

# 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 »<sup>1</sup>. 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 exemple<sup>2</sup>, 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 exemple<sup>3</sup>, 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 suivront<sup>4</sup>, 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 formation<sup>5</sup> 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 intime 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 exemple<sup>6</sup>, 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 »<sup>7</sup>, 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*<sup>8</sup>. 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*...<sup>9</sup>

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 cité<sup>10</sup> : **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 bilan<sup>11</sup> 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 journal<sup>12</sup> 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 série<sup>13</sup> 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'extraits<sup>14</sup>, 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'essaie 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.