

LES PRATIQUES LANGAGIÈRES EN FORMATION INITIALE ET CONTINUE

Sommaire

1. Présentation

Les pratiques langagières en formation : une problématique émergente en formation initiale et continue Bertrand DAUNAY, équipe Théodile (ÉA 1764), Université Charles-de-Gaulle, Lille 3 Jacques TREIGNIER, IEN, chercheur associé INRP, UMR FRE CNRS 6065 Dyalang, Rouen.....	3
---	---

2. Les pratiques langagières dans la formation professionnelle initiale des enseignants

L'écriture réflexive, une inlassable transformation sociale de soi Sabine VANHULLE, université de Liège, service didactique des disciplines et intervention éducative	13
Les pratiques langagières des enseignants : des savoirs professionnels inédits en formation Dominique BUCHETON, Alain BRONNER, Dominique BROUSSAL, Anne JORRO et Mirène LARGUIER, LIRDEF-ERT, IUFM de Montpellier	33

3. Les pratiques langagières dans la formation professionnelle continue (et initiale) des enseignants

Parler et débattre pour repenser son enseignement au collège : une étude de cas Martine JAUBERT et Maryse REBIÈRE, IUFM d'Aquitaine, laboratoire de psychologie des apprentissages de Bordeaux 2, Maryline DUGUET, CASNAV de Bordeaux	55
Action, valeurs et normes professionnelles dans les écrits de formation Éliane RICARD-FERSING et Jacques CRINON, IUFM de Créteil	87
Apprentissage du langage écrit aux cycles 1 et 2 : d'une recherche à la formation. Dans quelles pratiques langagières se transforment les représentations et les pratiques ? Anne DELBRAYELLE, Claudine GAILLARD et Jean-Luc GAILLARD, Jacques RILLIARD, avec la collaboration de Gilbert DUCANCEL, IUFM d'Amiens, Nancy et Dijon-Mâcon, INRP-PROGFORM	101

4. Les pratiques langagières dans la co-formation d'enseignants - chercheurs

Collaborations pluridisciplinaires et formation continue : pratiques langagières des enseignants Christiane DONAHUE, équipe Théodile (ÉA 1764), université Lille 3 et University of Maine-Farmington, USA	133
--	-----

5. Les pratiques langagières dans la formation générale d'étudiants

Discours intermédiaires : discours d'élaboration et élaboration des discours. Formation en didactique de l'oral d'étudiants futurs enseignants. Évelyne DELABARRE et Jacques TREIGNIER, FRE CNRS 2787 Dyalang, Rouen	149
---	-----

Souvenirs de lecture-écriture d'étudiants en formation	
Bertrand DAUNAY et Yves REUTER, équipe Théodile (ÉA 1764), université Charles-de-Gaulle, Lille 3	167
Un carnet de lecture à plusieurs voix	
Anne JORRO, université de Provence, UMR-ADEF	187
6. Les pratiques langagières dans la formation professionnelle qualifiante	
Pratiques diaristes en formation	
Alain QUATREVAUX, université de Toulouse-Le-Mirail	203
Le principe hologrammatique en formation d'adultes à la communication	
Rozenn GUIBERT, équipe Théodile (ÉA 1764), CNAM, Paris	219
Revue... des revues – Notes de lecture	
Fanny RINCK ; Isabelle DELCAMBRE	233
Résumés des articles	
Summaries	
Françoise HOIN and Gilbert DUCANCEL	245
Zusammenfassungen	
Catherine BUISSON	250
Resumenes	
Martine GUILBERT	255

Numéro coordonné par **Jacques TREIGNIER** et **Bertrand DAUNAY**

AVERTISSEMENT

Utilisation de l'orthographe rectifiée

Après plusieurs dizaines d'autres revues francophones, *REPÈRES* applique dorénavant les « Rectifications de l'orthographe » proposées en 1990 par le Conseil supérieur de la langue française, enregistrées et recommandées par l'Académie française dans sa dernière édition. Les nouvelles graphies sont d'ores et déjà, pour plus de la moitié d'entre elles, prises en compte dans les dictionnaires courants. Parmi celles qui apparaissent le plus fréquemment dans les articles de notre revue : *maitre*, *accroitre*, *connaître*, *entraîner*, *évènement*, etc.

LES PRATIQUES LANGAGIÈRES EN FORMATION : UNE PROBLÉMATIQUE ÉMERGENTE EN FORMATION INITIALE ET CONTINUE

Bertrand DAUNAY, université Charles-de-Gaulle – Lille 3, équipe Théodile (ÉA 1764), Jacques TREIGNIER, IEN, chercheur associé INRP DEP3, UMR FRE 6065 Dyalang, Rouen

1. UN CHAMP DE RECHERCHES EN ÉMERGENCE

La question du rôle des pratiques langagières dans les apprentissages occupe depuis plusieurs années une place importante dans les recherches au sein de plusieurs champs disciplinaires¹ et la didactique du français s'est bien sûr emparée de cette question prioritairement², dans le but de mieux cerner le rôle décisif du langage dans le développement du sujet mais aussi la manière dont les pratiques didactiques le prennent en compte, à tous les niveaux d'enseignement - apprentissage.

C'est dans ce contexte qu'un champ de recherches s'est ouvert plus récemment sur les pratiques langagières dans l'enseignement supérieur, dont témoignent, pour ne citer que des revues récentes, les n° 53 et 54 d'*Enjeux, L'écrit dans l'enseignement supérieur* (2002)³, le n° 29 de *Spirale, Lire-écrire dans le supérieur* (2002) ou la toute récente livraison de *Pratiques*, n° 121-122, *Les écrits universitaires* (2004). On observe, dans ces travaux, comme le font apparaître leurs titres, une centration marquée sur l'écrit. Cela peut s'expliquer notamment par le développement récent de nouvelles pratiques institutionnelles de certification écrites, comme le mémoire professionnel⁴. Une autre explication peut se trouver dans les représentations des acteurs de l'enseignement supérieur : la place de l'oral n'est certainement pas très valorisée dans l'enseignement supérieur et l'écrit universitaire peut être perçu comme marquant une forte rupture avec les pratiques antérieures de l'écrit. On pourrait avancer encore d'autres explications plus triviales

-
1. Pour un état récent, cf. deux récents colloques : celui de Bordeaux, *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement* (avril 2003) dont les actes viennent de sortir en cédérom (Jaubert, Rebière et Bernié Éd.) et celui d'Arras, *Faut-il parler pour apprendre ?* (mars 2004).
 2. Cf., dès 1997, le n° 15 de *Repères, Pratiques langagières et enseignement du français à l'école*. S'appuyant sur les travaux de É. Bautier, Michel Dabène et Gilbert Ducancel (qui coordonnent le numéro) écrivaient : « parler de pratiques langagières, c'est considérer l'activité verbale, sous les différentes formes, comme constitutives du sujet dans l'interaction sociale ». Les articles de ce numéro montraient comment les pratiques langagières articulent le scolaire et l'extrascolaire d'une part, les dimensions psychosociales individuelles et collectives d'autre part ; le cognitif, le social et le linguistique enfin.
 3. qui sont les actes du colloque de Bruxelles, 23-25 janvier 2002 (Pollet et Boch Ed.)
 4. Sur ce sujet, cf. notamment Cros (1998), Crinon dir. (2003).

(par exemple, il est plus facile de traiter des corpus écrits que des corpus oraux), mais l'essentiel est le constat : l'écrit domine dans la réflexion didactique sur les pratiques langagières dans le supérieur. Cela se vérifie encore dans les ouvrages récents sur la question, qu'ils analysent les pratiques ordinaires de l'écrit dans le supérieur⁵, ou des démarches plus originales mais désormais consacrées, parmi lesquelles le journal en formation⁶ ou le récit de vie⁷, ou encore des démarches de formation innovantes⁸.

Le numéro 30 de la revue *Repères* s'inscrit dans l'exploration de ce champ en voie de défrichage mais déjà pourvu d'une réelle légitimité⁹, en pratiquant une double opération d'élargissement et de centration :

- élargissement aux *pratiques langagières orales et/ou écrites* ;
- centration sur la formation des enseignants, initiale ou continue, du premier degré particulièrement.

La problématique de la formation des enseignants est inscrite dans la tradition de *Repères* : le premier numéro de la nouvelle série, coordonné en 1990 par Hélène Romian s'intitulait : *Contenus, démarche de formation des maîtres et recherche* ; il était centré sur les contenus, les articulations entre formation, recherche et didactique en ce domaine¹⁰. Sept ans plus tard, en 1997, le numéro 16 (sous la coordination de Sylvie Plane et de Françoise Ropé) portait sur *Le français dans la formation des professeurs des écoles* et s'intéressait à l'organisation structurelle de la formation.

Mais, dans ces livraisons de *Repères*, apparaissaient peu les pratiques langagières en formation¹¹ : sept ans plus tard encore, c'est l'objectif que vise ce nouveau numéro de *Repères*. Il veut, en effet, à la fois faire un tour théorique de la question des pratiques langagières dans la formation des enseignants et présenter des pratiques innovantes de formation qui privilégient les pratiques langagières. L'objectif est relativement original : en effet, s'il est vrai, comme l'attestent les références données plus haut, que l'écrit dans l'enseignement supérieur a fait l'objet de travaux récents et que certaines formes de pratiques langagières en formation ont fait l'objet d'une réflexion spécifique, *la question générale des pratiques langagières en formation n'a pas été abordée, à notre connaissance, de façon frontale.*

5. Par exemple, la prise de notes (Boch, 1999), le discours explicatif (Pollet, 2001), la lecture (Grossmann et Simon, 2004) ou l'écriture réflexive (Dufays et Thyron, 2004).

6. Cf. par exemple Quatrevaux (2002).

7. Cf. par exemple Dominicé (1992/2002).

8. Cf. par exemple les innovations pédagogiques et didactiques de la deuxième partie de l'ouvrage de Delamotte *et al.* (2000), p. 113 *sqq.*

9. Cf. la présentation du n° 121-122 de *Pratiques* (2004) par I. Laborde-Milaa, F. Boch et Y. Reuter, p. 3.

10. Cf. particulièrement la réflexion d'Hélène Romian sur une formation à et par la recherche, réflexion que Gilbert Ducancel prolonge en explorant l'isomorphie qui pourrait unir les démarches d'enseignement, de recherche et de formation.

11. Même si la réflexion était amorcée dans le numéro 16 : Jean Pascal Simon s'interrogeait sur cette pratique spécifique d'écriture que constitue le mémoire professionnel, tandis que Danièle Bertrand analysait la parole des professeurs des écoles, mais hors séquence de formation.

On parle, on écrit et on lit en formation, certes. Mais comment se caractérisent ces pratiques dans le contexte spécifique de la formation et quels effets sont attendus de leur mise en œuvre ? Autrement dit, que se passe-t-il quand on parle, écrit et lit en formation ? Telles sont, en première approximation, les questions que veut poser ce numéro de *Repères*, à partir de descriptions de démarches et de corpus qui permettront en partie de combler le manque de données à offrir aux recherches didactiques sur les contenus et les modalités de la formation des enseignants¹².

2. DES CONTRIBUTIONS CONVERGENTES...

Les contributions à ce numéro offrent de ce point de vue des perspectives intéressantes. Certes, les auteurs se centrent en général sur *une* forme de pratique langagière (l'écrit ou l'oral, tel *genre* d'écrit ou d'oral), mais ils se sont attachés à cadrer leur approche par une réflexion générale sur les pratiques langagières en formation et leurs démarches articulent, plus ou moins explicitement, les interactions entre l'écrit et l'oral en formation.

Si divers paradigmes théoriques sont convoqués, de leur dialogue au sein de ce numéro ressort une caractéristique saillante des pratiques langagières en formation, à laquelle on peut donner le nom de *réflexivité dialogique*. Écrire, parler ou lire en formation, c'est instituer un rapport de soi à soi et de soi aux autres, dans un double mouvement interactif de compréhension de son propre discours et d'appréhension du discours de l'autre – que ce discours soit celui des pairs ou des experts (discours des formateurs en présence mais aussi discours théoriques).

Cette réflexivité dialogique, inscrite dans un espace de formation, n'est pas d'ordre spéculatif, mais engage l'action professionnelle. La socialité des pratiques langagières en formation est donc inhérente à la fois au fonctionnement social du langage et au projet social qui justifie leur mise en œuvre. L'action professionnelle n'est d'ailleurs pas seulement le but mais aussi la *matière* de ces pratiques langagières, dans la mesure où la formation l'envisage comme objet de discours. Même si elle peut être appréhendée différemment : vécue par des acteurs (professionnels en exercice), perçue *via* le souvenir de situations d'enseignement - apprentissage (comme élèves ou étudiants), projetée dans le cadre d'un projet professionnel.

L'action professionnelle est, dans tous les cas, un objet d'échanges, dans tous les sens du terme, où se confrontent savoirs et représentations, avec les heurts qu'engendrent nécessairement les tensions entre tradition et innovation, entre valeurs personnelles et institutionnelles, entre théorie et pratique, entre discours et action... Ces tensions, constitutives de tout acte de formation qui touche à l'identité (personnelle et/ou professionnelle), sont éclairées spécifiquement par une réflexion sur les pratiques langagières – qui vise précisément à les mettre en lumière : dégagée de toute illusion techniciste, elle fait ressortir l'importance du

12. Cf. le constat de Claudine Garcia-Debanq qui, au colloque de Montpellier sur les didactiques de l'oral, soulignait que les chercheurs disposaient de beaucoup de séquences de classe mais peu de moments de formation : elle incitait les participants à décrire les moments de formation, appelant à une recherche, dans un premier temps descriptive, de la formation réelle.

sujet dans la formation et l'articulation que vise cette dernière entre valeurs éthiques et normes d'action dans la construction identitaire et cognitive du formé.

D'où l'importance d'une analyse non des produits langagiers élaborés mais de leur mode même d'élaboration : la plupart des articles de ce numéro insistent sur l'importance des *discours intermédiaires*, conçus non pour eux-mêmes mais comme outils pour penser sa pratique et son rapport à la pratique. Ce qui nécessite parfois, on le verra, une approche très fine de micro - actes discursifs, possibles grâce à l'apport d'outils méthodologiques souvent originaux.

3. ... ET COMPLÉMENTAIRES

Outre les paradigmes théoriques convoqués, qui diffèrent entre eux, les articles qui composent ce numéro sont divers encore par le traitement de l'objet même des pratiques langagières – ce qui permet des approches multiples et complémentaires de l'objet.

La première diversité tient aux **objectifs spécifiquement poursuivis par les articles**, selon qu'ils sont centrés davantage

- sur la modélisation de l'action de formation et des pratiques langagières en jeu (c'est le cas des articles – qui ouvrent le numéro – de **S. Vanhulle** ou de **D. Bucheton et al.**) ;
- sur la description de corpus (oraux ou écrits), qui aident à la construction de catégories d'analyse des productions (orales et écrites) des formés (cf. **M. Jaubert & M. Rebière, É. Ricard-Fersing & J. Crinon, C. Donahue**) ;
- sur la description de pratiques langagières spécifiques (c'est le cas des autres articles).

Si ces trois objectifs sont, en réalité, indissociables, chaque article en privilégie un plus particulièrement, dans son angle d'attaque de la question. Et il faut souligner que *tous* les articles font état d'une pratique réellement mise en œuvre dans un contexte de formation.

La deuxième diversité concerne les **objets traités par les articles**, la question des pratiques langagières en formation articulant trois niveaux :

- les pratiques langagières des formateurs eux-mêmes (c'est l'apport spécifique de **C. Donahue** ; cf. également certaines réflexions de **M. Jaubert & M. Rebière**) ;
- celles des formés, qui sous – tendent, évidemment, l'essentiel des articles ;
- celles des publics – élèves des formés, qui font parfois l'objet d'une analyse en formation (cf. **D. Bucheton et al., A. Delbrayelle et al., M. Jaubert & M. Rebière**).

Ces trois niveaux sont articulés différemment selon les contributions, mais le sont toujours d'une manière ou d'une autre : c'est le cas, d'une part, lorsque l'enjeu didactique des pratiques langagières en classe est le cadre de référence des auteurs ; si, d'autre part, la réflexivité des formés est interrogée dans leurs pratiques langagières, se pose en retour la question, même quand elle n'est pas thé-

matisée, de celle des formateurs eux-mêmes. À cet égard, tous les articles permettront à leurs lecteurs, s'ils sont formateurs, d'adopter eux-mêmes cette posture *méta* vis-à-vis de leurs propres dispositifs de formation.

Troisième marque de diversité des approches, **la manière d'appréhender les pratiques langagières**, envisagées aussi bien comme

- *moyen* de formation – par leur mise en œuvre dans une formation : c'est le cas bien sûr de tous les articles ;
- *objet* de formation – ce que les formés doivent en savoir : ce point est plus particulièrement traité par **D. Bucheton et al., M. Jaubert & M. Rebière, A. Delbrayelle et al., É. Delabarre & J. Treignier, R. Guibert** ;
- *but* de la formation – ce que les formés doivent en faire dans leur pratique professionnelle : cf. **D. Bucheton et al., M. Jaubert & M. Rebière** ou **A. Delbrayelle et al.**,

Là encore, l'articulation de ces niveaux d'approche est différente selon les articles, mais elle apparaît en filigrane dans la plupart d'entre eux. Elle pose d'ailleurs la question (explicitement traitée dans certaines contributions) de l'isomorphie des pratiques mises en œuvre en formation et de celles que la formation souhaite construire chez les formés. Et encore une autre : comment *se traversent* (et non *se transèrent*) les pratiques langagières en formation et dans les classes ? Comment se traversent les pratiques langagières des formateurs, des formés et des élèves ?

4. L'ARCHITECTURE DE CE NUMÉRO

Il est en fait une autre diversité, qui contribue à la richesse des contributions, diversité qui ne concerne pas l'objet cette fois mais **les niveaux de formation envisagés**. Si la majorité des articles concernent spécifiquement la *formation professionnelle des enseignants – initiale* ou *continue, co- ou hétéro* – formation, certains articles concernent la formation *universitaire non professionnelle* (d'étudiants destinés pour la plupart à l'enseignement) ou la formation *professionnelle de non-enseignants* : cette mise en perspective de la question est d'autant plus intéressante que les auteurs interrogent chaque fois le transfert possible aux pratiques des formateurs d'enseignants.

C'est cette diversité des niveaux d'enseignement qui dessine l'architecture de ce numéro, qui fait ressortir **trois grands ensembles**.

Le premier concerne la **formation professionnelle des enseignants**. Un premier sous-ensemble est constitué des articles portant sur la *formation initiale*. Dans ce cadre, **Sabine Vanhulle** interroge le concept de réflexivité dans sa pratique de formation de futurs enseignants de l'école primaire, dont elle montre le mouvement circulaire d'objectivation (intersubjective) et de subjectivation : sont indissolublement liés les processus de découverte de savoirs professionnels objectifs, leur socialisation et leur appropriation. Son article, qui ouvre le numéro, permet un cadrage de la question de la réflexivité dialogique, dont nous avons dit qu'elle fédérerait ici les diverses approches des pratiques langagières en formation.

L'article de **D. Bucheton, A. Bronner, D. Broussal, A. Jorro et M. Larguier** (compte rendu d'une recherche dans le cadre d'une ERT) interroge le caractère réflexif des pratiques langagières dans l'acte même d'enseignement et dans le pro-

cessus de formation qui le prend pour objet. Par l'analyse postérieure de débuts de cours d'enseignants stagiaires, qui engage une interaction entre formé et formateur, ce qui est visé est un apprentissage de la parole de l'enseignant dans sa classe.

Un deuxième sous-ensemble porte sur *la formation continuée* (parfois articulée à la formation initiale). **Martine Jaubert et Maryse Rebière** examinent un dispositif de formation continue de professeurs de français dans un collège de ZEP, consistant en l'analyse de séances de classes filmées : cette analyse se fait par un double mouvement d'auto-confrontation et d'hétéro-confrontation (en présence du formateur, puis des pairs). Les auteurs interrogent le fonctionnement et les enjeux des pratiques langagières dans ce dispositif.

Éliane Ricard-Fersing et Jacques Crinon font l'analyse comparative de différents genres d'écrits professionnels (la *professional dissertation* anglaise, le *portfolio* américain, le mémoire professionnel français) pour interroger le rôle de l'écriture dans ce qui peut être au cœur de toute pratique langagière en formation : l'articulation des valeurs et des normes. L'analyse fine (textuelle et discursive) de leur corpus leur permet de proposer une typologie des profils d'organisation de cette articulation.

A. Delbrayelle, C. Gaillard, J.-L. Gaillard et J. Rilliard, avec la collaboration de **Gilbert Ducancel**, interrogent le rôle des interactions (orales et écrites) dans la transformation des représentations et des pratiques des maîtres en formation initiale et en formation continue. Ce travail est issu de la recherche INRP *PROG-FORM*, qui envisageait le « transfert » en formation des acquis d'une recherche antérieure en didactique (*PROG : Progressivité des apprentissages en langage écrit aux cycles 1 et 2*).

Un dernier sous-ensemble concerne la *co-formation d'enseignants - chercheurs*, représenté par l'article de **Christiane Donahue**, qui présente une pratique de formation d'enseignants du supérieur aux États-Unis : des universitaires de diverses disciplines dialoguent sur leurs pratiques dans le but de mieux comprendre ce qu'engage chaque discipline comme pratique langagière, afin d'aider les étudiants à s'inscrire dans les logiques propres des disciplines enseignées. Elle analyse le corpus de ces échanges pour montrer en quoi les formes mêmes des discours des enseignants sur les pratiques langagières dans leurs disciplines sont liées aux spécificités disciplinaires.

Le deuxième ensemble porte sur la *formation générale d'étudiants* (dont la plupart se destinent à devenir enseignants).

Évelyne Delabarre et Jacques Treignier décrivent l'usage du carnet de bord dans un module d'apprentissage consacré à l'enseignement de l'oral, fondé sur la pratique de l'oral et son analyse par le groupe : l'objectif est d'amener les étudiants, par les échanges suscités et par la lecture de textes théoriques, à modifier leur représentation de l'oral et de son enseignement.

Bertrand Daunay et Yves Reuter présentent une pratique langagière spécifique : le récit du souvenir personnel de l'expérience vécue d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Ils décrivent sa place dans le cours et dans l'évaluation terminale, pour faire ressortir la dimension réflexive de l'écriture en formation – fondée en principe même du dispositif didactique analysé.

Anne Jorro décrit un module de formation à la lecture littéraire d'étudiants de maîtrise : un carnet de lecture qui circule dans le groupe, permet les interactions entre les étudiants : les échanges à propos de ce carnet permettent à chacun de déterminer et éventuellement de modifier sa posture de lecteur mais aussi d'objectiver la posture du lecteur interprète.

Enfin, un troisième ensemble est constitué d'articles d'ouverture, portant sur la **formation professionnelle qualifiante de non enseignants**.

Alain Quatrevaux présente une pratique de formation particulière : le journal de formation – qui fait l'objet d'un ouvrage qu'il a publié (Quatrevaux, 2002), dont il présente des extraits révélateurs de l'intérêt du dispositif. Il l'envisage comme pratique langagière spécifique, *moyen* de formation qui met en jeu, à plusieurs égards, la dimension réflexive de l'écriture. Mais la particularité de son approche est qu'il analyse cette pratique diariste dans le cadre de la formation à une pratique langagière – *objet*, cette fois : la communication orale. Ce faisant, il interroge aussi la possibilité d'un transfert à la formation des enseignants, où de telles pratiques langagières sont en outre le *but* de la formation.

Rozenn Guibert présente un dispositif de formation continue d'adultes au CNAM (techniciens préparant un diplôme d'ingénieur) concernant la rédaction d'un mémoire de fin d'études, dispositif différant des situations scolaires classiques, mais dont le transfert est possible à d'autres situations de formation. L'article présente les principes théoriques qui guident la mise en place du dispositif ainsi que deux outils de formation qui interrogent le rôle des pratiques langagières mises en jeu.

5. DES PISTES POUR LA RECHERCHE

Si l'on peut reconnaître « l'impact plus grand des formations de type interactif-réflexif, caractérisées par la proximité des paroles échangées et des problèmes » (Cauterman *et al.*, p. 210), il est important de se poser la question du fonctionnement de ce type de formations et des pratiques langagières qu'elles engagent. C'est l'ambition de ce numéro de *Repères*, qui ne prétend pas épuiser l'objet mais veut ouvrir ou tracer des pistes de recherche pour ce chantier de grande envergure.

Parmi les questions qui demeurent, deux nous semblent précisément suscitées par les contributions à ce numéro. Dans les pratiques langagières en formation, qu'est ce qui différencie *l'écrit* et *l'oral* réflexifs et quels sont leurs modes d'articulation ? Certains articles présentent des démarches qui mettent en œuvre cette articulation, mais la question reste posée, dans le cadre de l'analyse de pratiques notamment, des spécificités et des similitudes de ces deux formes de pratiques langagières réflexives comme des liens qu'elles peuvent tisser entre elles.

Par ailleurs, sans évoquer le problème du transfert en situation professionnelle des actes de formation, la question se pose de l'intérêt d'une isomorphie des pratiques langagières mises en œuvre (en formation) et visées (dans la pratique du formé) : est-elle seulement possible et à quelles conditions ? Est-elle surtout souhaitable et dans quelle mesure ?

Ces questions interrogent les recherches sur la formation professionnelle des enseignants, mais s'articulent aussi aux recherches en didactique du français : ce

n'est pas le moindre intérêt de ce numéro de *Repères* que de montrer l'utilité d'une entrée didactique dans les problèmes de formation.

RÉFÉRENCES

- BOCH F. (1999) : *Pratiques d'écriture et de réécriture à l'université. La prise de notes, entre texte source et texte cible*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion.
- CAUTERMAN M.-M., DEMAILLY L., SUFFYS S., BLIEZ-SULLEROT N. (1999) : *La formation continue des enseignants est-elle utile ?*, Paris, PUF.
- CRINON J. (Dir.) (2003) : *Le Mémoire professionnel des enseignants. Observatoire des pratiques et levier pour la formation*, Paris, L'Harmattan.
- CROS F. (Ed.) (1998) : *Le mémoire professionnel en formation des enseignants : un processus de construction identitaire*, Paris, L'Harmattan.
- DELAMOTTE R., GIPPET F., JORRO A., PENLOUP M.-C. (2000) : *Passages à l'écriture*, Paris, PUF.
- DELCAMBRE I., DEJEMEPPE X., DERONNE C., VANHULLE S. (2004) *L'écriture dans la formation professionnelle des enseignants et la question de la réflexivité*, Journée de réflexion du 19 février 2004, Formation de formateurs, IUFM de l'académie d'Amiens, Amiens, document ronéoté.
- DESCO, Patoux C. (2003) : *Didactiques de l'oral. Actes du colloque organisé par l'université Montpellier III et l'Institut universitaire de formation des maîtres de Montpellier les 14 et 15 juin 2002*, Caen, CRDP de Basse-Normandie.
- DOMINICÉ P. (1992/2002) : *L'Histoire de vie comme processus de formation*, Paris, L'Harmattan.
- DUFAYS J.-L. et THYRION F. (Ed.) (2004) : *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants*, Louvain, Presses Universitaires de Louvain.
- GROSSMANN F. et SIMON, J.-P. (Ed.) (2004) : *Lecture à l'université. Langue maternelle, seconde et étrangère*, Berne, Peter Lang.
- JAUBERT M., REBIÈRE M. et BERNIÉ J.-P. (Ed.) (2003) : *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement. Actes du colloque pluridisciplinaire international de Bordeaux, 3-5 avril 2003*, Bordeaux, Cédérom.
- POLLET M.-C. (2001) : *Pour une didactique des discours universitaires. Étudiants et système de communication à l'université*, Bruxelles, De Boeck université.
- POLLET M.-C. et BOCH F. (Ed.) (2002) : *L'écrit dans l'enseignement supérieur I et II Actes du colloque de Bruxelles, 23-25 janvier 2002*, *Enjeux*, 53 et 54, mars et juin 2002.
- Pratiques*, 121-122 (2004) : *Les écrits universitaires*, Metz, CRESEF (coordonné par I. Laborde-Milaa, F. Boch et Y. Reuter).
- QUATREVAUX A. (2002) : *Journaux de formation, analyse de discours et communication orale*, Paris, L'harmattan.
- Repères*, 1 (1990) : *Contenus, démarche de formation des maitres et recherche*, Paris, INRP (coordonné par H. Romian).

Repères, 15 (1997) : *Pratiques langagières et enseignement du français à l'école*, Paris, INRP (coordonné par M. Dabène et G. Ducancel).

Repères, 16 (1997) : *La formation initiale des professeurs de écoles en français*, Paris, INRP (coordonné par S. Plane et F. Ropé).

Spirale, 29 (2002) : *Lire-écrire dans le supérieur*, Lille, IUFM-Lille 3 (coordonné par I. Delcambre et A.-M. Jovenet).

L'ÉCRITURE RÉFLEXIVE, UNE INLIASSABLE TRANSFORMATION SOCIALE DE SOI

Sabine VANHULLE, université de Liège,
Didactique des disciplines et intervention éducative

Résumé : Cet article, d'exploration théorique, se focalise sur le concept de « réflexivité » en formation initiale d'enseignants. Ce concept nous amène à articuler dans nos dispositifs des pratiques discursives orales orientées vers la construction « intersubjective et objectivante » de savoirs professionnels et des pratiques d'écriture individuelle soutenant un processus de « subjectivation ». Dans notre perspective, les écrits réflexifs fonctionnent comme les traces de cheminements singuliers à travers lesquels les étudiants traduisent les références professionnelles co-construites et élaborent leur propre agir communicationnel. Nous tentons de montrer les enjeux de l'accompagnement et de l'évaluation du développement réflexif, entre des critères bien définis et un dialogue formatif et régulateur basé sur les écrits que chaque étudiant rassemble dans un *portfolio*.

1. PROBLÉMATIQUE : FORMER À LA RÉFLEXIVITÉ, DES ENJEUX PARADOXAUX ?

Un enjeu central de la formation¹ sur laquelle s'appuie le présent article réside dans la rénovation, *via* les futurs maîtres, des pratiques de lecture / écriture à l'école primaire. Cette rénovation vise une approche intégrée des composantes de la langue au-delà des seuls apprentissages formels de base - maîtrise du code, depuis le déchiffrement jusqu'à l'orthographe, la conjugaison et la grammaire phrastique – qui caractérisent encore souvent l'essentiel de notre enseignement de la langue à l'école primaire, au détriment notamment de la compréhension en lecture. Dans cette approche intégrée, la didactique se met au service du développement des compétences langagières par lesquelles l'utilisateur de la langue produit, comprend, évalue, critique, interprète, transforme, s'approprie des significations, par lesquelles il redéfinit constamment son rapport au réel, à la culture, à autrui et à lui-même.

La pensée « n'est rien autre que ce pouvoir de construire des représentations des choses et d'opérer sur ces représentations » (Benveniste, 1966, p.27-28). Cette proposition définit bien le travail réflexif, ou travail de la conscience dans les termes de Vygotski, action de la pensée qui revient et agit sur elle-même

1. La formation des instituteurs en Belgique, de trois années après l'enseignement secondaire, est dispensée au sein de Hautes écoles pédagogiques.

(Bronckart, 1996, p. 17). L'usage attentif des signes, parmi lesquels le langage verbal, et l'écriture en particulier, soutient ce contrôle volontaire de l'attention (Schneuwly, 1985, p. 183) et la transformation des représentations propice à réévaluer l'action. La réflexivité se situe dans ce lien étroit entre pensée, langage et action.

Nos dispositifs invitent les étudiants à écrire, mais aussi à échanger, à propos de la langue et de son enseignement / apprentissage. Leur intention première est que ces futurs enseignants parviennent, ensemble et individuellement, à objectiver le langage dans sa fonction d'outil du développement de la personne pour en faire ensuite un objet didactique. Dans cette perspective, nous nous donnons pour tâche d'accompagner les étudiants dans un processus réflexif par lequel ils peuvent à la fois : prendre la mesure de leur propre rapport à la langue - rapport influencé par une histoire sociale, familiale et scolaire ; jauger leur propre progression dans le recours aux ressources du langage pour se dire et structurer leur pensée ; construire une conception de la langue comme objet qui s'enseigne et s'apprend ; et élaborer leur position d'acteurs de l'éducation dans ce domaine.

Une telle vision place le jeune enseignant au cœur d'un travail de prise de conscience sur les rapports individuels à la langue, et sur les composantes socio-culturelles de ce rapport, notamment. Ce travail ne prend pas simplement son ancrage dans une réflexion individuelle fondée sur l'introspection que nous stimulons à travers l'autobiographie intellectuelle consacrée à l'analyse par chacun de sa trajectoire d'usager de la langue et des textes. Il s'appuie, en même temps, sur deux éléments à notre sens profondément structurants. Le premier élément réside dans la socialisation, dans l'échange à propos des représentations initiales et en cours de transformation, dans une implication collective destinée à créer ensemble des références professionnelles partagées sur l'enseignement / apprentissage du français. Le second élément se situe dans l'appréhension critique, ouverte, curieuse, de textes scientifiques relatifs à cet enseignement / apprentissage, issus de la recherche en pédagogie, en didactique et en sciences humaines et sociales. Ces textes parlent d'attitudes vis à vis de la lecture et de l'écriture, de dispositifs propices à faire entrer les élèves dans le monde de l'écrit, de motivation, de psychologie du développement scolaire, d'outils didactiques fondés, en particulier, sur l'interaction sociale au service de l'apprentissage. Ils forment une constellation de théories qui ont en commun de concevoir l'usage de l'écrit et de la langue dans des perspectives sociales et psychologiques.

Dans ces dispositifs, la socialisation professionnelle se place ainsi au croisement de l'introspection (on échange sur les trajectoires individuelles, sur les affinités et répulsions personnelles à lire et écrire, sur des sentiments de résignation ou de compétence acquis antérieurement dans ce domaine du savoir, en particulier à l'école, sur des expériences d'enseignement du français menées en stage, etc.), et de l'appréhension de textes de spécialistes, que les dispositifs proposent à la lecture partagée et à la discussion à travers des interactions structurées entre pairs (construction collective de connaissances) ou des synthèses magistrales. La rencontre des sujets dans ces échanges participe de « l'intersubjectivité », qui consiste à se définir ensemble des pistes pour penser des fondements et des modes d'action pour la pratique. Partant des considérations subjectives et empiriques des uns et des autres, ces échanges relèvent en même temps d'un proces-

sus collectif d'objectivation : des concepts scientifiques permettent de mettre la langue et son enseignement / apprentissage à distance, d'en faire un objet de réflexion, de le théoriser. Subjectivité et objectivation se complètent de la sorte.

On travaille là dans un sens qui rappelle le processus de construction sociale de la science décrit par Popper : ce sont les rencontres intersubjectives entre les scientifiques qui déterminent « l'objectivité » dans leur domaine de recherche - « L'objectivité scientifique peut être décrite comme l'intersubjectivité de la méthode scientifique » (Popper, 1945, cité par Bourdieu, 2001, p. 162). Le même principe s'applique à la formation, conçue comme un espace d'invention de références professionnelles communes dans la coopération entre des sujets singuliers, soit, comme un espace de recherche.

On l'a dit, ces activités d'échange vont de pair avec des démarches d'écriture individuelle permettant le questionnement : qu'ai-je appris, quelles sont mes conceptions, qu'est-ce que je revois, quelle est ma position, que signifie pour moi tel concept, quelles sont selon moi les implications des théories étudiées pour ma pratique enseignante, qu'est-ce que lire, écrire, que signifie apprendre à lire ou écrire, en quoi l'interaction sociale avec autrui contribue-t-elle au développement des compétences langagières, comment les enfants entrent-ils dans le langage, dans l'écrit, comment motiver les enfants à lire et écrire, et moi, quel auteur, quel lecteur de textes suis-je, étais-je, pourrais-je devenir, quels sont mes modèles, quelles sont mes émotions face à des tâches de lecture et d'écriture, etc. Ces textes réflexifs, tantôt des « brouillons » (Chabanne et Bucheton, 2002) spontanés, tantôt des écrits structurés, repris souvent plusieurs fois au fil des séances, réécrits, cent fois remis sur le métier, entrent dans un *portfolio* (Vanhulle, 2002a, 2002b), que chacun organise à sa guise, restructure en rubriques à la fin de chaque semestre, et soumet régulièrement aux formateurs en vue de la (co-)évaluation. Celle-ci s'enchâsse ainsi dans le processus de professionnalisation.

Fondamentalement, nos dispositifs entretiennent donc des allers et retours constants entre l'« objectivation intersubjective » de savoirs professionnels, et la réappropriation de ces savoirs par chaque sujet, futur enseignant. Un double mouvement est ainsi provoqué, entre objectivation et subjectivation, mouvement non linéaire, mais circulaire : « Cette réverbération, cette réflexivité n'est pas réductible à la réflexion sur soi d'un je pense (*cogito*) pensant un objet (*cogitatum*) qui ne serait autre que lui-même. C'est l'image qui est renvoyée à un sujet connaissant par d'autres sujets connaissant équipés d'instruments d'analyse qui peuvent éventuellement leur être fournis par ce sujet connaissant » (Bourdieu, 2001, 15). Dialogique, donc, la réflexivité est également outillée, dans notre cas, par des signes de discussion et d'écriture, par des trames conceptuelles, et par des modes particuliers d'évaluation. Cette instrumentation devrait aider les étudiants à acquérir en quelque sorte une « réflexivité réflexe », « capable d'agir non ex post, sur l'*opus operatum*, mais a priori, sur le *modus operandi* » (Bourdieu, *Ibid.*, p. 174) ; capable aussi de dépasser la réflexivité « narcissique » limitée au retour complaisant sur ses propres expériences (*Ibid.*, p. 175).

Tout cela n'est pas dénué d'ambiguïtés. Nous en relevons au moins trois. Tout d'abord, les étudiants sont invités à se dévoiler, dans leurs écrits et dans les discussions, et à s'exposer au regard d'autrui (les pairs et les formateurs). Si les dispositifs incorporent ainsi une ouverture positive aux affects, aux « rapports à »,

c'est dans une structure qui reste académique et, donc, marquée par l'appréhension de l'évaluation. Ce dévoilement implique donc forcément une prise de risque pour l'étudiant. Ensuite, c'est dans des cadres en partie pré-structurés (choix dirigé de textes et d'auteurs à appréhender, exposés de synthèse par les formateurs) et, souvent, sur base de « guides de questionnement » que les étudiants sont invités à exercer leur réflexivité. Il leur est donc suggéré de s'approprier des savoirs déjà consolidés par des recherches en didactique et, plus largement, en sciences humaines et sociales. Cette appropriation exige rigueur et exactitude dans la traduction des concepts proposés, mais elle suppose en même temps une « manipulation critique et créative » de ces savoirs. Enfin, se pose la question de l'évaluation de leur progression dans la construction d'un projet professionnel d'enseignants de la langue qui soit fidèle à ces concepts, mais en même temps singulier.

D'un point de vue éthique, peut-on évaluer la capacité réflexive de (futurs) enseignants ? Jusqu'à quel point peut-on s'introduire dans ce processus par lequel l'individu se fait sujet social, s'appropriant, transformant et offrant à son tour des significations à autrui ? Et d'un point de vue technique, quels critères permettent de jauger le développement réflexif ? Quels indices de réflexivité, qui se profilent dans l'écriture, viennent-ils légitimer cette évaluation ? Et qu'est-ce qu'on évalue, au juste ? La justesse des contenus ? La capacité de se questionner, de s'exprimer, de chercher ? La progression d'une attitude curieuse, la capacité de se mettre en projet ? La conformité à nos attentes ? Des produits, ou des processus ?

Avant de proposer quelques éléments de réponse à ces questions, nous explorerons d'abord le concept de réflexivité et les formes qu'elle peut prendre, et nous nous attacherons au rôle structurant de l'écriture comme outil de pensée. Nous nous pencherons ensuite sur des modalités d'accompagnement et d'évaluation susceptibles d'étayer le développement réflexif.

2. LA RÉFLEXIVITÉ, UN MOUVEMENT CIRCULAIRE D'OBJECTIVATION ET DE SUBJECTIVATION

2.1. Un processus intersubjectif d'objectivation

Nous posons ici que la réflexivité réside d'abord dans un « processus intersubjectif d'objectivation », parce qu'elle porte sur des objets tels que perçus par chacun et que l'on met ensemble à distance en vue d'évaluer des possibilités d'action. Parmi ces objets soumis à la réflexion, nous distinguerons les savoirs issus de l'expérience professionnelle (stages), les théories didactiques et pédagogiques, et les significations sociales qui traversent l'enseignement / apprentissage - de la langue en particulier - sous l'angle des « mondes représentés » (Habermas, 1987).

2.1.1. Autour des situations professionnelles

D'une manière très générale, on peut considérer la réflexivité sous l'angle des attitudes de questionnement par lesquelles le praticien revient sur son action pour mieux la comprendre, pour expliciter les motifs de ses décisions, pour anticiper sur

des solutions possibles à des difficultés récurrentes, etc. De telles attitudes s'appliquent aussi bien à l'enseignement des diverses matières, à la pédagogie pratiquée, à la gestion de la classe ou, encore, au positionnement dans le contexte institutionnel de l'enseignement (le milieu scolaire immédiat et le système éducatif global), à la capacité de programmer son action en fonction d'enjeux curriculaires et sociaux, etc.

Ces attitudes d'acteur réflexif dans le système peuvent se développer dès la formation initiale, à partir des pratiques de stage. Elles touchent à l'analyse d'enjeux d'insertion, de maîtrise, d'action sensée et finalisée vers des buts, autant que du vécu émotionnel, des sources de *stress*, des difficultés à agir de façon cohérente au quotidien, etc. La réflexivité est alors directement reliée aux savoirs expérientiels, aux compétences exercées dans l'action. Le sujet réfléchit sur lui-même et sur ses actes spontanés. Sa réflexion n'est autre chose qu'une attention à ce qui est en lui, pour reprendre une définition de Leibniz (in Lalande, 1988, p. 904).

On retrouve là, partiellement, la lignée des travaux qui se réclament fréquemment du courant du « praticien réflexif » inauguré par Schön (1994, 1996). Ce courant met en avant l'intelligence des situations, caractérisée par une science de l'agir professionnel qui se développe dans la réflexion reliée à l'action. Dans ce cadre, le groupe des pairs et l'analyse conjointe servent de réflecteurs dans un travail d'éluclucidation et de réinterprétation des savoirs d'expérience. D'une centration sur soi, l'on passe à l'objectivation de savoirs issus des situations professionnelles.

2.1.2. Autour des savoirs utiles à l'action

A un autre niveau, la réflexivité relève de l'exercice d'activités intellectuelles sur des savoirs, traités comme des objets qu'il s'agit de synthétiser, analyser, évaluer, critiquer. On rencontre là le niveau du traitement de la connaissance le plus élevé ou le plus englobant d'après les taxonomies telles que celle de Bloom (Bloom *et al.*, 1956).

Cette réflexivité, « objectivante », s'appuie sur des théories pédagogiques et didactiques (qui font partie du réel dans sa dimension de patrimoine culturel, scientifique), qu'il s'agit de s'approprier. Former à la réflexivité, c'est alors former à se positionner en termes de *praxis* ; une pensée réflexive s'ancre dans l'action, pour y retourner, inlassablement, une fois l'action réévaluée à la lumière de concepts mobilisateurs.

Vient ainsi « la méthode » au sens donné par Spinoza, qui « n'est autre chose qu'une connaissance réflexive, ou l'idée d'une idée » (in Lalande, 1988, p. 904). En d'autres termes encore, on rejoint ici l'idée de Peirce selon laquelle le processus constant de réinterprétation de la réalité (soit, l'émergence de nouvelles représentations) engendre de nouvelles prédispositions à l'action (Peirce, 1978). Ainsi, l'appréhension des savoirs théoriques comporte une dimension d'interprétation bien plus que d'assimilation pure et simple. De tels savoirs ne peuvent être saisis en tant que tels comme des objets parfaitement délimités et opérationnalisables ; loin d'être simplement « propositionnels », ils fonctionnent comme des « interprétants » qui érigent l'action en objet de savoir.

2.1.3. Autour des mondes représentés

Une notion clé relie les composantes subjectives et objectivantes du travail réflexif, celle de « l'action consciente » propre du sujet dans le cadre d'activités sociales orientées vers des buts partagés par une communauté, et qui nécessitent une coopération entre les membres de cette communauté. Comme l'explique Bronckart (1996), l'action – ou « action sensée » chez Ricoeur (1977) et Habermas (1987), ou « conduite orientée de façon sensée » chez Weber (1971) – présente un statut double : *primo*, elle représente une part de l'activité sociale dévolue à un humain singulier ; *secundo*, elle constitue « l'ensemble des représentations construites par cet humain singulier à propos de sa participation à l'activité, représentations qui érigent ce dernier en un organisme conscient de son faire et de ses capacités de faire » (Bronckart, 1996, p. 39). L'action transforme ainsi le sujet en un agent, mu par des motifs et par une orientation intentionnelle, qui décide, qui exerce un pouvoir.

Les formes de réflexivité que nous avons esquissées plus haut portent sur les actions réelles ou potentielles du sujet qui prend des décisions et exerce son pouvoir dans des flux d'évènements qu'il ne peut pas nécessairement prévoir, d'une part, ou qui transforme des savoirs en idées pour anticiper, ajuster, interpréter son action, d'autre part. L'une et l'autre s'inscrivent irrémédiablement dans un agir social, qui, parce qu'il implique une coopération entre les individus, est en même temps un agir communicationnel, au sens d'Habermas (1987), ou un agir social médiatisé par des outils sémiotiques.

C'est dans l'agir communicationnel que l'agent transforme le milieu en « ces mondes représentés qui constituent désormais le contexte spécifique de ses activités » (Bronckart, *Ibid.*, p. 33). Ces mondes représentés dans des discours sociaux sont de trois ordres. Le premier concerne le monde en ce qu'il est physique ; l'agir, à ce niveau, doit pouvoir se fonder sur des représentations pertinentes des paramètres de l'environnement. C'est le monde objectif. Le deuxième monde est celui des normes qui régissent l'organisation de l'activité sociale, les modalités de coopération interindividuelle. C'est le monde social, à proprement parler. Enfin, le troisième monde désigne les caractéristiques des sujets engagés dans les activités (par exemple, l'adresse ou l'efficacité). C'est le monde subjectif.

Appliquée aux trois mondes, objectif, social et subjectif, on peut dire que l'activité réflexive en formation d'enseignants consiste à interroger ce que sont « objectivement » l'institution scolaire dans un contexte social, géographique et historique donné, ses lois, ses modes de fonctionnement, ses normes, ses attentes, son projet, et les caractéristiques personnelles attendues des agents qui y travaillent (par exemple, dans la définition, aujourd'hui, des « compétences » de ces agents) - en appliquant notamment ces questions à l'enseignement / apprentissage de la langue.

La réflexivité ne consiste donc plus seulement tantôt à questionner son propre statut de « sujet » enseignant, et tantôt à se pencher sur les théories ou savoirs propices à améliorer son action propre d'enseignant : elle entraîne plutôt le sujet dans l'analyse de toutes sortes d'objets sociaux inscrits dans des activités collectives médiatisées par des signes, et dans la prise de conscience de ses propres mondes représentés comme des traductions internes de ces construits sociaux.

Elle concerne dès lors une conscientisation des rapports que les acteurs entretiennent avec ces objets. Le processus réflexif en question est alors interindividuel, il consiste à dé/re/construire ensemble des objets sur lesquels on peut penser l'action concertée et orientée, éventuellement, vers le changement : des programmes, des modes d'intervention éducative, des contenus spécifiques d'apprentissage, des compétences nécessaires à l'innovation, compte tenu des contextes réels plus ou moins transformables. Ce processus, discursif, n'a de cesse de traquer les significations qui sous-tendent les activités sociales et les actions individuelles au sein de ces activités.

Ainsi, le travail réflexif comporte, au-delà de dimensions délibératives (interroger des savoirs, des normes, des valeurs, des finalités) et opérationnelles (interroger des manières de faire), une dimension sociopolitique : il permet d'interroger les possibilités qu'ont les agents d'influencer l'environnement en fonction d'idéaux, prescrits ou (ré)appropriés, à atteindre.

2.2. Un processus de subjectivation

Nous posons à présent que la réflexivité réside également dans un processus de subjectivation par chacun des savoirs professionnels qui s'élaborent collectivement. Elle représente ainsi une sorte d'alternance entre l'objectivation intersubjective de savoirs et la subjectivation de ces savoirs, nécessaire à la construction de chacun en tant qu'agent de l'intervention éducative. Il s'agit donc, pour le sujet, de « traduire », à l'aide de sa propre encyclopédie, en fonction de ce qui constitue sa personnalité, les significations construites avec autrui.

2.2.1. La réflexivité suppose une quête de validité

Écoutons encore Bronckart : « Par le fait même qu'elle est émise dans le contexte des mondes représentés, chaque conduite humaine exhibe (...) des prétentions à la validité relative à ces trois mondes ; sous son aspect d'agir téléologique, elle exhibe des prétentions à la vérité des connaissances, vérité qui conditionne elle-même l'efficacité de l'intervention dans le monde objectif ; sous son aspect d'agir régulé par des normes, elle exhibe des prétentions à la conformité eu égard aux règles sociales ; sous son aspect d'agir dramaturgique, elle exhibe enfin des prétentions à l'authenticité de ce qu'un agent donne à voir de son monde subjectif. » (*ibid.*, p. 43-44). Reliée à l'action effective ou possible, la pensée, à travers le discours, se déploie dans des prétentions à diverses formes de validité, sur des connaissances ayant valeur de vérité, sur la conformité à des buts sociaux admis, sur l'authenticité de la participation en propre à ces buts.

Des cadres d'intelligibilité régissent donc l'activité réflexive. Un premier cadre est d'ordre interprétatif : il s'agit de « lire » le monde « objectif » - y compris, en l'occurrence, des savoirs proposés par la formation - pour pouvoir y agir. On se situe là dans la construction, mais aussi dans la déconstruction possible de savoirs pratiques ou savoirs pour la pratique. Le second est d'ordre prescriptif : il détermine des modes d'action considérés comme adéquats, critique les modes d'action non adéquats. Le troisième est de l'ordre du pragmatique et de la responsabilité du sujet : il définit l'action personnelle envisagée comme pertinente au vu des contextes et des normes. La réflexivité en formation consiste ainsi à interroger

ce qui paraît « vrai », ce qui paraît « juste » et ce qui paraît « bon ». Elle tente d'établir des lois véritables (faisant appel à des compétences cognitives) et des normes régulatrices (faisant appel à des compétences normatives). Enfin, elle établit des valeurs susceptibles d'imprégner l'agir singulier.

Ainsi articulée à des compétences expressives, la réflexivité est cependant « une mise en suspens de la passion » (Hansotte, 2002, p. 208). Ouverte aux affects, aux émotions, elle « garantit leur transformation en paroles responsables et inventives » (*ibid.*) en entretenant une vigilance critique : c'est, nous dit Hansotte, un apprentissage de la raison pratique, qui « repose sur une formation du jugement et de l'engagement, à travers l'exercice de la parole, et s'appuie sur des processus collectifs ou des méthodes partagées » (*ibid.*, p. 207).

2.2.2. La quête de validité implique un dépassement de tensions

Cet apprentissage d'une « raison pratique », qui conduirait, selon la proposition de cette chercheuse, à la construction d'une « intelligence collective » (*ibid.*), est le fait de sujets biographiques, dont la pensée est :

- déjà structurée, sous l'influence de leur histoire antérieure, de leur inscription sociale et culturelle ;
- susceptible de transformation, notamment sous l'effet des apports de la formation, les sujets intériorisant de nouvelles significations ;
- marquée par des ruptures, en proie à des contradictions ou tensions diverses provoquées de l'extérieur.

La réflexivité consiste donc à réguler sa pensée propre, dans ses structures déjà-là et dans ses transitions, ses ruptures et ses modifications générées par les activités de formation. Elle réside dans l'analyse de moments cruciaux, d'incidents critiques, lors desquels la situation vécue est une situation où « il s'est passé quelque chose » pour le sujet, qui pourrait provoquer un changement en lui. Le sujet peut alors re-décliner dans un discours propre des modes d'analyse du réel, des questionnements pratiqués avec autrui, et évaluer lui-même ses propres capacités d'action.

2.3. L'écriture, support de la subjectivation

C'est là qu'intervient l'écriture individuelle, dans laquelle le sujet (se) réfléchit : le langage, dit Benveniste, par lequel la culture et la société peuvent exister, « n'est possible que parce que chaque locuteur se pose comme sujet, en renvoyant à lui-même comme *je* dans son discours » (Benveniste, 1966, p. 260).

Surtout, l'écriture fonctionne comme un puissant outil de retour de la pensée sur elle-même, de contrôle volontaire de l'attention, d'opérationnalisation de démarches de synthèse, d'analyse, de délibération. Cet usage intense des signes dépend fortement de l'engagement de l'énonciateur dans son discours, autant que de la situation d'écriture proposée par la formation elle-même. A travers cette énonciation, le sujet se construit lui-même en tant qu'agent en même temps qu'il élabore des savoirs et revoit ses représentations à la lumière des cadres théoriques qui lui sont proposés et des échanges expérientiels qu'il mène régulièrement

avec ses pairs. Cette double élaboration de soi et de savoirs professionnels passe inmanquablement par des tensions internes qu'il doit tenter de résoudre.

Nous posons donc que la traduction, dans un discours en propre, de significations construites collectivement, nécessite pour le sujet de s'énoncer dans un discours cohérent. Cette cohérence ne peut être atteinte que s'il délibère à propos de ces significations collectives : partant, il doit faire face à ce qui, dans les échanges sur des contenus professionnels, a provoqué en lui des perturbations, l'a fait vaciller dans ses conceptions, l'a interpellé. Le traitement de ces tensions représente, selon nous, une composante cruciale de l'expérience d'écrire pour se construire en tant qu'acteur social.

Nous rejoignons là un problème bien soulevé par des chercheurs (Brossard, 1999 ; Scheuwly, 1985 ; Bernié, 1998) qui poursuivent les thèses de Vygotski (1997) à propos du passage du social à l'intrapsychique dans la genèse des processus de pensée à travers le concept de zone de proche développement. Au-delà de la collaboration sociale que suppose le processus premier de l'apprentissage, c'est dans un mouvement interne d'appropriation, d'autonomisation, que le système mental se restructure, au sein de la zone « interne » de proche développement du sujet. Cette restructuration correspond, dans les thèses de Vygotski, à une *experimentum crucis*. Un tel passage, de l'externe à l'intériorisation, n'a rien de mécanique ni d'instantané. Comme le rappelle Bernié, « il n'y a pas de développement linéaire concevable » (Bernié, 1998, p. 194). Nous avons montré ailleurs à quel point l'appropriation de savoirs, telle qu'elle se manifeste dans des démarches d'écriture réflexive, passe au contraire par des ruptures, des stagnations, et de fulgurants sauts qualitatifs (Vanhulle, 2002a, 2002b, 2004, à paraître).

3. FORMES DE RÉFLEXIVITÉ ET OUTILS DE FORMATION

Reprenons schématiquement les formes de réflexivité que nous avons épinglees en liaison avec des outils qui, dans nos dispositifs, visent à les stimuler. Ces outils sont largement exposés ailleurs (notamment dans Vanhulle et Schillings, 2004), ainsi que diverses pistes d'analyse des chemins réflexifs (Vanhulle, 2002a, 2002b, sous presse, à paraître) ; notre but ici est davantage de questionner la dimension éthique de la formation à la réflexivité en lien avec son évaluation, ce qui sera l'objet du point 3, que d'exposer nos manières de faire de façon détaillée.

Nous nous attacherons, dans un premier temps, à la réflexivité comme processus intersubjectif d'objectivation (cf. point 2.1) et ensuite à la réflexivité comme processus de subjectivation (cf. point 2.2).

3.1. Le processus intersubjectif d'objectivation

3.1.1. Autour du « praticien réflexif »

Pour soutenir cette forme de réflexivité, nous proposons notamment aux étudiants :

- des guides de réflexion sur l'enseignement / apprentissage de la lecture / écriture, rédigés sous formes de questions, qui peuvent être utilisés

dans les phases pré-, inter-, et post-active de l'intervention dans des classes primaires (stages), entre autres :

- Mes activités font-elles le plus souvent possible appel à la fois à la lecture et à l'écriture ?
 - Mes activités de lecture font-elles appel à la construction de sens, permettent-elles de développer des stratégies de compréhension de textes ?
 - Mes activités d'écriture poussent-elles les élèves à soigner leur production finale après les brouillons successifs ?
 - Est-ce que je prends en compte la diversité des situations d'écriture possibles ?
 - Etc.
- Des consignes d'écriture individuelle, après le stage, invitant à analyser une séquence d'enseignement de manière à dégager à travers des indices observables (et non des impressions générales) si les objectifs de cette séquence ont été atteints.
 - Des outils d'écriture utilisables pendant les stages, soutenant l'observation et la consignation quotidienne de menus faits révélateurs, notamment, de difficultés chez des élèves, les décisions prises par le stagiaire pour accompagner ces élèves et les impacts observables de ces décisions.
 - Le visionnement d'enregistrements vidéo effectués durant les interventions de chacun dans des classes primaires, discutés en petits groupes au retour de stage, avant de rédiger des impressions personnelles sur les actions visionnées (notamment à propos des écarts observés entre ce que l'on croyait faire et donner comme image de soi en tant qu'enseignant et ce que les films et leur réception par les pairs suggèrent).

3.1.2. Autour des objets de savoirs théoriques

Les travaux consistent ici à élaborer des connaissances à partir de textes issus de la recherche :

- répartis en groupes d' « experts » d'une question (par exemple, les uns sur la motivation en lecture, d'autres sur le processus de l'apprentissage de la rédaction de textes, d'autres encore sur le rôle des interactions sociales dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture), les étudiants rassemblent des informations à présenter à l'ensemble des pairs en vue de structurer ensemble un cadre théorique cohérent (principe de la « classe-puzzle » : Terwagne, Lafontaine et Vanhulle, 2003 ; Vanhulle et Schillings, 2004). Une fois les propositions théoriques clarifiées en termes de contenus (de savoirs propositionnels), il s'agit de les transformer en « idées » pour la pratique, ce qui donne lieu à de nouvelles discussions où s'affrontent les interprétations des uns et des autres.
- Individuellement, écriture d'un texte de « manipulation des connaissances » sur des concepts abordés au cours des séances (Van-

hulle, 2002a). De rigoureuse au départ (justesse de la compréhension des concepts), cette démarche doit s'ouvrir à la complexité, au questionnement, à la créativité intellectuelle.

- Après diverses séances, écriture d'un texte faisant le point sur « ce que j'ai appris » ; « mes connaissances antérieures, mes connaissances nouvelles, ce qui s'est transformé, les questions que je me pose après la séance » ; « les implications de telle ou telle théorie pour ma pratique ».

Les textes individuels, engrangés dans les *portfolios*, que nous lisons, ne soutiennent pas seulement l'évaluation (voir *infra*). Ils servent aussi de base à la préparation de séances collectives de discussion ou de mises au point. Par exemple, suite à des écrits personnels qui portaient sur l'apprentissage initial de la lecture, nous avons réparti ces textes dans des fardes à discuter en sous-groupes, en vue de faire le point sur les théories privilégiées et traduites par les uns et les autres dans ce domaine, d'en valoriser les apports dans le cadre d'une approche intégrée de l'écrit à l'école primaire, et d'en épinglez les aspects incomplets, contradictoires, voire erronés. Ceci illustre en quoi la formation tente de soutenir un processus intersubjectif d'objectivation. Les débats engendrés par ce type d'activité collective déclenchent souvent des controverses. Nous y reviendrons bientôt.

3.1.3. Autour des « mondes représentés »

Au-delà des retours sur soi en tant qu'acteur enseignant et des approches critiques des pistes proposées par la recherche, on tente de former des praticiens attentifs au milieu professionnel au sein duquel ils sont amenés à se positionner. Dans ce sens, notamment, des travaux sont menés autour du projet social qui sous-tend les théories proposées, mais aussi les programmes de l'école primaire, entre autres, à travers la notion de compétence. Les activités de lecture-écriture observées ou conduites par les étudiants lors de leurs stages sont passées au crible : font-elles appel à des interactions sociales susceptibles de favoriser l'apprentissage et le développement de chaque enfant ? Chaque enfant peut-il trouver sa place dans ces activités ? Les stratégies d'apprentissage sont-elles explicitées ? Des moments de structuration succèdent-ils à des moments de recherche ? Des modalités de différenciation permettent-elles à chaque enfant de progresser ? Quelles formes de collaboration l'enseignant met-il en œuvre pour faire progresser les élèves ? Quels types de contenus, quelles tâches sont-ils proposés aux élèves ? Quels modèles d'intervention éducative ces activités sous-tendent-elles, en termes de statut accordé à l'apprenant et au savoir et à sa transmission / acquisition, en termes de médiations des rapports des élèves aux savoirs par l'enseignant (d'après Lenoir, 1996) ? A quels principes d'enseignement, à quelles méthodologies adhère-t-on ou résiste-t-on ? Pour quels motifs ? Etc.

3.2. Le processus de subjectivation

La formation débute sur une phase de retour sur soi en tant que lecteur et auteur de textes (autobiographie intellectuelle). Les multiples textes individuels rédigés tout au long du parcours, mais aussi les synthèses collectives et les notes diverses étant engrangés par chacun dans son *portfolio*, un « récit final de ma tra-

jectoire (dans le domaine de la lecture-écriture et de son enseignement) » est également demandé en fin de formation, qui synthétise les différentes approches réflexives sollicitées durant les trois années.

Il est frappant de constater à quel point les significations échangées, revues, réélaborées dans les interactions, sont traduites de façons multiples et singulières par les étudiants. Quoi qu'il en soit, c'est généralement à la suite des controverses survenues dans les interactions que les écrits réflexifs révèlent des progressions dans la révision des représentations – par exemple, nous avons constaté des changements radicaux de points de vue à la suite de confrontations relatives à la motivation : de représentations innéistes discutées dans les groupes à partir de textes scientifiques sur la question, les plus récalcitrants à admettre que la motivation est un construit social et scolaire s'orientent nettement dans leurs écrits postérieurs vers cette nouvelle conception et prennent la mesure de leur responsabilité future à cet égard (Vanhulle, à paraître). Ajoutons que les expériences menées en stage, auprès notamment d'élèves faibles lecteurs ou scripteurs, et intégrées dans les analyses écrites de ces expériences encouragent fréquemment les révisions de conceptions.

Dans ce sens, les consignes d'écriture réflexive individuelle qui jalonnent systématiquement les séances et poursuivent les travaux collectifs nous semblent profondément structurantes. Elles consistent à faire le point sur ce que l'on a appris, sur les connaissances nouvellement acquises et leur reformulation en des termes personnels, sur les représentations qui se sont transformées et les nouvelles questions qui émergent. Elles consistent également à reprendre les textes antérieurs rassemblés dans le *portfolio* et à jauger la progression des connaissances sur soi-même en tant que lecteur et auteur de textes et qu'enseignant en devenant dépositaire d'un capital de savoirs théoriques et expérimentiels qui va en s'accumulant et en se redéfinissant peu à peu. Cette autoévaluation est écrite, elle aussi, dans des commentaires (que me dit mon *portfolio* à ce stade) et des reprises d'idées ou de questions laissées en suspens (dans tel texte antérieur, je disais, je me demandais... ; voici ce que j'en pense aujourd'hui).

4. L'ÉVALUATION DU DÉVELOPPEMENT RÉFLEXIF : UN PROCESSUS DIALOGIQUE

L'évaluation du développement réflexif veut soutenir l'émergence d'une pensée critique et créative et d'un discours impliqué et authentique en même temps qu'en quête de rigueur. Les *portfolios* sont dès lors utilisés comme des instruments d'accompagnement et d'évaluation formative. Des lettres personnalisées, des questions, des relances y sont introduites par les formateurs en liaison avec les textes qu'ils contiennent (exemple : lettre à chacun en fin de semestre : « que nous dit ton *portfolio* à ce stade ? »).

4.1. L'évaluation des textes réflexifs comme « produits »

Des critères d'évaluation sont également proposés pour soutenir les formes de réflexivité que nous avons distinguées, par exemple :

- Autour des savoirs théoriques : la manipulation critique et créative de ces savoirs exige non seulement des étudiants qu'ils retraduisent les

concepts avec exactitude et pertinence, mais aussi qu'ils les triturent dans toute leur complexité, qu'ils les mettent en réseau avec des concepts analogues, qu'ils en analysent les implications pour la pratique ou qu'ils les utilisent pour revenir sur leurs pratiques, etc.

- Autour des pratiques : lorsque les étudiants sont invités à décrire une séquence d'enseignement qu'ils ont menée et à déterminer en quoi ils ont ou non atteint des objectifs, indicateurs à l'appui, c'est sur l'évaluation de leur pratique à partir non de simples impressions ou de sentiments d'(in)satisfaction mais de critères « objectivants » que nous attirons leur attention.
- Autour de la transformation en propre des savoirs : nous l'avons dit, la formation se cloture sur un « récit final de ma trajectoire ». Les critères d'évaluation de ce récit concernent, entre autres, le souci de recherche, de s'interroger, d'étayer ses idées ; le souci de déboucher sur des conclusions, des questions, une mise en perspective de la trajectoire intellectuelle ; le souci de mettre en évidence des événements de formation à partir desquels des connaissances nouvelles ont pu se construire et les tensions internes que ces événements ont provoquées ; le souci d'une prise de parole en « je », d'un positionnement d'auteur (agent), etc.

4.2. Peut-on évaluer le cheminement réflexif comme action langagière ?

D'un texte à l'autre, des concepts s'affinent, des opinions s'argumentent, un projet didactique émerge, une identité professionnelle se constitue. Le travail réflexif s'amplifie au fil du temps. Cela se manifeste dans les usages mêmes de la langue et dans l'évolution de ces usages. Ce sont, essentiellement, toutes les traces de l'énonciation subjective dans le discours, et ce, bien au-delà du seul système des pronoms – du « je » qui se pose par contraste à « tu » ou « vous » et à « il » (la société, l'institution de l'enseignement, la culture). Ce sont les multiples formes de la modalisation (nous nous inspirons ici encore de Bronckart, 1996), usages de la langue à travers lesquels des propositions, des commentaires, des évaluations, soit des prétentions à des validités diverses, se construisent : modalisations de type logique (la quête de lois, du véritable dans un monde objectif), déontique (la quête de conformité à ce qui semble socialement juste et légitime), appréciative (les voix issues du monde subjectif), et pragmatique (où « je » se positionne comme agent responsable).

Si les critères que nous avons présentés plus haut permettent l'évaluation, même certificative, c'est parce qu'ils correspondent à des sortes de modèles idéaux à atteindre : il est bien attendu des étudiants qu'ils manient des concepts avec exactitude et créativité, qu'ils produisent des idées pertinentes dans le contexte actuel de l'enseignement et des rénovations à y entreprendre, qu'ils osent des positionnements personnels, qu'ils sachent s'autoévaluer dans leur progression professionnelle, qu'ils tirent parti des interactions avec leurs condisciples pour élaborer de nouveaux savoirs et de nouvelles interprétations de leur métier, etc. Par contre, l'action langagière de l'étudiant, en tant qu'elle reflète une quête singulière de validité, ne peut pas s'évaluer pour elle-même. En d'autres termes, si

l'on peut évaluer les contenus produits, on ne peut évaluer en termes de performances les chemins langagiers qui mènent à ces contenus. Des critères de clarté, de lisibilité ou de correction de la langue peuvent intervenir, mais pour évaluer autre chose, comme le souci de vraiment communiquer des idées au lecteur, par exemple.

Quadrature du cercle : qu'évaluer au niveau de l'écriture réflexive, et surtout, dans quel but ?

4.3. L'évaluation comme construction dialogique de l'agir communicationnel

En fait, les indices linguistiques à travers lesquels la démarche réflexive s'élabore sont précieux pour saisir le type de cheminement de chacun et entrer en dialogue avec lui, de manière, notamment, à l'aider à quitter le registre exclusif de la subjectivité pour accéder à des niveaux supérieurs de généralisation, à incorporer des conceptions empiriques dans une démarche d'objectivation, à traduire des théories en idées ou modes d'action, à s'énoncer comme acteur social en fonction des mondes représentés et des tensions cognitives et affectives qu'il doit dépasser. L'évaluation intervient donc, mais, exclusivement, dans sa fonction formatrice. Dans ce sens, les rétroactions données par le formateur ont pour but d'inciter chaque étudiant à explorer les multiples ressources de la langue pour outiller davantage sa pensée.

Prenons un exemple. Comme nous l'avons dit plus haut, des échanges organisés autour de l'apprentissage initial de la lecture, étayés par des observations de stages et par de nombreux documents scientifiques sur la question ont donné lieu, avec un groupe en formation (en deuxième année), à de solides controverses. Un écart réel se manifestait entre les représentations des étudiants, issues de leur propre histoire d'élèves mais aussi de leur désir de conformité à des pratiques courantes dans nos écoles primaires (méthodes le plus souvent alphabétiques), et l'approche intégrée que suggèrent des recherches en didactique. Cette approche insiste sur l'importance d'une immersion des enfants dans des « bains de textes » réels, sur l'équilibre entre l'appréhension du code dans tous ses aspects et la recherche de sens à partir d'hypothèses, sur la mise en place de situations de lecture qui fonctionnent comme des résolutions de problèmes, sur les liens précoces à installer entre la lecture et l'écriture, etc. Ces pistes didactiques constituent une trame conceptuelle à l'intérieur de laquelle il est demandé aux étudiants de revoir leurs représentations en les mettant d'abord à plat, en en discutant, en confrontant les idées et les expériences empiriques à la littérature scientifique du domaine. Cela ne coule pas de source puisque ces représentations fonctionnent comme des lois, des normes et des valeurs intériorisées. Comment des étudiants traitent-ils cet écart dans leurs écrits réflexifs ?

E1 : (...) Chaque méthode a ses avantages et ses inconvénients. Une méthode est plus prônée à un moment donné car elle répond mieux aux exigences de la pédagogie du moment. Je ne pense pas que c'est parce que telle personne a appris à lire avec la méthode synthétique qu'elle maîtrise moins bien la lecture que telle autre qui a « fait » de la lecture analytique. Regardez-nous, enfants de l'ancienne pédagogie (...).

E2 : J'ai appris aujourd'hui quelque chose de très important qui change beaucoup mes représentations à propos des différentes méthodes de lecture (la suite du texte compare les méthodes et conclut à une nécessité de les concilier). **Un point important de cette discussion repose je pense sur cette question : pour lire, faut-il avoir recours à la mémorisation ? Pour le moment je suis incapable de répondre à cette question.**

E3 : Tout d'abord, les enfants pourraient choisir un texte qu'ils connaissent et l'enseignant en ferait la lecture (il cite l'exemple des albums *Petit ours brun*). **Hors de ce texte on prendrait des mots-clés que l'enseignant écrirait au tableau et les enfants le visualiseraient (...)**

Ces seuls extraits illustrent des cheminements très différents. La première étudiante compare dans son texte les méthodes en fonction du monde objectif, avant de conclure que chacune présente des avantages et des inconvénients. Elle tire une conclusion sur le monde social et ses normes : au fond, les méthodes varient avec les exigences pédagogiques. En définitive, elle-même considère, à partir du monde subjectif, que tous les élèves finissent par savoir lire... La modalisation du discours, après avoir été de type déontique (jugement sur les normes) se fait alors appréciative, avec une interpellation au lecteur et un commentaire qui relativise les approches nouvelles : **regardez-nous....**

La deuxième étudiante s'inscrit d'emblée dans l'ordre pragmatique (ce qu'il est juste de faire une fois des lois établies) : son texte montre qu'elle a modifié ses manières de voir et qu'elle adhère à l'approche intégrée. Cette transformation au sein du monde subjectif (insistance sur un « changement » interne) l'amène à poser des questions pratiques et de nouveaux problèmes pédagogiques (à propos du rôle de la mémoire).

Le troisième étudiant tient un discours de type prescriptif : on **pourrait**, l'enseignant **ferait** ; la suite de ce texte s'émaille de multiples **il faut**, les enfants **doivent**, etc. Il adhère à la *doxa* instituée à travers la discussion, et fonce vers les méthodes pédagogiques à installer.

Entrer dans ces discours, pour le formateur, consiste à les étayer tout en les recadrant, en les questionnant. A la première étudiante, il peut demander de redéfinir ce que représente au juste l'acte et la compétence de lecture, d'approfondir sa comparaison. A la seconde, de préparer la présentation au groupe des pairs d'un texte du champ scientifique portant sur le rôle de la mémoire dans l'acte de lecture. Au troisième, de construire une séquence didactique correspondant à ses prescriptions, de l'expérimenter, d'en évaluer la pertinence, ou encore de la soumettre aux autres étudiants pour en analyser les liens avec l'approche intégrée et en combler les manques éventuels.

Le formateur s'appuie là sur la sensibilité personnelle de l'étudiant, tout en l'incitant à creuser de nouvelles perspectives (à élargir ses « interprétants »). L'exemple qui suit tente d'illustrer cette proposition. Il s'agit d'extraits d'un tout premier texte, rédigé à la suite d'une séance sur les trajectoires individuelles en lecture - écriture. L'étudiante écrit notamment : (...) **Un seul point noir, si c'était à refaire, il y a une chose que je ne referais pas : montrer un texte que j'ai écrit à quelqu'un d'autre. Il y a eu des remarques positives et négatives dessus, mais ce qui m'a gênée, c'est le fait d'être jugée sur ce texte (...)**. Plus loin, elle écrit : (...) **Tous les écrits doivent-ils s'organiser ? Je n'arrive pas à répondre**

à cette question d'une manière tranchée. Un dossier, un travail scolaire (rédaction, dissertation...) se structure, mais lorsqu'on écrit pour se libérer ou lorsqu'on adresse une lettre à quelqu'un, faut-il organiser, structurer ou résumer les choses qu'on a envie de dire ? Quand j'écris pour moi, je ne me retiens pas, je fais de l'écriture « automatique » ; quand je relis, c'est un texte pauvre en vocabulaire et peu évolué au niveau de la syntaxe. J'aimerais retravailler ces textes que j'écris pour moi.

Ces quelques bribes de texte montrent comment l'étudiante voyage entre le monde subjectif (indices d'appréciation marqués d'affectivité : **point noir, à refaire... referais pas, gênée, jugée**) exprimant la crainte, légitime, du dévoilement, et la délibération (**doivent-ils ? , Je n'arrive pas à répondre de manière tranchée**) sur des normes objectives à partir desquelles penser le travail de l'écriture (et leurs implications possibles pour la didactique).

Qu'avons-nous répondu à cette étudiante ? Pour commencer, en suivant son sillage, que (...) **partager un texte avec d'autres, c'est un risque, mais aussi un acte de confiance, et l'auteur doit se faire à l'idée que dès que son texte est lu, il lui échappe...** Puis nous suggérons un changement de perspective : (...) **ensuite, vient l'évaluation du texte, non de la personne : c'est différent.** Ensuite, nous invitons l'étudiante à reprendre sa question sur l'organisation des textes, et à réfléchir sur ce qui distingue les textes spontanés des textes travaillés, pour introduire la notion de genre discursif. Et nous la renvoyons à ses propres désirs : **et toi, finalement, pourquoi désires-tu retravailler les textes " écrits pour toi " ?**

4.4. Des écrits réflexifs à la construction collective des savoirs

Les préoccupations qui apparaissent dans les écrits réflexifs des étudiants constituent le point de départ de nos séances collectives. Nous y synthétisons les questionnements ou les conceptions qui émanent des textes réflexifs : aucune citation nominale n'est effectuée, mais rien n'empêche ceux qui s'y reconnaissent de préciser oralement une question ou une idée. Ensuite, nous pouvons assurer des exposés magistraux (le point de la recherche en didactique), ou lancer des séances de recherche dans des articles scientifiques, ou organiser des travaux pratiques (analyses de situations réelles suite à des stages, préparation de séquences didactiques) en lien avec les thématiques abordées. Pour reprendre notre dernier exemple, la question de cette étudiante sur les textes spontanés ou travaillés, qui apparaît au demeurant dans bien des écrits de ses condisciples au même moment, nous permet d'aborder la théorie bakhtinienne des genres premiers et des genres seconds et ses implications didactiques ; elle nous offre également un point de départ pour amorcer un travail de plusieurs séances sur l'évaluation des textes et sur la coopération et l'interévaluation entre pairs pour améliorer les productions des uns et des autres.

5. CONCLUSION

Ce maillage des séances collectives ancrées dans les textes réflexifs individuels (avec ce qui les relie mais aussi les oppose en termes de représentations multiples, comme dans notre exemple relatif à l'apprentissage initial) fait de l'écrit-

ture réflexive en propre un élément fondamental de socialisation et d'ouverture au débat, à la recherche, à l'élaboration de références professionnelles communes, et à la subjectivation puisqu'il y a toujours reprise des thématiques exposées et discutées dans des écrits ultérieurs.

Revenons donc à nos interrogations éthiques du départ. A propos des dangers du « dévoilement » de soi à partir de textes « privés », d'abord. Pour reprendre des termes de Foucault (1981-1982/2001), à propos de la subjectivation du savoir dans la culture marquée par le christianisme, de verser dans les formes pastorales de la « confession » comme passage obligé... Ces dangers trouvent à notre sens une résolution dans l'idée que tous sont invités à produire non pas des « vérités vraies », mais à se mettre en recherche de validités diverses. Celles-ci se déploient dans des discours nécessairement transitoires et susceptibles de se transformer au contact des voix d'autrui et des nouveaux savoirs. Les émotions qui se disent relèvent moins d'un principe narcissique que d'un principe de déplacement : quelle rationalité permet-elle de les comprendre et gérer ? Du reste, tout ne doit pas être écrit, rapporté, discuté ; tous les textes personnels ne doivent pas nécessairement figurer dans le *portfolio* montré au formateur.

Les dangers de la normalisation ensuite, contradictoire avec l'injonction d'une « manipulation créative et critique » des savoirs et d'une énonciation en « je ». Il y a, sans doute, une forme de normalisation qui résulte de nos dispositifs, puisque nous travaillons avec les étudiants sur des contenus didactiques sélectionnés par nous au départ. Pour le dire en bref, ceux-ci relèvent du constructivisme. Mais, entre les travaux didactiques d'inspiration piagétienne ou vygotkienne, en passant par divers apports du cognitivisme ou de la psychologie culturelle, le champ est tout de même vaste, non consensuel et, par là, ouvert à la réflexion critique. Les étudiants savent que ces savoirs relèvent de théories à s'appropriier tout en les discutant, en les comparant et en les confrontant à leurs propres souvenirs d'élèves et à leurs pratiques d'enseignants novices. Là encore, ils endossent une posture de chercheurs, parce que la mise en œuvre de principes didactiques en contextes réels offre des possibilités nouvelles pour préciser et interroger ces principes.

Pour le formateur, l'accompagnement de la réflexivité consiste, notamment, à garantir des cadres (des savoirs objectivables) dans lesquels la rationalité peut s'épanouir, et à se mettre à l'écoute des chemins langagiers divers à travers lesquels cette rationalité s'élabore et des tensions qui s'y révèlent, heuristiques parce qu'ouvertes à de nouveaux développements.

Quant à l'écriture, elle constitue un mode privilégié de construction de la réflexivité – une transformation de soi comme sujet, consciente et socialement balisée – à travers l'exploration de la discursivité. Cette fonction de l'écriture est transdisciplinaire. Elle n'a rien à voir avec une conception normative de la langue comme outil pur et simple de communication.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BENVENISTE, E. (1966) : *Problèmes de linguistique générale*. Tome I, Paris, Gallimard.

- BERNIÉ, J.P. (1998) : Éléments théoriques pour une didactique interactionniste de la langue maternelle, in M. Brossard et J. Fijalkow (Eds) : *Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotkiennes*, Presses Universitaires de Bordeaux, p. 155-197.
- BLOOM, B.S., ENGELHART, M.D., FURST, E.J., HILL, W.H. et KRATWOLH, D.R. (1956) : *Taxonomy of Educational Objectives : Handbook I, Cognitive Domain*, New York, Longman.
- BOURDIEU, P. (2001) : *Science de la science et réflexivité*, Paris, Raisons d'agir éditions.
- BRONCKART, J.-P. (1996) : *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- BROSSARD, M. (1999) : Apprentissage et développement : tensions dans la zone proximale, in Y. Clot (Dir.) : *Avec Vygotski*, Paris, La Dispute, p. 209-220.
- CHABANNE, J.-C. ET BUCHETON, D. (2002) : *L'écrit et l'oral réflexifs*, Paris, Presses Universitaires de France.
- FOUCAULT, M. (2001) : *L'herméneutique du sujet. Cours au collège de France. 1981-1982. Edition établie par F. Gros*, Paris, Gallimard, Le Seuil.
- HABERMAS, J. (1987) : *Théorie de l'agir communicationnel*. Tomes I et II, Paris, Gallimard.
- HANSOTTE, M. (2002) : *Les intelligences citoyennes*, Bruxelles, De Boeck université.
- LALANDE, A. (1988) : *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Paris, PUF.
- LENOIR, Y. (1996) : Médiation cognitive et médiation didactique, in C. Raisky et M. Caillot (Dir.) : *Le didactique au-delà des didactiques. Débats autour de concepts fédérateurs*, Bruxelles, De Boeck université, p. 223-251.
- PEIRCE, C.S. (1978) : *Écrits sur le signe*, rassemblés, traduits et commentés par Gérard Deledalle, Paris, Seuil, L'ordre philosophique.
- RICŒUR, P. (1977) : *La sémantique de l'action*, Paris, Editions du CNRS.
- SCHNEUWLY, B. (1985) : La construction sociale du langage chez l'enfant, in B. Schneuwly et J.-P. Bronckart, *Vygotsky aujourd'hui*, Paris – Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, p. 169-201.
- SCHÖN, D. (1994) : *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Editions logiques, coll. Formation des maitres. Traduction Jacques Heynemand et Dolorès Gagnon.
- SCHÖN, D.A. (1996) : *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*, Montréal, Éditions Logiques.
- TERWAGNE, S., VANHULLE, S., LAFONTAINE, A. (2001/2003) : *Les cercles de lecture*, Bruxelles, De Boeck, coll. Des savoirs en pratique. 2^e édition : coll. Outils pour enseigner.
- VANHULLE, S. (2002a) : La manipulation créative des connaissances par l'écriture, entre implication et distance, *Spirale*, 29, Lille 3, p. 123-143.
- VANHULLE, S. (2002b) : Comprendre des parcours d'écriture réflexive : enjeux de formation et de recherche, in J.C. Chabanne et D. Bucheton : *L'écrit et l'oral réflexifs*, Presses Universitaires de France, p. 227-246.

- VANHULLE, S., SCHILLINGS, A. (2004) : Former des enseignants compétents en lecture-écriture. *Portfolio*, interactions sociales et écriture réflexive, Bruxelles, Éditions Labor.
- VANHULLE, S. (sous presse) : Écriture réflexive et subjectivation de savoirs chez les futurs enseignants. *Cahiers de la recherche en éducation*, université de Sherbrooke.
- VANHULLE, S. (à paraître) : Des sujets apprenants aux objets didactiques, une tension dialectique, in B. Scheuwly et T. Thévenaz-Christen, *Quels objets sont-ils enseignés en classe de français ?*, Bruxelles, De Boeck université.
- VYGOTSKI, L.S. (1929-1934/1997) : *Pensée et langage*. Traduction française de F. Sève, 3^e traduction revue. Suivi de Commentaire sur les remarques critiques de Vygotski par J. Piaget, Paris, La dispute.
- WEBER, M. (1971) : *Economie et société*, Paris, Plon.

LES PRATIQUES LANGAGIÈRES DES ENSEIGNANTS : DES SAVOIRS PROFESSIONNELS INÉDITS EN FORMATION

D. BUCHETON, A. BRONNER, D. BROUSSAL, A. JORRO
et M. LARGUIER, LIRDEF- ERT, IUFM de Montpellier¹

Résumé : Dans les IUFM nous formons de futurs professionnels de l'enseignement, métier dans lequel la parole est un instrument de travail essentiel, le médiateur principal des interactions maître/élèves lors des apprentissages des élèves. Savons nous préparer les enseignants à ces conduites langagières de la classe ? Savons-nous repérer et analyser l'impact des gestes langagiers et corporels dans la construction des apprentissages ? L'article fait état d'une recherche en cours sur cette question. Il propose une théorisation de la parole de l'enseignant dans la classe et montre quelques problèmes qu'elle soulève chez les stagiaires dans le moment particulier et précisément étudié des débuts de cours. Dans le cadre de cet article, il s'agit d'un début de cours en mathématiques.

1. DES POSTULATS ET DISCOURS THÉORIQUES PARTAGÉS À LA RÉALITÉ DE LA FORMATION ET À SES EFFETS

1.1. Une certaine communauté de pratique en formation : le rôle structurant du langage

Une certaine communauté de vue et de pratiques se dégage de colloques récents pour souligner le rôle des langages divers comme vecteurs du développement cognitif, identitaire, et, par effet retour, vecteur du développement du langage.

Le colloque de Perpignan 1998 : *Parler écrire pour penser, apprendre et se construire : l'oral et l'écrit réflexifs* (Chabanne et Bucheton 2002), a montré l'importance des pratiques langagières *réflexives* pour le développement des apprentissages corrélés au développement général du sujet. Celui de Bordeaux (Jaubert, Rebière et Bernié 2003) a mis en travail la notion de communauté discursive soulignant le lien constitutif entre le langage, ce qu'il exprime et l'espace épistémologique et social dans lequel il s'inscrit. Il a contribué à problématiser le lien étroit qui unit les pratiques langagières orales et écrites aux communautés de pratiques (Lave 1991, Lave et Wenger 1991), épistémologiquement et culturellement insti-

1. L'article fait état d'une recherche en cours faite dans le cadre d'une Equipe de Recherche Technologique (ERT). Le thème en est l'étude des débuts de cours, conditions d'entrée dans les apprentissages. L'équipe est pluridisciplinaire et rassemble des chercheurs des IUFM de Bordeaux, Montpellier et Aix-Marseille.

tuées. Ces deux colloques ont montré comment l'apprentissage se joue dans la participation du sujet comme acteur dans des pratiques culturelles dont il s'approprié les modes de dire, de penser et de faire. Ils ont montré le rôle décisif du langage pour s'inscrire dans ces communautés de pratiques qui, dans les disciplines enseignées à l'école (y compris les disciplines artistiques ou sportives), sont en même temps des communautés discursives.

On peut ainsi inventorier, chez les formateurs d'IUFM, des pratiques langagières (mémoire professionnel, diverses formes d'analyse de pratiques orales ou écrites) qui mettent en travail ce rôle structurant du langage pour objectiver et formaliser des savoirs professionnels. Elles sont construites selon les trois mêmes principes de base hérités du socio-constructivisme vygotkien et bakhtinien :

1. La parole singulière de l'apprenant (orale et écrite) est un vecteur central de son entrée dans les apprentissages et de son développement cognitif, langagier, psycho-socio affectif et identitaire.
2. Cette parole singulière travaille avec, dans, contre une communauté de pratiques qui est aussi une communauté discursive. Elle s'institue et se construit dans des cadres spécifiques qu'elle modifie et réélabore en permanence (Goffman 1974).
3. Elle a besoin d'être étayée pour se développer. En d'autres termes, la présence d'un formateur lui même porteur d'une culture est nécessaire pour que l'expérience du sujet se transforme.

1.2. Mais des constats inquiétants

1.2.1. *TB à l'écrit ; TB à l'oral ; en pratique : peut beaucoup mieux faire*

Nous avons largement mis en œuvre ces dispositifs dans la discipline du français, engageant le travail réflexif de l'écrit : mémoire professionnel, *portfolio*, journal de bord. Nous avons pu montrer qu'ils développaient des postures réflexives et professionnelles intéressantes, qu'ils permettaient de conceptualiser, nommer des savoirs didactiques et notionnels (Bucheton 2001-2003). Pour autant, on ne peut affirmer la nature de l'impact qu'ils ont sur le travail langagier propre de l'enseignant dans la conduite de la classe et les problèmes qu'il a à résoudre.

Ainsi, des stagiaires peuvent avoir fait d'excellents mémoires, d'excellents journaux de bord, avoir une aisance verbale étonnante dans les entretiens, les groupes d'analyse de pratiques, les exposés ou communications diverses, et se révéler très « démunis » devant la classe alors même que des stagiaires silencieux ou discrets peuvent s'avérer « performants » (termes utilisés dans leur sens usuel). Ceux-là ont appris autrement ou ont appris d'autres choses.

Les effets formateurs pour la conduite langagière de la classe de ces dispositifs oraux ou écrits ne sont pas démontrés. Chaliès (2002) souligne, par exemple, que les entretiens avec le tuteur apprennent aux stagiaires à « parler avec le tuteur et à comprendre ses stratégies ! », ils confortent les savoirs compris, acquis par la pratique. Dans les journaux de bord de futurs professeurs d'école, tenus au quotidien pendant le stage de trois semaines en responsabilité, on constate effective-

ment une certaine ouverture et diversification des postures d'enseignement (Bucheton, Chabanne 2002). Rien ne nous dit si c'est la pratique ou la dimension réflexive ou les deux qui produisent ces déplacements.

1.2.2. Les savoirs professionnels institués en formation sont très fragiles

La visite de classes de titulaires lors de leurs premières années d'enseignement montre par exemple que l'écriture au quotidien, dans toutes les disciplines, telle qu'elle est préconisée en formation ou dans les IO est très peu mise en place.

1.2.3. La transformation de l'expérience de la classe en savoirs professionnels est inégale

L'étude des mêmes journaux de bord² a pu montrer combien était faible la mobilisation dans la pratique des savoirs didactiques, enseignés pendant les cours « théoriques » de première ou deuxième année ; combien était difficile, lent et très inégal d'un stagiaire à l'autre, ce passage entre l'action dans la classe et la forte implication qu'il demande, et la transformation de cette expérience en savoirs professionnels, didactiques, décontextualisables et donc remobilisables et questionnables.

1.3. Une double hypothèse :

1.3.1. La diversité des pratiques et discours de formation devient un frein

Les pratiques de formation, les savoirs mobilisés, les pratiques professionnelles montrées par les divers partenaires de la formation sont éclatés, chaotiques, voire conflictuels. Si l'institution peut donner l'impression de développer un discours théorique de façade, commun, il n'y a pas, en réalité, de communauté de savoirs, ni de pratiques, encore moins de communauté discursive entre les divers formateurs³. Cette diversité, loin de constituer une richesse, pourrait se révéler être un frein.

Trois logiques sont mises en œuvre, ouvrant trois niveaux de conceptualisation de l'action dans la classe. Une **logique modélisante** dans les divers modules didactiques (leçon modèle, idéale), une **logique réflexive** : analytique, généraliste et décontextualisée dans les analyses de pratiques d'obédiences diverses avec ou sans vidéo (Tochon 2002), une **logique de compagnonnage** portée par les tuteurs de stage, faite souvent de monstration en contexte de micro-gestes et

-
2. Pendant tout le stage en responsabilité, les stagiaires ont tenu au quotidien, sans prescription de forme un journal de stage faisant état de leurs pratiques, remarques, ajustements dans le domaine de la didactique du français
 3. Les futurs professeurs d'école sont formés par des formateurs de statuts différents : professeur d'IUFM engagés ou non dans la recherche, maîtres - formateurs les accueillant dans leur classe, conseillers pédagogiques ou inspecteurs de la circonscription participant aux visites formatives ou certificatives.

techniques propres à la classe. Ces trois logiques, renvoient à trois systèmes de savoirs (notion d'écosystème de connaissances : Lemke, 1997), soutenus par des types de discours et des pratiques différentes. Contrairement à ce qui est postulé par le système mis en place en IUFM, ces logiques ne se complètent pas spontanément. L'alternance n'est pas intégrative. Elles se superposent et n'entrent pas en réseau, voire peuvent s'annuler ou devenir conflictuelles. *Mettez-vous d'accord* disent les stagiaires qui reçoivent parfois en une semaine des rapports de visite de stage diamétralement opposés.

1.3.2. Former à la conduite de la classe est un objet de savoir encore très flou

Les modèles descriptifs des caractéristiques des gestes du métier *pour faire apprendre les élèves* servant de référence pour la formation ont un caractère très générique et hautement discutable. Ils ne relèvent pas d'analyses ergonomiques du métier d'enseigner tel que celui-ci est pratiqué (quelque chose comme des genres professionnels (Clot 1995) identifiables et largement partagés par toute la communauté et pouvant être objets de discussion et de formation). Autrement dit, les savoirs professionnels que nous sommes censés faire acquérir ne sont qu'assez peu identifiés, encore moins partagés sauf en termes très génériques et vagues de *compétences*. Le référentiel français⁴ en repère près d'une quarantaine, regroupés en quatre catégories, le ministère de l'Éducation québécois douze⁵, Perrenoud en dénombre une dizaine⁶. Ces compétences décontextualisées renvoient à des postures pédagogiques, éthiques, transversales mais non aux gestes didactiques spécifiques des disciplines (item 25 : *se mettre à l'écoute des élèves et développer une écoute mutuelle dans la classe*). Elles sont peu opératoires pour préparer un cours, gérer l'hétérogénéité de la classe, s'ajuster aux élèves, analyser leurs échecs (item 10 : *identifier les obstacles que peuvent rencontrer les élèves, ceux notamment liés aux représentations et à une maîtrise insuffisante de la langue*).

Prenons l'exemple du *débat* tel que les nouvelles IO du primaire français le préconisent. Il nécessite des formes d'adresse, de questionnement, de focalisation, de guidage très spécifiques selon son contenu littéraire, scientifique, mathématique, historique, voire philosophique. Il s'agit, dans tous les cas, de donner la parole aux élèves mais pour leur faire adopter des postures interprétatives, argumentatives, des modes de réfléchir et d'échanger spécifiques des disciplines et des cycles d'enseignement concernés. En d'autres termes, on forme à des principes, non à des pratiques dont on ignore le degré de réalité dans les établissements et les équipes pédagogiques.

Nous partageons ici le point de vue de Clot (1998) selon lequel il n'est pas possible d'accompagner une formation professionnelle sans une connaissance

-
4. Ministère de l'Éducation nationale (1994), *Annexe III du BO n° 43 du 24 novembre 1994*, « Référentiel des compétences professionnelles du professeur des écoles stagiaire en fin de formation initiale ».
 5. Ministère de l'Éducation du Québec (2001), *La formation à l'enseignement, les orientations, les compétences professionnelles*.
 6. Perrenoud P. (1999), *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris, ESF.

approfondie du travail, et celui de Pastré qui souligne qu'il convient de distinguer ce qui peut être abordable en formation initiale de ce qui peut être travaillé en formation continue où on peut s'appuyer sur un noyau de procédures expertes déjà là (Pastré 2004⁷).

Ajoutons à cela que le passage des savoirs requis pour passer les concours aux savoirs professionnels construits en deuxième année est loin d'être naturel. En première année, la préparation à un concours requiert des savoirs théoriques relevant des disciplines et des savoirs relatifs à la façon d'enseigner : les modèles didactiques abstraits, décontextualisés, de la pratique de la classe. Cette culture disciplinaire de l'enseignant est supposée constituer des savoirs fondateurs d'arrière plan auxquels devraient s'arrimer pour se structurer, en deuxième année, les savoirs professionnels d'ordre plus technique, nécessaires à la conduite de la classe.

C'est sur ce deuxième objet de savoir, spécifique de la formation professionnelle de 2^e année que nous voudrions faire porter notre réflexion ici.

Ce travail précis, ergonomique et didactique de description à grain d'analyse très fin des conduites de classe réelles, dans des situations identifiées, a commencé depuis bien longtemps. Il s'inscrit dans une longue tradition de recherches sur les fonctions de la parole de l'enseignant, (Postic, De Kétéélé, Altet, Nonnon etc). Il s'agit, selon nous, de descendre jusqu'aux modes d'agir et de décider des enseignants dans des types de situation ou de contextes ordinaires, partagés, plus précisément identifiés. C'est ainsi que des didacticiens des mathématiques lancent l'idée d'un observatoire des pratiques réelles. Ce travail d'analyse devrait permettre d'envisager d'autres contenus et modalités de formation, d'autres pratiques langagières pour y parvenir. C'est dans cette direction que travaille notre ERT (Équipe de Recherche Technologique).

1.4. D'où la proposition : changer de logique de formation

1.4.1. Hypothèse 1 : le langage est la dimension centrale de l'activité de l'enseignant

Les problèmes des stagiaires se manifestant dans et au travers des conduites verbales de la classe – l'action du maître est fondamentalement langagière, y compris quand il se tait ou se contente de regarder –, cette médiation langagière et toutes les significations qu'elle véhicule, qu'elle construit ou qu'elle rend possible, doit devenir un objet fédérateur de la formation.

1.4.2. Hypothèse 2 : Travailler des situations problématiques : un projet de formation commun pour les stagiaires et les formateurs

Des situations emblématiques et charnières, travaillées avec les différents acteurs de la formation, devraient permettre la construction partagée et la mise en

7. Pastré, P. (Juin 2004), communication lors du séminaire du LIRDEF à Montpellier.

réseau de savoirs d'ordre divers. Une logique de formation intégrative (Aghulon 2002) pourrait ainsi se mettre en place.

D'une logique cumulative des savoirs, impossible à gérer en un laps de temps de formation aussi réduit, on propose de passer à un ciblage des difficultés les plus communément rencontrées par les stagiaires dans la conduite de la classe. Cette conception nécessite d'identifier des classes de problèmes, des classes de situations les plus à risques, didactiques ou non didactiques. L'entrée dans l'écrit en fait partie, débiter ou clore une leçon aussi, enseigner en ZEP également, Etc.

L'oral et l'écrit en formation ont alors pour finalité, à l'occasion du travail sur ces situations spécifiques, de tisser le lien entre pratique située et réflexivité hors contexte.

2. LE CADRE DE LA RECHERCHE EN COURS : PERSPECTIVES, MÉTHODOLOGIE

L'étude poursuivie dans le cadre de l'ERT porte sur les conduites de classe langagières et non langagières des stagiaires dans une situation de formation spécifique : *les débuts de cours pendant le stage pratique en responsabilité*. Nous postulons que l'analyse de ces conduites langagières (les brouillons oraux et écrits, les ajustements divers aux réactions et réponses des élèves) permet d'ouvrir une fenêtre sur les conceptions en actes (concepts pragmatiques : Pastré 2002), les représentations des problèmes didactiques, relationnels, spatio-temporels, etc. ; ces problèmes devant être résolus pour mener à bien les apprentissages précis visés par la leçon. L'autoconfrontation (conduite par un formateur) ou l'hétéroconfrontation (avec des pairs dans un groupe d'analyse de pratique) permet le retour réflexif sur l'activité intra-psychique (observations, émotions, dilemmes, prises de décision, négociation de sa propre « face » développée pendant l'action.)

Ces situations observées sont en effet problématiques à plus d'un titre :

- Elles ne font l'objet d'aucune préparation. Elles sont impensées ;
- C'est le moment d'installation de divers « instruments pour la classe » ;
- C'est un moment de trac, de fragilité émotionnelle y compris pour l'expert ;
- Le début de cours est un *triple seuil* (Brenas 2003), un passage souvent en trois phases entre le dehors de la classe et les règles du dedans (une installation corporelle et matérielle), l'entrée dans un cadre épistémique (on est là pour apprendre : le travail commence), l'entrée dans un cadre épistémologique spécifique (une lecture littéraire et non historique par exemple). Le passage de ces différents seuils par les élèves est loin d'être synchrone ;
- Selon les cadres didactiques des disciplines, le type de mise en activité des élèves diffère. La phase souvent dite de « problématisation » recouvre des conceptions fort différentes, nécessite des gestes d'étude des élèves spécifiques.

L'objet de la recherche en cours est multiple : identifier des savoir-faire professionnels langagiers fondateurs dans un moment de difficulté ; repérer les réus-

sites, les obstacles, les stratégies des stagiaires ; faire de l'analyse de ce moment précis de la classe un objet de formation. L'objet de la recherche est technologique en ce sens que nous devons construire des instruments de formation devant répondre à un problème de formation précisément identifié.

Par ce biais, nous travaillons deux types de réflexivité langagière. L'une est située dans l'action didactique, elle est constitutive de la dynamique de l'action, des dilemmes et prises de décision rapides lorsque surgissent des imprévus. L'autre est seconde, située, elle aussi, mais dans un tout autre contexte (Broussal 2004), soumise à une autre dynamique. Elle peut permettre plus de distanciation mais n'évacue pas l'émotion du langage en action. C'est ce processus de secondarisation (Jaubert et Rebière 2002) qui serait véritablement formateur. Les cercles d'étude vidéo sont alors un moment réflexif, discursif sur le discours *de* et *dans* l'action. Le langage de l'enseignant pour la conduite de la classe devient alors un contenu de formation enseigné.

Nous en proposons maintenant une théorisation provisoire. Nous développerons plus succinctement les unités d'analyse que nous avons retenues pour donner quelques exemples de nos premiers résultats.

2.1. La parole de l'enseignant comme médiation fondamentale pour le développement et les apprentissages des élèves

1. Ce truisme ne va pas de soi. Certaines pratiques de type *coopératif* (pédagogie institutionnelle) le remettent, par exemple, fortement en cause. Les pratiques relevant de conceptions de type piagétienne de l'apprentissage et du développement ne peuvent y adhérer.
2. Ce postulat ne signifie pas que la parole du maître soit dominante (et assommante !).

Voici sept propositions pour définir cette médiation de la parole enseignante

2.1.1. La parole de l'enseignant est une médiation fondatrice

La construction des savoirs scolaires est tributaire de la mise en place d'un dialogue pédagogique responsif (Bakhtine 1979). Le discours de l'enseignant mobilise tel ou tel autre rapport aux objets d'étude (Boiron 2004), installe les élèves dans telle ou telle autre posture pratique, ludique, créative, réflexive (d'exploration, problématisation, conceptualisation, etc.) (Bucheton 2001).

Ce dialogue est fondamentalement asymétrique. Le rôle d'étayage de la parole de l'adulte est central (Vygotski). Cet étayage se construit par la mise en place de *scénarios* (Bruner⁸), de paroles, gestes, actions partagées (ex. : *passé au tableau*). Ce dialogue est complexe au sens où ses composantes langagières, cognitives, socio-affectives, institutionnelles (les jeux de place et rôles) sont étroitement corrélés. Nous avons montré, dans le cadre de la didactique de l'écriture, comment les développements langagiers, psycho-affectifs, identitaires, cognitifs étaient fortement corrélés (Bucheton 1995).

8. Qui renvoie à l'idée d'ethno-méthodes culturellement mises en place.

2.1.2. Cette médiation est une action située

Sa caractéristique principale est donc le principe d'ajustement pragmatique.

Elle porte la marque du lieu spécifique, mais aussi de l'instant (d'où l'étude de moments de classe spécifiques). Elle s'inscrit dans une durée, une expérience partagée des sujets mais aussi de l'institution et de ses évolutions (l'enseignement de la lecture à l'école primaire porte la marque des nouveaux programmes de littérature).

Elle contient et se construit dans des contenus didactiques précis et spécifiques des disciplines enseignées. D'où, pour l'étudier, la nécessité d'une analyse didactique *a priori*.

Elle s'ajuste aux modes de dire et de faire des élèves, aux types de regroupement d'élèves, types d'école, aux *scènes scolaires* diverses sur lesquelles elle s'exerce. Dans une même situation de classe, l'enseignant peut circuler sur la scène frontale (toute la classe), sur la scène duale (dialogue spécifique avec un ou deux élèves à une table), dans les scènes de groupes restreints. Il peut aussi surveiller de près et intervenir sur les scènes de coulisse où se jouent entre les élèves des jeux divers, tout en observant la scène privée (qui se manifeste par les regards et le corps) des élèves silencieux.

De ce fait, la parole de l'enseignant met en jeu des jeux (Hannoun 1989), registres, tonalités de langage multiples. Elle est adaptative et constamment inventive.

2.1.3. Elle est socialement et culturellement construite dans l'histoire croisée des acteurs (maîtres-élèves, acteurs divers du système) et de l'institution.

Cette culture de l'école s'inscrit dans une architecture complexe de divers *cadres* emboîtés (Goffman 1974), en partie objectivables et contractualisables, en partie peu formalisables et verbalisables, car enfouis dans l'histoire sociale et scolaire des sujets : *cadres* politiques, institutionnels, socio-scolaires, didactiques. *Ces cadres sont perçus, construits, mais aussi agis*. Autrement dit, ils sont modifiables et évolutifs par le jeu même de la dynamique dialogique mise en place. La médiation du dialogue responsif de l'enseignant se construit dans ces *doxas, habitus*, institutions diverses qu'elle véhicule et transmet de manière largement inconsciente d'où un certain nombre de résistances qui ne relèvent pas d'une intentionnalité affirmée.

2.1.4. Cette médiation de la parole est épaisse

C'est un agir pratique, communicationnel, relationnel, réflexif. En d'autres termes, les actes de langage de l'enseignant, largement étudiés ou discutés depuis plus de vingt ans, ont cette spécificité d'être porteurs de significations multiples et enchassées, ouvrant toutes sortes de modes de signifier (François 2004). D'où la notion de *pluri-agenda* (plusieurs choses à faire dans le même acte de langage : évaluer, reconforter, orienter, formuler une question nouvelle, étayer et ponctuer, s'adresser à un élève et à l'ensemble de la classe). Dans la même *unité didactique* de quelques minutes, l'enseignant doit gérer les tâches et les contrats didactiques

qui les sous-tendent, l'évaluation de l'avancée du travail, les faces et relations des élèves, la *punctuation* et le *tissage* entre les diverses unités de la leçon.

Cette épaisseur de la parole du maître est lente à se mettre en place. Elle est, pour le jeune enseignant, le lieu de dilemmes non résolus. On peut faire l'hypothèse que si les jeunes enseignants parlent trop en classe, c'est, en partie, parce qu'ils ont du mal à gérer cette polysémie constitutive de la parole au travail.

2.1.5. Elle est hétéronome

La caractéristique de la parole dans la classe est cette hétéronomie sémiotique (Bucheton 2002 HDR). Elle mêle divers vecteurs de cette médiation, en particulier le corps parlant de l'enseignant (Jorro 2004), des langages graphiques multiples, des instruments didactiques verbaux et non verbaux. En maternelle et en cycle 2, on peut penser que cette hétéronomie est décisive.

2.1.6. Elle est dynamique

Si le déroulement du *texte du cours*⁹, sa mise en scène en diverses unités didactiques, inscrites dans le temps précis de la leçon, peut être planifié dans la préparation, il ne peut pas être pré-écrit. Etant co-élaboré dans l'action langagière et non langagière avec les élèves, sa dynamique propre est imprévisible et est le fruit même des interactions, ajustements, négociations du sens qui s'y jouent et s'y construisent.

Les dilemmes que l'enseignant gère dans cette dynamique (ex. : j'interromps le cours et je réexplique la consigne), ont leur pendant chez les élèves qui en vivent d'autres (ex. : j'écoute les explications ou la correction ou je finis la liste d'exercices qu'on vient de me donner). Les gestes didactiques du maître pour mettre en place un geste d'étude chez les élèves (ex. : tenter de faire émerger un questionnement sur un texte historique ou littéraire) ne provoquent pas forcément la dynamique attendue. Les élèves, par leur mode d'implication, leurs postures scolaires déjà là, leurs résistances diverses, modifient, voire détournent les finalités initiales de la leçon ou des exercices proposés. Ils se donnent d'autres tâches ; le maître corrige et modifie les siennes. Une large part du texte de la classe est imprévisible, notamment pour le novice. Cette dynamique interactionnelle est en partie cognitive, en partie socio-affective et relationnelle, en partie physiologique (fatigue, rythme). Des jeux complexes d'*engagement*, *désengagement* ponctuels ou durables des acteurs (maître et élèves) la structurent. Apprendre, c'est entrer dans des jeux de sémiotisation que supporte en grande partie le langage et ses entours.

9. Dans la mesure où le cours est supporté par un ensemble de paroles, ayant une ouverture et une clôture, nous le considérons comme « un texte ».

2.1.7. La dynamique langagière, actionnelle et cognitive se joue dans les écarts, les failles, la bizarrerie, dans l'ouverture de possibles nouveaux du sens ou de l'action

Ce dialogisme asymétrique fondamental de la médiation didactique trouve sa puissance maximale dans des ajustements négociés sur des zones de faille, de déstabilisation, de savoirs non partagés ou questionnables. D'où la nécessité pour le maître d'être en mesure de repérer ces lieux d'intervention didactique à privilégier.

Ils se manifestent dans divers *événements*¹⁰. Le texte de la classe, inscrit dans un temps, dans un espace spécifiques, joué par des acteurs divers, se déroule sous la forme d'un récit (il est d'ailleurs racontable *a posteriori*). Ce récit est ponctué d'événements partagés (didactiques ou non) qui le réorientent et au travers desquels les significations se construisent, à la fois collectivement et de manière singulière pour chaque acteur.

Ce sont probablement les lieux principaux où se construisent pour l'élève le sens des objets travaillés, le sens de l'école, le sens de la place qu'on y tient, le sens de la relation didactique. Ce sont eux qui provoquent les mouvements discursifs créant la dynamique cognitive et langagière. D'où notre hypothèse d'en faire un objet pivot d'étude et de formation.

2.2. Conclusions intermédiaires

1. Cet apprentissage de la parole de l'enseignant ainsi conçue, instrument médiateur de la mise en activité des élèves, n'est pas encore un objet d'étude commun pour les formateurs. Tout au plus quelques dimensions techniques ou décontextualisées sont travaillées (par exemple, les modules « La voix, le corps » à l'IUFM de Montpellier).
2. Nous faisons l'hypothèse qu'une part importante de la professionnalisation du métier d'enseignant se joue dans ces gestes d'ajustement, d'écoute, de négociation patiente du sens des tâches, des situations, des savoirs avec les élèves dans leur différence. Savoir les écouter pour savoir leur parler et étayer au mieux leurs apprentissages est de première importance. L'enseignant expert est celui qui sait s'ajuster tout en restant tenace sur les enjeux didactiques à construire.
3. Il reste à trouver, en formation initiale, les situations, les formes d'étayage qui permettent le développement de cette composante de la professionnalité. La video-scopie, l'arrêt et le retour sur image permettent cette descente dans le grain d'analyse nécessaire pour comprendre l'architecture complexe des cadres multiples déclarés ou non qui structurent les prises de décision et les ajustements dans l'action. Mais on ne sait pas encore quel peut être le degré de perception, de compréhension, d'interprétation de ces gestes d'ajustement en formation initiale. Confrontés à la même vi-

10. Nous préférons le concept d'évènement à celui d'incident critique d'où il est en partie tiré. L'incident, c'est l'accident dont il faut se prémunir. L'évènement c'est la vie, la norme de ce qui provoque la dynamique du récit ou de l'interaction. Il ne s'agit pas, en classe, d'entendre ronronner le moteur.

déo d'une situation d'enseignement, experts et novices n'en tirent pas les mêmes informations, les mêmes questions. Les savoirs d'expérience des uns ou les modèles théoriques des autres sont autant de filtres opacifiants, nécessaires, et à remettre en question.

4. Un problème : l'œil des novices, insuffisamment frotté à l'expérience, à la perception du vécu de la classe, ne peut pas encore distinguer certains détails pourtant essentiels pour l'expert. Sa représentation pragmatique est naissante. Comment, alors, lui procurer cette expérience en accéléré pour aiguïser sa perception ? Quelles simulations sont nécessaires pour l'entraîner à réagir aux évènements toujours complexes qui surviennent ?
5. Ces *gestes d'ajustement*, qui constituent le fondement de ce dialogue responsif de l'adulte, sont aussi le lieu où se fédèrent et s'articulent la diversité des enseignements reçus en formation initiale (psychologiques, didactiques, institutionnels, sociologiques, épistémologiques, etc). La non articulation de ces savoirs donne la mesure des effets du système de formation.

3. UN DÉBUT DE COURS PROBLÉMATIQUE

3.1. L'analyse de la situation mathématique. La rencontre avec le savoir, médiatisée par le langagier

La séance dont nous analysons un extrait, est une séance de mathématiques en classe de CE1, menée par une stagiaire en 2^e année d'IUFM. Cette séance est une adaptation et une mise en scène d'une situation décrite dans ERMEL (2001). Elle est analysée selon le point de vue et les outils de l'approche anthropologique (Chevallard 1992, 1999). Cette approche permet de décrire la séance en unités qui correspondent aux différentes tâches dans lesquelles sont engagés élèves et maître et d'analyser l'organisation mathématique en réponse à la question : « quels sont les apprentissages visés par la séance ? ». D'autre part, elle permet aussi d'analyser l'organisation didactique et, en conséquence, les gestes professionnels de l'enseignante en réponse à la question : « comment enseigner telle notion ? ». Les concepts de temps didactique, de topogénèse et de chronogénèse (Chevallard, 1985) sont utiles pour penser les rôles respectifs des élèves et du maître, en ce qui concerne leur place réelle, et la façon dont ils prennent part à l'avancée du temps didactique.

Nous nous appuyons aussi sur la théorie des situations didactiques (Brousseau 1986), notamment sur les notions théoriques de contrat didactique, de milieu et de dévolution, qui seront convoquées pour analyser la façon dont l'enseignante met en scène la situation en interaction avec les élèves, à travers la médiation langagière.

L'épisode évoqué dans cet article est celui de la constitution de la communauté discursive dans les premiers instants de la séance. Il se situe dans ce que l'on peut qualifier de « mise en place du milieu de la situation ». Cet épisode se déroule dans les deux premières minutes. La tâche est donnée oralement par l'enseignante, c'est le rappel d'un travail réalisé la veille :

ENSEIGNANTE : *on a regardé ++ c(e) qu'i (l) y avait sur cette carte... [...] celle que vous avez +++ alors qui peut me rappeler ce qu'on voit sur cette carte.*

ENSEIGNANTE : *Camille :*

CAMILLE : *ben + on voit des <traits ?> + et on voit des lignes <....?> +++ et puis aussi y'a : + y'a des numéros +++ et puis on voit plusieurs pays*

L'enseignante semble chercher à construire un milieu en réactivant la mémoire didactique de la classe, en lien avec l'activité de la veille, avec l'objectif d'aboutir à remettre les élèves dans le même contexte. Elle attend que les élèves, par ce jeu d'articulation avec la séance précédente, s'inscrivent dans le contrat didactique (Brousseau 1986) qu'on pourrait formuler ainsi « on refait ce qui a été fait hier, on doit traduire les nombres indiqués entre deux noms sur le schéma comme la distance en km entre deux villes ».

Mais le milieu n'est pas assez bien construit et permet aux élèves d'autres interprétations sur la tâche, en adéquation avec la consigne réellement formulée. En effet les verbes *regarder* et *voir* détournent les élèves vers une tâche d'énumération de ce tout ce qui est observable.

La tâche que l'enseignante veut réinitialiser n'est donc pas la tâche comprise par les élèves, et l'enseignante est alors dans l'obligation de faire avancer le temps didactique, ce qu'elle fait en privilégiant les réponses d'élèves qui confortent son projet et en ignorant des erreurs d'interprétation qui le ralentiraient. Il s'agit ici, à travers les échanges verbaux et les interactions avec le milieu, d'un geste professionnel, peut-être pas encore conscientisé.

ENSEIGNANTE : *on voit des numéros et qu'est-ce qu'on voit je t'ai pas entendue*

CAMILLE : *plusieurs pays*

ENSEIGNANTE : *plusieurs pays ++ alors*

UN ELEVE : *non*

UN ELEVE : *non*

UN ELEVE : *c'est des villes*

ENSEIGNANTE : *est-ce que c'est des pays*

UN ELEVE : *des villes*

UN ELEVE : *non*

ENSEIGNANTE : *des villes ++ c'est les villes + oui + c'est des villes + et les numéros c'est quoi*

CAMILLE : *c'est + les <co ?>*

ENSEIGNANTE : *les chiffres que tu vois*

CAMILLE : *ben euh :*

UN ELEVE : *c'est*

ENSEIGNANTE : *CHUT :*

CAMILLE : *c'est les kilomètres qu'il faut faire*

ENSEIGNANTE : *c'est le nombre de kilomètres oui*

YVON : *la distance de :*

ENSEIGNANTE : *c'est la distance + tout à fait Yvon +++ c'est la distance ++++ c'est la distance qu'il y a*

L'enseignante profite de l'élève qui affirme que ce sont des villes pour reprendre cette interprétation, et amener le terme « juste » dans le milieu et, à travers ce terme, le concept adapté à la dimension épistémologique de la situation. On voit ici le travail langagier, conscient ou inconscient, guidé par les intentions didactiques de l'enseignante, l'amenant à « forcer » un premier changement de cadres : de celui des pays ou d'une géographie flottante à celui d'un pays avec ses villes selon une modélisation sous-jacente à la carte.

L'enseignante enchaîne sur les *numéros* en restant d'ailleurs dans le vocabulaire de l'élève sans chercher à faire rectifier le terme, qui est inexact. Elle prend peut-être conscience de ce manque de rigueur dans son vocabulaire et impose un premier glissement de sens, permis par le travail langagier, à l'insu des élèves, à travers les dénominations *chiffre* et, enfin, *nombre de kilomètres*. On repère là un phénomène qui se reproduira plusieurs fois dans la séance : le manque d'anticipation sur le vocabulaire à mettre en place. En effet, le milieu objectif, pour l'élève, comprend les représentations sémiotiques (Duval 1993) liées à la carte de géographie, mais aussi ce qui permet l'accès aux savoirs visés, autrement dit les termes et le langage mathématique adéquats. Ces éléments, constituants essentiels du milieu, auraient pu être prévus dans le discours des élèves et de l'enseignante elle-même avant la séance. Ici le vocabulaire spécifique (*nombre de km, distance d'une ville à une autre, longueur, etc.*) aurait pu être repéré dans un travail préparatoire. Le milieu aurait été mieux contextualisé grâce à ces savoirs.

Le rôle d'Yvon est déterminant pour déclencher le passage à la deuxième phase dans laquelle une nouvelle tâche va être donnée aux élèves et règle ainsi l'incertitude mathématique et langagière de la situation. Yvon a le mot juste *la distance de* et devient le passeur pour le cadre des distances, cet autre monde dans lequel doit se mouvoir la situation avec ses acteurs pour atteindre les objets de savoir. L'enseignante a enfin l'élément de liaison espéré entre la séance de la veille et ce nouveau cadre. Le sauveur est remercié implicitement pour son rôle décisif dans la chronogénèse de la séance : *c'est la distance + tout à fait Yvon +++ c'est la distance ++++ c'est la distance qu'il y a*. La séance pourra alors reprendre son cours et l'enseignante s'autorise à poser la question qui initialise une deuxième phase qui concerne le véritable enjeu de la séance, à savoir : *voilà ++ et si je vous demande +++ quelle/est/la/distance + entre Paris + et Lille*.

Dans la première phase, on peut faire l'hypothèse que l'enseignante veut une collaboration avec des élèves pour assurer la dévolution de la situation, même s'il se construit un leurre puisque enseignante et élèves n'interprètent pas la même tâche. L'élève a la responsabilité de deviner les attentes du professeur. A ce jeu, le gagnant du moment est Yvon qui a su « voir » exactement ce qui devait être vu selon le professeur. Si une bonne dévolution (Brousseau 1986) est un processus qui permet de limiter au maximum les interprétations de l'élève au sujet des attentes du professeur, on peut dire que, dans cette première phase, le processus de dévolution n'est pas un geste professionnel facile à réaliser pour un professeur débutant.

En terme de formation initiale, l'analyse de cet épisode à partir de la vidéo, ou à partir du protocole écrit, et notamment des interactions langagières, peut amener à faire prendre conscience, d'une part du décalage éventuel qui peut exister entre la tâche donnée par l'enseignant et la tâche dans laquelle les élèves s'enga-

gent, et d'autre part des problèmes qui se posent pour réussir une bonne dévolution. Un geste professionnel peut alors être dégagé, celui de réaliser une analyse *a priori* d'une séance et de savoir, en particulier, anticiper, non seulement sur l'agir mais aussi sur le dire. En particulier anticiper :

1. la formulation précise des consignes et le moyen de les communiquer aux élèves ;
2. les erreurs de compréhension des tâches à cause d'un milieu de la situation dont les frontières restent floues ;
3. le vocabulaire spécifique objet d'apprentissage pour les élèves.

Un autre geste professionnel peut aussi être mis à jour pour être interrogé dans la partie du scénario de début de cours : construire et conduire l'articulation de deux séances de disciplines différentes et donc supportant des apprentissages relevant d'épistémologies différentes.

L'approche anthropologique nous amène à faire l'hypothèse que le travail réflexif à partir des pratiques langagières des séances analysées *a posteriori* en formation initiale permet d'identifier des gestes professionnels comme étant des savoir faire ou des techniques dans les tâches d'enseignement, gestes repérés eux-mêmes comme des tâches d'enseignement dont il faut essayer de mettre à jour les éléments théoriques qui les fondent.

3.2. La corporéité de l'activité enseignante

Dans cette seconde analyse, l'orientation du questionnement ne réside plus tant dans une épistémologie des savoirs – ce que l'analyse didactique a mis en évidence - mais plutôt dans une épistémologie du pouvoir d'agir de l'enseignant, là où les savoirs d'action caractérisent le professionnel (Schön, 1996). En effet, le professeur investit la situation avec une rationalité limitée, il s'engage non pas sur le seul plan conceptuel mais aussi sur les plans psychologique, affectif, social, cherchant à mobiliser les élèves, à organiser la dévolution. Le pluri - agenda de l'enseignant est en jeu au point que l'enseignant n'apparaît plus comme un regard et une voix destinés à la classe mais expose sa corporéité, un corps parlant et regardant qui affecte la perception des élèves.

La corporéité de l'activité enseignante reste encore peu interrogée par la recherche. Les travaux de Pujade-Rernaud, (1981) avaient mis en évidence la place du corps de l'enseignant en classe ainsi que son incidence du point de vue de la communication, ceux de Luciano-Bret (1991), sa dimension éthique. La présence de l'enseignant, si souvent évoquée par les élèves, ne constitue pas encore un objet de réflexion dans le champ de la recherche didactique. Il appartient à la phénoménologie de poser des questions sur la puissance perceptive du corps (Merleau-Ponty, 1945, 1961). Cependant, l'enseignant transmet des savoirs dans des postures démonstratives, narratives qui ont une incidence sur le rapport aux savoirs des élèves. Le savoir didactique qui s'institue en classe croise le savoir communiquer, le savoir ajuster en situation, le savoir énonciatif... Une pluralité de savoirs est convoquée par le professionnel et les imbrications de ces savoirs résistent encore à l'analyse. Aussi les questions suivantes ouvrent-elles un espace d'investigation pluridimensionnel :

- Comment l'enseignante prépare-t-elle la transition entre la leçon de mathématique et la leçon précédente ? Comment mobilise-t-elle l'attention des élèves ? Quelles sont les ruses, les ficelles qui permettent l'accrochage des élèves ? Quel langage manie-t-elle pour installer un contexte d'apprentissage ? Quelle posture énonciative adopte-t-elle dans la présentation de la tâche ? Comment gère-t-elle les imprévus ? Quels signes d'encouragement, de réprobation adresse-t-elle aux élèves ? Comment met-elle en évidence le savoir didactique ?

Nous tentons, dans l'extrait ici proposé, d'analyser comment l'enseignante sollicite la mémoire didactique des élèves, cela d'un double point de vue, point de vue langagier et point de vue de la corporalité. (Pour une analyse plus longue, Jorro, 2004). Considérons les **langages de la mémoire didactique**

- *Alors vous vous souvenez que hier on a regardé la carte.*

Le plan non-verbal occupe le premier temps. Se situant entre le tableau et la première table, le professeur-stagiaire entre dans un mouvement d'aller-retour pendant lequel elle accorde encore un peu de temps aux élèves qui se préparent à entrer dans la nouvelle séance. Puis, elle se colle à la première table et s'adresse à la classe. Elle invite les élèves à prendre en compte la carte murale. Pour cela, elle se recule en faisant pivoter son corps vers l'artefact. Le regard qu'elle porte constitue un signal. Ce geste de désignation de l'artefact doit faire autorité auprès des élèves.

Le geste langagier, volontairement lent, est posé, dans une tonalité basse. Mieux, l'enseignante s'arrête un temps sur le mot *hier* que les élèves repèrent en interagissant sur le mode de l'entente par un *oui*. L'accent didactique est prolongé par l'usage des temps présent / passé. Prenant le soin d'interpeller la classe et de s'impliquer avec les pronoms personnels *vous vous... on*, l'instance de rappel est entendue des élèves.

- *on a regardé la carte, on a regardé ce qu'il y avait sur cette carte.*

Pour fonder la mémoire didactique, l'enseignante reprend la même structure de phrase, sujet-verbe-complément, temps passé, référence collective. L'énoncé est particulièrement simple, voire redondant (reprise anaphorique *cette carte, celle que vous avez*). A ce moment précis, il nous semble que l'enseignante déclenche ce que nous avons appelé une entente masquée dans la mesure où elle passe sous silence le champ épistémologique dans lequel elle travaille. L'introduction des élèves dans l'univers des mathématiques n'a pas lieu. Le troisième « seuil » n'est pas franchi. Le geste d'étiquetage qui expliciterait aux élèves l'univers de référence à mobiliser nous semble ici particulièrement absent si bien que la séance sera traversée par une ambivalence : les élèves se situent-ils en mathématiques ou en géographie ? Le langage se développe-t-il à partir d'un univers de références précis ? Il est probable que l'ambiguïté génère des échanges langagiers peu précis associant des mots de sens communs à des concepts scientifiques sans que les élèves ne soient en mesure d'identifier leurs particularités.

- *alors qui peut me rappeler ce que l'on voit.*

Le marqueur de passage à l'acte *alors* rompt avec la description précédente et signale aux élèves un changement de posture dans le processus de rappel. La question posée sous forme de modalisation entraîne la réaction des élèves. La

question posée paraît bancale, entre rappel et description. Les élèves délaissent la construction intellectuelle attendue pour une énumération. L'enseignante reprend les propositions des élèves, oriente la réflexion sur l'item *numéros*. Le registre langagier reste commun jusqu'au moment où un élève propose le concept de distance, que reprendra l'enseignante en répétant la même tournure de phrase *c'est le nombre...*, *c'est la distance...*, dans un accent didactique qui valide le concept. Le recours au déterminant *la* permet une généralisation qui conduit au processus d'institutionnalisation. Ce travail du langage est complété au plan non verbal. En pointant le doigt sur la carte et en montrant l'espace qui sépare deux villes, l'enseignante matérialise par un geste de représentation le concept de distance.

Au cours de cette situation, l'entente conceptuelle semble toute relative puisque l'enseignante se contente d'assurer le relais (y compris sur le ton didactique) sans favoriser pour autant d'autres prises en charge énonciatives. La distribution de la parole se limite à une interaction avec Yvon, interaction qui servira de tremplin énonciatif pour le reste de la classe. Il est possible de faire un rapprochement avec les travaux de Sirota (1988) sur les réseaux de communication orchestrés par le professeur en classe. Ici, le réseau de communication principal (Enseignant-Yvon) sert de caution à la généralisation. Aussi, le geste d'institutionnalisation qui est créé à partir de la triple répétition *c'est la distance* ne garantit pas la construction du concept par les élèves. L'interaction langagière ici est réduite, l'exploitation langagière de ce concept est quelque peu évacuée. L'ethos de l'enseignant joue comme obstacle à la conceptualisation et génère une fausse entente.

L'enseignante en classe offre une gestuelle porteuse de signaux pour les élèves. Le moindre geste du professeur est perçu, interprété, accepté, refusé et provoque des gestes de l'étude plus ou moins pertinents. Aussi est-ce du côté de l'épaisseur symbolique de l'agir (Jorro, 2002) que nous orientons notre travail avec l'hypothèse que les gestes professionnels de l'enseignant suscitent des gestes de l'étude. Notre grille d'analyse s'organise autour de la matrice suivante : des **gestes langagiers du professeur**, des **gestes éthiques** rendant compte du format de communication instauré, du format de l'appréciation scolaire, des **gestes d'ajustement** marquant les régulations mises en œuvres à partir des imprévus de la séance, des **gestes de mise en scène du savoir** permettent à l'enseignante d'étiqueter la séance, de désigner un objet de savoir, d'institutionnaliser le savoir en question. Mise à l'épreuve de séances de lecture d'album en maternelle, cette matrice de l'agir professoral suppose des variations selon les styles professionnels des enseignants.

3.3. Définition de la situation en début de cours ; le point de vue de l'enseignant stagiaire

L'étude suivante va nous permettre d'évoquer la façon dont un enseignant novice perçoit sa propre conduite d'un début de cours. Il s'agit de la même séance d'ErmeL évoquée ci-dessus : *La carte géographique*. Conformément aux propositions d'ErmeL¹¹, l'intention de l'enseignante est de mener avec des élèves de CE1 un travail sur la prise d'informations à partir d'un « support qui n'est pas un

11. ERMEL-INRP (1993), *Apprentissages numériques – CE1*, Hatier, p. 74-77.

énoncé ». En l'occurrence, les élèves sont en présence d'une carte géographique de la France, et devront « comparer des trajets en comparant des nombres ».

Le fait de travailler en mathématiques sur une carte géographique constitue un brouillage du cloisonnement disciplinaire. Dans la séance d'apprentissage qui leur est proposée, les élèves doivent d'ailleurs résister à un certain nombre d'affordances (Gibson, 1997), d'offres d'utilisation que leur propose la carte du relief affichée au tableau, et dans une moindre mesure le modèle de carte simplifiée dont ils disposent en photocopie. Détaillons quelques unes de ces offres d'utilisation : on peut se servir d'une carte pour situer la France par rapport à des pays limitrophes, activer des connaissances géographiques sur les villes mentionnées, aborder des éléments de relief en décodant une légende (quelques élèves répondront durant la séance à ces diverses affordances).

La définition de la situation spécifique prévue par l'enseignante apparaît en ouverture, dans une chaîne de reformulations et de schématisations (Grize, 1978) qui s'inscrivent en vingt interactions lors des deux premières minutes du cours. Alors qu'ils sont invités à décrire ce qu'ils voient sur la carte, les élèves parlent tout d'abord de *numéros* et de *pays*. Ces *numéros* et ces *pays* se transforment, par guidage de l'enseignante, en *nombres* et en *villes*, puis enfin en *distances entre les villes*. Ce travail langagier est significatif de la situation, on peut y reconnaître la proposition schématisante, dès lors que l'on a connaissance de l'intentionnalité mathématique. Cette intention n'est cependant pas explicitement formulée lors de la séance.

Parmi les négociations qui vont avoir lieu concernant la définition de la situation, nous nous proposons de rapporter celle qui survient à neuf minutes du début de séance. L'enseignante a demandé aux élèves de trouver un trajet possible entre deux villes : par exemple, pour aller de Montpellier à Paris, on peut passer par Lyon ou par Clermont Ferrand. Il s'agit de répondre à l'objectif de prise d'informations, et à celui de choix de trajet qui prépare une étape ultérieure sur la comparaison des distances. La réponse doit être faite en s'aidant de la carte. Or, un élève propose un raccourci. D'abord mal compris par l'enseignante, qui pense qu'il s'agit d'une réponse déjà donnée, l'élève insiste :

207 ELEVE : *moi je dis que + on passe par Lyon + et on va directement à Orléans + moi je passe pas par Clermont-Ferrand*

208 ENSEIGNANTE : *dans la réalité on peut aussi*

209 ELEVE : *mhm*

ENSEIGNANTE : *mais si on suit + si on suit le chemin qui est dessiné sur la carte + ici + t'es obligé de passer par Clermont-Ferrand*

L'élève en question utilise donc les savoirs scolaires ou familiaux qu'il a de la géographie de la France pour proposer un trajet qui n'est pas sur la carte. Confrontée à l'enregistrement de ce moment, l'enseignante commente :

ENSEIGNANTE : *pour moi euh : si on a une carte mais ça c'est pf : + on a la carte on regarde la carte donc euh : + on regarde des informations qu'il y a sur la carte*

ENQUÊTEUR : *exactement*

ENSEIGNANTE : *pour moi + et lui euh :*

ENQUÊTEUR : *toi à la question par quel itinéraire on pouvait passer à la limite on pouvait te donner tous les itinéraires ?*

ENSEIGNANTE : *oui*

ENQUÊTEUR : *même plus longs ?*

ENSEIGNANTE : *oui*

ENQUÊTEUR : *mais uniquement ceux qui étaient marqués sur la carte*

ENSEIGNANTE : *c'est ça*

Dans l'auto-confrontation, l'enseignante pointe à plusieurs reprises le décalage sensible entre ce qui lui paraît une évidence de la situation, et la compréhension laborieuse qu'en ont les élèves. Cette prise de conscience *a posteriori* rejoint, croyons-nous, ce que Sensevy (2001) qualifie de *postulation mimétique* : « une tendance professorale à considérer en situation que l'élève a compris ce qu'il fallait qu'il comprenne dans les termes où lui (professeur) comprend. » Cette *postulation mimétique* nous semble être redoublée par la part qui est faite au langage, dans sa participation à la co-définition de la situation. Prenons ainsi les mécanismes de schématisation que nous avons rapidement pointés (*de numéro et pays à distances entre les villes*) : il ne suffit pas de les produire dans la communauté discursive de la classe pour que chacun y décèle des attributs définitoires, orientant la séance vers une activité mathématique. Des phénomènes d'indexicalité sont repérables parmi d'autres. Il n'est pas certain, par exemple, que le parcours de *numéro à nombre* ou à *distance* soit identiquement interprété par un enseignant en cours de formation, par un didacticien des mathématiques, ou par un élève de CE1. Mais cette mise en questionnement du fonctionnement du langage dans la définition collective des situations n'apparaît pas dans l'auto-confrontation, pas plus que dans celles que nous avons pu conduire avec d'autres enseignants novices.

Un autre point nous semble interrogeable. Dans son commentaire, l'enseignante perçoit les difficultés qu'ont les élèves à appréhender la situation conformément à son intention. Ils lui adressent de nombreux signaux, témoignant du travail d'enquête auquel ils se livrent. Comme a pu le démontrer Postic (1997), cela n'a rien d'inhabituel : les élèves sont toujours à la recherche des intentionnalités du maître. L'enseignante traite ces interactions des élèves par un ferrailage extrêmement localisé, écartant ce qui doit l'être, procédant par un criblage dont la clé est son intentionnalité. Dans l'auto-confrontation, elle les analyse comme des malentendus, des imprévus qu'elle considère liés à son inexpérience et au fait qu'elle n'a pas assez anticipé sur diverses difficultés : *là j'ai eu le sentiment d'avoir, d'y avoir pas assez pensé*. De tels événements dans la co-définition de la situation sont donc repérés comme des dysfonctionnements dans la marche de la séance, dysfonctionnements qu'une plus grande expertise permettrait d'éviter, selon l'acteur. Une autre représentation de la situation consisterait à identifier ces événements comme les rouages d'une co-activité opérant en vue de la définition conjointe d'une situation complexe : faire des mathématiques avec un support carte. Ces deux représentations (Vergnaud, 1985) ouvrent, on peut le supposer, sur des modes d'agir différents.

Les auto-confrontations, en nous permettant d'accéder à l'interprétation que font les acteurs des situations d'enseignement, nous renseignent sur les savoirs,

concepts, *doxas* qu'il mobilisent pour élaborer les images opératives (Ochanine, 1981) qui orientent leur action. La confrontation de l'exemple cité avec le commentaire qu'un enseignant expert peut faire de son début de cours met en évidence des différences dans la façon dont ces acteurs schématisent les situations, en fonction des buts qu'ils se fixent pour accomplir leur tâche. Ce dialogue entre concepts pragmatiques (Samurçay & Pastré, 1995) du novice et de l'expert, permet d'identifier, dans les débuts de cours, un certain nombre de préoccupations expertes qui se rapportent à la construction collective des significations dans la communauté discursive de la classe – qu'est-ce qui s'inscrit et pour qui ? comment les interventions des élèves renseignent sur la qualité de la co-activité ? – opération qui implique fortement les dimensions langagières qu'interroge l'article.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALTET, M. (1994) : Comment interagissent enseignants et élèves dans la classe, Note de synthèse, *Revue Française de Pédagogie*, 107, p. 123-139.
- BAKHTINE, M. (1979) : *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- BOIRON, V. (2004) : *Conduites et mouvements interprétatifs lors de relecture d'albums et de reprises narratives dialoguées*, thèse de doctorat non publiée, Paris V.
- BRENAS, Y. (2003) : *Trois seuils pour une installation « épistémologique »*, Les cahiers du CERFEE, université P. Valéry.
- BROUSSEAU, G. (1998) : *Théorie des situations didactiques. Didactique des mathématiques*. Grenoble, La pensée Sauvage.
- BROUSSEAU G. (1986) : *Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques* RDM Vol. 7/2, La pensée sauvage.
- BUCHETON, D., CHABANNE, J.-C., (2002) : Les postures des enseignants débutants , cédérom, actes du VIII^e colloque international de didactique du français.
- BUCHETON, D. (2002) : *Langage, savoirs et subjectivité*, Mémoire HDR, non publié, université P. Valéry Montpellier.
- BUCHETON, D., (2003) : Du portfolio au dossier professionnel : éléments de réflexion, *TREMA*, 20, *L'innovation en formation*.
- CHABANNE J.-C., BUCHETON, D. (2002) *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*, Paris, PUF.
- CHALLIES, S., (2002) : *Analyse des interactions enseignants-stagiaires-conseillers pédagogiques et des connaissances mobilisées et/ou construites lors d'entretiens de conseil pédagogique*. Thèse de doctorat non publiée, Montpellier 2.
- CHEVALLARD Y. (1985) *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, La Pensée Sauvage.
- CHEVALLARD Y. (1992) : *Concepts fondamentaux de la didactique : Perspectives apportées par une approche anthropologique*, RDM vol 12/1, La Pensée Sauvage.
- CHEVALLARD Y. (1999) : *L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique*, RDM 19/2. La Pensée Sauvage.

- CLOT, Y. (1998) : *La fonction psychologique du travail*, Paris PUF.
- DUVAL R. (1993) : Registres de représentation sémiotique et fonctionnement cognitif de la pensée, *Annales de Didactique et de Sciences Cognitives*, 5. p. 2, 34, 39, 45.
- ERMEL (2001) : *Apprentissages numériques et résolution de problèmes*, Hatier.
- FRANCOIS, F. (2004) : Linguistique de la langue et dialogue avec les textes. Un point de vue, *La Linguistique*, vol. 39, fasc. 2 /2003.
- GALIMBERTI, U. (1998) : *Les raisons du corps*. Paris, Grasset.
- GIBSON J. (1977) : The theory of affordances, in R. Shaw and J.Bransford, *Perceiving, acting, and knowing. Toward an ecological psychology*, p. 67-82, Lawrence Erlbaum Associates.
- GOFFMAN, E. (1974, traduction française 1991) : *Les cadres de l'expérience*, Paris, Minuit.
- GRIZE J.-B., 1978 : Schématisation, représentations et images, in *Stratégies discursives*, Presses Universitaires de Lyon, 46 - 52.
- HANNOUN, H., (1989) *Paradoxe sur l'enseignant*, ESF.
- JAUBERT M., REBIERE M. (2002) : Parler et débattre pour apprendre : comment caractériser un « oral réflexif » ? In CHABANNE J.-C., BUCHETON, D. (2002), ouvr. cité.
- JAUBERT M., REBIERE M., BERNIE J.P. (2003) : *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement*. Actes du colloque pluridisciplinaire international de Bordeaux, 3-5 avril 2003, Bordeaux, cédérom.
- JORRO, A. (2004) : Le corps parlant de l'enseignant. Entente, malentendus, négociations . Symposium *La réflexivité des langages, instruments de travail du professeur et des élèves : points communs et spécificités disciplinaires*. AIRDF. Québec.
- JORRO, A. (2002) : *Professionnaliser le métier d'enseignant*. Paris, ESF.
- JORRO, A. (1998) : L'inscription des gestes professionnels dans l'action. *En Question*. Aix-en-Provence.
- LAVE, J. (1991) : Situated learning in communities of practice. In Resnick, L., Levine, J.M., Teadsley, S.D. (eds) *Perspectives and socially shared cognition* (pp.63-82). Washington : American Psychological Association.
- LAVE, J., WENGER, E. (1991) : *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge Cambridge University Press.
- LEMKE J.-L. (1997) : Cognition, context, learning : a social semiotic perspective in *Situated Cognition. Social, semiotic, and psychological perspectives*, KIRSHNER, D.and WHITSON, J. (eds), LEA, London.
- LUCIANO - BRET, F. (1991) : *Parler à l'école, Éthiques, mobiles et enjeux*. Paris, A. Colin.
- MERLEAU - PONTY, M. (1945) : *Phénoménologie de la perception*. Paris, Gallimard.
- MERLEAU - PONTY, M. (1960) : *Signes*. Paris, Gallimard.
- OCHANINE, D. (1981) : L'image opérative. Actes du séminaire Paris I.
- PASTRE, P. (2002) : L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie N° 138*.
- POSTIC, M. (1979) : *La relation éducative*, Paris, PUF.

- PUJADE - RENAUD, C. (1981) : *Le corps de l'enseignant dans la classe*, Paris, ESF.
- SAMURCAY, R. PASTRE, P. (1995) : La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences. *Éducation permanente*, 123, 13-31.
- SIROTA, R. (1988) : *L'école primaire au quotidien*. Paris : PUF.
- SENSEVY G. (2001) : Modèles de l'action du professeur : nécessités, difficultés, in Mercier A., Lemoyne G., Rouchier A (dir.) : *Le génie didactique, Usages et mésusages des théories de l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck université.
- TOCHON, F.V., (2002) : *L'analyse de pratiques assistée par vidéo*, éditions CRP, université de Sherbrooke.
- VERGNAUD, G. (1985) : Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation. *Psychologie française*.30, 3-4, p. 245-252.

PARLER ET DÉBATTRE POUR REPENSER SON ENSEIGNEMENT AU COLLÈGE : UNE ÉTUDE DE CAS

Martine JAUBERT, Maryse REBIÈRE, IUFM d'Aquitaine,
laboratoire de psychologie des apprentissages de Bordeaux 2 ;
Maryline DUGUET, CASNAV de Bordeaux

Résumé : Cet article présente un moment de formation (un objet de savoir et les stratégies de mise en œuvre) de professeurs de français de 6^e, fondé sur la mise à distance et la reconstruction langagière de l'activité d'enseignement à partir de vidéos. On tentera d'identifier une pratique du champ de l'enseignement de la lecture (l'émission d'hypothèses) et de la constituer en objet de savoir pour les enseignants. La diversité des échanges relatifs aux pratiques de mise en œuvre sera ensuite analysée. En effet, au cours des différentes phases de formation, les enseignants, pour reconsidérer leur activité et la clarifier, sont amenés à raconter, décrire, expliciter argumenter. On peut alors penser que la multiplicité des reformulations, inhérente au dispositif, permet non seulement de faire émerger les objets de savoir et les stratégies essayées ou envisagées, mais aussi de leur donner une nouvelle dimension.

INTRODUCTION

Cet article présente un état provisoire de notre réflexion sur le rôle que peut jouer le langage dans la formation continue des enseignants. En effet, des travaux récents mettent en évidence la part du langage, et plus particulièrement du langage réflexif, dans la construction des savoirs scientifiques et dans leur reconstruction, par les élèves, en toutes disciplines. On peut envisager que les savoirs professionnels ont eux aussi une dimension langagière et que leur appropriation est en partie tributaire de pratiques langagières réflexives spécifiques à la formation des enseignants. Or, la formation continue est souvent perçue par les enseignants comme reposant sur le seul discours des formateurs, discours théorique et déconnecté de la réalité des classes. On peut interpréter cette réflexion, à la lumière des travaux relatifs à l'analyse du travail, développés récemment, en particulier par Clot et Faïta ainsi que par Goigoux. En effet, pour ces trois auteurs, seuls les acteurs sont à même d'analyser et de modifier leurs gestes professionnels et ce, comme le fait remarquer D. Faïta, notamment par le travail du langage.

C'est à partir de la méthodologie élaborée dans le champ de l'analyse du travail qu'a été conçue une formation continue à l'intention d'une équipe de professeurs de lettres dans un collège ZEP (élèves et enseignants en grande difficulté). Nous faisons l'hypothèse que les pratiques langagières réflexives d'« auto-confrontation » et d'« auto-confrontation croisée » (cf. *infra*), permettent aux professeurs de reprendre en sens leur activité d'enseignant, de modifier pour eux et

pour leurs élèves le statut des objets en jeu dans la relation didactique, de prendre conscience de leur pouvoir d'agir et d'envisager consciemment d'autres gestes professionnels.

1. PRESENTATION DU DISPOSITIF

1.1. Les origines

Ce dispositif s'inspire de travaux de recherches dans le domaine de l'ergonomie (Y. Clot, D. Faïta) et s'inscrit dans le cadre des théories socio-historiques, qui mettent en perspective les notions de genre, de style et de développement. Les échanges verbaux professionnels (instruction / explication à un pair, auto-analyse de pratiques éventuellement enregistrées en vidéo...) jouent un rôle central dans cette approche. Ils dessinent un nouveau contexte dans lequel la situation, objet d'analyse, est reconsidérée, reconstruite langagièrement par l'acteur et son pair. Cette reconstruction langagière, nécessairement dialogique, permet au sujet de prendre conscience de son expérience professionnelle qui change ainsi de statut (« d'action vécue, *elle* se métamorphose en opération permettant de vivre une autre action »). Elle devient ainsi un nouveau moyen, disponible pour une action future. D. Faïta et R. Goigoux ont transposé ces pratiques d'auto-confrontation dans le cadre de leurs recherches sur le métier d'enseignant.

Ce dispositif de recherche, qui utilise la vidéo, commence à entrer dans les pratiques de formation. Il s'agit d'infléchir une formation didactique, uniquement focalisée sur les savoirs disciplinaires, en direction d'une formation qui s'intéresse aux gestes qui permettent d'actualiser et d'ajuster ces savoirs au contexte de la classe. Ces gestes qui caractérisent une profession sont objectivés dans des pratiques (entre autres) langagières réflexives. Le domaine de la formation oblige les acteurs à fabriquer leur propre protocole.

1.2. Le cadre du travail présenté

Les corpus analysés dans cet article ont été recueillis au cours d'un stage de formation continue filé sur l'année 2002-2003, d'une équipe d'enseignants de lettres d'un collège accueillant des élèves identifiés comme peu ou mauvais lecteurs, et dont les résultats aux évaluations nationales de 6^e sont très en dessous des moyennes nationales. L'équipe concernée a accepté le dispositif d'accompagnement de pratiques proposé :

- séances de formation continuée traditionnelle - apports théoriques et pratiques, observation de vidéos, visite de classes multi-niveaux du cycle 3 du premier degré...
- enregistrement de leur pratique (corpus C1), auto-confrontation (visionnement et entretien) avec un formateur (corpus C2) et choix de deux extraits (5 à 6 mn), l'un par le stagiaire, l'autre par les formateurs pour la séance collective ;
- analyse collective des deux extraits avec l'ensemble des collègues et des formateurs (corpus C3).

1.3. La place du langage dans ce dispositif

Au cours de l'entretien d'auto-confrontation, le formateur incite l'enseignant à commenter sa propre activité et à expliquer en quoi les comportements observés font partie de ses pratiques usuelles. Ainsi, l'enseignant est conduit à verbaliser et donc à prendre conscience de certaines pratiques routinières, à formuler et objectiver les liens implicites qu'il tisse entre intention et geste professionnel, à les reformuler et donc les reconstruire d'un point de vue nouveau, en vue d'une éventuelle justification pour le formateur et/ou ses pairs, à expliciter les fondements de son action. Confronté à son propre discours et à son image, au discours des autres et à l'image qu'ils lui renvoient de son activité, il devrait enrichir, selon nous, ses connaissances sur sa propre activité d'enseignant et les genres professionnels qu'il met ou non en œuvre, discursifs ou non. Au cours de cette reconfiguration de l'activité, les objets de savoir, jusque là réifiés (recettes), sont réactivés, revivifiés.

A cet effet, l'écrit joue aussi un rôle important : lors de la séance collective, l'analyse est guidée par une liste de points fixés à l'avance, organisée sous forme de tableau (choix de l'extrait et raisons de ce choix, déroulement des actes d'enseignement en lien avec les tâches prescrites, intentions sous jacentes, effets sur les élèves). Cette mise en forme spatiale du langage devrait permettre (J. Goody, 1974) aux acteurs d'objectiver certains gestes professionnels, de verbaliser les liens de cohérence entre les tâches proposées, les objets d'apprentissage visés, leurs attentes, leurs actions, les actions possibles en un point donné de la séance, les effets sur les élèves... et de « reprendre la main » sur leur activité.

Nous faisons l'hypothèse que, en privilégiant l'activité langagière du sujet, ce dispositif est susceptible de faire évoluer les pratiques : questionner les évidences par la discussion entre membres d'une même communauté, négocier un langage commun au sein d'une équipe, identifier, désigner, expliciter et justifier les actes d'enseignement, recenser et discuter leurs formes acceptables.

2. UN EXEMPLE DE SAVOIR PROFESSIONNEL POUR ENSEIGNER LA LECTURE

Notre analyse porte sur des extraits transcrits des corpus 2 et 3 correspondant aux six minutes sélectionnées par un enseignant (Ma) ainsi que sur les écrits élaborés collectivement au cours de ces six minutes.

L'extrait analysé dans la classe de 6^e de Ma. porte sur une stratégie (nouvelle pour l'équipe de stagiaires) de dévoilement progressif du texte « Les oiseaux de Stymphale », l'un des *Douze Travaux d'Hercule* (C. Grenier). Cet épisode étant construit sur le modèle d'autres épisodes lus précédemment, il s'agit, pour les élèves, d'élaborer/confronter leurs hypothèses sur la résolution du problème posé à Hercule : il n'a plus de flèches, que va-t-il pouvoir faire pour tuer les oiseaux de Stymphale ?

2.1. Le « jeu des hypothèses » : un savoir disponible dans la communauté enseignante

Ce travail a mis en question une pratique discursive professionnelle : le jeu des hypothèses au début ou au cours du dévoilement progressif du texte donné à lire aux élèves.

Cette pratique langagière est usuelle à l'école élémentaire depuis les écrits d'E. Charmeux (1975), entre autres (cf. I. Cohen et A. Mauffrey, 1983, etc.), et institutionnalisée par le *Colloque national sur la lecture* de 1979, ce qui lui confère, selon nous, le statut de savoir professionnel.

On peut, avec le recul, analyser les fondements de ce qui, pour certains enseignants de la communauté scolaire, n'est qu'une recette pédagogique pour motiver les élèves. Cette pratique repose, selon nous, sur des réflexions théoriques convergentes venues de trois champs (au moins) différents.

- La psychologie cognitive a montré l'importance de l'activité du lecteur, de la mobilisation de ses savoirs sur le monde et les textes... afin de l'aider à réduire le champ des possibles, à rendre disponibles des structures textuelles, des enchaînements incontournables d'actions (par exemple dans le récit) ainsi que des formes langagières susceptibles d'apparaître dans le texte. Mettre un élève en situation de verbaliser des hypothèses acceptables dans un contexte situationnel et un co-texte discursif et linguistique donné, c'est faciliter sa rencontre avec le texte, baliser des cohérences possibles, faciliter la reconnaissance des structures et des mots et leur intégration dans un discours.
- De même, les théories de la lecture littéraire mettent en évidence l'activité de construction du sens du texte à partir des intérêts du lecteur et des codes dont il dispose. Par ailleurs, les théories de la réception accordent au concept d'horizon d'attente un rôle important dans la compréhension des textes. Défini comme un système de normes et d'attitudes caractérisant un lecteur ou un public à un moment historique précis, il permet à ce lecteur de concrétiser le sens du texte à partir des intentions de l'œuvre. Si l'on considère la classe comme une communauté discursive littéraire scolaire en voie d'institution, il semble nécessaire de faire verbaliser et négocier les normes, valeurs et codes attendus par le groupe à l'égard d'une œuvre et donc d'évaluer les hypothèses individuelles à l'aune des attentes stabilisées par le groupe.
- Enfin, on peut interpréter la pratique d'hypothèses sur un texte à l'école, à la lumière des travaux sur la transposition didactique des pratiques sociales de référence. Tout lecteur lettré convoque nécessairement, avant et en cours de lecture, ses savoirs sur le monde, le genre, les autres œuvres, les interroge, les réajuste, le plaisir de la lecture reposant sur, à la fois, la conformité du texte aux attentes et les écarts perçus. Ces pratiques « savantes » s'opposent aux pratiques ordinaires de lecture qui cultivent la fusion et la recherche de stéréotypes. Si l'école a pour mission de transformer les pratiques ordinaires des élèves, les professeurs de lettres ont alors pour tâche de leur faciliter les déplacements en suscitant, entre autres, le jeu des hypothèses.

Ainsi, cette pratique professionnelle nous paraît non seulement légitime, mais particulièrement pertinente pour apprendre à enseigner la lecture et donc être enseignée comme objet de formation professionnelle.

2.2. Le « jeu des hypothèses » : un savoir disponible sous-utilisé dans la communauté enseignante

Bien qu'usuelle à l'école élémentaire, cette pratique de « jeu des hypothèses » s'avère, au moins localement, inconnue au collège. Lorsqu'après présentation par les formateurs (F), l'enseignante (chevronnée) Ma. met ses élèves en situation de produire des hypothèses, c'est pour mettre à l'épreuve la stratégie proposée par les formateurs.

Ma [...] c'est vrai que ce travail bé je crois que c'est parce qu'on en a parlé/parce qu'il y a eu ce type d'échange et j'avais envie d'essayer/je me disais bé après tout/on va bien voir ce que ça va donner/et donc c'est un galop d'essai pour moi aussi [...] et puis voir si ça pouvait m'apporter quelque chose dans ma pratique (C3, 43-45)

Ainsi, la construction d'un horizon de lecture, un des lieux communs de la formation de l'enseignant de lettres, s'est avérée relever du *galop d'essai* (sic), comme le réitère Ma au cours des entretiens. La nécessité, pour le lecteur, de convoquer en chacun des points du texte, expériences, affects et structures sémantiques disponibles (scénarios, autres textes, stéréotypes) pour construire le sens du texte, n'est pas perçue comme constitutive de l'activité de lecture. Si la collègue qui s'est essayée à cette stratégie a perçu implicitement la nécessité de faire verbaliser des possibles en un point du texte, ce n'est pas le cas de tous les collègues : *Pourquoi tu leur as demandé de trouver des hypothèses ? (C3, 2)* et le sens même de cette activité ne paraît pas évident, comme en témoigne l'échange C3, 9-16

9. Sa. là c'était juste sur la démarche/donc là ils découvraient le texte là
10. Ma. Ah oui ils découvraient le texte absolument/
11. Sa. alors pour ne pas avoir accès à la troisième feuille
12. Ma. ah mais on l'a lu ensemble entièrement
13. Ri. jusque au bout
14. Ma. Absolument
15. Ri. avant ?
16. Ma. ah non non non/au fur et à mesure on a découvert le texte/

La question de l'échange 15 montre que la découverte progressive d'un texte et la participation active du lecteur dans l'élaboration de possibles narratifs ne vont pas de soi. L'idée même de la construction d'un espace à l'intérieur duquel « joueraient » les lecteurs n'est apparemment pas partagée par les interlocuteurs ou même ne leur paraît pas être propoable à des enfants.

Par ailleurs, l'élaboration d'hypothèses est contrainte par les normes qui régissent le genre littéraire étudié, ici le récit mythologique. Ainsi, toutes les hypo-

thèses ne sont pas recevables, particulièrement celles qui sont ancrées dans l'expérience quotidienne des élèves.

Alors que des objets à enseigner sur les textes mythologiques, entre autres, avaient été recensés avec les stagiaires, une discussion s'engage sur le geste de Ma qui oriente les élèves vers la réponse satisfaisante, *la bonne réponse*, c'est-à-dire celle qui recourt à l'intervention divine.

69. *Mo. Ce que je trouve un peu dommage/enfin dommage/c'est pas dommage/oui/ c'est qu'ils disent la bonne réponse est dans le texte/[Ri. Oui c'est ça] mais c'est pas forcément la bonne quoi/*
70. *Ma. c'est la formulation/c'est-à-dire bon*
71. *Mo. C'est dans la formulation oui oui*
72. *Ma. la bonne réponse non/mais je les ai pas empêchés de donner d'autres réponses/[Mo. Non non] je ne leur ai pas dit qu'ils avaient tort/*
73. *Ma. disons que la réponse du texte est celle-là/alors j'ai utilisé la bonne réponse euh [Ri. solution]/ enfin c'est-à-dire [Mo. D'autant plus que] c'est ce que l'auteur a privilégié*
74. *Sau. Mais après on pouvait revenir/et dire finalement les solutions que vous avez émises étaient justes aussi/c'était possible/*

Ce débat interroge les représentations sous jacentes des professeurs de lettres concernant la lecture. Est-ce que demander à des élèves d'imaginer ce qui peut se passer dans une situation donnée relève du vrai (réponse du texte) ou du faux ? Mais, par ailleurs, toutes les hypothèses vraisemblables sont-elles non seulement acceptables mais encore souhaitables, selon les genres étudiés, comme semblent le soutenir les collègues de Ma ? Si on prend en compte les conventions du genre *récit mythologique*, le recours à l'intervention divine semble la seule hypothèse pertinente.

Nous faisons l'hypothèse qu'en formation professionnelle, comme dans le cadre des apprentissages scolaires, les pratiques langagières expertes du champ concerné, qui ont pour objet la description, le réajustement, la mise en réseau et l'évaluation de l'activité enseignante favorisent la conceptualisation et l'opérationnalisation des savoirs littéraires connus mais non mobilisés.

3. LES CATÉGORIES DE DISCOURS DANS LES STRATÉGIES DE CONFRONTATION ET LES FONCTIONS DU LANGAGE

L'activité langagière, parce qu'elle est contextuelle, nécessairement dialogique, co-constitutive de la pensée et de l'identité, permet aux différents acteurs à la fois de repenser les objets de savoir mais aussi de reconstruire, modifier leur propre activité. La diversité des pratiques langagières sollicitées par le dispositif est le lieu de la réorganisation de l'action première dans de nouveaux contextes et celui de l'élaboration de nouvelles significations .

Fortement dialogiques, les discours sont caractéristiques de la formation professionnelle, de l'enseignement du français et des lettres, de l'équipe de stagiaires (enseignant dans le collège depuis plusieurs années), mais aussi certainement du dispositif lui-même. Sans prétendre à l'exhaustivité, nous avons tenté d'identifier,

malgré leur étroite imbrication, différentes catégories de discours, dans la séance de formation analysée :

- discours inhérents au dispositif lui-même : échanges de nature organisationnelle (sélection de passages dans la vidéo, présence de la caméra en classe) ;
- discours inhérents à l'enseignement de la lecture littéraire : énoncés de savoir, verbalisation de stratégies spécifiques à l'enseignement de la littérature ;
- discours inhérents à une pratique singulière : désignation et description d'actions, narration d'événements, justification, exemplification ;
- discours inhérents à la formation professionnelle : controverse, comparaison, généralisation et stabilisation d'un genre professionnel (catégorisation, tableaux de synthèse, reformulations, prises de parole résumantes et mises en réseau de la pratique observée avec d'autres ainsi qu'avec tous les discours tenus en amont, tant par les formateurs que par les formés), ce qui constitue ce que Bakhtine (1984) appelle « le fond aperceptif ».

Dans ces différentes catégories de discours, les pratiques langagières mises en œuvre assument diverses fonctions que nous tenterons de répertorier.

3.1. Discours inhérents au dispositif lui-même

Ma. (rires) bon ça me paraît bizarre parce que c'est vrai/comme je disais avec ma collègue on réagit sur le moment et on n'a pas toujours on n'analyse pas toujours toutes ses intentions (C3, début de séance)

La mise à distance de son activité professionnelle n'est pas spontanée et nombre de « routines » ont perdu leur signification première. La formation met en œuvre diverses pratiques qui visent à faciliter cette mise à distance pour réorganiser, d'un point de vue didactique (geste professionnel, intentions, savoirs, buts, attentes...), l'activité professionnelle. C'est en ce sens que le langage peut jouer le rôle d'outil psychologique.

3.1.1. Le langage pour arracher l'expérience à son immédiateté

En tout début d'auto-confrontation, les commentaires de l'enseignante sont globalisants et relèvent du registre de l'émotion, du jugement de valeur spontané et quotidien *J'ai trouvé que c'était intéressant (C2, 1), J'ai trouvé que c'était très concluant (C2,3).*

Le regard qu'elle pose sur son expérience passée s'accroche d'abord aux éléments évènementiels :

5. *M. Parce qu'en même temps/ils (les élèves) s'intègrent bien dans l'histoire [Mmm]/ ils se piquent au jeu [mmm]/ et le petit Wallid là/qui n'était pas intervenu jusque là/il m'a même dit bon je ne sais pas comment formuler/[...] (C2, 5).*

Le dispositif contraint les acteurs à déplacer le regard et à mettre en œuvre des discours relatifs au dispositif lui-même ce qui impose la délinéarisation de la

séance et la suppression de la continuité événementielle, pour ébaucher des découpages (passages) (C2).

10. F1. Quels sont les passages que vous aimeriez qu'on garde ici/pour pouvoir en discuter avec les collègues/par rapport à la compréhension
11. Ma. Peut-être le passage sur la formulation des hypothèses

3.1.2. Le langage pour objectiver les pratiques professionnelles observées

Le choix du passage à sélectionner génère des discours au cours desquels s'autonomise progressivement une pratique professionnelle *a priori* non identifiée (*c'est, quelque chose, ça, c'est*) et qui progressivement prend forme (*une attitude*) au cours de l'interaction verbale (C2).

14. F1. moi aussi je trouve/oui/++ vous aimeriez parce que c'est quelque chose qui vous paraît efficace
15. Ma. Bé oui vraiment/je l'ai tentée et j'ai trouvé que c'était intéressant
16. F1. D'accord/vous tentez d'amener les élèves à/à un petit peu mobiliser des connaissances [oui]/ ou bien à reformuler ce qui vient d'être lu/est-ce que ça vous paraît être une attitude qui serait encore à développer/que vous savez faire
17. Ma. Oui mais ça c'est toujours perfectible/c'est évident

En même temps, on observe une évolution dans les désignations successives de l'extrait choisi. En C2, 11, Ma reprend dans le discours du formateur une désignation focalisée sur le moment de la séance (*passage*) qu'elle qualifie par la tâche proposée aux élèves (*passage SUR la formulation...*). En revanche, elle ne s'approprie pas d'autres propositions du formateur qui pourraient lui permettre de reprendre en sens ce premier point de vue de surface, lié au découpage de la séance, en le resituant par rapport à des intentions didactiques.

En C3 42-43, lors du travail en groupe, Ma. abandonne le point de vue temporel, adopte immédiatement la formulation du formateur qui vise à faire catégoriser l'extrait choisi pour la déplacer vers l'activité cognitive des élèves (*le travail d'anticipation*) :

42. F1. [...] pourquoi vous avez choisi ce genre d'extrait /
43. Ma. ce genre d'extrait/parce que bé j'avoue que c'est une première pour moi le travail d'anticipation/euh et c'est vrai que ce travail bé je crois que c'est parce qu'on en a parlé/parce qu'il y a eu ce type d'échange et j'avais envie d'essayer/ [...] je voulais voir comment ils allaient réagir/est-ce qu'ils allaient être actifs/[...]

On peut penser que ces différentes reformulations témoignent de la construction d'un objet nouveau inscrit à la fois dans la temporalité d'une séance, les savoirs en jeu et l'activité cognitive des élèves.

3.1.3. Le langage pour donner corps à ce qui semble a priori négligeable

Alors que, pour l'enseignante observée, le *passage sur la formulation des hypothèses* commence, au fil des entretiens, à changer de statut, le dispositif engendre, avec les collègues, un débat sur l'intérêt réel de cet objet. L'enseignante Sa. conteste la pertinence de l'expérience tentée par Ma : rôle de la caméra (Sa. *est-ce que la caméra dans une classe ça les motive un peu/ça les implique aussi* C3, 4) et activité anticipatrice réelle des élèves. Cette mise en doute est récurrente (sept interventions en vingt-trois échanges). Elle change cependant de point de vue : *ça fait émerger tous les possibles* (C3, 37), *ils ont vraiment cherché* (C3, 39), pour développer un peu plus tard des pistes d'exploitation de certaines hypothèses en production d'écrit (C3, 74), signalant ainsi qu'elle reconnaît dans la démarche de sa collègue une pratique enseignante qui mérite d'être prise en compte. Le regard critique, tout d'abord focalisé sur l'aspect technique de la démarche, se déplace sur l'intérêt didactique (C3, 37), ce qui conduit Sa. à interpellé les formateurs sur la pertinence d'un geste professionnel (*est-ce que c'est bien* C3, 64) et à interroger sa propre pratique (*mais est-ce qu'on le fait* C3, 104). En donnant corps à ce qui lui semblait être un artifice dû au dispositif, elle en vient à interroger sa propre pratique.

3.2. Les discours inhérents à l'enseignement de la lecture littéraire

Si le « jeu des hypothèses » est inusité au sein de l'équipe en formation observée, c'est, selon nous, parce qu'il n'est pas perçu comme une pratique élaborée dans la communauté enseignante pour construire des savoirs sur un genre littéraire. L'activité langagière en formation a, entre autres, pour but de re-fonder la nécessité littéraire de ce qui pourrait n'être perçu que comme un exercice facultatif voire inutile.

3.2.1. Le langage pour identifier des objets de savoir littéraire et construire un horizon d'attente

a. le problème narratif et l'identification au héros

En situation de classe, Ma. questionne naturellement sur le problème du héros (*quel est le problème d'Hercule* C1, 1). En revanche, au cours des confrontations, elle ne perçoit pas cette question comme cruciale dans la construction du récit. Pour elle, ce geste professionnel a simplement pour but de motiver les élèves (*ils se piquent au jeu* C2,5). Ses collègues ne le perçoivent pas davantage et les formateurs n'arrivent pas, dans l'instant, à leur faire identifier l'action et l'objet de savoir sous-jacent en jeu (C3) :

55. *Ma. ensuite je leur ai demandé de se mettre à la place d'Hercule et de dire [F1. oui] comment ils auraient pu procéder [F1. Oui]*
56. *F1. Oui se mettre à la place d'Hercule/parce qu'avant vous avez fait quelque chose qui/avant d'arriver à cette situation/ly avait à partir de la reformulation il y avait un problème/et vous l'avez/vous l'avez fait/non le problème/vous avez formulé le problème narratif/c'est-à-dire quel est le problème pour Hercule/*

57. *Ma. Peut-être mais je ne m'en souviens pas*
58. *F1. simplement vous l'avez dit [Ma. oui]/ on ne s'en souvient pas mais c'est important [Ma. oui] parce que vous avez demandé aux élèves de formuler le problème narratif*
59. *Ma. Ah d'accord*
60. *F3. C'est-à-dire que c'est dans la reformulation/vous faites reformuler le gamin [oui] et puis vous faites identifier/on n'est pas dans une suite d'actions/là Hercule a un problème/donc effectivement [Ma. cerner le problème] ça fait partie du problème/vous savez bien que par rapport à la narration, le fait d'identifier le problème est important*

Par ailleurs, le geste professionnel visant l'identification des lecteurs au héros (C3,55), comme constitutive de l'horizon d'attente, est en réalité absent de la situation de classe (C1) et de l'auto-confrontation (C2). Il est construit dans l'échange et perçu comme routinier (C3,3) :

Ma. [...] c'est les impliquer dans l'histoire si tu veux/parce que enfin c'est Hercule/ça se passait il y a longtemps/et là c'est vrai que j'essaie chaque fois que je peux de les ramener sur leur vécu/sur le réel j'essaie de les mettre dans cette histoire/si vous étiez Hercule qu'est-ce que vous auriez fait/[...]

et son objet est confondu avec la résolution du problème

[...] finalement la situation d'Hercule ça pourrait être la situation de l'un d'entre eux/ donc qu'est-ce qu'il ferait dans ce cas-là/et à ce moment-là ils s'identifient un petit peu/ au personnage et je crois que c'est plus intéressant pour eux/[...] (C3,7).

L'identification en termes de savoirs visés pose problème. La dénivelation espérée par les formateurs n'est réalisée qu'ultérieurement, lors de l'analyse du tableau. En effet, une fois l'auto-confrontation avec les collègues terminée, les formateurs font constater que les deux colonnes « intentions » et « buts » ne sont que très partiellement remplies et que la majorité des objectifs identifiés concerne les plans pédagogique et identitaire (affectivité, citoyenneté, motivation, valorisation et discipline) et jamais celui des savoirs (C3).

109. *F1. Bon alors à partir de ça est-ce que l'on peut essayer de chercher euh quelles étaient vos intentions au moment où vous faisiez un certain nombre d'actions ici (montre une colonne) alors des intentions de tous ordres et après on classera*
110. *F3. C'est plutôt les savoirs visés là et après*

Chaque geste professionnel est donc repris et analysé en termes d'objectifs, de façon à repérer les savoirs littéraires à objectiver.

b. la cohérence narrative

De la même façon, au cours des échanges, les formateurs essaient de faire prendre conscience aux enseignants de certains de leurs gestes spontanés dont l'intérêt, pour la construction de savoirs sur le récit, n'est *a priori* pas perçu.

96. F1. *D'accord/et enfin le dernier acte/pour ce petit moment de 6 minutes est-ce que vous vous en souvenez/une fois que la solution a été trouvée*
97. Mo. *il y a eu lecture de la suite*
98. F1. *Non avant/il y a quelque chose qui me paraissait intéressant dans votre façon de faire/et très important*
99. Sa. *y a l'explication des cymbales/justement*
100. F1 *Non/alors// il y a eu l'explication des cymbales/oui pardon il y a eu l'explication de la solution et les cymbales/le qu'est-ce que c'est/donc reconnaître ce++ euh l'explication/le vocabulaire ++ et après++ une fois qu'on a eu l'explication des cymbales et le vocabulaire/ce qui m'a semblé intéressant et qui clôt ce moment/ c'est [que] vous reformulez entièrement la*
101. F2. *Vous assurez la cohérence du récit*
102. F1. *voilà vous reformulez carrément le passage pour assurer la cohérence du récit/vous reformulez/hein vous reprenez depuis le début très brièvement le problème qui était posé/ensuite la solution et ce qui se passe/où on en est de l'histoire avec vos propres mots/voyez*
103. Ma. *ça c'est pas une chose qui m'a marquée/c'est des choses que l'on fait mais ffff*

Le malentendu formateurs/formés, visible dans cet extrait est révélateur de la différence de représentation entre les acteurs de ce qu'est la compréhension d'une histoire. Sa. met l'accent sur la compréhension de mots (comprendre un texte serait comprendre la somme des mots) alors que les formateurs privilégient les phénomènes textuels et la construction d'une globalité à partir d'éléments épars. L'activité langagière aurait pu démêler ce malentendu et formuler les savoirs sous-jacents en jeu.

c. la cohérence des hypothèses par rapport au récit et par rapport au genre récit mythologique

La production d'hypothèses est étroitement liée aux conventions qui régissent le genre littéraire concerné (cf. *supra*). On peut donc penser que la pratique « jeu des hypothèses » vise deux objectifs littéraires différents : élaborer des possibles narratifs pour construire le récit, d'une part, trier ces possibles en fonction des conventions du genre pour en construire la spécificité, d'autre part.

Dans la situation analysée, les enseignants envisagent bien un tri mais par rapport au vraisemblable, indépendamment des caractéristiques du genre (Mo. [...] *à partir du moment où on leur demande d'émettre des hypothèses/chacune si elle est logique convient C3,68*).

Seule, Ma tente, en vain, de faire de ces caractéristiques un critère de classement :

100. Ma. *Parce que le miracle ça fait partie de l'histoire*
101. Mo. *Ça c'est pas/ça c'est pas le but de ta séance [...]*
87. F2. *Et peut-être justement tout à l'heure quand on travaillera sur les intentions on s'apercevra que les stratégies ne sont pas indifférentes c'est-à-dire que si vous choisissez telle stratégie c'est que ça correspond à telle intention et que [...] vous*

auriez choisi telle autre stratégie c'est que ça correspondait à une autre intention avec d'autres idées en tête d'autres objectifs de l'apprentissage etc.

On pourrait constater l'échec de l'échange langagier puisque les formateurs sont obligés d'intervenir et de différer la focalisation sur les savoirs littéraires. En revanche, on peut peut-être faire l'hypothèse que si Ma. intervient ainsi en C3, alors que rien ne pouvait le laisser prévoir en C2, c'est parce que le dispositif l'amène à reconstruire langagièrement sa pratique et à la justifier face à ses collègues.

3.2.2. Le langage pour positionner son action dans le champ de la littérature

La discussion avec ses collègues, sur l'éventuelle tricherie des élèves (qui auraient pu lire le texte pour trouver les « bonnes » hypothèses), conduit Ma. à modifier le regard qu'elle porte sur l'activité des élèves et sur le sens qu'elle lui donne. Pour défendre sa stratégie, elle interprète d'abord l'activité des élèves comme une acceptation du « jeu » scolaire, c'est-à-dire de l'effectuation de la tâche, sans tricherie :

Ma. voilà/il joue vraiment le jeu là (brouhaha) (C3, 22, 24).

Puis progressivement la reprise-modification d'expressions autour du mot *jeu* l'amène à :

- reconsidérer la signification du mot et de ce fait à interpréter différemment l'activité des élèves, entrés dans le « jeu » littéraire (du jeu à l'activité de recherche) C3, 30, 41

30 *Ma. mais ils avaient envie d'avancer ensemble dans le texte/et en fait le fait de les avoir mis à la découverte c'était un jeu pour eux/ils se sont pris au jeu finalement/ils ont cherché*

- définir l'espace (du jeu à l'interprétation du texte) à l'intérieur duquel elle situe l'activité des élèves et les objectifs qu'elle assigne à la tâche proposée

41. *Ma. je crois qu'ils ne savaient pas où aller cherche l'information elle pouvait être donnée mais il y avait quand même pas mal de pages/donc euh/non mais vraiment j'ai vu des gamins qui se piquaient au jeu/c'était un jeu pour eux et j'ai trouvé que c'était intéressant cette façon d'aborder le texte*

3.2.3. Le langage pour identifier des scénarios d'enseignement spécifiques de la lecture littéraire

Collectivement, au cours de l'échange C3, les enseignants identifient les actes d'enseignement de Ma. et décomposent sa pratique en unités constitutives, avec l'aide d'un formateur. Cette décomposition permet à Ma de s'extraire de la

globalisation floue du départ (*c'est intéressant*) pour repérer, avec des apports ponctuels du groupe, la plupart de ses gestes professionnels :

- lire le début du texte, rappeler, reformuler, se mettre à la place du personnage, imaginer ses actions, cerner et formuler le problème narratif, trier les hypothèses, orienter la réponse, recadrer (C3, 50-62) ;
- lire le passage, vérifier les hypothèses, reconnaître la solution du texte, valoriser les élèves, expliquer des mots inconnus, assurer la cohérence du récit (C3,91-107).

Ainsi, elle passe d'un point de vue premier, spontané, celui de l'acteur englué dans l'action, à un point de vue plus distant, plus « savant », qui lui permet d'organiser, réguler, contrôler sa propre activité d'enseignement.

- Dans une attitude responsive, ses collègues inventorient leurs propres gestes en situation identique, et le groupe imagine des possibles (C3, 67, 74, 75).

67. *Ma. [...] c'est vrai que si on avait davantage de temps on pourrait aller plus loin/ on pourrait prendre chaque hypothèse et aller jusqu'au bout/à la limite/ça aurait pu être un petit sujet d'écriture [...]*

68. *F2. Oui [...] il y avait l'autre possibilité qui consistait mais vous avez choisi/il y avait l'autre possibilité qui consistait à lister les possibles en disant là c'est vrai ça peut poser problème parce que d'où il va sortir le feu/mais là ils vous disent il peut frapper deux pierres/ y a pas de problèmes/ y a l'hypothèse/vous pouviez vous contenter de lister les hypothèses [Ma. oui de lister] et de dire on va regarder dans le texte [...]*

74. *Sa. Mais après on pouvait revenir/et dire finalement les solutions que vous avez émises étaient justes aussi/c'était possible/[Ma. oui oui] en effet vous auriez pu aussi en travail d'écriture*

75. *Ma. mais c'est vrai que j'y avais pas pensé mais là/là maintenant/je me suis dit on aurait pu exploiter ces hypothèses et les faire écrire/*

La reprise en écho des propositions par plusieurs membres du groupe accorde à la proposition de scénario initiale le statut de genre professionnel, forme de pratique relativement stable qui accepte des variantes et est reconnue par la communauté enseignante (formés et formateurs). Le fait que ce scénario soit reconnu et donne lieu à des variantes témoigne de sa capacité d'outil psychologique à restructurer, organiser, contrôler l'activité d'enseignement.

3.3 Discours d'interprétation d'une pratique singulière

Le sens de ce passage est soumis à question et fait l'objet d'interprétations au cours des différentes confrontations.

3.3.1. Le langage pour donner forme au « jeu des hypothèses »

On s'intéressera à deux opérations langagières qui nous paraissent jouer un rôle essentiel dans le corpus analysé pour la construction et la justification de cette pratique : la schématisation (au sens de Grize, 1976) et la mise en récit.

a. Schématisation

La toute première remarque de Ma (C2, 43) transforme le moment de vie professionnelle qu'elle a choisi en un énoncé construit, ordonné, clos, objet de discours à partir duquel va pouvoir s'engager la discussion :

43. *Ma. Alors ça c'est une chose que je n'avais pas faite dans les autres/les autres travaux d'Hercule/c'est euh les mettre/euh dans une hypothèse de lecture/et j'ai trouvé que c'était intéressant/parce que pour émettre une hypothèse/il faut avoir bien compris ce qui précède/donc ça me permet également de voir la façon dont ils ont compris l'histoire/voilà et je le referai un peu plus tard*

Au cours de la « schématisation », pour circonscrire l'objet apparemment insaisissable, Ma change plusieurs fois de point de vue :

- l'action commentée est manifestement indicible : *ça, euh* et Ma. la thématise en tant qu'objet insolite (*c'est une chose que...*) ;
- dans un deuxième temps, cette action est caractérisée sous l'angle de la tâche donnée aux élèves : Ma. est dans le domaine du faire (*c'est les mettre/dans une hypothèse de lecture*) ;
- elle change de point de vue pour verbaliser un jugement global : tentative pour construire cet objet comme un tout du point de vue de l'enseignant (*j'ai trouvé que c'était intéressant*) ;
- ce déplacement la conduit à construire une boucle explicative reposant sur un argument de type cognitif : déplacement vers une position plus didactique (*parce que pour émettre une hypothèse/il faut avoir bien compris ce qui précède*) ;
- en suivant, elle glisse vers le point de vue de l'évaluateur (*ça me permet également de voir la façon dont ils ont compris l'histoire*) ;
- enfin, elle clôt l'objet de discours (*voilà*) qu'elle vient de décrire sous plusieurs angles et prend conscience que cet ensemble cohérent de points de vue sur une action jusque là imbriquée dans le continuum du dialogue pédagogique, constituent cette action en unité repérable, que, d'ailleurs, elle réitère dans la suite de la séance.

En voulant exemplifier, elle est amenée, nouvelle étape, à reconsidérer sa pratique (C2, 47) :

- évaluation de son action : *alors c'est vrai/j'aurais pu m'arrêter*
- ouverture vers d'autres possibles : *j'aurais pu m'arrêter/prendre un petit peu de temps et l'aider à formuler*

b. Mise en récit

La focalisation, par le formateur, sur Steven (C2, 49), la conduit à raconter l'évolution de cet élève réputé difficile et, à travers lui, à « refaire l'histoire » de sa classe.

49. *Ma. là/Steven/il faut que je vous raconte comment il a commencé en début d'année/Steven/quand on n'avait pas encore mis en place les Travaux d'Hercule/je ne pouvais pas circuler dans la classe parce que je regardais ce que faisaient les*

enfants/et dès que j'avais le dos tourné/il m'envoyait des boulettes sur la télé/ donc là quand vous le voyez je trouve que c'est extraordinaire de voir à quel point il est concerné par l'histoire/alors quand on a commencé les Travaux d'Hercule/ euh il ne lisait pas les textes et euh je voulais savoir ce qu'il avait retenu et il était capable de me résumer les histoires parce qu'il a de gros problèmes de lecture mais en fait suivre le texte/[F1. déchiffrer] déchiffrer le texte lui pose un problème/ alors je pense qu'il est auditif/plutôt que visuel/ donc il écoutait et euh/à plusieurs reprises je l'ai testé/et il avait très bien compris et là vous vous êtes rendu compte qu'il commence à lire [F1. oui]/ il suit le texte [F1. mm]/ et vous avez vu comment il s'implique dans le dialogue [F1. absolument]/ moi je trouve que c'est remarquable/de temps en temps y a des dérives/c'est vrai/

On retrouve, dans cette longue intervention monogérée, les ingrédients traditionnels du récit : une annonce, une situation initiale, un double problème (Steven ne sait pas lire et ne tient pas en place), une action (le travail autour des *Douze Travaux d'Hercule*), une amorce de résolution de problème (Steven écoute, s'implique et commence à lire) et une coda (*c'est remarquable*). Tout se passe comme si le recul imposé par le dispositif permettait à Ma de donner forme et sens à des éléments épars de l'expérience, pouvoir du langage narratif analysé par Ricœur (1983, 10) : « Du nouveau - du non encore dit, de l'inédit – surgit dans le langage : [...] une intrigue feinte, c'est-à-dire une nouvelle congruence dans l'agencement des incidents ».

Ce parcours langagier de quelques minutes, sur différentes facettes du métier d'enseignant (évaluation, motivation, auto-critique et réajustements envisageables, monographies d'élèves), signale un « arrachement » à l'activité immédiate, une reconstruction et une reprise en sens de l'activité première dans un contexte professionnel, témoins de l'ancrage de son identité professionnelle.

3.3.2. Le langage comme moyen de mettre en résonance une pratique singulière avec les pratiques reconnues et les valeurs de la communauté enseignante

Etre acteur dans une sphère d'activité suppose d'adhérer à ses pratiques, valeurs, croyances, savoirs, genres (cf. colloque de Bordeaux 2003)... Former des enseignants, c'est donc les aider à « penser / parler / agir » selon les savoirs et savoir faire en jeu dans le monde de l'Ecole, c'est-à-dire transformer des pratiques premières en pratiques instrumentées par les genres professionnels en usage dans la communauté (Jaubert, Rebière, 2003). Si ces genres la plupart du temps préexistent à l'individu et sont en dépôt dans la culture professionnelle (Meyerson, 1995), ils sont cependant en permanence négociés, leur pertinence est réévaluée et leurs normes discutées et déplacées. Ces mises en question sont aussi bien le fait d'un individu que du groupe.

a. Débat avec soi

Au cours des deux confrontations, sommée de commenter, justifier, développer ses propres stratégies, Ma. est amenée à évaluer, interroger, reformuler à la fois ses actions et ses énoncés sur ses actions et donc à être en désaccord avec elle-même. Les réajustements langagiers nécessaires donnent à entendre ses hésitations, ses reprises en sens et les réajustements conceptuels en cours que signale le marqueur de dialogue (*c'est vrai*). La répétition de cette modalisation

logique et appréciative permet à Ma. de s'inscrire dans un nouveau contexte moins routinier où les actes sont pensés, mis en relation avec d'autres.

Simultanément, d'autres modalisations lui permettent d'évaluer son travail et la plus ou moins grande faisabilité des actions envisagées :

– modalisation déontique :

5. *Ma. [...] le petit Wallid là/qui n'était pas intervenu jusque là/il m'a même dit bon je ne sais pas comment formuler/alors c'est vrai/j'aurais pu m'arrêter/prendre un petit peu de temps et l'aider à formuler [oui]/ bon j'ai avancé [...] (C2, 5) : prise de conscience d'une négligence que le professeur attentif qu'elle est, pose comme une faute, repentir et verbalisation d'un autre possible*

– modalisation pragmatique :

Ma. C'est-à-dire parce qu'on est quand même un peu limité dans le temps/c'est vrai que si on avait davantage de temps on pourrait aller plus loin/on pourrait prendre chaque hypothèse et aller jusqu'au bout/à la limite/ça aurait pu être un petit sujet d'écriture/ mais là je voulais aller jusqu'au bout de mon texte/on était limité dans le temps/ (C3, 67) : découverte en deux temps d'une nouvelle stratégie, d'abord perçue comme idéale et non réalisable dans le cadre de l'école, puis infléchie comme un possible désormais envisageable,

Ma. mais c'est vrai que j'y avais pas pensé mais là/là maintenant/je me suis dit on aurait pu exploiter ces hypothèses et les faire écrire/donc à partir de là (C3, 75)

Par ailleurs, la mise à distance de son action conduit Ma. à prendre conscience que la nouvelle pratique, importée de la formation, entre en résonance avec une pratique usuelle, notée par l'emploi des présents, ce qui peut permettre l'intégration de la première et valoriser la seconde

[...] et là c'est vrai que j'essaie chaque fois que je peux de les ramener sur leur vécu/ sur le réel j'essaie de les mettre dans cette histoire » (C3, 3)

b. Débat avec les collègues

L'essentiel de la confrontation avec les collègues concerne l'objectif même de l'activité proposée par les formateurs et mise en œuvre par Ma. On sait (*cf. Histoire sociale des sciences*) que la controverse est le moteur du développement à l'intérieur d'une communauté donnée. Les genres professionnels, comme tous les genres produits dans l'histoire sociale, sont, certes, organisés autour de noyaux relativement stables (Bakhtine, 1984), mais ils s'actualisent selon des variantes qui témoignent des désaccords internes ou des styles individuels.

L'extrait analysé montre comment un genre professionnel proposé par les formateurs et n'ayant pour les enseignants que peu de réalité, s'élabore au gré des désaccords qui en précisent les normes acceptables et intégrables dans le corps de pratiques déjà constitué par le groupe.

Ainsi, l'équipe d'enseignants, par ses questions et remises en cause, construit une représentation du genre en tentant d'en définir les normes. Cette définition passe par une série d'affirmations erronées sur l'activité observée trahissant ainsi certaines normes implicites sur l'approche d'un texte nouveau :

- énoncés premiers / interprétations / énoncés seconds

ils découvraient le texte là ? (C3, 9)

le texte était caché ? (C3, 18)

les élèves jettent un œil pour savoir (C3, 23, 26,32)

[le texte est lu] avant ? (C3, 15)

Comment ça se fait que Bruce a trouvé ? (C3, 20)

La lecture est habituellement préalable à l'activité de compréhension ; les élèves ne sont pas capables d'anticiper.

ça fait émerger tous les possibles (C3, 37)

ils ont vraiment cherché (C3, 39)

c'est ça qui est important (C3, 40)

Ce sont les réponses négatives de Ma. aux énoncés premiers qui construisent les normes. Sa résistance conduit ses collègues à réviser leurs représentations implicites, à prendre en compte sa pratique, à se ranger derrière son expérience et à la réévaluer dans un deuxième temps positivement. Ainsi, dans ce premier débat, la controverse permet de définir le genre par ce qu'il n'est pas.

En revanche, au cours du second débat, à propos de l'orientation des élèves vers la « bonne » réponse, la définition des normes se réalise différemment. Même si l'un des enseignants cherche la norme auprès de l'autorité que représente à ses yeux les formateurs (*Qu'est-ce que vous en pensez/est-ce que c'est bien* C3, 64), les autres argumentent leurs choix professionnels. Ma. avance des raisons personnelles, des contraintes institutionnelles et pédagogiques :

j'essayais d'orienter [...] parce que j'avais ma petite idée [...] parce qu'on est limité dans le temps/parce qu'il faut recadrer (C3, 63, 67)

Dans le même mouvement, elle glisse de son expérience personnelle (*je*) vers l'ébauche d'un genre pour la collectivité (*on, il faut*). Mais cette règle que tente de définir Ma (orienter vers la bonne réponse) est récuser plusieurs fois par Mo. (C3, 69, 83) au nom de la cohérence pédagogique :

69. *Mo. Ce que je trouve un peu dommage/enfin dommage/c'est pas dommage/oui/ c'est qu'ils disent la bonne réponse est dans le texte/[Ri. Oui c'est ça] mais c'est pas forcément la bonne quoi/*

83. *Mo. oui mais moi ça me gêne qu'on marque bonne réponse parce qu'à partir du moment où on leur demande d'émettre des hypothèses/chacune si elle est logique convient/alors c'est la solution du texte*

Le débat se termine par le ralliement du groupe à la norme proposée par Mo., que les formateurs espèrent provisoire.

Il nous semble que ces exemples de controverse interrogent les conceptions habituelles de la formation continue. En effet, dans chacun des cas, les nouvelles pratiques sont négociées et adaptées aux possibilités momentanées du groupe et provisoirement stabilisées, sans passage en force des formateurs, condition nous semble-t-il indispensable pour que les stagiaires s'approprient ce genre nouveau pour eux. C'est dans cet espace entre le genre virtuel proposé par les formateurs, l'action effectivement mise en œuvre par un stagiaire, les représentations individuelles que se construisent les collègues observateurs, critiques et négociateurs que le genre professionnel trouve ses ressources.

3.4. Discours de généralisation et stabilisation d'un genre professionnel

La complexité du dispositif amène les stagiaires à procéder à une série de décontextualisations/recontextualisations. Ces mises à distance successives favorisent l'objectivation de la pratique, sa reprise en sens, son inscription dans un réseau de pratiques proches et la construction d'un point de vue critique. Par ailleurs, l'espacement des séances dans le temps suscite des phénomènes de cristallisation et de globalisation des composantes de la pratique, phénomènes nécessaires aux opérations de généralisation.

3.4.1. le langage pour stabiliser une pratique complexe

Lors de la présentation à ses collègues et aux autres formateurs, l'intérêt de l'activité « émission d'hypothèses » n'est plus pour Ma. à interroger. Elle se pose en « défenseur » de cette stratégie, contre les collègues sceptiques, elle développe les arguments construits lors de la séance d'auto-confrontation ce qui produit de nouveaux déplacements.

Les emplois des temps sont souvent significatifs de déplacements langagiers. Dans l'exemple suivant (*cf. supra* 3.4.2), l'utilisation du présent d'habitude pour évoquer une pratique en réalité toute nouvelle, permet à Ma. de la reconstruire comme pratique usuelle, de l'intégrer dans ses usages et donc de se positionner en experte :

Ma. pour essayer de les/de les rendre actifs dans leur lecture/de leur faire faire des hypothèses ça me permet de voir s'ils ont compris un certain nombre de choses parce que l'hypothèse ça/enfin je pense qu'en même temps ça les oblige à réfléchir/c'est/(C3, 3)

On peut faire une remarque comparable sur le jeu complexe des temps (plus que parfait / passé composé et adverbe de temps) qui brouille la chronologie des prises de conscience, le passé composé, qui pose l'action accomplie, ne renvoyant qu'à quelques tours de parole précédents.

Ma. mais c'est vrai que j'y avais pas pensé mais là/là maintenant/je me suis dit on aurait pu exploiter ces hypothèses et les faire écrire/donc à partir de là (C3, 75)

Dans le même sens, certaines dénivellations (Grize, 1996), signalent, elles aussi, un changement de contexte et la construction d'un nouveau point de vue. Ainsi, au tout début de l'auto-confrontation, après avoir décrit sa pratique, Ma. recourt, pour conclure, à une formulation englobante reprise par un pronom (C2, 1. *voilà et je le referai un peu plus tard*). Cette dénivellation pose ici la pratique nouvelle et à peine schématisée, comme réductible à un objet maîtrisé et aisément repérable dans le souvenir qu'elle a de son activité.

La locution *en fait*, dans l'exemple suivant, joue le même rôle que *voilà*, c'est-à-dire la reprise en sens de la tâche donnée aux élèves :

Ma. mais ils avaient envie d'avancer ensemble dans le texte/et en fait le fait de les avoir mis à la découverte c'était un jeu pour eux/ils se sont pris au jeu finalement/ils ont cherché C3, 30

Les tableaux (cf. annexe 2) proposés par les formateurs conduisent les stagiaires à dépasser l'énumération linéaire et chronologique de leurs gestes professionnels et à les réorganiser en fonction des intentions. Cette réorganisation participe, selon nous, à la prise de conscience pour les enseignants de ce qu'est l'activité d'enseignement de la lecture.

Le recensement de la multiplicité des gestes professionnels qui leur sont implicites et quotidiens, les amène à se rendre compte qu'ils méritent d'être verbalisés et qu'ils sont partagés. Ils ne sont pas le fait d'individus plus ou moins « doués » pour faire la classe. Par ailleurs, la mise en relation de ces gestes avec leurs intentions les conduit à constater qu'ils ne sont pas des « tours de main » étrangers aux savoirs (sur la littérature, les apprentissages...). Le classement de ces intentions en trois grands domaines « savoirs », « méthodes » et « valeurs » les instituent en tant que productions historiques et sociales, partagées et stabilisées au sein de l'Institution scolaire et au-delà, transmises en raison de leur efficacité.

3.4.2 L'activité langagière et ses limites

Si nombre d'énoncés signalent certains des déplacements visés par les formateurs, cependant l'activité langagière des formés ne leur permet pas toujours de contrôler de manière cohérente leurs pratiques.

L'exemple suivant illustre, selon nous, les difficultés du travail de régulation par le langage des différentes contraintes qui pèsent sur l'enseignant (programmes, temps, savoirs, motivation des élèves, discipline...) :

Ma. C'est-à-dire parce qu'on est quand même un peu limité dans le temps/c'est vrai que si on avait davantage de temps on pourrait aller plus loin/on pourrait prendre chaque hypothèse et aller jusqu'au bout/à la limite/ça aurait pu être un petit sujet d'écriture/ mais là je voulais aller jusqu'au bout de mon texte/on était limité dans le temps/et puis c'est vrai quand même qu'il faut recadrer parce qu'ils ont facilement tendance à partir un petit peu dans tous les sens/et puis là honnêtement/j'étais directive (C3, 67).

Ma. développe deux points de vue concurrents : aller au bout des hypothèses ou aller au bout du texte ; mais les arguments développés se superposent sans

construire une argumentation convaincante, pas même pour elle, puisqu'elle éprouve la nécessité de l'émailler de *c'est vrai* pour des propositions opposées (*peu limité dans le temps / aller plus loin*) et de *quand même* pour annoncer des arguments différents (*limité dans le temps / il faut recadrer*).

D'autre part, l'activité langagière peut même contribuer à la mythification d'une pratique. La recontextualisation et la nécessité de convaincre leurs collègues de la pertinence de leurs choix peuvent conduire les formés, dans un premier temps, à idéaliser une pratique nouvelle. Ainsi, lorsque Ma. présente au groupe l'anecdote « Steven » (3.4.1), elle donne au récit initial une nouvelle forme :

Ma. [...] l'hypothèse [...] c'est les impliquer dans l'histoire [...] j'ai eu l'impression que ça a marché/notamment l'élève sur lequel la caméra est le plus souvent posée est un élève qui en général est assez désagréable et qui là vraiment est en état de grâce parce que je crois qu'il s'est senti concerné par cette histoire/on le voit tout fonctionne/les mains/les enfin++ et c'est un de ceux qui a été les plus actifs alors que c'est normalement celui qui est le plus loin et le plus désagréable/et là véritablement je crois qu'il a senti que euh on s'adressait à lui à travers cette histoire/c'est pas un texte parachuté/c'est qu'est-ce que je fais moi dans ce texte/(C3, 3)

Là encore, le récit de Ma. est canonique. Mais, plus épuré, il produit de nouvelles significations. Mise en demeure de se justifier, (Ri. *pourquoi tu leur as demandé de trouver des hypothèses C3, 2*) Ma sélectionne des éléments et les réagence. De ce fait, les ingrédients et leurs relations ne sont plus tout à fait les mêmes : un problème (élève désagréable), une action (les hypothèses), une résolution (Steven s'implique), une coda (*et là véritablement je crois qu'il a senti que euh on s'adressait à lui à travers cette histoire/c'est pas un texte parachuté/c'est qu'est-ce que je fais moi dans ce texte*)

Alors que le premier récit est anecdotique, centré sur un canevas professionnel routinier qui occulte l'épisode « élaboration d'hypothèses », le second prend des allures de parabole et attribue à la pratique nouvelle essayée des vertus miraculeuses, ce que souligne l'expression *état de grâce*, comme si la technique pouvait résoudre les problèmes du collègue.

Ainsi, au début de la confrontation croisée, la reprise en sens devant les collègues, au lieu de déboucher sur la pratique réflexive attendue réinvente une « recette miracle » infondée, à partir de la manipulation de l'expérience. Il revient alors au groupe d'interroger ce point de vue pour le réancrer dans la didactique de la discipline.

CONCLUSION

Si on peut dire avec B. Prot (Arras, colloque *Faut-il parler pour apprendre ?* 2004), qui lui même l'emprunte à Vygotski, que la compétence est la capacité de pouvoir faire de multiples actions mais de n'en réaliser qu'une en situation, que le réel de l'activité se construit par rapport à ce que l'on faisait mais que l'on ne fait plus, à ce que les autres font et que l'on ne veut pas faire, ce qu'on fait pour ne pas faire, alors, l'activité langagière, dans ce dispositif de formation, est un outil pour développer la compétence des enseignants, leur faire prendre conscience des

variantes, désaccords, éventuels consensus avec leurs collègues et avec eux-mêmes.

Nous faisons l'hypothèse que la décontextualisation / recontextualisation d'une pratique singulière (« contribution individuelle à l'activité collective », Bronckart, 1996), mise en mots nécessairement dialogique par les acteurs, soumise à l'évaluation des pairs dans le dialogue, mise en perspective avec la pratique d'un pair, peut favoriser la transformation et le réajustement des pratiques, le changement de statut des objets enseignés à la fois dans la classe et en formation, et « instrumenter » ainsi les acteurs.

Si ce dispositif devait s'avérer efficace pour transformer les pratiques, force est de constater que son organisation, ses contenus, ses modalités de fonctionnement sont très contextualisés, et en l'état des moyens dont dispose la formation continue, très difficilement transférables.

Il nous semble cependant que ce n'est qu'en changeant les pratiques de formation que l'on pourra espérer transformer les pratiques des enseignants.

BIBLIOGRAPHIE

- BAKHTINE M. (trad. fr. 1984) : *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- BRONCKART J.-P. (1996) : *Activités langagières, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*, Lausanne, Delachaux et Niestlé
- CLOT Y. (2004) : Le geste est-il transmissible ? in *Apprendre autrement aujourd'hui*
- CLOT Y., FAITA D. (2000) : Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes, in *Travailler*.
- CLOT Y., FAITA D., FERNANDEZ G., SCHELLER L. (2000) : Entretiens en auto-confrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité, in *Pistes 1*.
- GOIGOUX R. (2002) : Analyser l'activité d'enseignement de la lecture, une monographie, in *Revue française de pédagogie*, INRP.
- GOODY J. (1979) : *La raison graphique, la domestication de la pensée sauvage*, Paris, Ed. de Minuit
- GRIZE J.-B. (1996) : *Logique naturelle et communication*, Paris, PUF.
- JAUBERT M., REBIERE M. (2002) : La préparation écrite de la classe, un outil de formation ?, *Enjeux 54*, CECOCEF, Namur.
- JAUBERT M., REBIERE M. (2003) : Parler et débattre pour apprendre, in Chabannes J.-C et Bucheton D (Ed.) : *Parler et écrire pour penser...* Paris, PUF
- MEYERSON (1995) : *Les fonctions psychologiques et les œuvres*, Paris, Albin Michel
- PERRENOUD P. (2001) : *Développer la pratique réflexive dans la pratique d'enseignant*, Paris, ESF
- RICŒUR P. (1983) : *Temps et récit 1, L'intrigue et le récit historique*, Paris, Seuil.
- VYGOTSKI L. (trad. fr. 1985) : *Pensée et langage*, Paris, Ed. Sociales.

ANNEXES

CORPUS 2 Entretien d'auto-confrontation Ma avec F1

1. **Ma.** Alors ça c'est une chose que je n'avais pas faite dans les autres/les autres travaux d'Hercule/c'est euh les mettre/euh dans une hypothèse de lecture/et j'ai trouvé que c'était intéressant/parce que pour émettre une hypothèse/il faut avoir bien compris ce qui précède/donc ça me permet également de voir la façon dont ils ont compris l'histoire/voilà et je le referai un peu plus tard
2. **F1**Absolument/je l'ai vu/oui
3. **Ma.** Et j'ai bon/là/c'est un essai que j'ai fait/et j'ai trouvé qu'il était très concluant [mmm]/
4. **F1.** Absolument
5. **Ma.** Parce qu' en même temps/ils s'intègrent bien dans l'histoire [Mmm]/ ils se piquent au jeu [mmm]/ et le petit Wallid là/qui n'était pas intervenu jusque là/il m'a même dit bon je ne sais pas comment formuler/alors c'est vrai/j'aurais pu m'arrêter / prendre un petit peu de temps et l'aider à formuler [oui]/ bon j'ai avancé [oui]mais/je crois qu'ils se sentent disons peut-être davantage concernés parce qu'ils sont en train de faire
6. **F1.** oui oui/absolument/on va continuer là/et/et ça serait bien d'essayer de voir la di/ce/ce qui se passe pour Steven/parce que bon/on va/on va retrouver des/des constantes par rapport à celles que vous m'avez données/et+ on va tenter de/de regarder le déroulement et vous m'arrêtez par rapport au déroulement/et de temps en temps/de voir l'attitude que vous avez avec Steven et Steven aussi/ comment il/comment il intervient par rapport à lui-même
7. **Ma.** là/Steven/il faut que je vous raconte comment il a commencé en début d'année/Steven/quand on n'avait pas encore mis en place les Travaux d'Hercule/je ne pouvais pas circuler dans la classe parce que je regardais ce que faisaient les enfants/et dès que j'avais le dos tourné/il m'envoyait des boulettes sur la télé/ donc là quand vous le voyez je trouve que c'est extraordinaire de voir à quel point il est concerné par l'histoire/alors quand on a commencé les Travaux d'Hercule/ euh il ne lisait pas les textes et euh je voulais savoir ce qu'il avait retenu et il était capable de me résumer les histoires parce qu'il a de gros problèmes de lecture mais en fait suivre le texte/[F1. déchiffrer] déchiffrer le texte lui pose un problème/ alors je pense qu'il est auditif/plutôt que visuel/donc il écoutait et euh/à plusieurs reprises je l'ai testé/et il avait très bien compris et là vous vous êtes rendu compte qu'il commence à lire [F1. oui]/ il suit le texte [F1. mm]/ et vous avez vu comment il s'implique dans le dialogue [F1. absolument]/ moi je trouve que c'est remarquable/de temps en temps y a des dérives/c'est vrai/
8. **F1.** Donc la caméra n'avait rien à voir/n'était pas
9. **Ma.** Absolument pas/c'est l'évolution de Steven
10. **F1.** Quels sont les passages que vous aimeriez qu'on garde ici/pour pouvoir en discuter avec les collègues/par rapport à la compréhension
11. **Ma.** Peut-être sur le passage sur la formulation des hypothèses
12. **F1.** Sur la formulation des hypothèses
13. **Ma.** Oui/
14. **F1.** moi aussi je trouve/oui/++ vous aimeriez parce que c'est quelque chose qui vous paraît efficace
15. **Ma.** Bé oui vraiment/je l'ai tenté et j'ai trouvé que c'était intéressant

16. **F1.** *D'accord/vous tentez d'amener les élèves à/à un petit peu mobiliser des connaissances [oui]/ ou bien à reformuler ce qui vient d'être lu/est-ce que ça vous paraît être une attitude qui serait encore à développer/que vous savez faire*
17. **Ma.** *Oui mais ça c'est toujours perfectible/c'est évident*
18. **F1.** *Est-ce qu'on/est-ce qu'on pourrait essayer de rechercher aussi du côté de ce domaine/c'est-à-dire/que fait-on des rappels et comment les met-on en lien par exemple/est-ce que ça peut être quelque chose que l'on peut regarder/parce que j'ai l'impression*
19. **Ma.** *Oui mais je ne sais pas très bien*
20. **F1.** *J'ai l'impression que dans cette situation vous arrivez bien à mener vos intentions*

CORPUS 3 Confrontation collective avec les collègues et les formateurs (regards croisés)

1. **F1.** *Alors vos impressions avant que nous travaillions sur euh sur euh/vos impressions premières/vous ou d'autres*
2. **Ri.** *pourquoi tu leur as demandé de trouver des hypothèses*
3. **Ma.** *pour essayer de les/de les rendre actifs dans leur lecture/de leur faire faire des hypothèses ça me permet de voir s'ils ont compris un certain nombre de choses parce que l'hypothèse ça/enfin je pense qu'en même temps ça les oblige à réfléchir/c'est/c'est les impliquer dans l'histoire si tu veux/parce que enfin c'est Hercule/ça se passait il y a longtemps/et là c'est vrai que j'essaie chaque fois que je peux de les ramener sur leur vécu/sur le réel j'essaie de les mettre dans cette histoire/si vous étiez Hercule qu'est-ce que vous auriez fait/donc je pense que/j'ai eu l'impression que là ça a marché/euh ils s'impliquaient/notamment l'élève sur lequel la caméra est le plus souvent posée est un élève qui en général est assez désagréable et qui là vraiment est en état de grâce parce que je crois qu'il s'est senti concerné par cette histoire/on le voit tout fonctionne/les mains/les enfin++ et c'est un de ceux qui a été les plus actifs alors que c'est normalement celui qui est le plus loin et le plus désagréable/et là véritablement je crois qu'il a senti que euh on s'adressait à lui à travers cette histoire/c'est pas un texte parachuté/c'est qu'est-ce que je fais moi dans ce texte/*
4. **Sa.** *est-ce que la caméra dans une classe ça les motive un peu/ça les implique aussi*
5. **Ma.** *oui mais à la limite il aurait pu être pire tel qu'on le connaît ça aurait pu très très mal se passer/*
6. **Ri.** *tu dis donc les ramener dans leur vécu dans le réel/pour qu'ils rentrent bien dans le texte pour qu'ils comprennent*
7. **Ma.** *et bé oui pour qu'ils voient que bon un texte ça raconte l'histoire d'Hercule ça s'est passé y a très longtemps mais finalement la situation d'hercule ça pourrait être la situation de l'un d'entre eux/donc qu'est-ce qu'il ferait dans ce cas-là/et à ce moment-là ils s'identifient un petit peu/au personnage et je crois que c'est plus intéressant pour eux/*
8. **F1.** *Les autres vous avez des questions avant qu'on rentre dans les des précisions sur les actes d'enseignement*
9. **Sa.** *là c'était juste sur la démarche/donc là ils découvraient le texte là*
10. **Ma.** *Ah oui ils découvraient le texte absolument/*
11. **Sa.** *alors pour ne pas avoir accès à la troisième feuille*
12. **Ma.** *ah mais on l'a lu ensemble entièrement*

13. **Ri.** *jusque au bout*
14. **Ma.** *absolument*
15. **Ri.** *avant ?*
16. **Ma.** *ah non non non/au fur et à mesure on a découvert le texte/*
17. **Sa.** *au fur et à mesure oui mais alors là tu as fait une pause*
18. **Ri.** *est-ce/est-ce que le texte était caché là*
19. **Ma.** *ah non rien du tout et aucun n'a [Sa. regardé] vraiment eu envie d'aller regarder*
20. **Ri.** *parce que je me disais [Ma. non non pas du tout] mais comment ça se fait que Bruce a trouvé/[Ma. non non]*
21. **Mo.** *Mais ça n'a aucune importance/il a pas trouvé celle-là il a dit il faut faire du bruit et en plus il a fait un parallèle il a dit les pigeons etc. [Ma. oui/oui] donc ça prouve qu'il n'a pas regardé/et même s'il a regardé il a compris le/*
22. **Ma.** *voilà/il joue vraiment le jeu là (brouhaha)*
23. **Sa.** *oui mais c'est bien qu'il n'ait pas regardé/je suis étonnée qu'il n'ait pas regardé parce qu'en général il+++*
24. **Ma.** *voilà/il joue vraiment le jeu là*
25. **F1.** *Mme Sa/*
26. **Sa.** *non je suis étonnée qu'ils n'aient pas regardé comme ils avaient la feuille trois sous les yeux*
27. **Ma.** *mais non non non pourquoi/non parce qu'on avance ensemble dans le texte/ c'est pas une histoire s'ils avaient eu envie de regarder ils auraient regardé/*
28. **Mo.** *Tant pis*
29. **Sa.** *ah oui ah non/c'est pas que ce soit grave*
30. **Ma.** *mais ils avaient envie d'avancer ensemble dans le texte/et en fait le fait de les avoir mis à la découverte c'était un jeu pour eux/ils se sont pris au jeu finalement/ ils ont cherché*
31. **F1.** *Vous posez la question de la découverte de l'objet à lire/c'est-à-dire le manipuler voir combien de pages il y a/le découvrir [oui]*
32. **Sa.** *moi je suis sûre que j'aurais eu des petits malins qui auraient anticipé qui auraient été voir/qui auraient été jeter un oeil pour savoir/*
33. **Mo.** *peu importe*
34. **Ma.** *ça n'a pas d'importance*
35. **Mo.** *mais des solutions/mettre le feu c'est pas idiot non plus*
36. **Ma.** *mais oui c'est pas idiot oui*
37. **Sa.** *ça fait émerger tous les possibles*
38. **Ma.** *c'est vrai que je n'avais pas pensé à cette idée qu'ils iraient chercher mais je pense que ça ne leur est pas venu à l'esprit/j'en ai vu aucun tourner ou/*
39. **Sa.** *ils ont vraiment cherché*
40. **Ri.** *c'est ça qui est important c'est pour ça que j'ai posé cette question simplement pour savoir s'ils s'étaient donné la peine de chercher ou s'ils avaient fait l'acte le plus facile de regarder*
41. **Ma.** *je crois qu'ils ne savaient pas où aller cherche l'information elle pouvait être donnée mais il y avait quand même pas mal de pages/donc euh/non mais vraiment j'ai vu des gamins qui se piquaient au jeu/c'était un jeu pour eux et j'ai trouvé que c'était intéressant cette façon d'aborder le texte*

42. **F1.** Alors ça c'est le tour de table sur les premières impressions/c'est important tout ce que vous dites là il y a évidemment les questions que l'on se pose sur la manière de faire et sur la réaction des élèves/bon alors vous c'est Mme Ma. (écrit au tableau)/ pourquoi vous avez choisi c/la raison du pourquoi vous avez choisi ce genre d'extrait/
43. **Ma.** ce genre d'extrait/parce que bé j'avoue que c'est une première pour moi le travail d'anticipation/euh et c'est vrai que ce travail bé je crois que c'est parce qu'on en a parlé/parce qu'il y a eu ce type d'échange et j'avais envie d'essayer/je me disais bé après tout/on va bien voir ce que ça va donner/et donc c'est un galop d'essai pour moi aussi/euh et je voulais voir comment ils allaient réagir/est-ce qu'ils allaient être actifs/est-ce que bé j'avais envie de savoir comment ça allait se passer parce que j'avais jamais pratiqué/
44. **F1.** Vous vouliez connaître la réaction des élèves
45. **Ma.** la réaction des élèves et puis voir si ça pouvait m'apporter quelque chose dans ma pratique
46. **F1.** Ensuite bon si on a à définir la tâche ou bien l'acte comme vous voulez ou bien l'un et l'autre/qu'est-ce que dans ce cadre là/comment pouvez-vous la nommer/ quelle tâche ou quelles tâches au pluriel avez-vous donnée/
47. **Ma.** quelle tâche j'ai donnée+++
48. **F1.** Oui/au moment/est-ce que/par rapport aux élèves/comment vous leur avez demandé de faire/au tout début
49. **Ma.** au tout début quand on s'est lancé dans le texte
50. **F1.** Oui donc ils l'ont lu/vous vous rappelez/ils ont lu ce passage/et puis tout de suite après/quand ils/que leur avez-vous demandé/il y a eu un rappel
51. **Ma.** Si vous étiez Hercule qu'est-ce que vous auriez fait
52. **F1.** Oui/un peu avant il y a eu autre chose/y a eu le rappel hein/le rappel vous leur avez demandé euh/je crois que c'est à Steven/de dire à sa façon ce que [Ma. de reformuler] voilà de résumer
53. **Ma.** de reformuler/oui/ce qui a été lu [Ma. reformulation]
54. **F1.** Voilà il y a eu une reformulation de ce qui a été lu/j'essaie de lister un petit peu avant/y a reformulation de ce qui a été lu puis ensuite/
55. **Ma.** ensuite je leur ai demandé de se mettre à la place d'Hercule et de dire [F1. oui] comment ils auraient pu procéder [F1. Oui]
56. **F1.** Oui se mettre à la place d'Hercule/parce qu'avant vous avez fait quelque chose qui/avant d'arriver à cette situation/y avait à partir de la reformulation il y avait un problème/et vous l'avez/vous l'avez fait/non le problème/vous avez formulé le problème narratif/c'est-à-dire quel est le problème pour Hercule/
57. **Ma.** Peut-être mais je ne m'en souviens pas
58. **F1.** simplement vous l'avez dit [Ma. oui]/ on ne s'en souvient pas mais c'est important [Ma. oui] parce que vous avez demandé aux élèves de formuler le problème narratif
59. **Ma.** Ah d'accord
60. **F2.** C'est-à-dire que c'est dans la reformulation/vous faites reformuler le gamin [oui] et puis vous faites identifier/on n'est pas dans une suite d'actions/là Hercule a un problème/donc effectivement [Ma. cerner le problème] ça fait partie du problème/vous savez bien que par rapport à la narration, le fait d'identifier le problème est important
61. **Ma.** Finalement/on voit ce qui est acceptable et ce qui ne l'est pas/on fait un tri dans les hypothèses

62. **F1.** *Voilà/absolument/faire formuler les hypothèses et les trier (verbalise en écrivaint)*
63. **Ma.** *Donc ils étaient dans une logique/dans leur hypothèses/bé alors il est évident que j'essayais d'orienter un petit peu vers (rires) vers la bonne/dans les choix/[F1. Voilà] donc c'est vrai l'hypothèse du feu j'aurais pu l'exploiter mais je ne voulais pas arriver à ça/donc on l'a laissé/non pas parce qu'elle n'était pas bonne mais parce que j'avais ma petite idée sur la suite du déroulement de l'histoire/*
64. **Sa.** *Oui parce quand il y a un élève qui a émis la possibilité de faire du bruit [Ma. Oui] tu es revenu/y a un qui est parti sur une autre piste (rires) et tu es encore revenue [Ma. Voilà parce que]/ qu'est-ce que vous en pensez/est-ce que c'est bien/*
65. **F1.** *Donc vous avez eu envie d'orienter un peu quoi*
66. **F3.** *Pourquoi vous cherchez à orienter les élèves/enfin*
67. **Ma.** *C'est-à-dire parce qu'on est quand même un peu limité dans le temps/c'est vrai que si on avait davantage de temps on pourrait aller plus loin/on pourrait prendre chaque hypothèse et aller jusqu'au bout/à la limite/ça aurait pu être un petit sujet d'écriture/mais là je voulais aller jusqu'au bout de mon texte/on était limité dans le temps/et puis c'est vrai quand même qu'il faut recadrer parce qu'ils ont facilement tendance à partir un petit peu dans tous les sens/et puis là honnêtement/j'étais directive*
68. **F2.** *Oui et le fait de les/parce qu'il y avait l'autre possibilité qui consistait mais vous avez choisi/il y avait l'autre possibilité qui consistait à lister les possibles en disant là c'est vrai ça peut poser problème parce que d'où il va sortir le feu/mais là ils vous disent il peut frapper deux pierres/y a pas de problèmes/y a l'hypothèse/ vous pouviez vous contenter de lister les hypothèses [Ma. oui de lister] et de dire on va regarder dans le texte*
69. **Mo.** *Ce que je trouve un peu dommage/enfin dommage/c'est pas dommage/oui/ c'est qu'ils disent la bonne réponse est dans le texte/[Ri. Oui c'est ça] mais c'est pas forcément la bonne quoi/*
70. **Ma.** *c'est la formulation/c'est-à-dire bon*
71. **Mo.** *C'est dans la formulation oui oui*
72. **Ma.** *la bonne réponse non/mais je les ai pas empêchés de donner d'autres réponses/[Mo. Non non] je ne leur ai pas dit qu'ils avaient tort/*
73. **Ma.** *disons que la réponse du texte est celle-là/alors j'ai utilisé la bonne réponse euh [Ri. solution]/ enfin c'est-à-dire [Mo. D'autant plus que] c'est ce que l'auteur a privilégié*
74. **Sa.** *Mais après on pouvait revenir/et dire finalement les solutions que vous avez émises étaient justes aussi/c'était possible/[Ma. oui oui] en effet vous auriez pu aussi en travail d'écriture [Ma. oui oui] vous auriez pu sûrement/on aurait pu mettre le feu [Ma. oui oui]*
75. **Ma.** *mais c'est vrai que j'y avais pas pensé mais là/là maintenant/je me suis dit on aurait pu exploiter ces hypothèses et les faire écrire/donc à partir de là*
76. **Sa.** *Trouver une autre/[Ri. démarche] ben oui/une autre cause plus réelle que miraculeuse/oui ça c'est vrai*
77. **Ri.** *parce que là la question*
78. **Ma.** *Parce que le miracle ça fait partie de l'histoire*
79. **Mo.** *Ça c'est pas/ça c'est pas le but de ta séance*
80. **Ma.** *non voilà/c'est ça/ça c'est un décroché/une façon de les accrocher au texte par leur vécu mais bon la priorité c'est d'avancer dans le texte*

81. **Ri.** *le but est de/même si on leur fait formuler des hypothèses c'est quel est notre but/notre objectif euh est-ce que c'est simplement pour soit pour qu'ils comprennent mieux le texte ou pour qu'ils cherchent/faire des hypothèses mais qu'est-ce qu'on va en faire*
82. **F1.** *On termine/on clôt ce qui s'est passé donc vous orientez la bonne réponse/enfin un petit peu on va dire vous orientez la bonne réponse/après il y a la lecture/la lecture du passage [Ma. oui y a la lecture du passage] la lecture qui permet quelque part [Ma. des vérifications]*
83. **Mo.** *oui mais moi ça me gêne qu'on marque bonne réponse parce qu'à partir du moment où on leur demande d'émettre des hypothèses/chacune si elle est logique convient/alors c'est la solution du texte*
84. **F1.** *J'ai gardé cet intitulé parce que Mme Ma. l'a formulé comme ça/c'est vrai que bon*
85. **Ri.** *je crois que dans la démarche de Mme Ma. c'était ça donc je pense qu'il faut le garder*
86. **F1.** *Il me semble aussi/on garde sa formulation ce qui n'exclut pas ce que dit M Mo./ c'est-à-dire qu'on cherche la solution [voilà]*
87. **F2.** *Et peut-être justement tout à l'heure quand on travaillera sur les intentions on s'apercevra que les stratégies ne sont pas indifférentes c'est-à-dire que si vous choisissez telle stratégie c'est que ça correspond à telle intention et que si vous vous auriez choisi telle autre stratégie c'est que ça correspondait à une autre intention avec d'autres idées en tête d'autres objectifs de l'apprentissage etc.*
88. **F1.** *Est-ce qu'on peut le mettre là déjà (indique la colonne intentions)/ ça c'est pour chercher la solution/il me semble que dans les actes d'enseignement*
89. **Ma.** *la solution est proposée par le texte*
90. **F1.** *Donc lecture et ensuite*
91. **Ma.** *reconnaissance de celui qui avait trouvé la bonne solution/ça je pense que c'est une chose qui est importante*
92. **F1.** *Reformulez moi ça c'est très important/c'est la reconnaissance de la solution de l'élève*
93. **Ma.** *de l'élève*
94. **Ri.** *oui disons que c'est bien de/de valoriser l'élève mais par rapport aux autres/ justement/je me demande est-ce que/*
95. **Ma.** *c'est une valorisation ponctuelle parce que bon je sais que c'est un élève en difficulté et le fait qu'il ait trouvé la solution et qu'il soit reconnu comme ayant trouvé la bonne réponse je sais qu'il va se sentir valorisé/mais je le fais/bon là c'était lui/une autre fois ça sera un autre/je ne crois pas que les autres se soient sentis/euh quelque part dévalorisés/ça c'est une pratique que j'utilise souvent et plus particulièrement dans une classe où il y a des élèves qui sont en difficulté et qui je crois ont besoin à un moment ou à un autre d'être reconnus dans leur travail*
96. **F1.** *D'accord/et enfin le dernier acte/pour ce petit moment de 6 minutes est-ce que vous vous en souvenez/une fois que la solution a été trouvée*
97. **Mo.** *il y a eu lecture de la suite*
98. **F1.** *Non avant/il y a quelque chose qui me paraissait intéressant dans votre façon de faire/et très important*
99. **Sa.** *y a l'explication des cymbales/justement*
100. **F1.** *Non/alors// il y a eu l'explication des cymbales/oui pardon il y a eu l'explication de la solution et les cymbales/le qu'est-ce que c'est/donc reconnaître ce++ euh l'explication/le vocabulaire ++ et après++ une fois qu'on a eu l'explication des*

- cymbales et le vocabulaire/ce qui m'a semblé intéressant et qui clôt ce moment/ c'est vous reformulez entièrement la*
101. **F2.** *Vous assurez la cohérence du récit*
102. **F1.** *voilà vous reformulez carrément le passage pour assurer la cohérence du récit/vous reformulez/hein vous reprenez depuis le début très brièvement le problème qui était posé/ensuite la solution et ce qui se passe/où on en est de l'histoire avec vos propres mots/voyez*
103. **Ma.** *ça c'est pas une chose qui m'a marquée/c'est des choses que l'on fait mais ffff*
104. **Sa.** *mais est-ce qu'on le fait*
105. **F1.** *Et ça c'est très important*
106. **F2.** *Et quelquefois on a même l'impression de rabâcher/oui oh lala j'ai déjà dit ça/ je n'arrête pas de dire la même chose/et en fait on remet de la cohérence/on remet du lien*
107. **F3.** *C'est-à-dire qu'on a découvert le texte par petits bouts/ça été fragmenté [Ma. Sa. Ri. voilà] donc vous assurez les liens la continuité*
108. **F1.** *Bon voilà ce que l'on pourrait dire dans ce qui est au départ l'entretien de confrontation/on peut déjà faire un point/on peut faire un point dans ce que vous avez choisi/ce qui pour vous était un galop d'essai comme vous dites/pour essayer de voir si ça marche/si ça marche ou pas/de s'engager dans cette pratique/voilà un petit peu les actes mis en œuvre/dans le cadre des émissions d'hypothèses on peut essayer de voir ce que ça met en œuvre dans les différentes opérations liées à l'anticipation>/ c'est intéressant de les voir/parce que parfois on parle d'anticipation de vérifier d'émettre des hypothèses et de vérifier et dans le cadre d'opérations qui sont liées à l'anticipation c'est-à-dire à se faire une représentation mentale de ce qui est en train de se passer/on a toute une série d'actes très importants et les nommer/c'est ce que je disais au départ les identifier permet après de savoir un petit peu si ça fonctionne/fonctionne pas si on le fait quel intérêt ça a/voilà/on peut continuer sur les intentions*
109. **F2.** *Oui on commence à patiner sur les deux colonnes suivantes/c'était prévisible mai on va voir*
110. **F1.** *Bon alors à partir de ça est-ce que l'on peut essayer de chercher euh quelles étaient vos intentions au moment où vous faisiez un certain nombre d'actions ici (montre une colonne) alors des intentions de tous ordres de tous ordres et après on classera*
111. **F2.** *C'est plutôt les savoirs visés là et après*
112. **F3.** *Y avait pas que ça quand on avait parlé des intentions il y avait aussi l'idée moi je veux que tous mes élèves comprennent*
113. **F1.** *Ya des valeurs*
114. **F3.** *Ça peut être des contenus de savoirs mais ça peut être des contenus liés à la citoyenneté au civisme des valeurs éthiques/des valeurs*
115. **Sa.** *intentions va bien peut-être*
116. **F2.** *Avec une même intention on peut avoir des stratégies différentes*
117. **Re.** *Est-ce qu'on ne peut pas revenir sur les deux solutions proposées par rapport aux hypothèses/madame Ma. disant bon moi en fait je voulais/après la formulation des hypothèses/les orienter malgré tout vers la bonne réponse donc là elle a un objectif particulier/Monsieur Mo. disait on aurait pu au contraire rester sur les hypothèses multiples [F3. En leur donnant un statut équivalent] voilà et pour ensuite aller voir celle qui a été choisie dans le texte/Et en fait/à mon avis/ça correspond à des objectifs différents*

118. **F1.** *Ce qui est important c'est d'aller voir les effets du côté des apprentissages des élèves/qu'est-ce qui fait qu'on entre après/qu'on va vers des apprentissages sur la cohérence du récit/qu'est-ce qui fait qu'on entre plus dans l'implication d'un certain nombre d'élèves par la voie des hypothèses liées au vécu/euh/c'est/c'est/euh*
119. **F2.** *C'est-à-dire qu'il va y avoir des choix qui vont/et celui que vous avez fait dans ce que vous dites/un choix manifestement centré sur la compréhension du texte je dirais à la limite de décryptage/c'est-à-dire faire construire le sens de ce texte/ alors que si on travaille sur les possibles narratifs/sur les multiples possibilités/on va être plutôt sur un objectif de construction du récit et si on travaille sur les possibles par rapport à la connaissance que l'on a des légendes de la mythologie etc. alors on va être/sur la construction de savoirs liés à la mythologie/et donc ça/ça va être en fonction de vos séquences/de ce que vous avez décidé de faire à un moment donné/la quantification enfin le fait qu'un élève donne la bonne réponse et donc le fait de mettre en évidence cette bonne réponse/*
120. **Ma.** *donc ça c'est pas spécifique à cette séance/[Re. Non]*
121. **F3.** *Non mais en termes d'acte d'enseignement/si on essaie de recenser*
122. **Ma.** *la reconnaissance de l'élève dans sa réponse*
123. **F1.** *Voilà on l'a ici en tant qu'acte/vous reconnaissez donner une valeur à/à la bonne réponse/à l'élève qui donne une bonne réponse/donc à cet acte est lié l'intention de gratification chez l'élève/*
124. **F3.** *Construire chez l'élève une représentation identitaire positive/[Ma. positive] surtout chez l'élève en difficulté en plus*
125. **F1.** *Dans ce genre de situation/en utilisant ces actes là/qu'est-ce qui vous semble performant par rapport aux élèves qui le sont/le rôle/*
126. **Ma.** *Curieusement/et c'est vrai qu'en revoyant l'enregistrement/c'est très très intéressant/parce que je me suis rendu compte effectivement/que j'ai un petit peu laissé de côté les bons élèves/j'ai valorisé les élèves qui sont plus en difficulté/et c'est vrai j'ai très peu donné la parole aux élèves++ je savais qu'ils avaient compris/j'avais pas de vérification particulière à faire/mais je me suis rendu compte quand on a visionné la cassette que ça été un peu les laissés pour compte finalement dans l'histoire*

Synthèse sur les intentions liées à l'émission d'hypothèses – Ma.

Les objets de savoir :

- structure narrative : le déclencheur, le problème narratif
- le point de vue du personnage
- construction du discours narratif (des possibles)
- cohérence des hypothèses par rapport au problème
- cohérence des hypothèses par rapport au genre récit mythologique

Une méthode pour apprendre à découvrir un texte

- permettre à tous de s'impliquer dans la lecture :
 - rappel de ce que l'on sait
 - dévolution du problème du héros
 - sollicitation d'hypothèses
 - débat sur les hypothèses
 - rendre disponibles à l'oral des possibles narratifs et des faits de langue pour les dire, susceptibles d'être rencontrés dans le texte
 - construction d'un projet de lecture : vérification des hypothèses par la lecture
- permettre à tous de comprendre le texte lu :
 - reformulation par les élèves de ce qu'ils ont compris
 - reformulation systématique par l'enseignante avec vocabulaire spécifique
 - clarification du vocabulaire en contexte
 - Reformulation systématique par l'enseignante de l'ensemble du récit pour assurer la cohérence : passage de l'émettement au construit cohérent, reconstruction des relations de chronologie et de logique
 - susciter des liens avec des épisodes antérieurs, des savoirs antérieurs

Des valeurs

- permettre à tous d'entrer dans l'activité :
 - motiver les élèves, les rendre actifs, susciter des débats, les impliquer
 - être au plus près physiquement des élèves les plus en difficulté : les solliciter, rester près d'eux en passant dans la rangée, les accompagner
 - faire appel à leur expérience personnelle, mettre des ponts entre leur expérience personnelle et la littérature
- aider les plus en difficulté à construire une identité positive :
 - gratifier, valoriser, conforter
 - orienter l'activité de l'élève

ACTION, VALEURS ET NORMES PROFESSIONNELLES DANS LES ÉCRITS DE FORMATION

Éliane RICARD-FERSING et Jacques CRINON, IUFM de Créteil

Résumé : À quelle condition l'écriture en formation – celle de mémoires, dossiers, *portfolios* pratiquée à divers moments de la carrière et dans différents pays – contribue-t-elle à la construction d'une posture réflexive et à l'acquisition de savoir faire professionnels ? Nous avons étudié, dans un corpus d'écrits de formation variés, la manière dont leurs auteurs appréhendent les normes professionnelles. Trois profils distincts d'organisation des valeurs et des normes apparaissent : les écrits qui imbriquent valeurs et normes d'action, les écrits qui instrumentalisent les valeurs en normes, des ébauches sans analyse de pratiques. Paradoxalement, cette typologie ne permet pas de distinguer les textes selon qu'ils ont été produits par des débutants ou des praticiens chevronnés. Nous mettons, pour finir, l'accent sur l'accompagnement et le dialogue entre formateur et formé qui en résulte : si certains stagiaires adoptent d'emblée un positionnement ferme par rapport à des valeurs, on peut penser que c'est grâce à l'aide à l'écriture offerte par un formateur que d'autres accomplissent un trajet qui les mène de l'affirmation de normes reçues à l'élaboration de normes fondées.

INTRODUCTION

Nous sommes engagés, depuis plusieurs années, dans une recherche portant sur les caractéristiques des écrits demandés aux enseignants en formation, sur l'efficacité de ces écrits en termes de formation professionnelle et sur la manière dont, comme formateurs, nous pouvons accompagner leur élaboration pour qu'ils atteignent au mieux les objectifs qui leur sont fixés.

Après avoir centré notre étude sur le mémoire professionnel des enseignants débutants, nous avons, par la suite, ouvert notre enquête à des écrits étrangers au domaine français et entrepris une démarche comparative en associant aux mémoires professionnels français, des *professional dissertations* anglaises et des *portfolios* américains (Ricard-Fersing, 2003).

Dans une première étape, cette comparaison nous avait conduits à la conclusion que, indépendamment ou presque de la forme imposée, les écrits de formation convergent vers la mise en œuvre de gestes professionnels accomplis obligatoirement par quiconque s'engage dans l'écriture professionnelle, d'opérations élémentaires engendrées par la dimension pragmatique de l'écriture. En effet, si chaque genre privilégie une entrée particulière – le théorique et l'expérimental pour les mémoires anglais, le narratif et le réflexif pour les *portfolios* américains, la recherche d'un discours cohérent entremêlant connaissances issues de lectures et analyse

d'une pratique de terrain pour les mémoires français –, chaque genre d'écrit parcourt aussi à sa manière les mêmes chemins obligés qui construisent une posture professionnelle. Ces cinq gestes, à la limite du faire et du dire, consistent à « identifier ses sources », « écrire à la première personne », « faire entrer dans l'horizon de ses pratiques l'autre (c'est-à-dire ce qui est irréductible aux schémas préalables de l'action programmée) », « se référer à des normes », « poser des problèmes professionnels » (Ricard-Fersing, Dubant-Birglin et Crinon, 2002).

Le travail présenté ici s'intéresse à l'un des gestes identifiés comme éléments indispensables de la construction professionnelle : se référer à des normes.

1. SE REFERER À DES NORMES D'ACTION

Qu'on se situe dans les moments de conseil aux débutants ou dans la réflexion propre au mémoire professionnel, la question des normes d'action (que faut-il faire ?) est posée avec insistance, quelquefois agressivité, par de jeunes professionnels inquiets de trouver un fil conducteur de leurs actes pédagogiques dans un monde scolaire de moins en moins lisible, travaillé par des crises diverses et voué à la pluralité des normes de justice (Derouet, 1992). Que se passe-t-il lorsque, dans l'intimité de leurs écrits, les stagiaires tentent de se donner à eux-mêmes cette « orientation » dans l'action ?

Depuis le début de notre recherche, notre hypothèse est que l'exigence d'écrire impose à celui qui l'assume une attitude réflexive, questionnante qui devrait conduire à une meilleure professionnalisation (Crinon et Guigue, 2003). C'est un effet du passage à l'écrit que de stimuler une pensée plus rigoureuse et de favoriser une attitude interprétative (Olson, 1998). Certes, il arrive que le mémoire soit un simple produit exhibé pour se mettre en règle avec l'institution. Mais, dans bien des cas, l'obligation d'écrire permet aussi d'instaurer un processus d'élaboration et de mise à distance, une pratique aux implications langagières et professionnelles dont nous avons décliné plus haut les composantes.

Et pourtant, suffit-il d'écrire ? À quelle condition l'écriture, qu'elle soit celle d'un mémoire ou d'un *portfolio*, engage-t-elle vraiment un processus de formation et de transformation de celui qui écrit ? À l'issue d'un article décrivant les différentes modalités du *portfolio* américain, Zeichner et Wray (2001) posent cette même question des conditions d'efficacité de l'obligation d'écrire : « Il est important que les futures recherches sur l'utilisation des portfolios dans la formation des enseignants nous aident à aller au-delà de l'évidence que les portfolios conduisent les professeurs en formation à plus de réflexion et permettent aux formateurs une meilleure évaluation de ce qu'ont appris leurs stagiaires. Les questions essentielles portent sur la nature et la qualité de la réflexion que permettent les différentes manières d'utiliser le portfolio. »

Notre intention est de mieux comprendre comment se négocie, dans les écrits de formation, la référence à des normes, comment ce lieu commun (au sens propre), que nous a révélé notre étude précédente se décline entre ce que nous pouvons soupçonner pouvoir n'être qu'une simple allégeance formelle aux normes en vigueur ou à des prescriptions venues de l'extérieur (préconisations de textes officiels ou d'ouvrages pédagogiques, conséquences immédiates d'une « vérité scientifique » sur laquelle on s'appuie), et l'élaboration d'une orientation person-

nelle dans le champ, certes balisé, des valeurs éducatives et pédagogiques, de règles d'action construites non seulement avec le contexte institutionnel et intellectuel, mais aussi avec les valeurs qu'on partage et avec l'expérience qu'on analyse.

Qu'est-ce qui, dans l'écriture des professeurs en formation, révèle un véritable travail de pensée, de confrontation au réel, voire une reconstruction des valeurs et des normes d'action ou leur absence ? C'est dans les productions elles-mêmes que nous en avons cherché les indices, en considérant que la signification des énoncés prescriptifs varie en fonction du contexte dans lequel ils apparaissent et de l'argumentation qui les soutient.

2. NORMES ET VALEURS

Il convient aussi de s'attarder quelques instants sur la distinction conceptuelle entre normes et valeurs, qui s'est imposée à nous lors des prémices de notre travail. À la recherche des marques de l'obligation dans les écrits professionnels, nous avons en effet relevé, d'une part des expressions explicites d'une règle d'action posée d'une manière catégorique (*il faut, l'enseignant doit*) ou d'une manière hypothétique (*si on veut... alors il faut*), d'autre part des jugements de valeurs affirmant la dignité de fins comme l'autonomie, la conscience, la compréhension, la solidarité... Peut-on se passer de l'une ou l'autre dimension ? Sans référence à des valeurs, il manque certainement à l'enseignant la capacité de voir clair quant à ses buts ; sans référence à des normes d'action, c'est probablement la dimension professionnelle qui fait défaut. (En parodiant Kant : les normes sans les valeurs sont aveugles, les valeurs sans normes sont vides !)

D'un côté, on évoque le désirable en soi, en dehors de toute condition. De l'autre, l'enchaînement nécessaire des actions au sein d'une séquence gouvernée par les injonctions administratives, la loi de l'efficacité technique, l'adaptation nécessaire au réel ou l'obéissance au simple bon sens. Une telle tension rappelle l'ambiguïté fondamentale de la notion de valeur dont P. Ricœur (1990) dit qu'elle résulte d'un acte individuel de choix autant que d'une tradition qui lui confère une quasi transcendance. Évaluer, c'est préférer et cela engage une liberté individuelle, mais c'est un acte indissociable du besoin de voir ce choix reconnu par autrui et de la nécessaire inscription du choix personnel dans un ordre social préexistant. C'est ainsi que l'expression de valeurs appelle la référence à des normes ou que, pour reprendre l'analyse de P. Ricœur, la valeur apparaît comme le schème commun à plusieurs règles d'action.

C'est bien là ce qui se joue dans les écrits des professeurs en formation : la délicate articulation entre un positionnement individuel, révélateur d'une liberté, la volonté de faire reconnaître la valeur des choix par l'argumentation de leur efficacité, la nécessité de les inscrire dans un ordre social établi et partagé (instructions et programmes, catégories de la recherche scientifique, valeurs morales et politiques). Les différentes modalités de l'alternance entre valeurs et normes sont -elles en rapport avec le degré de professionnalisme des différents auteurs dont nous avons lu les travaux - ce serait chez les praticiens les plus expérimentés qu'on trouverait le maniement le plus subtil des valeurs et des normes d'action - ou encore avec les exigences particulières des genres - mémoire, dissertation, port-

folios – proposés ou manifestent-elles des modes d'entrée de nature différente dans la réflexion professionnalisante ?

Soulignons, enfin, l'enjeu de formation d'une analyse de l'articulation entre valeurs et normes dans les écrits des enseignants. La structure de l'action pédagogique est bien souvent décrite selon deux modèles antagonistes : celui d'une action éthique en proie aux dilemmes, voire aux apories ou celui d'une action « programmée », aux différents sens du terme puisqu'elle vise la mise en œuvre de programmes officiels et qu'elle est largement conduite selon les règles de l'efficacité technique, donc programmable (Dahlin, 2001). Il y aurait urgence à concevoir un modèle réconciliateur permettant de comprendre comment le praticien peut conjuguer la liberté éthique et l'obéissance à des règles communes et comment on peut, en formation, enseigner à la fois des valeurs et des normes.

3. L'ANALYSE D'UN CORPUS D'ÉCRITS PROFESSIONNALISANTS

Nous avons travaillé sur un corpus d'écrits de formation variés, qui tient compte de deux paramètres : le degré d'expérience professionnelle (étudiants en début et en fin de formation, enseignants s'inscrivant dans une formation spécialisée) et la diversité de postures liées à des contextes institutionnels nationaux (sujet apprenti, praticien réflexif ou chercheur ; voir Ricard-Fersing, Dubant-Birglin et Crinon, 2002). Ce corpus comprend ainsi quatre mémoires professionnels français, trois dossiers constitués par les étudiants français au cours de leur formation, des mémoires écrits par des professionnels confirmés (quatre mémoires de CAFI-PEMF (1) et quatre mémoires de CAPSAIS (2)), trois *professional dissertations* produites en Angleterre et quatre *portfolios* d'étudiants américains. Tous ces écrits ont été rédigés par des enseignants ou futurs enseignants de l'école primaire, entre 1998 et 2001. Tous sont considérés comme de « bons travaux » par les formateurs qui les ont sélectionnés.

Nous y avons relevé les énoncés normatifs ainsi que les occurrences d'un discours portant sur les valeurs en vue d'identifier la manière dont normes et valeurs gouvernent la logique de l'action telle que l'envisagent les auteurs des écrits analysés : normes et valeurs antérieures ou postérieures à l'action ; liées à l'action ou extérieures à celle-ci ; référées à des contraintes externes ou assumées personnellement.

Nous avons ensuite complété cette approche des écrits terminés par un retour sur les conditions de leur élaboration. Il nous semble, en effet, que la posture finalement adoptée par le stagiaire se décide largement au cours des échanges institués par le tutorat. Nous avons convoqué notre expérience de la direction de mémoire avec des professeurs des écoles stagiaires afin de restituer, si possible, la dynamique qui peut faire de l'entrée dans l'écrit un authentique outil de professionnalisation.

Nous présenterons maintenant les principaux résultats obtenus.

1. Certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou professeur des écoles maître formateur.
2. Certificat d'aptitude professionnelle pour l'adaptation et l'intégration scolaire.

4. DES VALEURS PRÉSENTÉS ET PARTAGÉS PAR TOUS

L'évocation récurrente de valeurs est une première surprise que nous réserve la lecture des écrits de formation. En effet, notre expérience de formateurs nous a appris combien est rare la référence spontanée à des valeurs lors des préparations de classe que nous menons oralement avec les stagiaires : leurs questions sont majoritairement orientées vers la recherche de règles d'action (comment faire ?). Nous l'interpréterons comme un effet du recul réflexif permis par le passage à l'écrit : celui-ci permet de rapporter l'action aux fins qui lui donnent sens.

Le contenu des valeurs convoquées ne différencie guère les textes analysés. Il existe un consensus apparent et qui traverse les genres d'écrits examinés, les nationalités, le degré d'expérience professionnelle. En effet, toutes les personnes en formation plébiscitent une même philosophie de l'enseignement et de l'apprentissage mettant en avant les principes constructivistes, la confiance faite à l'élève, la recherche de l'activité et de la conscience de l'apprenant. Faut-il en conclure que, malgré les analyses des sociologues sur la désorientation contemporaine, l'unanimité règne en ce qui concerne les valeurs énoncées qui sous-tendent l'action enseignante et du même coup les normes qui régissent les attitudes et les choix pédagogiques ? Si bien que se référer à des valeurs serait un geste simple, attendu, stéréotypé, consistant à expliciter quelques évidences formulées par les injonctions institutionnelles, la littérature réputée (les bons auteurs) et le discours démocratique et humaniste véhiculé par nos sociétés occidentales contemporaines ?

5. LES EFFETS DU GENRE D'ÉCRIT

Par contre, la distinction des genres affecte fortement, en apparence, l'énonciation des normes et des valeurs. D'un côté, des textes qui marient le normatif et le descriptif (les mémoires français et anglais) et, de l'autre, ceux qui ont tendance à séparer la déclaration de principes du compte-rendu (les *portfolios* américains).

Comme lors de notre précédente étude (Ricard-Fersing., Dubant-Birglin et Crinon, 2002), les *portfolios* – ceux de notre corpus, car il en existe de nombreuses formes aux USA, au Canada, en Australie, en Écosse (voir Zeichner et Wray, 2001) – nous semblent conjuguer plusieurs aspects, qu'on croirait incompatibles, des écrits européens : ce sont des dossiers mais ils comportent des analyses de pratiques ; ils présentent des moments brefs de classe, mais font place aussi au journal de l'enseignant ; ils sont une vitrine pédagogique (ma leçon préférée) mais s'attardent aussi sur les échecs et découragements à la première personne... La déclaration des valeurs qu'on peut qualifier même de profession de foi (*my philosophy of teaching*) s'impose souvent dans le *portfolio* comme une partie séparée. Les séances de classe rapportées se déroulent selon une logique dictée par le formalisme de la préparation canonique. Les analyses se déroulent selon des modèles d'interrogation réflexive (ce que je savais déjà, les questions qui restent sans réponse, les principes ou concepts appris, ce que j'ai appris de plus fort, les réponses que je cherche encore). Cette même grille sert encore à mettre à l'épreuve des catégories du discours pédagogique comme le cours magistral et les méthodes actives (*direct / indirect instruction*), le travail de groupe (*cooperative learning*), l'évaluation (*assessment*).

Les *portfolios* présentent, sous une forme décomposée, les aspects qui sont intégrés dans les mémoires européens, caractérisés au contraire par un discours construit et sous-tendu par un fil directeur unique. Ce dispositif présente quelques inconvénients : ruptures de style, effets de catalogue, contradictions potentielles... En revanche, il a l'avantage de signaler aux étudiants des « passages obligés » et ne les empêche pas d'avoir une vision globale du geste d'enseigner. C'est dans l'évocation reconnaissante de son tuteur qu'une étudiante américaine montre les valeurs en acte : comment un enseignant expérimenté et engagé peut accorder une attention permanente à chacun des élèves qu'il a en face de lui, voilà qui fait penser à l'étudiante que les valeurs s'incarnent vraiment dans l'acte éducatif quand elles font partie de la personne du praticien. Nous n'avons pas rencontré une telle entrée dans les mémoires français dont on sait qu'ils font peu de place à la présence du collègue, du formateur, quelquefois même des élèves concrets (Crinon et Guigue, 2002).

L'entrée par le genre ne permet cependant pas de rendre compte des principales différences qu'on peut observer à l'intérieur du corpus.

6. TROIS PROFILS D'ORGANISATION DES VALEURS ET DES NORMES

Trois grands profils d'organisation des valeurs et des normes peuvent être dégagés de l'analyse du corpus. Une lecture intensive des textes permet, en effet, de les classer en fonction de plusieurs critères : la manière dont s'engage le document et la présence ou l'absence d'un élément de subjectivisation ; l'ordre dans lequel se succèdent des épisodes communs (poser des valeurs, énoncer des normes, analyser des pratiques, conclure) ; la qualité des pratiques évoquées (consistantes, ponctuelles) ; le type d'argumentation convoqué (la généralisation, le schéma, la tautologie).

Un premier groupe de textes révèle une articulation forte et complexe entre l'énonciation de valeurs, l'adoption de programmes d'actions normés, leur mise à l'épreuve et leur évaluation finale. Un second regroupe des approches plus exclusivement didactiques, où l'entrée se fait à partir d'objectifs d'enseignement et où des valeurs peuvent apparaître parfois à la fin, comme résultat d'un parcours qui explore des situations d'apprentissage. Le dernier groupe recueille les textes d'étudiants non encore praticiens et qui produisent de petits textes caractérisés par un discours largement fondé sur les textes officiels, les slogans issus de la recherche en psychologie et en pédagogie et un usage récurrent de la tautologie en guise d'argumentation.

Cette typologie ne recoupe pas la distinction des genres textuels : dans chacune des deux premières catégories de l'analyse figurent des mémoires et des *portfolios*. Elle ne permet pas plus de distinguer les textes selon qu'ils ont été produits par des débutants ou des praticiens chevronnés ; seule apparaît, de ce point de vue, la particularité des textes des étudiants non encore engagés dans un travail de terrain.

6.1. Première catégorie : les écrits qui imbriquent valeurs et normes d'action

Certes, les entrées dans le travail peuvent varier considérablement mais le choix d'un thème de mémoire est déjà la manifestation d'une préférence axiologique. Pour les enseignants chevronnés, il s'agit de reprendre le fil d'une expérience personnelle et professionnelle déjà ancienne : c'est dans le passé que se trouvent les origines d'une interrogation qui les conduit à examiner l'importance de l'écriture en classe (MCI2) ou les effets de l'hétérogénéité (MCI1). C'est dans leur histoire qu'apparaît la valorisation d'un mode d'être et d'apprendre. Pour d'autres, plus jeunes, c'est l'observation des pratiques ou la sensibilité au discours ambiant qui déclenche l'envie de travailler : si l'usage des rituels est si vivement prôné en maternelle, pourquoi les oublier aussitôt passé le seuil de l'école élémentaire (MP1) ? Si la « situation-problème » est le maître mot en théorie de l'apprentissage, pourquoi ne pas en généraliser la pratique dans le cours d'une journée de classe (MP2) ? Tel mémoire professionnel (MP3) affirme d'emblée son refus des pratiques formelles d'écriture : l'implication des enfants et leur reconnaissance en tant que sujets, argumente l'auteur, sont des conditions de leur réussite en production de texte. Telle dissertation anglaise s'engage sur des étonnements, voire des refus : peut-on continuer à valoriser l'apprentissage par cœur des tables de multiplication au détriment d'une approche plus compréhensive du nombre (PD1) ? Ne risque-t-on pas de négliger le développement de l'esprit scientifique à tant insister sur les remédiations dans le domaine de l'écrit (*literacy*) et en arithmétique (*numeracy*) (PD2) ? Bref, la pensée s'engage à partir d'une volonté de systématisation et de généralisation : ce qui vaut dans un lieu ou un temps vaut-il dans les autres ? ce qui vaut dans une discipline ne vaut-il pas dans les autres ?

Le travail se poursuit alors par le choix et l'analyse du fonctionnement d'un dispositif d'enseignement identifiable : des ateliers ou un projet d'écriture, des rituels, des mises en situation de problèmes, l'usage de grilles d'écriture ou l'évaluation de compétences arithmétiques. Ce sont des dispositifs connus, voire reconnus et qui engagent alors dans l'identification de règles d'action tirées de leur définition même – on sait quelles sont les règles du jeu d'un atelier d'écriture, les exigences d'un véritable projet, etc. –, des recherches qui les ont promus (psychologie cognitive, théorie de la médiation), des injonctions officielles qui traduisent en compétences visées les contenus au programme. C'est le moment où apparaissent des ***il faut, le maître doit...*** Les enseignants ou futurs enseignants se situent alors dans une dynamique d'argumentation de leurs choix précis en se référant à des normes scientifiques, techniques, institutionnelles qu'ils avouent le plus souvent prendre comme telles, sans recul critique : je me situe dans une perspective constructiviste et non transmissive, disent les unes (MCI1, MCA2) ; une autre avance que les enfants doivent comprendre plutôt qu'apprendre par cœur (PD1) ; un troisième annonce qu'on se situera dans une pédagogie de projet (MCA1).

Un troisième mouvement conduit ces écrits à procéder à une réévaluation qui est l'effet d'une description et d'une analyse précises de pratiques proposées : les dispositifs ont ou n'ont pas eu les effets escomptés ; ils ont produit des signes de la présence d'un apprentissage authentique, d'une solidarité entre élèves d'inégale compétence, d'une audace d'apprendre peu coutumière..., mais pas dans n'importe quelles conditions. Il a fallu compléter, amender le dispositif trop lourd,

trop systématique, trop dogmatique. La conclusion s'énonce alors sous l'aspect de formules volontiers compensatoires : ***il faut... mais il faut aussi – il faut des projets mais pas en permanence (MCA1) ; il faut des grilles d'écriture mais pas sans enseignement parallèle des contenus (PD2)***... Comme si les normes de l'action passées au crible de la pratique vraie pouvaient alors seulement être confrontées au critère de la valeur. C'est, bien sûr, l'élection d'une valeur qui inspire le choix d'un dispositif, mais c'est la logique de l'action qui prévaut ensuite – si on veut, alors il faut – avant qu'enfin on retrouve la confrontation avec les valeurs initiales : y a-t-il eu vrai apprentissage, vraie solidarité, vraie compréhension ?

Le plan des *portfolios* est très différent, mais nous rattacherons certains *portfolios* à cette première catégorie d'écrits, parce qu'ils imbriquent étroitement la programmation et l'analyse de l'action avec la référence à des valeurs. Le plus cohérent à cet égard est celui d'A. (PF3). Cette étudiante argumente plusieurs des activités qu'elle présente dans diverses disciplines, par un souci, assumé avec conviction, de rattacher l'enseignement à la vie réelle.

6.2. Deuxième catégorie : les écrits qui instrumentalisent les valeurs en normes

L'entrée ici est pragmatique. C'est l'efficacité de l'action qui est d'emblée visée : motiver les élèves, réussir un apprentissage. Les valeurs sont peu explicitées comme telles. Ce sont volontiers les connaissances scientifiques qui sont mises en avant.

Suivre les directives ministérielles et se forger ***une théorie de l'apprentissage au travers de stages de formation continue et de lectures personnelles*** sont les principes directeurs annoncés dès les premières lignes d'un mémoire (MCA2). Dans un autre, on voit une certaine entrée volontariste, généreuse (combattre l'échec, déjouer les inégalités) s'opérationnaliser sous la forme d'un schéma heuristique. Celui-ci permet d'énumérer les différents composants de l'action envisagée et, en général, d'un programme personnel étayé par le recours massif aux théories psychologiques et didactiques représentées par des concepts phares (le conflit socio-cognitif, l'éducabilité, la métacognition...).

Cette démarche fait l'économie de l'emprunt à un dispositif pédagogique avéré pour directement instrumentaliser les valeurs en normes d'actions : ***l'enfant est amené à réfléchir sur son propre mode de fonctionnement ; l'enfant est amené à se poser des questions ; l'enfant est amené à prendre confiance en lui*** ... On y retrouve comme redoublé le langage des instructions officielles qui traduit en termes de compétences les attitudes socialement valorisées (l'écoute, le respect, la civilité...). Aussi les prescriptions, ici, s'adressent-elles volontiers aux élèves : ***les élèves doivent...*** (MCA4), ***on demande à l'enfant de...*** (MP4).

Malgré des éléments de volontarisme et de générosité cités plus haut, ce sont des écrits où le « je » apparaît peu, si ce n'est à la fin ; là, un bilan peut faire émerger, à la faveur des constats et des analyses, une réorganisation des priorités de l'auteur et un « retour » du pédagogique éclipsé par la dominante technique : la valeur du travail en groupe, l'effet positif du partenariat entre enseignants sur les apprentissages des enfants, l'importance de la perception par les élèves du sens des activités scolaires (MCA3, MCA4). La question du « comment faire » reste cependant très présente dans les conclusions de beaucoup de ces écrits. Ces

bilans tournés vers l'avenir rappellent que, pour ces auteurs, ainsi que l'avait dit un étudiant interrogé dans une enquête précédente, le mémoire est comme le brouillon des choix futurs (Ricard-Fersing, Crinon et Birglin, 2001).

C'est à cette catégorie que se rattachent aussi certaines des *professional dissertations* anglaises. Ainsi, un travail sur le développement des compétences spatiales chez les filles et les garçons (PD3) est conduit selon la méthode d'une recherche en psychologie expérimentale. Les recommandations pour l'action pédagogique viennent en conclusion, comme une conséquence des résultats de la recherche.

Par rapport au premier groupe d'écrits, ces textes s'appuient sur des activités ou des observations relativement ponctuelles (par exemple de remédiation) et mettent en avant prescription institutionnelle et efficacité technique. Choix révélateurs d'un certain positionnement par rapport à la question de l'articulation entre valeurs et normes, que nous interprétons comme une absence de médiation entre l'affirmation de valeurs (scientifiques ou morales) et la recherche de leur effectuation dans la réalité de la classe. Seule l'analyse exacte de ce qui s'est vraiment passé en situation amène parfois l'auteur à réarticuler finalement valeurs et normes dans un programme personnel faisant place à des schémas d'action redécouverts à l'occasion du travail.

6.3. Troisième catégorie : des ébauches sans analyse de pratiques

Dans ce troisième groupe, on trouvera des textes écrits par des étudiants français de première année. Ces textes sont en petit nombre dans la mesure où l'institution ne demande pas aux candidats au métier d'enseignant, ne bénéficiant, le plus souvent, que de quelques heures d'observation dans les classes, d'écrire en continu sur un problème professionnel mais simplement de rassembler les éléments d'un dossier portant sur un thème éducatif. Ils sont censés instruire une question sans prendre durablement la plume autrement que pour introduire des documents ou les relier entre eux. Rien à voir donc avec le *portfolio* des candidats américains à un poste : le dossier français n'est qu'un prétexte à un entretien oral qui veut discriminer les bons candidats sur leurs connaissances et leur aisance à communiquer. Il arrive cependant que, parfois, un candidat se laisse aller à écrire un petit mémoire à la place d'un dossier.

Dans de tels écrits, par définition, aucune analyse de pratique ne vient permettre l'articulation entre l'expression de valeurs et le discours prescriptif. Les moments de classe proposés par les candidats interviennent comme des illustrations de propos normatifs sur ***il faut différencier la pédagogie , on doit mettre l'élève au centre du système éducatif , il est nécessaire que l'élève donne du sens à ses apprentissages...*** Après une problématisation qui dit les valeurs (l'égalité, la justice, la vraie appropriation des connaissances, le respect des individus, le partage de la loi) ou qui met en valeur une dimension négligée de la cognition humaine (le jeu, la mémoire), on passe à la présentation de textes découpés – et donc souvent privés de leurs assises argumentatives ou expérimentales – dans des ouvrages de pédagogie ou au discours du candidat lui-même accomplissant la même fonction de prescription vertueuse, à la limite du tautologique : ***l'attention favorisant l'activité mentale, le maître doit aider l'enfant à se mettre dans***

l'état d'attente , pour capter l'attention des enfants, il faut les captiver , le maître doit associer image et mot pour habituer les enfants à ce que l'image soit verbalisable , le travail doit se poursuivre au delà du cycle 1 car il s'inscrit dans la durée (DP1)... Tentation de la normativité généralisante, antérieure à toute prise en compte de la pratique, dont ne sont pas exempts certains mémoires et portfolios (PF2) de débutants.

Les ***il faut*** des écrits de la première catégorie étaient volontiers « hypothétiques », soumis aux conditions d'un contexte. Dans les écrits de la deuxième catégorie, les prescriptions étaient directement destinées aux élèves. Ici apparaissent des ***il faut*** qui généralisent les normes d'action avant toute pratique.

On aurait tort, cependant, de mépriser ce genre de propos en oubliant qu'ils peuvent être le lot d'écrits pédagogiques autorisés à partir du moment où les conditions d'émergence d'un savoir sur la pratique sont gommées au profit d'un discours de théorisation (Ricard-Fersing, 2001). Certains textes font preuve, par ailleurs, d'un remarquable esprit critique stimulé par la mise en regard de textes contrastés voire contradictoires ou encore par le questionnement sur les termes et concepts pédagogiques : par exemple sur la différence entre « motivation » et « mobilisation » ou sur la dimension pléonastique de l'expression « pédagogie différenciée » (DP2, DP3).

Bref, dans ce dernier cas, le registre des valeurs à tenir fermement et celui des prescriptions sont confondus et mêlés, ce qui ne saurait surprendre dans des écrits où l'analyse de pratiques n'est pas requise. L'effet produit ne peut que mieux mettre en évidence les qualités des discours qui ne cherchent pas à déduire des règles des valeurs mais renvoient les règles à l'ordre de la cohérence des pratiques et les valeurs à la dimension potentiellement contrefactuelle d'idées régulatrices – pour employer un vocabulaire kantien.

7. SE CONSTRUIRE DES NORMES

Ainsi, la même obligation institutionnelle d'écrire aboutit à des manières très différentes de prendre en compte les normes et les valeurs et, à travers elles, de se situer dans sa pratique d'enseignant. Comment ces profils discernables dans les écrits achevés se constituent-ils ?

Sans doute la représentation que les stagiaires se font des attentes des formateurs et de l'institution, et de ce qu'il faut écrire, est-elle décisive dans la manière dont les stagiaires s'emparent de l'obligation d'écrire. En l'absence de modèles ou d'exemples explicites proposés par le formateur, c'est parfois le modèle du mémoire universitaire qui prévaut et, le plus souvent, le modèle d'une littérature pédagogique qui érige des démarches en normes et qui en efface les tâtonnements. La langue de bois pédagogique prévaut alors – cette langue de bois qui domine dans bien des situations où les enseignants ont à rendre compte de leur pratique (Chartier, 2003).

En ce qui concerne les débutants, parfois la confrontation douloureuse à la pratique de la classe – le « choc de la réalité » – fait douter le stagiaire de ce discours normatif qu'il s'était constitué à partir de ses lectures ou de ses cours à l'IUFM... sans toujours lui permettre d'aller plus loin que de remettre en cause la qualité des conseils reçus ou même de disqualifier globalement la « pédagogie ».

Mais, le plus souvent, c'est dans l'interaction avec le formateur – voire avec les collègues – qu'une transformation peut s'opérer. La manière dont un stagiaire s'empare de l'écriture et en fait, ou non, un outil de sa professionnalisation dépend, à notre avis, largement de la manière dont se déroule le tutorat qu'il est en droit d'attendre de son directeur de mémoire.

Prenons le cas des professeurs des écoles stagiaires. En général, un stagiaire se présente au début du processus de construction du mémoire porteur d'un enthousiasme louable pour un dispositif pédagogique qu'il vient de découvrir et qui, parce qu'il rompt avec ses propres souvenirs d'élève, lui paraît représentatif de l'institution dans ce qu'elle peut avoir de novateur, d'adapté aux conditions modernes d'efficacité et aux intérêts d'élèves difficiles à motiver. C'est cela qu'il veut explorer, qu'il veut s'approprier. C'est le travail de groupe, l'échange de service entre enseignants, la pédagogie différenciée, la pédagogie de projet, l'écriture de contes... c'est-à-dire **il faut faire travailler les élèves en groupe**, **il faut pratiquer des échanges de service**, **il faut différencier sa pédagogie**, **il faut analyser les contes et écrire à partir du schéma narratif** ... Les premiers écrits qui résultent d'un tel positionnement sont le plus souvent des recensions d'ouvrages pédagogiques qui décrivent les différents types de groupes possibles, ou font l'inventaire des variables sur lesquelles faire porter la différenciation...

De ces premiers écrits, il est difficile de se satisfaire : ils sont, bien sûr, dépourvus d'ancrage dans une pratique personnelle et ne laissent guère filtrer la question de l'origine du dispositif en question, pas plus que de sa légitimité. Or, c'est là que se situe la croisée des chemins : celui qui conduit à la confusion des normes et des valeurs et celui qui permet au stagiaire de les mettre en tension. Refuser que ces premiers écrits deviennent une pseudo partie théorique, renvoyer l'auteur à l'immersion dans les pratiques professionnelles et à leur description - évaluation, questionner ce qui est vraiment en jeu sous le dispositif et trouver quelles interrogations personnelles sont poursuivies plus ou moins implicitement, pour ne pas dire inconsciemment, sont des moyens de faire accéder les stagiaires à une deuxième entrée, plus décisive que la première, dans le mémoire. Que ce moment coïncide avec ce qu'on peut appeler par ailleurs un accès à la problématisation n'a rien d'un hasard. C'est à un déblocage de la pensée qu'on assiste dans le meilleur des cas, à un effet de reconnaissance.

Par exemple, d'une volonté d'exposer les avantages de pratiquer les échanges de service, on a ainsi pu passer à une recherche sur la nature du lien qui unit le maître à sa classe et sur la dimension partageable d'un métier qui ménage néanmoins des zones de singularité, d'opacité. De l'affirmation des bienfaits d'une transparence presque absolue dans l'acte pédagogique, on est passé à la mesure de ce qui peut être partagé dans le métier d'enseignant et ce qui ne le peut pas. L'auteur avoue avoir eu besoin d'une belle image du métier pour pouvoir commencer. En monnayant cette icône au gré des analyses concrètes, elle a découvert ce à quoi elle tenait, au-delà d'un simple dispositif pédagogique : une qualité de relation avec ses élèves et ses collègues, qui manifeste clairement l'enjeu et la légitimité de son engagement professionnel. Le parcours l'a menée des normes reçues aux valeurs qui les justifient et des valeurs aux normes d'action qui en découlent.

Cependant, cette injonction du formateur à analyser avant de conclure rencontre des bonheurs divers. C'est souvent, semble-t-il, chez les stagiaires qui ont

les convictions les plus fortes quant aux finalités de leur action d'enseignant que cette entrée dans une écriture d'analyse s'avère le moins difficile.

CONCLUSION

Une distinction essentielle apparaît donc entre des écrits qui procèdent à un retour réflexif sur les pratiques et les autres. C'est autour de la pratique que peut s'opérer la prise en compte distincte et articulée des valeurs et des normes. On peut alors distinguer deux grands types de rapport à la norme, selon qu'apparaît au premier plan un souci éthique ou une logique plus technique. Certains textes ont, en effet, une entrée plus éthique en ce qu'ils confrontent l'affirmation des valeurs avec l'épreuve du réel, de l'Autre, de l'institué. D'autres sont plus pragmatiques, voire applicationnistes, en espérant déduire du mélange entre valeurs et données scientifiques les règles de l'action bonne parce qu'efficace.

En revanche, notre recherche n'a pas confirmé les hypothèses qui nous avaient conduits à rassembler un corpus représentatif à la fois de plusieurs degrés d'avancement dans la carrière d'enseignant et de plusieurs modalités de l'écriture en formation (mémoires, *dissertations*, *portfolios*). Mais la démarche qualitative qui a été la nôtre a permis de mettre l'accent sur la diversité du rapport au prescriptif dans l'écriture professionnelle, diversité qui nous paraît solidaire d'un ensemble d'autres paramètres (y a-t-il usage du « je » ?, présence d'analyse et d'évaluation des pratiques ?) et donc d'une manière de s'emparer de l'écriture plutôt qu'un effet pur et simple de l'expérience.

À la question « suffit-il d'écrire ? », la réponse est bien évidemment négative. Toute écriture n'est pas professionnalisante et n'induit pas magiquement l'éveil de la réflexivité, ni – c'est encore une autre question – la garantie d'un « bon enseignement ». Reste que, par un travail permanent d'analyse des textes écrits par les enseignants, nous pouvons présenter de mieux en mieux aux étudiants le miroir de ce que serait une écriture complexe et exigeante à l'image de l'activité à laquelle elle renvoie et de l'effort de pensée que ce métier réclame. Ainsi, à propos du rapport aux valeurs et aux normes, il semble que certains enseignants en formation ont élaboré en écrivant la nécessaire distinction / articulation entre les deux registres quand d'autres ne font encore qu'en avoir l'intuition au terme d'un parcours.

Faudrait-il pour autant donner des consignes voire des grilles d'écriture aux étudiants ? Probablement pas, et nous préférons miser dans l'avenir proche sur une meilleure relation dans la formation de nos professeurs entre le travail d'écriture et l'entraînement à l'analyse de leurs pratiques : nourrir l'écriture par l'analyse orale et en collaboration et réciproquement. Éclaircir avec les stagiaires les enjeux de l'écriture et les inciter à écrire tôt, sans attendre d'être au clair sur le discours qu'ils veulent tenir... Les stimuler à recueillir des données précises (des corpus, des observations...) et les aider à réfléchir sur ces données. L'attente de normes et de conseils est à coup sûr légitime de la part des enseignants novices. L'effet d'une écriture ainsi conçue n'est pas de disqualifier cette attente, mais d'obliger à mettre en relation les conseils avec des contextes et avec des valeurs.

BIBLIOGRAPHIE

- BOLTANSKI L. (1990) : *L'amour et la justice comme compétences. Trois essais de sociologie de l'action*. Paris : Métailié.
- CHARTIER A.-M. (2003) : Écrire les pratiques professionnelles : réticences et résistances des praticiens. In C. Blanchard-Laville et D. Fablet (Éds.), *Écrire les pratiques professionnelles* (p. 17-156). Paris : L'Harmattan.
- DEROUET J.-L. (1992) : *École et Justice*. Paris : Métailié.
- DAHLIN B. (2001) : Ethics in Educational research and Teacher Education : a late-modern point of view. Paper presented at the ECER 2001, 5-9 septembre, Lille, France.
- CRINON J. et GUIGUE M. (2002) : Être sujet de son écriture : une analyse de mémoires professionnels. *Spirale*, 29, 201-219.
- CRINON J. et GUIGUE M. (2003) : Écrire ses pratiques dans des mémoires professionnels. In C. Blanchard-Laville et D. Fablet (Éds.), *ouvr. cité* (p. 167-198)
- RICARD-FERSING É. (2001) : Teaching Pedagogy today. Paper presented at the ECER 2001, 5-9 septembre, Lille, France.
- RICARD-FERSING É. (2003) : Le portfolio dans la formation des élèves professeurs aux États-Unis. In J. Crinon (dir.), *Le mémoire professionnel des enseignants, observatoire des pratiques et levier pour la formation* (p. 193-207). Paris : L'Harmattan.
- RICARD-FERSING É., CRINON J. et BIRGLIN M.-J. (2001) : Theory and its status in the professional dissertations by teachers. In C. Day & D. Van Veen (eds.), *Educational Research in Europe, Yearbook 2001* (p. 139-148). Leuven/ Apeldoorn : Garant Publishers.
- RICARD-FERSING É., DUBANT-BIRGLIN M.-J. et CRINON J. (2002) : Mémoires professionnels et portfolios dans la formation des enseignants. Une étude comparative. *Revue française de pédagogie*, 139, p. 121-129.
- RICŒUR P. (1990) : Éthique et morale. *Lectures 1. Autour du politique*. Paris : Le Seuil.
- ZEICHNER K., WRAY S. (2001) : The teaching portfolio in US teacher education programs : what we know and what we need to know. *Teaching and Teacher Education*, 17, p. 613-621.
- OLSON D. R. (1998) : *L'univers de l'écrit*. Paris : Retz.

ANNEXE : codage des écrits de formation consultés

Mémoires professionnels : MP1, MP2, MP3, MP4

Professional dissertations : PD1, PD2, PD3

Portfolios : PF1, PF2, PF3, PF4

Mémoires de Capsais : MCA1, MCA2, MCA3, MCA4

Mémoires de Cafipemf : MCI1, MCI2, MCI3, MCI4

Dossiers professionnels de première année d'IUFM : DP1, DP2, DP3

APPRENTISSAGE DU LANGAGE ÉCRIT AUX CYCLES 1 ET 2 : D'UNE RECHERCHE À LA FORMATION

*Dans quelles pratiques langagières se transforment
les représentations et les pratiques ?*

Anne DELBRAYELLE, Claudine GAILLARD, Jean-Luc GAILLARD,
Jacques RILLIARD, avec la collaboration de Gilbert DUCANCEL,
INRP *PROGFORM* ; IUFM d'Amiens, Nancy et Dijon-Mâcon

Résumé : Au cours de la recherche INRP *PROGFORM*, il a été porté attention aux pratiques langagières en formation pour vérifier les hypothèses relatives aux conditions du transfert d'une recherche *PROG* antérieure (*Progressivité des apprentissages de l'écrit aux cycles I et II de l'école*) en formation initiale et continue des professeurs des écoles. La notion de langage permet de comprendre les principales résistances opposées par certaines représentations à la centration de l'enseignant sur les activités et les apprentissages des élèves. La caractérisation des pratiques langagières en œuvre en formation présente une certaine parenté avec les principes théorisés dans *PROG* pour les apprentissages de l'écrit, bien que les contraintes du cadre institutionnel et la nature des publics visés soient différentes. En étudiant comment s'élaborent des solutions aux problèmes d'enseignement, il est possible d'apprécier l'efficacité de ces pratiques langagières : elle est réelle, mais l'ensemble de la configuration de la discipline « français » reste à interroger.

INTRODUCTION

La visée principale de la recherche INRP *PROGFORM* (dir. G. Ducancel et J. Treignier)¹ était l'étude du « transfert en formation » initiale et continue de la recherche didactique *PROG*² antérieure (*Progressivité des apprentissages de l'écrit aux cycles I et II de l'école*). A quelles difficultés, à quelles résistances se heurtait-il ? Quelles situations, quelles démarches de formation le favorisaient ?

-
1. G. Ducancel et J. Treignier (dir.) : *Étude du transfert d'une recherche en formation. L'exemple de PROG en formation (PROGFORM)*. INRP, Didactiques des disciplines, rapport de recherche non publié.
 2. Pour le cycle 1, équipe *PROG* : *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, coord. M. Brigaudiot, INRP et Hachette Éducation, 2000.
Voir aussi M. Brigaudiot et coll. dans *A la conquête de l'écrit*, INRP, *Repères* 18, 1998.
G. Ducancel et B. Nibas dans *Recherches-actions et didactique du français. Hommage à Hélène Romian*, INRP, *Repères* 20, 1999.
J. Rilliard et A. Delbrayelle dans *L'« observation réfléchie de la langue » à l'école*, INRP, *Repères* 28, 2003.

La recherche posait la nécessité d'une analyse didactique des pratiques d'enseignement, par résolution de problèmes formulés à l'occasion d'une centration du maître sur les activités langagières des élèves. Il s'agissait d'étudier comment les formés formulaient et résolvaient ces problèmes d'enseignement dans le cadre, en formation initiale, de projets élaborés, mis en œuvre et évalués par eux-mêmes en interaction avec des formateurs, et dans le cadre de récits et d'analyses de pratiques, en formation continue.

Les principes et les acquis de la recherche *PROG* servaient de référence principale. L'utilisation dans la formation d'une recherche didactique particulière ne consiste pas à présenter comme des normes les pratiques issues des équipes de recherche. Les normes de la maîtrise professionnelle sont fournies par les textes officiels qui la régissent. Néanmoins, la recontextualisation dans des situations de formation – où il s'agit de transformer des représentations, des savoirs, des savoir-faire –, par des formateurs ayant participé à la recherche, de travaux ayant une visée de connaissance et qui ont été effectués dans des situations de recherche associant des maîtres chargés de classe a conduit à effectuer deux déplacements langagiers majeurs.

1. DEUX DÉPLACEMENTS LANGAGIERS

1.1. Décontextualisation/recontextualisation : de la recherche à la formation

Nous prendrons deux exemples, le premier qui s'inscrit dans le champ du didactique, le second qui est à la croisée du didactique et du pédagogique.

1.1.1. *Appareillage et découpage conceptuels*

Par l'interrogation critique de travaux en linguistique, en psycholinguistique et en didactique, par celle du lexique professionnel des enseignants et des formateurs, par l'observation et l'analyse d'activités « tout venant » dans des classes de cycle 1 et de cycle 2, la recherche *PROG* a élaboré des concepts provisoires. Ils ont été mis à l'épreuve de la conception et de l'analyse critique de projets d'enseignement dans les classes en recherche. Ils en ont été plusieurs fois reformulés avant d'être stabilisés pour les publications issues de la recherche.

Nous en présentons brièvement quelques uns.

- opposition langage / langue : manifestation d'une fonction humaine dans des activités sociales au moyen d'une langue comme système constitué dans l'histoire et (plus ou moins) partagé par une communauté ;
- opposition langage oral / langage écrit fondée à la fois sur les signifiants et sur les situations : ici et maintenant / différé et à distance (ce qui entraîne : textes référés à l'extralangagier situationnel/textes autonomes)
- activités et compétences en langage écrit des élèves :
 - compréhension de langage écrit (CLE) : langage écrit entendu / lu par l'élève ;

- production de langage écrit (PLE) : production dictée à l'adulte / entièrement assumée par l'élève ;
- découverte de la nature de l'écrit (DNE) au cycle 1, du système de l'écrit (DSE) au cycle 2 :
 - partie intégrante des activités et des compétences CLE et PLE ;
 - ce qui permet des moments spécifiques de réflexion en décrochement.

En formation initiale ou continue, ces concepts sont exposés et expliqués en référence à la recherche et à leur genèse dans celle-ci, mais aussi en référence aux textes officiels (par exemple « maîtrise de la langue » qui, en fait, renvoie au langage), aux conceptions et aux *habitus* des formés (par exemple, l'« écrit » renvoie spontanément aux unités de la langue, le « langage » à l'oral, la « compréhension » à la seule lecture...). Bien que les formateurs aient été parmi les chevilles ouvrières de la recherche, les concepts issus de celle-ci sont parfois présentés et toujours reçus comme des entités homogènes et closes, même s'ils sont argumentés comme des outils de préparation de la classe, de réflexion et d'analyse des activités d'enseignement. C'est de ce point de vue, du point de vue de la formulation et de la résolution de problèmes d'enseignement, que les concepts issus de la recherche sont éprouvés dans la formation, c'est à dire dans un contexte et avec des visées différentes de celles de la recherche. Par exemple, en formation initiale, concevoir, mettre en œuvre, analyser un projet de deux semaines d'enseignement en responsabilité centré sur CLE : quels supports ? quelle fréquence ? quel enchaînement de situations ? quelle évaluation ?... Cela ne signifie pas que cette mise à l'épreuve ne soit pas recevable, pas légitime. Tout au contraire, elle est de celles qui mesurent le mieux la pertinence et l'utilité des recherches didactiques.

1.1.2. Dispositifs d'enseignement et zone proximale

La recherche a abouti à distinguer trois dispositifs d'enseignement.

- dispositif 1 : le maître effectue seul, devant les élèves, une activité langagière ; il exhibe ses procédures. Celles-ci sont actuellement hors de portée des élèves, hors de leur zone proximale d'apprentissage.
 - ex. en moyenne section : le maître lit à haute voix un texte sans image en rendant visible le parcours de ses yeux (mouvement de la main), le tournage des pages, les arrêts, etc.
 - ex. en grande section : dictée à l'adulte. Le maître fait ressortir la correspondance entre les énoncés enchaînés dictés par les élèves et la chaîne écrite, l'encodage de certains mots / syllabes, les espaces, la ponctuation, etc.
- dispositif 2 : maître et élève(s) accomplissent ensemble une activité langagière. Elle s'inscrit dans la zone proximale, mais l'élève / les élèves n'est / ne sont pas encore autonome(s).
 - ex. en CP : lecture collaborative d'un écrit inédit. Le maître aide ici et là au déchiffrement et fait avancer la construction progressive du sens.
- dispositif 3 : l'élève fait seul en langage écrit

- ex. en CP : production d'un message d'invitation à la grande section de l'école voisine pour une activité en commun. Le maître a des raisons de penser que l'élève peut réussir seul. Il l'observe. Il le félicite et lui demande d'expliquer un peu comment il a fait. En cas de besoin, la tâche sera reprise en dispositif 2.
- Ex. en CP : jeu-problème ; remise en ordre de passages d'un texte long lu précédemment. Il s'agit avant tout d'un moment d'évaluation. Le maître observe, puis demande à l'élève d'expliquer et de justifier. Éventuellement, il mettra en place des activités d'apprentissage en dispositif 2 sur tel ou tel aspect (par exemple, repérage de qui parle à qui et où dans le texte).

En formation – surtout en formation initiale –, l'utilisation des dispositifs tels qu'issus de la recherche se heurte à deux difficultés principales :

- la difficulté d'observer les élèves et d'appréhender les contours de la zone proximale de chacun, faute d'une conscience claire de la progressivité des apprentissages de ceux-ci en langage écrit, d'une vigilance à leur manifestation et aussi, dans les périodes en responsabilité sur le terrain en formation initiale, à cause de la courte durée des stages ;
- tendance à mettre en œuvre des activités relevant des trois dispositifs, pour elles-mêmes, sans lien, sans enchaînement et pour tous en même temps. Cela découle, pour partie, de la difficulté précédente, mais aussi de l'angoisse de parvenir à remplir le temps du stage sans avoir (encore) l'expertise professionnelle nécessaire à la différenciation pédagogique et didactique.

Les résistances à ce premier déplacement langagier relèvent, au total, toutes de la difficulté des formés à se centrer sur l'activité de langage des élèves. Un second déplacement devrait – c'est notre hypothèse – les aider à dépasser cette difficulté.

1.2. De la centration, en recherche, sur l'activité langagière des élèves à la centration, en formation, sur celle des stagiaires et sur les interaction formateurs – stagiaires – activités d'enseignement

Ce second déplacement revêt deux formes principales, toutes deux inspirées des principes ayant sous-tendu, dans la recherche, la centration sur l'activité langagière des élèves.

1.2.1. Distinction et complémentarité des modalités orales et écrites des activités langagières en relation avec les activités d'enseignement

Une typologie des tâches des formateurs (F) et des stagiaires (S) permet de présenter – de manière simplificatrice – les principales modalités de l'interlocution et leurs fonctions dans une année de formation initiale. Soulignées dans la colonne « fonctions », les principales pratiques langagières qui seront étudiées ultérieurement.

Apprentissage du langage écrit aux cycles 1 et 2 : d'une recherche à la formation

Tâche du stagiaire	Modalités de l'interlocution	Fonctions
Projets d'enseignement (module de didactique du français)	Orales : monologiques dialogales en groupes (S/S et S/F)	<u>Présentation de projets, justifications, questions</u> <u>Recherche de réponses</u> (les informations notées permettent ensuite de préparer la classe ; elles ne sont pas des « préparations » au sens en usage habituellement)
Activité d'enseignement (trois périodes de stage en responsabilité)	Orales et écrites S/F Écrits F Écrits S	Écrits de F et <u>entretiens</u> S-F, lors des visites (Le stage dans son entier est une référence majeure des discours des S en formation : il s'appuie sur le souvenir des interactions S/élèves, sur les textes des projets et des préparations et sur le constat et la trace des écarts observés).
Analyse didactique des pratiques personnelles (pendant et après les stages)	Orales dialogales individuelles (S/F) pendant les stages (visites des F) Orales ou écrites, dialogales en groupes (F/S/S) au retour de stages, monologiques en équipe tutorale écrites	<u>Analyse de pratiques réalisées</u> (observée par un tiers, auto-analysée) pour identifier et résoudre des problèmes <u>Analyse de pratiques réalisées</u> (auto-analyse) <u>Analyses de pratiques réalisées</u> à valeur de validation du module didactique

Les tâches du formateur sont complémentaires par leurs fonctions, se présentent sous des formes parfois différentes d'une phase à l'autre de la formation, évoluant au cours de l'année.

Tâche du formateur	Modalités de l'interlocution	Fonctions
Indication de tâches à accomplir par le S	Orales et écrites : monologiques Orales dialoguées en groupes (S/S/F)	Présentation d'objectifs et consignes de travail <u>Questionnement</u> pour favoriser les prises de conscience (lors des projets de stages, des <u>visites</u> en stage, dans l'équipe de suivi tutorial)
Introduction des références de la formation (dont <i>PROG</i>)	Orales et écrites : monologiques (cours magistraux ; photocopiés) Dialogales en groupes et individuellement S/F	Information sur des références de la formation <u>Incitations</u> à utiliser des références de la formation (en phase de projet, au cours des <u>visites</u> , lors de l'analyse des pratiques)
Aide ou collaboration pour la réalisation de certaines tâches	Orales et écrites dialogales individuelles (S/F) Orales dialogales en groupes (F/S/S) Écrites	<u>Propositions didactiques</u> suggérant une activité d'enseignement de nature à mobiliser les ressources du stagiaire pour traiter de problèmes d'enseignement (dans toutes les phases de travail) <u>Analyse de pratiques</u> : aide à la prise de conscience, à l'identification et à la résolution des problèmes. Généralisation de solutions à des problèmes dont les formulations ont été travaillées collectivement
Validation du module de didactique du français	Oral et écrit	Suivi et évaluation du travail personnel de réflexion didactique

Ces activités langagières en formation s'inscrivent dans la dialectique subjectivation – objectivation théorisée par Sabine Vanhulle (en particulier 2002 et 2004) : « Partant des considérations subjectives et empiriques des uns et des autres, ces échanges relèvent en même temps d'un processus collectif d'objectivation : des concepts scientifiques permettent de mettre la langue et son enseignement / apprentissage à distance, d'en faire un objet de réflexion, de le théoriser. Subjectivité et objectivation se complètent de la sorte. » (Vanhulle, ici même). Cependant, dans notre recherche, cette dialectique

- a privilégié la référence à la recherche *PROG* et aux écrits qui en sont issus ;
- s'est appuyée sur des activités langagières orales aussi bien qu'écrites ;
- surtout, a eu comme moteur l'alternance entre échanges au centre de formation et activités d'enseignement sur le terrain.

1.2.2. Accompagnement de l'évolution des références dans les discours des stagiaires

C'est dans l'élaboration argumentée des solutions aux problèmes d'enseignement et leur mise à l'épreuve dans l'action qu'il est possible de percevoir les déplacements de représentations.

Le premier indice de ces déplacements est l'évolution d'une centration initiale sur l'enseignant et l'action enseignante, sur la langue (singulièrement ses petites unités) et sur les produits langagiers (p. ex. traces d'activité de production laissées sur un support) à une **centration progressive** sur les apprentissages des élèves, sur leurs activités langagières et sur leurs procédures dans la réalisation des tâches.

Un autre indicateur de tels déplacements – qui est corrélé au précédent – est l'élargissement des sources d'information utilisées. On peut attendre que les stagiaires passent de références plutôt normatives à l'intégration de références didactiques leur permettant d'élaborer par eux-mêmes des réponses aux problèmes qu'ils ont identifiés. Il est possible, pour cela, de ranger sur un axe normatif / cognitif les références des discours des stagiaires : **prescriptions, habitus, recherches**.

Les premières sont les références aux prescriptions institutionnelles : programmes de l'école primaire, référentiel de compétences attendues chez les PE2 en fin de formation initiale, dispositif de formation à l'IUFM, modalités et critères d'évaluation et de validation.

Les secondes proviennent de l'immersion dans le milieu d'exercice, qui a ses habitus, ses propres modes de communication des savoir faire, ouverts sans solution de continuité d'une part aux prescriptions et d'autre part aux savoirs : ce sont des pratiques observées chez les collègues (maîtres d'accueil temporaires, maîtres formateurs, autres stagiaires...), des outils pour les maîtres pris dans des revues, sur internet, etc.

Les troisièmes sont les références à la recherche didactique en général, à la recherche *PROG* en particulier. Il ne suffit pas de relever dans les discours des stagiaires la simple citation de références de recherche ni la répétition d'analyses de pratiques élaborées en commun. Ce qui est significatif, c'est l'utilisation pertinente

d'un cadre conceptuel pour résoudre des problèmes sans doute analogues à des problèmes déjà rencontrés mais non strictement identiques, solutions qui fassent rebondir la réflexion, puisque aucune solution ne saurait être définitive quand on prend en compte des élèves réels.

C'est de cette manière que le présent article tentera de répondre à la question de l'efficacité des pratiques langagières en formation, tant en formation initiale, en vue de construire une compétence d'enseignant débutant qui lui permette de résoudre par lui-même les problèmes qu'il rencontre, qu'en formation continue, pour que cette analyse prépare la transformation des pratiques. On envisagera successivement la première puis la seconde.

Pour la formation initiale, seront mobilisés les travaux des groupes d'Amiens et de Mâcon, en procédant successivement à une analyse de la dynamique des pratiques langagières dans le cadre d'une formation par alternance puis à l'analyse du parcours de certains stagiaires.

Concernant les pratiques de formation continue, le groupe de Nancy étudiera l'utilisation d'outils d'évaluation-apprentissage pour construire des projets d'enseignement à partir des problèmes de compréhension de l'écrit chez les élèves, dans deux dispositifs de formation différents.

2. LA DYNAMIQUE DE L'ALTERNANCE EN FORMATION INITIALE

La mise en œuvre de pratiques langagières orales et écrites servant de médiations des apprentissages premiers d'une pratique professionnelle (formation initiale) sont dépendantes d'un cadre de formation par alternance mis en place de manière comparable dans les sites IUFM d'Amiens et de Mâcon en 1999-2000 et 2000-2001.

Au cours de l'année, les PE2 ont effectué leur stage en responsabilité en trois périodes dans les trois cycles de l'école. La recherche *PROG* ayant ciblé les cycles 1 et 2, les observations se sont limitées à ces cycles pour la recherche *PROGFORM*. Les PE2 ont été formés par une équipe de professeurs d'IUFM, de professeurs des écoles-maitres formateurs, de conseillers pédagogiques et/ou d'inspecteurs de l'Éducation nationale qui avaient participé à la recherche *PROG*.

Le travail a d'abord consisté en l'élaboration orale et écrite de projets de stage, en spécifiant un domaine d'apprentissage : compréhension (CLE), production (PLE), nature de l'écrit (DNE) au cycle 1 et du système de l'écrit (DSE) au cycle 2. Tout au long de l'année scolaire, les PE2 ont été placés dans une dynamique d'alternance entre élaborations orales et écrites de projets de stage en petits groupes, et analyses didactiques de pratiques, menées oralement lors des retours de stages – en grand groupe, ce qui permettait de revenir sur les projets, leur mise en œuvre, les écarts entre ce qui était prévu et ce qui avait été réalisé, les difficultés rencontrées – et aussi par écrit au cours des travaux personnels demandés. Elle ouvrait sur des pistes pour reformuler les projets. Ces va et vient entre des avant stages et des après stages avaient pour but de permettre aux PE2 de se mettre à distance par rapport à leurs pratiques d'enseignement, de trouver des réponses à leurs questionnements, de faire évoluer leurs projets.

Pour faire apparaître cette dynamique de l'alternance seront privilégiées ici les activités qui concernent le domaine de la compréhension de langage écrit.

À chaque période du stage, de futurs professeurs des écoles ont exercé aux cycles 1 ou 2 et il a donc été possible de suivre dans la durée comment ils ont préparé, mis en œuvre et analysé les activités des élèves dans ce domaine et leurs propres activités.

2.1. Formulations initiales des stagiaires

Au début de l'année, lors de l'élaboration orale et écrite des projets pour la première période du stage en responsabilité, il est apparu que les PE2 se préoccupent d'abord du choix des supports des activités, et pas du tout des compétences langagières qui seront travaillées. Les seules interrogations concernent l'adéquation du support avec l'âge des élèves ainsi que les activités d'enseignement qu'on peut mettre en place.

Stagiaire 1 : *Je veux travailler sur « Le loup est revenu »*

Stagiaire 2 : *Est-ce que je peux lire « Petit bleu et petit jaune » à des petite section ?*

Stagiaire 3 : *J'envisage de travailler sur les albums de Corentin, qu'est-ce que je peux faire ?*

Stagiaire 4 : *Je ne vois pas bien comment travailler la recette avec les tout petits.*

Les justifications des projets font référence de manière privilégiée aux habitus du milieu d'exercice : en maternelle, l'utilisation des recettes de cuisine tout en images ou mêlant écrit et images, la « découverte du livre » par le recours à des albums, parés du prestige de « la littérature » et de la vertu de susciter « le plaisir de lire ». On note aussi l'emploi du verbe « travailler » qui ne dit rien sur les activités langagières envisagées et de celui de « lire » pour un album dont le texte, au demeurant minimal, est entièrement assujéti aux images. Aucun de ces quatre stagiaires n'envisage encore la distinction entre langage oral du maître à propos des images et écrit lu aux élèves, ni l'articulation des deux au service de la compréhension.

Pour le cycle 2, les stagiaires sont particulièrement empreints des tableaux phonético-graphiques rencontrés ici et là dans les écoles et lors de leurs lectures. Apprendre à lire et à écrire se conçoit, pour l'instant, surtout du point de vue de la langue et du code et non dans la dimension langagière. La démarche qu'ils connaissent et envisagent de reproduire peut se résumer ainsi : déchiffrage = lecture, puis, grâce à des exercices ou par magie, compréhension.

Stagiaire 5 : *Les élèves lisent leur texte et après ils comprennent avec les exercices de compréhension.*

Stagiaire 6 : *L'élève de CP commence par déchiffrer et après il comprend.*

Attitude d'incompréhension du formateur.

Formateur : *Est-ce que les élèves doivent d'abord déchiffrer tous les mots avant de commencer à comprendre ?*

Stagiaire 6 : *Je pense que oui parce que, par exemple dans l'album « Bon appétit Monsieur Lapin », l'élève voit les mots « lapin », « carottes », il pense que le lapin mange des carottes, mais dans l'histoire, justement, le lapin n'aime plus les carottes.*

2.2. Premières stratégies des formateurs

Pour que les PE2 dépassent ces formulations initiales, explicitent leurs visées d'apprentissage et bâtissent des projets d'enseignement en langage écrit, les formateurs ont cherché, avant le stage, à introduire comme références pertinentes et utilisables des informations provenant de la recherche, suivant plusieurs stratégies :

- Renvoyer les stagiaires à leur propre questionnement et à la distinction langage oral / langage écrit, à celle entre raconter et lire et au référentiel des compétences progressives en compréhension issu de *PROG*. Ainsi la stagiaire qui se demandait si elle pouvait utiliser *Petit bleu et Petit jaune* en PS s'est vu demander de *déterminer (sa) visée* (compétences et représentations en CLE), (*ses*) *objectifs d'apprentissage précis (pour le stage)*, *les activités langagières pour les atteindre* et ensuite seulement de revenir à la pertinence du choix de l'album.
- Faire émerger les désaccords entre les stagiaires. Ainsi, pour certains stagiaires *demander à tous les élèves de recopier une phrase* était une activité langagière, pour d'autres une activité graphique. Le débat et le recours à *PROG* ont permis de préciser les concepts par opposition.
- Formuler des propositions. Par exemple :
 - partir de ce que savent faire les élèves, prendre le temps de voir où ils en sont par l'observation (qui se contente de déchiffrer quelques mots ? qui construit du sens à partir de ce qu'il déchiffre ? qui essaie de relier les « ilots » de sens qu'il a construits ? etc.)
 - travailler la compréhension d'un récit entendu et/ou d'un récit lu par les rappels de récit, par des jeux – problèmes

2.3. Un miroir tendu par les formateurs

Lors des périodes en responsabilité, les stagiaires reçoivent des visites des formateurs. Elles ont permis aux formateurs *PROGFORM* de tendre aux stagiaires un « miroir cognitif » homologue de celui que le maître tend aux élèves quand il leur fait expliciter les procédures qu'ils ont employées et qu'il exhibe ensuite ses propres procédures.

Après l'observation de séquences d'enseignement, le formateur conduit avec le stagiaire un entretien de formation qui débute par le récit commenté des séquences par le PE2 et se poursuit par un dialogue F-S au cours duquel le formateur confronte son regard avec celui du stagiaire, aide celui-ci à approfondir son analyse, à envisager des modifications de ses interventions et la suite de ses activités. L'entretien est consigné dans un « cahier de suivi » propriété du stagiaire. On trouvera ci-dessous un document écrit supplémentaire envoyé après coup au PE2 par le formateur qui l'a visité.

La stagiaire a participé, dans un groupe de travail, à l'élaboration écrite d'un projet pour la seconde période du stage. Ce projet est centré sur la compréhension d'un récit : *La brouille* de Claude Boujon. Elle le met en œuvre en petite section. Elle a raconté l'histoire et l'a jouée avec des marionnettes, après quoi elle lit le texte aux élèves.

Dans cet extrait du compte rendu, les renvois explicites à la problématique *PROG* sont en gras.

Déroulement de la séance :	Commentaires du formateur.
(...) La stagiaire continue à lire le texte, en le montrant du doigt, mais pas tout le temps.	Il faut être cohérente. Ce n'est pas parce que vous l'avez fait trois fois que les élèves vont repérer que les signes sur la page, c'est ce que vous êtes en train de lire . Il faudra renouveler l'opération de nombreuses fois.
La stagiaire interprète parfois les illustrations en reprenant aussi des éléments du texte, par exemple, un lapin qui dit à un autre : « ça va pas la tête ? »	Là, les élèves ne peuvent plus comprendre. Pour eux à ce stade-là, illustration et texte , c'est la même chose.
Parfois, elle décrit une illustration et dit : « Je lis pour savoir si c'est ça »	Là, c'est de nouveau confirmé. Le texte vient valider ce que vous avez dit à l'oral sur l'illustration. Les élèves ne peuvent plus savoir où ils en sont. Il aurait été préférable de travailler sur les illustrations avant ou après la lecture (à déterminer), mais ne pas mélanger les deux avec des commentaires lors de la lecture. Si on veut qu'ils comprennent un maximum de choses sur la nature de l'écrit , il faut vous montrer dans une véritable position de lecteur, le texte sous les yeux et non tenu en l'air face aux élèves. Ce n'est pas un comportement de lecteur .
A la fin, la stagiaire montre l'illustration finale, sans texte, et demande aux élèves ce qu'on voit	Quel dommage d'en rester là. Vous aviez une belle occasion de les faire parler, de leur demander ce qu'ils pensent de l'histoire, s'ils l'aiment ou non

On voit qu'entre l'élaboration du projet et la mise en œuvre, le cadre conceptuel des activités s'est dilué. Des actes d'enseignement courants, vraisemblablement observés dans des classes, sont repris par la stagiaire sans qu'elle se rende compte qu'ils s'écartent des visées d'apprentissage qui sont les siennes ou bien parce qu'elle ne sait pas par quels actes alternatifs conduire les élèves vers les découvertes qu'elle vise. L'acte d'enseigner est moteur de progrès, mais à condition que des moyens de le mettre à distance soient offerts aux stagiaires. Les miroirs tendus par les formateurs lors de leurs visites en font partie.

2.4. Au retour du stage, analyse des pratiques propres

Au retour du stage, à partir du récit des expériences personnelles et de leur analyse orale par leurs auteurs, les formateurs se sont efforcés de réaliser une triple confrontation dont le but était de stimuler la prise de conscience collective d'un certain nombre d'**écarts** :

- entre ce qui était projeté et ce qui a été réalisé (écart côté maître) ;
- entre les différentes mises en œuvre et les différentes expériences des stagiaires ayant travaillé sur les mêmes activités langagières (écart entre maîtres) ;
- entre ce que l'on pensait que les élèves feraient et ce qu'ils ont fait (écart côté élèves).

Ceci s'est fait avec une réutilisation d'outils *PROG* : renvois à des articles ou à l'ouvrage, relectures d'articles ou passages de l'ouvrage, assortis de commentaires des formateurs.

Les analyses orales, en groupe, de la pratique du stagiaire peuvent alors manifester un affinement de la compréhension de certains concepts. Par exemple, on perçoit ci-dessous la différence entre une activité de reconnaissance de mots qui reste « en langue » et l'activité langagière de compréhension.

Écart côté élèves. Cycle 2 (CE1) à partir de trois albums de G. de Pennard

S1 : *Les enfants non autonomes en lecture ont eu beaucoup de difficultés à donner du sens par rapport aux mots lus.*

F1 : *Expliquez un peu.*

S1 : *On était bien dans la compréhension pourtant. Il y a eu des hypothèses formulées et écrites au tableau sur la suite de l'histoire par rapport à ce qui avait été lu auparavant. Chacune avec le prénom de son auteur. Puis découverte individuelle du texte. Là, les élèves non autonomes ne cherchent pas à donner du sens mais ils soulignent ce qu'ils connaissent, les mots qu'ils reconnaissent.*

S2 : *Chez moi, c'était pareil. Comprendre, ce n'est pas reconnaître des mots qu'ils connaissent. Il faut vérifier si ce qu'on a pensé se passe réellement. Ils ne le faisaient pas.*

F1 : *Oui et il faut faire attention à la consigne. Au début de la recherche individuelle et aussi quand on passe près de chacun. Ne pas dire : « cherchez les mots que vous connaissez déjà », mais : « cherchez avec les mots que vous connaissez déjà si nos hypothèses sont bonnes ».*

S3 : *Et les aider à faire du sens avec les mots qu'ils trouvent.*

F1 : *A partir de ces trouvailles, votre questionnement doit les aider à établir des relations entre ce qu'ils ont trouvé et ce que vous voulez qu'ils trouvent.*

F2 : *Et après, en phase collective, il y a un écueil à éviter : demander aux élèves de venir montrer ce qu'ils ont reconnu. Plutôt leur dire : « avez-vous vu dans le texte s'il y a quelque chose dont on a déjà parlé ? Quelque chose qui nous apprend du nouveau ? Quelque chose qui confirme ce qu'on s'attendait à apprendre ? »*

Autre exemple où des préoccupations différentes s'expriment et s'affrontent.

Écart entre maitres. Cycle 2 (CE1)

S1 : *En lecture, j'ai fait L'île au trésor.*

S2 : *Un roman, L'île au trésor, c'est copieux pour 15 jours ! Tu y es arrivée ?*

S1 : *En fait, on n'a pas tout lu. Je voulais exploiter les cartes du roman. En géo, on travaillait sur les cartes. Alors on avait besoin de cartes.*

S3 : *Pour un roman, en 15 jours, on ne peut pas tout lire. Ne lire que le début... et après, ils peuvent aller lire la suite, s'ils veulent !*

S4 : *Non. Tu maîtrises pas. Il vaut mieux lire des passages. Mais c'est dur de choisir ! Choisir les moments clés.*

F1 : *Et le reste, vous pouvez le lire vous même à haute voix. Comme ça, ils auront la totalité.*

F2 à S1 : *Moi, ce qui me gêne c'est le lien avec la géo. !*

S4 : *C'est un peu tiré par les cheveux !*

S1 : *Comment amener les choses, justement, pour éviter que ce ne soit tiré par les cheveux ?*

S5 : *Moi, c'est le mélange réel et fiction ! Quand la frontière n'est pas claire, c'est gênant.*

S1 : *C'est pour ne pas passer du coq à l'âne. Ça apporte des éléments.*

S5 : *On a déjà du mal à trouver des textes réellement scientifiques (sur les animaux, par exemple, ils sont souvent personnifiés, les animaux !)*

S1 : *Moi, ça me paraît tiré par les cheveux de leur demander de se lancer dans des recherches documentaires comme ça !*

S5 : *Moi, je préfère faire des sciences, sans mélanger. Mais alors, ce qu'il faut trouver, c'est comment, quelle entrée ? Leur poser des questions, partir de leurs représentations. C'est ce que j'ai essayé*

Ici, la dimension symbolique de l'activité de langage entre en conflit avec une utilisation cognitive du texte et de l'image dans une autre discipline. Un premier problème se formule : comment organiser les séances pour parvenir à la compréhension complète d'un écrit très long ? Mais ce n'est/n'était pas le problème de la stagiaire qui a travaillé sur *L'île au trésor*. Elle avait choisi le roman pour s'en servir dans un autre champ disciplinaire. C'est pourquoi le débat se déplace sur la question des interactions possibles / impossibles, souhaitables ou non entre le champ littéraire et un champ scientifique, la géographie en l'occurrence.

2.5 Les fruits de l'alternance

Si l'on se réfère aux dernières phases de l'alternance, c'est à dire à celles qui se sont organisées autour de la seconde période en responsabilité en cycle 1 ou en cycle 2, on relève deux progressions qui sont en interaction :

- une progression dans la gestion des activités proposées aux élèves. Elles sont orientées sur le langage et non plus sur la langue. Ainsi, par exemple, le souci des stagiaires n'est plus de trouver l'album « idéal », mais de mettre en place des vraies activités langagières chez les élèves et de chercher une progressivité des apprentissages qui leur permettraient d'atteindre des visées, ainsi qu'une meilleure prise en compte de la différenciation pédagogique par l'utilisation des trois dispositifs issus de *PROG*. Nous disons que s'esquissent des enchaînements d'activités tenant compte de ce qu'apportent les élèves.

Exemples en cycle 1 (avant le stage)

Exemple 1

- F : *que faire en amont de la lecture du maître ?*
- S1 : *il faut présenter les personnages et l'univers du récit ;*
- S2 : *on peut montrer les illustrations. Avec ou sans verbalisation.*
- S3 : *on peut raconter en disant bien qu'on va raconter, pas lire (et souligner le racontage). On ne montre pas les illustrations ; on n'a pas le livre présent.*
- S4 : *ou bien résumer en disant bien qu'on résume, qu'on ne lit pas.*
- S3 : *variante : raconter sans dire qu'on lira (et sans le livre présent) ; puis lire. Voir si les élèves font un rapport et lequel.*

Exemple 2

- S5 : *même si on ne leur fait pas dire leurs hypothèses, les élèves se font l'histoire dans la tête à partir des illustrations.*

- S6 : *il faut choisir un album tel que les images ne suffisent pas.*
- S7 : *on ne fera pas toujours comme ça : on lira aussi, ensuite, un récit sans illustrations.*
- S8 : *pour montrer qu'on lit en lecture silencieuse, ce n'est pas évident que les élèves comprennent ce qu'on fait. On peut mettre en scène (réactions visibles sur le visage, tournage ostensible des pages...) en particulier avec un livre sans image. Mais des élèves pourront faire ça avec une image et dire qu'ils lisent.*

Exemple 3

- S9 : *Comment montrer qu'on lit ? On pense partir des illustrations seules. Que comprenez-vous ? Puis on lit. Les élèves comprendront que les images ne sont pas suffisantes pour comprendre l'histoire, que, pour ça, il faut écouter le texte.*

- une progression des pratiques langagières des stagiaires, tant dans les temps de conception d'activités ou d'unités d'apprentissage (avant le stage) que dans les temps de mise à distance et d'analyse (lors des visites des formateurs pendant le stage et lors des analyses après celui-ci) et enfin dans les travaux écrits validant le module ou dans les mémoires professionnels. Un cadre conceptuel est utilisé, et il a des sources plus variées, parmi lesquelles *PROG*.

Dans les trois exemples ci-dessus, on note une réflexion sur :

- la part des images et du texte dans l'activité de compréhension ;
- la distinction entre des activités langagières : raconter / résumer / lire ; lire à haute voix / lire silencieusement ;
- les moyens de construire une clarté cognitive optimale chez les élèves quant aux images et au texte en compréhension et quant aux activités langagières du maître.

Il nous semble que l'alternance entre l'action, les pratiques langagières orales et écrites des PE2, les échanges avec les formateurs a été un facteur déterminant dans l'évolution des représentations et des pratiques d'enseignement des stagiaires. Le fait que les PE2 rédigent leurs projets puis leurs analyses après coup a favorisé la circulation de l'information entre eux, d'une part, entre eux et les formateurs d'autre part. Surtout, cela les a conduits à objectiver et expliciter leur acte d'enseigner, cela a favorisé les retours sur les formulations initiales et leur réécriture. Cela permet aussi un travail individualisé avec les stagiaires. Cependant, il est apparu que l'écriture ne jouait pleinement son rôle que si elle était précédée puis accompagnée d'échanges, de propositions, de discussions, de reformulations orales dans les petits groupes de PE2 et dans la classe entière. Une articulation entre modalités orales et modalités écrites nous semble donc essentielle.

Il est prudent de nuancer toute affirmation relative à l'efficacité de ces pratiques langagières en formation. On observe certes, chez certains stagiaires, une évolution dans les pratiques de classe par l'utilisation de ce qui est opératoire dans *PROG* (plus de différenciation, une réelle observation des élèves, un travail sur les activités langagières en compréhension et en production chez les élèves, etc.). Ils parviennent majoritairement à déterminer ce qu'ils attendent des élèves et ce qu'ils obtiennent et mesurent bien l'écart qui les sépare, mais ils éprouvent encore, à ce stade de la formation, de grosses difficultés pour mettre en place une situation d'apprentissage qui prenne en compte les acquis des élèves, leurs savoirs et

savoir faire, afin que tous atteignent les compétences visées. L'évolution n'est pas linéaire, mais procède par retours en arrière, ruptures et avancées : l'alternance fournit un cadre de formation, les stagiaires réalisent des parcours divers dans ce cadre. Ces parcours sont-ils totalement imprévisibles ?

Le constat de ces difficultés ne permet pas à lui seul de conclure sur ce que les pratiques langagières en formation signalent relativement au transfert des références de recherche dans la compétence de stagiaires débutants. Aussi divers soient-ils en effet, les parcours des stagiaires ne sont peut-être pas aléatoires. Si l'on parvenait à décrire la progressivité de leurs apprentissages, ces informations pourraient aider les formateurs à situer la valeur ou la signification des pratiques langagières pour la formation d'une compétence professionnelle.

3. PROGRESSIVITÉ DES APPRENTISSAGES DES STAGIAIRES

Parvenus en ce point où s'évalue l'efficacité des pratiques langagières en formation, un retour s'impose sur les buts et les moyens de cette évaluation. Pour le but, il s'agit de savoir si est réelle la capacité de ces pratiques à transformer des représentations normatives de la langue et de son usage, des représentations praticistes (Ducancel, 1997) de leur enseignement, afin de les ouvrir à la réalité du langage des élèves comme source des apprentissages de ces derniers. Pour ce qui est des moyens, la dynamique de l'alternance montre que l'évolution des stagiaires est liée aux multiples interactions verbales qui se produisent à l'occasion de la pratique d'enseignement : les écarts entre les dire, entre le dire et le faire contribuent à mettre en problèmes les difficultés d'exercice de la profession.

Or, on a remarqué que l'efficacité recherchée se heurte aux difficultés que rencontrent les stagiaires pour concevoir et mettre en œuvre des enchaînements, en réponse aux problèmes rencontrés. Afin de mieux connaître la manière dont se construisent les divers parcours, les obstacles majeurs qui les jalonnent et ce qui est indice des progrès réalisés suivant les divers cheminements des stagiaires, des études de cas paraissent appropriées. Après une vision d'ensemble, elles suscitent une interrogation sur des parcours singuliers ; non pour recenser tout ce qui est contingent, mais pour tenter de percevoir des types de problèmes et les conditions d'une action de formation efficace.

L'équipe INRP de Mâcon, dans un dispositif comparable à celui d'Amiens, s'est attachée à suivre des parcours de stagiaires et peut apporter des réponses à la question des modalités du transfert des recherches en formation, dans l'activité des formateurs et celle des stagiaires, au cours d'une année scolaire de formation. Les études de cas réalisées pour la recherche *PROGFORM* s'appuient sur des écrits produits par les formateurs en réponse aux problèmes rencontrés et sur les écrits des stagiaires tout au long de l'année, écrits qui peuvent être contextualisés puisqu'une équipe tutorale a suivi chaque stagiaire individuellement. Dans cet accompagnement, on retrouve les étapes marquées par le cadre de l'alternance : cela permettra de préciser ce qu'apportent les tentatives d'adapter le cadre de formation à des personnes singulières. Elles consistent en actions des formateurs pour favoriser la résolution des problèmes d'enseignement par les stagiaires ; il devient possible dans ces conditions d'observer l'évolution des représentations que ces derniers se font de la discipline « français » à l'école. Les premières seront

abordées à partir d'un acte de langage particulier du formateur : la proposition didactique, et la seconde dans les types d'enchaînements que des stagiaires parviennent à concevoir et réaliser. Toutes ces pratiques étant écrites, on appréciera en conclusion les limites des informations qu'elles apportent.

3.1 Pertinence des propositions didactiques des formateurs

Les diverses modalités des activités langagières des formateurs offrent une gamme de possibilités d'adaptation à des situations diverses allant de l'information la plus collective au dialogue avec un stagiaire particulier. Les études de cas indiquent quelques conditions de la pertinence de ces diverses modalités, souvent complémentaires.

3.1.1 Aspects collectifs et individuels des pratiques de formateurs pour détecter les problèmes

Les informations données collectivement manifestent leur utilité quand les stagiaires, ayant été en situation de les utiliser, sont confrontés à l'analyse de pratiques réalisées au retour de la première période du stage en responsabilité. Nous avons cherché un moyen de donner à chaque stagiaire à cette occasion la possibilité de formuler les écarts qu'il a pu expérimenter. C'est un **tableau** écrit présenté par le formateur, destiné à faire décrire les activités de classe, qui est chargé d'induire deux axes d'analyse : une classification des activités proposées aux élèves, une présentation d'enchaînements réalisés.

Domaines d'apprentissage	Enchaînements réalisés en trois semaines de stage		
Activités orales	Activité langagière	Activité langagière	Activité langagière
Compréhension de l'écrit (CLE)	Activité langagière	Activité langagière	Activité langagière
Production écrite (PLE)	Activité langagière	Activité langagière	Activité langagière
Réflexion sur le langage (DNE)	Activité langagière	Activité langagière	Activité langagière

L'analyse des résultats de ce travail présente un aspect individuel (chaque stagiaire analyse son expérience) et un aspect collectif. Collectivement, les difficultés récurrentes sont repérées. Elles sont patentes dans la distinction des domaines d'apprentissages. Le formateur apporte alors oralement, pour un groupe de stagiaires, les correctifs à des représentations qui reproduisent, de manière plus ou moins bien comprises, des pratiques présentes dans le milieu d'exercice. Ce sont, par exemple, des distinctions entre formulation de stagiaires et visées énoncées dans le référentiel de compétences emprunté à *PROG* : *le maître raconte à partir d'images* vs « comprendre le langage écrit lu par le maître », *reconnaitre un mot* vs « comprendre un écrit », *copier des lettres* vs « produire le langage écrit », *langage oral* vs « lecture à haute voix », *étude des sons* vs « lecture ». Le plus souvent, les activités de lecture sont confondues avec l'enseignement de la langue, la production est sous représentée, la spécificité de l'oral et de l'image méconnues.

À cette analyse « verticale » des domaines d'activité succède une analyse « horizontale » des enchainements, où les difficultés sont encore bien plus grandes. Mais le traitement collectif de ces difficultés est beaucoup plus réduit puisque les enchainements dépendent de la prise en considération des progrès réalisés par les élèves d'une classe particulière. Certes, des obstacles peuvent être levés, comme les enchainements illusoirement provenant du rattachement d'activités de domaines visées différentes à un « thème », en maternelle. Des témoignages d'enchainements réalisés peuvent concrétiser ce qu'implique cette tâche des enseignants pour les stagiaires qui sont totalement incapables à ce moment de l'année de rendre compte de leur activité d'enseignement autrement que par la présentation d'un projet entièrement préconçu. Mais pour aller plus loin, une des stratégies employées par les formateurs est d'intervenir individuellement. La stratégie des propositions didactiques devient alors prédominante.

3.1.2 Accompagnement des stagiaires pour leur recherche de solutions : les propositions didactiques

La dynamique de l'alternance a montré, en particulier dans l'exemple du compte rendu écrit après une visite de formation, que l'interaction individualisée entre formateur et stagiaire pouvait engager le premier à poser des questions ou à faire des propositions d'action destinées à soutenir la résolution de problèmes d'enseignement par le stagiaire. Nous appellerons **proposition didactique** toute suggestion d'activité formulée par un formateur ou élaborée sous sa conduite pour être reprise en classe par le stagiaire, à quatre conditions, toutes nécessaires. L'activité proposée a valeur de réponse à un problème d'enseignement ; elle a un lien avec une activité de langage inscrite dans les visées ; elle permet de connaître des choses de l'activité de langage des élèves ; enfin, elle manifeste la compétence du stagiaire relativement à l'élaboration de solutions. Cet acte de langage correspond au dispositif 2 de collaboration entre formateur et stagiaire pour la recherche de solutions aux problèmes rencontrés : l'hypothèse est que l'efficacité attendue des propositions didactiques est déterminée par ces quatre conditions de pertinence .

La mise en œuvre de ces propositions implique une sélection parmi les problèmes rencontrés. Tout d'abord, tous ne concernent pas la didactique du français. Néanmoins, la didactique peut apporter des éléments de résolution à des problèmes plus larges. Dans le cas d'une stagiaire, VGO, le contexte qui a précédé son analyse de pratique manifeste que ses principales difficultés proviennent du peu de cohérence de ses pratiques d'enseignement. Elle énonce, certes, des objectifs mais les procédures de travail et la mise en relation des objectifs avec les visées à long terme sont déficients. Faute de cette relation, elle perd le sens de l'activité des élèves (Hameline, 1983, p. 180). Par exemple, elle distribue une liste de mots aux CE1, oublie de leur dire que la tâche prévue est de les ranger par ordre alphabétique puis, devant les élèves qui ont ouvert leur dictionnaire... elle leur demande de chercher le sens de l'un des mots. Tenir compte des élèves, ce n'est pas oublier son objectif ! L'équipe tutorale, prévoyant des difficultés importantes au stage suivant, lui recommande de *s'exercer à formuler les buts d'activité et les conditions matérielles de leur mise en œuvre.*

Voici donc une proposition qui n'est pas didactique, puisqu'elle n'est pas référée spécifiquement aux visées de français. Lors du stage, en Petite Section, malgré ses préparations en groupe à l'IUFM, la stagiaire est vite débordée par une activité désordonnée des élèves. D'autres propositions lui sont faites alors, au cours des visites, appuyées sur des moments nommés « rituels » dans la classe (date, appel, etc.), où elle a un début de maîtrise : *se montrer aux élèves en train d'écrire la date, solliciter leur attention pour qu'ils regardent et parlent à ce moment de ce que fait la maitresse ; commencer à proposer aux élèves de retrouver leur prénom, et se servir de cela pour qu'ils trouvent leur place dans les ateliers*. L'analyse de la stagiaire après le stage auprès de l'équipe tutorale montre qu'elle a perçu des activités d'élèves manifestant qu'ils entraient dans l'écrit : *ils me montrent où je vais écrire la date ou commencent des petites discussions pour trouver leur place*. Une proposition didactique a donc eu des effets pédagogiques. La stagiaire a été surtout sensible à ces derniers.

Au retour du premier stage, elle procède à une analyse de sa pratique au moyen du tableau présenté ci-dessus. Une lecture « verticale » traduit sa difficulté à formuler un objectif correspondant à un domaine d'apprentissage : elle classe le coloriage ou le *graphisme* dans les activités de production en langage écrit, par exemple. Pour la lecture « horizontale », la stagiaire n'a aucun élément pouvant appuyer un travail personnel sur des enchaînements, puisque d'une semaine à l'autre elle note *idem* : la formulation des activités est exactement la même. Tout se passe comme si le langage des cours et celui des stages étaient tellement distants qu'ils n'avaient aucun point commun : la stagiaire ne saisit pas de rapport entre *reconnaitre le son [f]* et, dans le référentiel *PROG*, « découvrir la nature de l'écrit » (ce qui suppose de mettre en correspondance la chaîne sonore et l'écriture). Elle se borne à reproduire, pour les activités métalinguistiques, la programmation *a priori* des sons à étudier.

En bref, on peut dire que les propositions faites à cette stagiaire répondaient bien à un problème d'enseignement. Propositions didactiques pour une part, elles s'affrontaient à un problème beaucoup plus large de gestion du groupe classe. Des progrès se manifestent, limités pour l'heure à une certaine capacité d'analyse. On peut se demander ce qu'il en serait de l'élaboration des solutions pour quelqu'un qui n'aurait pas ces problèmes généraux et ne verrait pas de problème spécifiquement didactique. Tel est le cas de *STC* : contrairement à la stagiaire précédente, elle maîtrise la gestion de classe. Mais si elle est intéressée par des thèmes didactiques et inscrit comme projet de mémoire : les *outils analogiques*, qu'elle a vus fonctionner en CE1, en rapport avec les projets de production écrite, ce n'est pas en raison d'un problème d'enseignement qui aurait été identifié à partir de l'analyse d'écart entre son action et les résultats obtenus. Ce n'est pas son problème, c'est un projet qu'elle a pour son mémoire, un « problème » qui n'est formulé qu'en termes généraux : *aider les enfants à écrire sans fautes*. Voici donc une occasion de vérifier *a contrario* ce que produit une proposition qui ne remplit pas cette condition.

STC souhaite introduire des *outils analogiques* dans la grande section de sa deuxième période de stage. Plusieurs indices signalent comment elle s'approprie les pratiques qu'elle rencontre. Le tableau des domaines d'apprentissages manifeste que la stagiaire confond la lecture et la production avec des situations

d'apprentissage d'unités de la langue ; elle ne parvient pas à noter un seul enchaînement à partir de besoins langagiers des élèves. Un manuel de CP qui prenait pour point de départ la lecture magistrale avait été transformé pour que le texte de départ soit *deviné* par les élèves à partir des images... En réponse à sa demande, la proposition du formateur a été *d'essayer d'adapter les outils analogiques en partant des analogies dont les enfants seraient capables dans sa grande section*. Elle a des documents expliquant comment on peut constituer des recueils de trouvailles des enfants. Voici quelques observations qu'elle formule dans son mémoire sur sa pratique de stage : ***Le plus dur pour moi a été de laisser les élèves encoder le mot « mars » à leur rythme car il était tentant de donner la solution concernant les sons entendus. En effet, beaucoup ont pensé à dire spontanément que le mot « mars » commençait comme « Marvin »... mais ils étaient incapables de dire ce qu'on entendait ensuite... il aurait donc été nécessaire d'étudier le son/s/et le son/r/auparavant, de faire repérer ces sons dans des mots. Le choix du mot était également ambitieux. Un mot avec moins de sons (lettres) par syllabes aurait été plus facile mais il n'aurait pas correspondu pas à l'objectif final de la séquence ni aux affiches réalisées avec les élèves.***

Les besoins langagiers des enfants sont exprimés en termes de programme d'enseignement des *sons*, non à partir de l'activité de langage, et si un raisonnement analogique est constaté, qui peut se référer à une découverte antérieure de la nature de l'écrit, c'est aussitôt pour regretter qu'il soit incomplet et renvoyer à la partie inachevée du programme d'enseignement. La stagiaire réduit les affichages, conçus comme traces d'activités métalinguistiques inhérentes aux activités de compréhension et de production, à une accumulation de savoirs enseignés par le maître en faisant *repérer* des unités de langue *dans des mots* qu'elle introduit sans lien avec une activité de langage. Faute d'avoir perçu de problème, elle n'a pas compris la fonction de l'outil : il s'agit de réduction au connu et non d'appropriation.

2.2. Types d'enchaînements conçus et réalisés par les stagiaires

Comment les pratiques langagières des stagiaires traduisent-elles l'appropriation des actions de formation visant à leur faire résoudre des problèmes d'enseignement ? Les analyses écrites de pratiques réalisées au long de l'année par les stagiaires conduisent à proposer plusieurs types d'appropriation des références diffusées et des propositions didactiques faites. Les discours des stagiaires sur leur pratique explicitent en effet plus ou moins les enchaînements conçus et réalisés en tenant compte de la progressivité des apprentissages des élèves. Les modalités des enchaînements ainsi contextualisés et justifiés peuvent être classés. Ce sont des enchaînements par répétition, juxtaposition, et transformation d'actions engagées dans des classes, au vu des performances des élèves et dans une même visée d'ensemble.

La **répétition** d'actions d'enseignement qui n'ont pas produit tous les effets attendus a été exploitée dans le cas cité ci-dessus de VGO à son premier stage. La proposition faite s'appuyait sur le début de maîtrise manifesté lorsque la stagiaire répétait les rituels quotidiens. Mais la répétition, telle qu'elle l'inscrit elle-même dans les tableaux au retour du stage, ne rend pas compte de la réalité de la classe. L'activité est présentée dans les termes de l'emploi du temps, sans indica-

tion de la visée didactique ni de progressivité dans les apprentissages des élèves. Cette stagiaire est loin d'être seule dans ce cas. Pourtant, l'effet immédiat de la proposition avait été de lui permettre, lors de la visite, de formuler oralement les observations qu'elle avait faites sur les performances d'élèves et même d'imaginer une petite modification au dispositif adopté, pour stimuler les apprentissages : *ne plus placer leur signe* (de reconnaissance individuelle) *sur l'étiquette prénom qu'ils doivent mettre sur le bon atelier* (figurée au tableau de la classe). Répéter une situation dont la visée didactique est identifiée en la transformant pour stimuler les apprentissages, c'est bien réaliser un enchaînement, mais la stagiaire ne le formule pas par écrit de manière autonome à cette période de l'année.

Comme on le voit, une proposition didactique induit fréquemment une variante dans les pratiques d'enseignement déjà disponibles. Le stagiaire est de bonne volonté, il introduit la variante suggérée et en général, la juxtapose aux pratiques antérieures : il ne perçoit pas toujours les discordances qui peuvent ainsi exister. La **juxtaposition** des pratiques déjà mises en place et des pratiques proposées peut donc poser des problèmes de cohérence. NDA a préparé très sérieusement son stage au CP et bien compris chacun des exercices proposés par le manuel de lecture : elle est vite noyée dans la multiplicité de ces exercices et s'étonne, au cours d'une analyse écrite, au retour de ce premier stage, de la passivité de ses élèves : après qu'ils ont identifié un *son*, pratiqué une *chasse aux mots*, composé et articulé de nouvelles syllabes, déchiffré quelques mots, ils apprennent par cœur le texte de départ de la leçon pour en photographier les mots en vue de l'exercice de reconnaissance. La conseillère pédagogique était passée dans la classe au début de la troisième semaine et lui avait fait remarquer dans son rapport oral puis écrit qu' : ***il s'agissait d'une succession d'activités proposées dans la méthode mais sans idée précise des compétences visées***, que ***les enfants n'ont pas été mis en situation de lecture***. La stagiaire a donc introduit une séance pour travailler la compréhension ***en gardant l'organisation générale des séquences pour ne pas trop perturber les élèves*** et elle a découvert qu'ils avaient développé des habitudes de traiter le texte sans chercher à comprendre : ***Certains élèves qui savaient « dire » le texte oralement (ils le connaissaient par cœur et donnaient l'illusion de le lire) n'étaient pas capables de reconnaître les noms des personnages***. En revanche ils s'y intéressent quand la compréhension est en jeu : ***la confrontation image/texte a permis de retenir et de stimuler l'attention des élèves, en donnant lieu parfois à de petits débats concernant les hypothèses émises, seulement vérifiables par la lecture du texte***. Une reformulation écrite ultérieure d'un projet pour le CP fait apparaître l'importance de l'articulation compréhension / production, mais la stagiaire reste muette sur la question de la découverte du système de l'écrit. Tout se passe comme si les domaines d'apprentissage étaient scindés en deux : enseignement d'unités de langue et activités de langue.

Les **transformations** d'activités qu'opèrent les stagiaires dans leurs enchaînements sont principalement de deux sortes : recadrages d'objectifs et remédiations. Le **recadrage** des objectifs est parfois confondu avec un changement de nature des visées. C'est ainsi que l'on peut comprendre la réduction opérée par STC dans l'exemple cité plus haut de l'encodage incomplet du mot *mars*.

Inversement, VGO, dans un troisième stage, esquisse un recadrage cohérent avec son projet. Elle a préparé en groupe un projet de production d'un dépliant touristique pour faire connaître la région. Lors d'une analyse rédigée dans son mémoire professionnel, suite à ce dernier stage, on constate une amélioration significative dans sa capacité à interpréter une difficulté des élèves en fonction de l'activité langagière. Pourtant, le point de départ était très normatif : comment supprimer la répétition des *il y a ...* dans une énumération ? Elle écrit : ***ils ont ressenti la répétition de la structure : « C'est toujours des "il y a", mais ils n'avaient pas de solutions pour résoudre cette difficulté. Il y a même une élève qui a dit : "Ben, ils verront que c'est des enfants qui ont écrit !" Je n'ai eu qu'une seule remarque aussi fataliste : elle n'a d'ailleurs pas "envahi" l'esprit de la classe. Par ailleurs, je comprends ce découragement momentané car ôter quelques "il y a" suppose changer toute la phrase, en modifier sa structure. Par exemple : "Il y a des forêts" suppose que l'on place "les forêts" en groupe sujet et qu'ensuite on trouve un verbe et un complément : "Les forêts sont belles". C'est donc tout un travail de fond qui doit être fait sur le texte.*** » Elle décide, en conséquence, d'admettre des solutions provisoires, comme certaines suppressions dans des listes de lieux à visiter, pour que le projet soit achevé et de conserver trace du problème pour une résolution ultérieure plus variée.

L'enchaînement au moyen de transformations se fait aussi suivant la modalité des **remédiations**. L'ambiguïté des représentations induites par des techniques de renforcement appliquées à des composantes d'activités complexes apparaît dans l'expérience analysée par ALA dans son mémoire professionnel. Ayant constaté que, dans la section des moyens où il effectuerait son stage, les enfants identifiaient leurs travaux en collant des étiquettes prénoms toutes faites, il en conclut que ces élèves reconnaissent leur prénom et qu'il pourrait leur apprendre à l'écrire par eux-mêmes. Après leur avoir proposé d'essayer, pour diagnostic, il en conclut que tous sont sur la voie de l'apprentissage, sauf Florence et Vincent, qui ont des difficultés dans leur tentative pour écrire la première lettre. Il engage avec eux un travail graphique pour que cette initiale soit bien formée. Une situation de copie de l'étiquette prénom révèle alors que Vincent a progressé d'une manière inattendue, en écrivant **VVV** pour son prénom.

Deux propositions sont faites au stagiaire dans le compte rendu de visite : ***vérifier que les prénoms sont bien connus*** en les plaçant dans un autre contexte que celui de la liste habituelle des prénoms de la classe, contrôler que l'observation des prénoms ***s'accompagne de l'écoute de leur sonorité***. Le stagiaire tire alors des conclusions de ce qu'il découvre et l'écrit dans son mémoire professionnel : ***Je leur ai demandé de reconnaître leur prénom dans une fiche individuelle comportant une liste de mots proches de celui-ci. Pour réussir les enfants devaient avoir une lecture fine de leur prénom. Résultat : aucun des enfants n'a réussi !*** D'où un retour sur ce qu'il avait fait : ***Si l'hypothèse formulée au sujet de Vincent est juste, je me rends compte que je n'ai fait que renforcer cette erreur tout le long de la semaine en travaillant essentiellement sur l'initiale !*** A la fin du stage, Vincent et Florence ont beaucoup travaillé à écouter et regarder leur prénom : Vincent fait écrire son prénom par une camarade pour faire plaisir au maître, puis le recopie correctement, Florence s'avise que son prénom se termine comme Clémence. Diagnostic précisé, réorientation de l'activité

vers une activité de langage préparant la découverte de la nature de l'écrit et dynamisée par la dimension symbolique du projet, le stagiaire semble avoir compris cela.

2.3. Forces et limites de l'écrit dans l'ensemble des interactions au sein des parcours de formation

L'évaluation des pratiques langagières en formation présente une double face, celle des formateurs et celle des stagiaires, en interaction constante entre eux et avec la pratique en classe. Au long du parcours des stagiaires, suivis par leur équipe tutorale, s'éprouvent les conditions de pertinence du discours du formateur et se manifestent des indices du transfert des travaux de recherche en formation.

Pour le formateur, les nécessités d'informer, de recueillir les problèmes et d'énoncer des solutions généralisables, de les adapter enfin à chaque stagiaire, l'amènent à jalonner les parcours de quelques traces écrites provenant de l'équipe tutorale, du cours ou des visites. Ces quelques jalons font apparaître la distance qu'il peut y avoir entre les échanges oraux et les documents écrits mis à la disposition des stagiaires. Ces derniers sont facteurs de continuité, puisqu'ils rapportent tous les événements sur le parcours d'un stagiaire à un seul tableau d'analyse didactique des pratiques et permettent d'inscrire quelques propositions en rapport avec un référentiel écrit des visées de l'enseignement du français (dans le document de l'équipe tutorale ou le rapport de visite) ; ils servent enfin à la validation terminale de leur formation. Ils peuvent être assez éloignés des problèmes et des aptitudes que perçoit un formateur dans la relation directe orale. En particulier, les problèmes didactiques ne peuvent pratiquement jamais être séparés de problèmes plus généraux et l'observation des élèves par le maître s'éduquer sans leur présence, hors une observation directe. Les formateurs donnent des exemples écrits d'analyses de pratique. Notre équipe n'a pas expérimenté l'utilisation de la vidéo comme miroir mais utilisé le miroir de l'interlocuteur formateur, ce qui est différent. En l'état de notre expérience, on peut dire que l'aptitude du professeur d'école à être le témoin des progrès des élèves est trop complexe pour être éduquée par le seul moyen d'exemples écrits.

Or, le discours des stagiaires présente d'autant plus d'indices de compétence professionnelle qu'il s'appuie davantage sur l'observation d'élèves réels dans les situations d'exercice de la profession. Ce n'est pas un petit déplacement que de devenir de plus en plus capable de voir les progrès et les difficultés des élèves. De ce point de vue, la diversité des références utilisées par un stagiaire pour comprendre leurs comportements ne doit pas être confondue avec le psittacisme ou la reprise d'une technique, d'un outil, extraits d'un ouvrage didactique, même s'il est complémentaire de ce qu'offre le milieu d'exercice. Cette diversité signifie que la solution des problèmes d'enseignement ne relève pas seulement des prescriptions du Ministère ou des traditions scolaires, mais d'une aptitude à démonter la pratique elle-même, à en varier les paramètres. Les transferts de la recherche ne sont donc pas attendus comme imitations de solutions toutes faites mais comme adaptation de solutions proposées ou inventées à une situation particulière, comme « rebondissement » du questionnement didactique. Un écrit terminal a été le principal moyen de validation de ces transferts. Encore fallait-il limiter le champ de ce qu'il était possible de considérer comme rebondissement . La

seule transformation qui ne puisse être considérée comme élargissement de la problématique de l'enseignement, est la réduction du nouveau au connu, à une représentation practiciste de l'enseignement et normaliste de la langue et du discours (Roman, 1989). Le transfert de la recherche *PROG* en formation est donc moins celui d'une recherche particulière que d'un état d'esprit de toute recherche. C'est pourquoi nous la caractérisons essentiellement par la prise en compte de l'apprentissage à partir de l'activité de langage des élèves.

Ce qui vient d'être rappelé au sujet des stagiaires de formation initiale est à l'évidence marqué par le fait qu'ils affrontent les difficultés spécifiques de l'entrée dans le métier. Mais pour ce qui est des représentations de la discipline « français », le stagiaire de formation initiale est probablement dépendant de représentations très répandues même s'il peut mal les comprendre et ne pas savoir les mettre en perspective. C'est dire que la recherche de solutions, en particulier pour ce qui est de l'articulation des activités métalinguistiques et des activités de langage, reste probablement une tâche de recomposition de la discipline qui engage plus que la formation initiale (Mas, 1999).

4. EN FORMATION CONTINUE, CONFRONTATION DE PRATIQUES DÉCLARÉES ET RÉALISÉES

Le groupe de recherche *PROGFORM* de Nancy s'appuie sur des pratiques de formation continue dans le cadre de divers stages de circonscription d'une durée de 2 ou 3 semaines, centrés sur les apprentissages langagiers en maternelle. L'existence d'un habitus fort lié à l'école maternelle, la nécessité, en formation continue, de prendre appui sur les pratiques professionnelles et le fait que *PROG* induise autant une attitude particulière du maître à l'égard de l'enfant que l'acquisition de savoir faire professionnels, impliquent une certaine reconfiguration de la nature des interactions stagiaires – formateurs, isomorphe aux interactions maître – élèves prônées par *PROG* « les élèves ont au moins autant à nous apprendre de leur cheminement que nous à leur apprendre ». Nous nous situons ainsi, en la transposant, dans la perspective du changement définie par Crozier et Friedberg (1981) : « le changement ne peut plus se définir comme l'imposition d'un modèle a priori conçu au départ par des sages quelconques et dont la rationalité devra être défendue contre les résistances irrationnelles des acteurs, résistances qui ne seraient que l'expression de leur attachement borné aux routines passées [...] Il ne peut se comprendre que comme un processus de création collective à travers lequel les membres d'une collectivité donnée apprennent ensemble, c'est-à-dire inventent et fixent de nouvelles façons d'agir [...] qui expriment et induisent une nouvelle structuration du champ, ce qui signifie non seulement d'autres méthodes, mais aussi d'autres problèmes. »

Le cadre institutionnel départemental ne permettant pas un dispositif d'alternance comme en formation initiale, l'accent est mis, en formation continue, sur la confrontation et l'analyse de pratiques déclarées et de pratiques réalisées ou observées au cours même du stage, en utilisant les référents *PROG* comme analyseurs privilégiés. Une des spécificités de ces actions de formation continue réside dans la possibilité, négociée avec les équipes de circonscription et les stagiaires, d'expérimenter à deux reprises des activités d'enseignement dans les classes des maîtres, ce qui permet une théorisation à partir d'expériences vécues.

Les situations sont, dans un premier temps, fournies par le formateur, puis construites par les stagiaires.

4.1. Confrontation et analyse de pratiques déclarées : représentations dominantes des maitres

Regroupés par niveaux d'enseignement, les stagiaires sont invités à confronter oralement leurs pratiques pour, d'une part, produire par écrit une liste des situations d'enseignement jugées efficaces pour travailler le langage et, d'autre part, noter les questions éventuelles qu'ils se posent. Ces questions seront affichées et, complétées par d'autres au fur et à mesure du stage, serviront de base à une évaluation-régulation à mi-stage et à la fin. Le formateur collecte ensuite oralement les situations en proposant de les distribuer au fur et à mesure dans les quatre domaines de compétences et représentations *PROG* qu'il a initialement présentés : être bien à l'école et utiliser le langage pour dire, comprendre, réfléchir (L) / Comprendre du langage écrit (CLE) / Produire du langage écrit (PLE) / Découvrir la nature de l'écrit (DNE). Le tableau écrit qui s'élabore ainsi progressivement du fait des interactions entre stagiaires et formateur génère différentes activités langagières orales : demandes d'explicitation adressées au groupe auteur, ajout de nouvelles situations complémentaires induites par la formulation des domaines (par exemple « Être bien à l'école »), confrontation à des colonnes vides ou peu remplies (PLE, DNE et représentations de l'acte de lire et d'écrire), apport de définitions du formateur, soit lors de la présentation des domaines (la notion même de langage écrit entre en conflit avec la conception du langage comme relevant exclusivement de l'oral...), soit lors de la redistribution de situations initialement placées dans un domaine (des situations de type exercices structuraux, initialement placées en L ou CLE conduisent à préciser l'opposition langage / langue, opposition sur laquelle il faudra revenir tout au long du stage)...

Cette mutualisation des pratiques fait apparaître un intérêt prioritaire pour le domaine d'apprentissage de la compréhension en langage écrit. Ce qui s'explique par la proximité des préoccupations des stagiaires utilisant fréquemment des albums dans leurs classes et la centration des nouveaux programmes sur le « langage d'évocation ». Pour cette raison, les formateurs choisissent de traiter en premier ce domaine. L'étude qui suit se focalisera également sur ce domaine.

Ces premières confrontations de pratiques déclarées révèlent des représentations largement dominantes de l'enseignement de la compréhension, ou du moins de l'oral. En effet, certains maitres n'associent pas explicitement les pratiques orales autour des albums à un travail spécifique de la compréhension du langage écrit, les albums, et notamment les images, étant surtout considérés comme supports privilégiés pour *faire parler* un maximum d'enfants : *on les fait parler sur les images*.

L'album de littérature de jeunesse paraît constituer le support quasi exclusif du travail de la compréhension. Très rares sont les témoignages de pratiques de textes lus ou de contes racontés. Pour une grande majorité, le travail sur l'album s'opère en regroupement collectif ; les ateliers qui suivent sont souvent consacrés à un travail sur les images, notamment à les remettre en ordre. Les demandes d'explicitation des pairs comme du formateur permettent de préciser les allants de soi et d'objectiver les gestes professionnels constituant l'habitus. Après le rituel du

questionnement sur la couverture, qui parfois se limite au repérage du titre et de l'auteur, le maître *lit*. En fait, souvent, il parcourt rapidement le fragment du texte, le mémorise et le « récite » en montrant l'image. Certains témoignages, rares cependant, font état d'une *lecture à l'envers*. Il montre les images au fur et à mesure, *pour aider*, puis pose des questions. Ce questionnement magistral, avec réponses attendues, renvoie à la tradition scolaire des questionnaires de compréhension exhaustifs et mortifères qui fleurissent dans les manuels de lecture des cycles suivants et dont la pertinence a été remise en cause dans les recommandations de la récente Conférence de consensus sur la lecture : « moyens imparfaits d'évaluation qui n'ont pas d'efficacité avérée dans la maîtrise de la lecture ». Le dialogue pédagogique est ainsi davantage perçu comme moyen d'induire la production des réponses attendues, que comme véritable outil d'investigation sur la manière dont l'enfant comprend ou comme pointage d'un éventuel problème de compréhension qui sera renvoyé aux enfants pour instaurer un débat interprétatif avec retour au texte.

4.2. Confrontation et analyse de pratiques réalisées pendant le stage

Pour ébranler ces représentations qui constituent des obstacles par rapport aux options *PROG* (centration sur l'enfant et ses reformulations révélatrices de sa logique d'entrée dans la compréhension de l'histoire), et dans le souci de se rapprocher des conditions réelles de classe, sont mises en place deux activités d'enseignement, la première, au début du stage, avec l'aide du formateur, la seconde, la deuxième semaine, en autonomie. Les stagiaires sont répartis en trois groupes, chacun allant dans une classe d'un collègue volontaire qui peut conduire la situation ou observer ses élèves. Avant le stage, les conseillers pédagogiques contactent les stagiaires pour les informer du dispositif de formation et définir ceux qui acceptent de travailler avec leur classe. La même situation est expérimentée avec deux groupes successifs d'enfants pour multiplier les données à analyser.

La tâche consiste à lire une histoire sous forme de mini-livre sans images et, après s'être assuré que l'histoire plaisait aux enfants, à leur demander de raconter tout seuls l'histoire aux maîtres présents, qui sont intéressés par le fait de voir comment ils comprennent les histoires. Aucune grille d'observation n'est fournie : les observateurs doivent écouter et transcrire un maximum de paroles d'enfants. Un enregistrement audio est également réalisé. En confrontant premières impressions et transcriptions individuelles de discours, chaque groupe fait ensuite une première analyse des données dans la perspective de la communiquer aux autres. La mutualisation des comptes rendus permet une théorisation progressive. Visant à renforcer chez les maîtres la prise en compte de l'inattendu, le formateur oriente, au départ, l'échange sur ce qui a surpris les stagiaires, comportement, parole d'enfant. Au besoin, il rapporte également des paroles qui l'ont étonné, ce qui ne manque jamais de se produire.

4.2.1. De la mise en œuvre d'un jeu-problème PROG proposé par le formateur...

La première situation expérimentée est isomorphe au dispositif didactique 2 de *PROG* défini comme « activité conjointe où adulte et enfants coopèrent à la même tâche ». Afin de sécuriser les stagiaires en leur fournissant des situations, et pour aboutir progressivement à regarder autrement les enfants, est mise en place dès le début du stage une première expérimentation d'un des jeux-problèmes *PROG* centrés sur la compréhension. Ces jeux-problèmes sont à la fois des outils d'évaluation des compétences et des représentations et des outils d'apprentissage puisqu'ils favorisent des confrontations entre enfants et/ou un questionnement à orientation métacognitive du maître.

Dans la **présentation préalable de la situation aux stagiaires**, certaines réticences, reflets des représentations initiales, et les réponses *PROG* apportées par le formateur ont fait l'objet de débat. Nous retiendrons trois réticences révélatrices des écarts entre une représentation issue d'un état de la pratique professionnelle et une autre, inspirée d'une pratique de recherche didactique.

La première réaction : *sans image ils vont être déçus, ils ne vont pas y arriver*, qui renvoie à la croyance forte d'un nécessaire appui sur l'image, s'est dans la plupart des cas trouvée démentie lors de l'expérimentation. Même en PS, les enfants ne sont pas désorientés si on a clarifié avec eux la situation (*ce n'est pas comme d'habitude, il n'y a pas d'images et vous allez faire des images dans votre tête en écoutant ce que je vais lire*).

La deuxième remarque *et s'ils disent que ça ne leur plaît pas ?* pose le problème de l'acceptation de la prise en compte de la dimension symbolique du langage. La réponse *PROG*, *on n'insiste pas*, heurte la représentation habituelle de l'enseignement qui consiste à ne pas abandonner une situation préparée en vue d'objectifs à atteindre. Une alternative est proposée : demander aux enfants de penser à l'histoire qu'ils aiment le mieux et nous la raconter. Sa mise en œuvre a parfois produit des effets inattendus : étonnement du titulaire de la classe qui s'aperçoit que les histoires racontées ne sont pas celles travaillées en classe ou *qu'ils ne comprennent pas du tout comme on croit quand on leur pose des questions et qu'ils ont les images*.

La troisième question, prenant parfois valeur de défi : *et si l'histoire leur plaît mais qu'ils ne disent rien ?* permet de présenter les trois dispositifs *PROG* et leur articulation. Si l'enfant ne produit pas de rappel de récit (dispositif 3 : l'enfant résout un problème construit par le maître), l'adulte commence lui-même le rappel qui sera continué par l'enfant (dispositif 2, co-production maître/élève) ; sinon, il continue le rappel puis explique comment il a fait (dispositif 1, « spectacle » commenté du maître, utile quand il s'agit d'une situation nouvelle pour l'enfant).

Intérêt de la confrontation à des pratiques réalisées par un « expert en devenir ». Afin de favoriser une appropriation progressive et non normative des gestes professionnels visés par *PROG*, est proposé un enregistrement vidéo. Document de travail imparfait produit au début de la recherche et qui a permis de mettre au point les consignes de travail, il met en scène le formateur testant un jeu-problème avec des enfants. S'exposant en tant que sujet comme « expert en devenir » dans un processus d'objectivation (la vidéo jouant ici le rôle du miroir

permettant de réfléchir) le formateur participe ainsi à « l'invention collective de nouvelles façons d'agir ».

Un premier visionnement génère souvent des réactions mitigées *oui mais il n'y a surtout qu'un enfant qui parle* ; les nombreuses reformulations en écho des paroles d'enfants par le formateur amènent généralement un débat sur la pertinence d'intervenir ou non pour « corriger » un fait de langue typique de l'oral. Un deuxième visionnement et l'analyse des transcriptions permettent de revenir sur les impressions premières et de fournir des pistes d'observation et d'action : l'enfant « muet » qui conclut le rappel de son camarade par *et pis après c'est fini* témoigne d'une réelle activité de compréhension en langage intérieur. Le document montre également des erreurs à éviter, par exemple commencer le rappel magistral par *c'est l'histoire de...*, embrayeur qui entraîne plus un commentaire qu'un récit et qui, en induisant le présent, annule l'intérêt de la reprise des formes verbales du passé de l'histoire. Il montre aussi l'intérêt de questions du type *comment ça se fait que... ?*, de l'attitude qui consiste à ne pas tout de suite valider une réponse intéressante, l'enfant argumentant alors souvent sa réponse et révélant ainsi sa logique

La mise en œuvre de la première expérimentation fait apparaître la difficulté à utiliser un vocabulaire de travail adapté à cette situation souvent perçue comme nouvelle par les maîtres. Assez souvent, en dépit des mises en garde préalables, le terme de *raconter* est substitué au terme de *lire*. Ce qui conduit à un travail ultérieur sur l'importance de la clarté cognitive relative à l'acte de lire, étayé par les résultats d'autres jeux-problèmes *PROG*. Un premier échange permet de confronter impressions des maîtres qui ont conduit la situation et réactions des observateurs. Certains soulignent la difficulté de lire sans regarder les enfants, de s'obliger à ne pas adopter une diction exagérément dramatisée, de manière à mettre les enfants en situation de construire eux-mêmes leur interprétation. Quant au fait d'écouter jusqu'au bout un enfant sans intervenir, d'accepter les blancs de son discours, indice d'un important travail en langage intérieur, cette attitude est assez souvent perçue comme inhabituelle : *c'est difficile pour le maître de se taire*.

L'analyse collective des données recueillies révèle d'autres difficultés. Tout d'abord les problèmes de transcription de l'oral, lesquels seront ultérieurement retravaillés dans la perspective de la dictée à l'adulte. La comparaison de transcriptions différentes d'un même rappel observé et l'écoute de l'enregistrement permet de travailler sur la spécificité de l'oral et parfois sur la reformulation non consciente par l'adulte de ce que dit l'enfant.

L'évaluation même des rappels révèle des représentations de la compréhension, pour certaines d'ailleurs analogues aux représentations d'enfants réagissant à des rappels de leurs pairs. Ces représentations peuvent constituer des obstacles à une centration sur l'enfant et son cheminement intellectuel. Obstacle le plus fréquent : la confusion entre rappel et restitution intégrale de l'histoire *ils ne connaissent pas bien l'histoire... ils ont totalement oublié l'épisode du...*. Inversement, un enfant qui restitue fidèlement la chaîne sonore entendue est supposé avoir compris *il n'a pas oublié de détails*.

Un travail d'analyse d'un corpus de rappels d'une même histoire (jeu-problème *Zouzou le lapin* ; *PROG 2000*) produits par des enfants de la PS au CP permet également une sensibilisation à la progressivité des apprentissages dans

la résolution de problèmes de compréhension. Par exemple, compréhension de la causalité. Généralement, l'accent est porté sur la chronologie avec l'activité rituelle de remise en ordre d'images. Or le travail crucial des relations cause – effet suppose une approche spécifique, notamment par un questionnement de type *comment ça se fait que...* ? . L'extrait de l'histoire « Zouzou avait fait un dessin avec de la peinture verte et il s'en était mis partout. Sa maman l'envoya dehors pour se laver » reformulé par un enfant de MS en *il s'est mis de la peinture plein partout et en plus sa mère elle l'a jeté dehors* permet de poser le problème dans sa complexité. Il en va de même avec la compréhension d'histoires de ruse. La recherche *PROG* a montré que ce n'est souvent qu'à partir de la GS, sinon du CP que les enfants comprennent le mensonge intentionnel de la mère du lapin pour sauver son fils des griffes du renard.

C'est à cette occasion que sont également présentées par le formateur les diverses propositions *PROG* pour travailler la compréhension avant la lecture, puis après, pour approfondir la compréhension : diversification de situations visant à ne pas enfermer le travail de la compréhension dans la seule activité langagière du rappel de récit, au risque de la systématiser et de la scolariser

4.2.2. ... à la mise en œuvre d'une situation construite par les stagiaires

En instaurant la préparation par les stagiaires d'une deuxième expérimentation, avec libre choix des supports, isomorphe du dispositif 3 de *PROG*, on vise à mettre les formés en situation – problème dont ils doivent, seuls chercher les solutions, l'ensemble étant, ensuite, mis en commun et discuté. **De nouvelles questions relatives au transfert dans les pratiques courantes apparaissent.** En particulier : comment choisir des textes qui soient véritablement en langage écrit ? Et là, de nouvelles difficultés se font jour.

La notion même de texte en langage écrit (autonome, posant son univers de référence et compréhensible hors contexte et sans images) semble constituer un obstacle important, au même titre par ailleurs que l'opposition langage / langue. La recherche de supports adaptés dans les BCD révèle l'omniprésence des albums de littérature jeunesse et la quasi disparition des anciens recueils de textes, notamment de contes que les maîtres lisaient. La difficulté à trouver des textes véritablement en langage écrit parmi les albums est souvent objet de surprises.

Les pratiques de réécriture de textes pour les rendre autonomes révèlent des tendances chez les maîtres. Le souci d'explicitier les relations interphrastiques se traduit souvent par une inflation de connecteurs en tout genre. La hantise scolaire de la répétition conduit certains à multiplier les anaphores lexicales, au risque d'interrompre les chaînes de désignateurs de personnages. La focalisation exclusive sur la recherche de textes compréhensibles sans images amène également à ne pas prendre en compte les obstacles présentés par les textes en « je » et l'emploi de déictiques comme « papa » ou « maman », fréquent dans les albums.

PROG est parfois perçu par les stagiaires comme refusant tout recours aux images. Or, dans certains cas, la possibilité de montrer des images avant de lire est nécessaire pour aider la représentation du cadre de l'histoire. Par ailleurs, la compétence visée : « comprendre un texte lu par l'adulte sans autre recours que

le texte lui-même », n'exclut pas, si besoin est, l'utilisation d'images. Par exemple, l'expérimentation de *Tibili* dans une classe de grande section qui travaillait par ailleurs le thème de l'Afrique, a montré que les enfants ne pouvaient pas, à la seule écoute du texte, comprendre qu'il leur fallait mobiliser toutes les connaissances qu'ils avaient acquises sur l'Afrique. Il était nécessaire de construire préalablement avec eux un horizon d'attente, notamment avec des images.

L'analyse des rappels lors de cette deuxième expérimentation dans les classes des stagiaires génère assez souvent de nouveaux étonnements par rapport aux performances attendues des élèves. Familiarisés avec la situation, les stagiaires, confrontés une nouvelle fois à la contrainte de la transcription, s'attachent en effet davantage à ce que disent réellement leurs propres élèves. Les rappels de certains enfants, réputés *grands parleurs et bons compreneurs*, révèlent parfois des problèmes de compréhension insoupçonnés et inversement, d'autres enfants, *qu'on a souvent du mal à comprendre quand ils parlent... quand ils acceptent de parler*, malgré certaines difficultés d'expression, montrent qu'ils ont compris

Le retour critique d'un maître sur son intervention pendant le rappel d'un enfant est révélateur d'un certain déplacement : *j'ai voulu à tout prix qu'il parle des autres animaux... je n'aurais pas dû... c'était plus fort que moi... on veut qu'ils parlent et quand on leur pose des questions on arrive à les faire parler*. La diversité des textes choisis révèle un autre problème, peut-être induit par l'enseignement formel de la structure des récits : le respect de l'ordre de la narration : *il a compris à sa manière mais nous ça nous gêne qu'il ne commence pas par le début*. La reformulation est généralement mieux acceptée quand elle concerne des éléments accessoires, *sucette* au lieu de *bonbon*, que quand elle touche aux personnages, même si dans certains cas elle n'entrave pas la compréhension, par exemple *guépard* reformulé en *renard*, animal plus familier et qui a le même rôle. Les interprétations renvoyant à la dimension symbolique sont plus difficilement acceptées, ainsi quand un élève fait un rappel de *Bébés chouettes* en se focalisant sur le bébé le plus inquiet et en dilatant la joie des retrouvailles de sa mère

Reconsidérer ses pratiques pour privilégier les activités langagières, travailler l'apprentissage de la compréhension en préservant la dimension symbolique, passer du repérage des erreurs et des oublis à l'essai de comprendre comment l'enfant comprend... comme le dit un maître : *Quand on commence à s'intéresser à la manière dont les enfants comprennent les histoires, ça ouvre des gouffres, ça remet en cause tout ce qu'on fait en enseignant*. Nouvelle zone d'insécurité qui ne peut être acceptée que si le maître en tire le bénéfice compensatoire de mieux connaître l'enfant pour mieux agir.

4.3. Autant dire qu'un stage pose beaucoup d'autres questions, soulève d'autres problèmes...

Comment s'organiser ? La démarche *PROG* considère que la pratique d'ateliers dans lesquels le maître est présent est le seul moyen de travailler avec tous les enfants, notamment avec les enfants réduits au silence dans les séquences de langage en grand groupe, monopolisées par une minorité gratifiante pour le maître. Il nous semble important, dès les pratiques réalisées au cours du stage, de poser la question de l'organisation. Comme le dit Roland GOIGOUX (1998) « les plus belles

constructions didactiques volent en éclats si l'on ne parvient pas à les inscrire dans l'organisation matérielle, temporelle et pédagogique de chaque classe ». **La confrontation des témoignages sur la manière dont les maitres organisent les ateliers** dans leur classe permet d'ébaucher collectivement des solutions concrètes, même si les ateliers ne sont pas réservés à des activités langagières.

Comment choisir des textes en fonction d'un problème de compréhension à travailler et construire un cycle d'activités ? Si l'analyse linguistique des textes facilite l'identification notamment des problèmes liés aux chaînes de désignateurs des personnages, le repérage de l'implicite du texte et celle des connaissances du monde nécessaires aux inférences est plus délicat pour des adultes qui n'éprouvent pas la résistance du texte.

Comment savoir si l'enfant a compris l'implicite ? Doit-il obligatoirement tout expliciter ? Les **pratiques de rappels de récit par les stagiaires** s'avèrent un moyen efficace de travailler cet aspect. Ainsi, la confrontation de rappels oraux du *Petit chaperon rouge*, effectués successivement et sans interactions par des stagiaires devant leurs pairs, a montré qu'un conte supposé connu de tous pouvait donner lieu à des interprétations différentes, même de la part de professionnels de la culture scolaire partagée. Si un adulte n'explique pas le fait que c'est le loup déguisé en grand-mère qui dévore le Petit chaperon rouge, un enfant qui ne le fait pas lui non plus n'a-t-il pour autant pas compris ? Le fait que, pour le vérifier, le formateur légitime un questionnement centré sur un problème de compréhension rassure souvent les maitres qui, parfois, se sentent un peu frustrés de ne pouvoir intervenir pendant les rappels : *ah, on a quand même le droit de poser des questions !* Les modes d'intervention magistrale habituels se trouvent ainsi déplacés et recontextualisés, mais non remis en cause systématiquement.

4.4. ... problèmes qui rendent nécessaire une autre recherche complémentaire

L'évaluation formative des rappels pose cependant un réel problème qui ne peut être résolu dans un unique stage de formation. Beaucoup de maitres paraissent démunis quant à l'analyse des rappels produits par leurs élèves et à la construction d'interventions appropriées. C'est ce qui a conduit le groupe *PROGFORM* de Nancy, avec les conseillers pédagogiques impliqués dans les stages, à **mettre en place une nouvelle recherche-action** dans le cadre du Programme académique de recherche et d'innovation associant IUFM et rectorat. L'équipe constituée avec des maitres volontaires ayant participé aux stages *PROG* s'attache à produire des outils diffusables présentant des cycles d'activités de compréhension de récits. Élaborés à partir d'expérimentations conduites dans les classes, ces outils d'enseignement-apprentissage présentent, pour un même récit, des transcriptions nombreuses de rappels et de paroles d'enfants, analysés et commentés. Figurent à la fois des rappels différents montrant ce que les enfants ont compris, à différents niveaux des cycles, des reformulations significatives permettant d'illustrer comment les enfants comprennent à leur manière, des exemples d'obstacles rencontrés et de situations mises en place pour les dépasser. Sont également présentées et exemplifiées diverses situations pour construire éventuellement l'horizon d'attente, en différenciation ou non, et pour approfondir la compréhension. Ces récits sont choisis en fonction d'un problème de compréhension commun (par

exemple, comprendre une ruse) d'un motif commun (récits mettant en scène des situations de lecture et d'apprentissage) et/ou d'une mise en réseau d'albums d'un même auteur (Boujon). La dimension organisationnelle est également prise en compte sous forme d'exemples de situations proposées dans les ateliers en autonomie.

CONCLUSION : LA FORCE DU LANGAGE

Dans quelle mesure les pratiques langagières envisagées sont-elles de nature à favoriser un transfert des principes de la recherche *PROG* dans la pratique des professeurs des écoles ? Telle était la question.

Des conditions favorables donnent aux pratiques langagières de formation à la fois une capacité d'identifier les représentations des enseignants et une certaine force pour les déplacer et modifier les formes de travail des maîtres avec leurs élèves. Il s'agit du contact avec une recherche clarifiant les visées d'enseignement et les médiations utilisables, de dispositifs de formation fondés sur l'alternance modules à l'IUFM / stages en responsabilité, de relations dans lesquelles le formateur est impliqué avec les formés sur la base de questionnements en commun et de propositions didactiques.

Les résistances les plus tenaces à la prise en compte des activités de langage des élèves se distribuent sur les trois dimensions principales du langage. Sa dimension symbolique ne peut être manifestée dans un temps scolaire réglé exclusivement par une programmation *a priori* des activités d'enseignement. Une dimension cognitive qui ignorerait les stratégies utilisées par les élèves pour la construction des savoirs et la formation des compétences devient un formalisme. Formalisme qui affecte prioritairement les activités métalinguistiques : les savoirs adultes sur la langue mais aussi sur les structures textuelles ne sont pas source d'apprentissage pour les élèves quand ils sont abordés comme des savoirs séparés de l'activité langagière elle-même.

Les évolutions des stagiaires sont repérables à partir du moment où une stratégie de formation associe l'action et la réflexion. La pertinence de la recherche apparaît dans la mesure où elle déplace des demandes normalistes et/ou praticistes et arme les stagiaires pour la recherche active de solutions à leurs problèmes. Il est possible aussi de relativiser ces évolutions en observant la nature des adaptations qu'ils réalisent et comment ils adaptent des pratiques nouvelles pour les intégrer aux pratiques existantes. Certaines difficultés apparaissent lors de ces tentatives d'intégration du nouveau à l'ancien. Cela remet en question les conceptions les plus répandues de la discipline « français ».

L'étude du transfert de la recherche *PROG* en formation incline à penser des ruptures, une reconfiguration disciplinaire fondée sur l'identification et l'articulation entre des domaines de compétences en langage écrit (compréhension, production, découverte de la nature de l'écrit, découverte de son système) et les représentations qui y sont liées. L'ancrage des activités des élèves et du maître dans ces domaines de compétences et de représentations fonde des principes d'enseignement du français qui ouvrent à d'autres disciplines : en premier lieu, l'observation – évaluation continue permettant de déterminer la zone proximale d'apprentissage de chacun et de différencier les visées, les situations et les tâches. Tant il est vrai qu'un ancrage disciplinaire fort est la condition de la transdisciplinarité.

BIBLIOGRAPHIE

- BRIGAUDIOT M. (1994) : *Activités métalinguistiques à l'école*, INRP, Repères, 9.
- BRIGAUDIOT M. et GOIGOUX R. (coord.) (1998) *A la conquête de l'écrit*, INRP, Repères, 20.
- BRIGAUDIOT M. (1994) : Production de récit en grande section, dans CRDP – IUFM de Versailles, Argos, 12.
- CALLEJA B., CLOIX C., RILLIARD J. (1998) : Essayer d'écrire dès l'école maternelle, un risque raisonné porteur d'apprentissages, dans Brigaudiot M. et Goigoux R., ouvr. cité.
- CROZIER M. et FRIEDBERG E. (1981) : *L'acteur et le système*, Points, Seuil.
- DANON BOILEAU L. (1995) : *L'enfant qui ne disait rien*, Paris, Calmann Lévy.
- DELBRAYELLE A. et RILLIARD J. (2004) : Savoirs sur la langue et étayages des activités de langage écrit au cycle II, dans Grossmann F. et Manesse D. *L'« observation réfléchie de la langue » à l'école*, INRP, Repères, 28.
- DUCANCEL G. (1997) : Ce que je fais en PE1 et en PE2 en français, dans INRP, Repères, 16.
- DUCANCEL G. et NIBAS B. (1999) : D'hier à aujourd'hui : apprendre le langage écrit en résolvant des problèmes, dans Ducancel G. et Dabène M. *Recherches – actions et didactique du français. Hommage à Hélène Romian*, INRP, Repères, 20.
- DUCANCEL G. et TREIGNIER J. (Dir.) (2002) : *Étude du transfert d'une recherche en formation. L'exemple de PROG en formation (PROGFORM)*. INRP, Didactiques des disciplines, rapport de recherche non publié.
- GOIGOUX R. (1998) : Sept malentendus capitaux, *Forum SNUIPP pour l'école maternelle*. FSU.
- HAMELINE D. (1983) : *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue*, Paris, ESF.
- MAS M. (1999) : Pour une mise en cohérence du français à l'école. Réflexions et propositions, dans Ducancel G. et Dabène M., ouvr. cité.
- PIREF (2003) : *L'enseignement de la lecture à l'école primaire. Conférence de consensus, recommandations*, Paris, MEN.
- PROG (BRIGAUDIOT M. coord.) (2000) : *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, INRP-Hachette Éducation.
- ROMIAN H. et coll. (1989) : *Didactique du français et recherche-action*, INRP, Rapports de recherche, 2.
- VANHULLE S. (2002) : Comprendre des parcours d'écriture réflexive : enjeux de formation et de recherche, dans Chabanne, J-C. et Bucheton D. : *L'écrit et l'oral réflexifs*, Paris, PUF.
- VANHULLE S. (2004) : Écriture réflexive et subjectivation des savoirs chez les futurs enseignants. *Cahiers de la recherche en éducation*. université de Sherbrook.

COLLABORATIONS PLURIDISCIPLINAIRES ET FORMATION CONTINUE : PRATIQUES LANGAGIÈRES DES ENSEIGNANTS

Christiane DONAHUE, university of Maine-Farmington, USA
et Théodile (université de Lille 3)

Résumé : Aux États-Unis, l'activité d'*assessment* (la revue régulière des effets d'un enseignement, menée par le corps enseignant en vue de mesurer les acquis des étudiants et d'améliorer les chances de réussite de ces derniers) a commencé récemment à prendre pied dans l'enseignement supérieur. Cette modalité de revue des effets de l'enseignement sur les sujets enseignés touche à la pratique et à la théorie de cet enseignement, et crée ainsi un effet secondaire : un mode de formation des enseignants du supérieur, formation très peu développée jusqu'ici par rapport à celle des enseignants du primaire et du secondaire.

Dans ce contexte, une équipe pluridisciplinaire d'universitaires américains a tenté une expérience de collaboration autour de l'*assessment* par le biais d'un dispositif particulier : un site *Web* qui sert de lieu public pour un dialogue, suscite des auto-réflexions et privilégie ainsi des échanges disciplinaires. L'intérêt intellectuel et pédagogique de cette collaboration, dans le cadre théorique de l'écrit à travers les disciplines (tant l'écrit pour apprendre que l'écrit dans ses formes disciplinaires), se découvre dans les pratiques langagières des enseignants concernés. L'ensemble suggère d'intéressantes possibilités de formation continue.

INTRODUCTION

Il existe un présupposé tenace dans l'enseignement supérieur et parfois secondaire aux États-Unis qui veut que la maîtrise approfondie d'un contenu disciplinaire suffise pour rendre capable de l'enseigner, comme si ce contenu d'enseignement pouvait être coupé des façons de le construire et de le comprendre. Cette conception va de pair avec un second postulat qui pose que les étudiants peuvent spontanément s'intégrer dans une communauté académique, et que l'enseignant n'a donc qu'à leur souhaiter la bienvenue.

Les professeurs de chaque discipline ont tendance à imaginer que le discours de leur discipline est équivalent au discours académique en général (Russell, 1994). « Les pratiques discursives de chaque discipline sont si enchâssées dans la texture de l'activité disciplinaire qu'ils n'ont pas, jusqu'à récemment, été l'objet de l'étude ou de l'enseignement dans les disciplines » (Russell, 1994, p. 5). L'évaluation de cet écrit est faite en privé et le plus souvent chacun imagine que ses critères concernant « la bonne expression écrite » sont universels.

Comment faire pour que ces spécialistes d'une discipline prennent conscience des différences disciplinaires par rapport à ce qu'ils valorisent à l'écrit, fas-

sent face à ces différences, et modifient leurs choix pédagogiques dans le but d'améliorer l'enseignement qu'ils offrent ?

Les choses sont actuellement en train de changer, aux États-Unis, sous la pression de l'obligation d'*assessment* imposée à tous les secteurs d'enseignement. Par ce terme d'*assessment*, on désigne la revue régulière et publique des effets d'un enseignement, menée par le corps enseignant en vue de mesurer les acquis des étudiants et d'améliorer les chances de réussite de ces derniers. En raison des informations qu'il apporte ou qu'il oblige à collecter, l'*assessment* a des répercussions sur les pratiques d'enseignement mais aussi sur les théories qui les fondent, et ainsi il participe indirectement de la formation des enseignants.

Dans ce domaine, un autre intérêt pratique domine : ceux qui ne s'évaluent pas eux-mêmes deviennent l'objet d'une évaluation faite de l'extérieur (Rhodes, 2004). Or les membres d'une discipline sont généralement les mieux placés quant à l'identification des compétences nécessaires pour une évaluation productive de leurs propres pédagogies. Les programmes d'expression écrite¹ ont été les premiers à constater ces faits, mais les divers programmes disciplinaires en deviennent conscients maintenant aussi.

Dans ce contexte particulier, une équipe pluridisciplinaire d'universitaires américains de l'université du Maine - Farmington, non-spécialistes en sciences de l'éducation, a tenté une expérience d'*assessment* originale. C'est le dispositif mis en place que je me propose de présenter ici afin d'en montrer l'intérêt intellectuel et pédagogique. Ce dispositif, qui concerne l'enseignement et l'évaluation de l'écrit à travers les disciplines, privilégie en effet les échanges interdisciplinaires et ouvre d'intéressantes perspectives de formation continue. Il mise essentiellement sur le développement, chez les enseignants - professeurs d'université, d'une conscience discursive et d'une capacité à reformuler et à recommander des points de vue.

À vrai dire, il n'est pas étonnant que cette expérience novatrice concerne l'enseignement de l'écrit : d'une part, sur un plan pratique ? c'est le secteur qui a déjà suscité les développements les plus fructueux dans la formation « furtive » des enseignants dans le supérieur. Ce constat opéré par plusieurs chercheurs (parmi lesquels S. McLeod, J. Slevin, M. Caldwell et S. Scorcinelli, D. Russell, et W. Martin) tient, entre autres, au fait que l'écrit fait l'objet d'un enseignement particulier aux États-Unis, enseignement qui prend une forme spécifique lors de la première année d'enseignement supérieur (il s'agit de ce que l'on appelle *first-year composition*), puis se poursuit sous une autre forme dans les années suivantes, *l'écrit à travers les disciplines*, sous deux formes : l'écrire pour apprendre (*writing across the curriculum, WAC*) et l'écrire dans les configurations disciplinaires (*writing in the disciplines, WiD*).² Les concepteurs des programmes relatifs à l'écrit sont d'ailleurs le plus souvent les seuls à assurer véritablement une co-formation

1. Il s'agit des programmes responsables pour le développement et l'enseignement des divers cours d'expression écrite universitaires ; ces cours sont obligatoires pour presque tout étudiant en première année.
2. Le premier cycle aux États-Unis dure quatre ans. Dans les cursus des domaines « traditionnels » traités ici, la première année sert surtout à introduire l'étudiant aux méthodes de travail universitaires, à la lecture et l'écriture universitaires, et à une gamme de matières de base par le biais de divers cours non-spécialisés, d'introduction générale, en dehors de la filière choisie par l'étudiant.

destinée aux professeurs dans les domaines traditionnels de l'éducation universitaire.

D'autre part, sur le plan théorique, les recherches didactiques sur l'écrit ont fait apparaître le fait que les diverses disciplines et sous-disciplines mettent en jeu des formes variées de savoirs et des *ways of knowing*, c'est-à-dire des voies d'accès différentes à ces savoirs. Dès les années soixante-dix, J. Emig estimait que l'écrit détenait une « valeur unique pour l'apprentissage », et qu'il favorisait des processus d'acquisition des disciplines et d'exploration de leurs éléments fondamentaux (cité dans Russell, 1994). Depuis lors, ce point de vue a été adopté et développé par de multiples chercheurs spécialistes de l'écrit.

Je me propose, dans cet article, de décrire le dispositif d'auto-formation des enseignants du supérieur mis provisoirement en œuvre à l'université du Maine - Farmington en 2003 et d'analyser les échanges qu'il a suscités (sur un site *Web*) entre les enseignants : en examinant les pratiques langagières en œuvre spécifiquement dans le cadre de cette auto-formation, on fera, en même temps et à un autre niveau, apparaître les pratiques langagières que mettent en œuvre ces mêmes enseignants dans les *curricula* qu'ils conçoivent à destination de leurs étudiants.

Le choix de décrire une formation sous l'angle des pratiques langagières qu'elle met en œuvre s'appuie sur les travaux de J. Slevin (2001), J. Langer (1992), L. Odell (1992), et D. Russell (1994), ainsi que de C. Bazerman (1992) et J. Monroe (2003) qui offrent des méthodes d'auto-réflexion critique afin de fournir aux praticiens des disciplines la possibilité d'évoluer. En effet, ces auteurs ont développé une réflexion particulière sur le rôle des pratiques langagières dans la prise de conscience rhétorique - disciplinaire des enseignants dans le supérieur aux États-Unis. Ils ont montré que ces pratiques jouent un rôle essentiel dans l'évolution des conceptions didactiques des enseignants, car elles mettent en lumière ce que ces derniers attendent ou valorisent et ce qu'ils perçoivent comme étant des produits langagiers réussis. Ce faisant, ils résistent à la tradition citée par Bazerman d'« oublier, de supprimer les connaissances des contextes et des forces... qui forment les savoirs de la discipline » (cité dans Russell, 1994, p. 5) et prolongent la tradition des chercheurs en *writing across the curriculum / in the disciplines*.

1. LE PROJET COLLABORATIF À L'UNIVERSITÉ DU MAINE-FARMINGTON : DISPOSITIF, PARTICIPANTS ET PROCESSUS

La pratique innovante de formation dont je ferai le compte rendu privilégie les échanges entre collègues. Ces échanges interviennent à deux niveaux : à un premier niveau, il s'agit de construire en commun un outil d'évaluation et de mutualiser les expériences professionnelles des enseignants afin d'améliorer les pratiques d'enseignement. Le dialogue qui s'établit alors se situe véritablement dans un cadre interdisciplinaire, et non pas entre spécialistes de l'éducation. À un second niveau, le travail mené par ces enseignants est destiné à un site *Web* ouvert aux interventions des autres enseignants de l'université.

1.1. Le dispositif

Le dispositif en question est à la fois concret (un site *Web*) et abstrait (toute la situation dialogique et participative de cet effort). L'outil technique est un site *Web* interactif avec des espaces pour afficher les idées et leurs évolutions, et pour maintenir un dialogue continu. Ainsi, il permet à la fois des cheminements personnels et, grâce à la confrontation avec autrui, des remises en question de toute une série de points concernant l'enseignement, points qui jusque-là paraissaient acquis et immuables.

La partie la plus intéressante du dispositif n'est cependant pas le site lui-même : c'est plutôt le travail requis pour sa conception qui s'est révélé le plus fructueux et le plus novateur. En effet, la mise en place de ce site a été l'occasion d'un effort de conceptualisation qui a mobilisé des enseignants appartenant à des disciplines différentes et les a contraints à formaliser et à exposer les principes sur lesquels se fondaient leurs habitudes d'évaluation de l'écrit. Ainsi ont pu être désignées et définies un certain nombre de rubriques, destinées à décrire la structure des évaluations à travers les différentes disciplines.

Les rubriques retenues sont les suivantes :

- L'élaboration collaborative des définitions d'un vocabulaire d'*assessment* ; le vocabulaire proposé existe dans la littérature de l'*assessment* mais les membres de l'équipe tenaient à s'approprier ce vocabulaire avec leurs propres définitions :
 - *Goals* ou objectifs généraux : notion qui peut être traduite en français comme « objectif » mais qui porte ici un sens d'ambition, de but relativement abstrait (« visée » ndlr). Pour l'équipe, il s'agit d'une assertion concernant les désirs, les ambitions à grande échelle de l'université en ce qui concerne ce que les étudiants devraient savoir, acquérir, comprendre, savoir faire en raison des cours qu'ils suivent et des expériences qu'ils vivent.
 - *Objectives* ou objectifs : une version plus spécifique et détaillée d'une assertion d'ambition ; à un *goal* peuvent s'attacher plusieurs objectifs.
 - *Outcomes* ou résultats, effets souhaités : des éléments mesurables (et c'est ici qu'on commence à trouver les complications !) d'un objectif, définis dans une perspective disciplinaire : une capacité, une façon de penser, une attitude exprimée, un outil que l'étudiant manie avec expertise, une façon d'établir les priorités, un ensemble de faits acquis, un ensemble de processus maîtrisés, et ainsi de suite.
 - *Performance indicators* ou indicateurs de performance : artefacts, objets, activités que nous pouvons étudier afin d'identifier les résultats (ou les effets) que nous espérons faire évoluer chez les étudiants.
 - *Rubric* ou grille de critères : explication écrite, par un professeur ou d'un groupe de professeurs, des critères utilisés, afin de rendre explicite ces résultats et ces effets.³

3. Cette liste de définitions a été déjà publiée en Donahue 2003, p. 33.

- L'identification des objectifs généraux partagés par tous à travers l'université.
- L'établissement des objectifs et des résultats spécifiques souhaités par chaque discipline.
- L'identification des indicateurs de performance.
- La formulation des grilles de critères.
- L'accumulation d'exemples de travaux d'étudiants.

Au cours de ce travail d'élaboration du dispositif, des spécificités disciplinaires et des variations intra-disciplinaires sont apparues dans leur évidence : le développement des définitions partagées (a-e ci-dessus) était une première étape dans la construction d'un espace où l'échange d'idées pouvait se faire.

1.2. Les productions et le processus

Une directive venant de l'association d'accréditation de l'université a motivé le projet.⁴ Cette association a souhaité voir la mise en place d'un programme d'*assessment*. Les professeurs-participants s'inscrivaient dans cinq disciplines (Scott, sciences politiques ; Mary, Biologie ; Chris, lettres ; Tiane, expression écrite ; Linda, sciences de l'éducation) ; il y avait en plus un spécialiste administratif (Doug). Après une période de dix-huit mois, leur travail a été testé et évalué par six autres professeurs (dans six autres disciplines ; des « non-initiés » au projet).

À l'heure actuelle, l'équipe s'étend, des professeurs tâchant de travailler avec d'autres universités afin d'harmoniser leurs objectifs et leurs attentes en biologie et en expression écrite.

L'élaboration du dispositif a donc lieu à travers de multiples situations favorisant le développement : des réunions d'échange, du travail individuel, des échanges *e-mail*, des *focus groups* (des petits groupes qui testent le produit, le site *Web*, et donnent leur avis concernant son intérêt, sa valeur, et la facilité de son usage). Une fois la première version « publiée », les utilisations et les développements se sont multipliés, permettant en même temps une mise en question, des re-conceptualisations, et une dissémination des usages.

2. ANALYSE DES ÉCHANGES ENTRE LES ENSEIGNANTS

Pour rendre compte de ce dispositif, on peut s'appuyer sur une description et une analyse des échanges entre enseignants ainsi que des produits langagiers et conceptuels élaborés dans le cadre de ce projet et diffusés sur le site *Web* dédié à cet usage.

4. Cette association, le *New England Association of Schools and Colleges*, détient le pouvoir d'accréditer ou non les universités de cette région géographique. Ils visitent les universités tous les cinq ans et offrent des suggestions ; ils les évaluent officiellement tous les dix ans.

Cette analyse s'intéressera aux différentes pratiques langagières mises en jeu dans le projet :

- des sélections des échanges écrits ou oraux relatifs au projet lui-même, trouvés dans les documents d'échange et de dialogue électronique ;
- des sélections des documents présentés sur le site *Web* relatifs aux *outcomes* (résultats souhaités).

Ces documents nous renseignent sur deux aspects : le premier concerne les procédures mises en œuvre par l'enseignant pour porter un jugement évaluatif (L. Odell, [1992, p. 87] nous rappelle, pour le premier, que l'écrit en soi n'est pas l'unique outil pour aider les étudiants à progresser ; l'évaluation de l'écrit sert tout autant) ; le deuxième concerne la manière dont chaque enseignant conçoit les modes d'accès au savoir dans sa discipline et ses relations au langage (cet aspect est particulièrement visible dans la comparaison des résultats souhaités dans chaque discipline).

L'analyse proposée suit les méthodologies d'Odell (1992) et de Bazerman (1992) qui présupposent qu'on peut en effet trouver, dans les pratiques langagières, les modes de savoir et les modes conceptuels d'une discipline. Elle cherche à découvrir les pratiques langagières qui élucident les modes de savoir disciplinaires en jeu : les choix lexicaux en tant qu'indices d'inscription disciplinaire, les priorités explicites et implicites suggérées par la structure des énoncés et la construction des mouvements textuels, les motifs de raisonnement, de pensée, de stratégies qui aident les professeurs à formuler leurs idées, leurs représentations d'eux-mêmes et du champ disciplinaire. Odell et Bazerman analysent les documents professionnels des diverses disciplines ; ici, il s'agit d'une analyse des discours d'enseignants relatifs à leur évaluation de l'écrit de leurs étudiants et à leurs propres représentations de leurs disciplines.

On verra, par exemple, que le biologiste qui participe au projet exprime un objectif censé viser « l'écrit » avec des énoncés qui visent plutôt la méthodologie scientifique, le processus, le contenu. Ainsi, on expose dans le langage des documents mis sur le site, les différentes manœuvres conceptuelles des disciplines. Ensuite, l'échange, le dialogue entre divers participants autour de ces documents souligne la formation continue qui a lieu dans/par les actes de collaboration soutenus par le dispositif.

Le corpus peut ainsi être intéressant à deux niveaux. Certains lecteurs trouveront une utilité pédagogique spécifique dans le travail fait par les enseignants : dans les descriptions des différents résultats souhaités et dans le contenu des échanges entre ces enseignants. Mais, plus généralement, l'intérêt réside davantage dans l'approche théorique de la première lecture du corpus. Autrement dit, on peut s'intéresser à ce que les enseignants en question ont pu tirer de l'expérience et aux différences disciplinaires qui en ressortent, mais il y a davantage à apprendre de l'analyse métatextuelle proposée de leurs productions, et des propos théoriques, suite à cette analyse, concernant la formation « furtive » des enseignants à travers les disciplines.

2.1. L'analyse des différences disciplinaires quant aux résultats souhaités

Les documents énumérant les résultats souhaités (*outcomes*) donnent un premier aperçu des différentes attentes disciplinaires autour d'un même objectif. Cette pratique réflexive, encouragée par des chercheurs en *writing across the curriculum/writing in the disciplines*, tel J. Monroe (2003, p. 5) est facilitée par la structure du site *Web* mise en place ; l'invitation est explicitement faite aux membres d'une discipline de dire eux-mêmes ce qu'est pratiquer et enseigner l'écrit dans leurs cultures disciplinaires (p. 6). Dans le langage de leurs formulations étudié ici, les listes de résultats souhaités nous donnent un aperçu d'une évolution pédagogique et nous posent la question de la possibilité d'une compétence écrite généralisable. Le format d'ensemble du document d'*assessment* met en évidence les objectifs en commun et les traits spécifiquement disciplinaires des compétences écrites visées, ce qui souligne pour nous la difficulté à poser, sinon de façon très abstraite, des compétences écrites a-disciplinaires.

L'analyse des énoncés d'effets souhaitables (*outcomes*) est compliquée par deux autres facteurs. D'abord, chacun des professeurs - participants est lui-même générique et spécifique : représentant de sa discipline, certes, mais idiosyncratique dans ses choix et ses priorités. Ensuite, la nature même du cadre mis en place pour cet outil d'*assessment*, le « genre » textuel en question si l'on veut, limite bien sûr des variations trop extrêmes dans les modes d'énonciation de chaque énoncé de résultat souhaité : chaque énoncé suivra à peu près la forme « l'étudiant (verbe+futur)... », par exemple. L'analyse des formes disciplinaires de ces énoncés doit ainsi se focaliser sur les types d'action proposés, les choix lexicaux, les choix syntaxiques, en dehors des exigences très codées du genre.

Prenons un exemple :

Goal objectif général	Effets souhaités : biologie	Effets souhaités : lettres	Effets souhaités : sciences politiques	Effets souhaités : mathématiques/sciences de l'éducation	Effets souhaités : expression écrite
Tout étudiant à la fin du premier cycle sera compétent en ce qui concerne l'expression écrite. L'étudiant saura utiliser les stratégies de pré-écriture et de révision afin de produire un texte poli qui est adéquat selon les attentes de la discipline.	L'étudiant maîtrisera, par le biais des brouillons et des révisions, la méthodologie d'écriture utilisée dans les textes scientifiques publiés.	<i>L'étudiant développera des stratégies de pré-écriture...</i> (suivie d'une liste de ces compétences)	L'étudiant lira et prendra des notes d'une variété de textes-sources... et développera des plans et des brouillons à partir de ces matériaux.	L'étudiant acquerra une connaissance approfondie du processus d'écriture. Il utilisera ce processus pour son propre travail et l'enseignera à ses élèves.	<i>L'étudiant produit des brouillons, exerçant des stratégies parmi les suivantes...</i> (suivie d'une liste de ces techniques)

Le lien entre pratiques langagières et la notion de disciplinarité dans ces modes d'assessment peut se manifester à travers un regard sur les modalités d'action, les objets de ces actions, et les priorités ainsi impliquées.⁵ Le professeur de biologie, par exemple, partant de l'objectif en commun, **Tout étudiant à la fin du premier cycle sera compétent en ce qui concerne l'expression écrite. L'étudiant saura utiliser les stratégies de pré-écriture et de révision afin de produire un texte poli qui est adéquat pour les attentes de la discipline**, exprime les résultats souhaités de façon entièrement enchevêtrée dans la méthodologie scientifique. L'écrit ne détient pas un rôle distinct mais un rôle nécessaire à l'exploration scientifique : **L'étudiant maîtrisera, par le biais des brouillons et des révisions, la méthodologie des écrits scientifiques ; L'étudiant doit articuler problème et objectif scientifique ; L'étudiant devrait pouvoir comprendre et appliquer la méthodologie scientifique : savoirs procéduraux, compétences, analyse critique des auteurs...** ; ce dernier énoncé est ensuite reformulé en « *littéracie* biologique ». Autrement dit, l'imbrication entre l'écrit et les savoirs qui y sont représentés ou découverts est étroite. Le lexique traditionnellement associé à l'écrit est d'ailleurs relativement absent dans cette liste de résultats souhaités à l'écrit.

Pour le professeur de lettres, les énoncés prennent souvent une structure d'« action – préposition - objet » ; l'étudiant fait les activités exigées par le biais des objets écrits demandés. **L'étudiant démontrera une connexion personnelle aux matières du cours par le biais des réponses informelles, des journaux de bord, des e-mails ; L'étudiant développera des préparations à l'écrit : lecture, relecture, lecture de près, prise de notes, soulignements...** ; **L'étudiant apprendra à déterminer (reconnaitre) les savoirs et les présupposés partagés d'une communauté interprétative spécifique.** Ici l'étudiant est évalué par rapport à ses activités à la fois rédactionnelles et lettrées ; les attitudes requises font partie des savoirs attendus.

Les résultats en sciences de l'éducation - mathématiques se structurent en des actions qui servent à accomplir d'autres actions : **L'étudiant développera les compétences qui serviront à écrire des évaluations...** ; **L'étudiant maîtrisera l'orthographe afin de pouvoir servir de modèle à ses élèves ; L'étudiant acquerra une connaissance approfondie du processus d'écriture. Il utilisera ce processus pour son propre travail et l'enseignera à ses élèves.** Ces résultats souhaités prennent ainsi des formes particulièrement pédagogiques, visant à chaque reprise la future relation entre l'étudiant et ses propres élèves.

Il y a des ressemblances entre les énoncés en sciences politiques et ceux en lettres et en biologie, dans l'appui sur la construction d'action / objet de l'action, les références aux activités lettrées (**Les étudiants liront et prendront des notes ; Les étudiants retravailleront leurs écrits intermédiaires.**), et aussi l'évocation d'une conscience concernant les lecteurs éventuels : **Les étudiants reconnaitront les différentes exigences pour communiquer avec divers publics en sciences**

5. On ne peut pas introduire l'ensemble d'objectifs et d'effets souhaités par discipline ici (dans les lignes qui suivent, je citerai des énoncés-exemples au fur et à mesure) mais tout lecteur souhaitant voir l'ensemble sur le site *Web* peut me contacter à tdonahue@maine.edu et je lui fournirai l'adresse et le mot de passe pour accéder au site.

politiques. Il y a, en même temps un résultat souhaité insolite : **Les étudiants éviteront un langage raciste ou sexiste.** On pourrait imaginer cette référence comme particulièrement pertinente pour de futurs membres de la discipline des sciences politiques.

De façon peu surprenante, les résultats souhaités (*outcomes*) détaillés par le professeur d'expression écrite se focalisent entièrement sur les activités de rédaction ; les savoirs en question deviennent des savoirs procéduraux. Un seul terme chez les biologistes, tel « révision », devient l'objet d'une gamme détaillée d'activités rédactionnelles. Il s'agit des résultats particulièrement attitudinaux, moins liés aux savoirs savants disciplinaires d'un « contenu », davantage liés aux lectures - mais, là encore, pour ce qu'ils montrent de la capacité à lire et non des savoirs savants, des connaissances de contenu acquises par la lecture : **L'étudiant rédige, mettant en jeu quelques uns des techniques heuristiques suivantes... ; L'étudiant revient à l'essai avant de le rendre, démontre qu'il comprend l'importance de laisser passer du temps entre deux versions de son essai...**

2.2. L'analyse du dialogue entre enseignants au fil du processus

Les activités décrites ci-dessus ont été l'objet des échanges par mél et en groupes de travail.

L'ensemble des échanges suit cette progression :

- Chris, professeur de lettres, lit le document de résultats souhaités et la grille de critères affichés par Scott, professeur de sciences politiques, et répond ;
- Scott répond à Chris sans lire ses documents ;
- Tiane, professeur d'expression écrite, répond aux deux réponses et aux documents des deux ;
- Chris lit le document de résultats souhaités et la grille de critères de Mary, professeur de biologie, et répond ;
- Tiane lit la réponse de Chris et les documents affichés par Mary et répond ;
- Mary lit la réponse de Chris, relit ses propres documents, et répond.

Faute de place, nous ne regarderons ici que quelques mouvements textuels dans ces échanges et, bien sûr, j'insiste sur le fait que ces quelques exemples ne peuvent manquer d'être à la fois représentatifs des champs en question et idiosyncratiques.

Les mouvements se dessinent en des domaines généraux qui, à la fois, reflètent et construisent des points de vue et des modes d'expression disciplinaires : l'allure de l'échange (mouvements de politesse, par exemple), les formes et les structures utilisées, les prises de position des enseignants individuels, les négociations effectuées par les enseignants, les consciences disciplinaires représentées ou découvertes, et les normes et conventions attendues. Les différences en chaque domaine suggèrent des différences liées aux modes de penser et de faire disciplinaires.

2.2.1. L'allure de l'échange

Cette allure est un élément unificateur. Dans l'ensemble les mouvements de politesse (stratégiques ?) sont évidents, et dans les structures globales, et dans les énoncés individuels. Chacun commence avec des compliments, des éléments positifs : ***j'aime en particulier deux des consignes*** (Chris) ; ***merci pour les commentaires*** (Scott), parfois suivi des énoncés d'auto-critique ; ***je vois, ciel !, que j'ai du travail à faire moi-même*** (Tiane). Ce cadre de politesse suggère une convention discursive universitaire généralisée ; la confrontation est tempérée de civilité.

2.2.2. Les différentes formes et les structures utilisées dans l'écrit des enseignants

Les deux professeurs dans des domaines traditionnellement associés aux lettres et à l'écrit, Chris et Tiane, offrent des textes - mél organisés : introduction, énoncés d'orientation, exemples qui soutiennent les assertions, connecteurs explicites (***bien que ; de même ; dans l'ensemble...***), et même des citations explicites des réponses des autres participants.

Le contenu de la critique de Chris vise un manque de clarté et de précision (concernant Scott), une apparence de contradiction (concernant Mary). Sa réponse semble se caractériser par sa façon de lire les documents affichés avec soin, de les analyser presque comme s'il s'agissait d'un texte littéraire : ***par moments, le document semble vague... permettez-moi de citer quelques exemples***. L'ensemble de ses réponses et critiques est cadré par ses références à ses propres priorités, ses soucis envers ses étudiants, sa mise en question de ses techniques. L'impression d'une réponse « construite » est omniprésente.

2.2.3. Les prises de position des enseignants

Scott répond à Chris en se défendant d'abord : ***je croyais***, dit-il, ***que c'était déjà pas mal d'avoir réussi à produire une grille !*** Il assume cette posture défensive devant les critiques de Chris (***les énoncés d'évaluation sont vagues***), avec une justification de son approche (***je préfère un peu de latitude avec mes grilles de critères afin de rester ouvert aux variations que présentent les textes d'étudiants***), une critique implicite des suggestions de Chris (***je n'ai jamais noté mes étudiants avec une espèce de « liste de contrôle » en tête***), et une proclamation un peu insolite : ***je tiens à résister à tout ce qui pourrait être trop objectif ; j'ai des raisons pour cette position***. Pour lui, les notions en sciences politiques et les façons de bien les exprimer sont davantage souples que ce que suggère Chris, et les façons de les évaluer doivent rester ouvertement subjectives, soumises à des débats et des négociations.

2.2.4. Les négociations

Scott en vient à modifier sa prise de position avec une solution créative : ***Peut-être la meilleure solution consistera éventuellement dans le développement des définitions pour les termes (organisation, analyse...) avec des***

attributs de qualité généralisés. Cette solution garde intacte son autorité (*la meilleure solution ; éventuellement*).

À certains moments Chris introduit des questions, par exemple : ***Est-ce qu'un carnet de bord peut réellement communiquer un argument ?*** ou joue sur une relation de complicité : ***Je me demande si vous êtes, comme moi, curieux concernant la contradiction entre [document a et document b].***

Les commentaires du professeur d'expression écrite semblent le plus souvent servir d'outils de négociation et de véhicule pour s'adresser à l'équipe, pour re-diriger le travail, pour informer les participants. Un de ses derniers paragraphes se termine, par exemple, avec : ***D'une part... d'autre part... Vos pensées ?*** Ce rôle de médiateur est lié à son rôle administratif mais peut-être aussi à sa position officielle de supposé « expert » concernant l'écrit et son évaluation.

2.2.5. Une conscience discursive en émergence

Chris et Scott échangent des idées concernant les erreurs grammaticales dans les *journals* (carnets de bord). Pour Scott, l'obstacle que pose ou ne pose pas l'erreur dans la compréhension de l'argument est ce qui compte. Pour Chris, un *journal* est une sorte d'écrit scolaire suffisamment informel pour ne pas corriger ou identifier les problèmes d'orthographe ou de syntaxe. En revanche, elle ne donne pas au *journal* la possibilité d'être de nature argumentative, alors que Scott exige cette approche. Pour Chris, un carnet de bord ne peut offrir un argument, alors que, pour Scott, ce genre de carnet offre le cadre pour des prises de position vis-à-vis des textes lus et des thèmes discutés en cours. Cette différence semble avoir sa source dans des conceptions différentes de l'argumentation.

Chris utilise des grilles de critères dans son travail pédagogique depuis longtemps. Quand Chris suggère que Scott devrait définir plus précisément quelques-uns de ses critères (qualité analytique, pensée critique), elle souligne qu'elle aimerait les connaître parce qu'elle soupçonne que ces critères n'ont pas le même sens en critique littéraire. Elle cherche à les comprendre, et elle aimerait que les étudiants puissent commencer à faire et à comprendre ces distinctions. Sa conscience disciplinaire est en train de se construire.

Tiane ajoute, dans une réponse aux deux professeurs, que les critères proposés par Scott semblent valoriser « des savoirs corrects » alors qu'un autre domaine disciplinaire pourrait valoriser davantage une certaine méthodologie ou une expression très claire.

Pour Mary, professeur de biologie, l'échange présente une occasion, un moment d'amélioration de sa propre compréhension et de la compréhension des autres participants concernant les exigences des écrits scientifiques, les normes en jeu. Ainsi, lorsqu'elle formule des exigences :

- d'un *abstract* par rapport à un article, du point de vue du public envisagé (et de ce que cela entraîne pour les qualités de clarté et de concision), et ;
- d'un rapport de laboratoire (***comme une recette de cuisine***, c'est-à-dire qui facilite la reproduction de l'expérience) par rapport à une partie méthodologique d'un article (***éviter le style « recette de cuisine » et s'assurer que le temps verbal est au passé***).

Ces exigences semblent être pour Mary des objets de réflexion, objets qui invitent à (re)penser ce qui est demandé aux étudiants, ce qui leur est annoncé, et les modes de son évaluation.

Mary entre en dialogue avec Chris autour des consignes pour deux projets d'écriture scientifique. Chris reconnaît que les étudiants doivent souvent se trouver démunis devant la variété de tâches écrites qui leurs sont proposées à l'université ; différences de conventions, d'objectifs, d'ordre et d'organisation des éléments. Elle compare sa version d'un essai littéraire à la description fournie par Mary d'un essai technique : ***Les conventions de l'écrit scientifique exigent que la discussion des résultats soit située vers la fin du document, après la partie qui présente les résultats la première fois ; il me semble que cette exigence est bien différente de celle des essais littéraires, où le soutien textuel est présenté au fur et à mesure et les résultats sont tissés dans l'essai du début à la fin...***

2.3. Projets en cours : les échantillons d'étudiants

L'équipe n'a pas encore terminé la collecte et l'analyse des échantillons de travaux d'étudiants, qui reste un projet pour l'avenir. Mais déjà l'exposition de ces échantillons sur le site ouvre un débat interdisciplinaire. Certains des membres de l'équipe ont hésité à afficher ces échantillons, craignant les critiques qui domineraient la discussion publique ensuite. Scott, en particulier, pensait que les désaccords des professeurs des différentes disciplines autour de la qualité perçue de chaque texte d'étudiant allaient obscurcir les discussions pédagogiques plus larges. D'autres participants soutenaient à ce que ces désaccords serviraient de point de départ éventuellement fructueux dans les discussions interdisciplinaires et la formation continue des enseignants.

3. LES ÉVOLUTIONS PROVOQUÉES PAR LE DISPOSITIF

Je me propose maintenant d'interroger successivement l'intérêt pédagogique et pratique du dispositif, son intérêt intellectuel et son intérêt technique, bien que ces trois dimensions s'enchevêtrent.

3.1. L'évolution pédagogique et pratique

Au cours de la formulation des documents ou des listes de résultats souhaités (*outcomes*), les participants ont pu se rendre compte de l'utilité pédagogique de l'activité. Le professeur de sciences politiques, Scott, par exemple, a avoué, au cours d'une réunion des participants, ne jamais avoir articulé pour lui-même une liste de compétences qu'il souhaitait voir se développer chez ses étudiants, ni avoir créé une grille de critères pour les produits exigés des étudiants.

Les applications des outils d'*assessment* et les taux de réussite ou d'échec qu'ils peuvent permettre d'établir sont un deuxième intérêt pédagogique. Les résultats souhaités (*outcomes*) concernant l'expression écrite sont en train d'être utilisés actuellement à l'université du Maine, par exemple, afin de faire l'état du succès du cours d'expression écrite en question.⁶ A long terme, les résultats entraîneront une mise en question, par l'enseignant, de ses pratiques langagières, une conscience plus aiguisée des enjeux en cours, en évaluation - réponse aux écrits de ses étudiants, et dans la rédaction de ses consignes.

L'utilité la plus grande se trouve dans la comparaison disciplinaire encouragée par le dispositif. À partir des différences de pratiques langagières et de valorisation de l'écrit que révèlent ces documents, on comprend, au moins partiellement, la relation entre modes de savoir et langage dans chaque exemple.

Dans l'ensemble, l'analyse des échanges entre les enseignants commence à nous montrer, simplement en reconnaissant les critères qui nous importent, que, fondamentalement, nous ne parlons pas tous de la même chose quand nous parlons de « l'écrit » et de ses qualités. P. Bizzell (2002) suggère que les *standards* en ce qui concerne la logique d'un texte, par exemple, peuvent varier de discipline en discipline, en particulier quand nous essayons d'identifier ce qui constitue un texte « excellent » ; l'argument « académique » prend des formes différentes à travers les disciplines. Pour nous, professeurs, ces façons de voir le monde (conventions et perspectives) sont souvent transparentes, mais cela n'est plus le cas dans les dialogues entre collègues des différentes disciplines et même moins encore quand on entre en dialogue avec un étudiant. Même au sein d'une discipline, si nous reconnaissons des valeurs centrales dans nos textes, il n'empêche que de multiples marges, variations, sous-conventions, signalent des conflits enracinés et durables.

Ces échanges mènent à d'éventuelles modifications pédagogiques en raison des questions des autres (voir Scott), et en raison de ce qu'un professeur trouve chez un autre (voir Chris). Cet ensemble nous montre l'échafaudage d'une éventuelle (auto-)formation d'enseignants visant l'amélioration pédagogique : amélioration des consignes, mise en question des pratiques et des points de vue enracinés, explicitation des attentes vis-à-vis des étudiants.

L'ensemble mène donc, chez les enseignants, à une re-formulation des attitudes et un approfondissement de la conscience concernant leurs pédagogies. Le tout, pour un enseignant dans le supérieur qui n'a pas eu de formation pédagogique particulière, permet d'évaluer la réussite de ses enseignements, d'envisager des modifications et des innovations, et de mieux comprendre la relation entre son approche et celle de ses collègues à l'université.

3.2. L'évolution intellectuelle soutenue par le dispositif

Cette évolution intellectuelle découle de l'évolution pédagogique, l'informe en même temps, s'entrelace avec elle. Les documents analysés suggèrent que les échanges autour de la construction du site *Web* permettent une progression dans le développement d'une conscience discursive disciplinaire (Reuter et Lahanier-Reuter 2004) chez chaque enseignant. En même temps, la lecture de cet échange nous montre les influences des disciplines sur l'engagement et les différentes façons d'être discursives.

Les professeurs, dans les disciplines, ont généralement tendance, par exemple, à séparer forme et contenu et à assigner la responsabilité de l'enseignement et de l'*assessment* de l'écrit aux « spécialistes de l'écrit ». Les échanges exposés ici autour des collaborations entre enseignants suggèrent une évolution vers un travail en commun et des relations suivies. De plus, comme le suggère J. Jablonski

-
6. L'auteur de l'article ci-présenté est président du comité chargé du projet collaboratif en question et directrice du programme d'expression écrite à l'université. Elle est ainsi en position d'influencer le *curriculum* de ce cours.

(2002), pour une évolution intellectuelle, il faut la possibilité d'une abstraction, d'un travail « méta- » que les échanges langagiers invitent.

Avec ceci on trouve également une re-formulation progressive des attitudes envers l'écrit, son rôle, son évaluation, l'*assessment* en général, et la valeur de l'explicitation des critères et des attentes. J. Slevin (2001) avance que les professeurs, dans les disciplines, doivent certes être aidés dans leurs efforts à enseigner et à évaluer l'écrit, mais aussi et même davantage dans leurs efforts à étudier et à analyser la qualité de l'écrit (p. 228) ; que c'est cela même qui devient formation intellectuelle et pédagogique.

L'évolution la plus signifiante se trouve dans la re-formulation du point de vue d'un enseignant, que l'on voit dans l'évolution de ses pratiques langagières vers des utilisations innovatrices ou plus larges : le professeur de géologie qui découvre au cours des discussions avec ses collègues que le mot « texte » peut inclure le *fieldwork* (l'enquête sur le terrain) qu'elle propose, que la « lecture des pierres » sert d'équivalent à la lecture de textes ; le professeur de lettres qui s'étonne devant le mathématicien qui cherche l'« élégance » d'une preuve.

J. Monroe décrit les « déplacements paradigmatiques » (Kuhn 1962) qui peuvent également en résulter, d'un enseignement « centré non sur ce que je [le professeur] sais mais ce que quelqu'un d'autre a besoin de savoir » (2003, p. 15). Il existe également plusieurs possibilités d'évolution pédagogique à travers une prise de conscience de ses propres pédagogies. Ces possibilités sont, dans le projet décrit ici, tout juste en train de s'épanouir.

3.3. L'intérêt technique du dispositif

L'espace public du site *Web* qui facilite l'échange qu'on vient d'explorer permet une élaboration progressive, de diverses façons, par le biais d'une « communauté » didactique qui évolue au sein de l'institution. Cette communauté, peut-être mieux envisagée en tant que « zone de contact » en raison des diverses priorités, statuts, et niveaux d'influence des participants et des disciplines, se distingue par son partage à bon escient des objectifs et son ouverture vers l'échange et l'amélioration.

Quelques exemples de ces élaborations : tout d'abord, les cinq disciplines représentées fournissent des exemples pour les autres professeurs et rendent plus facile l'adoption et l'usage du dispositif par d'autres professeurs. Mais aussi, les cinq professeurs continuent eux-mêmes à modifier, à tester, à peaufiner leurs contributions, de façon à continuer leurs échanges et leurs prises de conscience.

Dix-sept professeurs qui développaient un nouveau programme de première année, interdisciplinaire, avec l'objectif spécifique d'initier les étudiants de première année, ont commencé à utiliser le site et à lutter à leur tour avec les questions d'*assessment* et de disciplinarité. Leur document d'« accord entre collègues » affiché sur le site *Web* nous suggère une autre gamme d'intérêts pédagogiques. Ces quatorze points d'accord doivent guider la construction d'un nouveau groupe de cours d'initiation à la pensée et l'écrit universitaire. L'objectif général de ce cours d'initiation, qui est « de favoriser chez les étudiants le développement continu des habitudes académiques qui contribuent à une transition réussie à l'université et après... », crée le cadre pour les activités spécifiques

détaillées ensuite dans le document. Pour les collaborateurs, l'échange d'idées autour de ce document a mis en évidence plusieurs différences disciplinaires profondes, différences de conceptualisation d'un même mot (« texte », par exemple), de méthodologie pédagogique, et de l'essence de la disciplinarité.

Le site *Web* sert de lieu public pour l'évolution des points d'accord en question : chaque enseignant impliqué ajoutera, au fur et à mesure, les activités qu'il envisage pour son cours spécifique. Cette liste devrait représenter l'ensemble de cursus et la gamme de stratégies individuelles pour accomplir les objectifs communs. Le dialogue interdisciplinaire qui en résulte sera ouvert à de futures analyses en fonction de l'élaboration progressive accomplie par le groupe. Puisqu'il s'agit d'un site *Web* et non d'un document imprimé, on peut envisager une mise à jour régulière, en réponse aux changements et aux évolutions des divers projets.

Cet effort fait appel à tout ce qui est de notre identité disciplinaire, nos façons de voir le monde et de comprendre la nature des choses. En même temps, la volonté de trouver ces possibilités généralisables reste centrale dans ce nouveau programme (et revient en permanence comme question pour les spécialistes, aux États-Unis, de l'expression écrite en première année).

Enfin, une autre possibilité, qui commence à prendre forme suite au développement de ce dispositif, consiste en des collaborations inter-institutionnelles qui devraient faciliter l'expérience des étudiants qui passent d'une institution à une autre. Cet « alignement » institutionnel contribue à la formation continue des professeurs du supérieur par le biais des discussions pédagogiques entre professeurs des mêmes disciplines dans des institutions différentes. En biologie et en expression écrite, cette année, nous avons vu des réunions rassemblant des professeurs de six institutions différentes pour parler des résultats souhaités et des objectifs, pour comparer les consignes et les attentes, pour participer à des sessions d'harmonisation, et ainsi de suite.

CONCLUSION

Dans le cadre de ce dispositif d'*assessment* qui sert indirectement d'outil de formation, on peut imaginer les implications théoriques de cette pratique innovante et dégager des pistes de travail, en nous intéressant plus particulièrement à la manière dont les questions relatives à l'évaluation de l'écrit sont traitées.

En effet, le travail de notre équipe a pu porter ses premiers fruits quand nous avons pu dialoguer à la suite des lectures que nous avons faites des travaux des uns et des autres et de la découverte des activités et des critères de chacun. Nous avons alors conçu, à partir de notre expérience, un modèle qui permet d'analyser la manière dont, au sein de cinq programmes d'enseignement, sont évalués les acquis des étudiants dans le domaine de l'écrit. En même temps, on voit bien la diversité des pratiques et la diversité des cultures de l'écrit dans des disciplines autres que celle des « lettrés » et l'on voit qu'il ne s'agit pas de transformer tout professeur en « professeur de lettres » (Monroe, 2003).

L'évaluation de l'écrit est un point clé du travail universitaire (cf. J. Britton, J. Langer). Elle nous permet de poser plusieurs questions : quel effet de l'écrit sur la construction des connaissances ? Quel effet d'une pédagogie ou d'une autre ? Dans quelle mesure peut-on parler d'une évolution de l'étudiant qui apprend à

écrire dans une discipline ? Et cette évolution concerne-t-elle non seulement la maîtrise de l'écrit mais aussi l'appropriation des connaissances ? Cependant, s'il est vrai que l'*assessment* a pour objectif premier de répondre à ces questions, il n'en demeure pas moins que, dans le même temps, il remplit une autre fonction tout aussi importante en encourageant la formation continue par le biais du dialogue et en servant de prétexte pour une auto-formation.

BIBLIOGRAPHIE

- BAZERMAN C. (1992) : From cultural criticism to disciplinary articulation : Living with powerful words. In A. Herrington, C. Moran (Dir.) *Writing, teaching and learning in the disciplines*, MLA, New York.
- BIZZELL P. (2002) : *Can we all agree on what makes writing good ?*, présentation à Northeastern University, Boston, Massachusetts.
- CALDWELL E et SORCINELLI M. (1997) : The role of faculty development programs in helping teachers to improve student learning through writing. *Writing to learn*, 69, San Francisco, Jossey-Bass, p 141-151.
- DONAHUE C. (2003) : *Assessment de l'écrit à l'université : apports d'un projet de collaboration pluridisciplinaire. Cahiers THEODILE*, 4, Lille, Presses Universitaires de Lille, p 27-50.
- JABLONSKI J. (2002) : Developing practice theories through collaborative research. In S. Rose, I. Weiser (Dir.) *The writing program administrator as theorist*, New Hampshire, Boynton-Cook.
- LANGER J. (1992) : Speaking of knowing : Conceptions of understanding in academic disciplines. In A. Herrington, C. Moran (Dir.) *Writing, teaching and learning in the disciplines*, MLA, New York.
- McLEOD S. et al. (2001) : *WAC for the new millenium*, Illinois, NCTE Press.
- MARTIN W. (1999) : Outcomes assessment research as a teaching tool. In S. Rose, I. Weiser (Dir.) *The writing program administrator as researcher*, New Hampshire, Boynton/Cook.
- MONROE J. (2003) : *Local knowledges, local practices*, Pennsylvania, University of Pittsburgh Press.
- ODELL L. (1992) : Context-specific ways of knowing and the evaluation of writing. In A. Herrington, C. Moran (Dir.) *Writing, teaching and learning in the disciplines*, MLA, New York.
- REUTER Y. et LAHANIER-REUTER, D. (2004) : *Présentation de quelques concepts pour analyser l'écrit*. St. Louis, Missouri : Colloque *Writing across the curriculum international*.
- RUSSELL D. (1994) : American origins of the writing-across-the-curriculum movement. In C. Bazerman, D. Russell (Dir.) *Landmark essays in WAC*, California, Hermagoras Press.
- RHODES K. (2004, 18 avril) : Contribution au forum Internet des Writing Programs Administrators.
- SLEVIN J. (2001) : Engaging intellectual work : The role of faculty in writing program teaching and assessment. In J. Slevin (Dir.) *Introducing English*, Pennsylvania, University of Pittsburgh Press.

DISCOURS INTERMÉDIAIRES : DISCOURS D'ÉLABORATION ET ÉLABORATION DES DISCOURS

Formation en didactique de l'oral d'étudiants futurs enseignants

Évelyne DELABARRE, Jacques TREIGNIER,
FRE CNRS 2787 Dyalang, Rouen.

Résumé : Le présent article s'attache à mettre en évidence l'intérêt pour la didactique des discours intermédiaires écrits et/ou oraux que la tradition scolaire occulte habituellement. Au sein d'un module « L'oral et son enseignement » ouvert à des étudiants de seconde année de DEUG qui se destinent aux carrières de l'enseignement, les auteurs ont proposé à ces derniers de tenir des « carnets de bord » de leur activité de transformation d'articles de journaux ou de revues (entretiens, débats, tables rondes) en séquences orales vidéoscopées.

L'article essaie de mettre en lumière les difficultés à instaurer de telles pratiques écrites, (tradition scolaire universitaire, représentations installées, divergences d'interprétation), mais aussi les effets positifs de les inscrire dans les démarches d'enseignement - apprentissage, (évolution des conceptions, renouvellement des expériences, transferts, isomorphie).

INTRODUCTION

Claudine Garcia-Debanc faisait la remarque, au colloque *Didactiques de l'oral* (14 et 15 juin 2002, La-Grande-Motte), que si les pratiques langagières de la formation (les divers dossiers et mémoires professionnels, par exemple), ont fait et font toujours l'objet de nombreuses recherches, les pratiques en formation le sont beaucoup moins.

Dans le domaine des pratiques langagières écrites, l'attention s'est souvent portée ces dernières années sur l'intérêt pour la formation de discours narratifs, longs, continus, individuels : récits de vie, récits autobiographiques, etc. (cf. le numéro 29 de la revue *Spirale*). En revanche, d'autres chercheurs, Anne Jorro et Fabienne Calame-Gippet par exemple, (Régine Delamotte, et autres, 2000), ont expérimenté, en divers lieux de formation, des discours individuels, moins narratifs, plus « discontinus », par exemple « l'abécédaire », « les cartes à jouer ».

Pour notre part, nous nous intéresserons ici aux écrits intermédiaires individuels et/ou collectifs produits par des groupes d'étudiants, (2, 3, 4, 5), dans le cadre d'un module universitaire d'enseignement, afin d'effectuer une tâche de transformation d'entretiens ou de débats écrits en séquences vidéo, (voir ci-après). Cette centration, opérée pour le présent article n'exclut pas que nous nous attachions à mettre en relation ces écrits avec tous les discours intermédiaires, oraux et écrits, qui, en tant que discours d'élaboration, transitoires, évolutifs,

concourent à l'élaboration de la tâche, ici la production « reconstitution » d'un discours oral.

1. UN NOUVEAU MODULE : L'ORAL ET SON ENSEIGNEMENT

1.1. Un nouveau module

Le module d'enseignement semestriel *Sensibilisation à l'oral et à son enseignement*, d'une durée maximale de dix séances de deux heures, accueille chaque année entre 25 à 35 étudiants de seconde année de DEUG, dont 90 % se destinent à l'enseignement, pour moitié professeurs d'école, pour l'autre moitié professeurs de lycée et collège. Selon les années, certains ont une expérience éducative : éducateur spécialisé, aide - éducateur, assistant d'éducation, maître d'internat, surveillant d'externat, etc.

Les deux dernières années (2002-3-4), rompant avec les modalités des années passées (cours magistraux, analyses de transcriptions et de vidéos), nous avons choisi d'autres stratégies.

Tout d'abord, nous avons décidé de faire travailler les étudiants par petits groupes et de manière active. Reprenant une suggestion de Jean-Louis Chiss au colloque *Didactiques de l'oral*, nous avons inversé la démarche courante qui consiste à faire étudier l'oral à partir de transcriptions écrites. En effet, nous avons demandé à des groupes de 2, 3, 4, 5 étudiants de produire une séquence orale enregistrée en vidéo à partir d'articles de revues, (*Le monde de l'éducation*, *Pratiques*, *Le français aujourd'hui*, *Les Cahiers de Linguistique Sociale*, etc. voir la liste des textes sources en fin d'article), issus d'entretiens ou d'interviews (deux personnes : un journaliste, un invité), de débats (trois personnes ou plus : un journaliste, deux, trois débatteurs), de tables rondes (meneur de jeu, participants). Le choix des textes sources (voir en bibliographie) s'est révélé délicat : la longueur des documents a parfois posé problème ; la maîtrise par les étudiants de la thématique n'a pas été sans effet sur la production, nous y reviendrons ci-après ; les aspects dialogiques initiaux, plus ou moins effacés par la rédaction écrite, ont parfois fait obstacle.

Les groupes avaient le choix d'opter pour une situation formelle ou (in)formelle. Par exemple, le compte rendu écrit d'un débat pouvait donner lieu à une conversation animée entre amis dont l'un reste modéré pendant que les deux autres s'opposent, ou bien à un débat télévisé avec deux participants aux options opposées en présence d'un animateur TV. Nous reprenons ici les distinctions opérées, dans une optique bakhtinienne, par Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly, (1998, pages 49 et suivantes).

Mais le dispositif adopté ne reposait pas sur la seule production d'une séquence vidéo. Dans un premier temps, nous avons interrogé par écrit les étudiants sur ce qu'ils pensaient savoir sur l'oral et son enseignement : **À votre avis qu'est-ce que l'oral ? À quoi sert-il ? Comment décririez-vous l'oral ?** Dans un second temps, nous leur avons demandé donc de transformer l'article écrit en séquence orale, comme ils le souhaitaient : **À partir du texte que vous avez sélectionné, produisez sous forme conversationnelle ou plus formalisée un échange oral**, tout en notant par écrit leurs procédures, leurs difficultés, leurs

solutions, leurs satisfactions : **Notez ce que vous faites, dites quelles questions vous vous posez, quels problèmes vous rencontrez, quelles solutions vous apportez.** Nous sommes passés alors dans les groupes en répondant au (x) questionnement(s).

Les premières versions vidéos ont ensuite été visionnées collectivement afin d'élaborer des critères d'amélioration pour une seconde version. Les échanges oraux ont été notés succinctement par les deux enseignants. Des enregistrements d'émissions télévisées mettant en scène des entretiens, des débats, ont ensuite été visionnés, analysés collectivement. Une seconde version a été alors réalisée par les étudiants qui continuaient à noter par écrit les modalités de production. L'analyse de cette seconde version n'a pas été collectivement opérée, mais par chaque groupe qui a été appelé à « soutenir » lors de l'examen final sa production étayée par les notes prises, les analyses orales collectives précédentes. Parallèlement, il leur a été demandé de donner leur avis sur le module.

Enfin, afin d'essayer de cerner l'impact de l'organisation, nous avons réalisé quelques entretiens, neuf mois après, avec quelques anciens étudiants sur ce qu'ils pensaient avoir appris, sur la démarche d'apprentissage mise en œuvre : Question (1) : *Comment avez-vous fait pour produire votre séquence vidéo ?*, Q (2) : *A votre avis que vous ont apporté les discussions entre vous ?* Q (3) : *A votre avis que vous a apporté la tenue d'un carnet de bord ?* Q (4) : *Comment avez-vous vécu cet ensemble de séances ? Est-ce que cela a modifié votre conception du langage oral et du métier d'enseignant, si oui comment ?* Q (5) : *Qu'avez-vous appris, à votre avis, sur l'oral ?*

1.2. Nos objectifs et nos paris

Nous avons postulé les points suivants en adoptant la stratégie décrite ci-dessus.

Une pratique active orale, privilégiant la production, féconderait, grâce aux activités méta (-langagières et -cognitives) notamment, l'acquisition de pratiques et savoirs sur l'oral et son enseignement. Notre stratégie visait à faire, d'une part, appréhender la grande variabilité des discours oraux, leurs spécificités et, d'autre part, à repérer des formes orales stabilisées, des genres seconds au sens bakhtinien du terme, des genres formels pour reprendre la terminologie de Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly (1998).

Une telle démarche enclencherait une modification à court et à long termes des conceptions du langage oral (et écrit) et notamment de l'intérêt des discours intermédiaires dans l'appropriation des savoirs langagiers ou autres, (par exemple les brouillons dans la production écrite, les « brouillons » oraux en empruntant ici à Jean-Charles Chabanne et Dominique Bucheton, 2002, mais aussi les traces écrites du cahier d'expériences de *La main à la pâte*, à laquelle nous nous référons).

L'accent mis sur le méta (langagier-cognitif) stimulerait l'acquisition d'attitudes et de comportements de nature réflexive.

Une telle expérience cognitive et langagière enrichirait chez les étudiants la gamme des expériences langagières vécues et mobilisables.

Si nous insistons sur la dimension expérientielle des acquisitions langagières et didactiques, c'est que nous avons souvent vu les enseignants, en début de carrière ou expérimentés, nonobstant leur formation professionnelle, reproduire ce qu'ils avaient vécu comme élèves. Rien ne permet néanmoins d'affirmer que de nouvelles expériences, fussent-elles mises à distance comme c'est le cas ici, infléchiront les futures pratiques d'enseignement de nos étudiants quand ils seront enseignants. Nous faisons donc le pari d'une isomorphie prospective.

1.3. Méthodologie

Notre travail se réclame de la recherche - action impliquée, (Danielle Manesse et autres, 1999), de l'observation participante. Par ailleurs, nous avons essayé d'articuler la formation générale initiale avec la future formation initiale professionnelle, en tentant de lier le vécu cognitif, langagier, pédagogique de l'étudiant à son futur itinéraire professionnel. Il s'agit là d'un investissement à long terme.

Notre corpus comporte une dizaine de documents oraux et écrits :

- les questionnaires écrits de départ, (conceptions initiales) ;
- les textes-sources écrits ;
- les notes prises lors de l'élaboration de la première séquence vidéo (écrit) ;
- la première séquence (vidéo) ;
- les notes prises lors de la première analyse orale collective mise en relation avec des émissions TV ;
- les notes prises lors de l'élaboration de la seconde séquence vidéo (écrit) ;
- la seconde séquence vidéo ;
- la soutenance finale composée d'une synthèse des notes orales et écrites précédentes et de l'analyse de cette seconde version ;
- les entretiens réalisés neuf mois après.

Mais nous nous centrerons ci-après sur les « carnets de bord », c'est à dire les diverses notes, notations prises, sans nous interdire de les mettre en relation avec les autres discours oraux et écrits.

2. QUELQUES POINTS DE VUE

2.1. En termes de conceptions

Les objectifs de ce module d'initiation à l'oral et à son enseignement visaient prioritairement à modifier les conceptions générales du langage, des pratiques langagières orales notamment et de leur(s) didactique(s). Compte tenu de la durée de ce module, inférieure à 20 heures, nous n'avions pas l'ambition d'approcher une connaissance et une maîtrise des genres premiers et seconds convoqués : conversation, débat, table ronde, entretien, interview. Nous ne nous sommes pas centrés sur le repérage de régularités langagières, textuelles, mais sur des fonctions langagières et didactiques à l'œuvre :

- l'activité du sujet dans l'apprentissage ;

- les relations entre les productions internes étudiantes et les ressources « sociales » externes ;
- l'attention réfléchie et réflexive à ses propres discours et à ceux des autres, particulièrement aux interactions entre les pratiques orales et écrites, dans la mesure où nous partageons le point de vue de Sabine Vanhulle, (2002 page 229), qui souligne que « ...la dimension auto-réflexive du langage se renforce dans l'écriture... » ;
- les fonctions des pratiques langagières pour « penser, apprendre et se construire », (Jean-Charles Chabanne, Dominique Bucheton, 2002) ;
- la diversité langagière, avec ses hétérogénéités et ses variations ;
- la dimension interdiscursive, transitoire des pratiques langagières, et singulièrement des notes, notations étudiées.

Dans le présent article nous nous centrons sur les discours intermédiaires, principalement les écrits intermédiaires.

2.2. Des discours intermédiaires

Nous reprenons ici, de façon extensive, à Jean-Charles Chabanne et Dominique Bucheton, (2000b page 24), le concept « d'écrits intermédiaires » :

« ... ce que nous avons appelé, faute de mieux, « les écrits intermédiaires », écrits qui se situent entre le brouillon, promis à une destruction immédiate, et les formes dignes de conservation ou d'évaluation (cahier du jour, cahier de sciences, copie), cahiers d'essai, listes, cahiers d'écrivain, carnet de notes, cahier d'expériences, journaux de bord ».

Nous ne nous sommes pas attachés aux seuls écrits, mais à tous les discours intermédiaires oraux et écrits qui, en tant que discours d'élaboration, transitoires, évolutifs, concourent à l'élaboration de la tâche, ici la production, « reconstitution » d'un discours oral.

Nous partageons également leur point de vue quant à l'opposition entre les discours finaux : « formes finies, mises en forme de la pensée, mais aussi mise au pas et normalisation » (page 24) et les discours intermédiaires, exhibition « d'un travail, d'un combat avec les notions et les formes langagières, d'un effort de formulation, de planification, qui est en même temps un effort de conceptualisation. Plus un écrit (un discours ndr) final est « poli », plus on oublie qu'il a fallu passer par le temps des griffonnages, des esquisses, des ébauches, et parfois des échecs ». Nous avons donc cherché à apercevoir et faire apercevoir ces « genres scolaires inaperçus, invisibles,....un peu honteux dont on aimerait bien se passer », (page 25), en leur donnant un statut, en les inscrivant dans des espaces, des temps, des formes de travail reconnus. Mais afin qu'ils ne soient pas identifiés comme l'instauration d'un nouveau formalisme institutionnel, nous avons essayé de cerner, en équipe et avec les étudiants, quels étaient pour nous et pour eux les apprentissages opérés dans de telles stratégies.

2.3. Des écrits intermédiaires

À notre sens, ces écrits intermédiaires le sont à divers titres. Tout d'abord ils sont en interactions fortes avec d'autres pratiques langagières, orales notamment : entretiens antérieurs, entretiens postérieurs, échanges oraux concomitants. Ensuite, ils constituent des brouillons, des brouillonements successifs pour reprendre la belle expression de Jean-Charles Chabanne et Dominique Bucheton, (2000a, 2002), dans l'élaboration de la production vidéo. En outre, ils fonctionnent comme des médiateurs entre les étudiants et le savoir, les enseignants et la présente recherche. Ils sont donc interactifs, évolutifs transitoires, et médiateurs.

Nous nous sommes également inspirés en ce domaine du « cahier d'expérience » de l'opération d'enseignement des sciences dans le premier degré *La main à la pâte*, (Catherine Bruguière, Jacqueline Lacotte, 2001). Nous parlerons, pour notre part, à la suite des étudiants, de « carnets de bord », puisque c'est ainsi que ces derniers ont spontanément nommé ces notes collectives ou pluri-individuelles parfois, prises lors de la réalisation par petits groupes de la tâche. Ce ne sont pas là les habituelles notes prises pour conserver le discours d'autrui, mais les traces discontinues, transitoires, évolutives, des procédés, procédures, processus langagiers et cognitifs mis en œuvre par les étudiants. A cet égard, dans le droit fil de la réflexion de Jacques Crinon, (2002 p. 139), nous avons pris soin de ne pas les nommer, dénommer, et de ne pas proposer des ressources, des références de peur de normer le processus : « Les écrits seront assumés par leur auteur et non pas modélisés d'avance ; l'activité cognitive est mobilisée par l'élaboration de la pensée, non par la réponse à des exigences formelles ». Mais cela n'a pas écarté tout risque de normativité.

2.4. Quelques écueils

La stratégie adoptée a rencontré quelques écueils que nous nous proposons d'aborder ici : la polyfonctionnalité des discours, surtout écrits, la maîtrise des thématiques des textes sources, le contexte institutionnel.

2.4.1. La polyfonctionnalité des discours

La polyfonctionnalité des discours sollicités oraux et surtout écrits a posé problème. En effet, ils ont été présentés comme outils des étudiants pour produire leur séquence vidéo, mais ils servent également à la validation du module et à la présente recherche. Cela n'a pas été sans effet, comme nous le verrons ci-après, sur les choix discursifs des étudiants dans les carnets de bord. Il est significatif que les groupes qui ont fait preuve du plus grand affranchissement des normes scolaires, universitaires, étaient composés des étudiants les plus âgés, disposant d'une plus longue expérience professionnelle. Ce sont eux qui ont le plus souvent utilisé le carnet de bord comme un outil pour eux dans l'élaboration de leur vidéo, comme nous le verrons ci-après.

2.4.2. Le choix des textes sources

La première année, nous avons choisi les textes sources en fonction du genre convoqué : table ronde, débat, entretien, interview. Cela a posé un problème de maîtrise par les étudiants des thématiques, ce qui a accentué leur insécurité et les a amenés à développer des stratégies de réassurance : récitation du texte, lecture d'un document écrit, réécriture *in extenso* des textes, comme les extraits ci-dessous le montrent. Nous avons donc abandonné, par exemple la table ronde finale d'un colloque de sociolinguistique, et complété notre corpus par des entretiens sur des sujets d'actualité. A notre grand regret, les tables rondes se sont ainsi trouvées exclues.

2.4.3. Quelques effets institutionnels

Dans le prolongement des cursus primaire et secondaire, l'enseignement universitaire en Sciences humaines, en Lettres notamment, repose, de façon majoritaire, sur le cours magistral, pendant lequel les étudiants prennent des notes de façon souvent réceptive voire passive, même quand il s'agit de l'oral et de son enseignement :

...c'est quand/quand je sais pas un cours magistral c'est le prof parle et euh et les élèves écoutent/on écrit euh tout le temps que là en fait nous les élèves on devenait les profs c'était inversé (Extrait de l'entretien avec Laetitia).

Nous avons, les années passées, proposé un module semestriel *Sensibilisation à l'oral et à son enseignement*, fondé sur l'analyse par les étudiants de transcriptions écrites, de vidéos, qui, pour partie, font disparaître le non verbal, le supra-segmental. Néanmoins, les échanges oraux en cours s'effectuaient sur le mode Question - Réponse, bien connu dans tous les degrés du système éducatif. Par ailleurs, la seule autre expérience langagière orale universitaire des étudiants restait l'exposé, en cours ou en examen, qui constitue dans la majeure partie des cas, soit une lecture oralisée d'un discours écrit, soit une copie du cours magistral.

Quand on parle c'est jamais parfait et c'est normal parce en fait en lettres modernes c'est quand on parle c'est qu'on fait un exposé ou quand c'est le prof qui parle dans un exposé on a jamais fait jamais faire tout ça et donc on avait tendance un petit peu à mélanger exposé et façons de parler" (extrait de l'entretien avec Isabelle).

Enfin, les étudiants entraient dans les apprentissages avec des perspectives à court terme : passer les partiels, ce qui encourageait des formes de psittacisme bien connues.

... justement ça change des cours traditionnels où il faut apprendre son cours justement là ça, ça nous permet d'apprendre plus facilement que si on devait écouter un cours et l'oublier six mois après quoi (extrait de l'entretien avec Laetitia).

Il n'est donc pas étonnant que les étudiants mobilisent leur expérience langagière scolaire, comme nous le verrons ci-après, à la fois pour produire leur vidéo, et pour garder trace de leur démarche. C'est pourquoi il nous a semblé nécessaire,

à la fois de prendre en compte les conceptions des étudiants à l'égard des attentes institutionnelles dont ils ont l'habitude, et d'organiser des ruptures au niveau des pratiques, en termes d'activité des sujets, de travail par groupes, de prééminence de la production, d'évaluation portant sur les attitudes réflexives et non sur le produit.

3. LE CARNET DE BORD : DISCOURS POUR SOI, DISCOURS POUR AUTRUI ?

3.1. Discours d'élaboration, discours de/en construction

Certains carnets de bord (voir annexes 1 et 2 à la fin de l'article) minoritaires se présentent comme de vrais brouillons, bouillonnements de la pensée et brouillement de l'écriture, comme des outils pour penser, analyser, réguler, rectifier l'activité. Ils ne présentent pas de caractère abouti, mais fonctionnent de manière plurimodale alliant notes, dessins, fléchages, symboles, discontinuité dans la notation, variété des calligraphies, « désordre » dans la mise en page, (voir annexe 2 en fin d'article). Ils témoignent par un certain nombre de coquilles dont on trouvera trace dans les citations ci-après d'une moindre surveillance de l'écriture. Le discours lui-même se caractérise par une absence de marques du temps et de la personne. D'une part, l'usage de l'infinitif y est fréquent :



Ne pas oublier les [euh]

Pardon - hein (amis familier)

Bon...- bon déjà... (carnet de bord de Frédéric,
Aline et Élise)

D'autre part, le recours à la nominalisation ou à des phrases nominales y apparaît également :

Opposition affirmée entre AJ et AV ou Temps de parole longs (Carnet de bord de Frédéric, Aline et Élise) ou encore **Utilisation d'un dictaphone pour le journaliste (cf. phase d'introduction type "Lundi 8 mars, 16h, conservatoire de paris, interview de Betsy Jolas compositeur..."** » (carnet de bord de Lucie et Anne-Gaëlle)

Ils constituent tout à tour un outil de réflexion et d'action. La réflexion collective ou parfois individuelle s'exprime sous différentes formes :

des questions : **Est ce qu'on parle comme ça ?** (carnet de bord de Frédéric, Aline et Élise) ou **Est-ce que le texte est original ? Il y a-t-il eu une traduction ?**

ou encore : **Tutoiement ou vouvoiement entre l'interviewée et l'interviewer ?** (carnet de bord de Lucie et Anne-Gaëlle)

Mais les carnets de bord, s'ils conservent la trace des points de vue consensuels, s'ils montrent parfois une simple juxtaposition des avis, ne témoignent pas des confrontations orales qui ont pu avoir lieu, et dont nous avons perçu l'écho lors de nos déplacements au sein des groupes.

Ce type de discours est parfois difficilement interprétable par un lecteur externe puisqu'il constitue en fait un discours pour soi.

Temps d'oralité plus court que temps de lecture

Explication longue mais comprise spontanément (carnet de bord de Frédéric, Aline et Élise).

Ceci limite bien entendu les possibilités d'analyse des discours intermédiaires à moins de les recontextualiser au sein d'autres discours qui concourent à la réalisation de la tâche, comme nous avons tenté de le faire lors de la soutenance collective finale, qui devait mobiliser une double réflexivité : retour analytique sur les deux produits, et principalement sur la seconde version de la vidéo, et réflexion sur la production, sur la démarche et les procédures mises en œuvre.

3.2. Un discours reconstruit de justification

Beaucoup d'étudiants, nonobstant la consigne, produisent un discours reconstruit *a posteriori*, oscillant entre la consigne et les habitudes, comme le montre la soutenance finale d'Anne-Sophie et Laure :

Bah parce qu'on s'est dit que si on faisait des ratures, etc., on voulait que ce soit comme on savait que vous le vouliez, après il fallait que ce soit clair si il y avait du blanc partout et en fait on s'est dit que c'était pas compliqué d'écrire au fur et à mesure c'est vrai qu'au début on savait pas trop s'y prendre.

La rédaction en est très soignée, bien éloignée du modèle précédent excluant les ratures, les changements, les points de vue, la diversité des écritures. Ces discours se caractérisent par leur narrativité, leur continuité, la présence très fréquente d'un **nous** consensuel, par une narration achevée utilisant essentiellement les temps du présent et du passé composé.

Première séance : Nous prenons connaissance du texte, nous avons choisi un passage qui nous semble vivant. Une question vient à nous :..... Nous nous sommes partagées les rôles...Nous avons procédé à une première lecture... (carnet de bord de Harmonie, Marianne et Anne-laure).

Deuxième séance (23/02/04) : Nous avons décidé de garder le début de l'interview comme support d'étude. Il s'est tout de suite posé un problème, celui de l'introduction de l'interview et de sa forme : une interview classique ou un dialogue informel. Nous avons décidé de garder la forme... Nous avons pensé également... (carnet de bord de Laure et Anne-Sophie).

Les alternances paradoxales du présent et du passé composé mettent en scène, à notre avis, cette double position d'une pensée qui l'élabore dans l'action et d'un discours de reconstruction en direction de tiers. Ce discours bien poli, ne constitue pas seulement un outil pour accomplir la tâche et s'approprier le savoir, mais forme aussi, nous semble-t-il, un discours pour l'enseignant, pour le lecteur externe à tel point qu'il va jusqu'à interpeller explicitement l'enseignant lecteur :

Vous nous avez conseillé de lire le livre de Schneuwly et Dolz mais comme il n'était pas disponible à la bibliothèque universitaire, nous n'avons pu le consulter pour l'instant. (carnet de bord d'Émilie et Aurélie).

Il s'agit bien là d'un discours de justification vis à vis de l'enseignant et d'élaboration de la tâche proposée. Il peut donc y avoir une disjonction entre la fonction réelle du carnet de bord et son apparence modelée par la prise en compte de nos attentes supposées.

4. LE CARNET DE BORD : ENTRE PASSÉ ET À -VENIR

4.1. Discours de mobilisation, discours préconstruit

Comme dans tous les discours d'apprentissage, on peut déceler du « déjà là », mobilisation de savoirs antérieurs qui présentent un intérêt double : pour l'enseignant formateur et pour l'étudiant apprenant. Ces discours régulant la mobilisation de la tâche font émerger les représentations notamment de l'oral qui sont très marquées par l'expérience langagière, notamment scolaire, des étudiants. En effet, on peut noter de très fréquentes références au théâtre. Est-ce une re-mobilisation de leurs expériences passées d'« acteurs » pour la fête de l'école ou des savoirs acquis au collège et au lycée, ou bien un effet du dispositif d'enregistrement vidéo ou bien encore de nos consignes qui visaient à faire englober dans l'oral non seulement le verbal mais aussi le non-verbal, le gestuel, le postural ? Toujours est-il que reviennent fréquemment des termes qui renvoient, nous semble-t-il, à un modèle théâtral, théatralisé de l'oral :

insérer didascalies (carnet de bord de Lucie et Anne-Gaëlle).

sélection de passages à jouer (carnet de bord d'Anne Sophie et Laure).

Nous avons tiré au sort afin de distribuer nos rôles spécifiques (carnet de bord d'Émilie et Aurélie).

Mise en scène des textes avant le passage devant la caméra. (carnet de bord d'Éloïse et Sandra).

Par ailleurs, bien des propos dans les carnets de bord, évoquant les tâches effectuées pour réaliser leur prestation orale, renvoient à une « rédaction » de leur oral, même quand les groupes, minoritaires, ont choisi une situation informelle de conversation animée entre étudiants :

Nous avons presque réécrit l'interview que nous allons devoir jouer... Nous avons fini notre dialogue. Les phrases ont été revues et corrigées (carnet de bord de Vanessa et Cindy).

Nous avons fait les dernières modifications sur nos textes. (carnet de bord de Sandra et Héloïse).

Chacune travaille de son côté pour rédiger ses propres paroles ou encore ***Remettre par écrit nos répliques pour la prochaine fois*** (carnet de bord de Lucie et Anne Gaëlle).

Est-ce un besoin de se rassurer en convoquant une habitude scolaire ? La prestation orale semble devoir s'appuyer sur un document écrit à « réciter » qui renvoie à certaines pratiques scolaires orales traditionnelles, la récitation ou la saynète jouée dans les classes, ou bien à certaines habitudes professorales. Mais, dans certains cas, on peut s'interroger sur la pertinence de notre choix de textes sources, (par exemple la table ronde en fin de colloque sociolinguistique), parfois trop éloignés des acquis des étudiants, et qui ont provoqué certaines stratégies de réassurance.

On retrouve également, pour faciliter leur tâche de mise en mots à l'oral, tout un ensemble de renvois à des observations faites dans les médias, la télévision en particulier, qu'ils prennent alors comme modèles de référence ou ressources pour la réalisation de leur production :

Nous avons recherché des expressions souvent employées par les médias pour les intégrer dans notre entretien ou encore ***Nous avons choisi un entretien formel (avec le vouvoiement par ex). Il ressemblera donc à une interview semblable à celles des émissions culturelles*** (extrait du carnet de bord de Aurélie et Émilie).

Exemples d'émissions pour notre sujet : Rachid Arab, En aparté (voix off de l'interviewer), les interviews où seules les réponses de l'invité sont retranscrites, Arrêt sur images. (extrait du carnet de bord de Lucie et Anne Gaëlle).

La connaissance des représentations « initiales » émergeant au cours de l'activité, quoique antérieures / mobilisées et soumises aux aléas de l'interprétation, constitue un bien précieux pour le formateur. Mais quel peut être l'intérêt pour les étudiants de tels carnets de bord ?

Au-delà de la représentation de l'action, de la réalisation de la tâche, ces écrits, si l'on souhaite qu'ils ne dévient pas de leur fonction pour devenir des instruments d'évaluation sommative, et non formative, n'ont d'intérêt pour les étudiants qu'au sein d'une double boucle réflexive. Ce que montre bien la soutenance finale d'Éloïse et Sandra :

À chaque fois qu'on avait une idée on notait on notait tout pour le garder déjà c'était pratique et puis on revenait dessus à chaque fois pour réfléchir pour voir à chaque fois pour voir ce qui avait progressé ce en quoi on avait progressé à chaque fois on notait tout le plus possible / quand on a vu que c'était pas très bien on s'est demandé ce qu'il fallait faire on a tout repris ce qu'on avait fait on a émis des hypothèses et on a tiré des conclusions.

Ils gardent trace d'une dynamique réflexive pendant l'activité, et permettent un retour réflexif sur l'activité en interactions avec d'autres discours : analyse du produit, élaboration de critères d'amélioration pour une seconde production, confrontation à d'autres regards, d'autres discours, etc. C'est pourquoi l'évaluation finale, qui se voulait formative, s'appuyait sur le discours tenu sur les deux produits et sur les démarches successives de production.

4.2. Des pratiques et des savoirs en gestation

Émergent progressivement, dans les discours tenus, – carnets de bord compris –, une autre représentation de l'oral. Tout d'abord une valorisation de ce

dernier qui devient, au même titre que l'écrit, objet de savoir, objet d'étude, ce qu'il n'était pas auparavant dans leurs esprits :

... pour moi c'était ça je me disais didactique de l'oral qu'est ce qu'on va étudier et qu'est ce qu'on va étudier à l'oral euh je me voyais euh je savais pas du tout sur quoi on allait travailler pour moi c'était bon parler donc ça va être intéressant d'étudier des conversations euh je voyais pas du tout ce qui allait être dit alors... je pensais pas du tout que ça pouvait être intéressant à travailler je pensais justement que ça allait être plutôt je sais pas j'avais pas j'avais aucune idée là-dessus donc ça me / je voyais pas du tout à quelle sauce on allait être mangé (extrait d'entretien avec Lætitia).

Grâce aux critiques, ça nous permet de retenir les conseils, on apprend à mieux maîtriser l'oral et comment s'améliorer par la suite (carnet de bord de Vanessa et Cindy).

Nous avons hâte de voir le résultat sur l'écran afin de pouvoir être plus critique. (carnet de bord de Émilie et aurélie)

Vient ensuite une découverte progressive des composantes plurimodales des pratiques orales : verbal, non verbal (mimiques, gestuel, postures, etc.) :

Enquêteur : *Vous avez regardé les premiers enregistrements et vous avez fait quoi ?*

Charlotte : *...on a beaucoup travaillé sur les gestes aussi parce que je me souviens qu'il y en avait qui était assis sur leur chaise et qui restait les bras croisés et euh le message passait beaucoup moins bien / c'est vrai qu'on entendait pas bien parce que la qualité n'était pas géniale mais c'est vrai que à même qualité de sons ceux qui parlaient avec les gestes les mimiques tout ça le message passait davantage que enfin moi j'ai ressenti ça. (extrait d'entretien avec Charlotte).*

...une question vient à nous : quel rôle doit-on donner à l'interviewer ? peut-être que pour lui, l'important est dans le paraverbal, son état d'esprit, ses opinions passent par ses gestes, ses regards, son attitude générale, (carnet de bord de Harmonie, Marianne et Anne Laure).

Paradoxalement, l'appropriation des pratiques et savoirs a destabilisé également les représentations et conceptions de l'oral qui étaient jusqu'ici plus simplement définies qu'au début du module :

Il s'agit d'un moyen de communication propre à chaque individu.

L'oral c'est la capacité de s'exprimer verbalement, de communiquer avec des mots.

L'oral est un moyen de communication. Grâce à notre appareil phonatoire on émet des sons qui représentent chacun des signes capables quand on les ajoute de former des mots puis des phrases.

Pour moi l'oral c'est produire des sons avec ses organes phonatoires qui ont un sens pour celui qui les construit et celui qui les écoute. (questionnaire écrit auprès des étudiants 2003/2004, première séance du semestre).

Maintenant, par sa complexité perçue, pensée, la perception de l'oral plonge les étudiants dans la perplexité :

Enquêteur : *Comment définiriez-vous l'oral ?*

Isabelle/Lætitia : *En fait c'est surtout plus complexe / avant je pensais savoir / maintenant je sais plus très bien / c'est compliqué (extrait de l'entretien final avec Isabelle et Lætitia).*

Mais, par delà ces acquisitions (en termes de pratiques et de représentations), s'est amorcé un double mouvement. Dans un premier temps, les étudiants nous ont fait part du regard nouveau porté, après le module, sur la circulation de la parole dans les réunions familiales, publiques auxquelles ils participaient (analyses, enregistrements sauvages).

Maintenant je regarde pas de la même façon quand les gens parlent / par exemple je suis allée écouter Besancenot pour les Régionales à la fac et puis après à Rouen / je trouvais qu'il parlait bien mais c'était pareil / il disait la même chose à Rouen avec les mêmes effets / c'est du appris quoi (extrait de l'entretien final avec Harmonie, Marianne et Anne Laure).

Depuis que nous avons commencé ce travail nous sommes plus attentives aux entretiens qui passent à la radio et à la télé / ils nous servent d'exemples (entretien final avec Émilie et Aurélie).

C'est ainsi qu'ils ont aussi opéré des analyses de la circulation de la parole dans les assemblées générales liées au contexte social dans les universités, dans les derniers mois de l'année universitaire 2003-2004 :

Dans les assemblées générales tout le monde parle à son tour / y a pas de débat / comme si on avait peur de ne pas être d'accord avec l'autre / c'est trop propre trop consensuel / ça discute pas vraiment (extrait d'entretien final de Maryne).

En outre, le dispositif choisi fondant les apprentissages sur la pratique et sa mise à distance par des écrits et des oraux individuels et collectifs a généré tout d'abord une demande étudiante à savoir pourquoi une telle pratique d'écriture n'était pas proposé à de futurs enseignants de littérature :

... une question se pose à nous : pourquoi alors que nous sommes étudiants en littérature nous ne pratiquons pas l'écriture, peut-être que cela nous permettrait de mieux saisir le travail des écrivains ce qui entraînerait peut-être une prise de conscience plus grande quant au travail d'analyse qui nous est demandé (extrait de carnet de bord de Harmonie, Marianne et Anne Laure).

Et enfin une projection dans un avenir professionnel en tant qu'enseignant :

J'essaierai peut-être justement de faire de petits travaux comme ça à l'oral de euh je sais pas encore lesquels de faire un / pas un cours mais en groupe étudier peut-être une cassette ou quelque chose comme ça.... Et dire bon bah comme il parle est ce que vous trouvez que ça va et tout ça sans faire non plus un gros cours (extrait de l'entretien avec Lætitia).

Avec ce cours comme c'est de la didactique par rapport peut-être à de futurs enfants et euh il y a la manière on peut connaître à fond un sujet et après il faut quand même la nécessité de pouvoir le faire passer... (soutenance finale de Lucie Anne et Gaëlle).

CONCLUSION

Il y a un paradoxe apparent à se préoccuper de discours intermédiaires, transitoires, dont la vocation semble de devoir être retravaillés. Il peut également apparaître paradoxal de se centrer sur des discours écrits dans un module consacré à l'oral et à son enseignement. Néanmoins, il nous a semblé important, autant pour une didactique de l'oral que de l'écrit, de ne pas occulter le travail de la pensée et du langage. En effet, les conceptions traditionnelles du langage, - oral et écrit -, font que le produit efface la production. C'est ainsi que le « propre » anéantit à l'école le/les « brouillons » (les termes en disent long...). C'est également ainsi que nos étudiants se réfèrent, quelles que soient les contraintes de la situation, à un oral scripturalisé, un oral lisse qui ne porte pas les traces de l'élaboration de la pensée et du discours que sont les ratages, lapsus, reformulations, censures, pauses, allongements, redondances, etc....

Assurer une réelle place aux discours intermédiaires suppose et impose donc une rupture avec les conceptions traditionnelles des rapports pensée / langage, langage / pensée, des interactions entre discours et savoirs qui ne répondent plus aux partitions habituelles : « on pense puis on parle », « on apprend puis on écrit ». Cette divergence explique, pour partie, les réticences perçues chez les trois quarts de nos étudiants, qui, malgré la consigne, produisent un compte rendu narratif bien poli, rédigé *a posteriori*, et non cet outil, ce document collectif et évolutif au service de leur tâche. C'est ainsi que l'on peut constater une tension entre ce qui est modelé par la consigne « outil pour soi » et ce qui résulte, dans les apparences notamment, de leurs représentations de nos attentes supposées. A leur décharge, il faut reconnaître que la tradition universitaire, avec ses pratiques d'évaluation sommative, la spécificité de ses genres, joue un rôle extrêmement fort dans ces choix. En effet, les étudiants perçoivent bien la polyfonctionnalité du discours sollicité : outil pour soi certes, mais aussi corpus de recherche et élément d'évaluation, bien qu'il ait été clairement précisé que l'évaluation porterait sur une soutenance collective, réflexive, mettant à distance à la fois les deux séquences vidéoscopées successives produites ET les discours oraux et écrits d'analyse des stratégies de production.

Ces « carnets de bord », en tant qu'objets langagiers, ont donc autant de difficultés à trouver une place, un statut, un rôle que l'ont les « cahiers d'expérience » dans l'opération d'enseignement des sciences dans le premier degré : *La main à la pâte*. Mais ces discours d'élaboration écrits, ici en lettres ou en sciences, n'ont pas de vertu en eux-mêmes, comme l'avait déjà montré Yves Reuter, (1996), pour le passage à l'écriture en formation. En revanche, ils tirent profit à s'insérer dans un dispositif plus complexe mettant en interactions plusieurs types de discours et d'actions : la production, l'activité, (ici, deux vidéos), la réflexivité, « le carnet de bord », la mise à distance pour soi, une réflexivité de premier niveau accompagnant l'action, la confrontation à l'activité et au discours des autres groupes, les échanges, les analyses collectives, l'interaction avec le discours magistral, une réflexivité de second niveau, plus synthétique, postérieure à l'action (soutenance).

C'est, sans doute, à ces conditions, que la pratique du « carnet de bord » peut présenter une efficacité :

- pour dépasser les psittacismes bien connus des investissements à court terme, (partiels) ;
- pour éviter que ces « carnets de bord » n'apparaissent comme un nouveau formalisme institutionnel ;
- pour permettre des transferts à d'autres situations (par exemple, à l'égard des pratiques d'écriture) ;
- pour favoriser la construction d'une identité professionnelle (isomorphisme entre les expériences étudiantes et les conceptions enseignantes à venir).

BIBLIOGRAPHIE.

Bibliographie de référence.

- BAKHTINE M. (1984) : *Esthétique de la création verbale*, Gallimard, Paris.
- BRUGUIÈRE C., LACOTTE J. (2001) : Fonctions du cahier d'expériences et rôle de la médiation enseignante dans un dispositif *La main à la pâte* en cycle 3, dans *ASTER*, 33, *Écrire pour comprendre les sciences*, INRP, Paris, p. 35 à 161.
- CHABANNE J.-C., BUCHETON D. (2000a) : Conférence d'ouverture, dans *L'écrit et l'oral réflexifs. Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, compte rendu des journées d'étude de Perpignan. Avril 1999, DFLM, Montpellier III, p. 5 à 13.
- CHABANNE J.-C., BUCHETON D. (2000b) : Les écrits intermédiaires, dans *La lettre de l'Association*, 26, *Le dossier : Écrire pour apprendre*, DFLM, Villeneuve-d'Ascq, p. 23 à 27.
- CHABANNE J.-C., BUCHETON D. (2002) : *Parler écrire pour penser, apprendre et se construire, l'écrit et l'oral réflexifs*, Presses Universitaires de France, Paris, 252 p..
- CRINON J. 2002, *Écrire le journal de ses apprentissages*, dans CHABANNE J.-C., BUCHETON D. (2002) : ouvr. cité, p. 123 à 143.
- DELAMOTTE R., GIPPET F., JORRO A., PENLOUP M.-C. (2000) : *Passages à l'écriture, un défi pour les apprenants et les formateurs*, PUF, Paris, 224 p.
- DELCAMBRE I., JOVENET A.-M., coordination (2002) : *Lire-écrire dans le supérieur*, Lille, *Spirales*, 29.
- DESCO (2002) : *Didactiques de l'oral*, Actes du colloque organisé par l'IUFM de Montpellier, l'université de Montpellier III, la DESCO, 14 et 15 juin 2002, La-Grande-Motte, SCEREN, Caen, 245 p.
- DOLZ J., SCHNEUWLY B. (1998) : *Pour un enseignement de l'oral, initiation aux genres formels à l'école*, ESF, Paris, 211 p..
- JAUBERT M., REBIÈRE M. (2002) : *Parler et débattre pour apprendre : comment caractériser un « oral réflexif »*, dans CHABANNE J.-C., BUCHETON D., ouvr. cité, pages 163 à 186.

MANESSE D., HARDY M., ROMIAN H., DABÈNE M. (1999) : Points de vue sur la recherche-action, dans DUCANCEL G. et DABÈNE M. *Recherches-actions et didactique du français, Hommage à Hélène Romian*, INRP, *Repères*, 20, p. 29 à 41.

REUTER Y. (1996) : *Enseigner et apprendre à écrire*, ESF, Paris, 181 pages.

VANHULLE S. (2002) : Comprendre des parcours d'écriture réflexive : enjeux de formation et de recherche, dans CHABANNE J.-C., BUCHETON D., (2002) : ouvr. cité, p. 227 à 246.

Textes sources.

Débats

Les programmes du lycée, *Le monde de l'éducation*, mars 2003

Entretiens

Retour à un sacré sauvage, entretien avec Michel Meslin, *Regards*, n° 85, décembre 2002, pages 12 à 14.

L'école d'en bas, Agnès Van Zanten, *Le Monde de l'éducation*, septembre 2002, pages 82-83.

Entretien avec Élisabeth Bing, *Les Cahiers de Linguistique Sociale, écritures*, 1992, pages 209 à 215.

Scientifique, pas missionnaire, entretien avec Yves Coppens, *Le Monde de l'éducation*, juillet-août 2001, pages 47-48.

Entretien Mathilde Monnier, Je suis la femme cachée, *Le Monde de l'éducation*, avril 2003, pages 80-85.

Entretien Betsy Jolas, Compositeur avant tout, *Le Monde de l'éducation*, juin 2003, pages 80-85.

Entretien Patrick Devoise, J'utilise la parole et le regard autant que les mains, *Le Monde de l'éducation*, novembre 2003, pages 80-85.

Entretien Bertrand Tavernier, J'espère rester idéaliste, *Le Monde de l'éducation*, mars 2003, pages 78-83.

Tables rondes

De la didactique de la littérature, état des lieux, propositions : une table ronde, *Le français aujourd'hui*, numéro 100, *École, langue et culture*, décembre 1992, p. 114 à 123.

Table ronde présidée par Robert Lafont, *Sociolinguistique, approches théories pratiques*, 1980, pages 653 à 663.

ANNEXES

Annexe 1 : Un extrait de carnet de bord.

Monde de l'Éduca° - connaître. Entre les 2 parlir adversaires.

[A.J.] [Monde de l'Éduc] [A.V.] Plan de table

Temps de parole longs. On sent la désaccords? Intéac°
 passe par le "coupage de parole" langage adulte. Capables
 de x temps.

lorsque l'un parle, l'autre agit. Gestes de désapprobation...
 irritations.

Interview avec point culminant, appogé et redescende

* Remarque: temps d'orbite + court que le tps de lecture.
 Explica° longue mais comprise spontanément. Retranscrire de
 l'oral à l'écrit exige bp d'écriture.

" Je crois que " → subjectif.

AV + A.J.: Collègues. Discussions avec enseignants.
 " → Alain et moi, nous ne sommes pas m "

Annexe 2 : Un extrait de compte rendu.

Jeudi 23 février

"Nous avons tiré au sort afin de définir nos
des aspects pour mieux nous mettre dans
le contexte de l'interview avant de faire un
début de brouillon oralisé."

"Nous avons recherché des expressions souvent
employées par les médias pour les intégrer dans
notre entretien."

"Nous avons choisi un entretien formel (avec
notamment par exemple). Il ressemblera donc
à une interview semblable à celle réalisée dans
des émissions culturelles. Cependant, nous
pu choisir une discussion moins catégorique mais
cela nous a plu d'abord car entretiens d'une
autre façon."

"Depuis que nous avons commencé notre travail
nous sommes plus attentives aux médias qui
passent à la radio ou à la télévision. Ils nous
serviront d'exemple pour notre travail."

"Vous nous avez conseillé le livre Pratiques de
l'entretien de Yves Fassin à l'école mais ce
livre n'étant pas disponible à la fois, nous
avons pu le consulter pour l'instant."

"Notre brouillon sera lu à une troisième personne
à un moment donné."

SOUVENIRS DE LECTURE-ÉCRITURE D'ÉTUDIANTS EN FORMATION

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

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

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

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

INTRODUCTION

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1. L'ÉTAYAGE THÉORIQUE DU DISPOSITIF

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. LES VARIATIONS DES DISPOSITIFS

2.1. Les catégories de souvenirs sollicités

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

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

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

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

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

2.2. Longueur des souvenirs sollicités et des analyses

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

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

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

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

2.3. Un choix non résolu : l'aide préalable

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.5. L'évaluation ?

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

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

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

3. INTÉRÊTS ET LIMITES DE LA DÉMARCHE

3.1. De quelques intérêts

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.2. De quelques limites...

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.1. La rhétorique du dévoilement

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

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

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

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

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

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

Voici quelques expressions typiques :

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.3. La théorisation de l'intuition initiale

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.5. La réflexivité de l'écriture autobiographique

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

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

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

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

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

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

CONCLUSION

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

BIBLIOGRAPHIE

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

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

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

UN CARNET DE LECTURE À PLUSIEURS VOIX

Anne JORRO, université de Provence, UMR-ADEF

Résumé : Une formation expérientielle à la lecture littéraire a été proposée dans un cours de maîtrise dans le but de favoriser l'articulation entre les apports théoriques et la pratique effective de lecteur interprète. Le roman *Le soleil des mourants* de Jean-Claude Izzo étant choisi, dix-huit lecteurs ont interagi par écrit dans un carnet de lecture sur une période de deux mois. Dans cette situation, l'activité langagière est particulièrement sollicitée de manière à ce que chaque lecteur énonce son positionnement à l'égard du roman, précise ses clés de lecture, argumente de leur bien fondé lorsqu'un débat interprétatif est en jeu. Les traces écrites sont lues, relues, commentées par les lecteurs ; progressivement les échanges gagnent en réflexivité et il devient possible de saisir le mouvement interprétatif suscité par la lecture du roman. A l'issue de cette expérience, les lecteurs sont en mesure d'évaluer leur posture de lecteur et d'identifier ce qui relèverait d'une posture de lecteur interprète.

INTRODUCTION

La formation à la lecture littéraire, en pleine expansion auprès des enseignants du primaire, oriente ses apports didactiques sur le nécessaire passage des pratiques explicatives aux approches interprétatives. L'offre de formation concerne l'explicitation des théories de la lecture littéraire, l'analyse de situations didactiques, en particulier, les travaux relatifs aux cercles de lecture (Terwagne, Vanhulle & Lafontaine, 2003), l'analyse de séquences littéraires filmées en classe ou encore l'analyse de corpus de lecteurs novices et confirmés. Dans ces différentes stratégies de formation, la dimension analytique est particulièrement valorisée. Or, il nous paraît tout aussi important de penser la formation didactique du point de vue du rapport à la lecture littéraire et de construire des dispositifs de formation *ad hoc*.

Dans la présente recherche, une modalité de formation inspirée des démarches de formation expérientielle (Courtois & Pineau, 1991 ; Bourassa *et al*, 1999) a été mise en œuvre de telle sorte que les étudiants (enseignants, maitres-formateurs, conseillers pédagogiques, futurs professeurs de écoles) entrent dans un processus interprétatif à partir de la lecture d'un roman et laissent des traces écrites de cette lecture dans un carnet sur une période de deux mois. Ainsi, la formation à la lecture littéraire sollicite l'activité langagière des formés, notamment en instaurant une écriture partagée ouverte à la pluralité des interprétations, activité aboutissant à une approche évaluative du processus de formation.

Le dispositif de formation répondait à une triple exigence :

- D'une part, l'expérience de lecture situait les lecteurs dans le registre de l'action et la formation didactique trouvait un équilibre entre les apports théoriques et l'expérimentation proprement dite ;

- D'autre part, le fait d'entrer dans une écriture partagée à propos de processus interprétatifs sensibilisait les lecteurs à l'hétérogénéité interprétative, à la pluralité des formes de réception ;
- Enfin, l'activité langagière suscitait la réflexivité des lecteurs. Les échanges entre lecteurs offraient la possibilité d'évoquer une émotion, de la reformuler, mais aussi d'entrer dans un conflit interprétatif en défendant un point de vue. Cette activité langagière permettait alors de se positionner à un niveau méta pour saisir les registres de lecture et ainsi d'identifier la circulation des postures de lecteur.

Dans cet article, je chercherai à mettre en évidence l'impact des pratiques langagières dans le processus interprétatif, en particulier, à analyser le mouvement interprétatif à partir des compétences délibératives des lecteurs, qu'elles s'inscrivent sur fond de consensus ou de conflit de valeurs.

1. ENTOUR ET MATÉRIALITÉ DANS LE DISPOSITIF DE FORMATION

Le dispositif de formation est pensé comme un dispositif d'amplification du processus interprétatif. Des actes particulièrement visibles sont recherchés dans le fait de choisir collectivement un ouvrage et d'argumenter sur le bien fondé du choix, mais aussi dans le fait de se lancer dans une lecture collective, d'écrire ses réflexions à propos du roman et d'interagir avec d'autres lecteurs dans un carnet de lecture. La matérialité de l'écriture offerte par le carnet contrebalance la fugacité du processus interprétatif. Ainsi, les interactions langagières ont l'avantage de laisser des traces et les lecteurs ne manquent pas de se lire et de s'interpeller dans le carnet. L'écriture favorise une mise en relief de l'activité interprétative. Dans ce dispositif de formation, l'entour didactique (François, 1998), constitué des phases préliminaires, favoriserait le cheminement progressif des formés dans la démarche interprétative (Jorro, 2001).

1.1. Le lancement

Au cours du premier semestre 2003, le cours de didactique du français, en maîtrise, commence et les étudiants sont informés de la dynamique de travail : apports de références théoriques, expérimentation d'une démarche de lecture interprétative en passant par l'écriture et le débat oral une fois que les lecteurs ont fait l'expérience de l'écriture partagée.

Le projet de formation explicité et l'effet de surprise passé, les étudiants reviennent, dès la seconde séance, avec des ouvrages qu'ils souhaitent proposer au groupe de lecteurs. Un premier tri est fait mais il est convenu d'attendre la séance suivante pour élargir l'offre et permettre un choix qui rencontre l'adhésion du plus grand nombre. A la troisième séance, deux livres suscitent un réel intérêt : *Soie* de Alessandro Baricco et *Le soleil des mourants* de Jean-Claude Izzo. Finalement, le groupe d'étudiants de maîtrise choisit le second ouvrage. Les raisons du choix sont nettement subjectives : si ce livre a retenu l'attention des lecteurs c'est en partie parce qu'il s'agissait de découvrir un auteur de la région et que le thème du roman relatant la vie d'un homme en décrochage social sur fond de misères quotidiennes de la rue paraissait « insolite ». Deux étudiants avaient déjà lu le livre, quatre ou cinq lecteurs connaissaient l'auteur et formulaient des apprê-

ciations positives. Il était plausible que ces orientations subjectives affecteraient les positionnements interprétatifs des lecteurs, que le registre émotif – réactif serait mobilisé et que des conflits de valeurs surgiraient à la lecture de certains passages du livre.

Bien avant l'expérience lectorale proprement dite, la dimension axiologique (Jouve, 2001) traversait les discours. Dès les seuils du texte (Genette, 1987), les lecteurs étaient impliqués dans leur protocole de lecture. En tant que chercheur, nous savions que les interactions langagières seraient inévitablement porteuses de ces positionnements et que le carnet de lecture accueillerait des traces de conflits interprétatifs.

1.2. Le carnet de lecture

Le carnet est utilisé avec la consigne suivante : ***Lieu d'échange autour d'un livre, le carnet de lecture est ouvert à toute pensée, à toute discussion. Interagir au moins quatre fois.***

Le carnet s'échange entre étudiants tandis que la formatrice le voit circuler sans intervenir. La posture de grand lecteur (Jorro, 1999) est totalement absente du dispositif. Il s'agit de favoriser les interactions langagières entre pairs, ce qui renvoie à une démarche de type socio-constructiviste dans laquelle l'expression des points de vue appelle des argumentations, des réfutations, une activité langagière particulièrement féconde dans le déroulement d'une interprétation collective.

Le carnet est rendu au bout de deux mois ; une photocopie est remise à chaque lecteur et un cercle de lecture est organisé pour la séance suivante. Le carnet de lecture se présente de la manière suivante : la première page du carnet est réservée à l'initiateur d'une réflexion, la page qui suit sert à la discussion. Voici le début du carnet de lecture.

Réflexion	Discussion
20 octobre	22/10 réponse à la réflexion 1
- En lisant les premières pages du livre j'ai eu l'impression d'entendre les mots comme prononcés avec une certaine gouaille. Je ne sais pas si c'est mon interprétation ou un style voulu par l'auteur.	J'ai éprouvé le même sentiment, presque oppressant, par contre, je pense que cet effet est dû aux choix des mots et à la structure même du livre. Avant de lire les premières pages du roman, le lecteur est conditionné par une note au lecteur frappante, touchante, le lecteur ne peut que se sentir concerné et petit à petit impliqué dans le roman. (Christelle)
- je suis frappée par la description faite de la vie dans la rue. J'en retiens une exacerbation des sentiments liés à la vie, à la mort. Il y a d'un côté une extraordinaire liberté à être SDF et en même temps, il y a, encore plus réelle, l'idée de la mort, de la fin inéluctable, peut-être accélérée, car ce choix de vie (conscient ou non) peut être une forme de lent suicide.	23/10 réponse à la réflexion 2 Contrairement à la première réflexion, je n'ai pas tenu compte des mots prononcés. J'ai été complètement prise par l'ambiance du texte, ce froid. Ce froid qui installe le décor et qui annonce la mort. Et pourtant ce froid, que Titi portait en lui et Rico aussi, déborde de chaleur humaine. Ce texte bascule dans le froid, la solitude Rico... (Violaine)

2. ENJEUX DIDACTIQUES

La formation à la lecture littéraire commence avec la présentation des conceptions de la lecture : les théories de la réception (Jauss 1978, Iser 1985), les approches herméneutiques (Ricœur 1986), les théories de la dissémination du sens (Barthes, 1977, 1973), de la lecture comme jeu (Picard, 1986)... Ces fondements théoriques, repris en didactique de la littérature permettent de mettre en évidence des positionnements précis. Ainsi, la lecture littéraire, est pensée comme un lieu de tensions (Bucheton, 2002 et Dufays, 2002), de prolifération des significations (Tauveron, 2002). Les postures de lecteur mises en évidence par la recherche (Bucheton, 2002, Jorro, 1999, Tauveron, 2002) sont convoquées pour souligner l'activité lectrice et interroger le principe d'un rapport à la lecture, puis celui du rapport à la lecture littéraire.

Ainsi, l'entrée dans la lecture littéraire est réfléchie du point de vue

- du lecteur rétif à l'illusion référentielle, emporté par un souci de vraisemblance, déclinant alors une approche pragmatique dans laquelle le réel l'emporte sur toute perspective fictionnelle ;
- du lecteur captif des bons sentiments du roman s'inscrivant dans une posture émotive, empathique parfois militante, débordant largement le monde du roman pour imposer son propre monde ;
- du lecteur coopératif entrant dans le roman et manifestant une certaine connaissance du fonctionnement de l'écriture ;
- du lecteur lettré orienté vers les questions de style, de forme discursive mais aussi connaisseur des œuvres littéraires ;
- du lecteur interprète, circulant entre ces postures tout en étant averti des dérives potentielles des deux premières postures.

Si les modèles théoriques de la lecture littéraire importent, il reste encore à préciser le rôle joué par les pratiques langagières (Bautier, 1998) dans la situation de lecture. La démarche socio-constructiviste prend une place essentielle dans le dispositif de formation, en particulier, les interactions langagières sont sollicitées pour accroître la réflexivité des lecteurs. Les jeux de la pensée et du langage (Vygotsky, 1985) sont observables dans le carnet de lecture, les significations se négocient progressivement après de nombreuses reprises, reformulations, déplacements de significations, interpellations conflictuelles. Le dispositif de lecture-écriture partagée fait une large place au dialogisme *bakhtinien* (1984), encourage les interpellations puisque les lecteurs disposent d'une durée de deux mois pour proposer leur réflexion.

Cette dimension socio-constructiviste nous paraît particulièrement observable lorsqu'un conflit d'interprétation surgit, incitant les lecteurs à avancer des arguments. Le *pathos* qui court sur certaines pages du carnet est vivement retourné par l'ironie d'un lecteur qui fondera son argumentation sur une série de clés de lecture dont certains pairs s'empareront par la suite pour en renverser la force persuasive. Nous utiliserons la notion de *clé de lecture* afin de souligner l'entrée du lecteur dans le texte, en particulier sa fonction intercalaire entre la perception immédiate et le point de vue ; clé de lecture qui, une fois énoncée, permet un processus d'élaboration aboutissant à un point de vue interprétatif. Nous verrons plus

loin que les interprétations s'élaborent dans la puissance structurante du débat interprétatif.

3. ACTIVITÉS LANGAGIÈRES ET PARCOURS INTERPRÉTATIFS

Le carnet de lecture, ayant fait l'objet d'une analyse de contenu, est découpé en trois périodes, chaque période correspondant à une activité interprétative régie par les interactions langagières.

- La première période est toute entière consacrée à la réception du texte, l'écriture du roman, le monde et la manière de recevoir le texte font l'objet de nombreux échanges. C'est une écriture en écho qui apparaît, libérant la perception des lecteurs aux prises avec le besoin de dire, voire de redire ce qui les affecte. Ainsi, l'émotion, l'évocation du monde du roman irriguent les écrits.
- La seconde période est le lieu d'un conflit interprétatif qui oppose les lecteurs pris par le monde du texte aux lecteurs ironiques démantelant les stéréotypes véhiculés, les procédés qui invitent au pathos. Cette rupture de consensus permet un élargissement de l'interprétation.
- La troisième période est caractérisée par une hétérogénéité interprétative. Chaque lecteur, averti de la diversité des réceptions, tient un positionnement nouveau ou maintient son ancien positionnement.

3.1. Première période : du langage de l'émotion au monde du texte

Du 20 octobre au 13 novembre 2003, les lecteurs proposent deux grands thèmes de réflexion qui feront l'objet de nombreuses reformulations. Dès les premières pages du carnet, les clés de lecture « langage/écriture » et « monde de la vie dans la rue » accaparent les lecteurs. Mais ces clés ne sont pas abordées pour elles-mêmes, l'analyse est court - circuitée par les résonances émotives ainsi que par la réflexion sur le rapport à la lecture du texte. La posture de lecteur affecté par les résonances du roman devient une clé de lecture à part entière, notamment lorsque le style choque une lectrice qui déclare ne pas vouloir relire le texte très réaliste qui provoque un **sentiment presque oppressant**, mais qui reconnaît les effets du texte sur le lecteur : **la description de la vie dans la rue est plus que réaliste, elle fait réfléchir le lecteur sur ses propres actes.**

Les lecteurs se positionneront donc par rapport à l'écriture du texte, au monde du roman, en faisant de constants va et vient avec leur attitude de lecteur troublé. Le langage de l'émotion domine sans voiler pour autant la construction d'une référence commune concernant le monde construit par le roman. Les écrits qui suivent marquent le tissage progressif de la référence.

Le 23 octobre,

Contrairement à la première réflexion, je n'ai pas tenu compte des mots prononcés. J'ai été complètement prise par l'ambiance du texte, ce froid. Ce froid qui installe le décor, qui annonce la mort ; Et pourtant ce froid que Titi et Rico portaient en eux, déborde de chaleur humaine...

Le 4 novembre,

On ne peut s'empêcher de continuer la lecture de ce livre, il nous amène à nous poser de multiples questions existentielles...

Le 6 novembre,

Contrairement à Anne - Laure, j'ai du mal à lire ce livre d'un seul coup. Je trouve les premiers chapitres très difficiles, très émouvants après avoir lu un chapitre, je laisse quelques jours pour digérer, pour prendre du recul. Je suis frappée du réalisme du texte. Habitant Marseille, après mes premières lectures, je voyais dans chaque SDF, un Rico, un Titi, un Dédé. La mort de Titi m'a beaucoup choquée. « Mort malade, mort de faim, mort de froid »

Le 12 novembre,

Je suis aussi frappée que les autres du réalisme, de la dureté du livre, de cette façon crue de dire les choses... J'ai été très surprise de l'entrée en scène du « je ». On se rend compte d'un coup que quelqu'un raconte cette histoire... petit à petit on sent une certaine admiration du narrateur pour son personnage principal, son héros... on observe également de plus en plus un rapport à la littérature et à la poésie avec st John Perse, et plus on avance plus il y a de la poésie qui donne sens à cette vie, à côté du ton cru et du narrateur de cette façon...

Les interactions langagières se tissent sur un fond de consensus si bien qu'un certain pathos se dégage des premières pages du carnet de lecture. Les positionnements énonciatifs oscillent entre assertions (possibilité de lire ou pas) et modalisations relatives à l'atmosphère du roman. La volonté de distanciation devant la contagion de l'émotion caractérise le positionnement de certains lecteurs qui dégageront d'autres clés de lecture. L'écriture du roman, la réflexion sur l'auteur, les personnages, le narrateur émergeront dans ce flux émotif.

Dans le tableau qui suit, nous avons répertorié les clés de lecture énoncées dans le carnet. Chaque ligne du tableau correspond à une double page du carnet de lecture. Les flèches figurent les interactions entre lecteurs ainsi que l'objet des interactions.

Dates	Réflexion	Discussion
20 oct.	- clé langage/style d'écriture - clé monde « vie dans la rue » Céline	- clé langage/seuils du texte Christelle - clé genre réaliste/clé identitaire (projection lecteur/texte)
22/23 oct.	- clé posture de lecteur - clé sociopolitique Cécilie	réfutation de la clé langage clé monde (froid, solitude, amour) Violaine
4/6 nov.	- clé posture de lecteur - clé identitaire - clé personnage Anne - Laure	- clé identitaire - clé style d'écriture Sandra - posture de lecteur Claire
6/11 nov.	- clé monde (réalisme) - clé auteur Claire	clé auteur clé posture de lecteur clé monde (réalisme) Christelle

8/11 nov.	- clé écriture - clé monde/émotion	Marie	- clé écriture - clé identitaire	Julie
	- clé posture de lecteur - clé identitaire - clé intrigue/personnage	Julie	- anecdote	Julie
12 nov.	- clé réalisme - clé narrateur	Marie	- anecdote (suite) Julie	
13 nov.	- clé narrateur - clé littérature	Marie	- clé réalisme/clé sociale - clé personnage Marie	Julie
13 nov.	- clé énonciation/narrateur - clé émotion	Marie	- clé posture de lecteur - clé lieu/monde	Cécilie

3.2. Seconde période : style ironique et forme argumentative

Cette seconde période (du 13 novembre au 26 novembre) est marquée par un conflit d'interprétation opposant les lectrices qui avaient déployé un langage empli d'émotion à Anthony qui maniera le discours argumentatif, reprenant les impressions pour mieux les retourner et en souligner la vacuité. La provocation est à son comble lorsque le lecteur critique recourt à l'ironie, cherchant à choquer, si ce n'est à remuer les lectrices gagnées par l'atmosphère pathétique du roman. Ainsi, sur un ton comique, le lecteur reprendra les clés de lecture qui avaient fait consensus pour en relever les failles. La syntaxe, la narration, les bons sentiments au rang desquels l'attachement pour la ville de Marseille seront systématiquement épinglés. L'écrit résonne comme un verdict tant il allie l'ironie à la forme argumentative.

Dans ce livre, Izzo nous plonge et nous noie dans le sordide-et-triste-monde-de-la-rue-. A l'image de la dernière phrase du dernier chapitre « C'était la seule saloperie de putain de vérité de cette vie... ». Tout le livre a une syntaxe aussi agréable à l'oreille qu'une symphonie de Schönberg, c'est dire si la lecture enchante l'ouïe... Izzo raconte l'histoire de Rico qui sachant sa fin proche décide comme Aznavour d'aller crever au soleil. Quitte à mourir autant le faire en bronzant, logique. Mais le sud de la France est vaste, alors pourquoi Marseille ? Izzo trouve l'astuce en racontant la première histoire d'amour de Rico avec Léa, Izzo se sert de Léa pour déclarer sa flamme à Marseille pendant un chapitre entier !...

Vous me donnez l'impression qu'il ne faut pas se moquer de ce livre aux personnages creux, à l'intrigue inexistante, aux ficelles d'écriture trop voyantes... que de bons sentiments, je vais donc parler de la forme et du fond... il y a un manichéisme inquiétant chez Izzo... les héros sont des saints, des victimes, rien n'est mauvais en eux, même lorsque Rico braque les gens, il est gentil. C'est les autres, les méchants qui leur pourrissent la vie. Mais ne vous inquiétez pas, ils iront au paradis...

Le ton polémique ainsi que les arguments (parfois convenus : la référence à Schönberg paraît tout aussi discutable !) susciteront des réactions. Elles sont visibles dans le tableau de la page suivante : le nombre d'interactions (voir les flèches qui convergent vers Anthony) qui s'adresseront au lecteur critique montre l'importance du débat interprétatif. Ainsi, sur le mode

- de la concession, Julie tentera de répondre en essayant de défendre le paramètre du lieu dans la compréhension du roman : **c'est vrai que les marseillais sont particulièrement attachés et fiers de leur ville...**
- de l'opposition, Sandra avancera ses arguments : **contrairement à Anthony, je n'ai pas perçu la description de Marseille comme un patriotisme démesuré...**
- de la distance, Marie écrit une semaine plus tard : **je voudrais revenir sur Marseille pour compléter les remarques d'Anthony et d'Elodie . Il me semble que Marseille est vraiment le lieu du repos du guerrier... cette histoire est comme une grande épopée que Rico doit traverser avec des épreuves pour arriver à sa fin, au lieu du repos suprême : la ville de Marseille qui va en quelque sorte le protéger**
- de la distance toujours, Aurélie : **je voudrais revenir sur les remarques d'Anthony et de Pierre, si j'ai bien compris ce que tu dis, tu vois dans le thème principal, la vie dans la rue, un prétexte pour l'auteur pour parler de Marseille. Peut - être... mais pour ma part, je ne pense pas. J'ai l'impression et ça me chagrine pour toi que tu es passé à côté de l'image dominante du texte : la vie des marginaux et leur poésie.** Pour Pierre :... **J'ai l'impression qu'il y a deux types de lecteur dans ce carnet de lecture : ceux qui ont accepté de regarder et de laisser ouverte la fenêtre qu'izzo nous ouvre sur des gens tout proches de nous et que nous pourrions être et ceux qui ont jeté un coup d'œil.**

	Réflexion		Discussion	
14/18 Nov.	- clé monde/affect		- clé monde « Graal du trottoir » - clé émotion - clé genre discursif	Pierre
		Cécilie		
18 Nov.	- clé émotion - fils conducteurs : alcool, froid - clé émotion		- clé monde/fatalité - Anne - Laure	
		Claire	- clé émotion	Julie
19 Nov.	- clé critique du monde - clé critique de l'écriture - clé critique de l'écrivain		- clé monde - clé identitaire	Julie
		Anthony		
19 :11	- clé posture de lecteur - clé énonciation - narrateur - clé monde/alcool		- clé monde - clé auteur - clé écriture	Élodie
		Sandra		
19/11	- clé monde /décrochage social - décrochage social		- clé posture de lecteur - clé littérature	Pierre
		Pierre		
25/11	- clé émotion - clé émotion - clé monde - clé monde - clé socio-politique		- clé monde Marie	Julie
		Claire Violaine		
		Élodie	- clé émotion	

25 nov.	<ul style="list-style-type: none"> - clé posture de lecteur - clé structure du texte - clé langage 	Marie	<ul style="list-style-type: none"> - clé posture de lecteur - clé monde « vie des marginaux et de leur poésie » 	Aurélie
26 nov.	<ul style="list-style-type: none"> - clé posture de lecteur 	Aurélie	<ul style="list-style-type: none"> - clé identitaire - clé posture de lecteur 	Aurélie Julie

3.3. Troisième période : les horizons interprétatifs

Au cours de cette troisième période (du 26 novembre au 17 décembre), après le moment de conflit interprétatif, les interactions langagières sont traversées par une approche compréhensive : la part de l'écriture est soulignée pour saisir l'importance de la clé monde de la rue : ***c'est vrai qu'en passant par une description détaillée des villes, on est frappée par la réalité du texte, des personnages.***

Le genre descriptif est évoqué pour mieux revenir au monde du roman. Les interactions langagières sont centrées sur cet aspect : pour une lectrice, le monde de la rue suppose d'aborder le problème sous l'angle social, pour une autre, sous l'angle de références sociologiques avec Bourdieu, pour une autre encore sous l'angle politique. Les déplacements de significations renvoient différents positionnements qui conduiront deux lectrices à interroger l'importance du titre du roman. Un nouveau conflit intervient à l'initiative du même lecteur critique, lequel s'insurge contre la mièvrerie sanglotante du récit. Un résumé du livre sous une forme décapante soulève une nouvelle fois de l'opposition, puis chaque lectrice revient à son positionnement insistant sur la dureté de l'histoire et sur l'émotion qui a surgi à la lecture du roman.

Dans cette dernière phase, les lecteurs maintiennent leur positionnement. Chaque lecteur avance son idée sous forme assertive. Il n'est plus temps d'interagir et le débat ayant eu lieu, des horizons interprétatifs coexistent.

	Réflexion		Discussion	
19 26n.	<ul style="list-style-type: none"> - clé monde - clé écriture 	Cécilie	<ul style="list-style-type: none"> - clé monde-clé écriture - clé personnage 	Julie
20	<ul style="list-style-type: none"> - clé sociale 	Céline	<ul style="list-style-type: none"> - clé monde 	Julie
21	<ul style="list-style-type: none"> - clé sociologique 	Julie	<ul style="list-style-type: none"> - clé monde 	Julie
22	<ul style="list-style-type: none"> - clé émotion 	Céline	<ul style="list-style-type: none"> - clé référence poétique - intertextualité - clé monde 	Anthony
23	<ul style="list-style-type: none"> - clé émotion (suite) 	Céline	<ul style="list-style-type: none"> - clé ironie émotive - clé critique écriture 	Anthony
24 4 déc.	<ul style="list-style-type: none"> - clé politique - clé émotion 	Céline	<ul style="list-style-type: none"> - clé émotion - clé politique - clé émotion 	Cécilie Claire

25	- clé personnage Céline	- clé émotion - clé seuils du texte - clé seuils du texte	Sandra Adeline
26 9 déc.	- clé monde Violaine	- clé posture de lecteur - clé posture de lecteur	Aurélie Élodée
27	- clé narration - clé critique narrative Claire Anthony	- clé critique narrative	Anthony
28	- clé critique narrative (suite) Anthony	- clé critique narrative - clé personnage	Adeline Sandra
29	- clé personnages Anthony		
30	- clé personnage (suite) Anthony		
31	- clé posture de lecteur Adeline	- clé personnage - clé politique	Adeline

4. VERS UN MOUVEMENT INTERPRÉTATIF COLLECTIF

La réception du roman appelle des positionnements particuliers. Une mosaïque de perceptions semble courir sur les premières pages du carnet. Cependant, loin de figurer comme éléments disparates, les réflexions des lecteurs s'élaborent dans un mouvement plus global et il devient possible d'analyser le cheminement du processus interprétatif. Le tissage de l'interprétation dépend de quatre processus langagiers : la désignation de clés de lecture, la reformulation de certaines clés, le déplacement des significations, l'amplification thématique.

4.1. La désignation des clés de lecture

Dès la première page du carnet, deux clés de lecture sont proposées par une lectrice qui fait part de ses impressions : elle souligne ainsi l'importance du langage, clé particulièrement importante dans le roman, et se dit **frappée par la description faite de la vie dans la rue**, apportant cette fois l'idée d'un monde spécifique.

En inaugurant de la sorte le carnet de lecture, la lectrice suscitera d'autres réflexions qui prolongeront les premières impressions. Ainsi, au cours de l'interaction suivante, une lectrice reprend les deux clés de lecture précédentes, se déclare impliquée par cette histoire, affichant sa projection dans l'univers du roman pour s'adresser ensuite des questions inédites. Ce positionnement de lecteur s'apparente à un processus intro-projectif, dans lequel un questionnement existentiel est mobilisé. Le plan identitaire et la perspective socio-politique s'entremêlent si bien que le chercheur est dans un dilemme pour identifier la clé de lecture qui semble tenir de la posture de lecteur.

A ces premières clés, les lecteurs grefferont la clé émotion, clé qui découle de la réception du roman et que les lecteurs affichent dans un second temps, une fois que les clés langage-écriture, monde, posture de lecteur ont été avancées. De

ce fait, l'émotion tient une place importante dans les interactions entre lecteurs. Le lecteur se dévoile peu à peu et ose manifester puis partager ses émotions.

Les réflexions qui mobilisent les lecteurs visent à qualifier l'univers du roman, l'ambiance du livre. Dès les premières pages du carnet de lecture, les interactions portent sur le froid, la mort, l'alcool, la misère, la ville de Marseille. À plusieurs reprises, les lecteurs s'interpellent pour confirmer un point de vue ou le nuancer, partager une émotion. La désignation des clés de lecture lance le processus interprétatif qui sera ensuite prolongé par la recherche de l'interprétation juste à travers l'atteinte de l'idée précise, du mot juste.

4.2. Jeux de reformulations langagières

Le mouvement interprétatif prend de l'ampleur avec les reprises langagières qui sont tissées autour des clés de lecture. Le processus interprétatif est alimenté par les jeux de reformulations avec les termes **décor – ambiance – lieu – réalisme – vie dans la rue – univers inconnu de la rue – monde des SDF** qui renvoient à la clé monde.

En complément des propos de Claire et de Violaine, je voulais souligner que ce livre m'a plongé littéralement dans l'univers inconnu de la rue.

Le décor choisi n'est pas fortuit mais représenté dans toute sa beauté car c'est la dernière lueur d'espoir de Rico.

Je voudrais revenir sur l'ambiance qui règne dans le livre. J'ai été frappée par cette violence omni présente qui prend une place de plus en plus forte.

Je ne suis pas d'accord ! La vie de cet homme est triste, malheureuse et ennuyeuse, on ne peut pas lui inventer une vie extraordinaire ! La réalité ! C'est ce que veut traduire Izzo.

De même, la clé langage-écriture prend de l'épaisseur avec l'apparition d'autres clés comme celles du narrateur, de la psychologie des personnages, de la littérature, de la structure du texte, des seuils du texte.

Comme Claire, j'ai voulu savoir qui était cet auteur.

Petit à petit, on sent une certaine admiration du narrateur à l'égard de son personnage principal, de son héros. Il y a une progression qui fait que plus on avance, plus on sent le narrateur présent... (Marie)

Vous me donnez l'impression qu'il ne faut pas se moquer de ce livre aux personnages creux, à l'intrigue inexistante et aux ficelles d'écriture trop voyantes pour la sacro-sainte raison qu'il traite des malheureux et de la misère. Que de bons sentiments . (Anthony)

Izzo, lui-même a dû faire preuve d'empathie pour écrire ce livre. Comme le dit Pierre, on dirait une étude sociologique. Le sociologue doit lui aussi faire preuve d'empathie, comme le dit Bourdieu dans un texte qui s'appelle Comprendre extrait du recueil d'entretiens La misère du monde (1998). Cela traite de cette misère sociale, de cette souffrance sous la forme de récits de vie/entretiens et de leur interprétation. (Julie)

Quatre lecteurs citent de courts passages du roman soulignant ainsi une syntaxe particulière « mort de maladie, mort de faim, mort de froid » ou une atmosphère qui renvoie au monde du roman. « Mets-toi bien ça dans la tête, Rico, tendre la main c'est admettre qu'on est hors circuit, qu'on ne s'en sortira plus. »

4.3. Déplacements de significations

Les déplacements de significations sont particulièrement observables en ce qui concerne la réflexion sur l'écriture et sur le monde du roman. Ces déplacements se réalisent sous deux modalités, soit par consensus, soit par contradiction. Les lecteurs mettent à l'épreuve ces clés en cherchant des significations contiguës. En cela, les déplacements constituent des modes d'appropriation du roman. En guise d'exemple, nous proposerons la clé monde de la vie dans la rue :

Le 20 octobre

Je suis frappée par la description faite de la vie dans la rue. J'en retiens une exacerbation des sentiments liés à la vie et à la mort. Il y a d'un côté une extraordinaire liberté à être SDF et en même temps, il y a, encore plus réelle, l'idée de la mort, de la fin inéluctable car ce choix de vie peut consister en une forme de lent suicide. (Céline)

Le 23 octobre

J'ai été complètement prise par l'ambiance du texte, ce froid. Ce froid qui installe le décor, qui annonce la mort. Et pourtant, ce froid que Titi portait en lui et Rico ensuite, déborde de chaleur humaine que ces deux amis diffusent. Ce texte bascule dans le froid, la solitude de Rico... (Violaine)

Le 9 novembre

J'ai pas tout compris, un peu comme si on se perdait dans les pensées de Rico ou dans celles du narrateur. Comme si la vie de Rico perdait de sa consistance, même dans sa tête. (Julie)

le 14 novembre

Par rapport aux propos, réflexions et discussions précédentes, je replonge dans les premiers chapitres du livre, au moment magique de la découverte de Marseille par Rico... Marseille et son apéro, ses balades au Panier, ses habitants qui parlent fort, rien fort et tutoient beaucoup sûrement autant qu'ils klaxonnent !...j'aime Marseille dans le regard d'Izzo, vivante, tolérante, rebelle, pleine de contradiction. (Cécilie)

Le 18 novembre

Toutes ces bouteilles d'alcool me donnent la nausée. (Pierre)

Enfin quelqu'un qui parle de ces bouteilles d'alcool. C'est par cela que je voulais commencer ce soir. Cette omniprésence de la boisson m'a un peu dérangée, mise mal à l'aise. je crois qu'elle me fait peur... j'ai l'impression que l'alcool et le froid sont les fils conducteur de ce livre.. j'arrive à la fin du livre et l'autre chose dont je voulais parler c'est l'espoir, j'ai eu du mal à trouver une leur d'espoir dans la vie de Rico... (Claire)

J'ai été également surprise par la quantité d'alcool et de cigarettes ingérées par les personnages. Mais en lisant ce livre, je comprends mieux leur utilité, ça aide à oublier les malheurs de la vie et à garder l'espoir nécessaire pour vivre. (Sandra)

Le décrochage social est souvent le fait d'une grande sensibilité retournée contre soi. Être tout entier ramassé, retourné, comme un désarroi profond. L'alcool floue les limites individuelles et fond l'espace qui sépare de l'autre jusqu'à la fusion.

Le 30 novembre

Izzo lui-même a dû faire preuve d'empathie pour écrire ce livre comme le dit Pierre, on dirait une étude sociologique, le sociologue doit lui aussi faire preuve d'empathie - compréhensive comme l'explique Bourdieu dans un texte qui s'appelle « Comprendre », extrait du recueil d'entretiens dans La misère du Monde. Cela traite de cette misère sociale, cette souffrance, sous la forme de récits des vieilles entretiens et de leur interprétation (pas que les SDF), tout un kaléidoscope social de ceux qui sont touchés par la crise, par la misère de position, misère de condition. (Julie)

4.4. Amplification thématique

Le mécanisme d'amplification découle de la recombinaison thématique d'une clé de lecture, reformulée précédemment par les lecteurs et qui prend, à un moment donné du processus interprétatif, une valeur thématique plus globale. Tournant autour de la clé de lecture « monde de la vie dans la rue », les lecteurs interagissent et produisent des déplacements de significations. Ainsi, Pierre évoquera **la quête du Graal**, Julie s'attachera à **la misère sociale**, Claire à **la vie des SDF**, Claire considérera **que l'alcool et le froid sont les fils conducteur de ce livre**, jusqu'au moment où Pierre, sur la base des échanges antérieurs, proposera une nouvelle thématique.

Ainsi, l'idée du « décrochage social » apparaît après de nombreuses interactions autour de l'atmosphère du roman. En synthétisant les approches précédentes, Pierre énonce une clé qui les intègre et les dépasse. Le processus interprétatif est ici opérant par amplification des significations déposées dans le carnet de lecture :

Le décrochage social est souvent le fait d'une grande sensibilité retournée contre soi. Être tout entier ramassé, retourné, comme un désarroi profond. L'alcool floue les limites individuelles et fond l'espace qui sépare de l'autre jusqu'à la fusion. (Pierre)

Plus loin dans le carnet de lecture, ce thème fera à nouveau l'objet d'un déplacement après qu'une lectrice ait tenu un plaidoyer pour une lecture plus nuancée du roman d'Izzo. L'amplification thématique est la suivante :

L'image dominante du texte : la vie des marginaux et leur poésie... Être dans la rue, c'est peut-être retourner à une liberté primaire, infantile, dénuée de tous codes et contraintes sociales. C'est peut-être là-dedans que résident leurs espoirs. (Aurélië)

Le rapport proliférant aux significations, les tensions entre clés de lecture sont saisies en un thème. Un mois se sera écoulé avant que la thématique de Pierre surgisse faisant résonner toutes les variations signifiées par les lecteurs. Ce

processus d'amplification semble opérer après un certain nombre d'interactions langagières et dans un espace-temps partagé.

5. ÉPROUVER LE LITTÉRAIRE

L'expérience interprétative dans laquelle les étudiants sont entraînés constitue une modalité de formation à la lecture littéraire. Les dix-huit lecteurs sont confrontés à des points de vue parfois proches, parfois hétérogènes. Cette pluralité des significations favorise une approche plus complexe du processus d'interprétation et permet de façon tangible de repérer les impasses d'une approche essentialiste dans laquelle les lecteurs versent parfois.

Les traces langagières apparaissent sous des formes consensuelles, divergentes, polémiques. Le fait de découvrir la perception d'autres lecteurs permet le développement d'une réflexion sur les postures de lecteur. Ainsi, lors du débat qui a suivi l'écriture partagée, les formés soulignent la diversité des approches. C'est ainsi que le groupe de lecteurs est en mesure d'identifier différents rapports à la lecture.

Une première grande opposition surgit. Une grande majorité d'étudiants a été entraînée par le *pathos* du roman tandis que deux lecteurs ont cherché à s'en dégager, y compris en faisant fronde et en opposant une lecture politique. Le groupe de formation prend conscience des différences de champs perceptifs mobilisés par les lecteurs. Cette première analyse est suivie d'une prise de conscience individuelle des postures de lecteur et devant la diversité de ces postures, le groupe revient sur l'idée d'une irréductible hétérogénéité interprétative.

5.1. Des postures de lecteur

L'analyse de l'expérience et la description des positionnements permettent le dégagement de quatre manières de lire le roman :

- La lecture adhésion : lecture de reconnaissance de son identité personnelle, de l'identité régionale dans laquelle on cherche le plaisir de la confirmation « je connais l'auteur, et puis il y a Marseille ». Le parti pris du lecteur est affiché, la subjectivité est une entrée majeure dans la réception du roman.
- La lecture compassionnelle : proche de la lecture précédente, cette manière de lire marque cependant une certaine distance dans le fait d'identifier les ficelles d'écriture qui ont fait l'objet de certaines interactions dans le carnet de lecture. Le lecteur marque une complaisance à l'égard du roman « je reconnais les faiblesses mais ces stéréotypes me conviennent, je m'y retrouve ».
- La lecture focalisée : elle concerne plusieurs lectrices qui recherchent dans toute lecture la confirmation d'une attente précise. Pour certaines, le langage devient une clé de lecture ; pour d'autres, la part de l'émotion est essentielle. Le positionnement du lecteur est particulièrement finalisé.
- La lecture interrogative : cette lecture est possible lorsque le lecteur reprend des paramètres du roman, pour en interroger la puissance évocatrice. Le réalisme si souvent évoqué est source de réflexions. Ce travail

réflexif peut être tourné vers le lecteur dans des moments d'interrogation existentielle ou être élargi au champ social, voire politique.

L'identification des manières de lire renvoie aux lecteurs les postures distancées ou transférentielles à partir desquelles ils ont agi. Ce temps d'évaluation occasionne une interrogation sur la posture de lecteur interprète d'un texte. La lecture littéraire accueillerait ces moments de réception et de construction d'une interprétation distanciée du texte. Il s'agirait alors de circuler entre plusieurs postures en évitant justement la lecture adhésion, la lecture compassionnelle, la lecture focalisée !

5.2. L'hétérogénéité interprétative en formation d'enseignants

La lecture littéraire à travers l'écriture du carnet nous permet d'envisager plusieurs pistes pour la formation. L'expérience vécue par les lecteurs met en évidence l'importance des positionnements adoptés pendant la lecture du roman. La lecture compassionnelle, la lecture adhésion, la lecture focalisée constituent des obstacles particulièrement importants si la visée est de former à la réception dans ses différentes modalités, d'éprouver la lecture littéraire comme un jeu de tensions ou de prolifération de significations. Les lecteurs ont pris conscience de l'ancrage qui était le leur et de la nécessité de circuler entre plusieurs postures. Cette expérience interroge la place accordée à la connaissance des théories et la mise en acte de ces apports dans l'action. Il s'agit ici de susciter la réflexion du praticien, de valoriser le rapport de congruence entre le su et l'agi, ce qui dans le champ de la professionnalisation conduit à interroger la posture du praticien réflexif (Schön, 1994).

Dans la présente recherche, les pratiques langagières constituent une entrée majeure dans le processus de formation. Les lecteurs ont interagi dans des formes discursives appropriées aux significations qu'ils déposaient dans le carnet. Lorsque l'atmosphère du roman était évoquée, l'écriture allusive et le questionnement traversaient les traces écrites. Lorsque le débat interprétatif battait son plein, les arguments étaient avancés pour réfuter une assertion. Enfin, lorsqu'il s'agissait d'affirmer un positionnement, une certaine distance était gagnée à travers les reprises anaphoriques. La réflexivité du langage travaillait sur deux plans : le lecteur exposant son point de vue veillait à la forme discursive qu'il consignait dans le carnet.

Si l'écriture, par les interactions langagières et l'effet réflexif qu'elle produit, constitue, à notre sens, une instance de formation féconde, une autre voie de formation apporterait des effets prometteurs. La vidéo-formation, à partir de séquences de lecture littéraire vécues par les stagiaires, offrirait des possibilités de formation, à condition toutefois que le rapport à l'image n'entraîne pas d'effets identitaires déstabilisants chez les formés. Dans cette proposition, l'objectif est le même, il s'agit de former à la lecture littéraire dans un rapport de congruence entre le savoir théorique et la dimension praxéologique.

La recherche qui fait l'objet de cet article, nous entraîne à penser que la formation à lecture littéraire gagnerait à être articulée à la formation expérientielle.

BIBLIOGRAPHIE

- BAKHTINE, M. (1984) : *Esthétique de la création verbale*. Paris, Gallimard.
- BARICCO, A. (1996) : *Soie*. Paris, Gallimard.
- BARTHES, R. (1984) : *Le bruissement de la langue*. Paris, Seuil.
- BARTHES, R. (1973) : *Le plaisir du texte*. Paris, Seuil.
- BAUTIER, E. (1998) : Des genres du discours aux pratiques langagières ou des difficultés à penser le sujet social et ses pratiques, in GROSSMAN, F. (ed) *Pratiques langagières et didactique de l'écrit. Hommage à Michel Dabène*. p. 145-156. Grenoble, Ivel - Lidilem.
- BOURASSA, B., SERRE, F., ROSS, D. (1999) : *Apprendre de son expérience*. Québec, Presses de l'université du Québec.
- BUCHETON, D. (2002) : Lire, comprendre, interpréter, sans expliquer. *Trema*, 19, Montpellier.
- DE CERTEAU, M. (1990) : *L'invention du quotidien. Arts de faire. 1*. Paris, Seuil.
- COURTOIS, B. et PINEAU, G. (1991) : *La formation expérientielle des adultes*. Paris, La Documentation Française.
- DUFAYS, J-L. (2002) : Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'un concept.. *Trema*, 19, Montpellier.
- FRANCOIS, F. (1998) : *Le discours et ses entours*. Paris, L'Harmattan.
- GENETTE, G. (1987) : *Seuils*. Paris, Seuil.
- ISER, W. (1976) : *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*. Bruxelles, Mardaga.
- JAUSS, H.R. (1978) : *Pour une esthétique de la réception*. Paris, Gallimard.
- JORRO, A. (2001) : Les coulisses de la lecture interprétative. *La tâche et ses entours. Actes du colloque DFLM, Neuchâtel*, sur cédérom.
- JORRO, A. (1999) : *Le lecteur interprète*. Paris, PUF.
- JOUBE, V. (2001) : *Poétique des valeurs*. Paris, PUF.
- RICŒUR, P. (1986) : *Du texte à l'action*. Paris, Seuil.
- SCHÖN, D. (1994) : *Le praticien réflexif*. Montréal, Logiques.
- TAUVERON, C. (2002) : *Lire la littérature à l'école*. Paris, Hatier.
- TERWAGNE, S., VANHULLE, S., LAFONTAINE, A. (2003) : *Les cercles de lecture*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- YOGOTSKY, L.V. (trad. 1985) : *Pensée et langage*. Paris, Messidor.

PRATIQUES DIARISTES EN FORMATION

Alain QUATREVAUX, université de Toulouse-Le-Mirail

Résumé : L'objet est de poursuivre les analyses d'une expérience de diarisme menée dans le cadre d'une formation pré-professionnelle et rapportées dans un livre récent (Quatrevaux, 2002) en avançant quelques propositions didactiques éventuellement réexploitables dans une formation d'enseignants. Il est successivement traité : du diarisme comme catalyseur de réflexions ou dialogues dans un cadre pouvant, de surcroît, servir à une (auto)évaluation ; de la professionnalisation par le développement d'une compétence *pour* la communication ; enfin, plus fondamentalement, de la remise en jeu des rapports du rédacteur au(x) savoir(s) et au(x) discours et, par là, à lui-même et aux autres. L'ensemble s'achève par une réflexion sur les liens privilégiés qu'entretiennent « écrits intermédiaires » et position « intermédiaire » occupée par les apprentis - enseignants.

INTRODUCTION

C'est dans le cadre des formations qualifiées de « professionnelles » que se trouvent, pêle-mêle, proposées méthodologie de l'écrit, préparation à entretien / soutenance / grand oral, techniques d'expression / de communication, mais aussi techniques / technologies de l'information et de la communication, etc. Au-delà de la nouveauté, parfois radicale, de certaines des activités présentées, l'existence de ces modules révèle, à l'université, toutes composantes confondues, la constance de problèmes récurrents liés aux « pratiques langagières en formation ». Si l'étudiant d'un cursus universitaire « traditionnel » n'a, pour caricaturer, qu'à affronter les épreuves écrites et orales d'examen, la situation se complique pour les formations professionnelles ; puisqu'il s'agit de faire acquérir une (relative) maîtrise de situations de communication, écrite ou orale, plus ou moins propres à la profession visée, dans un apprentissage qu'achèvent des épreuves d'examen parfois spécifiques et supposées permettre évaluer les compétences en question.

Le recours à ces épreuves se trouve justifié par des raisons qui renvoient, simultanément, aux deux aspects de ce que D. Hymes (1992) nomme compétence de communication : « compétence *dans* et compétence *pour* la communication, « communication » étant un terme général incluant aussi la réflexion et le dialogue avec soi-même »¹. C'est ce dernier aspect, celui de la réflexion, du dialogue avec

1. D. Hymes (1992, p. 129), qui poursuit avec ce commentaire : « En écrivant maintenant à la main ces lignes ajoutées à une page tapée à la machine, j'entre en interaction avec moi-même à différents moments passés, présents et futurs, dans le mouvement d'une pratique de communication somme toute courante ». Remarquons, comme il le note, par ailleurs, lui-même (1992, p. 125), que sa préférence pour le terme de « compétence » sur celui, notamment, de « savoir-faire » s'explique par son désir de marquer son refus de la notion de « compétence linguistique », chère au linguiste N. Chomsky.

soi-même et, en dernière analyse, celui de l'auto-formation, que privilégie, entre autres, les pratiques diaristes. J'ajouterais, au sujet des épreuves d'examen que je viens d'évoquer, que la parenté qu'elles sont supposées avoir avec les compétences *dans* la communication professionnelles ciblées est parfois plus prétendue que réelle.

Une pratique langagière telle qu'une pratique diariste peut, quant à elle, tenir un rôle central dans toute formation professionnalisante, un peu comme un mémoire, non un mémoire fini, mais un mémoire en cours d'élaboration : suite d'essais, tissage « à la Pénélope » pour comprendre, analyser, synthétiser... savoirs et savoir faire d'une même discipline ou d'un groupe de disciplines traitant d'un même objet. Privilégier le pôle réflexif, sui-dialogique (voire dialectique), de la compétence de communication ne veut, bien évidemment, pas dire qu'on ne s'exerce pas, d'une façon ou d'une autre, à simuler tout ou partie de telle ou telle des productions langagières propres à ces situations - cibles. Précisons ce qui se trouve alors en jeu : tout d'abord, la maîtrise et ce, quelles que soient l'aisance et la rigueur expressives du rédacteur, du jargon, ainsi que des tournures spécifiques aux productions langagières professionnelles en cause.

1. DES FOYERS DE RÉSISTANCE

Plus profondément, ce sont, dans les registres écrit et/ou oral, des genres discursifs qu'il s'agit, au sens le plus propre du terme quand le registre est oral, d'incorporer. Ces genres correspondent à des usages rhétoriques (relatifs, par exemple, à la disposition, d'ordre déductif ou inductif, ou à la place de l'exemplification, etc.) propres au milieu professionnel ciblé et qui constituent un *quasi habitus*. Les contraintes, surtout les plus arbitraires, ainsi engendrées constituent un foyer de résistance, cause de ruptures entre soi et soi... mais cause aussi d'un dialogue que l'espace du journal, à côté de l'espace interpersonnel aménagé notamment entre soi et ses collègues, permet de révéler.

Je ne donnerai qu'un exemple², dans le cadre d'une formation (pré-professionnelle) à la communication orale, sur laquelle je reviendrai, exemple *a priori* marginal dans la mesure où il prend pour cible un exercice préliminaire, mais qui pose, explicitement, la question des « normes » : [...] ***D'après le cours de ce matin, ce que j'ai fait ne va absolument pas. Il ne faut pas faire une description d'activité mais intégrer notre passion dans une anecdote et ménager du suspense pour intéresser l'auditoire. Je crois que toutes les passions ne se prêtent pas à cette trame. Où trouver anecdote et suspense dans les puzzles ? Cela mérite réflexion. Je ne suis pas d'accord avec ce qui a été dit sur l'anecdote et le suspens. Bien sûr cette méthode est très bonne pour intéresser un auditoire mais en l'appliquant systématiquement je pense que l'on risque d'occulter nos véritables passions pour en choisir une qui, peut-être, nous plaira moins mais aura l'avantage de suivre ce schéma. [...] Donc sous prétexte d'être dans les normes, de faire les choses "correctement", je devrais plus ou moins mentir en narrant une passion qui n'en ai [sic] pas une.***

2. Voir Quatrevaux (2002), p. 166, journal de M. en date du 13 octobre

Un second foyer de résistance est à rechercher dans les connaissances disciplinaires qui constituent la représentation construite, monde ou configuration sémantique - référentielle des discours produits (Adam, 1990 et 1992), que ces discours constituent l'objet central du faire ou bien une simple composante langagière d'un faire non verbal. Je ne donnerai là encore qu'un seul exemple³, toujours dans le cadre d'une formation (pré-professionnelle) à la communication orale : ***[...] J'ai commencé sérieusement à lire le bouquin conseillé par le prof « Une logique de la communication ». J'y ai noté quelques choses intéressantes, notamment p. 31 : "Pour se comprendre soi-même, on a besoin d'être compris par l'autre. Pour être compris par l'autre on a besoin de comprendre l'autre". Ce qui en bonne logique mathématique équivaut à affirmer que la compréhension de l'autre aide à se comprendre soi-même. Nous touchons là un point important, le plus important peut-être, sur lequel est basé toute la communication avec autrui. Prends ta tête à deux mains, mon cousin. Cela voudrait dire que [...] Mais là on tourne encore en rond. [...] Et voilà on y revient... On n'en sortira jamais [...].***

Un dernier foyer de résistance est à rechercher dans les représentations connexes accompagnant cette configuration sémantique « globale » et qui constituent la configuration sémantique d'autres discours, para-professionnels, en ce sens qu'ils ne relèvent pas du corpus des genres de discours à maîtriser tout en se référant à une profession bien déterminée. Se trouve là, notamment, l'occasion de s'exercer à « faire déclaration de » (expression sur laquelle j'aurais l'occasion de revenir en 2.2.) et qu'illustre bien l'extrait suivant, provenant d'un journal analysé dans un article déjà ancien (Quatrevaux, 1997) et qui avait été rédigé par une étudiante ayant, la veille, évoqué son souhait de devenir professeur de mathématiques : ***Lorsque je serai prof, j'espère trouver une image plus originale ou plus agréable que toutes celles que j'ai vu défiler. Une fois passée de l'autre côté de la barrière, j'espère plaire aux élèves et établir une bonne relation avec eux. C'est pourquoi, je pense qu'il faut savoir jouer des rôles, parfois dissimuler certains côtés pas très agréables de nous-mêmes ! Je crois que si on veut s'adapter à son public, il faut essayer de lui ressembler soit en utilisant le même langage, en adoptant une tenue « passe-partout », soit en modulant ses réactions.***

Comme le montre chacune de ces trois citations, la nature des apprentissages visés peut être extrêmement variable et dépend tout à la fois des attentes exprimées par l'enseignant-formateur que de celles des formés : savoir faire professionnel et/ou connaissances disciplinaires et/ou représentations du métier.

2. UN DISPOSITIF D'INSPIRATION CONSTRUCTIVISTE

Les trois citations qui précèdent, ainsi que toutes celles qui suivront⁴, proviennent de journaux rédigés dans le cadre d'une même formation à la communication

3. Voir Quatrevaux (2002), p. 91, journal de L. en date du 15 novembre.

4. De façon à permettre de pouvoir replacer chacune d'entre elles (parce que abrégées) dans un plus large contexte, il m'est apparu préférable de me limiter, dans le cadre étroit d'un article, à des citations déjà publiées dans mon livre.

orale dont on trouvera la présentation détaillée du dispositif dans Quatrevaux (2002). J'essaierai plutôt ici de dégager quelques lignes de force de ce dernier dans ce qu'il présente de potentiellement transférable à d'autres formations, notamment celles des enseignants.

L'organisation de cette formation consistait en un partage entre phases d'exploration et phases d'exploitation :

- analyses de documents audiovisuels ainsi que lecture d'ouvrages considérés comme des classiques de la « communication », d'une part ;
- et, d'autre part, exercices pratiques, parfois filmés pour être commentés après coup, de réunions, entretiens, exposés, présentations de soi variées, etc.

Dans toute situation de communication orale (ce pourrait être encore, par exemple, toute « leçon », réelle ou simulée), la difficulté majeure reste de rendre compte des spécificités, précisément, de l'oralité. Aussi, sur le modèle du journal de recherche ethnographique (au-delà du relatif paradoxe de faire s'exprimer dans un écrit, de nature *apparemment* intime, un savoir (-faire) sur cette oralité), peut-on être conduit à la rédaction de journaux de formation⁵ comme instrument d'une ethnographie de la communication ; prioritairement, de la communication dans les lieux qui sont destinés à son étude.

La consigne initiale avait été, en l'occurrence, d'écrire un minimum de vingt minutes par jour en vue d'une *recherche de solutions personnelles à des problèmes considérés comme relevant de la communication orale en public*, sans critique préalable de cette dernière notion, critique qui constituait, d'une certaine façon, l'un des objets de la formation. Le principe de ce dispositif est, en fait, d'attendre que s'instaure au plus vite un doute fondateur : celui, moins d'exposer un savoir (un *su*), trop hâtivement « compris », que de mettre en question un rapport personnel au savoir. En faisant rendre compte d'expériences, préjugés, attentes, craintes, réactions aux analyses faites en cours et aux exercices effectués en TD, le but n'est rien moins que d'encourager un cheminement (auto)formateur que ce soit, ou non, sur le terrain des sciences du comportement... Le principe de l'exploitation de cette valeur heuristique de l'écriture peut d'ailleurs être explicitement étayé par des travaux de G. Devereux (1966) dont, personnellement, je faisais toujours part en cours, en commentant deux ou trois brefs extraits de son maître - ouvrage, ainsi que de René Lourau (1988).

En vue d'amener chaque rédacteur à approfondir son questionnement relatif à l'apprentissage en cours, il est nécessaire de recourir à différents procédés ; l'un d'entre eux consistant à ramasser, de temps à autre, quelques journaux ensuite diffusés puis collectivement commentés en groupe, ce qui assure de surcroît le caractère, au-delà d'une première apparence, définitivement extime des journaux à rédiger. L'objectif visé implique que les interventions du formateur, au cours de ces débats, soient relativement laconiques ; de même que ses commentaires,

5. En ce qui concerne l'évaluation, j'avais l'habitude d'annoncer que le journal devait compter pour moitié dans la note attribuée (l'autre moitié ayant été, en principe, réservée au contrôle continu en TD, bien que je n'aie, finalement, jamais retenu que la meilleure des deux notes obtenue.

individuels, faits aux quelques étudiants qui peuvent venir spontanément lui faire lire leur (début de) journal.

Dans un tel cadre, le pilotage peut, si le formateur le désire, se concentrer sur le développement de la compétence **pour** la communication en portant directement sur le processus même de rédaction du journal ; avec, par exemple, ces consignes relatives aux comptes rendus d'ouvrages à lire ou, plus nettement encore, celle, *in fine*, relative à la rédaction d'un bilan. Un autre exemple de pilotage est donné par Jorro (2002) avec ses « feuilles de régulation » ou « feuilles de route » (questions posées par le rédacteur / réponses apportées en entretien / idées retenues) et des entretiens avec le formateur eux-mêmes focalisés sur quatre objets : tension ressenti / subjectivité, idées choc non reliées avec « effet vitrine », « ton » descriptif / prescriptif, questions à la cantonade.

Contrairement à d'immédiates apparences, on aurait tort pour autant de conclure que le formateur ne constitue pas le centre de gravité de l'ensemble de ce dispositif : dans la consigne initiale de rédiger un journal, jusque à celle de l'interrompre, en passant par celles de présenter périodiquement son travail, de surcroît, s'il y a lieu, devant un groupe ; plus subtilement, dans les remarques qu'il peut faire alors en vue d'infléchir le cours de la rédaction dans sa fréquence ou sa longueur, dans son contenu et, plus essentiellement, dans les processus d'élaboration des savoirs ou savoir faire alors à l'œuvre. J'ajoute que c'est, lorsqu'elle se produit, au cours de cette présentation devant le groupe de formés que peuvent se mettre en place des interactions complexes entre ces derniers ou entre ceux-ci et l'enseignant-formateur ; interactions d'autant plus complexes lorsque s'y superpose un changement de canal, oral / écrit.

Je ne donnerai, là encore, qu'un seul exemple⁶, toujours dans le cadre de cette formation à la communication orale : ***Je parlais hier de l'étude qu'avait faite le prof de mon journal, aujourd'hui je parlerais aussi de lui puisque son attitude de mardi matin en TD de TNT m'a plus ou moins surprise. En effet quand il est arrivé, il nous a demandé ce que nous voulions faire mais ne nous a pas imposé son propre emploi du temps. Quand j'ai remarqué ceci, ce que j'ai ressenti comme un changement d'attitudes vis-à-vis de nous, j'ai immédiatement pensé à l'étude du premier journal que nous avons fait la veille. Dans ce journal, le rédacteur parlait d'un module qu'elle avait suivi l'année précédente [...] et semblait évoquer un contraste entre ce module et le module [présent] puisque l'ambiance n'était pas du tout la même. En effet, d'après ce qu'elle écrit, elle ne ressentait pas ce blocage qui existe dans notre groupe lorsque nous sommes en TD. Il semblait aussi exister entre les élèves, qui étaient peu nombreux, et le professeur une sorte de complicité, comme elle l'écrit : « des relations s'étaient établies » mais elle ne peut pas expliquer le pourquoi de ce blocage. Je pense qu'en lisant ceci, notre prof a peut-être voulu essayer de détendre l'atmosphère en nous laissant le choix de nos exercices [...].***

On peut constater que les journaux ne sont, en fait, que rarement tenus quotidiennement, mais à une fréquence et avec une longueur des contributions suc-

6. Voir Quatrevaux (2002), p. 136, journal de P. en date du 4 décembre, qui constitue d'ailleurs un commentaire de l'extrait de journal repris plus haut de Quatrevaux (1997).

cessives extrêmement variables. En dehors de ce qui peut avoir trait au contenu de la formation, les domaines de référence abordés sont assez divers : par exemple, dans le cas précis qui me sert ici de référence, vécu sur le lieu de ses études, vie familiale, activités de loisir, vie associative, « petits boulots ».

S'impose donc la nécessité de clore un espace trop ouvert par une sorte de conclusion assurant en même temps la fonction d'une unité de mesure-évaluation. Dans les conditions de rédaction plus uniformes offertes par les derniers jours de la formation, une semaine environ avant son terme et sans aucun avertissement préalable, j'avais personnellement pris l'habitude de demander que chaque journal s'achève ainsi sur *un bilan* (le bilan d'un bilan en quelque sorte...), bilan de la formation en général et donc aussi bilan du journal. Si l'évaluation des effets de la mise en œuvre d'un journal de formation peut se faire sous des formes elles aussi extrêmement variées, elle porte, de cette façon, prioritairement sur les écarts constatés entre le corps du journal et les bilans qu'il semble inévitable d'exiger : bilan global et/ou bilans partiels, à mi-parcours ou sur un thème spécifique. Ce n'est qu'à partir de ces derniers qu'on peut établir, toujours au titre d'une évaluation, un bilan des compétences acquises (compétence de communication, par exemple) et/ou, plus complexe, un bilan, s'il y a lieu, de l'évolution récente du rapport au savoir (et au discours) du rédacteur...

3. UN JOURNAL POUR QUELLE FORMATION ? DE L'ÉCRITURE COMME CONSTRUCTION DE LA PENSÉE

Contrairement à l'objet d'autres *textes au long cours* tel que le brouillon d'un rapport, d'un mémoire, d'une thèse (objet qui, pour ce troisième document, a l'accroissement du savoir académique pour finalité), l'objet d'un journal de formation est *une (auto)formation de soi*, l'(auto)formation d'un soi apprenant : apprenant à être en apprenant à faire, et apprenant à faire en apprenant à penser. S'il relève de la catégorie des textes (Bucheton) ou écrits « intermédiaires »⁷, le journal de formation ne peut pourtant être réduit à une suite de brouillons dépassés, puisque il inclut des fragments aboutis, *a priori* plus nombreux en fin de parcours : il ne s'agit donc pas d'un travail effectué plus ou moins en marge des normes, tout au moins des plus contraignantes, mais, plutôt, comme on l'a découvert dans le tout premier extrait de journal ici rapporté, d'une tentative progressive d'intégration de celles-ci. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle le journal n'est pas un instrument davantage approprié aux relations collectives (entre un enseignant - formateur et un groupe de formés) qu'aux relations duelles entre, par exemple, un stagiaire et son maître de stage.

L'acte d'apprentissage qui s'y accomplit est, véritable métamorphose, ce processus de « création permanente de savoir sur soi et sur le réel » que J. Beillerot (1989) nomme encore « rapport au savoir » :

- rapport, c'est-à-dire représentation, mais aussi rapport social ;
- rapport... au savoir c'est-à-dire non pas rapport à tel ou tel *su*, mais au savoir en acte.

7. Pourrait-on aussi parler, à l'opposé de « l'écrit oralisé », d'un « oral écrit » ?

En rejetant une conception (inspirée de l'écriture littéraire comme harmonie entre écriture et pensée) de l'écriture comme transcription, Delcambre et Reuter (2002) défendent celle d'une écriture comme construction de la pensée. À considérer, sur le modèle du rapport au savoir, le rapport au discours (le sien, en l'occurrence écrit, celui des autres, le langage), on définira ce dernier comme le processus créateur de discours sur soi et sur le réel par lequel un sujet intègre tous les discours extérieurs possibles, discours-énoncés qui représentent sa matière première : interdiscours (ou rapport au discours) et rapport au savoir (ou intersavoir) constituent deux aspects essentiels de toute formation, au sens le plus fondamental du terme. C'est ce rapport-au-discours-de-savoir (ou, si l'on veut encore, cet inter-discours-de-savoir) qui est au cœur de toute étude de pratiques langagières en formation.

Pour se limiter au genre de formations présentées ici en référence, leurs contenus, sans doute trop vastes pour donner lieu à un contrôle classique, offrent en revanche l'occasion d'une remise en cause de soi d'autant plus intense que sera ressentie l'absence d'objet *évident*⁸. Il faut ajouter que, dans la conjoncture socio-économique (d'hier et d'aujourd'hui...) ainsi que dans la relative perte de crédit dont patissent certaines formations, peut aussi s'exprimer là une réflexion sur le sens à donner à son « métier d'étudiant » : le besoin de faire le point sur ce qu'on est en train de et ce qu'on désirerait faire, ce qu'on est en train de et ce qu'on désirerait apprendre et, plus globalement, ce qu'on est et ce qu'on désirerait être. Comme un désir de procéder à un bilan personnel qui tiendrait tout autant du bilan de compétences que du « bilan de savoir » (Charlot, Bautier et Rochex, 1992). Et l'occasion de dire ainsi ce qu'il en est, au-delà de son rapport au savoir et au discours, de son rapport à soi et au monde.

Dans la perspective ainsi ouverte, le journal de formation se révèle être un instrument didactique performant au moins à quatre titres.

3.1. Un rapport à la formation reçue

Le journal est d'abord un lieu, lieu « symbolique », où peut être exprimé, plus facilement, par exemple, que dans un face à face avec le formateur et, surtout (en tout cas, si besoin est) à chaud, ce que l'on pense d'une formation reçue/administrée. Il peut, à ce titre, assurer deux fonctions...

3.1.1. Le journal comme « couveuse » d'une formation.

Donner à ces *propos de coulisse* tenus en marge de la formation un « abri » où ceux-ci pouvaient être recueillis, nourris et devenir les objets d'une réflexion sans laquelle il n'y a pas de (auto)didaxie authentique.

Je ne citerai qu'un seul exemple, en me référant pour la circonstance, non pas exactement à des propos de couloir, mais plutôt à des propos de *voisinage*...⁹

8. *À force de chercher quelque chose à raconter, je finis par dire des choses que je ne veux pas dire.* déclare, par exemple, une étudiante du groupe de TD par quatre autres étudiants duquel ont été rédigés les journaux de formation dont l'analyse est au cœur de cet ouvrage

9. Voir Quatrevaux (2002), p. 161, *journal de L.* en date du 24 novembre.

[...] Je suis allé en TD ce matin et je me suis ennuyé. On faisait une simulation d'interview radio et j'avais envie de zapper. Généralement, à la radio, quand le ton redescend à ce niveau, on passe un disque et on se remonte mutuellement les bretelles. Mais là, dans le fond, dans la forme, tout était factice et même pas bien joué [...] J'en discutais avec J* et nous étions prêts pour passer à la casserole mais 1) le prof nous a vilipendés 2) on n'a pas pu. On aurait voulu apporter une approche différente de l'interview. Au lieu du sempiternel « Quelles études faites-vous ? » du début où l'on baille déjà, demander, je sais pas, ce que l'on va demander au père Noël pour éveiller d'une part l'attention des autres, d'autre part permettre de partir sur le véritable sujet qui va passionner l'un et frémir l'autre de part la conviction de l'un dans ce qu'il raconte, la passion principale puisque c'est ça qu'il veut, le prof, je crois, bon c'est tout.**

Il va de soi que les coulisses que j'évoque ici sont, bien sûr, tout autant intra qu'inter-personnelles, comme plusieurs autres extraits rapportés dans cet article peuvent par ailleurs en témoigner.

3.1.2. Le journal comme cadre d'(auto)évaluation

Il s'agit de donner aux « se-formant » le moyen de fixer eux-mêmes le cadre chaque fois singulier et donc le mieux approprié à l'évaluation - examen de leurs savoirs. De nombreuses réflexions à fonction (auto)évaluative parsèment les journaux de formation. Certains plus que d'autres. Mais il me paraît plus significatif d'attirer l'attention sur les cadres de l'évaluation, tels qu'ils se trouvent manifestés, notamment, dans les plans de texte. On constate alors, en effet, que des distinctions à première vue élémentaires annoncent en fait un souci et de clarté et d'approfondissement généralement absent des journaux où le rédacteur laisse divaguer sa pensée sans le moindre effort pour la canaliser.

Considérons, par exemple, cet extrait d'une des dernières contributions du journal précédemment cité¹⁰ : **Dans une semaine, c'est fini, l'heure des bilans va bientôt sonner. Préparons-nous à cette heure fatidique. Au cours de ces derniers mois, le cours de TNT a éveillé en nous un instinct d'ethnologue [...] L'opération s'est effectuée en trois parties : d'un côté, le cours de TNT [...], d'un autre côté, le TD de TNT [...] sur l'hypoténuse, nous avons le bouquin [...] Ces trois bases d'analyses-grilles [...] nous a fait regarder et analyser quelques éléments récurrents de la vie de tous les jours [...] dans ce journal [...].**

Trois des quatre parties annoncées seront reprises dans l'introduction du bilan¹¹ de ce même journal : **L'échéance approchant, il est temps de faire une conclusion à ce journal. Que m'a-t-il apporté, et que m'a apporté le cours de TNT ? L'ensemble TNT se forme de trois parties complémentaires, de forme différentes, d'une part le TD [...] d'autre part le cours [...] et au milieu, aidé de plusieurs guides tels que le TD, le cours ou le bouquin à lire, l'ébauche d'une analyse ethnologique systématique de la vie quotidienne [...].**

10. Voir Quatrevaux (2002), p. 84, *journal de L.* en date du 10 janvier.

11. Voir Quatrevaux (2002), p. 85, *journal de L.* bilan.

L'apparente banalité de ce plan ternaire est trompeuse, puisque ce choix révèle, en fait, la détermination du rédacteur de ne pas se contenter de livrer à la hâte quelques réflexions-ressentiments dans le moule d'un plan convenu (dont le couple avantages / inconvénients constitue l'archétype binaire) et ce, même si les détails accumulés dans ces douze pages vont rapidement excéder les cadres pré-déterminés.

3.2. Socialisation, professionnalisation et compétence de communication

Toute entreprise diariste poursuit des objectifs singuliers qui peuvent toutefois intéresser, à un titre ou un autre, des entreprises analogues. Dans celle à laquelle je me réfère ici, il s'agissait des rapports qu'entretiennent oralité, socialité et formation (pré)professionnelle dans le cadre du développement d'une « compétence de communication » (sur son lieu d'études, à l'Université, ou ailleurs) ; spécificité dont toute (auto)formation, celle de ces professionnels de la prise de parole en public que sont notamment les enseignants, pourrait s'inspirer plus ou moins étroitement.

Certaines remarques émanant de rédacteurs eux-mêmes peuvent en effet nous amener à repenser, au titre d'une contribution à la lutte contre l'échec, l'ensemble du cursus scolaire, de l'école à l'Université, sans solution de continuité entre les objectifs de socialisation puis de « professionnalisation ». À la condition toutefois d'entendre ce dernier terme moins dans son sens ordinaire, parfois objet d'attaques, que dans celui, en rapport avec un usage premier du mot « profession », d'apprendre à « faire profession de » (sens déjà mis en jeu plus haut dans cet article) : intégrant une compétence de communication spécifique, la compétence (pré)professionnelle est tout autant compétence pour que compétence *dans* la profession.

L'extrait d'un journal¹² rédigé à l'occasion d'un exercice de préparation à l'entretien est, à ce titre, exemplaire : ***Pour continuer sur ce dont je parlais hier, en fait quand on arrive à ce genre d'entretien, on a intérêt à avoir bien réfléchi à ce que nous allons dire pour expliquer nos motivations vis-à-vis de ce stage puisqu'en fait cette personne que l'on craint donnera son jugement, son avis selon notre prestation donc cette embauche ne sera possible que si nos arguments ont été convaincants, percutants, notre attitude, notre tenue vestimentaire satisfaisantes, mis à part le cas où l'entreprise aurait des problèmes et qu'il y aurait eu erreur de la part de la personne s'occupant des stages. Pour ce genre d'entretien, il faut donc savoir bien se présenter, établir le contact dès le début en donnant son nom, demandant si on a bien la personne concernée en face de soi et rappeler le contexte, le but de notre visite. Aucun d'entre nous n'a fait ceci, on ne sait donc pas comment établir une communication claire et sans ambiguïté dans ces cas-là. En fait on sait parler, on nous a appris des mots, qui se suivant forment des phrases mais on ne sait pas établir un contact, une relation entre soi et la personne avec laquelle on doit communiquer alors que le message que l'on veut faire passer au travers de ces phrases est du domaine de la communication avant d'être***

12. Voir Quatrevaux (2002), p.192, *journal de P.* en date du 10 décembre.

un problème de syntaxe. Grâce à ce genre d'exercices que l'on nous fait pratiquer seulement maintenant, c'est-à-dire à un âge où l'on a déjà pu se retrouver dans de telles situations, on apprend des règles importantes de la communication.

C'est sous cette perspective qu'on pourrait également relire la troisième citation de cet article, extrait dans lequel la rédactrice s'exprimait sur son projet de devenir enseignante.

3.3. Diarisme et organisation de la pensée

Une fois vaincues d'éventuelles inhibitions face à l'écrit, le journal peut, plus radicalement encore, assurer une prise de conscience et un approfondissement du rapport de son rédacteur à ce mode majeur d'organisation de la pensée qu'est, précisément, l'écrit.

Nous serions sans doute là aux racines de deux des trois fonctions, la fonction de réassurance et la fonction heuristique, que Jorro, (2002) assigne à « l'écriture accompagnatrice du journal de formation ». Le journal constitue, en effet, un moyen sans doute irremplaçable pour faire advenir des façons de dire/d'éluder et donc aussi d'organiser un dire au long cours ; c'est-à-dire encore des *styles*, façons d'être dans la langue dans un triple rapport à soi, aux autres et donc aussi au temps ; façons dont on peut d'autant moins contester la réalité qu'elles sont peu suspectes d'avoir été objets de choix clairement volontaires voire seulement conscients ; et façons révélatrices, au travers d'un rapport à la formation, d'un rapport au monde et, plus spécifiquement, au monde du travail et aux modes de communication qui ont cours dans celui-ci. C'est la modification de ces rapports, intimement liés, aux savoirs, savoir faire et discours qui se trouve alors visée.

Je ne reprendrai toutefois pas ici les longues analyses que j'ai menées dans le livre d'où sont extraites toutes les citations de cet article et dans lequel j'avais tenté de dégager ce qui m'était apparu comme *styles plus ou moins typiques*. Je signalerai seulement, sans m'y attarder, les homologues existant entre deux des trois types principaux que j'avais dégagés, d'une part, et les seconde et dernière catégories de Jorro (2002) de textes révélateurs d'un questionnement et de textes de repositionnement, d'autre part.

Je me limiterai ici aux mentions, qui, je l'espère, n'apparaîtront pas trop sommaires, de deux séries d'extraits de deux journaux relativement antinomiques.

3.3.1. Du mutisme...

La première série¹³ intéresse une *difficulté*, une *incapacité* (ce sont les propres termes employés par la rédactrice) qui semblait, à l'époque, difficilement surmontable dans le temps précédant le terme fixé pour la rédaction du journal ; difficulté d'effectuer, précisément, la mise en mots. En quinze jours, trois remarques s'accumuleront, avec deux échos plus tardifs, mais tout deux relatifs aux difficultés de rédiger un journal.

13. Voir Quatrevaux (2002), *journal de N.* en date des 27 octobre (p. 150), 2 novembre (p. 62), 11 novembre (p. 61), 30 novembre (p. 60), et bilan (p. 63).

27 octobre : [...] *les mots se sont perdus au fur et à mesure de l'exercice. Je perds moi-même mes mots, j'ai du mal à décrire cet exercice qui m'a paru intéressant car je me rend compte de ce qui se passe quand on demande à quelqu'un de transmettre un message : la moitié des mots sont oubliés et le contenu de ce message fini par ne plus avoir le même sens (même but) que celui désiré au départ [...] Ce que je trouve d'enrichissant pour moi en TNT c'est que je me rend compte de beaucoup de choses auxquelles je ne prêtai pas attention.*

2 novembre : [...] *je me suis rendue compte que bien souvent on utilise des termes que l'on ne connaît pas très bien : c'est souvent que le prof nous demande d'expliquer ce que l'on veut dire quand on utilise des termes qui ne semblent pas évidents pour tous. Par exemple, il nous a fallu une heure pour « essayer » de savoir ce que signifiait « argumenter une idée ». Moi-même j'étais incapable de trouver les mots exacts pour en sortir quelque chose de clair. Bien sûr, on a toujours une idée vague sur la signification, mais c'est justement cela qui nous vaut d'utiliser des mots dans certaines phrases en voulant leur donner un sens qui n'est pas le bon. C'est pourquoi je n'ose pas utiliser des mots que je connais à peine ou mal de peur que l'on ne me comprenne pas ou que l'on se moque de moi. En fait je n'emploie que des mots que je connais très bien. Il m'arrive bien sûr d'employer des mots en croyant connaître le sens mais je me rends compte que ce n'est pas le bon alors je me renseigne sur sa signification. Quant au terme « argumenter une idée » j'ai bien peur de ne plus savoir exactement ce que ça veut dire, car on a dit tellement de chose à ce sujet que « argumenter » signifie beaucoup de choses. Cela dépend de ce que l'on demande.*

11 novembre : [...] *il y a trois jours je suis allée avec mon copain et sa famille à un repas choucroute. Il y avait pour animer cette soirée un prestidigitateur qui nous a fait un tour de magie avec des enveloppes. Et donc ce matin la mère de mon copain a voulu m'expliquer le « truc » qu'avait utilisé cette personne pour son tour de magie. Les phrases qu'utilisait la mère de mon copain étaient très confuses, au début je ne comprenais rien, alors elle utilisait d'autres mots, mais toujours aucun sens. Ce n'est qu'après un long moment d'explication que j'ai fini par comprendre, ce n'était pas si compliqué que cela en fait à dire. Ce n'est que plus tard que j'ai compris la difficulté à expliquer le « truc » de ce tour de magie quand à mon tour j'ai voulu en parler à mon copain. Je ne trouvais pas les mots, alors je faisais des gestes pour essayer de lui faire comprendre, ce n'était pas si évident que cela en fait. Tout cela pour dire qu'il nous arrive de ne pas réussir à ce faire comprendre, d'ailleurs je n'essaierais même pas de vous expliquer ce tour de magie car à l'écrit j'ai encore plus de mal qu'à l'oral à m'expliquer.*

30 novembre : *J'ai beaucoup de mal à écrire ce journal, comme vous avez du vous en rendre compte d'ailleurs ! Je devrais écrire tous les jours mais en fait j'écris beaucoup moi [sic]. De plus lorsque j'écris, ce n'est pas toujours compréhensible, certaines phrases ne signifient pas grand chose, mais je n'arrive pas à m'exprimer. En fait, j'ai toujours eu du mal à m'exprimer, même à l'oral. Quand j'ai une idée dans la tête, c'est toujours confus, je ne trouve*

pas les mots pour que l'on me comprenne alors j'utilise des images et je fais beaucoup de gestes [...].

Bilan [...] Tout d'abord, j'aimerais préciser que de faire ce journal fut un très gros travail pour moi, en [sic] ce n'est pas d'écrire qui m'a dérangé le plus, mais c'est le fait de mettre sur papier ce que j'ai dans la tête. En effet, j'adore écrire, mais j'ai un gros problème, je pense à beaucoup de choses, mais au moment de les écrire, je ne trouve pas les mots exacts pour construire une phrase qui puisse avoir un sens. [...] Et c'est bien pour cela que mon journal n'est pas épais, à force de supprimer les événements que je n'arrivais pas à expliquer et ceux que je n'osais pas raconter, il ne restait plus grand-chose à dire. Mais malheureusement, aussi, bien souvent on ne se rend pas compte de ces problèmes de communication ! [...] En fait, toutes mes difficultés pour écrire ce journal reposent sur des problèmes d'expression et de compréhension.

3.3.2. ... au dialogue, par l'écriture

La seconde série d'extraits¹⁴, qui part du thème des normes scolaires à respecter, se focalise d'emblée sur l'écriture même du journal et actualise ainsi, de la façon la plus économique, la question et de l'écriture et du rapport à celle-ci ; de l'écriture au long cours d'un journal de « recherche » destiné à faire expérimenter, mais dans une acception beaucoup moins ambitieuse de celle où l'entend Penloup, (2002), la dimension « heuristique » de l'écriture.

La rédactrice évoque, en un premier temps, la surnormativité scolaire, pour traiter, à partir de là, de l'impact de l'intervention de l'enseignant, garant des normes, sur la qualité de sa production écrite présente. Au-delà, dans la perspective ouverte par l'extrait, provenant du même journal, figurant ici en section 1, c'est l'impact des pratiques langagières sur les partenaires de la situation éducative qui se trouve en cause ; en un jeu non plus seulement dialogique, mais quasi dialogal. Il n'aurait en effet suffi que d'un nouveau commentaire public pour poursuivre, éventuellement à plusieurs, la démarche ainsi entamée.

9 novembre : ***Vendredi après-midi, j'ai lu les extraits de journaux [distribués pour commentaires collectifs] mais après le cours de ce matin je m'aperçois que je n'avais pas tenté de les analyser dans le sens qui nous était demandé. Apparemment ce journal n'est pas si simple à rédiger. D'après ce que le prof a fait comme remarques sur les extraits, je crois que tout ce que j'ai écrit dans les pages précédentes n'apporte rien [...] Un gros défaut que j'ai découvert dans mon journal après l'étude faite par le prof d'un extrait qui nous était distribué est que dans la plupart, pour ne pas dire tous de mes écrits le caractère scolaire ressort, je fais des réflexions du genre : « j'espère pouvoir le faire au terme de l'enseignement de ce module... » (journal du 12-10). Je pense que ceci est dû à l'image que l'on m'a donnée du professeur, de l'école c'est-à-dire pour ce qui est du prof quelqu'un qu'il faut respecter,***

14. Voir Quatrevaux, (2002), *journal de P.* en date des 09 novembre (p. 44), 3 décembre et 8 décembre (p. 43).

qui donne des directives nécessairement bonnes à suivre et à qui il faut montrer qu'on les applique pour le satisfaire.

3 décembre : **Je viens de relire ce que j'ai écrit depuis le 9 novembre c'est-à-dire depuis le moment où j'ai pris conscience, je pense à juste titre puisque le prof n'a pas publié ce que j'avais écrit auparavant, que ce que j'avais écrit avant ce jour n'avait aucun intérêt pour ce qui nous est demandé puisque tout ceci restait superficiel, je ne me posais pas de question permettant d'analyser en profondeur les sujets auxquels je m'intéressais. J'ai plus particulièrement fait attention à ce que j'avais écrit au sujet des motivations éventuelles du prof lorsqu'il m'avait demandé mon journal (lundi 16-11) et je pense que [...] il a dû réussir plus ou moins à me toucher. [...] Le fait que je n'écrive que deux jours par semaine ne convient pas à ce qu'il attend du journal puisqu'il faut que notre travail soit suivi. Je pense que cet aspect a retenu mon attention car le prof a fait une comparaison avec un livre Crise... et je ne me souviens pas de la suite puisque j'étais trop éloignée pour entendre tout ce qu'il disait mais je crois qu'il faut que je me bouge un peu pour écrire plus souvent avant les vacances de Noël qui selon lui pourraient être un éventuel moment lors duquel j'écrirais tous les jours, je pense que ceci était encore un argument pour me remuer puisqu'il avait lu mon journal et savait que ce genre de choses me feraient réagir. Je crois qu'il a réussi puisque j'écris aujourd'hui et nous ne sommes ni lundi, ni mardi à ce que je sache !**

8 décembre : **Pour commencer je voudrais revenir à [...] la comparaison qu'avait utilisée le prof au sujet de mon journal, de ma fréquence d'écriture dans ce journal. Il s'agissait de Crise, rupture et dépassement. Je suis d'accord sur deux points, le fait qu'il y ait eu crise, dès que j'ai cru comprendre grâce à la première étude des extraits de journaux que j'étais hors sujet. Puis la rupture car je n'écrivais que lors de cours ou TD de TNT pour avoir un support, une matière sur laquelle travailler mais cela ne suffisait pas puisque cela ne correspondait pas à ce que le prof attend de ce journal. Quant à ce qui est du dépassement, je ne sais pas si cela se produira mais grâce à cette comparaison qui a retenu mon attention car elle soulignait très clairement ce qui caractérisait mon journal, son défaut principal aux yeux du prof, j'essaye d'avoir plus de suivi dans ma fréquence d'écriture mais aussi dans les sujets que j'aborde.**

CONCLUSION : ÉCRITS (D')INTERMÉDIAIRES

Au moyen de ces oxymores successifs de « brouillon propre » ou d'« oral écrit », j'ai tenté de cerner la spécificité du journal de formation et, au-delà, du vaste ensemble des « écrits intermédiaires ». Relative spontanéité comme pour l'oral (ou, en tout cas, certains oraux), garantissant, tout aussi relativement, l'autonomie de l'apprentissage ; mais avec l'après coup, plus particulièrement propre à l'écrit, après coup qui favorise cette distanciation et, donc, l'analyse et la réflexion : lorsque l'expérience menée peut se prolonger sur un temps suffisamment long et se complexifier encore par l'interférence avec d'autres registres et, éventuellement, d'autres canaux (comme le commentaire, le cas échéant réitéré, d'extraits divers en groupe), nul doute que le processus d'écriture n'entretienne alors des liens étroits avec celui de l'apprentissage. Au-delà de la difficulté d'en rendre

compte de façon suffisamment détaillée en quelques pages, voyons, pour conclure, ce qu'une formation des enseignants pourrait tirer comme profit d'une telle pratique langagière.

Auparavant, une mise en garde importante me semble s'imposer : le recours à une pratique diariste de formation implique un laisser dire, un laisser aller de la parole, qui ne peut être accepté par tout étudiant. Non que cette parole soit, – tout au contraire ! – sommée de dire l'intime ; mais c'est une parole qui ne peut advenir que dans le renoncement à une maîtrise d'elle-même, par l'acceptation de l'oubli de soi et inévitablement alors le risque/la chance de la sui-contradiction. En conséquence, il est incontestablement préférable que cette pratique langagière ne soit jamais imposée ; mais, dans la mesure où il est tout aussi souhaitable qu'elle puisse donner lieu à des commentaires de groupe, dont l'impact est sans doute plus grand que celui du seul entretien rédacteur - formateur, le meilleur cadre de réalisation paraît donc être celui de groupes d'options.

C'est dire encore que le recours à un tel outil dépend avant tout d'une coopération entre formateur et étudiants, sans laquelle aucune initiative du premier n'a de chances d'aboutir : accueil / recueil de réflexions ou dialogues, sinon condamnés à l'oubli, dans un cadre pouvant servir de surcroît à l'(auto)évaluation ; renforcement de la professionnalisation par celui d'une compétence pour la communication ; enfin, plus fondamentalement, remise en jeu de ses rapports au (x) savoir(s) et au (x) discours et, par là, à soi-même et aux autres. Un autre aspect essentiel de cette coopération est celui de l'échange oral avec le groupe (en présence du formateur), au cours de séances de commentaires publics, à articuler avec ce genre d'entretiens plus ou moins directifs qu'évoquait Jorro dans sa propre pratique : double cadrage, que je n'ai personnellement jamais mis en place, mais qui me paraît pouvoir encore augmenter les possibilités de dialogues en réduisant les divagations par la canalisation des contributions.

Dans le cadre d'une formation d'enseignants, il est possible, une fois rappelée cette condition *sine qua non* de la coopération, d'avoir recours au journal de formation comme à un écrit intermédiaire, parmi d'autres, auprès d'étudiants, parmi d'autres... Mais la particularité du public en cause amène à prendre en compte toutes les connotations de ce terme d'« intermédiaire ». En effet, le propre d'un apprenti-enseignant est, précisément, cet *état intermédiaire* qui lui permet non seulement d'apprendre comme, je viens de le dire, tout autre étudiant, mais, en même temps, de tenter, plus ou moins réflexivement, de comprendre/apprendre ce qu'est, précisément, l'acte d'apprendre, acte qui se trouve au cœur de cette activité professionnelle si particulière. Or, quel autre écrit intermédiaire peut autant faciliter cette prise de conscience de la complexité de cet acte, en particulier dans sa dimension temporelle, que le journal de formation ? N'assure-t-il pas en effet cette médiation de soi à soi autant que d'apprenti à formateur, formateur lui-même à considérer moins comme le détenteur de nouveaux savoirs que comme médiateur (autre « intermédiaire ») entre les producteurs de ces derniers et les apprentis qu'il assiste ?

On pourrait encore se demander quels pourraient être les champs (d'intermédiations) disciplinaires concernés par ce type d'action. En fait, rien n'interdit de penser que ce dernier ne soit *a priori* transférable dans tout champ disciplinaire, que les objectifs soient la construction de savoirs et/ou de savoir faire profession-

nels, mais, également, l'interrogation des représentations du métier, voire, grâce à ces séances de commentaires collectifs, la mutualisation des expériences professionnelles ; il n'empêche, toutefois, que le champ des « lettres », je veux dire de l'écrit (écrit fonctionnel plus que littéraire, au sens courant du terme) et, plus globalement, de tous les usages de la parole, reste privilégié.

À considérer la formation comme un processus continu, resterait, enfin, une dernière question : celle du journal comme l'instrument favori de la formation permanente de ces médiateurs / inter-médiaires du savoir que sont les enseignants...

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM J.-M. (1990) : *Éléments de linguistique textuelle*, Liège, Mardaga.
- ADAM J.-M. (1992) : *Les textes : types et prototypes*, Nathan.
- BEILLEROT J. (Dir.) (1989) : *Savoir et rapport au savoir*, Éditions universitaires.
- CHARLOT B., BAUTIER E. et ROCHEX J.-Y. (1992) : *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, A. Colin.
- COUTINHO A. (2002) : Écriture et rapport au savoir, *Enjeux*, 53, p. 176-187.
- DELCAMBRE I. & REUTER Y. (2002) : Le rapport à l'écriture d'étudiants en licence et maîtrise : première approche, *Spirale*, 29, p. 7-27.
- DEVEREUX G. (1966) : *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Flammarion.
- FRANÇOIS F. (1993) : *Pratiques de l'oral*, Nathan.
- HYMES D.H. (1992) : *Vers la compétence de communication*, Hatier.
- JORRO A. (2002) : L'écriture accompagnatrice : le journal de formation, *Enjeux*, 53, p. 43-53.
- LOURAU R. (1988) : *Le journal de recherche*, Klincksieck.
- PENLOUP M.-C. (2002) : Construire le concept d'écriture de recherche pour le mémoire de maîtrise, *Enjeux*, 54, p. 151-165.
- QUATREVAUX A. (1997) : Adolescence interminable ? Le vécu d'étudiants d'un premier cycle scientifique, *Spirale*, 20, p. 57-75.
- QUATREVAUX A. (2002) : *Journaux de formation, analyse de discours et communication orale*, L'Harmattan.

LE PRINCIPE HOLOGRAMMATIQUE EN FORMATION D'ADULTES À LA COMMUNICATION

Rozenn GUIBERT, maître de conférences en psychologie sociale,
équipe de recherche Théodile - (E A 1764),
CNAM Paris : CRF - Centre de recherche sur la formation – (E A 1410),
CCE - Communication, culture, expression

Résumé : Les formations à la communication ne peuvent avoir de sens que si elles prennent en compte la complexité des situations sociales de référence. En formation d'adultes au CNAM, pour de futurs ingénieurs, il est proposé de travailler en fonction d'une de ces situations : la préparation du mémoire de fin d'études. Le dispositif et les pratiques de formation sont conçus en fonction de ce choix et en particulier selon le principe hologrammatique (tel qu'il a été défini par Morin, 1990).

À un autre niveau d'hologramme, les pratiques discursives sont définies comme des instruments (au sens de la théorie instrumentale élargie ; Rabardel, 1999). Un de ces instruments est présenté : les cartes conceptuelles - avec une de leurs variantes : les schémas heuristiques.

*« On pourrait comparer la pensée à un lourd nuage qui déverse une pluie de mots. »
« En se transformant en langage, la pensée se réorganise et se modifie »*

Vygotski

INTRODUCTION

Dans les formations à la communication pour des adultes, les pratiques sociales de référence sont des pratiques langagières ancrées dans des situations sociales précises, que nous nommons pratiques discursives. Pourtant, les demandes des participants et les commandes des institutions sont généralement formulées de façon très vague, très négative et très traditionnelle, en termes de manques à combler : les adultes envoyés en formation sont considérés comme incapables d'écrire lisiblement, de faire un plan, de prendre la parole... Les offres de formation, quant à elles, correspondent le plus souvent à des courants, à des modes. Comment établir et comment justifier les choix théoriques et pédagogiques qui permettent de cerner un objet aussi mouvant, aussi multiforme, et aussi contestable ?

C'est en définissant la communication comme une pratique sociale complexe que des formations pour les futurs ingénieurs ont été mises en place au CNAM. Je me référerai ici essentiellement au dispositif de formation « Recherches et projets » dont je suis responsable. Il a été conçu en fonction des « trois principes qui peuvent nous aider à penser la complexité » (Morin, 1990, 98-101) : le principe

dialogique, le principe de récursivité et le principe hologrammatique, que nous définirons plus loin de façon détaillée.

Pour former à la communication les techniciens qui deviennent ingénieurs, le service d'enseignement « Communication, culture, expression » du CNAM propose le choix entre plusieurs situations sociales de référence : situation de fin d'études, situation professionnelle, développement personnel. Les futurs ingénieurs choisissent, en fonction des besoins qu'ils ressentent, une approche spécifique de la communication. Cette conception de l'offre de formation correspond au principe hologrammatique puisqu'il est prévu que les apprentissages réalisés dans un type de situation sociale puissent être réinvestis dans les autres :

« Dans un hologramme physique, le moindre point de l'image de l'hologramme contient la quasi-totalité de l'information de l'objet représenté. Non seulement la partie est dans le tout, mais le tout est dans la partie. Le principe hologrammatique est présent dans le monde biologique et dans le monde sociologique [...] Cette idée apparemment paradoxale immobilise l'esprit linéaire. Mais, dans la logique récursive, on sait très bien que ce qu'on acquiert comme connaissance des parties revient sur le tout. Ce qu'on apprend sur les qualités émergentes du tout, tout qui n'existe pas sans organisation, revient sur les parties. Alors on peut enrichir la connaissance des parties par le tout et du tout par les parties, dans un même mouvement producteur de connaissances » (Morin, 1990, 100).

La préparation du mémoire est une situation délicate pour tous les étudiants en fin d'études. C'est une préoccupation encore plus grande pour le public du CNAM qui est vu – et qui se voit (Guibert, 1989) – comme ayant des difficultés de communication. Il est donc particulièrement intéressant de partir des difficultés, réelles et/ou supposées, que les participants rencontrent au moment où ils préparent leur mémoire d'ingénieurs. C'est à ce moment là de leur parcours que les formations à la communication deviennent pour eux obligatoires ; déjà auparavant, quand nos formations étaient facultatives, c'est avec ce souci là qu'ils s'inscrivaient le plus souvent.

Le mémoire de fin d'études est un objet complexe (Guibert, 1989) comportant des enjeux évaluatifs et supposant le maniement de formes discursives et, en particulier, de jeux énonciatifs subtils. Il cristallise les enjeux évaluatifs d'une situation sociale exceptionnelle qui préoccupe tout particulièrement les CNAMiens puisqu'il représente l'épreuve qui leur permettra de passer de leur position professionnelle et sociale actuelle à celle qu'ils visent en préparant un diplôme d'ingénieur ; c'est cette épreuve qui conditionne leur changement de statut professionnel. Rappelons qu'ils suivent des cours du soir dans ce but depuis plusieurs années. Ici, nous retrouvons un autre niveau d'hologramme : à ce moment de leur formation, le mémoire cristallise toutes les ambivalences liées au changement social visé. Choisir de travailler en formation à partir de cette situation, c'est prendre en compte ce moment clé de leur évolution ; ce qui permet de les considérer comme agents de leur changement.

Le principe hologrammatique joue donc à plusieurs niveaux et induit certains partis pris en formation :

- Travailler sur la situation sociale de préparation des mémoires – envisagée comme exemple d'une situation spécifique – pour permettre d'acquérir les compétences nécessaires à d'autres situations sociales : nous

verrons dans une première partie comment ceci est pris en compte dans le dispositif de formation dont je suis responsable, c'est à dire celui qui prend comme prétexte de travail la préparation des mémoires d'ingénieurs en fin d'études ;

- Travailler sur les pratiques discursives et en utilisant des pratiques discursives pour former à des pratiques discursives : la communication se définit non seulement comme un objet complexe mais aussi comme une pratique médiatisée, c'est-à-dire qu'elle suppose l'usage de signes, de symboles et d'outils ; elle peut donc être analysée avec les éléments pour une théorie instrumentale élargie proposés par Rabardel (1999). C'est à partir de cette théorie que nous analyserons dans une deuxième partie, à titre d'exemple, les cartes conceptuelles.

Il faudrait aussi définir le mémoire comme hologramme du travail qu'il a nécessité pour le produire, comme hologramme des qualités d'ingénieurs qu'il doit exhiber, qu'il a contribué à acquérir et qui sont transférables dans toutes situations sociales, mais nous ne développerons pas ce point ici.

1. LE PRINCIPE HOLOGRAMMATIQUE DANS UN DISPOSITIF DE FORMATION

Le dispositif de formation « Recherches et projets » est conçu en plusieurs phases. J'ai pris le parti de travailler explicitement avec et sur la complexité dans le module de tronc commun (qui se répète 6 à 7 fois chaque année au premier semestre avec des groupes de 20 participants). Ensuite, au deuxième semestre, les participants peuvent choisir, en connaissance de cause, d'approfondir deux aspects particuliers de la communication, parmi la douzaine de modules d'une vingtaine d'heures qui peuvent être proposés au deuxième semestre, par exemple :

- synthétiser des informations et argumenter ;
- se présenter, construire et présenter son projet ;
- affirmer sa parole pour affirmer son projet ;
- improviser et se situer ;
- se situer pour mieux communiquer ;
- questionner, synthétiser, débattre et rendre compte ;
- améliorer ses écrits et ses façons d'écrire...

En fonction de ce principe – les titres énumérés ci-dessus le montrent – la formation ne peut pas être découpée en objectifs indépendants les uns des autres, mais elle est conçue à partir de compétences transversales utiles dans diverses pratiques sociales. Ce qui suppose sur le plan pédagogique :

- de mêler lecture-écriture-prise de parole et écoute ;
- de proposer le même type de travail à différentes reprises, en variant les situations sociales et les enjeux : informels, formels ;

- d’articuler le travail sur le mémoire – comme genre discursif particulier – avec un travail sur des modalités de communication qui se retrouvent dans d’autres genres ;
- d’alterner des exercices qui permettent une prise de conscience des pratiques spontanées et des représentations qui les sous-tendent et des exercices de découverte et d’entraînement à de nouvelles pratiques...

Les progressions ne peuvent pas être linéaires. Chaque moment de la formation doit conserver toute sa complexité. Il sera d’autant plus important de proposer des repères méthodologiques constitués autour d’instruments efficaces.

1.1. Quatre mises en situation

Au cours du module d’entrée du premier semestre, il est successivement proposé quatre « mises en situation » qui permettent progressivement d’élaborer un projet de recherche :

- observation d’une interaction quotidienne ;
- lecture documentaire ;
- rédaction d’un projet de mémoire ;
- négociation de ce projet avec un autre étudiant jouant le rôle d’un directeur de recherche.

Ces quatre mises en situation s’articulent pour constituer un fil rouge : tout au long du premier semestre, les participants esquissent un projet de recherche sur le thème de la communication. Cette mise en abyme des objectifs et du thème permet un travail à la fois théorique et pratique sur la communication, alors que ce thème est fort éloigné des préoccupations des futurs ingénieurs.

Les mises en situation ont été préparées pour faire rencontrer aux participants, en modèle réduit, les zones habituellement périlleuses de la préparation des mémoires – telles qu’elles sont décrites par Desroche (1971), et pour permettre à chacun de trouver ses propres façons de faire face aux obstacles rencontrés.

Chaque mise en situation comporte un certain nombre de situations-problèmes. Différents instruments sont alors proposés. Nous prendrons ici l’exemple des cartes conceptuelles qui peuvent être travaillées tout au long des différentes mises en situation et qui se révèlent très utiles dans toutes les situations de communication.

1.2. Représentations et pratiques

Ces mises en situation visent tout à la fois un travail sur les représentations et les pratiques.

C’est par la prise de conscience de leurs pratiques discursives (lire, écrire, parler, écouter) « spontanées » (Guibert, 1989) au cours de la formation et en tentant de nouvelles pratiques dans des situations préconstruites que les participants peuvent amorcer un changement de leurs représentations sociales de la communication et élaborer, à partir des propositions qui leur sont faites, leurs propres pratiques efficaces. Les phases de travail individuel, en binômes, en sous groupes et en grand groupe alternent, pour que les participants confrontent leurs résultats,

mais surtout leurs démarches et leurs représentations. Ainsi, sont conjugués les trois principes dialogiques, récursif et hologrammatique.

Les situations pédagogiques se répètent pour que chacun puisse tenter de nouvelles démarches. Elles sont variées et alternent en particulier le travail sur les situations quotidiennes et les situations exceptionnelles pour que les participants fassent les liens entre les compétences acquises à propos du mémoire et leurs situations quotidiennes personnelles et professionnelles.

Au début de la formation, la communication est envisagée par les participants dans son sens le plus étroit, comme transmission de messages ; cette représentation, au fil de la formation, se transforme en représentations interactionnistes (Guibert, 1996). Quelques notions essentielles des théories de l'énonciation et de l'interactionnisme symbolique (rapport de place, enjeux, stratégies...) sont présentées : elles permettent de travailler sur les contextes psychosociaux dans lesquels s'insèrent les pratiques discursives.

À cette représentation initiale de la communication, correspondent des représentations comparables sur le langage – il est vu, comme transparent, comme un sac de mots inarticulés – et celles sur le texte – vu comme présentation avant tout claire et concise des informations essentielles. Ces représentations conduisent à des textes solipsistes (exemple d'un « texte plan », Guibert, 1989).

2. LES CARTES CONCEPTUELLES : UN INSTRUMENT POUR PENSER ET PRÉSENTER SA PENSÉE

Nous analyserons ici – pour montrer comment la complexité est conservée – les cartes conceptuelles. Elles sont parfois nommées schémas heuristiques à partir des ouvrages de Buzan (1979, 1995) ou *mind mapping* en particulier sur un site internet, ou encore cartes mentales, cartes sémantiques. Maréchal (2002) précise que « si les Américains parlent de *mind mapping*, les Québécois préfèrent le terme d'idéateurs. Quant aux enfants français qui utilisent le logiciel construit sur cette base, ils préfèrent parler d'araignée ! ».

Cet instrument est utile dans toutes les situations, à tous les niveaux et à tous les moments du travail intellectuel. Nous garderons l'expression schémas heuristiques pour le travail d'exploration d'un domaine ou d'un problème, quand il s'agit de trouver en cherchant, découvrir, inventer, trouver après réflexion (cf. dictionnaire Bailly). Ils ne sont guère communicables à des personnes qui n'auraient pas contribué à leur élaboration. Cartes conceptuelles devient alors une expression plus générale : elle peut désigner des schémas heuristiques revus et simplifiés pour servir de supports à des prises de paroles, pour être mémorisés et même pour être présentés à autrui.

Les cartes conceptuelles sont utilisables individuellement ou en groupe, tant à l'oral qu'à l'écrit, tant pour la lecture, que pour la prise de notes, l'écriture, la prise de parole, l'exposé et les réponses aux questions – que ces prises de parole soient préparées ou improvisées. Elles sont également utilisables pour faire le tour d'une question, pour noter l'état d'avancement d'un projet à différentes reprises et constater son évolution, pour faire l'inventaire des matériaux dont on dispose et de ceux qui restent à trouver, pour insérer de nouvelles informations et confronter des sources, pour recenser et situer les unes par rapport aux autres les références

théoriques importantes dans un travail documentaire... Ces schémas permettent aussi de « casser » un texte terminé pour introduire d'autres informations, pour prendre un autre angle de vue. A ceux qui écrivent « par couches » (Guibert, 1995) – style de comportement rédactionnel particulièrement coûteux pour un texte long – ils permettent d'éviter une ou plusieurs phases de rédaction.

Nous retrouvons ici la nécessité de distinguer deux moments du travail de lecture-écriture dans le cas de l'écriture de textes fonctionnels : l'écriture épistémique – qui permet de constituer le « quelque chose à dire » – et l'écriture communicative, qui rend le « quelque chose à dire » compréhensible pour les destinataires. J'ai repris ces deux expressions à Bereiter (Guibert, 1998).

2.1. Des mots et des liaisons

Au départ, ma préoccupation était de faire se rencontrer les mots clés des documentalistes et ceux des apprentis chercheurs. La démarche a d'abord été élaborée à partir du travail d'indexation des documentalistes, et de leurs schémas fléchés ; ensuite elle s'est élargie à partir de la présentation par Buzan (1979) des schémas heuristiques. Cette démarche est également à rapprocher de la notion d'hypertexte (Chaumier & Sutter 1989, Le Coadic 1991, Levy 1991). C'est à partir de cette présentation et des schémas fléchés documentaires que j'ai commencé à proposer cet instrument à des étudiants adultes reprenant des études supérieures et devant préparer des mémoires (travailleurs sociaux préparant des mémoires de recherche-action dans les formations au DHEPS et techniciens préparant des mémoires d'ingénieurs au CNAM). Au début je proposais cet outil pour cerner un sujet de recherche et pour amorcer la recherche documentaire. Progressivement, j'ai adapté et élargi la démarche proposée par Buzan dans sa première publication en France (1979). Dans l'ouvrage qu'il publie ensuite en 1995, il semble au contraire que la portée de cet instrument ait été restreinte.

La démarche proposée s'appuie essentiellement sur la notion de mots clés. Le terme de « mots clés » étant traditionnellement utilisé, nous le reprendrons même s'il prête à confusion ; en effet, il ne s'agit, le plus souvent, pas de mots mais d'expressions.

Je propose de noter par quelques mots ou expressions clés les éléments considérés comme importants à partir d'un mot, d'un problème, d'un (ou plusieurs) texte(s) source - texte (oral ou écrit) - et d'établir des relations entre ces éléments (relations hiérarchiques ou relations associatives – nous désignons ainsi toutes celles qui ne sont pas hiérarchiques).

2.2. Des schémas, des cartes

Les consignes sont résumées dans l'encadré ci-dessous, il s'agit, contrairement à ce que je pensais au début, de phases et non d'étapes du travail :

Commencer le travail dans l'ordre dans lequel les éléments et leur analyse vous viennent à l'esprit et pas nécessairement dans l'ordre proposé ci dessous.

- Placer au centre de votre feuille l'expression clé qui vous paraît la plus importante pour votre sujet, l'encadrer ;

- *placer autour les mots ou expressions clés de deuxième ordre, les entourer, les relier à l'expression centrale par des flèches (liaisons hiérarchiques),*

- *autour de ces satellites, répartir les éléments de troisième niveau, les relier aux satellites par des flèches, etc. subdiviser autant que possible en plaçant les éléments en éventail plutôt qu'en colonnes.*

Examiner votre production et rechercher quels termes pourraient être reliés les uns aux autres par des relations de type associatif. Selon les sujets et surtout la familiarité avec le sujet, d'autres types de liaisons peuvent être précisées au fil du travail.

Analyser le schéma ainsi produit :

Vous pouvez en réexaminant le schéma repérer des éléments essentiels qui sont d'abord décalqués...

- *vous pouvez repérer des zones plus chargées que d'autres, sans doute vous intéressent-elles davantage, ou bien elles posent plus de questions ;*

- *vous pouvez repérer des zones où les liaisons se multiplient et où le schéma devient quasi illisible ; c'est à partir des mots ou expressions clés de ces zones qu'il faut approfondir la réflexion ;*

Dans ces deux derniers cas, il est souvent intéressant de définir un nouveau centre à l'intérieur de cette zone et d'établir un nouveau schéma. On peut ainsi réduire un sujet de recherche comme par un effet de zoom.

Si, après un certain temps d'entraînement, vous ne vous sentez pas à l'aise dans l'utilisation de tels schémas, si vraiment vous n'avez pas l'impression qu'ils vous permettent de préciser et d'approfondir votre pensée, abandonnez les pour le questionnement heuristique. A chacun son style de travail !

Cette démarche, qui a l'avantage d'être très synoptique, ne convient pas à tous les participants ; certains sont, au contraire, plus à l'aise dans une démarche, au moins au début, plus linéaire ; il est donc important de proposer des alternatives, par exemple les questionnements heuristiques. Il s'agit de faire transformer en de multiples questions toutes les réponses apportées *a priori* au problème traité. L'exercice est plus fructueux quand il est effectué en groupe puisqu'il permet une confrontation des *a priori*. C'est une proposition de travail plus traditionnelle mais qui peut, elle aussi, être prolongée par une lecture qui déconstruit les questions : souvent les préoccupations les plus fondamentales apparaissent à partir d'une lecture verticale des questions déjà rédigées. Ce prolongement de l'exercice de questionnement permet de briser la linéarité de l'écriture, d'extraire les expressions clés et donc des préoccupations récurrentes à partir des questions déjà rédigées pour les combiner autrement. A condition d'être ainsi prolongée et malgré sa linéarité de départ, cette démarche permet, elle aussi, une pensée et une écriture plus souple.

2. 2.1. Exemples

En formation, un exemple simple permet de présenter très rapidement les cartes conceptuelles et de mettre en évidence leur intérêt heuristique.

Il suffit de partir d'un projet : préparer un plat pour inviter des amis et de suggérer la préparation d'un pot-au-feu : de quels ingrédients faut-il disposer ?

Certains participants proposent des noms de légumes précis, d'autres se situent à un niveau plus synthétique en proposant les termes « viandes » ou « légumes », il suffit de combiner les deux approches pour tracer les liaisons hiérarchiques en retrouvant l'ensemble des ingrédients. A chaque fois qu'un participant propose « oignon », un autre ajoute « clou de girofle » : ainsi est illustrée la relation associative.

Alors, pour montrer que les mêmes ingrédients peuvent permettre un autre plat – comme les résultats de la recherche documentaire (intertexte) et les résultats de la recherche de terrain (infratexte) peuvent permettre un autre projet de recherche, quand le premier se trouve mis en cause – je demande aux participants de supposer qu'ils ne disposent pas de l'ustensile de cuisine nécessaire pour faire le pot au feu prévu : comment vont-ils alors réutiliser les ingrédients réunis et pour faire quel plat ? - Par exemple un bœuf aux carottes ! – Et pour ce nouveau projet, que leur manquera-t-il ?

Cet exemple simple et concret montre comment éviter plusieurs pièges. Pour qu'un schéma fléché soit vraiment heuristique, il est préférable de :

- tenter d'établir les liens associatifs entre des termes très précis, au bout des branches, après plusieurs subdivisions ;
- d'éviter de placer les termes en listes, mais de les disposer en éventail : les associations sont ainsi plus faciles à établir ;
- d'éviter tous les termes qui pourraient figurer dans un autre schéma sur un autre sujet, surtout les termes correspondant à des grilles toutes prêtes, du type « avantages / inconvénients » qui réduirait le travail à un tableau comparatif, ou les termes qui désignent des angles de vue disciplinaires comme « aspects économique, sociologique, géographique etc. » Ces termes ramènent à des grilles efficaces pour faire systématiquement le tour d'une question, grilles toutes faites souvent présentées comme des anagrammes pour être mieux retenues. Elles permettent de ne rien oublier d'un thème que l'on connaît déjà mais ne favorisent guère les associations imprévues ;
- De laisser les schémas devenir des brouillons ; c'est dans les zones qui paraissent désordonnées que l'on découvrira des éléments nouveaux...

Utilisé seul ou en groupe, le schéma heuristique présente les avantages d'un « brainstorming ». De la même façon, il s'agit de laisser advenir du nouveau, de l'inattendu, de se laisser surprendre. Le sociologue Wright Mills (1977) rapporte qu'il joue avec ses fiches, Rodari (1979) indique comment inventer des histoires en rapprochant deux éléments inattendus. Dans toutes ces démarches, il s'agit avant tout de créer de nouveaux liens entre des éléments qui n'avaient pas encore été rapprochés de cette façon.

La comparaison de différents schémas successifs permet de constater l'avancée de la réflexion. Ainsi, se trouvent conjugués principe hologrammatique et principe récursif.

Des exemples plus conceptuels demanderaient de longues présentations ; nous nous limiterons ici à la présentation de deux types de résultats obtenus :

- C'est l'élaboration d'un schéma heuristique sur la conception du dispositif de formation du CNAM qui m'a permis de mettre en relation le principe dialogique sur le plan théorique discursif, avec des modes d'animation participatifs et donc de poser le principe dialogique sur les plans éthique et pédagogique (Guibert, 2004) ;
- Des militants associatifs qui élaboraient en petits groupes des schémas heuristiques ont pu se rendre compte qu'ils avaient d'abord énuméré rapidement des techniques et des outils, mais qu'ils avaient eu tendance pendant un temps assez long à négliger des termes comme conflit, lutte. Utilisé ainsi de façon collective, cet instrument permet à un groupe de se mettre d'accord sur ses objectifs, ses stratégies.

Dans le cas d'une utilisation collective, il est intéressant de faire faire d'abord à chacun une recension (par exemple sur des post-it) des mots ou expressions auxquels il pense ; puis de collecter tous les post-it, en demandant aux participants de construire ensemble un schéma heuristique avec ce matériau. La partie la plus fructueuse du travail est alors le débat et les conflits socio-cognitifs nécessaires pour élaborer collectivement un schéma. Ce type de travail – à la fois dialogique, récursif et hologrammatique – permet une réflexion sur les pratiques et sur les représentations sociales.

2.2.2. Appropriation par les participants

Pour mieux comprendre comment les participants s'approprient les cartes conceptuelles, laissons ici la parole à Maréchal (2003), participante de la valeur (B16) « Obstacles et facilitation à l'apprentissage », qui, après avoir elle-même tenté l'exercice, a choisi, pour son travail de validation, d'observer une séance de travail sur cet instrument dans un des modules d'entrée de la formation destinée aux futurs ingénieurs :

Avant d'observer ces journées, j'avais été amenée à découvrir l'utilisation du schéma heuristique lors d'un autre cours [B16]. Ici, en passant auprès des auditeurs, j'ai pu observer plusieurs de leurs difficultés. Ce qui était intéressant, c'est que j'avais déjà rencontré la plupart de ces obstacles et que j'ai pu confronter mes difficultés à celles d'autres auditeurs.

Certains ont du mal à se lancer, ils restent devant leur feuille avec le mot « Communication » écrit au centre. Ils disent ne pas savoir quoi écrire...

Certains ont beaucoup de mal à trouver un thème central. Des éléments divers sont notés dans les quatre coins de la feuille sans qu'aucun thème général ne semble se détacher

Certains listent des éléments les uns sous les autres, ils ont du mal à noter les mots « dans tous les sens » sur la feuille.

Après avoir noté les obstacles rencontrés, elle propose des facilitations :

Le fait d'avoir rencontré les mêmes difficultés auparavant s'est avéré précieux car cela m'a permis d'apporter une aide pour certains ici. En effet, j'ai pu donner des pistes pour aller plus loin...

- Un des élèves ayant inscrit seulement **Communication** au milieu de sa feuille me dit ne pas savoir quoi noter d'autre car il a *trop de mots* qui lui viennent à l'esprit. Je lui précise que le schéma sert justement à mettre tout ce qu'il a en tête même si ça ne semble pas en rapport direct à première vue.
- Une autre élève semble ne plus avoir d'idées. Elle a noté ses mots sous forme de liste autour du point central. Je lui propose de les éclater dans tous les sens pour pouvoir trouver d'autres mots rattachés à ceux-ci, ce qui semble plus difficile lorsqu'il n'y a pas de place autour des mots, lorsque les mots sont placés sous forme de liste.
- D'autres n'ont pas de thème central, mais ils n'ont pas non plus étudié les liaisons associatives possibles dans leurs schémas, ce que je leur propose de faire.

Au final de l'exercice, tout le monde a créé un schéma heuristique mais plus ou moins fourni. Certains n'ont placé que quelques termes, mais peut-on dire pour autant que cela ne les a pas aidés ? Car s'il existe sans doute des réfractaires à cette méthode, le fait de l'avoir mise en pratique éveillera peut-être par la suite des liens ! »

Les cartes conceptuelles illustrent la métaphore de Vygotski (1985) placée en exergue et nous conduisent à les considérer comme un des exemples de la « variété infinie des mouvements de va et vient, de voies encore inconnues entre la pensée et le mot ».

Quand les participants présentent ensuite au rétroprojecteur leurs premières tentatives de schémas heuristiques, il est intéressant de faire observer comment ces schémas synoptiques sont linéarisés en même temps qu'ils sont oralisés ; quel cheminement a été choisi ; quelle mise en relation ; quels autres cheminements étaient possibles ; suivant les cas, quels aspects du sujet étudié sont privilégiés ; quels questionnements surgissent ; quelles nouvelles recherches sont nécessaires... ?

Les schémas heuristiques, comme les brouillons étudiés par Alcorta (1998), sont composés avec des mots et des flèches, donc des artefacts d'ordre différent : langage et espace graphique. L'approche proposée en formation permet de jouer sur mots, schémas, phrases et textes, en liant et en déliant les symboles de la pensée pour la constituer.

Après un travail sur les cartes conceptuelles, en contrepoint de cette étape de fragmentation de l'information, de sa condensation en expressions clés et de la multiplication des liaisons, il est intéressant de proposer un mouvement inverse en linéarisant les cheminements possibles dans les schémas pour les mettre en discours.

2.3. Des phrases et des textes

On peut passer des schémas au texte, de la complexité multidimensionnelle des schémas à la linéarité d'un texte – ce qui suppose de suivre un seul chemin à la fois – en se donnant une consigne simple :

Déterminer les 6 à 8 mots ou expressions clés les plus importants des schémas et les insérer obligatoirement dans une seule phrase – sans aucune autre ponctuation que la virgule à l'intérieur de la phrase et un point ou un point d'interrogation final (et en évitant les énumérations).

La phrase ainsi produite sera évidemment excessivement lourde puisqu'il est indispensable de mobiliser de nombreux termes d'articulation.

Elle contient plusieurs idées qu'il s'agira de repérer en découpant ensuite la phrase complexe en une série de phrases plus simples.

Si cette démarche d'écriture de type « boule de neige » est productive, on peut ensuite poursuivre l'amplification de chaque noyau textuel. Là encore, à chacun son style de travail.

Cette phase du travail est utilement préparée par un exercice du type « logorallye » (Duchesne et Leguay, 1985, p. 187). Les participants, en particulier les techniciens et les scientifiques qui conçoivent le langage comme transparent, comprennent que les mots par eux-mêmes, la matérialité du langage peuvent permettre de rédiger un texte qui n'avait pas été prémédité. Dans le cas d'un travail de recherche, une préoccupation trouve une première formulation qui - après un retravail - peut devenir la question principale.

Cette double démarche-schémas et / ou questionnements heuristiques- permet de mettre l'accent sur le fait que les mots sont nécessaires pour penser et qu'ils doivent être mis en relation pour que la pensée soit articulée. Mots, schémas, phrases et textes constituent des instruments de la pensée et de sa formulation.

Les cartes conceptuelles, en tant qu'instrument, connaissent des limites : non seulement tous les participants ne sont pas également à l'aise dans la démarche nécessaire, mais l'abus d'un fonctionnement par mots clés peut devenir dangereux. C'est ce que j'ai pu constater dans le cadre de formations pour des travailleurs sociaux qui mènent sur trois années un travail de recherche-action sur leur pratique : en première année, cette proposition est très efficace, elle permet de modifier la focalisation d'un projet, de tenter des définitions différentes et rapides du sujet, d'articuler lecture et écriture ; mais, j'ai été conduite, à partir d'un exercice proposé en troisième année, à me demander dans quelle mesure et à quelles conditions elle convenait encore par la suite.

Une quasi-expérimentation (Guibert, 1994) proposée en troisième année montrait que les mots clés peuvent devenir encombrants, quand ils sont trop chargés de sens condensé. Ainsi, j'ai pu constater, dans des travaux faits en cours de session, que les mots clés énoncés étaient en recul par rapport aux phrases qui résumaient le travail. On peut se demander s'ils ne figent pas les concepts, freinant alors la pensée. Ils condensent trop de significations à un moment donné sans tenir compte de la suite du travail et ils sont en retard par rapport à l'évolution de la pensée.

Pour trouver des palliatifs, on peut proposer de jouer avec les mots pour les casser, les fragmenter, les préciser ; mais c'est surtout la mise en texte des mots, et leur lecture par des pairs ou des accompagnateurs qui permettra, en obligeant à la fois à la linéarité et à l'extériorisation, de préciser et d'affiner la pensée.

Ce fonctionnement des mots-clés au fil des trois années correspond à celui du langage intérieur décrit par Vygotski. Il répond à la loi de « prédication », ou « abréviation » selon laquelle on « rédui[t] une proposition à son seul prédicat psychologique » (Rivière, 1990, p. 83). Il n'est pas nécessaire, quand on s'adresse à soi-même, de préciser le sujet et la situation qui sont déjà présents à l'esprit. On retrouve les caractéristique d'un langage pour soi que Vygotski définit par l'« agglutination », la « saturation » et la « prédominance du sens sur la signification ». (Rivière, 1990) simplifie ces trois caractéristiques en parlant seulement d'« abréviation » et de « chargement de sens ».

Il est utile alors de (faire) formuler, de (faire) extérioriser la pensée, le langage intérieur, pour la (faire) mettre en mots, en phrases, en texte et la communiquer avant la phase d'écriture définitive, en multipliant les communications intermédiaires pour qu'elles s'enrichissent des confrontations avec autrui.

C'est, en effet, une des difficultés principales que de rendre explicites à l'écrit les éléments d'information généralement partagés à l'oral par les interlocuteurs en présence. Ce qui suppose que les participants conçoivent l'écrit comme un discours autonome qui peut circuler au delà des auditoires cibles : sera-t-il alors compris, comment sera-t-il lu, comment écrire pour ces lecteurs inconnus... ?

Les mots sans syntaxe se sclérosent. Pour travailler les processus de genèse instrumentale, et comprendre les instruments en système, il est important de proposer d'autres instruments : « les valeurs fonctionnelles de chacun des instruments étant complémentaires en même temps que partiellement redondantes » (Rabardel, 1999, 259).

CONCLUSION

Le travail en formation à partir de cet instrument permet au sujet de : « produire les moyens de ses actions et de son activité [ici activité discursive] dans la diversité des situations qu'il rencontre et en fonction des spécificités et des régularités propres à chaque classe de situation. » (Rabardel, 1999, 258).

Au-delà de l'instrumentalisation des processus – pour reprendre encore les termes de Rabardel – ce travail produit une instrumentation chez le sujet et contribue ainsi à son développement. Les cartes conceptuelles constituent, par leur possibilité de réflexivité, un instrument précieux pour les formations émancipatrices, telles que les présentent Mezirow (2002), et tout particulièrement (Deshler, *in* Mezirow, 1990)

Quand j'avais analysé des mémoires de recherche action dans les formations au DHEPS et des mémoires IUFM, c'est-à-dire quand des métiers de discours (travailleurs sociaux, enseignants) étaient visiblement concernés, cet objectif de développement apparaissait logique pour tous (formateurs et étudiants) dès lors qu'il était expliqué. Pour les futurs ingénieurs et peut-être aussi pour leurs enseignants, il apparaît comme une exigence universitaire, superflète : dans les représentations des techniciens et des scientifiques si le langage est un instrument, ce n'est

pas au sens où l'emploie Rabardel (1999), mais c'est seulement un canal pour transmettre un message.

Les futurs ingénieurs du CNAM ont une identité énonciative (Guibert, 1989) particulièrement mal affirmée. Les facilitations proposées en formation permettent un apprentissage en commun et surtout une réflexion commune sur les façons de faire. Les mises en situation visent à leur faire comprendre que les échecs, les impasses, auxquels ils arrivent ne leur sont pas attribuables mais sont dus au fait qu'ils ne font que réutiliser ce qu'ils ont compris des façons de faire scolaires sans se demander si elles sont efficaces dans les mises en situation qui leur sont proposées. Ils restent figés dans une attitude d'acquisition de savoirs ; ils n'ont pas été prévenus du changement de posture attendu d'eux. Ils sont en face des mêmes enseignants ; ceux-ci ont-ils eux-mêmes analysé le changement de type de travail demandé aux étudiants et les changements respectifs de rôles et de postures impliqués de part et d'autre (Desroche, 1971).

Le principe hologrammatique, étudié ici, constitue, avec le principe dialogique (Guibert, 2004) et le principe récursif, une pédagogie de la complexité, qui trouve sa place dans une formation à la préparation des mémoires en permettant une formation aux pratiques discursives, une formation à la complexité en même temps qu'une formation émancipatrice.

BIBLIOGRAPHIE

- BUZAN T. (1979) : *Une tête bien faite*. Paris, Éd. d'Organisation, 157 p.
- BUZAN T., BUZAN B. (1995) : *Dessine-moi l'intelligence : guide d'accès à la dynamique mentale*, Paris, Éd. d'Organisation, 315 p.
- CHARPENTIER J.-M. (1983) : Création d'un langage : le thésaurus, *Cadres CFDT*, n° 308, p. 64-66.
- CHAUMIER J. (1982) : *Analyse et langage documentaire : le traitement linguistique de l'information documentaire*, Paris, 187 p.
- CHAUMIER J., SUTTER E. (1989) : L'hypertexte : une nouvelle approche de l'information, *Documentaliste*, vol. 26, n° 2, mars-avril. p. 71-75.
- DESCHLER D. (1990) : Conceptual Mapping : Drawing charts of the Mind, Mezirow J. (Dir.) *Fostering critical reflection in adulthood : A Guide to transformative and Emancipatory Learning*, San Francisco Jossey-Bass Publishers, p. 336-353.
- DESROCHE H. (1971) : *Apprentissage en sciences sociales et éducation permanente*, Paris, Éd. Ouvrières, 200 p.
- GUIBERT R. (1989) : *Jeux énonciatifs – enjeux évaluatifs : le rapport au texte des étudiants-adultes préparant des diplômes de fin d'études*, Thèse de Doctorat (nouveau régime) de l'EHESS (École des hautes études en sciences sociales), 3 vol. 196 p. 235 p. et annexes 126 p.
- GUIBERT R. (1994) : Des mots-clés aux concepts encombrants. VI^e journée d'études du RHEPS : *Le statut de la théorie dans la recherche-action en DHEPS-DUEPS*, Besançon : Université de Franche-Comté, *Cahiers du RHEPS*, n° 7, p. 30-44.

- GUIBERT R. (1995) : « Comment est-ce que ça marche quand j'écris ? » (R. Barthes), Intervention dans l'université d'été organisé par l'INRP, Saint-Cloud, octobre 1991. *Écrire et Faire écrire. Les cahiers de Fontenay*. Saint-Cloud, École normale supérieure de Fontenay, p. 127-152.
- GUIBERT R. (1996) : En formation à la communication : combattre quelques illusions, La Biennale de l'éducation et de la formation, Cédérom.
- GUIBERT R. (1996) : « Jeux de mots sur des jeux de textes : jargon de spécialistes ou facilitation pédagogique », in Bouchard R., Meyer J.-C., *Les métalangages de la classe de français*, in Actes du VI^e colloque DFLM Lyon septembre 1995, Grenoble, IUFM de Grenoble, p. 194-196.
- GUIBERT R. (1998) : Écriture du mémoire : exercice d'apprentissage de la complexité et de construction identitaire, dans Cros F. (Ed.). *Le mémoire professionnel en formation des enseignants : un processus de construction identitaire*, Paris, L'Harmattan (Coll. Action et savoir), p. 99-128.
- GUIBERT R. (2004) : D'un dialogisme à l'autre, *Pratiques*, n° 121/122, p. 28-44.
- GUIBERT R. (À paraître) : Le dialogisme comme principe didactique organisateur, dans Gohier Ch., Jeffrey D., Enseigner et délibérer, *Colloque Éthique(s) et formation(s) : les croisements*.
- LATOURET B., FABRI P. (1977) : La rhétorique de la science : pouvoir et devoir dans un article de science exacte, *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 13, p 81-97.
- LE COADIC Y. (1991) : *Textes, paratextes et hypertexte en littérature scientifique et technique. Information sur les sciences sociales*, SAGE, Londres, Newbury Park et New Delhi, 30,2, p. 279-285.
- LEVY P. (1991) : L'hypertexte, instrument et métaphore de la communication, *Réseaux*, n° 46-47, CENT, p. 59-68.
- LOBROT M., ZIMMERMANN D. (1975) : *La lecture adulte*, Paris, EST-E.M.E., 103 p.
- MARECHAL M.-F. (2003) : *Utilisation d'outils d'apprentissage didactique dans une pratique enseignante*, CNAM - Chaire de communication didactique : B16 obstacles et facilitations à l'apprentissage, dossier de validation avec Rozenn Guibert et Michel Bruston.
- MEZIRROW J. (2001) : *Penser son expérience : développer l'autoformation*, Lyon, Chronique sociale, 265 p.
- MORIN E. (1990) : *Introduction à la pensée complexe*, ESF, 158 p.
- RABARDEL P. (1999) : Le langage comme instrument, éléments pour une théorie instrumentale élargie : Clot Y. (Dir.) *Avec Vygotski*, Paris, La dispute, p. 241-265.
- RIVIERE A. (1990) : *La psychologie de Vygotsky*, Liège, Pierre Mardaga, 152 p.
- RODARI G. (1979) : *Grammaire de l'imagination*, Eds. français réunis, 212 p.
- VYGOTSKI L. S. (trad. 1985) : *Pensée et langage*, Paris, Éd. Sociales, 416 p.
- WRIGHT MILLS G. (1977) : Appendice : Le métier d'intellectuel, p. 199-229, *L'imagination sociologique*, Paris, Maspéro, 239 p.

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-même¹.

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^{ère} 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 questionnaire 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 »², 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.

Résumés des articles en allemand, anglais et espagnol

Summaries

Françoise HOIN et Gilbert DUCANCEL

– Reflexive writing, an unflagging social transformation of oneself

Sabine VANHULLE, université de Liège, service didactique des disciplines et intervention éducative.

This article focuses, in the form of a theoretical exploration, on the concept of “reflexiveness” in the initial training of teachers. This concept leads us to articulate in our training scheme oral discursive practices (aiming at the “intersubjective and objectivizing” construction of professional skills with individual writing sessions as a support to the process of “subjectivization”). As we view things, reflexive writings work as tracks of singular progressions in which the teacher-trainees express their co-elaborated references and devise their own communicative action. We try to show what is at stake in accompanying and assessing the reflexive development, through well defined criteria and a formative and regulating dialogue based on writings that each student collects in a portfolio.

– Language practices of teachers: novel professional knowhow in the training process

Dominique BUCHETON, Alain BRONNER, Dominique BROUSSAL, Anne JORRO & Mirène LARGUIER, LIRDEF - ERT, IUFM de Montpellier.

In our IUFMs (teachers’ training colleges) we train future professionals in the teaching job for whom speaking is an essential tool, the main mediator of teacher / pupils’ interactions in the learning process? Do we know how to train teachers to these linguistic interventions with their class groups? Do we know how to identify and analyse the effect of linguistic and physical attitudes in the construction of knowledge? The article reports a current research on the subject. It suggests a theorisation on the teachers’ speech in class and shows a few problems that it arouses among the trainee-teachers at the very precise moment when lessons start, which is the very subject of our study. In this article, the situation that has been examined is the beginning of a maths lesson.

– Talking and debating in order to reconsider how teachers teach in secondary school. A case-study.

Martine JAUBERT, Maryse REBIÈRE, IUFM d’Aquitaine, laboratoire de psychologie des apprentissages de Bordeaux 2, DUGUET Maryline, CASNAV de Bordeaux.

This article presents a time in the training of teachers of French in 6^e (first year, secondary school) showing the specific knowledge to be acquired and the strategies by which it can be implemented; the training strategies themselves being based on distancing the teaching activity and constructing it by the means

of language and the use of video. Then it will become possible to identify the teaching practice in the field of teaching how to read (by expressing hypotheses) and to understand it as some skill to be acquired by teachers. The diversity of the oral exchanges about the implementation practices will then be analysed. In fact, in the course of the different training phases, the teachers are led to tell, describe, explain and justify in order to reconsider their activity. Then we can believe that the diversity in the rephrasings which are inherent to the training device not only entitles to bring out the objects of knowledge and the strategies that are experienced or only considered virtually but it also gives them a new dimension.

**– Writing / acting:
the professional norms in student teachers' pieces of writing**

Éliane RICARD-FERSING & Jacques CRINON, IUFM de Créteil.

On what condition does the writing activity of teachers i.e. dissertations, reports and portfolios – as they exist at various times in their career and in different countries – contribute to the construction of a reflexive posture and to the acquisition of professional skills? We have examined a corpus of varied pieces of writing done by teachers in their vocational training to see how their authors understand the professional norms. Three different profiles in the organization of values and norms come out: the written papers in which values and norms are interwoven, the ones which turn values into norms and some rough drafts without any analysis of professional practices. Paradoxically this typology does not make it possible to distinguish the texts written by novices from the ones written by experienced teachers. Finally we highlight the mutual backing up and dialogue between trainees and trainers which comes out. If some student-teachers spontaneously take a firm stand regarding values, others are likely to go a long way from received norms the development of constructed ones, thanks to the support they receive from a trainer in their writing activity.

**– Learning the written language in the 1st and 2nd cycles:
from a research to the training of teachers
In which language practices do the representations
and teaching practices change?**

Anne DELBRAYELLE, Claudine GAILLARD, Jean-Luc GAILLARD & Jacques RILLIARD, avec la collaboration de Gilbert DUCANCEL, INRP, IUFM d'Amiens, Nancy, Dijon-Mâcon.

In the Progform INRP research, the main concern was given to the language practices during the training of teachers so as to check the hypotheses on the conditions for a transfer of a previous Prog Research (Progressiveness in learning the written language in the 1st and 2nd cycles primary school) into the initial and continuing training of Primary school teachers. The notion of language enables us to understand the main resistances opposed by some representations to the teacher's way of focusing on the activities and acquisitions of the pupils. The language practices implemented during the training of teachers present some similarities with the principles that have been theorized in Prog about the pupils'

acquisitions of the written language despite the constraints of the institutional framework and the nature of the targeted publics. While studying how some solutions to teaching problems are devised, the efficiency of these practices can be tested; they do work but the more global configuration of French as a school subject is still to be questioned.

**– Pluridisciplinary collaborations and permanent training:
language practices of teachers in universities**

Christiane DONAHUE, équipe Théodile (ÉA 1764, université Lille 3), university of Maine - Farmington, USA.

In the US, the assessment activity has started getting a foothold in universities. That form of survey on the effects of teaching (more particularly teaching to write) on the subjects themselves combines the theoretical and practical aspects of this teaching activity, therefore it entails a secondary effect i.e. a way to train university teachers which is still very little in use compared to what is done in the training of primary and secondary schoolteachers. In this context, a pluridisciplinary team of American academics has started an experience of collaboration around the topic of assessment by the way of a special device i.e. a website which is used as a public place for a dialogue which arouses self-reflections and thus gives a greater place to disciplinary exchanges. The intellectual and educational interest of that collaboration in the theoretical framework of “writing across the curriculum / writing in the disciplines” is revealed in the linguistic practices of the teachers concerned. The whole experience gives way to interesting possibilities in the continuing training framework.

**– Intermediate discourses: discourses to devise and devising
discourses
Training student teachers in the didactics of oral**

Évelyne DELABARRE & Jacques TREIGNIER, FRE CNRS 6065 Dyalang, Rouen.

This article aims to emphasize the importance of the didactics of oral and/or written intermediate discourses which are traditionally ignored by the prevailing ideology and the school system. In a unit called “how to teach oral” open to DEUG students (first two years university) who intend to go in teaching careers, the authors of this article suggested that they should write in kind of “log-books” about their activity which consisted in turning newspaper or magazine articles (interviews, debates, panels) into oral video-filmed sequences.

The article tries to bring out the difficulties to institute such written activities (due to the university traditions, its prevailing ideology or diverging interpretations) but it also emphasizes the positive effects of integrating them into the teaching-learning processes (evolution of the student’s conceptions, renewal of experiences, transfers, isomorphism).

– Memories of reading / writing activities by student teachers

Bertrand DAUNAY & Yves REUTER, équipe Théodile (ÉA 1764), université Charles-de-Gaulle, Lille 3.

The article presents and analyses a didactic process implemented for several years in a BA course in Educational Science. The point is to ask the students to write memories related to their reading or writing activity and about the way both are learnt. These texts written at the beginning of the course give way to some look backs during the lectures and are used as media for the intermediate and final assessments. Therefore our subject matter is these specific language exercises i.e. written memories of real life experiences and their analysis.

After presenting the theoretical foundations of the process, we present and discuss the changes in operating the device in the course of years, then we determine the interests and limits of the process and finally we evaluate its effects by the means of an analysis of some pieces of writing done by students. What comes out of the analysis of the process is the confirmed interest of working with the students on language practices that bring out the reflexive dimension of writing while training.

– A multi voice reading notebook

Anne JORRO, université de Provence, UMR-ADEF.

A form of training to reading literature based on actual experience has been proposed to students in a Master course in order to stimulate the links between the theoretical contributions and the effective practice of interpreting readers. The novel "The sun of the dying" by J.-C. IZZO being selected, 18 readers interacted in writing in a notebook for 2 months. In such a situation, the linguistic activity is very solicited so that each reader expresses his position on the novel, specifies his clues for reading, argues with their being fully justified when an interpretative debate arises. The written statements are read then read again, commented by the readers, the interactions gradually gain more reflexiveness and it becomes possible to understand the interpretative movement aroused by the reading of the novel. After this experience the readers feel more able to evaluate their position as readers and to identify what would fall within the position of an interpretative reader.

– On using the diary in teachers' training

Alain QUATREVAUX, université de Toulouse-Le-Mirail

The article aims to carry on with the analyses of an experience of diarism conducted in the context of a pre vocational training course as has been reported in a recently published book (QUATREVAUX, 2002) by putting forward some didactic suggestions that could be re-used in a teachers' training course. We first deal with the use of the diary as a catalyst for reflections and dialogues in a framework likely to be used for (self)assessment; then with professionalization through the development of a skill for communication, finally and more basically

we question the relations of the writer of the diary with knowledge and discourse and thus with himself and the others.

The end of this article consists of a reflection about the special connections that exist between “intermediate writings” and the “intermediate” position that is held by student-teachers.

– The hologramatic principle in training adults to communication

Rozenn GUIBERT, équipe Théodile (ÉA 1764), CNAM, Paris.

Training-courses in communication can only be meaningful if they take into account the complexity of the social situations they use as their points of reference. During a course for adults who train to become engineers in the CNAM, we suggest they work according to one of these situations ie. preparing the dissertation which is part of their final assessment. The device and the training practices are devised according to that option, especially according to the hologramatic principle (as defined by MORIN, 1990).

At another hologramatic level, the other discourse practices are defined as instruments (with a reference to the broadened instrumental theory M. ROBARDEL, 1999). One of these instruments is presented: conceptual maps along with one of their variants: heuristic diagrams.

ZUSAMMENFASSUNGEN

Catherine BUISSON

– Reflexives Schreiben: eine unendliche gesellschaftliche Selbstumbildung

Sabine VANHULLE, université de Liège, service didactique des disciplines et intervention éducative.

Dieser Beitrag bezieht sich, als theoretische Untersuchung, auf das Konzept der Reflexivität während der Lehrerbildung. Dieses Konzept bringt uns dazu, in unseren Lehrverfahren mündliche, dem intersubjektiven und objektivisierenden Aufbau orientierten Sprachtätigkeiten mit individuellen subjektivisierenden Schreibtätigkeiten zu verbinden. In unserer Perspektive funktionieren reflexive Schriften als Spuren individuelles Fortschreitens, durch die die Studenten berufliche zusammengebaute Referenzen ausdrücken und ihr eigenes Kommunikationshandeln aufbauen. Wir werden versuchen die bedeutende Mitwirkung der Begleitung und Bewertung der reflexiven Entwicklung zu zeigen im Rahmen genau definierter Kriterien und eines formativen auf einem in einem Portfolio versammelten Schriften beruhenden Dialogs.

– Über sprachliches Handeln der Lehrer: Neue berufliche Wissensobjekte in der Ausbildung

Dominique BUCHETON, Alain BRONNER, Dominique BROUSSAL, Anne JORRO & Mirène LARGUIER, LIRDEF - ERT, IUFM de Montpellier.

In den sogenannten IUFM formen wir zukünftige Lehrer zu einer Bildungsprofession, in der das sprachliche Handeln als wesentliches Werkzeug erscheint, da die Sprache als wichtigen Vermittler bei den Lehrer / Lernerinteraktionen während der Erlernensphase der Schüler gilt. Sind wir dazu fähig, die Lehrer auf die sprachliche Leitung einer Klasse vorzubereiten? Sind wir imstande, die Wirkung des sprachlichen und körperlichen Handelns auf den Aufbau der Lernverfahren einzusehen und zu analysieren? Der Beitrag erwähnt eine noch unfertige Untersuchung über diese Frage. Er schlägt eine Theorisierung des sprachlichen Handelns innerhalb der Klasse vor und zeigt einige Probleme, die bei Referendaren hervorgehoben werden im genau untersuchten Rahmen der besonderen Phase des Unterrichtsbeginns. Im Beitrag handelt es sich um den Anfang eines Mathematikunterrichts.

– Diskussionen und Gespräche um die eigenen Unterrichtsverfahren im Rahmen der ersten Gymnasiumsstufe (collège) umzudenken. Bericht über eine Erfahrung

Martine JAUBERT, Maryse REBIERE, IUFM d'Aquitaine, laboratoire de psychologie des apprentissages de Bordeaux 2, DUGUET Maryline, CASNAV de Bordeaux.

Der Beitrag erwähnt eine Ausbildungsphase bei Französischlehrern in der 6^e Klasse (wobei es um ein Lernziel handelt und die dazu eingeführten

Lernstrategien), die auf der Distanzierung und dem Neuaufbau von sprachlichem Handeln in der Lehrerpraxis im Zusammenhang mit Videoarbeiten beruht. Wir werden versuchen, ein Unterrichtsverfahren im Rahmen des Erlernens von Lesefähigkeiten zu identifizieren (es bezieht sich auf Hypothesenaufstellungen) und dieses Verfahren dann als Wissensobjekt für Lehrer geltend zu machen. Die Vielfalt der Austausche über die verschiedenen Unterrichtsverfahren soll analysiert werden. Die zukünftigen Lehrer werden nämlich im Laufe ihres Ausbildungslaufs immer wieder zur Erzählung, Beschreibung, Erklärung, Argumentation gefordert um ihre Praxisauffassung deutlicher und rücksichtvoller zu klären und zu konszipieren. Folglich kann man denken, dass die dem Verfahren zugrundeliegende Vermehrung der Umformulierungen nicht nur Wissensobjekte und erdachte und erprobte Lehrstrategien auftauchen lässt, sondern auch ihnen eine neue Dimension verleihen kann.

**– Schreiben/handeln:
zum Platz der beruflichen Normen in den Schriften der zukünftigen
Lehrer**

Éliane RICARD-FERSING & Jacques CRINON, IUFM de Créteil.

Unter welcher Bedingung kann das Verfassen während der Ausbildung-im Rahmen von Dissertationen, Berichten, Portfolio, die in verschiedenen Phasen des Kursus und in verschiedenen Ländern geschrieben wurden-den Aufbau einer reflexiven Haltung und den Erwerb reflexiver beruflicher Fertigkeiten ermöglichen? In einem Korpus vielfältiger schriftlicher Produktionen im Laufe der Ausbildung haben wir die Art und Weise wie die Verfasser die Normen auffassen, untersucht. Drei Schriftenprofile unterscheiden sich, was Werte und Normen angeht: die Produktionen, die Werte und Handlungsnormen verknüpfen, Schriften, die die Werte als Norm instrumentalisieren, und skizzierende Texte ohne Analyse der praktischen Verfahren. Paradoxerweise erlaubt diese Typologie nicht Texte von Anfängern von Produktionen erfahrener Lehrer zu unterscheiden. Schließlich betonen wir die Rolle der Begleitung und des Dialogs zwischen Ausbildern und auszubildenden Studenten, die daraus hervorkommt: während manche Studenten eine feste Haltung den Normen gegenüber gleich annehmen, brauchen andere die Hilfe der Ausbilder beim Schreiben, um auf einem Weg fortzuschreiten, der sie von der Behauptung herkömmlicher Normen zum Aufbau errungener Normen führt.

**– Das Erlernen der schriftlichen Sprache in den zwei ersten
Grundschulstufen: Von der Untersuchung zur Ausbildung.
Im Rahmen welcher sprachlichen Handlungen verwandeln sich
Vorstellungen und Verfahren?**

Anne DELBRAYELLE, Claudine GAILLARD, Jean-Luc GAILLARD & Jacques RILLIARD, avec la collaboration de Gilbert DUCANCEL, INRP, IUFM d'Amiens, Nancy, Dijon-Mâcon.

Während der Untersuchung im Rahmen des Programms PROGFORM-INRP wurde die Aufmerksamkeit auf sprachliche Handlungen während der Ausbildungszeit gelenkt, um die aufgestellten Hypothesen über die

Transferbedingungen einer früheren PROG-Untersuchung (Fortschreiten beim Erwerben schriftlicher Fähigkeiten in den zweiten und dritten Grundschulstufen) bei der ursprünglichen Ausbildung und Weiterbildung der Grundschullehrer zu überprüfen. Der Begriff "Sprache" erlaubt die wesentlichen Gründe des von Vorstellungen verursachten Widerstandes gegen die Lehrerzentrierung auf die Lernfähigkeiten und Lernprozesse der Lerner zu verstehen. Die Kennzeichnung der sprachlichen Handlungen, die während der Ausbildung verwendet werden, bringt Ähnlichkeiten mit den in Prog-theorisierten Prinzipien was das Erlernen der schriftlichen Sprache angeht, trotz der mit dem Rahmen eines institutionellen Systems gebundenen Zwänge und der besonderen Art der erzielten Lerner. Wenn man untersucht, wie Lösungen zu den Problemen des Erlernens der schriftlichen Fertigkeiten zu erfinden sind, kann man die Wirksamkeit solcher sprachlichen Handlungen feststellen, die zwar relevant ist, aber die ganze Auffassung des Lernstoffes "Französisch" soll weiter in Frage gestellt werden.

- Über multidisziplinäre Zusammenarbeit und Weiterbildung der Lehrer: eine Untersuchung des sprachlichen Handelns der Hochschullehrer

Christiane DONAHUE, équipe Théodile (ÉA 1764), university of Maine - Farmington, USA.

In den Vereinigten Staaten fängt sich die Assessment-Methode im Hochschulwesen zu verallgemeinern. Dieser Untersuchungsprozeß der Wirkungen von Unterrichtsverfahren (insbesondere im schriftlichen Bereich) auf Lerner bezieht sich sowohl auf Bildungstheorie wie auf Bildungspraxis und bringt folglich eine bedeutende Nebenwirkung mit sich :eine erneuernde Ausbildungsauffassung der Hochschullehrer, deren Ausbildung bis jetzt im Vergleich zu der der Grundschul- und Gymnasiumlehrer unterentwickelt war. In diesem Zusammenhang versuchte eine multidisziplinäre amerikanische Hochschullehrergruppe eine Zusammenarbeit um die Assessment-Methode zustandezubringen mit Hilfe einer Webseite, wo reflexive Gespräche stattfinden können und multidisziplinären Austausch den Vorrang gegeben wird. Die intellektuellen und pädagogischen Vorteile dieser Zusammenarbeit im theoretischen Rahmen von "writing across the curriculum/writing in the disciplines" rücken hauptsächlich im sprachlichen Handeln der betroffenen Lehrer ans Licht. Aufgrund der Untersuchung ihrer Sprachgewohnheiten kann man interessante Weiterbildungsvorschläge erfinden.

**- Über die Rolle des Übergangsdiskurses zum diskursiven Aufbau und zum Aufbau vom Diskurs
Zur Studentenausbildung von zukünftigen Lehrern zur mündlichen Didaktik**

Évelyne DELABARRE & Jacques TREIGNIER, FRE CNRS 6065 Dyalang, Rouen.

Der Beitrag zielt darauf hin, die Vorteile für die Didaktik der mündlichen oder schriftlichen Übergangphasen bei dem Diskursaufbau, die oft übersehen werden, zu zeigen. Im Rahmen eines für die Lehrerkarriere bestimmten Studenten im dritten

Unversitätssemester vorgeschlagenen Kurses über: "Unterrichtsverfahren zum mündlichen Ausdruck" haben die Autoren des Beitrags den jungen Leuten vorgeschlagen, ein Bordbuch zu halten über ihre Umschreibungstätigkeit von Zeitungs- oder Zeitschriftenartikeln in mündliche verfilmbare Sequenzen.

Der Beitrag versucht die Schwierigkeiten bei der Einführung solcher schriftlichen Tätigkeiten (wegen unversitätsbezogener Traditionspraxis, herrschender Ideologie, und Interpretationsunterschiede) ans Licht zu bringen, bemüht sich aber auch ihre positiven Wirkungen auf Lern- und Lernverfahren zu betonen. (Auffassungsentwicklungen, Wiederholung der Erfahrungen, Transfer, Isomorphie).

– Lese- und Schreiberinnerungen von zukünftigen Lehrern während ihrer Ausbildung

Bertrand DAUNAY & Yves REUTER, équipe Théodile (ÉA 1764), université Charles-de-Gaulle, Lille 3.

Der Beitrag erwähnt und analysiert ein didaktisches Verfahren, das seit mehreren Jahren im Rahmen eines theoretischen Kurses im fünften Semester (licence) der Universität für Bildungswissenschaften eingeführt wird. Es handelt sich darum, den Studenten vorzuschlagen, Erinnerungen in Bezug auf Lese- und Schreiberfahrungen und deren Erlernen zu erzählen. Auf die am Anfang des Kurses produzierten Texte wird im Laufe des Kurses mehrmals zurückgekommen und diese Dokumente werden so als Grundlagen der Analyse bei den Zwischen- und Endbewertungen gebraucht. Es handelt sich also hier um spezifische Sprachgebrauch und sprachliches Handeln bei der Erzählung persönlicher Erinnerungen (in Rahmen persönlich erlebter Erfahrungen) und um deren Analyse.

Nachdem wir die theoretischen Grundlagen des Verfahrens vorgestellt haben, werden wir die verschiedenen Variationen des Arbeitswerkes im Laufe der Jahre erwähnen und besprechen, und wir werden dann die Vorteile und die Grenzen einer solchen Praxis untersuchen und schließlich die Ziele des Vorganges mit Hilfe der Analyse mancher Studentenproduktionen überprüfen. Was aus der Analyse des Verfahrens hervorgeht ist eine Bestätigung der Relevanz einer Arbeit mit Studenten über besondere Typen von sprachlichen Handlungen, die die reflexive Dimension des Schreibens während der Ausbildung hervorheben.

– Mehrstimmiges Leserbuch

Anne JORRO, université de Provence, UMR-ADEF.

Eine erneuernde Ausbildungsmethode zur literarischer Lektüre wurde im Rahmen eines Universitätskurses (im 7. Semester/maîtrise) eingeführt, die darauf zielte, die Verknüpfung der theoretischen Kenntnisse mit der deutenden Leserpraxis zu fordern. Nach der Wahl des Romans "Le soleil et les mourants" von Jean-Claude IZZO, haben 18 Leser zwei Monate lang schriftlich im gemeinsamen Leserbuch interaktiv reagiert. In dieser Lage wird die sprachliche Tätigkeit besonders stimuliert so dass jeder seine eigene Stellungnahme dem Roman gegenüber deutlich ausdrückt, die Schlüssel seiner Lektüre genauer formuliert, wobei er seine Meinung mit festen Argumenten unterstützt, wenn eine Debatte um

die Interpretation des Romans stattfindet. Die schriftlichen Spuren kommen immer wieder unter die Lupe und werden dabei von den Lesern kommentiert; plötzlich wird der Meinungsaustausch reflexiver und ermöglicht ein Verständnis des Interpretationsprozesses bei der Lektüre. Am Ende der Erfahrung sind die Leser imstande, ihre Leserposition zu bewerten und das rein Deutende daran zu unterscheiden.

– Tagebuchschreiben während der Ausbildung

Alain QUATREVAUX, université de Toulouse-Le-Mirail.

Der Beitrag zielt auf die Fortsetzung der Analyse einer, im Rahmen der vorberuflichen Lehrerausbildung, durchgeführten Erfahrung vom Tagebuchschreiben, die in einem neulich erschienenen Buch (QUATREVAUX, 2002) vorgestellt wurde. Einige zur Lehrerausbildung verwendbare didaktische Verfahren sollen vorgestellt werden. Im Beitrag werden folgende Themen nacheinander behandelt: Das Tagebuchschreiben als Überlegungs – oder Gesprächsanlaß in einem auch zur Bewertung verwendbaren Zusammenhang, die berufliche Ausbildung durch das Erwerben von Kommunikationsfähigkeiten, die grundlegende Infragestellung der Beziehungen des Verfassers zu den eigenen Kenntnissen und dem eigenen sprachlichen Handeln und somit zu sich selbst und zu anderen. Der Beitrag endet mit einigen Bemerkungen über die entscheidende Rolle der Verbindung von Übergangsschriften zu ihrer Übergangsstelle bei "Lehrerlehrlingen".

– Hologrammatisches Prinzip bei der Erwachsenenbildung auf Kommunikations - Fähigkeiten

Rozenn GUIBERT, équipe Théodile (ÉA 1764), CNAM, Paris.

Die Kommunikationsorientierten Ausbildungen können erst sinnvoll wirken, wenn sie auf die Verwicklung der gesellschaftlichen Referenzsituationen Rücksicht nehmen. Im Rahmen des CNAMs, wo schon berufstätige Erwachsene als Ingenieur ausgebildet werden, wird eine Arbeit im Zusammenhang einer dieser Situationen vorgeschlagen: Die Vorbereitung der Abschlussdissertation. Die Lehrmaterialien und die Unterrichtsverfahren werden nach dem Prinzip dieser Wahl ausgedacht, insbesondere nach der hologrammatischen Theorie (nach der von MORIN 1999 definierten Auffassung).

Auf einem anderen hologrammatischen Niveau werden die diskursiven Verfahren als Werkzeuge definiert (in Sinne der Theorie von RABARDEL 1999). Als Beispiel wird eines dieser Werkzeuge vorgestellt: die konzeptuellen Karten sowie eine ihrer Varianten: die heuristischen Schemen.

RESUMENES

Martine GUILBERT

– La escritura reflexiva, una incansable transformación social de sí mismo

Sabine VANHULLE. universidad de Liège, servicio didáctico de disciplinas y de intervención educativa.

Este artículo, de explotación teórica se centra en el concepto de “reflexividad” en la formación inicial de los profesores. Este concepto nos lleva a articular en nuestros dispositivos las prácticas discursivas orales orientadas hacia la construcción “intersubjetiva y objetivante” de los saberes profesionales y de las prácticas de escritura individuales que sostienen un proceso de “subjetivación”. Dentro de nuestra perspectiva, los escritos reflexivos funcionan como las huellas de recorridos singulares a través de las cuales los estudiantes traducen las referencias profesionales co-construidas y elaboran su propia acción comunicacional. Intentamos demostrar lo que está en juego en el acompañamiento y la evaluación del desarrollo reflexivo, con unos criterios bien definidos y un diálogo formativo y regulador basado en los textos que cada estudiante reúne en un portafolio.

– Las prácticas de lengua de los profesores como saberes profesionales inéditos en formación

D. BUCHETON, A. BRONNER, D. BROUSSAL, A. JORRO, M. LARGUIER. LIRDEF-ERT, IUFM de Montpellier.

En el IUFM formamos a futuros profesionales de la enseñanza, oficio en el cual la palabra es un instrumento de trabajo esencial, el principal mediador de las interacciones profesor / alumno durante los aprendizajes de éstos últimos. ¿Sabemos preparar a los profesores en su utilización de la lengua en clase? ¿Sabemos distinguir y analizar el impacto de los gestos lingüísticos y corporales en la construcción de los aprendizajes? El artículo plantea una investigación en curso sobre este tema. Propone una teorización de la palabra del profesor en la clase y muestra algunos problemas que plantea este tema en los cursillistas en un momento particular y precisamente estudiado como es el del principio de las clases. Concretamente en este artículo se trata de un inicio en la clase de matemáticas.

– Hablar y debatir para una nueva reflexión de la enseñanza en el colegio. Estudio de un caso

JAUBERT Martine, REBIERE Maryse, IUFM de Aquitaine, laboratorio de psicología de los aprendizajes de Bordeaux 2. DUGUET Maryline, CASNAV de Bordeaux.

Este artículo presenta un momento de la formación (un objeto de conocimiento y las estrategias de realización) de profesores de francés de 6^º, basada en el distanciamiento y la reconstrucción de la lengua de la actividad de

su enseñanza a partir de vídeos. Se intentará identificar una práctica de campo de la enseñanza de la lectura (la emisión de la hipótesis) y constituir la en un objeto de saber para los profesores. La diversidad de los intercambios relativos a las prácticas de realización será después analizada. Efectivamente, a través de las diferentes fases de la formación, los profesores, para reconsiderar su actividad y clarificarla, están obligados a contar, describir, explicar, argumentar. Podemos pensar, pues, que la multiplicidad de las reformulaciones, inherente al dispositivo, permite, no sólo la emergencia de los objetos de conocimiento y las estrategias probadas, sino también darles una nueva dimensión.

– Escribir/actuar: las normas profesionales en los escritos de formación

Éliane RICARD-FERSING et Jacques CRINON. IUFM de Créteil.

¿En qué medida la escritura en la formación – la de los informes, dosieres, protafolios que se practica en diversos momentos de la carrera y en diferentes países – contribuye a la construcción de una postura reflexiva y a la adquisición de una experiencia profesional? Hemos estudiado en un corpus de escritos de formación variados, la manera en que sus autores aprenden las normas profesionales. Aparecen en ellos tres perfiles distintos de organización de normas y valores : los escritos que entrelazan valores y normas de acción, los escritos que instrumentalizan los valores en normas, los esquemas sin análisis de prácticas. Paradójicamente, esta tipología no permite distinguir los textos tal y como han sido producidos por los principiantes o los experimentados. Para terminar, hacemos hincapié en el acompañamiento y el diálogo entre el formador y el formado de lo que resulta: si algunos cursillistas en principio adoptan una posición cerrada con respecto a los valores, podemos suponer que es debido a la ayuda de la escritura ofrecida por un formador, otros, sin embargo, finalizan un trayecto que les llevará de la afirmación de las normas recibidas a la elaboración de las normas fundadas.

– El aprendizaje del lenguaje escrito en los ciclos 1 y 2: de la investigación a la formación

Anne DELBRAYELLE, Claudine GAILLARD, Jean-Luc GAILLARD, Jacques RILLIARD. IUFM d'Amiens, Nancy et Mâcon, INRP-PROGFORM. Con la colaboración de Gilbert DUCANCEL, INRP, IUFM d'Amiens, Nancy, Dijon-Mâcon.

En el transcurso de la investigación llevada a cabo por PROGFORM-INRP, se han observado atentamente las prácticas de lengua en la formación para comprobar las hipótesis relativas a las condiciones de transferencia de una investigación PROG precedente (*Progresión de los aprendizajes del escrito en los ciclos I y II*) en la formación inicial y continua de los maestros. La noción de lenguaje permite comprender las principales resistencias opuestas por algunas representaciones a la centración del maestro en las actividades y los aprendizajes de los alumnos. La caracterización de las prácticas de lenguaje establecidas en la formación presenta una cierta similitud con los principios teóricos en PROG de los aprendizajes del escrito, aunque las obligaciones del marco institucional y la

naturaleza del público a quien van dirigidos sean diferentes. Al estudiar cómo se elaboran las soluciones para resolver los problemas de enseñanza se puede constatar la eficacia de estas prácticas del lenguaje : esta eficacia es algo real, pero el conjunto de la configuración de la disciplina “francés” falta por verificar.

**– Colaboraciones pluridisciplinares y formación continua:
prácticas de lengua de los profesores de nivel universitario**

Christiane DONAHUE. universidad de Maine-Farmington, USA, miembro asociado, Théodile, universidad Lille 3.

En los Estados Unidos, la actividad d’*assessment* ha empezado a realizarse en la enseñanza superior. Esta modalidad de estudio de los efectos de la enseñanza (del escrito, en particular) sobre los temas enseñados afecta a la práctica y a la teoría de esta enseñanza, creando así un efecto secundario: un tipo de formación de profesores en el medio universitario, muy poco desarrollado hasta la fecha, con respecto a esta formación, en primaria y en secundaria. En este contexto, un equipo pluridisciplinar de universitarios americanos ha intentado una experiencia de colaboración entorno al *assessment* a través de un dispositivo concreto, un sitio Web que sirve de lugar público para un diálogo que genera auto-reflexiones y que privilegia así los intercambios disciplinares. El interés intelectual y pedagógico de esta colaboración, en el marco teórico de *writing across the curriculum/writing in the disciplines*, se descubre en las prácticas de lengua de los profesores que intervienen : el conjunto sugiere interesantes posibilidades de formación continua.

**– Discursos intermediarios:
discursos de elaboración y elaboración de discursos
Formación de estudiantes, futuros profesores, en didáctica del oral**

Évelyne DELABARRE, Jacques TREIGNIER, FRE CNRS 6065 Dyalang, Rouen.

Este artículo se propone poner en evidencia el interés por la didáctica de los discursos intermediarios escritos y / u orales que tradicionalmente la ideología dominante y el sistema educativo ocultan. Dentro de un módulo llamado “El oral y su enseñanza” abierto a estudiantes de DEUG que destinan sus carreras a la enseñanza, los autores han propuesto a estos últimos que escriban regularmente su actividad de transformación de artículos de periódicos o de revistas (entrevistas, debates, mesas redondas), en secuencias orales en video.

El artículo intenta aclarar las dificultades para instalar estas prácticas escritas (tradición escolar universitaria, ideología dominante, divergencias de interpretación), pero también los efectos positivos de inscribirlos en las prácticas de enseñanza-aprendizaje (evolución de las concepciones, renovación de las experiencias, isomorfismo)

– Recuerdos de lectura-escritura de estudiantes en formación

Bertrand DAUNAY, Yves REUTER, equipo Théodile- EA 1764, IUFM du Nord-Pas-de-Calais, universidad Charles-de-Gaulle, Lille 3.

El artículo presenta y analiza una realización didáctica llevada a cabo desde hace varios años en una clase teórica de licenciatura de Ciencias de la Educación. Se trata de pedirles, a estos estudiantes que cuenten sus recuerdos relacionados con la lectura o la escritura y con su aprendizaje. Estos textos, producidos desde el principio del curso son reexaminados durante la enseñanza y sirven de soporte para los análisis en las evaluaciones intermedias y finales. Son pues, prácticas de lengua específicas de lo que tratamos aquí : la narración de recuerdos personales (de una experiencia vivida) y su análisis.

Después de haber presentado los cimientos teóricos de esta práctica, presentamos y debatimos las variaciones del dispositivo a lo largo de los años, después determinamos los intereses y los límites de esta práctica, para, por fin, evaluar los efectos a través del análisis de las producciones de los estudiantes. Lo que resulta del análisis es el interés confirmado de un trabajo con los estudiantes sobre prácticas de lengua que expresen la dimensión reflexiva de la escritura en la formación.

– Una libreta de lectura con varias voces

Anne JORRO, universidad de Provence, UMR-ADEF.

Una formación experimental de lectura literaria ha sido propuesta en un curso de Maestría con el fin de favorecer la articulación entre los aportes teóricos y la práctica efectiva de lector-intérprete. La novela "El sol de los moribundos" de Jean-Claude IZZO, ha sido la obra elegida. Dieciocho lectores han interactuado por escrito en una libreta de lectura durante un período de dos meses. En esta situación la actividad de la lengua es especialmente solicitada ya que cada lector enuncia su posicionamiento con respecto a la novela, precisa sus claves de lectura, argumenta con buenos fundamentos cuando un debate interpretativo está en juego. Las notas escritas son leídas, releídas, comentadas por los lectores; progresivamente los intercambios ganan en reflexión y llega a ser posible captar el movimiento interpretativo suscitado por la lectura de la novela. Al final de esta experiencia, los lectores son capaces de evaluar su postura de lector y de identificar lo que conllevaría una postura de lector-intérprete.

– Prácticas diaristas en la formación

Alain QUATREVAUX, universidad de Toulouse-Le-Mirail.

El objetivo es continuar los análisis de un experimento de diarismo en el marco de una formación pre-profesional que han sido publicados en un libro recientemente (QUATREVAUX, 2002) adelantando algunas proposiciones didácticas posiblemente reutilizables en una formación de profesores. Se trata sucesivamente del diarismo como catalizador de reflexiones o diálogos en un contexto, pudiendo además servir para una (auto)evaluación; de la profesionalización por el desarrollo de una competencia para la comunicación; y

por fin, y más fundamentalmente, de la puesta en juego de las relaciones del redactor de los saberes y los discursos, y por ahí, de él mismo a los demás. El conjunto se termina con una reflexión sobre los nexos privilegiados entre “escritos intermediarios” y la posición que ocupa el aprendiz-profesor.

– El principio hologramático en la formación de adultos a la comunicación

Rozenn GUIBERT, maître de conférences en psicología social, Théodile, CNAM Paris : CRF - centro de investigación sobre la formación (EA 1410), CCE- comunicación, cultura, expresión.

Las formaciones en comunicación sólo pueden tener sentido si tienen en cuenta la complejidad de las situaciones sociales de referencia. En la formación de adultos en el CNAM, para futuros ingenieros, se les propone que trabajen en función de una de estas situaciones: la preparación de la tesina de fin de estudios. El dispositivo y las prácticas de formación están concebidos en función de esta elección y en particular según el principio hologramático (tal y como ha sido definido por MORIN, 1990).

A otro nivel del holograma, las prácticas discursivas se definen como instrumentos (en el sentido amplio de la teoría instrumental, RABARDEL, 1999). Se presenta uno de estos instrumentos: las cartas conceptuales – con una de sus variantes: los esquemas heurísticos.

BULLETIN D'ABONNEMENT

REPÈRES

Recherches en didactiques du français langue maternelle

à retourner à : **INRP** • Service des publications • Abonnements
19, mail de Fontenay • BP 17424 • F-69347 Lyon cedex 07
Tél. +33 (0)4 72 76 61 66/63 • abonn@inrp.fr

Nom

ou Établissement

Adresse

Localité

Code postal

Date

Signature
ou cachet

Demande d'attestation de paiement oui non

**Abonnement (2 numéros par an)
tarifs valables à partir du 1^{er} janvier 2005**

France (TVA 5,5 %)	27,00 €
Corse, DOM	26,13 €
Guyane, TOM	25,59 €
Étranger	31,00 €
Le numéro (tarif France, TVA 5,5 %)	16,00 €

	Nb d'abon.	Prix	Total
REPÈRES			

Tout bulletin d'abonnement doit être accompagné d'un titre de paiement libellé à l'ordre du régisseur de recettes de l'INRP. Cette condition s'applique également aux commandes émanant des services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (texte de référence : décret du 29 décembre 1962 - instruction M9.1 -, article 169, relatif au paiement d'abonnements à des revues et périodiques). Une facture pro forma sera émise sur demande. Seul le paiement préalable de son montant entraînera le service de l'abonnement.

Ne pas utiliser ce bon pour un réabonnement, une facture pro forma vous sera adressée à l'échéance.

BULLETIN DE VENTE AU NUMÉRO

REPÈRES

Recherches en didactiques du français langue maternelle

à retourner à : **INRP** • Service des publications • Vente à distance
19, mail de Fontenay • BP 17424 • F-69347 Lyon cedex 07
Tél. +33 (0)4 72 76 61 64/65 • pubvad@inrp.fr

Nom _____
ou Établissement _____
Adresse _____

Localité _____ Code postal _____

Date

Signature
ou cachet

Demande d'attestation de paiement oui non

Liste des numéros publiés en 3^e de couverture.

Prix France à partir du 1^{er} janvier 2005, TVA 5,5 %.

Numéro(s) commandé(s) :

	Nb de n°	Prix	Total
REPÈRES		16 €	

Toute commande doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre du régisseur des recettes de l'INRP.

Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (texte de référence : ministère de l'Économie, des Finances et du Budget, direction de la comptabilité publique, instruction n° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics).

Une facture pro forma sera émise pour toute demande. Seul le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.