

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 concomittants. 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, théâtralisé 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 adresses.

AJ Monde de l'Éduc AV Plan de table

Temps de parole longs. Où sont les 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 + AJ: Collègues. Discussions avec enseignants.
 "→ Ahn 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 n'avons
pu choisir une discussion entre collègues 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 lire mais ce
livre n'étant pas disponible à la bibliothèque, nous
avons pu le consulter pour l'instant."

"Notre brouillon sera lu à une troisième personne
à un moment donné."