

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).