

DIDACTIQUE DE L'ÉCRITURE-LECTURE

ET FORMATION DES ENSEIGNANTS

Textes réunis par
Bertrand Daunay
Isabelle Delcambre
Jean-Louis Dufays
et Francine Thyron

DIDACTIQUE DE L'ÉCRITURE-LECTURE

ET FORMATION DES ENSEIGNANTS

DIDACTIQUE DE L'ÉCRITURE-LECTURE

ET FORMATION DES ENSEIGNANTS

Sous la direction de
Bertrand Daunay
Isabelle Delcambre
Jean-Louis Dufays
et Francine Thyron

Actes des journées d'étude organisées par le CEDILL et THEODILE en septembre 2005

SOMMAIRE

PRÉSENTATION DE L'OUVRAGE

Bertrand Daunay, Isabelle Delcambre, Jean-Louis Dufays et Francine Thyron9

LIRE UN ARTICLE DE DIDACTIQUE DU FRANÇAIS ET EN RENDRE COMPTE PAR ÉCRIT

Francine Thyron et Ioana Belu19

Réaction d'Isabelle Delcambre31

PRATIQUES DE LECTURE/ÉCRITURE DES ENSEIGNANTS EN FORMATION INITIALE

Anne Delbrayelle et Manuelle Duszynski35

ÉCRIRE POUR ENSEIGNER LE *TEXTE*. ANALYSE COMPARÉE DE PRATIQUES DE FORMATION AUTOUR DE L'ÉCRITURE D'INVENTION ET DU FAIT DIVERS

Christophe Ronveaux47

MUSÉUMS D'HISTOIRE NATURELLE : LIEUX POUR LIRE, LIEUX À LIRE ?

Cora Cohen-Azria63

Réaction de Séverine De Croix et Dominique Ledur73

L'ARTICULATION LECTURE-ÉCRITURE, MOYEN OU ENJEU D'UNE FORMATION EN STATISTIQUES ?

Dominique Lahanier-Reuter75

LA FICHE DE PRÉPARATION : OUTIL DE FORMATION OU EXERCICE OBLIGÉ ?

Martine Fialip-Baratte87

Réaction de Jacques Hatungimana 101

MISE EN ÉVIDENCE DU DEGRÉ DE PROFESSIONNALISATION ET DU NIVEAU DE RÉFLEXIVITÉ DE FUTURS ENSEIGNANTS EN SCIENCES PAR L'ANALYSE DE LEURS PRODUCTIONS ÉCRITES

Cécile Dubois et Jim Plumet 107

Réaction de Guy Legrand 121

Cet ouvrage applique les recommandations orthographiques.

PRÉSENTATION DE L'OUVRAGE

Bertrand Daunay
Isabelle Delcambre
THÉODILE (ÉA 1764)
Université Lille 3 – Charles de Gaulle

Jean-Louis Dufays
Francine Thyryon
CEDILL
Université catholique de Louvain

INTRODUCTION

L'approche didactique de l'écrit dans l'enseignement supérieur a connu ces derniers temps une multiplication des travaux et des publications, comme une diversification des approches. Nombreux sont les ouvrages sur les pratiques qui touchent à l'écrit dans le supérieur, qu'il s'agisse d'objets traditionnels (lecture et écriture de documents théoriques) ou d'objets plus récents, comme le mémoire professionnel, ou encore de démarches plus récentes mais déjà en voie de légitimation, parmi lesquelles le journal en formation ou le récit de vie... Pour nous en tenir aux revues récentes, citons les n° 53 et 54 d'*Enjeux*, *L'écrit dans l'enseignement supérieur* (2002), le n° 29 de *Spirale*, *Lire-écrire dans le supérieur* (2002), la récente livraison de *Pratiques*, n° 121-122, *Les écrits universitaires* (2004), ou, plus récemment encore, la livraison de *Repères*, n° 30, *Pratiques langagières en formation* (2005).

C'est dans ce cadre que s'inscrit cet ouvrage. Son but est d'aborder de plus près la question, en recentrant la problématique par une double limitation, puisqu'il s'agit ici d'envisager :

- une dimension particulière de la pratique de l'écrit : *l'articulation écriture-lecture* ;
- un aspect spécifique de l'enseignement universitaire : *la formation des enseignants*.

L'ouvrage constitue les actes de journées d'étude organisées par le CEDILL¹ et THEODILE² en septembre 2005, dans le cadre d'une collaboration continue entre les deux équipes de recherche depuis 2000, qui donne régulièrement lieu à des rencontres et à des publications³. Précisons que les contributions qui suivent ne sont pas la simple transcription des communications présentées au cours de ces journées, mais sont le fruit d'un travail de réécriture qui prend en compte les discussions entre les participants à ces journées d'étude⁴. À la suite de certaines contributions, on trouvera d'ailleurs les réactions rédigées par les « discutants » concernés.

Nous visons ici à *interroger d'un point de vue critique, comparatif et prospectif la place accordée à l'articulation écriture-lecture comme thème et comme moyen de formation initiale et continuée des enseignants, dans diverses disciplines – en France et en Belgique*. Pour présenter l'ouvrage, il nous a semblé nécessaire de reprendre chacun de ces termes pour en déterminer la pertinence dans l'approche de la question de l'écrit en formation des enseignants.

1. L'« ARTICULATION ÉCRITURE-LECTURE »

L'« articulation écriture-lecture »⁵ peut être considérée comme une problématique essentielle à la didactique, laquelle a d'ailleurs trouvé là un objet relativement spécifique et a pu apporter des savoirs nouveaux par rapport à d'autres champs de recherche. Les nombreux travaux théoriques sur l'articulation écriture-lecture (en didactique du français, mais aussi dans d'autres didactiques, notamment celle des sciences) laissent apparaître qu'elle est à concevoir à plusieurs niveaux :

– d'une part, il s'agit de comprendre dans quelle mesure et comment lecture et écriture s'articulent dans une perspective développementale ; de ce point de vue, la didactique s'est inscrite dans une tradition pédagogique déjà ancienne (qu'on songe simplement aux propositions de Célestin Freinet), qui questionnait l'évidence d'un lien à sens unique entre la lecture et l'écriture, garant d'une conception de l'apprentissage par imprégnation ;

– d'autre part, il s'agit de penser l'activité didactique elle-même et ce que Bourque (1992) appelait les « réglages didactiques » de la lecture et de l'écriture.

C'est de ce double questionnement qu'est issue, dans les années 1980, la notion d'interaction écriture-lecture, sur laquelle l'équipe THEODILE, peu de temps après sa

1. Centre de recherche en didactique des langues et littératures romanes (UCL).

2. Théories didactiques de la lecture-écriture (équipe d'accueil de Lille 3 et de l'IUFM Nord – Pas-de-Calais).

3. Le n° 50 d'*Enjeux, Rapports à l'écriture*, rendait compte de la première rencontre – sous forme de journées d'étude – entre les deux équipes ; l'ouvrage publié aux Presses universitaires de Louvain, *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants* (Dufays & Thyryon éd., 2004) est issu de la deuxième rencontre qui concluait un séminaire commun organisé en partenariat avec le GRIFED de Louvain.

4. Le mode de travail de ces journées était d'ailleurs destiné à ces échanges : les textes des interventions ont été envoyés longtemps à l'avance aux participants et n'ont pas fait l'objet d'une communication orale in extenso : un « discutant » en résumait les thèses principales et posait des questions aux auteurs, qui avaient pour tâche de préciser leur approche à la lumière de ces questions, avant que s'instaure un dialogue avec l'ensemble des participants. Nous espérons que ces actes font ainsi mieux apparaître les effets de cohérence de la collaboration de nos équipes.

5. Nous lions les deux termes en usant de l'ordre alphabétique, contrairement à l'usage courant (comme en atteste par exemple l'appel à communications pour ces journées ou le nom même d'un des laboratoires qui y étaient engagés), usage courant où il ne serait pas sans intérêt d'interroger l'inconscient du *sens*...

constitution, a d'ailleurs voulu faire le point dans un colloque qui fait référence depuis (Reuter *éd.*, 1994). Mais articulation ne veut pas dire interaction et il est d'autres modes d'articulation de l'écriture et de la lecture. D'autant que les modes d'articulation entre elles sont divers, de la concomitance à l'inclusion – laquelle d'ailleurs marque la différence entre lecture et écriture, trop souvent comparées alors que, si l'écriture *nécessite* la lecture, l'inverse n'est pas totalement vrai.

Par ailleurs, penser l'articulation écriture-lecture ne veut pas dire la même chose selon qu'on entend ces deux mots sous l'angle des compétences (individuelles), des activités (didactiques) ou des pratiques (sociales). Une activité peut viser une compétence – mais lire comme activité peut viser la compétence de lecture, d'écriture ou de bien d'autres choses – ou viser la maîtrise ou la connaissance d'une pratique sociale ; l'articulation écriture-lecture peut par ailleurs ne valoir que par rapport à une autre activité ou une autre compétence ; etc.

Et ce n'est encore pas la même chose selon qu'on choisit le point de vue de l'objet textuel (à lire ou à écrire) ou des processus et sous-processus qui composent lecture et écriture ; ou selon le niveau d'enseignement où l'on se place ; ou selon les disciplines ou les sous-disciplines ; ou encore selon les objets mêmes de lecture et d'écriture ; ou enfin selon le sens que l'on donne à ces mots, dont l'usage métaphorique qui en est parfois fait interroge les notions elles-mêmes.

D'autre part, l'objectif des dispositifs didactiques articulant écriture et lecture peut se situer à différents « niveaux » en termes d'apprentissages : on peut viser à modifier *une disposition générale des élèves* (une « posture », un « rapport à »)⁶ ; mais aussi l'appropriation de *savoirs* et de *savoir-faire*.

Enfin, l'écriture et la lecture s'articulent elles-mêmes avec quelques autres objets : Yves Reuter (1994) signalait le risque que contenait la centration sur les questions d'écriture et de lecture de négliger d'autres aspects de l'enseignement-apprentissage du français : il est clair que les articulations écriture-lecture gagneraient à être davantage étudiées et mises en œuvre didactiquement en lien avec des démarches d'*oralité* : dès l'instant où l'écriture-lecture est pratiquée en groupe, à travers des interactions entre élèves, on s'aperçoit que l'élément le plus déterminant n'est peut-être pas l'articulation écriture-lecture comme telle, mais l'articulation entre oralité et écriture-lecture.

Sous l'apparente unité de la problématique que laisse entrevoir l'expression « articulation écriture-lecture » se trouvent en fait, on le voit, de nombreuses problématiques didactiques, qui ne sont pas nécessairement unifiées : se pose d'ailleurs à cette occasion, une fois de plus, la question du degré de généralisation ou de spécification pertinent pour le traitement d'une problématique didactique ; c'est une question posée explicitement par plusieurs contributions.

Il n'est pas dans notre ambition ici de faire une synthèse théorique de ces questions, qui sont soulevées régulièrement dans les travaux didactiques sur l'articulation écriture-lecture.

6. Cela semble en fait, dans toutes les disciplines, une étape indispensable : D. Lafontaine (2003) parle de l'engagement dans la lecture comme de la condition première pour permettre le développement de compétences dans ce domaine.

Mais ce peut être un des intérêts de cet ouvrage de contribuer à clarifier les effets possibles des entrées choisies sur le traitement de la question.

2. LE CADRE DE LA PROBLÉMATIQUE : LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

La question de l'articulation écriture-lecture est ici située dans un cadre particulier, qui est la formation des enseignants. Dans les travaux récents sur la question de l'écrit dans l'enseignement supérieur (et plus particulièrement dans la formation des enseignants), on peut observer la place privilégiée donnée à ce que l'on peut appeler la *réflexivité dialogique*, que Daunay & Treignier (2005) définissent ainsi :

Écrire, parler ou lire en formation, c'est instituer un rapport de soi à soi et de soi aux autres, dans un double mouvement interactif de compréhension de son propre discours et d'appréhension du discours de l'autre – que ce discours soit celui des pairs ou des experts (discours des formateurs en présence mais aussi discours théoriques).

Quand c'est de formation qu'il s'agit, cette réflexivité dialogique n'est pas essentiellement spéculative, mais à visée professionnelle. Sur cette question, il faut évidemment renvoyer encore à l'ouvrage déjà cité, *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants* (Dufays & Thyron éd., 2004).

Dans le cadre de la formation, la question de l'articulation écriture-lecture est cruciale ; pourtant, elle n'y a pas toujours été traitée centralement pour elle-même : peut-être cette discrétion tient-elle au fait que la plupart des dispositifs d'enseignement-apprentissage et de formation relèvent peu ou prou des articulations écriture-lecture⁷.

Mais comment se caractérise l'articulation des activités de lecture et d'écriture dans le contexte spécifique de la formation et quels effets sont attendus de sa mise en œuvre ? C'est finalement la question centrale des contributions à cet ouvrage, fondées sur des descriptions de démarches et de corpus, ce qui permettra d'augmenter le nombre encore faible de données empiriques dans les recherches didactiques sur les contenus et les modalités de la formation des enseignants.

Peut-on parler de *contexte spécifique de la formation* ? Il faudrait évidemment employer le pluriel, pour au moins deux raisons :

– d'une part, aussi bien dans les travaux cités que dans les contributions à cet ouvrage, la réflexion sur la formation des enseignants ne se cantonne pas aux instituts de formation. Si, en Belgique, les universités forment les enseignants du secondaire supérieur, ce n'est pas le cas en France, où la formation des enseignants ne relève pas des universités. Toutefois, dans certains parcours universitaires français, les étudiants se destinent pour la plupart à l'enseignement (du premier degré essentiellement). Dans un tel contexte, l'enseignement dispensé ne peut manquer d'articuler les questions abordées au projet professionnel des

7. Il faut citer comme contre-exemple de cette affirmation l'important article d'É. Nonnon (1995) qui, dans un numéro de *Pratiques* intitulé *Lecture/écriture*, introduit cette problématique dans le champ de la formation des professeurs de français à propos des mémoires professionnels.

étudiants, mais la question du rapport entre théorie didactique et pratique se pose d'une autre manière que dans les instituts de formation – comme se pose autrement le problème bien connu de la représentation que des étudiants ou des stagiaires peuvent avoir de l'utilité respective des apports théoriques et des apports pratiques, qu'il s'agisse des stages initiaux ou des aides concrètes en formation continue ;

– d'autre part – et là encore, la question est régulièrement traitée et elle revient ici dans certaines contributions –, ce n'est pas la même chose de penser l'articulation écriture-lecture dans une formation à un enseignement polyvalent ou à un enseignement spécialisé – *a fortiori* quand la spécialisation est d'ordre littéraire, ce qui modifie singulièrement le sens même ou plutôt les valorisations symboliques de l'écriture et de la lecture. Les *différences* de cultures entre les niveaux d'enseignement et les formations qui les concernent sont d'ailleurs elles-mêmes à penser *différemment* selon les pays.

Toutes les contributions de ce livre concernent bien la formation des enseignants, mais à trois niveaux différents :

– deux d'entre elles concernent *la formation continuée* : celles de C. Cohen-Azria (sur l'exploitation écrite des visites de musées) et, en partie, de C. Ronveaux (sur les dispositifs de formation des enseignants de français mis en œuvre dans les universités de Genève et de Louvain) ;

– trois autres concernent *la formation initiale* : c'est le cas des contributions de A. Delbrayelle & M. Duszynski (sur les souvenirs de lecture et leur impact sur les choix du futur enseignant), de M. Fialip-Baratte (sur les fiches de préparation rédigées par les professeurs stagiaires) et de C. Dubois & J. Plumet (sur un dispositif de formation à la didactique de la physique).

– enfin, deux contributions concernent *la formation « préinitiale »* : c'est le cas de celles de I. Belu & F. Thyron (sur les représentations que des étudiants n'ayant pas encore entamé la formation d'enseignant se font des caractéristiques de la « posture enseignante ») ; et de Lahanier-Reuter (sur un dispositif de formation à la didactique des statistiques en sciences de l'éducation).

Au-delà de l'objet même de la problématique traitée, certaines contributions tentent de cerner au plus près le *geste professionnel* de l'enseignant, ce qui fait surgir deux questions :

– celle de *l'image que l'on a de l'enseignant en formation* : le voit-on comme un concepteur ou comme un exécutant ? Comme un réceptacle de contenus, ou comme un sujet épistémique ? À travers cette question se pose la question plus fondamentale de la place accordée à la réflexivité dans les dispositifs d'écriture-lecture.

– celle de *l'identité du sujet enseignant*, dont on peut supposer qu'elle se construit en formation, notamment par le récit, et plus précisément le récit de soi (même si cette question a été peu abordée).

3. DES VISÉES CRITIQUE ET COMPARATIVE

Ce qui précède signale bien les visées critique et comparative que nous assignons à cet ouvrage : le point de vue *comparatiste* tient aux comparaisons possibles entre des pratiques françaises et belges (ou plus généralement dans l'espace francophone : *cf.* Ronveaux), mais aussi aux comparaisons des contributions proposées ici, dont la confrontation fera ressortir des approches différentes et de vraies questions... Le point de vue critique est à prendre au sens d'interrogation des pratiques et de leurs soubassements théoriques, *pratiques* étant à entendre à la fois au sens de *pratiques de formation* et de *pratiques de recherche* : à ce titre, l'ouvrage contribue à un véritable questionnement méthodologique.

Il faut souligner la diversité *des données et des corpus* analysés :

- écrits d'étudiants : comptes rendus d'articles (Belu & Thyron), récits de souvenirs de lecture (Delbrayelle & Duszynski), écriture de textes statistiques (Lahanier-Reuter), rapports d'activité (Dubois & Plumat) ;
- dispositif et matériel d'enseignement-apprentissage (pouvant servir aussi par isomorphisme à la formation) : séquences didactiques (Ronveaux), « carnets d'aventure » (Cohen-Azria) ;
- production d'enseignants : fiches de préparation (Fialip-Baratte).

Mais la diversité est grande aussi *des questions posées* à ces données :

- étude des représentations du métier, ou de la didactique de l'écriture-lecture (Delbrayelle & Duszynski) ;
- étude du rapport aux objets enseignés (Cohen-Azria) ;
- étude des traitements des modes d'énonciation (Belu & Thyron) ;
- étude des résultats en termes d'apprentissage (Lahanier-Reuter) ;
- étude du traitement didactique des objets et de la place de l'écriture-lecture dans la séquence didactique (Ronveaux) ;
- étude de la réflexivité (Dubois-Plumat).

Diversité encore des *démarches méthodologiques* convoquées :

- trois contributions relèvent de l'*analyse « qualitative » de cas*, d'expérimentations bien précises menées par le chercheur lui-même : faire écrire des souvenirs par rapport aux lectures scolaires (Delbrayelle & Duszynski), faire lire-écrire deux présentations statistiques différentes (Lahanier-Reuter), faire utiliser des carnets d'aventure (Cohen-Azria)... ;
- trois autres contributions ont porté sur la *description de dispositifs* mis en place par les auteurs eux-mêmes ou par d'autres formateurs et sur l'analyse des productions qui y sont associées (Belu & Thyron, Ronveaux, Fialip-Baratte) ;
- une contribution enfin (Dubois & Plumat) relève d'une *démarche « quantitative »* explicite : fondée sur des données nombreuses, qui ont été chiffrées, interreliées, comparées, elle vise à une « validation » via une diversité d'indicateurs.

Diversité enfin des *visées* : visée proprement « scientifique », descriptive, c'est-à-dire liée à l'enjeu de connaissance de la réalité ; visée plus praxéologique, plus prescriptive, visant à la construction de dispositifs, d'ingénieries didactiques, voire de modèles de formations. Il faut souligner la fécondité du va-et-vient entre les deux points de vue. Peut-être même pourrait-on considérer celui-ci comme une nécessité du regard didactique ?

Mais ces études font aussi (re)surgir une question épistémologique clé : *quels sont les indicateurs de la qualité de nos formations ?* À ce propos, le fait que les formés font preuve de *réflexivité* montre qu'ils ont développé certains objectifs poursuivis par le formateur, mais pas nécessairement qu'ils seront *performants* en tant qu'enseignants. Surgit inévitablement une question : qu'est-ce qu'être performant en tant qu'enseignant ? Et, au-delà de la tension entre réflexivité et performance, est-il possible d'objectiver la qualité enseignante ? N'est-elle pas inéluctablement une affaire de *valeurs* ? Les tentatives d'objectivation de nos jugements ne doivent pas faire négliger la nécessaire (ré)explicitation des valeurs qui sous-tendent nos analyses : l'effort de lucidité permanente, de réflexivité des chercheurs (et pas seulement des formateurs) est une condition première pour la progression de la recherche en didactique.

4. UNE APPROCHE MULTI-DISCIPLINAIRE

La convocation dans cet ouvrage de diverses disciplines ne tient pas seulement au fait que nos laboratoires de didactique sont composés de spécialistes de ces disciplines, mais au fait que la problématique de l'articulation écriture-lecture ne peut être considérée dans le seul champ de la didactique du français. C'est que les questions touchant aux pratiques langagières sont de plus en plus pensées dans leurs relations avec les disciplines qu'elles concernent, quel que soit le niveau d'enseignement. Et cela infléchit évidemment les objets de la didactique du français elle-même mais interroge aussi les liens qu'elle entretient avec d'autres didactiques.

La résonance est ici claire avec la dimension transversale actuelle de l'enseignement du français dans le primaire (laquelle est d'ailleurs sans doute plus radicale dans les programmes français que dans ceux des autres pays de la francophonie). On retrouve la problématique du « français bien commun » des années 1980⁸, mais en passant d'une conception instrumentale de la discipline « français » à une interrogation transdisciplinaire sur l'intrication du langage et de la construction du savoir dans les disciplines, qui trouve sa version la plus développée dans le concept de communauté discursive (*cf.* Bernié, 2002). Et cette problématique (développée dans Daunay, 2005) intègre assez naturellement le champ de la formation des enseignants (*cf.* Bucheton *et al.*, 2005).

Par ailleurs, certaines contributions à cet ouvrage interrogent la spécificité des disciplines, voire des sous-disciplines, dans l'approche de l'articulation entre écriture et lecture : le dialogue entre ces divers points de vue devrait permettre ici de poser un regard neuf sur cette dimension.

8. C'est notamment le titre du n° 2 de *Recherches* (1985).

5. L'ARTICULATION ÉCRITURE-LECTURE COMME THÈME ET COMME MOYEN DE FORMATION

Il faut encore interroger le choix de traiter dans cet ouvrage de l'articulation écriture-lecture comme thème et comme moyen de formation. Il s'agit là de tenter une autre forme d'articulation, au niveau *méta* cette fois, entre l'objet de formation et le moyen de formation.

Cela interroge en effet la question de l'isomorphisme entre les situations de formation (autrement dit les pratiques mises en œuvre en formation) et les situations d'enseignement-apprentissage (autrement dit les pratiques que la formation présente aux étudiants ou stagiaires) : si l'intuition amène à penser que son absence peut nuire à la formation, reste à se demander si un tel isomorphisme est possible – et à quelles conditions : les contributions de C. Ronveaux et de C. Cohen-Azria abordent cette question directement, quoique différemment.

Les textes présentés ici donnent une idée des multiples rôles de l'interaction écriture-lecture dans la formation :

- ce peut être un moyen de formation et d'évaluation en situation d'apprentissage (Belu & Thyron ; Fialip-Baratte) ; les souvenirs des étudiants (Delbrayelle & Duszinski) rappellent que c'est là une source de plaisirs comme de déplaisirs pour les apprenants, liés aux questions de l'évaluation/notation et du choix libre/contraint de lectures à faire ;

- ce peut être un moyen d'apprentissage de contenus disciplinaires (Lahanier-Reuter ; Cohen-Azria ; Ronveaux ; Dubois & Plumet) : loin d'apparaître comme un simple dispositif d'enseignement, le lien écriture-lecture joue un rôle dans la construction des connaissances : modification des représentations des contenus de savoir et de leurs usages (universitaire, sociaux, etc.), vecteur d'apprentissages (*cf.* l'effet structurant du passage par l'écriture ou le déblocage d'obstacles liés aux représentations).

Une autre dimension de l'articulation écriture-lecture est son inscription dans un contexte didactique marqué par la temporalité et son aspect évolutif. On remarquera par ailleurs que les dispositifs d'écriture-lecture évoqués ont été proposés à *différents moments* de la formation : les uns étaient antérieurs aux stages d'enseignement, les autres étaient simultanés à ceux-ci, d'autres leur étaient ultérieurs. L'impact de ce moment du dispositif est à prendre en compte, de même que son organisation en termes de *séquence didactique*.

6. DIMENSION PROSPECTIVE

Reste à préciser la dimension prospective de l'ouvrage. Un problème récurrent, souvent évoqué dans des rencontres de didacticiens, est celui de *la capitalisation des ressources*. Les contributeurs à cet ouvrage ont cherché à articuler le plus clairement possible leurs travaux aux données empiriques et aux connaissances théoriques déjà rassemblées dans le domaine, par nos deux équipes, certes, mais plus généralement dans le champ. Il s'agissait pour nous de nous inscrire dans une entreprise collective de compréhension des pratiques de formation.

Dans cette optique, cet ouvrage fait susciter une exigence : qu'une suite lui soit donnée sous forme d'un *inventaire*, ou mieux, un *répertoire organisé* des dispositifs de formation à l'écriture-lecture d'une part et des dispositifs de formation *par* l'écriture-lecture d'autre part, en veillant à préciser pour chacun d'eux de quel type de lecture et d'écriture il s'agit, et de quel type d'articulation. Par exemple

- en ce qui concerne l'écriture, il y aurait lieu de distinguer les dispositifs centrés sur les écritures fonctionnelle et littéraire ; sur les écritures descriptive, explicative, narrative, dialoguée, poétique, injonctive... ; sur les écritures liées à tel ou tel genre... ;

- les mêmes distinctions seraient à opérer du côté de la lecture ; il faudrait en outre distinguer la lecture au sens strict et la lecture au sens large, métaphorique, que l'on peut faire par exemple d'une image ou d'une exposition ;

- quant à l'articulation, elle peut être distante ou immédiate, et elle peut se faire dans le sens lecture-écriture ou dans le sens écriture-lecture ; plus précisément, elle peut aller de l'écriture fictionnelle vers la lecture fonctionnelle, ou bien de la lecture fictionnelle vers l'écriture fonctionnelle (analytique, argumentée) ; ou encore d'un « bain » de lectures vers l'écriture d'une performance du genre ; etc. L'intérêt serait également de voir comment on peut articuler la lecture et l'écriture *à propos d'une diversité d'objets génériques*.

Pour conclure cette présentation, on peut dire que l'un des principaux intérêts des questions traitées dans cet ouvrage est qu'elles nous renvoient à *des thématiques de réflexion à la fois plus larges et plus fondamentales* :

- l'ergonomie du travail enseignant et l'étude des « gestes professionnels »,
- l'étude des pratiques effectives de formation et de leurs effets chez les formés,
- la méthodologie du recueil et du traitement des données,
- l'analyse des indicateurs de qualité d'une pratique enseignante ou d'une formation,
- l'identité de la didactique, en général, et de chaque didactique disciplinaire en particulier.

BIBLIOGRAPHIE

- Bernié, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? *Revue Française de Pédagogie*, 141. *Vers une didactique comparée*, 77-88.
- Bourque, G. (1992). L'articulation lecture/écriture. In C. Préfontaine. & M. Lebrun (Éd.), *La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage* (pp. 19-29). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Bucheton, D., Bronner, A., Broussal, D., Jorro, A. & Larguier, M. (2005). Les pratiques langagières des enseignants : des savoirs professionnels inédits en formation. *Repères*, 30. *Les pratiques langagières en formation*, 33-53.

- Daunay, B. & Treignier, J. (2005). Les pratiques langagières en formation : une problématique émergente. *Repères*, 30. *Les pratiques langagières en formation*, 3-11.
- Daunay, B. (2005). L'évolution du champ français de la didactique de l'écriture dans les disciplines. *Cahiers Théodile*, 6.
- Daunay, B. & Treignier, J. (Éd.) (2005). *Repères*, 30. *Pratiques langagières en formation*.
- Delcambre, I. & Reuter, Y. (Éd.) (2001). *Enjeux*, 50. *Rapports à l'écriture*.
- Delcambre, I. & Jovenet, A.-M. (Éd.) (2002). *Spirale*, 29. *Lire-écrire dans le supérieur*.
- Dufays, J.-L. & Thyron, F. (Éd.) (2004). *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants*. Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.
- Laborde-Milaa, I., Boch, F. & Reuter, Y. (Éd.) (2004). *Pratiques*, 121-122. *Les écrits universitaires*.
- Lafontaine, D. (2003). L'engagement des jeunes de 15 ans à l'égard de la lecture : un atout pour la littératie. *Caractères*, 10, 29-40.
- Nonnon, É. (1995). Les interactions lecture-écriture dans l'expérience d'une écriture professionnelle : le mémoire des professeurs débutants. *Pratiques*, 86. *Lecture/écriture*, 93-122.
- Plane, S. & Ropé, F. (Éd.) (1997). *Repères*, 16. *La formation initiale des professeurs de écoles en français*.
- Pollet, M.-C. & Boch, F. (Éd.) (2002). *Enjeux*, 53 et 54. *L'écrit dans l'enseignement supérieur I et II. Actes du colloque de Bruxelles, 23-25 janvier 2002*.
- Recherches*, 2 (1985). *Français bien commun*.
- Reuter Y. (Éd.) (1994). *Les interactions lecture / écriture*. Berne : Peter Lang.

LIRE UN ARTICLE DE DIDACTIQUE DU FRANÇAIS ET EN RENDRE COMPTE PAR ÉCRIT

Francine Thyron

Ioana Belu

CEDILL

Université catholique de Louvain à Louvain-la-Neuve

1. PROBLÉMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE

Pour écrire dans le contexte universitaire, il faut avoir lu et même bien lu, ce qui signifie notamment être capable de rendre compte de manière adéquate de ses lectures. Cette compétence suppose d'une part, une posture de lecture spécifique : à la fois analytique et compréhensive, et d'autre part, une posture d'écriture à la fois distanciée (puisqu'elle implique la reformulation) et proche (puisqu'elle implique la fidélité). Être en mesure de communiquer à autrui, de manière exacte et précise, dans ses propres termes, le contenu d'un écrit produit par quelqu'un d'autre nous semble constituer un type représentatif et intéressant d'articulation lecture/écriture. En situation de formation, cette articulation – et son apprentissage méthodique – constitue un mode privilégié d'appropriation de savoirs et de savoir faire par le travail cognitif et langagier qu'elle implique.

Que nous dit ce type d'activité sur la manière dont les étudiants lisent les écrits scientifiques, particulièrement de type didactique, et sur la manière dont ils se les approprient dans l'écriture d'un compte rendu ? S'y projettent-ils en tant que futurs enseignants ? ou plutôt en tant qu'apprentis-chercheurs ou étudiants⁹, ? ou encore, le cas échéant, en tant que lecteurs ordinaires ? Quelles leçons en tirer pour la formation des enseignants ?

Nous voudrions analyser ici les effets d'un dispositif d'enseignement/apprentissage mis en œuvre en deuxième cycle des études romanes, à l'université de Louvain-la-Neuve, pour améliorer les compétences individuelles en lecture/écriture, grâce à une aide méthodologique et des retours motivés sur les écrits produits. Il s'agit donc surtout d'une démarche visant à

9. Sur la question des postures adoptées par les étudiants dans l'écriture théorique, voir I. Delcambre, 2001.

favoriser l'appropriation de savoir faire spécifiques, mais aussi, de manière indirecte à transformer le rapport à l'écrit(ure) par la pratique consciente (réflexive) d'un nouveau genre discursif (le compte rendu d'un article scientifique) et des contraintes spécifiques qu'il fait peser sur le lecteur/rédacteur.

Le travail en question a été réalisé avec des étudiants dont une bonne partie se préparent à l'enseignement. Nous avons choisi, parmi les textes produits, un échantillon de ceux qui ont été écrits par des étudiants inscrits par ailleurs à des enseignements en didactique.

2. CADRE INSTITUTIONNEL ET CURRICULAIRE DE L'ACTIVITÉ : CONSÉQUENCES MÉTHODOLOGIQUES

L'activité d'articulation lecture /écriture à laquelle on se réfère ici fait partie de la formation initiale en langues et littératures romanes¹⁰ ; elle est donc préalable (ou parallèle) à la formation didactique proprement dite et est destinée à initier les étudiants aux caractéristiques ainsi qu'aux exigences de l'écriture de recherche, et plus particulièrement à l'élaboration du mémoire de fin d'études qui peut concerner la linguistique, la littérature ou la didactique.

Concrètement, les étudiants apprennent à lire un article scientifique en repérant les moments spécifiques et les particularités de ce genre discursif : la présentation de l'objet, de la ou des question(s) de recherche, de la ou des hypothèse(s) de travail, du cadre méthodologique et théorique et, enfin, des résultats¹¹. Les étudiants apprennent également à rédiger un compte rendu de l'article lu en mettant en évidence les dimensions signalées. Nous leur demandons un texte cohérent, cohésif, progressif qui applique les conventions généralement en vigueur pour ce genre d'écrit¹². Les différences entre compte rendu et résumé sont précisées, exemples à l'appui, notamment par le fait que le compte rendu ne respecte pas le système énonciatif du texte source et qu'il contient des énoncés de cadrage (métadiscursifs).

Après six heures d'exposé théorique, les étudiants sont invités à réaliser un exercice à domicile. Les textes produits seront commentés et évalués de manière à la fois collective et personnalisée dans une séance ultérieure de deux heures. Un test est ensuite réalisé, et ceux qui le réussissent en ont terminé avec cette activité. Les autres continuent à s'exercer en groupes restreints (encore deux à trois séances de deux heures), sous la responsabilité de collaboratrices pédagogiques.

Les articles choisis pour soutenir le propos, ainsi que pour les tests et les entraînements, sont des articles courts (six à huit pages) dont le niveau de spécialisation et de technicité reste abordable pour des étudiants qui entament leur troisième année universitaire. En même temps, une partie d'entre eux commencent déjà leur formation didactique. En abordant des articles

10. Nous avons déjà analysé, avec un autre point de vue, des écrits produits dans ce contexte dans la communication présentée lors de précédentes journées d'études à Lille en 2001 (cf. Dezutter et Thyron, 2001).

11. Six heures d'exposé, étayé par la référence à des articles, développent ces points.

12. Et ce, sans que ce soit un compte rendu critique. Nous estimons en effet qu'à ce stade de la formation, la dimension critique du compte rendu constituerait une difficulté supplémentaire à surmonter.

didactiques, parmi d'autres articles scientifiques (principalement de linguistique et de littérature), nous visons à tisser des ponts entre la formation de base en langues et lettres romanes et la formation complémentaire en didactique que certains de nos étudiants suivent en parallèle.

Les textes que nous analyserons dans cet article n'ont donc pas été produits directement dans le cadre de la formation didactique des futurs enseignants. Néanmoins, leur contexte de production en est très proche. En plus, nous avons sélectionné pour analyse les textes des étudiants qui, par ailleurs, sont inscrits aussi à cette formation. Nous estimons ainsi que nos questions de recherche concernant la projection du lecteur/scripteur (en tant que futur enseignant et spécialiste en didactique) dans le texte de spécialité *lu* et dans son compte rendu *écrit* gardent leur pertinence.

Les textes d'étudiants ont été recueillis dans une situation où l'une des signataires de cette contribution est responsable de l'enseignement concerné, ce qui ne manque pas de soulever des questions méthodologiques¹³. On pourrait par exemple nous reprocher de chercher à légitimer, par l'analyse des productions obtenues, la position ou le savoir faire de l'enseignante, ou bien, de chercher dans les productions des étudiants ce qu'on les aurait amenés à y introduire (sur le plan du contenu, du genre textuel...).

Nous tenons à préciser que nous interrogeons ces textes non pas seulement du point de vue des techniques enseignées aux étudiants pour qu'ils arrivent à les produire (en respectant le genre du compte rendu d'un article scientifique), mais également du point de vue de leur rapport au fait didactique. Même si nous passons d'abord par une évaluation des textes par rapport aux consignes de rédaction et au dispositif de formation dont ils sont issus, nous le ferons pour mieux dégager par la suite l'existence ou non de ce rapport. Nous le chercherons notamment à travers les cadrages métadiscursifs présents ou pas dans les comptes rendus et dans la nature de ceux-ci. Notre objet de recherche n'est donc pas d'évaluer si la formation à l'écrit scientifique (en articulation lecture/écriture) a atteint son but, mais en quelle mesure un texte de spécialité en didactique est investi ou pas par les étudiants.

Par ailleurs, distinguer et préciser clairement le contexte de recueil et celui de la recherche permet de se donner un garde-fou supplémentaire. Et enfin, dans l'interprétation des données recueillies, nous n'oublierons pas de mettre celles-ci en perspective, en les rapportant à la situation de collecte, écologique certes, mais contraignante pour les étudiants, puisqu'elle entraîne une évaluation (formative dans ce cas précis). Le compte rendu qui va être analysé a été réalisé après les six heures d'exposé (voir point 2, § 3), comme première mise en œuvre des savoirs et savoir faire impliqués par ce type de lecture et d'écriture. Il s'agit d'une possibilité (non d'une obligation) donnée aux étudiants de s'exercer à la production d'un compte rendu. L'étape suivante est celle du test réalisé en amphi, en quatre heures. Dans ce cas précis, les étudiants jouissaient donc d'une relative liberté par rapport au contexte.

13. Merci à Isabelle Delcambre qui nous a amenées à clarifier notre position sur ce point et sur quelques autres.

3. L'ARTICLE DIDACTIQUE PROPOSÉ EN EXERCICE

Dans le dispositif de formation, notre choix s'est porté sur un article d'Amor Séoud¹⁴ en raison de sa double structure énonciative¹⁵ qui fait droit à la dimension scientifique de théorisation d'un objet didactique (la pédagogie de l'interculturel) et à la dimension praxéologique d'application d'une démarche didactique issue de cette théorisation. Les comptes rendus des étudiants ont été rédigés selon la consigne suivante : « Dans le cadre d'une recherche portant sur la place de la lecture du texte littéraire dans une pédagogie de l'interculturel, vous rédigerez, en 450 mots (+ ou – 10%) un compte rendu de l'article d'A. Séoud ».

Cet article peut être considéré comme un article scientifique de didactique tant par des critères externes que par des critères internes. Tout d'abord, il s'agit d'un texte paru dans une revue de spécialité¹⁶. Par ailleurs, l'auteur de l'article en question est un spécialiste reconnu de la didactique de l'écrit. Ensuite, d'un point de vue interne, il s'agit de la présentation d'un dispositif de formation à la pédagogie interculturelle qui avait déjà été mis à l'épreuve avec des étudiants allophones de niveau avancé. Force est de constater qu'on n'a pas affaire à un compte rendu d'une recherche fondamentale (descriptive et explicative), mais seulement (?) à un récit d'expérience didactique, doublé néanmoins d'une modélisation (théorisation) de la démarche interculturelle visée, en tant qu'objectif d'apprentissage, par la pédagogie du même nom. Par ailleurs, on le sait, en didactique du français, l'interculturel est aussi bien un objet de théorisation qu'un objectif pratique. Séoud théorise l'interculturel tout en exemplifiant sa théorie par une mise en pratique. Ces deux niveaux (théorie et application) sont constamment imbriqués dans son propos¹⁷.

Comment donc caractériser cet article ? S'agit-il d'une « simple » présentation, d'un « simple » récit ? Quelle position épistémologique adopter : celle qui intègre dans la sphère des recherches scientifiques en didactique les applications de toutes sortes, en partant des propositions didactiques ponctuelles jusqu'à la conception de manuels, ou celle qui les en exclut ? Sur ce point, il n'y a pas d'unanimité dans la communauté des chercheurs en didactique. En ce qui nous concerne, nous avons adopté une position de compromis. En effet, nous considérons que la recherche en didactique doit actuellement développer une dimension fondamentale par l'analyse des données recueillies sur le terrain, mais qu'elle ne doit ni oublier ni renier ce qui lui a permis de se constituer en tant que discipline à part entière, à savoir la recherche appliquée visant l'élaboration de meilleurs outils pour la salle de classe. En cohérence avec cette perspective, nous considérons l'article d'Amor Séoud comme un article de didactique à part entière ; nous développons d'ailleurs nous-mêmes des recherches basées sur des données recueillies sur le terrain, comme celle que nous présentons ici.

14. Amor Séoud : « Les *Lettres persanes* de Montesquieu, ou les fondements d'une pédagogie de l'interculturel », dans *Enjeux*, n° 41/42, juin/déc. 1997, pp. 161-169

15. Pour l'analyse détaillée de cette structure, nous renvoyons notre lecteur au point suivant de notre exposé.

16. De ce point de vue, la revue *Enjeux*, tout en restant relativement difficile d'accès en France, n'est plus à présenter : elle offre les gages d'une publication scientifique tout à fait reconnue dans le domaine de la didactique du français.

17. Ce que nous montrerons plus en détail dans notre analyse discursive de l'article.

4. LES STRATÉGIES DISCURSIVES MISES EN ŒUVRE DANS LE TEXTE DONNÉ À LIRE

Les *Lettres persanes* sont utilisées par le chercheur Séoud comme texte source pour une théorie de l'interculturel, qu'il construit de façon personnelle, tout en utilisant plusieurs références¹⁸ dans ce domaine. Cette théorie est « redécouverte » en salle de classe par un enseignant, avec ses étudiants, au départ du texte (les *Lettres persanes*) qui actualise de manière exemplaire la démarche qu'il veut présenter. En quelques mots, la théorie de Séoud envisage la démarche interculturelle comme une distanciation par rapport à soi, à la suite d'une réflexion sur la non-coïncidence culture/nature, sur l'avantage en termes d'objectivité du regard extérieur (soumis néanmoins lui aussi à la subjectivité dans le jugement porté sur sa propre culture) et sur les vertus de la comparaison rendue possible par la connaissance de l'autre (acquise par le voyage ou par la lecture).

À quelle mise en scène A. Séoud recourt-il pour rendre compte de l'expérience de classe ? Pour déployer son propos, il utilise la démarche inductive, guidée et structurée essentiellement par les questions successives que l'enseignant pose aux élèves (ou par les informations nouvelles qu'il apporte) en vue de conduire l'analyse du texte de Montesquieu dans la perspective de la pédagogie interculturelle. La progression est possible grâce à la participation des élèves, à leurs réactions : l'enseignant guide la démarche, mais il fait continuellement référence aux réponses, raisonnements, interrogations des élèves et rebondit sur eux.

Séoud construit son propos à partir des objectifs d'enseignement/apprentissage, définis au préalable par l'enseignant qu'il est et par celui qu'il met en scène et de leur accomplissement dans une démarche active et interactive. L'interculturel est, comme nous l'avons déjà dit, aussi bien un objet de théorisation qu'un objectif d'apprentissage. Cet objectif rejoint sa théorie sur l'interculturel, élaborée au départ des *Lettres persanes* et se décline en deux parties complémentaires :

1. l'analyse avec les élèves des *Lettres persanes* comme emblématiques d'une démarche interculturelle ;
2. l'initiation des élèves à une telle démarche ; dès lors, chaque étape du travail sur l'œuvre littéraire donne lieu à un élargissement de la signification des éléments analysés, de même qu'à une mise en rapport avec les croyances, les opinions, les représentations des élèves sur la question abordée.

Sur le plan discursif, l'article présente une intrication de deux positions énonciatives qui actualisent les intentions et les objectifs de l'auteur :

1. la position du chercheur qui introduit le propos (point de vue sur la philosophie des Lumières), pose sa question générale et énonce son hypothèse (§ 1 et 2, par exemple, ou encore à la fin de l'article, lors du moment de synthèse) ; le discours est à la troisième personne avec référence à l'auteur par le biais du *nous* de modestie ;

18. Barthes, Besse, Collès, Lits, Pretceille, Todorov (cités par Séoud, 1997 : 163 et 165).

2. la position de l'enseignant et des élèves, des acteurs qui restent en somme relativement indéterminés¹⁹ : la référence à l'enseignant se fait par *on* tandis que la référence aux élèves se fait par l'emploi d'un article défini (*les élèves*) ; cette position intervient relativement vite ; après l'introduction, on trouve déjà une focalisation sur l'illustration du propos, à savoir la référence à la situation de classe, le compte rendu de l'expérience ; celle-ci s'actualise justement par le biais d'un dialogue entre un enseignant et ses élèves.

Les rôles des acteurs de la classe varient et sont spécifiés à chaque étape : l'enseignant pose des questions, répond, raisonne, explique, exemplifie, étaye, fait des hypothèses ; les élèves répondent, questionnent, découvrent, font des hypothèses... La progression du propos est ainsi déterminée par la résolution successive de petits problèmes (relatifs au texte ou à la question plus générale de la découverte culturelle) posés par l'un ou par les autres dans une alternance constante des rôles (l'enseignant/les élèves) ; ainsi sur 27 § (hors introduction et conclusion) dont certains très courts (deux lignes d'annonce), 19 font explicitement référence aux élèves, à leurs démarches, réponses, réactions. Par moments, l'enseignant cède la place au chercheur (qui présente un modèle de leçon) et développe un peu plus longuement un point (§ 13-15) à l'intention de ses lecteurs.

Il faut cependant signaler que, si les élèves sont très présents sur le plan discursif, l'enseignant l'est nettement moins : il guide la démarche et en signale les articulations, mais ses interventions sont très marquées par la modalisation²⁰. L'utilisation du *on* pour désigner l'enseignant et celle du verbe *pouvoir* (ou plus rarement *devoir*) pour modaliser ses actions, ont pour effet de mettre les élèves au premier plan et de laisser chaque professeur inventer son dispositif didactique.

En résumé, l'action de l'enseignant est déterminante, mais son mode de présence est, la plupart du temps, donné en filigrane dans l'article, de manière à permettre un réinvestissement par chaque lecteur. En somme, le chercheur Séoud raconte comment un enseignant indéterminé peut travailler le texte des *Lettres persanes* avec sa classe (à partir de son expérience personnelle). Par ailleurs, il fait des commentaires sur certains points, comme pour étayer la démarche de l'enseignant.

On soupçonne que les étudiants amenés à faire le compte rendu de cet article peuvent éprouver une certaine difficulté à démêler les fils énonciatifs principaux et à rassembler les éléments qui donnent consistance à chacun des acteurs. En ce qui nous concerne, tout en étant conscientes des difficultés discursives que présente cet article, nous souhaitons examiner la manière dont les étudiants en ont rendu compte en considérant essentiellement deux points :

1. la présentation de la théorie de Séoud sur l'interculturel ; de son réseau conceptuel et de ses articulations²¹ ;

19. Cette stratégie discursive (effacement de soi en tant qu'enseignant) a pour effet que chaque lecteur peut s'appropriier la démarche et son contenu.

20. « On peut » : § 3, 8, 9, « l'enseignant peut » : § 11, « l'objectif serait » : § 12, « on pourrait multiplier à souhait les exemples qui montrent facilement aux élèves » : § 19, « on ne doit pas s'arrêter là », « on partira alors de l'observation initiale, on demandera alors aux élèves » : § 24, « on peut du coup aller encore plus loin, en demandant aux élèves » : § 29, « l'enseignant pourra, en fin de parcours, les synthétiser de la manière suivante » : § 30.

21. L'exercice du compte rendu, qui implique une reformulation et une articulation du raisonnement permet de voir dans quelle mesure celui-ci a été compris

2. la présentation du développement discursif de l'article ; la référence aux deux voix de l'auteur.

L'analyse de ces deux points nous permettra :

1. d'évaluer globalement la formation : les étudiants arrivent-ils à rendre compte du dispositif didactique montré et commenté dans l'article, tout en mentionnant la théorie qui s'en dégage et qui le soutient ? ;

2. de répondre à notre question de recherche : les étudiants investissent-ils quelque peu la place du lecteur auquel l'auteur s'adresse en premier lieu (et auquel la revue *Enjeux* est destinée), à savoir celle d'enseignant/futur enseignant ?

La prise en compte de ce dernier point peut être questionnée : d'une part, les étudiants concernés ont à peine, voire pas encore, commencé leur formation didactique et d'autre part, le modèle d'enseignant à l'œuvre dans l'article se situe en décalage par rapport à ce qui constitue leur quotidien d'étudiants soumis de manière assez massive à un enseignement magistral (transmissif), y compris, pour une bonne partie, dans l'activité concernée. L'article de Séoud au contraire, met en scène un enseignant qui co-construit le savoir avec les apprenants, un enseignant compétent sur le plan disciplinaire – ce que sont aussi les professeurs d'université – mais en outre, un enseignant expert pour tout ce qui concerne la gestion de la classe et la participation des élèves. Cette réserve étant faite, on peut considérer que, si les étudiants pouvaient être peu sensibles à la dimension spécifiquement didactique du propos, ils étaient néanmoins censés rendre compte de la démarche adoptée et être attentifs à la construction discursive du propos, ce qui impliquait de signaler la démarche de l'enseignant-chercheur.

5. LES TEXTES DES ÉTUDIANTS

Nous disposons d'un grand nombre de comptes rendus que nous n'avons pas étudiés de manière exhaustive, puisqu'il s'agissait essentiellement de dégager des tendances fortes dans le positionnement des étudiants en tant que futurs enseignants. Nous avons pris chacune dix textes au hasard et nous avons examiné comment les deux points mentionnés ci-dessus avaient été traités. À quels résultats sommes-nous arrivées ?

De manière générale, les étudiants signalent correctement le contenu spécialisé de l'article en reprenant un ou deux des éléments didactiques suivants : les *Lettres persanes* permettent d'initier les élèves à la pédagogie/démarche interculturelle ; A. Séoud propose le compte rendu d'une expérience de classe.

Sur le plan conceptuel, la théorie de l'interculturel présentée par l'auteur est rendue d'une manière relativement complète, avec l'un ou l'autre flottement tout de même, dans certains cas. Par contre, l'imbrication discursive entre les deux voix énonciatives de l'auteur reste opaque ; en moyenne, un étudiant sur dix seulement réussit à la mentionner.

Dans leur grande majorité, les comptes rendus escamotent le rôle de l'enseignant (indéterminé) : c'est l'auteur, A. Séoud, qui conduit la démarche en tant que chercheur ; le

questionnement de l'enseignant est évacué ; par contre, dans beaucoup de cas, l'attitude active des élèves est rendue de la même manière que dans l'article (les élèves *se demandent / découvrent / comprennent / repèrent / remarquent / perçoivent / découvrent...*). Dans quelques comptes rendus (2 à 3 sur 10, le degré de passivité peut ne pas être total), les élèves deviennent passifs (*ils sont sensibilisés, on leur fait découvrir, on leur prouve...*) ou disparaissent presque complètement, et toute la démarche est rapportée à l'auteur de l'article (*A. Séoud prouve, étudie, répond...*).

Le traitement de la conclusion nous paraît révélateur de l'absence d'investissement personnel des étudiants (lecteurs/scripteurs) en tant que futurs enseignants.

En effet, la conclusion de l'article se présente sous la forme d'une synthèse des éléments que l'enseignant pourra présenter à sa classe après l'analyse du texte de Montesquieu : il s'agit donc d'un outil à destination des lecteurs. Dans leurs comptes rendus, les étudiants rappellent les quatre éléments que l'auteur énonce à la fin de son article : le nécessaire passage par l'autre pour arriver à se connaître soi-même ; la valeur pédagogique et didactique du texte de Montesquieu ; la valorisation de la tolérance et du respect des différences ; enfin, l'exigence de la lutte contre l'ethnocentrisme et la naturalisation des cultures. Quatre étudiants font aussi référence au travail de la classe en réintroduisant l'enseignant comme destinataire de l'article²². Mais chez la plupart, ce sont des conclusions auxquelles arrive l'auteur de l'article indépendamment de toute démarche didactique explicite²³.

Les textes analysés montrent une capacité satisfaisante des étudiants à dégager le noyau conceptuel de l'article étudié. Par contre, ils n'investissent pas la place d'enseignant/spécialiste en didactique à qui l'auteur de l'article s'adresse prioritairement. Au début de leur troisième année d'études universitaires et de leur première année de formation didactique, les étudiants ne manifestent pas spontanément de posture d'identification à leur futur métier, que ce soit en réception ou en production : en réception, ils semblent ne pas distinguer la position du chercheur de celle de l'enseignant et donc ne pas percevoir les enjeux spécifiquement didactiques du propos. En production, de manière cohérente par rapport à leur lecture, ils font droit avant tout aux enchaînements logiques et à la dimension conceptuelle de l'article.

Il n'est pas question ici de généraliser les enseignements que l'on peut tirer du traitement de l'article par les étudiants et ce, d'autant plus que nos questions de recherche ne rejoignent pas directement l'objectif de la formation dont les textes analysés sont issus. Ce léger décalage, d'une part fragilise nos conclusions, mais d'autre part, n'empêche pas de prendre en considération les indications obtenues quant au mode de lecture de ce genre d'écrit. Nous avons voulu en effet interroger un dispositif de formation en langues et littératures romanes

22. Ils le font par les énoncés suivants : « Séoud reconstitue les étapes du raisonnement qu'une telle interrogation du texte permet de mener avec les élèves », « Séoud conclut qu'enseigner les *Lettres Persanes* à l'école permet au professeur de faire comprendre à ses élèves que [...] », « L'auteur termine en tirant des leçons de ce travail pour l'enseignant. », « Après avoir [...], Séoud nous propose une synthèse des "leçons" que l'on peut tirer avec les élèves en fin de séance [...] ».

23. Dans des énoncés comme : « A. S. expose finalement ses résultats pédagogiques » ou « A. S. termine en synthétisant les leçons à tirer de cette expérience ». Par contre, chez quatre étudiants, on trouve une référence au contexte de la classe, comme par exemple chez celui-ci : « A. Séoud nous propose une synthèse des « leçons » que l'on peut tirer avec les élèves en fin de séance à partir du texte de Montesquieu et de cette approche interculturelle ».

du point de vue de la formation en didactique pour arriver à dégager des pistes de travail futures où la lecture d'un article de didactique et l'écriture de son compte rendu soient davantage valorisées dans leur fonction d'identification, et non seulement de communication d'un savoir scientifique.

7. PERSPECTIVES DE FORMATION

Nos propositions de formation au départ de ce genre d'activité de lecture/écriture vont dans le sens de l'entraînement des étudiants, futurs enseignants, à la réception des articles de didactique en tant qu'outils d'identification à leur statut professionnel et non pas seulement en tant qu'objets d'analyse théorique. Ce genre d'article, particulièrement lorsque son contenu est étroitement articulé avec le terrain, met en contact avec la réflexion des experts de la discipline, fait entrer dans une communauté discursive et ouvre à la multiplicité des pratiques. Ces aspects sont importants si on considère que le métier d'enseignant suppose la mise en œuvre d'une réflexivité visant à mieux comprendre et à améliorer sa pratique²⁴.

Pour que les étudiants mettent à profit toutes ces potentialités des textes de didactique, dans un dispositif de lecture/écriture tel qu'il a été décrit, ce genre d'exercice devrait être mené, autant que possible, en lien avec des périodes de stage qui auront confronté le jeune enseignant avec la réalité de sa future profession. Cela lui permettrait de se projeter différemment dans les textes lus et écrits.

Les impératifs du terrain, qui postulent des savoirs, mais peut-être plus encore des savoir-faire (professionnels, relationnels, institutionnels...) requièrent toute l'attention et l'énergie des étudiants stagiaires en formation (et des enseignants débutants), qui sont parfois amenés à mettre au second plan la formation théorique lorsqu'ils se rendent compte qu'elle les prépare relativement peu à faire face à une classe. La découverte des multiples facettes de la gestion d'une classe et des risques qu'elle comporte pour leur image personnelle et professionnelle, le souci de motiver les élèves mobilisent une part importante de leurs énergies, éventuellement au dépens de l'élaboration conceptuelle. Dès lors la possibilité d'anticiper les réactions des élèves, d'élaborer une progression qui intègre à la fois un réseau conceptuel rigoureux et une prise en compte adéquate des savoirs, représentations, questions, objections des apprenants constitue un atout majeur pour faire face de manière professionnelle aux exigences de la situation d'enseignement.

Si ce type de préparation peut se réaliser à partir d'un support qui sert de base et d'aide à la réflexion, elle débouchera sans doute sur une prise en compte plus réaliste des conditions d'enseignement. L'article de Séoud (et d'autres articles de didactique) pourrait être travaillé dans cette perspective. Il pourra également donner la possibilité d'investir le rôle de l'enseignant pour préciser le dispositif proposé. Concrètement, les pistes de travail que nous proposons à partir de ce support (et d'autres analogues) sont les suivantes :

24. À ce sujet, voir Dufays & Thyron (Éd.) (2004), et particulièrement l'article de cadrage de Paquay, De Cock & Wibault (2004).

1. les comptes rendus de l'article, tels qu'ils se présentent, pourraient faire l'objet d'un moment de travail dans la formation des enseignants ; ils permettraient de mettre en évidence les différences dans le traitement des informations (compréhension du réseau conceptuel, place des élèves, leur plus ou moins grande activité...) et de pointer les deux voix énonciatives ainsi que l'« écrasement » des rôles que la juxtaposition des voix entraîne ; à partir de là, chacun pourra être invité à préciser le rôle du professeur (ses actions, son dispositif), de manière à déboucher sur un scénario plus complet ;

2. la lecture de l'article et un travail analytique collectif pourraient donner lieu à une réflexion sur les composants importants d'une préparation de leçon : le réseau conceptuel, le travail sur l'œuvre littéraire, le moment de synthèse, la relation enseignant/élèves et la place de l'enseignant, l'activité des élèves, les rôles de l'enseignant (il questionne, répond, explique, informe, complète, synthétise, guide,...) ; par sous-groupes les étudiants travailleraient sur un de ces aspects, ensuite, l'articulation de ceux-ci serait analysée lors d'une mise en commun ;

3. à partir de la lecture et de l'analyse de l'article, les étudiants élaboreraient une fiche pédagogique la plus complète possible en vue de préparer une leçon de littérature sur le même sujet ; dans ce cas, l'articulation lecture/écriture se situerait dans l'exploitation des éléments de l'article et dans leur transposition à une situation concrète d'enseignement de la littérature dans le secondaire supérieur en Belgique francophone ; ce travail donnerait également l'occasion de mettre en évidence les éléments clés d'une préparation de leçon : les notions et leur articulation/enchaînement, les théories de référence, la réflexion qui étaye et élargit les propos des élèves et de l'enseignant, l'anticipation des réactions des apprenants et le questionnement.

En conclusion, l'article d'A. Séoud (ou d'autres supports analogues, il n'en manque pas) pourrait notamment jouer le rôle d'une fiche pédagogique modèle pour un cours de littérature (ou pour d'autres séquences didactiques en français) tout en constituant un ancrage concret pour aborder le sujet de la préparation des cours et répondre ainsi à des questions brûlantes, du point de vue des étudiants en formation initiale : comment préparer ses premiers cours ? Sur quels éléments faut-il centrer son attention ? Comment la classe va-t-elle réagir ?

Sur un plan plus général, la lecture/écriture de textes de spécialité (articles de didactique) pourrait être envisagée davantage comme un outil d'identification au futur métier et non pas seulement comme un objet d'analyse théorique et/ou un modèle d'écriture des travaux universitaires (mémoires de licence ou de fin d'études en didactique, par exemple).

Dans tous les cas envisagés, nous considérons le recours à la lecture et à l'écriture – de préférence partagées avec des pairs – comme un moyen d'inscrire préalablement l'expérience dans une parole qui lui donne consistance en la structurant dans ses aspects les plus importants (contenu, progression, rapports avec la classe...) grâce à l'apport expert d'un aîné.

BIBLIOGRAPHIE

- Dezutter, O. & Thyron, F. (2001). D'une production écrite au rapport à l'écrit(ure) : promesse ou impasse ? *Enjeux* 50, pp. 25-38.
- Delcambre, I. (2001). Articulation entre discours d'autrui et discours propre. *Lidil* 24, pp. 135-166.
- Dufays, J.-L. & Thyron, F. (Éd.) (2004) *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants. Actes du séminaire et des journées d'études organisés par le CEDILL (UCL) et THÉODILE (Lille III) en 2001-2002*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Lafontaine, D. (1984). Oh, Monsieur Gaston, comme vous parlez bien ! Une étude des variations socio-linguistiques dans *Gaston Lagaffe*. *Enjeux* 5, pp. 27-36.
- Paquay, L., De Cock, G. & Wibault, B. (2004). La pratique réflexive au cœur de la formation initiale des enseignants. In J.-L. Dufays & F. Thyron (Éd.), *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain, pp. 11-29
- Séoud, A. (1997). Les *Lettres persanes* de Montesquieu, ou les fondements d'une pédagogie de l'interculturel. *Enjeux* 41/42, pp. 161-169.

D'UN CADRE À L'AUTRE : QUESTIONS DE MÉTHODOLOGIE

Réaction au texte de Francine Thyrion et de Ioana Belu

Isabelle Delcambre

Équipe THÉODILE (ÉA 1764)

Université Lille 3 – Charles de Gaulle

F. Thyrion et I. Belu contribuent par ce travail à alimenter les recherches sur les rôles de la lecture et de l'écriture dans la construction de savoirs pour les étudiants. Elles montrent comment la lecture d'un article par des étudiants futurs enseignants peut être un objet et un outil de formation, qui pourrait permettre, à l'orée de la formation professionnelle, une prise de conscience des spécificités du travail enseignant. Pour cela, elles font rédiger à leurs étudiants de troisième année d'université un compte rendu d'article didactique dans le cadre d'un cours sur l'écriture théorique qui amène les étudiants à identifier les composantes de ce genre d'article (quel est l'objet de la recherche développée dans l'article ? dans quel cadre théorique se situe-t-il ? quels sont les questions et hypothèses, la méthodologie, les résultats ? etc.), en vue de la préparation à la rédaction d'un mémoire de fin d'études.

Pour le travail présenté ici, F. Thyrion et I. Belu ont choisi d'analyser quelques comptes rendus réalisés à partir d'un texte qui présente une complexité énonciative certaine (passage de la position de chercheur à la position d'enseignant engagé dans les interactions avec des élèves dont les paroles et les réactions sont résumées) mais dont l'intérêt didactique ne faisait pas de doute, vu son ancrage dans une situation de classe précise, l'importance des analyses et des exemples d'interactions entre l'enseignant et les élèves et l'articulation de ces éléments avec un cadre théorique explicite. Or contrairement à leurs attentes, les étudiants dans leur écriture ont privilégié la reformulation du cadre théorique et conceptuel de l'article et des propos des élèves, en minimisant, voire occultant complètement, la dimension du travail enseignant et l'analyse de ses actions et réactions, pourtant présentes dans le texte comme un point de vue à part entière. Ils n'ont pas lu ce texte comme pouvant leur permettre d'anticiper

leur futur métier d'enseignant ; les marques de compréhension du propos théorique sont plus nombreuses que les marques d'investissement dans le propos didactique : c'est comme s'ils ne l'avaient lu que de leur point de vue d'étudiant, et non d'un point de vue de futur enseignant.

Ces résultats de recherche permettent, à mes yeux, de poser deux ou trois questions intéressantes d'un point de vue méthodologique. D'une part, les difficultés rencontrées par les étudiants, mesurées à l'aune des attentes non satisfaites des chercheuses, obligent à questionner les cadres dans lesquels s'est élaborée cette recherche en didactique, ainsi que toutes les autres, d'ailleurs, qui utilisent des corpus de données issus de l'espace d'enseignement du chercheur. Les questions de recherche posées aux textes des étudiants (la grille de lecture qui leur est appliquée) construisent un cadre d'analyse qui n'est pas tout à fait le même que celui à partir duquel les étudiants ont travaillé. En ce sens, la non perception par les étudiants de la dimension « pratique de classe » de l'article s'explique (en partie) par le contexte dans lequel ils sont amenés à produire leurs reformulations. Qu'ils ne soient sensibles qu'aux dimensions théoriques de l'article et à certaines mentions des réactions des élèves, signale à la fois leur adaptation aux attentes postulées des enseignantes qui leur proposent ce travail, et leur représentation partielle du métier d'enseignant, comme d'une transmission de savoirs à des élèves. On peut penser qu'ils n'ont pas encore construit de cadre interprétatif qui leur permette d'identifier la spécificité du travail enseignant, d'identifier dans l'article qu'ils ont à lire les éléments de réflexion ou de théorisation sur ce travail. En ce sens, la recherche permet d'identifier extensivement certaines dimensions de la situation de formation, en même temps que la position d'enseignante-formatrice permet d'enrichir la compréhension du contexte dans lequel les textes analysés ont été produits. Le chercheur en didactique qui utilise avec une visée de recherche des productions qu'il a recueillies dans son propre espace d'enseignement ou de formation est soumis à ce paradoxe de voir l'objet sur lequel il travaille transformé, voire enrichi, par ses questions de recherche, en même temps que sa connaissance de la situation initiale d'enseignement ou de formation produit une meilleure compréhension de certaines dimensions de sa recherche. Cette spirale est le lot de bien des recherches en didactique.

Un autre intérêt de ce travail est de donner un nouvel exemple des difficultés que rencontrent les étudiants face aux dimensions énonciatives des textes qui leur sont donnés à travailler. Ces difficultés ont été mises en évidence par de nombreux travaux sur la lecture à l'université, mais l'exemple pris ici permet également d'interroger les dimensions génériques du texte donné. Qu'entend-on par « article de didactique » ? Quels sont les traits distinctifs de ces textes, extrêmement nombreux, qui se présentent comme des comptes-rendus de séquences de classe, sans avoir forcément une visée prescriptive (comme en ont les fiches de préparation que l'on trouve dans les revues pédagogiques ou sur les sites Internet), mais avec une visée réflexive ou théorique, et qui constituent une manne importante pour les formateurs d'enseignants ? L'un des mérites du travail de F. Thyron et I. Belu est d'ouvrir cette piste, aujourd'hui très peu explorée. Les dimensions polyphoniques complexes du texte utilisé dans

cette recherche sont peut-être une des particularités de ce genre de texte théorique, qui n'est pas sans augmenter les difficultés de lecture des étudiants. Un travail de définition théorique du genre « discours de recherche en didactique » (qui reste à faire) permettrait ainsi d'articuler la spécificité de la situation de lecture/écriture analysée dans ce travail avec les problématiques qui envisagent les situations de production/réception des textes en termes de travail sur ou avec des genres discursifs.

PRATIQUES DE LECTURE/ÉCRITURE DES ENSEIGNANTS EN FORMATION INITIALE

Anne Delbrayelle
THÉODILE (ÉA 1764)
IUFM de l'Académie d'Amiens

Manuelle Duszynski
IUFM de l'Académie d'Amiens

INTRODUCTION

Faire écrire les étudiants à partir de leur expérience personnelle de façon à développer une approche réflexive de leurs pratiques de lecture et d'écriture est désormais une pratique courante, dont de nombreuses recherches rendent désormais compte. Inscrivant notre démarche dans une approche de type biographique²⁵, notre choix méthodologique a été d'utiliser la pratique langagière particulière que représente le récit de souvenir personnel, dans le cadre de la formation initiale des enseignants du premier degré : cette formation comporte en effet de nombreux moments de lecture-écriture et d'analyse d'activités de ce type (synthèse de textes, mémoire professionnel, rédaction de projets...) et constitue un cadre propice au récit puis à l'observation réfléchie de cette pratique langagière dont les deux versants sont complémentaires.

Par exemple, l'écriture réflexive permet de donner les moyens de comprendre, dans la construction d'une culture didactique et d'une posture d'enseignant, le rôle et l'importance des activités de lecture-écriture. Quels sont les effets des interactions entre lecture et écriture dans les différentes activités scolaires qui privilégient cette articulation ? Cette question, qui nous intéresse en tant que formatrices et en tant que chercheuses, nous l'avons soumise à des étudiants et stagiaires engagés dans une formation initiale à l'IUFM. La question sous-jacente était de savoir si et comment ces derniers pouvaient, par la réflexion permise par l'écriture, saisir la fonction formative de leurs propres pratiques de lecture-écriture, en termes de

25. Le numéro 24 (2004) de la revue *Spirale* porte intégralement sur *L'approche biographique dans la formation d'enseignants*, le numéro 30 (2004) de la revue *Repères* sur *Les pratiques langagières en formation initiale et continue*.

construction de savoirs et de savoir-faire. Ainsi, nous avons cherché à comprendre le rapport entretenu par les professeurs ou futurs professeurs des écoles aux textes qu'ils ont eu à commenter, à analyser ou à synthétiser, afin de déterminer leurs modes d'apprentissage des savoirs universitaires, leurs pratiques scripturales, les compétences qu'ils mobilisent ou non dans diverses tâches. Notre hypothèse de départ était que, dans la dynamique réflexive du récit de souvenir qui leur était demandé, ils évoqueraient ces situations de lecture-écriture vécues comme le point nodal où savoirs et pensée s'élaborent. Éléments qui seraient réinvestis ensuite dans le cadre professionnel et qui contribueraient peut-être à la construction du sujet didactique enseignant.

1. LA SITUATION

1.1. Le recueil de données

Dans le cadre du module de français à l'IUFM, nous avons proposé à 31 étudiants en première année (année de préparation du concours de professeur des écoles) et à 19 stagiaires²⁶ (professeurs des écoles en deuxième année) d'écrire deux récits, l'un portant sur un souvenir agréable de lecture-écriture vécu, l'autre sur un souvenir désagréable, et de les analyser. Nous avons clairement annoncé aux étudiants et stagiaires que leurs écrits amendaient notre recherche et qu'ils ne feraient l'objet d'aucune évaluation. Si ces écrits s'inscrivaient dans une démarche de recherche avouée, nous avons conscience qu'ils permettaient également aux scripteurs eux-mêmes, dans le cadre de leur formation, un retour réflexif sur leurs pratiques et sur la manière dont se constitue une culture didactique.

Cette enquête a eu lieu entre novembre 2004 et janvier 2005. Un temps de réflexion de quelques semaines avait été donné. Les repères que possédaient les scripteurs étaient liés à des pratiques inscrites dans leur formation : travail sur la reformulation et la synthèse d'extraits de textes didactiques dans le cadre de la préparation du concours, réinvestissement de lectures théoriques dans la rédaction d'une problématique et d'hypothèses de travail pour le mémoire professionnel.

1.2. Intérêts et limites

L'insécurité visible dans laquelle cette proposition d'écriture place les étudiants et les stagiaires conduit à aborder les limites de cette démarche. Cette insécurité est liée à la fois à l'absence de modèles du genre à produire (cela explique le volume des productions obtenues : de quelques lignes à une page, guère davantage) et à la duplicité de notre posture (même si nous étions clairement positionnées comme chercheuses et non comme formatrices). En effet, persiste malgré tout le poids de l'institution que nous représentons et ce que les formés perçoivent du rapport de l'enseignant à la norme, validée et prescrite aux étudiants à travers les exercices et les consignes. Il est également probable que le cadre scolaire, associé pour les

26. Nous les appellerons respectivement « étudiants » et « stagiaires », ou collectivement « professeurs des écoles » (PE).

étudiants et les stagiaires au prescriptif et à la recherche d'adhésion à une norme supposée, puisse être un facteur perturbant pour les scripteurs.

Les écrits étaient anonymes, afin d'éviter le plus possible le fruit d'un discours attendu, un discours de l'IUFM qui consiste pour un étudiant à faire table rase du passé et à prendre à bras le corps les nouvelles orientations didactiques. Ces écrits n'étaient pas non plus diffusés au groupe, ce qui rendait possible pour les scripteurs de se livrer davantage, même s'ils ne se livrent pas toujours de la même manière. À l'inverse, connaître les souvenirs des autres permet aussi de se situer, et d'évoquer, à l'écoute des autres, ce qu'on pourrait intérieurement considérer comme non pertinent ou inintéressant. L'expression des autres sert également parfois d'élément déclencheur à ses propres souvenirs.

Par conséquent, les limites concernent le cadre dans lequel s'inscrit inévitablement cette recherche et sont d'abord méthodologiques. S'y ajoutent la difficulté des notions impliquées, en particulier :

- la difficulté d'isoler l'articulation lecture-écriture pour l'analyser et éventuellement la théoriser,
- le problème des questions ouvertes qui peut soulever un blocage chez certains scripteurs, la question plus orientante étant parfois plus pertinente et plus propice à obtenir des réponses denses.

Se pose donc, à travers cette enquête, la question du dispositif qui nous servira lors d'une reconduction ultérieure de l'expérience pour préciser les évolutions. En particulier, il y a la nécessité de différencier l'acte d'écriture par un recueil de données et une écriture plus réflexive avec une dimension formative ; par exemple, quand peut-on dire qu'une réponse permet la construction d'une identité d'enseignant ? Ce dispositif gagnera à être explicité en amont pour permettre, comme l'écrit R. Malet (1999), « un souci d'élaboration, de contractualisation et de modélisation des pratiques ».

Néanmoins, les intérêts de ce travail sont nombreux : la fonction cognitive de l'écriture pour ce public qui est en formation professionnelle, dans un domaine engageant la personne, et fortement impliquant, suivant la suggestion de M. Belkaïd (1999, p. 21) : « c'est un moment de passage, d'initiation qui revêt une haute signification dans la trajectoire existentielle ». Notre proposition d'écriture d'un souvenir rencontre par conséquent un investissement certain des personnes interrogées, qui se montrent curieuses de formes de travail inhabituelles, « ce dispositif [pouvant] favoriser, dans certains cas, le tissage des discours et des savoirs » (Daunay, Reuter, 2004). Ces scripteurs ont été des sujets-élèves et vont devenir des sujets-enseignants. Par ailleurs, ils sont aussi acteurs dans la mesure où ils se regardent eux-mêmes, à travers ce récit, dans la position de sujet qu'ils étaient. Il se produit donc un dédoublement du sujet, sur lequel nous reviendrons.

Enfin, le travail demandé relève d'une pratique langagière qui convoque elle-même l'articulation lecture-écriture. De nombreuses recherches portent sur les rapports à l'écriture et

les images du scripteur, à la posture du lecteur et du scripteur dans ses écrits²⁷, moins sur la relation conjointe menée entre lecture et écriture dans la formation des enseignants. C'est bien sur cette relation, qui constitue une ouverture sur la construction de savoirs et de savoir-faire, que nous avons demandé aux scripteurs de s'interroger. Certes, la réflexion sur ce domaine est complexe et demande une reconstruction par le souvenir. Ces souvenirs de lecture convoquent conjointement le cognitif, le psycho-affectif, le socio-culturel. Faire réfléchir les étudiants et les stagiaires sur leurs propres pratiques de lecteur-scripteur leur permettrait de mieux comprendre leurs rapports à l'écrit et de déterminer leurs orientations et démarches en tant qu'enseignants.

2. QUE RÉVÈLENT LES CONTENUS DES DISCOURS DES ÉTUDIANTS ET DES STAGIAIRES ?

2.1. Des contenus qui font apparaître des invariants

Plusieurs catégories se dégagent des réponses des étudiants et des stagiaires : les genres, l'évaluation, le sens que prend à leurs yeux le travail demandé, le choix.

2.1.1. La fiche et le résumé

Les récits recueillis se composent de narrations avec ébauche d'analyse, le plus souvent liées au second degré et au supérieur. Massivement, les étudiants et les stagiaires racontent des souvenirs de fiches de lecture, de résumés, de correspondances scolaires, de dissertations, souvenirs pris au collège, au lycée ou à la fac. Seuls deux étudiants évoquent l'école élémentaire. Nous faisons l'hypothèse que cette faible proportion de souvenirs de l'école élémentaire peut s'expliquer par le statut du futur enseignant du premier degré, qui interdirait la réminiscence de souvenirs liés à cette période ou bien que la situation d'écriture inciterait les étudiants et les stagiaires à se confier sur un degré qui n'est pas le leur dans le cadre professionnel, dans la mesure où le destinataire de ces données est également leur formateur et leur évaluateur.

Force est de constater l'existence d'une zone aveugle dans les activités de lecture-écriture choisies pour la narration : personne n'évoque ses expériences à l'IUFM bien que, comme nous l'avons déjà souligné, la formation initiale comporte des moments majeurs d'articulation, au sein d'une même activité, entre lecture et écriture. Ce trait particulier rejoint des observations que nous avons pu mener lors du module de français : la note de synthèse, exercice emblématique du concours de professeur des écoles, est généralement rattachée, dans l'esprit des étudiants, à une activité d'écriture pure et non de lecture-écriture – les candidats au concours pensant davantage au produit fini qu'à son élaboration. Par ailleurs, dans le cadre de la formation initiale, les stagiaires doivent rédiger un mémoire professionnel articulant

27. *Pratiques* n° 113-114, *Enjeux* n° 50.

théorie et pratique, et donc aussi expériences de lecteurs et de scripteurs. Là encore, personne n'évoque cette situation qui pourtant les préoccupe toute l'année. S'agit-il d'un oubli ? D'une volonté d'occultation ? C'est peut-être simplement l'émergence du problème de l'entrée en culture de l'étudiant et du stagiaire qui apparaît ici, ce que Merleau-Ponty (1964) appelle la construction de l'intermonde.

2.1.2. La docimologie au cœur du conflit

Il apparaît à plusieurs reprises que le travail est fait pour la note. C'est bien le produit fini et évalué qui est visé, et non le processus d'élaboration :

L'année dernière en licence de sociologie, nous devions chaque semaine lire un texte d'une dizaine de pages et faire un résumé à l'écrit. Le professeur les ramassait et notait les non rendus. Au total, il fallait lui avoir rendu 12 fiches de lecture pour être sûr d'obtenir la moyenne aux examens dans cette discipline.

Cette relation à l'activité langagière empêche les étudiants concernés de la vivre comme moment d'apprentissage, et de la concevoir ensuite comme une activité riche de sens et constitutive d'une culture.

2.1.3. Le sens

Pourtant, la question du sens donné aux situations proposées et aux apprentissages reste fondamentale. L'absence de sens est souvent abordée dans les propos des étudiants et des stagiaires, entraînant une absence de motivation qui conduit à la réalisation forcée du travail de lecture/écriture.

Il s'agissait de faire une fiche de lecture à partir d'une œuvre choisie dans une liste exhaustive. Le professeur nous avait laissé une période de rédaction assez longue (2 mois) pour rendre le travail. Je ne voyais pas l'intérêt de ce travail [...] J'avoue ne pas avoir lu le livre choisi : *La Princesse de Clèves* et m'être très largement inspiré d'un Profil d'une œuvre. Ceci s'explique par le fait que le devoir n'avait pas de sens à mes yeux.

Inversement, les situations sont considérablement bien mieux vécues dès qu'il y a des enjeux, un but. Nous reproduisons ici un passage exemplaire des données recueillies :

C'était en classe de 5^e. Mon professeur nous avait inscrits au festival de la nouvelle. Le but était de lire des nouvelles d'écrivains inscrits à ce festival puis de défendre par écrit celle que nous avions le plus appréciée. [...] Un autre avantage était que notre production écrite n'était pas sans enjeu. En effet, il y avait une réelle finalité, puisque les habitants de la ville allaient la lire. Le projet ne restait donc pas entre les murs de la classe et on était heureux de pouvoir montrer de quoi on était capable.

Il est frappant que, dans ces cas de plaisir, la notation est très rarement évoquée, ou de façon très positive.

2.1.4. Le choix

Les activités de lecture-écriture qui font l'objet de mauvais souvenirs sont celles qui sont imposées, quel que soit le travail demandé. Les fiches ou les comptes rendus de lecture sont les plus cités. Certains étudiants et stagiaires affirment même qu'ils n'ont rien pu apprendre de ce travail, ayant subi de la part de l'enseignant le choix des œuvres.

Il me semble surtout que le problème de ce travail est que les ouvrages ont été imposés, le nombre de pages que devait contenir la fiche. Il n'y avait rien de personnel, tout était formaté, le libre arbitre face à une lecture était effacé. Dans ce contexte il aurait été vain de tenter de s'impliquer dans le texte, de faire corps avec lui, rien ne m'a permis d'entrer dans le livre et dans son interprétation, ni le sujet, ni la méthode de travail, ni le contexte ambiant.

Les professeurs des écoles en formation manifestent pour la plupart un réel plaisir quand ils peuvent choisir l'ouvrage de référence. Et ce, même dans le système didactique, ce que souligne l'adverbe liminaire ici qui sert de commentaire méta-discursif :

Bizarrement, la situation de lecture-écriture que j'ai le mieux vécue est aussi une situation de fiche de lecture [...] En classe de 5^e, le professeur de français nous avait demandé de lire un livre au choix, selon nos préférences et nos goûts, puis de le résumer à l'écrit [...] Cela m'avait plu puisque la totale liberté nous était laissée. J'avais choisi un roman sur le thème de l'adolescence face à la drogue.

Aussi les projets de lecture-écriture perçus comme divertissants sont-ils les mieux appréciés ; la préférence allant aux projets basés sur des lectures *non théoriques*, qu'il s'agisse d'une œuvre de fiction ou d'un ouvrage pédagogique. Dans ce dernier cas, il semble que la lecture engage une projection forte du lecteur vers un univers professionnel : les personnes interrogées disent apprécier la dimension pragmatique des lectures, alors même qu'ils entrent dans un rapport négatif avec les lectures théoriques. L'obstacle réside alors, pour le sujet didactique, dans l'impossibilité de transformer la tâche scolaire proposée en projet personnel, ou même de la rattacher au cadre général des études suivies. Une étudiante évoque ce souvenir datant de sa licence de psychologie et de son travail sur *Leçons de parole* de Juan Seguí et de Ludovic Ferrand : « Les deux auteurs sont psycholinguistes et mettent en avant leur point de vue de manière scientifique. [...] Je fus donc déçue par le caractère scientifique, mais néanmoins intéressant de cet ouvrage, que j'avais moi-même choisi de ficher ». La modalisation du discours inscrite dans les adverbes montre l'inadéquation entre le projet personnel de lecture et le travail de lecture-écriture par lequel passe nécessairement sa réalisation. D'autres fois, la réaction est celle de l'incompréhension avec des remarques du type : « Ce devoir n'avait pas de sens à mes yeux » ou « Je ne voyais pas l'intérêt de ce travail », alors qu'il s'agissait de rendre compte de l'*Introduction à l'étude de la médecine expérimentale* de Claude Bernard dans le cadre d'études de psychologie.

Par conséquent, l'importance des lectures théoriques dans la formation n'est absolument pas perçue. Les commentaires sur l'ouvrage travaillé sont les suivants : « Chaque enseignant nous charge d'une quantité de travail surprenante » ; ou encore ce commentaire d'une autre étudiante : « Il n'y avait rien de personnel, tout était formaté, le libre arbitre face à une lecture était effacé ». L'étudiante se trompe visiblement sur le type de lecture. La méprise sur le sens d'une activité de lecture-écriture dans l'établissement d'une fiche de lecture est total : l'étudiante se trompe sur le type de lecture, étant visiblement à la recherche d'une lecture-plaisir ou d'une lecture interprétative (« libre-arbitre ») ; par ailleurs, le statut de la fiche-lecture comme outil et aide à l'élaboration de la pensée n'est pas perçu, et même plutôt vécu

comme une contrainte. De façon intéressante, elle ajoute : « la situation que j'ai le mieux vécue est aussi une situation de fiche de lecture, [...] c'était *Introduction à la psychologie du développement : du bébé à l'adolescent*. [Nous pouvions] faire partager ce que nous ressentions. Je pouvais m'investir personnellement dans le texte ». Sa préférence va à un ouvrage plus « pratique », identifié comme intimement lié au métier visé. Cet exemple pose la question des lectures théoriques dans la constitution du sujet didactique enseignant : le sujet-élève se destine ici à un métier : il ne s'identifie et ne construit sa culture professionnelle que sur des ouvrages pratiques.

L'activité de lecture-écriture n'est pas conçue comme construction de la pensée et l'idée de la valeur heuristique, cognitive de la liaison entre lecture et écriture se révèle totalement absente des analyses des étudiants (Ruellan *et al.*, 2000).

2.2. Une énonciation flottante

Ce problème de l'énonciation a déjà été souligné par Isabelle Delcambre et Yves Reuter (2002, p. 22-23). Majoritairement, les PE utilisent le *je* dans la mesure où le texte à produire les implique et ne peut rester neutre et objectif. Ils se racontent. Mais certains s'expriment au nom de la classe à laquelle ils appartenaient. Ils utilisent alors le *nous* collectif surtout lorsqu'il s'agit de reproduire, en discours indirect, les consignes : « Notre professeur de français nous a donné une liste d'ouvrages [...] nous avons beaucoup travaillé sur les personnages ». « *On* nous faisait lire un livre », « *On* nous demandait de produire un résumé ». Ce dédoublement montre la constitution du sujet, ainsi que celle d'une posture distanciée par rapport à son expérience antérieure. Il y a alors organisation d'« un parcours intérieur qui vient doubler le parcours des actions, des démarches et des rencontres effectuées dans la réalité, un parcours au second degré, articulant les représentations des situations traversées, de leurs opportunités et de leurs obstacles, et les vicissitudes du devenir personnel marqué par les désirs, les interdits, les fantasmes » (Ferry, 1999). Les traces de cet entre-deux dans lequel s'élabore le sujet didactique enseignant sont à lire dans des marques d'énonciation seconde, notamment l'usage du présent de commentaire dans le récit de souvenir, qui sont autant de commentaires du scripteur sur ses pratiques d'élève, mais à la lumière de la formation professionnelle qu'il est en train de vivre. L'étudiant ou le stagiaire n'est ni tout à fait étudiant ni complètement enseignant. Voici comment fonctionne cette énonciation dans le discours d'un étudiant :

Même si je sais que c'est faux, j'ai l'impression d'avoir appris à lire au CP, avec la méthode syllabique. J'ai très peu de souvenirs de l'acte de lire à l'école (c'est bizarre d'ailleurs).

Le scripteur asserte un propos tout en lui déniait valeur de vérité, au nom de ses souvenirs d'enfant. Sont donc confrontés, dès l'ouverture de la phrase, le sujet didactique-élève qui exprime des souvenirs, des impressions « d'avoir appris à lire au CP » et le sujet didactique-enseignant en devenir qui raisonne à partir de son savoir. La forme négative du souvenir suivant : « Je ne me souviens pas avoir lu d'albums » se comprend également comme l'évaluation par cet étudiant, à l'aune de sa formation, de l'enseignement qu'il a reçu. Enfin,

le décrochement parenthétique : « *c'est bizarre d'ailleurs* » signale le dédoublement de l'instance énonciatrice entre deux moments du sujet : le sujet-élève et le sujet didactique enseignant qui évalue, juge et s'étonne.

3. QUELLES IMAGES DE LECTEURS/SCRIPTEURS LES PE LAISSENT-ILS TRANSPARAÎTRE DANS LEURS ÉCRITS ?

Il s'agit surtout dans cette partie de tenter de percevoir l'image que les professeurs des écoles donnent à voir ou laissent à voir d'eux-mêmes dans leurs rapports lecture/écriture au travers de leurs écrits. B. Daunay et Y. Reuter (2002) distinguent les écrits réflexifs (qui se caractérise par la mise en scène du scripteur, concepteur du discours) de la réflexivité de l'écriture (présent de commentaire) : c'est surtout ce dernier aspect que nous avons observé dans les écrits recueillis.

3.1. Des auto-commentaires riches de sens

Ces récits de souvenir font une large place à une écriture réflexive. Certains commentaires révèlent des prises de conscience éloquentes sur l'auto-évaluation du PE de ses propres compétences d'enseignant :

Au collège et au lycée, quand on étudie un texte ou un ouvrage, on répondait à des questionnaires : je pensais que c'était une bonne méthode. J'ai toujours distingué l'acte de lire et l'acte d'écrire : je ne savais pas qu'en apprenant à lire, on apprenait à écrire. Enfin bref, y'a du boulot !

Par ce dernier commentaire, le scripteur prend conscience à la fois de l'évolution des démarches pédagogique et didactique, de l'écart entre ses représentations de l'enseignement et la réalité aujourd'hui, et de la somme de travail à fournir pour se construire sujet didactique enseignant.

3.2. L'enseignant en construction ou la construction identitaire

Michelle Leclerc-Olive pose une hypothèse : « Il se pourrait bien que la prise de conscience des événements d'une histoire personnelle suivant une démarche de reconstruction par le souvenir, donc par un travail sur la mémoire et l'oubli, puisse contribuer à soutenir une construction identitaire professionnelle. D'autres interrogations émergent alors, comme cette question d'utilité tant publique que privée : enseigne-t-on mieux si l'on en connaît un petit bout sur soi-même ? »²⁸, hypothèse corroborée par P. Lejeune, cité par N. Bliez-Sullerot (1999, p. 90) : « C'est en se racontant, en prenant une certaine distance par rapport à son vécu que l'individu devient un peu plus sujet. En se racontant, la personne cherche à éclairer ce qu'elle est aujourd'hui, en reprenant ce qu'elle a fait ou ce qui est arrivé dans le passé ».

28. Leclerc-Olive, M. (1997). *Le dire de l'évènement (biographique)*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, cité dans Belkaïd 1999, p. 17.

Même si, ici, la narration se limite à un souvenir d'activité de lecture-écriture, on peut supposer que cette réactivation d'un moment vécu permettrait aux professeurs des écoles de se construire en tant qu'enseignant et de mener une réflexion didactique.

3.2.1. Du détachement excessif...

Les stagiaires affirment l'absence d'incidence de leur passé scolaire et des travaux auxquels ils se sont pliés sur le métier qu'ils ont choisi. Une question supplémentaire a été posée à l'écrit à l'issue du questionnaire (selon les mêmes modalités que celles exposées précédemment) : « votre passé scolaire a-t-il eu des incidences sur l'idée que vous avez du métier d'enseignant (par rapport à la lecture/écriture) » ? En somme, il s'agissait de se demander si les expériences vécues de situations de lecture/écriture dans le passé avaient ou non des conséquences sur le choix professionnel.

Nombreux sont les étudiants qui affirment l'absence d'incidence sur le métier qu'ils ont choisi. Or leurs propos témoignent du contraire.

D'un côté, il y a ceux qui ont bien vécu ces situations. Ils souhaitent transmettre (un peu magiquement) ce plaisir.

Il n'y a pas eu d'incidence sur mon enseignement. J'ai simplement envie de transmettre mon goût de lire aux élèves.

De l'autre, ceux qui ont plutôt mal vécu ces situations de lecture-écriture ne veulent pas les faire vivre à leurs élèves, tout en précisant qu'il n'y a aucune incidence sur leur métier.

Il y a de nombreux auteurs que je ne peux plus lire. Faire de la lecture un désir et un plaisir pour les élèves et non les obliger car cela amène à un dégoût.

Cette absence de lien ne tient pas au fait qu'il n'y a aucun vécu, mais peut-être davantage à celui qui consiste à ne pas vouloir voir ce qu'on ne souhaite pas regarder en face ; une volonté inconsciente de masquer la réalité.

Et quand le lien, si ténu soit-il, se fait, il en masque peut-être d'autres plus profonds. Selon R. Malet (1999, p. 49), « la formation professionnelle proprement dite débute bien avant, dans un avant qui pour ainsi dire l'a toujours été, et que celui du monde culturel dont le sujet est sans mémoire d'un quelconque commencement. [...] Ce travail identitaire à partir de l'expression de l'expérience ne saurait s'effectuer sans la médiation de tiers-formateur qui suscite une relecture instruite du texte produit, une coproduction de l'histoire ».

Inversement, « une préparation au métier d'enseignant s'y est faite à notre insu. Des savoirs pré-professionnels [...] ont pris place dans nos bagages. Notre vécu scolaire contribue à notre identité globale et à la facette de celle-ci qui concerne notre profession d'enseignants » (Belkaïd, 1999, p. 25).

3.2.2 ...À un lien très fort

Quelques rares étudiantes et stagiaires affirment l'existence d'un lien entre les situations de lecture-écriture et leur métier. Il s'agit essentiellement de la transmission du plaisir, de

l'envie d'apprendre, de lire et d'écrire ou au contraire de celle de ne pas transposer à leurs élèves ce qu'ils ont, eux, vécu :

Il me semble que notre passé scolaire a inévitablement des incidences sur les représentations du métier qu'elles soient positives ou négatives. En effet, en réfléchissant à ma pratique de classe, je m'aperçois qu'un des objectifs que je me fixe est de ne pas toujours reproduire ce que j'ai pu vivre en tant qu'élève et qui m'a particulièrement touché. Exemple : des exercices rébarbatifs de grammaire ou des évaluations sommatives perçues comme « des coups de poignards dans le dos » et qui engendrent souvent une mauvaise estime de soi, préjudiciable pour la suite des apprentissages. Mes pratiques ne doivent pas non plus être le reflet de mon vécu scolaire.

Cependant, il me semble également qu'une personne qui n'a pas rencontré de difficultés scolaires particulières, a vécu le système scolaire de manière différente et n'est peut-être pas toujours consciente des enjeux dont je vous fait part ici. De plus, je pense sans faire une « psychanalyse » que ce retour est indispensable notamment en début de carrière, mais tout au long de celle-ci. Cette réflexion pose les bases de notre motivation et les lignes de conduite que l'on se fixe en tant qu'enseignant. Elle est le signe d'un questionnement de notre part sur notre pratique.

Ainsi, l'articulation entre la lecture et l'écriture, la réminiscence d'un souvenir de lecture/écriture et les incidences sur le métier choisi, constituent un exercice redoutable où il est bien difficile de percevoir des indices non ambigus, aisément décelables.

CONCLUSION

B. Daunay et Y. Reuter (2002) remarquent l'intérêt de ce type de corpus « dont l'originalité tient au fait que, bien que produit dans un cadre "scolaire", il soit constitué de textes peu canoniques, favorisant l'apparition de phénomènes discursifs qu'une théorie scolaire trop rodée maque par trop ».

Chaque situation a des avantages et des limites qu'il convient de connaître et de définir scrupuleusement. C'est donc au chercheur de voir ce qu'il va mettre en lumière ou laisser dans l'ombre en employant telle ou telle technique. Ne tirons pas de conclusions trop hâtives du travail mené ici, il s'agit d'un document de travail. Il faudra multiplier les questionnaires, comparer sur plusieurs années, mener une réflexion comparative plus approfondie des propos des étudiants et des stagiaires avant de pouvoir affirmer les faits. Nous envisageons de croiser les regards de ces futurs enseignants mais aussi de professeurs de lycée et collège et de professeurs de lycée professionnel, et également ceux des néo-titulaires. Il faudrait, comme le propose R. Malet (1999), « engager en formation d'enseignants des pratiques visant à l'élucidation des valeurs dont sont porteurs, individuellement et collectivement, les enseignants en devenir [...] Il s'agirait d'amener les enseignants à participer à des échanges, non plus simplement de pratiques, mais de valeurs. Soumises à la discussion, les images, valeurs, expériences morales de l'enseignant ainsi socialisées seraient désinvesties de leur charge émotionnelle et permettraient à l'enseignant une autonomie axiologique [...] Engager le sujet non pas à devenir enseignant, ce qui tend à signaler une extériorité rôle/sujet, mais plus radicalement à se devenir enseignant-sujet ».

BIBLIOGRAPHIE

- Belkaïd, M. (1999). Formation des enseignants et (auto-)biographie éducative. *Spirale* 24, pp. 15-29.
- Bliez-Sullerot, N. (1999). L'utilisation des récits de vie en formation d'enseignants. *Spirale* 24, pp. 77-102.
- Daunay, B. & Reuter, Y. (2002). Les rapports à l'écriture d'étudiants de Sciences de l'Éducation. Étude exploratoire à partir d'un corpus de souvenirs sollicités. *Les Cahiers Théodile* 2, Université Charles-de-Gaulle-Lille 3, UFR des Sciences de l'Education, pp. 3-38.
- Daunay, B. & Reuter, Y. (2004). Souvenirs de lecture-écriture d'étudiants en formation. *Repères* 30, pp. 167-186.
- Delbrayelle, A., Gaillard, C., Gaillard, J-L. & Rilliard, J. (2004). Les pratiques langagières en formation initiale et continue. *Repères* 30, pp. 101-131.
- Delcambre, I. & Reuter, Y. (2002). Le rapport à l'écriture d'étudiants en licence et maitrise : première approche. *Spirale* 29, pp. 7-28.
- Ferry, G. (1999). Aventureuses histoires de vie. *Spirale* 24, pp. 7-14
- Leclerc-Olive, M. (1999). L'armature narrative des biographies. *Spirale* 24, pp. 169-194
- Malet, R. (1999). La formation de l'identité enseignante d'un point de vue anthropologique. *Spirale* 24, pp. 31-53.
- Merleau-Ponty, M. (1964). *Le visible et l'invisible*. Paris : Gallimard.
- Reuter, Y. (2004). Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation. *Pratiques* 121-122, pp. 9-27.
- Ruellan, F., Reuter, Y, Genes, S. & Picard, C. (2000). À propos de la fonction cognitive de l'écriture en formation. In G. Brassart (Ed.). *Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur (2)*. *Ateliers* 25, Cahiers de la Maison de la Recherche, Villeneuve d'Ascq : Université Charles de Gaulle – Lille III, pp. 45-52.

ÉCRIRE POUR ENSEIGNER LE *TEXTE*

Analyse comparée de pratiques de formation autour de l'écriture d'invention²⁹ et du fait divers

Christophe Ronveaux
GRAFE
Université de Genève

INTRODUCTION

À la fin du siècle passé, profitant des retombées de la recherche en ingénierie didactique, quelques chercheurs et responsables de formation d'enseignants esquissaient les tracés programmatiques de formation à l'enseignement de la lecture et de l'écriture (Reuter, 1994). Deux de ces tracés ont retenu notre attention : celui des enseignants du secondaire à l'Université de Louvain sous la houlette de Pierre Yerlès et celui des enseignants du primaire à l'Université de Genève sous la responsabilité de Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly. À une décennie d'intervalle, l'équipe de Louvain et l'équipe de Genève ont jeté les bases de programmes de formation, dont les logiques perdurent aujourd'hui, relayées par des moyens d'enseignement qui présentent une certaine actualité, en particulier depuis l'introduction (ou la réintroduction) en France de l'*écriture d'invention* dans les programmes de français au lycée. En dépit de la disparité du public visé (le primaire et le secondaire), nous avons voulu comparer ces formations et interroger leur cohérence. Des traces suffisamment diverses (manuels, chronogrammes de cours, notes et travaux d'étudiants) existent aujourd'hui pour constituer un « tissu documentaire » (selon l'expression de Foucault, 1969, p. 14) de formes énonciatives homogènes et nourrir une comparaison critique.

Dans les années quatre-vingt, à Louvain-la-Neuve, Pierre Yerlès (1997, p. 302) fait du « concept-opérateur de *performance* » une des pierres angulaires de la formation des

29. Le lexème désigne un dispositif d'écriture somme toute très ancien, proche du *pastiche*, régulièrement défendu et promu par l'un ou l'autre didacticien. Daunay (2004) lui attribue, entre autres, le trait d'hypertextualité, le distinguant par là des genres scolaires métatextuels (la dissertation, le commentaire composé, l'explication de texte).

enseignants du secondaire³⁰. S'appuyer sur la dimension expérientielle de la lecture (comme acte de communication concret et singulier) pour définir un des éléments essentiels du geste professionnel de l'enseignant de littérature est un signe fort adressé aux étudiants en formation. Il s'agit bien d'attirer leur attention sur les effets du corps, de la voix, de la présence, et – nous ajoutons – des dispositifs sur l'implication dans l'apprentissage. À Genève, c'est cette même implication dans l'appropriation d'objets de formation complexes et pluriels (les actions langagières que sont le narrer, le relater, l'argumenter, le réguler, etc.) qui pousse les formateurs (Schneuwly, 1994/1991) à insérer des exercices d'écriture dans des dispositifs de formation des enseignants. Ces deux décisions reposent sur l'hypothèse forte que c'est bien de *la performance dans l'exercice didactique de lecture et d'écriture* que peut venir une véritable transformation des mécanismes psychiques de l'étudiant en formation et son engagement dans l'apprentissage d'un geste professionnel complexe.

Notre propos sera d'examiner les effets du « concept-opérateur de *performance* » sur l'organisation de l'objet à enseigner et la structuration de l'action didactique en formation des enseignants. Nous étendrons cet examen au *fait divers*, comme texte et objet de discours, et à l'*écriture d'invention*, comme activité et dispositif de travail ; nous veillerons à les replacer dans le contexte de leurs séquences de formation respectives et à les articuler aux deux objets de formation déclarés, la *lecture de textes littéraire* et la *production écrite*, qui structurent respectivement la séquence de formation pour les enseignants du secondaire (désormais, A) et celle pour les enseignants du primaire (B). Il s'agira de contraster deux séquences de formation à l'enseignement de la production écrite et de la lecture afin de rendre compte de la manière dont sont mis en circulation des objets d'enseignement éminemment complexes.

1. MÉTHODOLOGIE ET CORPUS

La formation des enseignants de français du secondaire en Belgique francophone et la formation des instituteurs genevois relèvent d'un assemblage pour le moins hétérogène. Méthodologiquement, la comparaison présente des difficultés majeures.

Première difficulté, l'hétérogénéité des lieux de configuration. Plus encore que l'éloignement des territoires belge et genevois et leurs politiques éducatives, c'est la disparité des ancrages académiques et des curriculae qui rend la comparaison difficile. Pour A, le candidat agrégé qui reçoit son diplôme pour enseigner dans le secondaire supérieur est d'abord détenteur d'un diplôme scientifique de philologie (ce dernier ne lui donne pas accès à la profession), délivré par une Faculté de Philosophie et Lettres, dans un curriculum qui l'a rompu aux traitements des questions de langue et de littérature romanes, aux commentaires de texte. Pour B, le diplôme distribué par la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation donne directement accès à la profession. Avec d'autres didactiques (celle des mathématiques, des sciences ou de l'étude du milieu), la didactique du français inscrit sa légitimité à côté de champs académiques qui traitent de questions développementales,

30. L'emprunt au médiéviste Paul Zumthor (1990) est explicite. Selon ce dernier, la *performance* effective du lecteur (qu'il lise à voix haute ou non) est une des propriétés fondatrices de la poétique du texte.

empruntées aux sciences cognitives (psychologie du développement, psycholinguistique, etc.), sociologiques, historiques, etc. Le curriculum des enseignants du secondaire est construit sur une tradition philologique séculaire qui place au centre de son enseignement la langue et le texte littéraire, considérés comme un objet culturel inséré dans un temps lamarkien fait de continuités et de ruptures ; le curriculum des instituteurs genevois est très récents (à peine une décennie) et forme des généralistes polyvalents, dont on attend qu'ils enseignent les apprentissages fondamentaux depuis l'école enfantine (4 ans) jusqu'au dernier cycle de l'école primaire (11 ans).

Deuxième difficulté, en aval des formations, l'hétérogénéité des cahiers des charges d'un instituteur généraliste et polyvalent et d'un enseignant de français du secondaire. Dépendant en partie des grandes finalités de l'école primaire et du secondaire, tracés par les instances officielles (gouvernement pour B ou organes de coordination pour A), le cahier des charges de l'instituteur renvoie à des contenus dont les épistémologies ne se rencontrent pas forcément (les mathématiques et la langue), mais dont la spécificité disciplinaire est régulièrement diluée dans une transversalité de bon aloi. Quant à l'enseignant du secondaire, il enseigne une matière spécifique que ne lui conteste pas son collègue de mathématique, même s'il reçoit régulièrement, lui aussi, l'injonction de sortir de ses spécificités disciplinaires pour développer une compétence langagière transversale.

Troisième difficulté, la disparité de l'organisation des dispositifs de formation que nous allons observer. L'un se déroule *extra muros* sur deux jours consécutifs en résidentiel et relève d'une option de l'étudiant, tandis que l'autre se structure en 12 séances de trois heures sur un quadrimestre obligatoire pour l'ensemble de la volée. Ajoutons que l'un se construit indépendamment des stages, tandis que l'autre se construit en alternance avec des « temps de terrain ».³¹

Dernière difficulté, la disparité des publics du secondaire supérieur, répartis en filières étanches (les filières de transition, préparant aux études supérieures et/ou universitaires, et les filières professionnelles³²), en regard de la relative homogénéité des élèves du primaire. Au-delà des finalités liées aux apprentissages fondamentaux de lecture et d'écriture sur lesquels s'accordent autant l'école primaire genevoise que l'école secondaire belge, il faudrait s'assurer que l'étiquetage de ces apprentissages fondamentaux correspond bien aux mêmes objets d'enseignement selon le public auquel ils sont adressés. Même si la formulation des programmes des diverses filières tend à réduire ces différences, l'observation des pratiques effectives conduit à une grande variété, non seulement d'une filière à l'autre, mais d'un établissement à l'autre dans une même filière (Dufays, 2005 ; Ronveaux, 2005).

31. L'appellation « temps de terrain » ne se confond pas avec les « temps de stages » et désigne ces temps que l'étudiant passe en dehors de l'Université sur le lieu d'exercice de la profession ; les temps de terrain se distinguent des stages en responsabilité en ce qu'ils permettent aux étudiants d'*expérimenter* des dispositifs, sans que cette activité d'expérimentation soit certifiée, la certification portant sur un travail écrit. Les stages en responsabilité, quant à eux, sont évalués pour une bonne part sur les gestes posés par le stagiaire sur le terrain scolaire. Précisons que l'expérimentation dans la classe au cours des temps de terrain intervient à deux moments avec deux visées distinctes. Au cours du premier temps de terrain, l'étudiant est invité à prendre la mesure du contexte de la classe et à observer en particulier une situation de production écrite, il négocie le genre textuel, les formes (déroulement, supports, plages horaires, etc.) du début de la séquence didactique (mise en situation et production initiale) qu'il expérimentera au cours du deuxième temps de terrain.

32. La filière professionnelle prépare l'élève à un métier qu'il pourra exercer à la sortie de l'école obligatoire, qui en Belgique s'étend jusqu'à 18 ans.

Mais au-delà de l'hétérogénéité de l'assemblage, quelques points de convergence légitiment la comparaison : les deux formations visent l'apprentissage d'objets complexes, impliquant des savoirs textuels, langagiers, et des savoirs faire procéduraux, dont l'étendue se comprend à l'échelle de la séquence³³ ; elles ont ce même souci d'outiller l'enseignant dans son enseignement de la langue, en préconisant l'écriture d'invention ; elles souscrivent toutes les deux à la nécessité de diversifier les pratiques d'écriture et de lecture et s'opposent à une conception unaire de l'enseignement de la langue (Schneuwly, 1991/1994).

Ces points de convergences appellent quelques précisions sur le choix des objets de comparaison et l'établissement du corpus. Nous avons choisi de ne pas aborder directement les macro-objets *annoncés* des deux formations (la *littérature* pour A et la *production écrite* pour B), mais d'observer un objet plus modeste, le *fait divers*, et son inscription dans le dispositif de l'*écriture d'invention*, afin d'identifier la nature de ces objets englobants. Le fait divers a cet avantage d'être un objet de discours qui a son existence propre, un écrit social dont la dynamique se poursuit en dehors des champs littéraire et pédagogique (Dubied, 2004). Il est évident que les deux formations ne privilégient pas les mêmes propriétés de cet objet (nous reviendrons sur cette distinction *activité d'écriture collective* vs *objet culturel*). En recourant à un objet de discours autonome et neutre par rapport aux deux champs considérés, on évite l'écueil du disparate, l'objectif étant dès lors d'observer comment celui-ci est transformé, rendu à l'école, et de considérer quelle place ce nouvel objet « didactisé » occupe dans les deux dispositifs, les liens hiérarchiques qu'il entretient avec les autres objets des deux systèmes didactiques.

Quant au corpus, il comprend des manuels³⁴, un chronogramme de formation et des écrits d'étudiants (notes de cours, synthèses d'entretien, préparations de stages, travaux de synthèse).

2. COMPARAISON DE QUELQUES ÉLÉMENTS DES DEUX FORMATIONS

2.1. Des macro-objets de formation : la séquence d'enseignement

Si l'on consulte les ouvrages de référence auxquels les enseignants stagiaires sont invités à se référer (manuels du maître ou vademécum de l'enseignant), le fait divers n'apparaît pas directement comme objet d'enseignement. Il y est médiatisé par des macro-procédures de travail d'une autre nature : le *parcours* pour A et la *séquence didactique* pour B. Ce sont ces procédures, de nature praxéologique, qui constituent le véritable objet d'enseignement / apprentissage de la formation. Elles constituent un geste professionnel complexe dont

33. Nous reviendrons sur cette étendue et les logiques d'intelligibilité qu'implique une telle unité d'analyse (Dolz, Ronveaux & Schneuwly, 2005).

34. Pour A, deux manuels ont retenu notre attention, celui de Dezutter, O. & Hulhoven, T. (1991). *La nouvelle. Vademécum du professeur de français*. Bruxelles : Didier Hatier, celui de Lits, M. (1991). *L'énigme criminelle. Vademécum du professeur de français*. Bruxelles : Didier Hatier, et chacune des *Anthologies* qui les accompagnent. Il faudrait ajouter la nouvelle collection de manuels « Parcours et références » lancée par De Boeck en 2003, mais nous manquons de recul pour prendre la mesure de leur influence sur la formation dispensée aujourd'hui à l'Université. Pour B, le fait divers apparaît dans un seul des moyens d'enseignement *Corome* utilisés explicitement en formation. Il s'agit du volume III des manuels coordonnés par Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2002). *S'exprimer en français*. Corome. Bruxelles : De Boeck.

l'intelligibilité ne s'étend pas seulement à l'appréhension d'un tout décomposable en éléments, mais encore à la modélisation d'un tout en éléments séquentiellement organisés et hiérarchiquement mis en relation. C'est ce geste complexe que l'enseignant stagiaire est invité à s'approprier en priorité, tant en A qu'en B. Convergences donc pour former les futurs enseignants à des unités de travail larges, formant un tout, délimitées par un début et une fin.

Convergences également dans la fonction qu'occupent ces bornes encadrantes dans la séquence ou le parcours : elles représentent toutes les deux, en A comme en B, des unités de travail « décrochées » des activités scolaires proprement dites que sont les modules d'enseignement. L'« étalage de nouvelles » en A et la « mise en situation » en B constituent toutes les deux une *entrée en matière* de l'objet d'enseignement, une première reconnaissance du domaine. L'objet est rendu présent sans qu'il soit véritablement travaillé. En A comme en B, il constitue avec d'autres textes une réserve dont on va imprégner les élèves pour leur permettre d'identifier le genre auquel ils se rattachent. De même, en A comme en B, les productions finales, certifiées, clôturent la séquence dans la visée de créer par le mime du geste d'un scripteur de plein exercice les conditions matérielles d'une appropriation synthétique *expérientielle* des éléments parcourus tout au long de la séquence.

Confrontons à présent les deux propositions de séquence (*cf.* la figure schématique ci-dessous). Focalisons notre attention de comparatiste sur les objets sur lesquels portent les activités d'ouverture, d'une part, et les modules d'enseignement / apprentissage, d'autre part. La première série correspond à la formation A et la deuxième à B.

L'étalage de nouvelles	Activités d'ouverture	Mise en situation
Vers une définition du genre		Production initiale
Le dossier « nouvelle »		
Le « bain » de nouvelles		Élaboration des premiers critères
↓ Le scénario – identifier les ingrédients ; – produire. ↓ Les personnages – distinguer personne et personnage ; – confectionner un portrait. ↓ Le point de vue ↓ L'espace ↓ Le temps ↓ Etc.	Modules d'enseignement / apprentissage	↓ Identifier la situation de communication ↓ Sélectionner les informations et les étoffer ↓ Écrire un titre accrocheur ↓ Organiser les informations ↓ Désigner les personnages ↓ Etc.
Production finale		Production finale

En A comme en B, les activités d'ouverture visent l'appréhension progressive des propriétés du genre, la nouvelle en A, le fait divers en B³⁵. Pour servir cet objectif de définition, les deux dispositifs convoquent des objets textuels divers tout en attirant l'attention sur les conditions de leur émergence. En A, la diversité des supports éditoriaux (articles de presse, magazines, recueils, cassettes sonores, etc.) multiplie les entours du texte ; il s'agit bien d'attirer l'attention des apprentis *lecteurs*, qui construiront leur définition du genre, sur les conditions de *diffusion éditoriale* du récit bref. En B, la mise en situation qui consiste à découvrir des écrits sociaux et le cycle médiatique de leur confection a pour fonction de préparer la production initiale et d'attirer l'attention des apprentis *scripteurs* sur les conditions de *production* du texte. Dans les deux cas, pour cette entrée en matière, les manuels insistent sur la nécessité de rester à la surface des objets : en A, l'exercice se fait sans lire les récits ; en B, on suggère à l'enseignant qui fait découvrir les faits divers de s'en tenir au titre, au « sens général du texte », sans entrer dans le détail d'une explication du vocabulaire ou d'une

35. Selon l'acception bakhtinienne (1952/1984), par « genre », nous entendons l'ensemble des textes produit par une collectivité dans le cadre contraignant d'une activité sociale donnée. Dès que l'on considère la distinction qu'opère Bakhtine entre *genre premier* (à laquelle correspond le fait divers) et *genre second* (la nouvelle littéraire en fait partie), une autre divergence apparaît entre A et B. Cette dernière mériterait de plus amples développements qui n'ont pas leur place dans le traitement de la présente thématique. Gageons que cette première comparaison en appellera d'autres.

analyse. Dans un cas comme dans l'autre, ce sont ces activités d'ouverture qui conditionnent la cohérence de la suite.

Les modules d'enseignement / apprentissage sont structurés sur une même logique : il faut outiller les élèves par palier, en partant des propriétés textuelles du genre. Chaque palier correspond à un niveau de complexité de la tâche langagière. Le premier palier vise les représentations de la situation de communication et les contenus thématiques qu'elles drainent. Le deuxième palier vise la planification des contenus. Le troisième palier vise le niveau local de la mise en texte (le vocabulaire, le système des temps du verbe, les reprises anaphoriques). En amont de la mise en texte proprement dite, les deux premiers paliers sont développés à des degrés divers dans les deux formations selon les caractéristiques du genre. A développera davantage les contenus thématiques en recourant aux outils de la narratologie (une action principale, un personnage principal, la combinatoire des actants), tandis que B s'attardera davantage sur les conditions sociales de la situation de communication (la ligne éditoriale du journal et son lectorat, le système hiérarchique des instances évaluantes, la dépêche). Mais la différence essentielle des deux dispositifs réside dans cette attention du premier aux *contenus* par le travail du scénario, des personnages (le niveau local est quasiment absent de la séquence) et du second aux *opérations langagières*.

Deux fils rouges bien distincts se dessinent : pour A, le mime du geste d'écriture sert la *lecture de textes littéraires*, tandis qu'il sert pour B l'apprentissage de *macro-actes de discours*³⁶ (le « relater » pour le fait divers).

2.2. L'écriture d'invention comme tâche-type

Considérons à présent les séquences de formation à l'enseignement et la place qu'y prend l'écriture d'invention³⁷. Cette dernière y est présentée comme une *tâche-type*, avec ce présupposé que la pratique langagière du stagiaire facilitera sa perception de l'objet d'enseignement, que le *mime* du geste d'écriture de l'élève permettra de mieux appréhender les potentialités de l'exercice en anticipant les lieux de friction, de résistance. Mais selon le lieu d'inscription de la performance, le mime de cette tâche-type ne renverra pas au même objet d'enseignement.

Comparons l'emplacement de cette tâche-type dans l'organisation séquentielle des deux formations. En A, l'écriture d'invention est proposée au milieu de la séquence, après que les étudiants ont pris connaissance du genre et qu'ils en ont dégagé les caractéristiques. Les consignes d'écriture découlent des caractéristiques du genre dégagées au préalable par la lecture ; l'activité d'écriture apparaît comme un exercice de *synthèse*, l'expérimentation globalisante d'un travail analytique mené au préalable, la mise en œuvre expérientielle de notions métatextuelles. En B, l'écriture d'invention intervient au début de la séquence de

36. Dans l'acception que lui donnent Coirier *et alii*, 1996.

37. Pour B, cf. le chronogramme 2005 en annexe 1. La production écrite comme objet de formation apparaît avec deux autres objets (la grammaire et le système phonique). Considérons seulement les périodes consacrées à la production écrite, sachant que c'est bien la mise en œuvre d'un début de séquence sur la production écrite qui est demandé au terrain 2.

formation. Les étudiants expérimentent l'activité d'écriture sans apprentissage préalable, sans spécification d'aucune sorte, ni sur le genre, ni sur les propriétés didactiques de l'activité.

Poussons un peu plus loin l'explicitation des présupposés de la démarche de B. Pour ce faire, commentons plus en détail la feuille de consignes (*cf.* annexe 2) laissée aux étudiants au début de la séance. Elle se présente sous des modalités énonciatives composites qui appellent trois niveaux de lecture distincts. Premier niveau, subsumant les deux autres, celui de la tâche *didactique*, indexée par un en-tête et un pied de page déictisé, situant l'activité dans l'espace-temps du cours universitaire, par deux consignes (intitulées « Dispositif d'écriture et d'observation ») délimitant la tâche et le contrat didactique, l'une destinée à un premier ensemble d'étudiants en charge de la rédaction d'un fait divers (l'hyperonyme désigne un objet langagier générique), l'autre destinée à un deuxième ensemble d'étudiants en charge de l'observation de l'activité d'écriture (il s'agit bien d'observer les échanges verbaux à propos de l'activité). Deuxième niveau de lecture, celui de l'*activité d'écriture* proprement dite (désignée par le lexème « atelier d'écriture »), présentée sous la forme d'un jeu de rôle. Les étudiants sont invités à endosser le rôle de journalistes stagiaires pour produire un fait divers. Troisième niveau de lecture, celui du *pseudo-objet empirique*, désigné sous le lexème « dépêche d'agence ». Il se présente sous la forme d'un pavé encadré, dans un format de police plus important, en majuscules et en gras, qui le distingue des deux premières dimensions. Le texte est déictisé à la date de la séance du cours universitaire ; il se présente comme une suite continue d'informations diverses (temps, lieu, actions, personnages) scandées par des barres obliques. La typographie et la mise en page en font un objet central et concourent à l'isoler de l'ensemble de la composition.

Ces trois niveaux de lecture ont pour corollaire trois niveaux d'activité langagière distincts : le niveau de la *tâche didactique* concerne les étudiants du cours universitaire et conduit à deux activités langagières, l'une mimant l'activité des élèves en situation de classe, l'autre mimant l'activité d'observation de l'enseignant en charge de l'exercice ; le niveau de l'*activité scolaire* d'écriture concerne un scripteur fictif et fictionnalise la situation de production en l'articulant à une situation professionnelle du monde journalistique ; le niveau de la *dépêche*, source textuelle du fait divers à rédiger, concerne le journaliste stagiaire et renvoie à un univers référentiel présenté comme réel, celui d'un scripteur témoin anonyme. Remarquons la proximité spatiale (Genève) et temporelle (7 novembre 2004) de cet univers pour les trois situations d'énonciation, tant celle du lecteur étudiant que celle du lecteur scripteur fictif, et du scripteur témoin. Cette intrication des trois niveaux d'activité appelle un double commentaire. Sur la nature de la performance d'abord. Celle-ci se joue à plusieurs niveaux (celui de la formation, celui de l'activité scolaire, celui de l'action langagière du relater, inscrite dans l'activité collective d'une pratique journalistique). Sur la fonction de l'artifice ensuite. Il s'agit bien de réduire au maximum les écarts spatiaux et temporels pour que se confondent les diverses situations d'énonciation. Une des propriétés du genre réside précisément dans la surdétermination déictique liée à la nécessité d'ancrer la situation d'énonciation au fait relaté pour souligner l'actualité de ce dernier.

2.3. Objet de production et objet produit : le fait divers comme texte à écrire et à lire

Descendons au niveau local des constituants de la séquence et observons comment l'objet de discours, le *fait divers* s'articule aux autres objets. À cette échelle, c'est une autre série de questions qui se pose : dans quelle configuration apparaît l'objet textuel *fait divers* ? Quel est le corpus retenu ? Quels liens hiérarchiques cet élément entretient-il avec les autres objets du système ? Nous déclinons ces questions sur l'examen des manuels, de nouveau. À ce niveau de complexité, ce sont les divergences surtout qui retiennent l'attention.

En B, le fait divers figure dans les exercices sous trois formes textuelles distinctes : la première correspond aux textes authentiques, référenciés, dont certains sont reproduits dans leur typographie et mise en page d'origine ; la deuxième est un artifice fabriqué par les concepteurs du manuel pour exercer à la production ; la troisième est un produit textuel réalisé par quelques élèves. Il s'agit bien d'objets prévus pour la classe de français au service de l'écrit. Leur lecture est tout entière orientée vers le processus d'écriture.

En A, le fait divers figure dans des *Anthologies*. Selon la logique du recueil de textes, il apparaît dans sa forme textuelle aboutie, comme une entité autonome, titrée et signée, abstrait de son champ de production réel. Dans l'une des deux anthologies, celle consacrée à la nouvelle, ce sont les chroniques de Félix Fénéon, intitulées « Nouvelles en trois lignes » qui ferment la rubrique « Nouvelles d'hier », après « Un drame vrai » de Guy de Maupassant. Malgré le renvoi au journal de l'époque de sa publication (« dans *Le matin*, 1906 »), l'indexation au genre journalistique de la chronique est subordonnée au genre littéraire de la nouvelle. Les suggestions didactiques du vadémécum qui accompagnent le texte de l'anthologie confirment la subordination de la forme littéraire.

Plutôt qu'une œuvre, Fénéon (1861-1944), figure quasi légendaire de « La Belle Époque », lègue à la postérité un geste littéraire, une forme, une griffe stylistique. À ces titres, son travail est aujourd'hui l'objet de l'intérêt accru des historiens de la littérature comme des analystes de l'écriture journalistique. (Dezutter & Hulhoven, 1991, p. 70)

On le voit, l'exemplarité du produit l'inscrit dans une histoire des formes textuelles géniales. Cette forme singulière, exemplaire, donne aux *Nouvelles en trois lignes* de Félix Fénéon un statut littéraire qui autorise son traitement dans le champ académique qui correspond, en Belgique, au lieu de rattachement institutionnel des auteurs de l'ouvrage : dans la Faculté de Philosophie et Lettres, le Département d'Études romanes. Dans l'autre anthologie, celle consacrée à l'énigme criminelle, il ne s'agit pas à proprement parler de faits divers mais de deux extraits de presse traitant d'un procès d'assises. Il s'agit bien de soumettre un matériau qui échappe à la déictisation constitutive du genre du fait divers, pour le rapprocher davantage de la démarche de l'écrivain d'énigme.

Dans les deux anthologies, le fait divers apparaît comme le matériau-source d'un travail de *réécriture littéraire*. Inséré dans la séquence d'enseignement, il a le statut d'objet empirique, convoqué comme point de départ d'une *écriture d'invention*, au sens donné par Daunay, subordonné à l'écriture du récit. Les concepteurs du premier manuel (Dezutter &

Hulhoven, 1991, p. 29) ne s'en cachent pas : l'écriture d'une nouvelle par les élèves participe de ce projet de faire d'eux de meilleurs lecteurs.

En B (cf. l'analyse de la feuille de consigne, *supra*), le *mime* du geste journalistique conduit les élèves à un questionnement sur les conditions de réalisation de la tâche langagière. La consigne met en scène une situation de communication qui comprend les éléments sociaux du genre. L'idée est bien d'attirer l'attention du stagiaire sur la tâche langagière et les contraintes sociales qui président à la constitution d'un « macro-acte » langagier. Ce dernier est présenté sous une forme non aboutie, problématisée dans une tâche fortement contrainte par les conditions sociales de production, présentée fictivement comme extérieure à l'école.

CONCLUSION

La mise en série des deux formations, posées en *formations discursives*, selon l'expression de Foucault, donnent à voir des objets d'enseignement / apprentissage en corrélation et en rupture. Mais, surtout, elle met en lumière divers aspects de la formation des enseignants du primaire et du secondaire :

- l'un comme l'autre s'inscrivent en faux par rapport à l'étroitesse d'une conception unaire de la langue et préconisent l'enseignement d'un ordre global complexe : l'ordre du littéraire en A (en rupture avec cette conception monadique des textes d'auteurs) au service de la lecture ; l'ordre du scripturaire en B (en rupture avec cet étagement scolaire de la discipline en domaines clos, étanches, de l'orthographe, ou de genres scolaires limités à la description ou à la dissertation).

- L'un et l'autre investissent le concept-outil de *genre* comme puissant médiateur permettant l'enseignement structuré de la lecture et de l'écriture, en mettant l'accent sur la diversité des genres seconds en A et des genres premiers en B.

- Ce dernier aspect a son corollaire sur les objets textuels d'enseignement investis dans la formation des enseignants : A se centrera sur l'aval de cet ordre complexe du littéraire en investissant le texte comme produit, tandis que B investira les opérations langagières en amont du produit textuel.

- Cette différence dans la centration sur l'amont ou l'aval du cycle d'une pratique langagière collective doit attirer notre attention sur la complémentarité des deux approches et non sur l'irréductibilité de positions antagonistes. Par le truchement de la *textualité*, il s'agirait d'ouvrir les deux formations à la prise en compte, en A, de cette dimension processuelle de l'ordre scriptural en complétant l'ordre du produit culturel, historiquement constitué, par une attention particulière aux ressources langagières qui font sa littérarité, et à la prise en compte, en B, de cette dimension culturelle du produit textuel, en dépassant la dimension strictement rhétorique des tâches langagières par la reconnaissance des valeurs que véhicule immanquablement le précipité textuel du processus.

BIBLIOGRAPHIE

- Bakhtine, M. (1952/1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Coirier, P., Gaonac'h, D. & Passerault, J.-M. (1996). *Psycholinguistique textuelle. Une approche cognitive de la compréhension et de la production de textes*. Paris : Armand Colin.
- Daunay, B. (2004). Les liens entre écriture d'invention et écriture métatextuelle dans l'histoire de la discipline : quelques interrogations. *Skolè, hors série 1*, 31-39.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1997). Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*, 15, 67-72.
- Dufays, J.-L. (2005). De la discipline déclarée à la discipline apprise : un an d'observation de deux enseignantes de français et de leurs élèves en classe de 5^e secondaire », in S.-G. Chartrand, C. Fisher, M. Nadeau & Cl. Simard (Éd.), *La discipline français : singulière, plurielle, transversale ? Actes du 9^e colloque de l'AIRDF, Québec, août 2004*, Québec, AIRDF, 17 p. (http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/actes/index.php?action=par_titre#1).
- Dufays, J.-L. & Ronveaux, C. (à paraître). La littérature comme on l'enseigne : analyse comparée de la construction d'un objet complexe à travers deux pratiques enseignantes. In B. Schneuwly & T. Thévenaz (Éd.). *L'objet effectivement enseigné en classe de français*.
- Dubied, A. (2004). *Les sciences humaines et sociales et le fait divers*. Genève-Paris : Droz.
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris : Gallimard.
- Reuter, Y. (Éd.) (1994). *Les interactions lecture-écriture. Actes du colloque Théodile-Crel (Lille, novembre 1993)*. Berne : Peter Lang.
- Ronveaux, C. (2005). Les compétences à l'épreuve de l'enseignement littéraire. In J.-P. Bronckart, E. Bulea & M. Pouliot (Éd.), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences ?* (pp. 161-191). Lille : Presses universitaires du Septentrion.
- Schneuwly, B. (1991). Qu'est-ce qu'apprendre / enseigner à lire et à écrire aujourd'hui ? *La lettre de la DFLM*, 8, 6-10.
- Schneuwly, B. (1994). Qu'est-ce qu'apprendre / enseigner à lire et à écrire aujourd'hui ?, *Recherches*, 20, 51-60.
- Schneuwly, B., Dolz, J. & Ronveaux, C. (2005). Le synopsis – Un outil pour analyser l'objet enseigné. In *Méthodes de recherche en didactiques. Actes de la journée d'études du 10 juin 2005*. Lille : Presses universitaires du Septentrion.
- Yerlès, P. (1997). Enseigner la littérature : pour une axiomatique spécifique. In L. Collès, O. Dezutter, J.-L. Dufays, M. Lits, C. Ronveaux & F. Sohier (Éd.), *Passions de lecture pour Pierre Yerlès* (p. 296-306). Bruxelles : Didier Hatier (coll. Séquences).
- Zumthor, P. (1990). *Performance, réception, lecture*. Québec : Le Preambule.

ANNEXE 1 : CHRONOGRAMME DE LA FORMATION B POUR L'ANNÉE 2004-2005

Contenus : Production écrite
 Grammaire
 Système phonique

I. Programme de didactique du français

Sem.	Date	Contenu	Remarques
1	1 – 5.11	Présentation du programme.	
2	8 – 12.11	Production écrite : produire un texte (le genre : fait divers) ; retour sur l'activité d'écriture.	
3	15 – 19.11	Production écrite : mettre en scène une situation de production écrite (les consignes, la situation de communication) en vue de confectionner une séquence didactique ; présentation des moyens « COROME » sur le fait divers.	
4	22 – 26.11	Préparation du terrain scolaire : travail sur un corpus de textes d'élèves et d'étudiants ; tâche et consigne pour une production écrite dans les petits degrés ; préparation à l'entretien au sosie avec le FT.	
5	29.11 – 3.12	Terrain I Observation de situations de production écrite et entretien avec le FT	
6	6 – 10.12	Retour du terrain scolaire (sur les observations et l'entretien) : la notion de genre de texte et le dispositif séquence didactique ; la dictée à l'adulte comme dispositif de production écrite.	Chaque étudiant fournit une synthèse écrite de son entretien et amène un récit d'aventure et un article encyclopédique
7	13 – 17.12	Production écrite : le genre « récit d'aventure » ; production écrite : le genre « article encyclopédique » ; moment de régulation ; présentation d'un canevas de préparation pour le terrain II.	Inscription des étudiants selon le genre à faire produire aux élèves en classe
	20.12 – 31.12	Vacances de Noël	
8	3 – 7.1	Grammaire ; préparation du terrain scolaire : travail de groupe selon les genres de texte à conduire en classe.	Chaque étudiant amène une préparation de l'activité de production écrite à mener au terrain II
9-10	10 – 21.1	Terrain II Mise en place d'une situation de production	
11	24 – 28.1	Grammaire ;	Chaque étudiant amène les textes produits

		production écrite : analyse des textes d'élèves, par groupe, selon les genres de textes.	(photocopies) par les élèves
12	31.1 – 4.2	Grammaire ; décalogue de la production écrite : les principales orientations de son enseignement.	

ANNEXE 2

UF 72260, Didactique du français I

Semestre d'hiver 2004/2005

Atelier d'écriture

Vous êtes journaliste-stagiaire à la Tribune de Genève ; avec plusieurs collègues, vous vous partagez la responsabilité de la rubrique Genève. Parmi les dépêches d'agences qui viennent de tomber se trouve une information qui doit paraître dans l'édition en préparation.

**Samedi 7 novembre 2004, 9h00
AU GLOBUS / GRAND MAGASIN DES RUES BASSES
DE GENEVE /
LA POLICE A ARRETE UN ETHIOPIEN DE 38 ANS / UN
EX-EMPLOYE DU GLOBUS QUI VENAIT D'ETRE
LICENCIE /
RETOURNE SUR SON LIEU DE TRAVAIL, IL A
POIGNARDE AVEC UN COUTEAU DE CUISINE
SON ANCIEN CHEF DE RAYON / UN FRANCAIS PERE
DE DEUX ENFANTS EN BAS AGE
EMMENE A L'HOPITAL DANS L'AMBULANCE DE LA
POLICE / IL EST DECEDE SITOT ARRIVE A L'HOPITAL
CANTONAL UNIVERSITAIRE DE GENEVE.
LE COUPABLE A ETE ARRETE PENDANT SA FUITE
DANS LES RUES BASSES.**

Vous rédigez l'article en question pour le remettre au rédacteur en chef. Vous disposez d'un quart de pages de journal. Dans le contexte de restructuration de la presse, il est important pour vous que votre article soit retenu.

Dispositif d'écriture et d'observation :

1. Vous rédigez le fait divers par groupe de 3.
2. Par groupe, un observateur est désigné qui est chargé de noter les commentaires et les discussions à propos de l'écriture du fait divers.

Vous disposez d'une demi heure.

Production écrite

MUSÉUMS D'HISTOIRE NATURELLE : LIEUX POUR LIRE, LIEUX À LIRE ?

Cora Cohen-Azria
THÉODILE (ÉA 1764)
Université Lille 3 – Charles de Gaulle

INTRODUCTION

Les muséums d'Histoire Naturelle ont développé depuis de nombreuses années des stages de formation initiale et continue pour les enseignants. Leur contenu est le plus souvent orienté vers les savoirs scientifiques en jeu dans les expositions. Cette situation est le reflet de la demande des enseignants qui cherchent ainsi à se préparer au mieux à l'accompagnement de leurs élèves durant les visites. Ils assistent donc aux formations et repartent avec des documents scientifiques, qui ont été conçus le plus souvent par des enseignants détachés dans ces établissements. La question est de savoir comment, à partir de ces données, ils construisent des situations pédagogiques dans les espaces muséaux. Les observations de classes montrent qu'en France, lorsque la visite n'est pas prise en charge par un médiateur du musée, l'enseignant conçoit généralement des fiches que les élèves doivent remplir au fur et à mesure de leur parcours. Ces documents, pour être correctement remplis, nécessitent le plus souvent une lecture des cartels et des textes accompagnant les objets exposés. Les élèves n'ont donc pas à observer les objets pour répondre aux questions de l'enseignant. C'est une lecture et une copie des textes de l'exposition qui sont sollicitées ici. Ce lieu est, dans ce cas, exploité comme le serait un manuel scolaire sans images. Les objets et les mises en scènes, spécificités des espaces muséaux, sont alors ignorés. Il apparaît ici que les enseignants organisent la visite des expositions autour de la lecture de documents scolaires et d'écrits présents dans l'exposition. Le cœur même de ces lieux réside dans l'écriture muséale, c'est-à-dire dans l'agencement des objets. Les visiteurs peuvent être perçus comme des lecteurs de l'espace d'exposition, interprétant leurs observations au fil de leur visite. Par leurs choix, les enseignants ne s'inscrivent pas dans cette approche.

Suite à ces observations, j'ai pensé qu'il serait intéressant de reconsidérer les formations des enseignants pour leur permettre d'exploiter véritablement ces lieux plutôt que ces seuls écrits³⁸. Ainsi, c'est une formation à la lecture de l'exposition qui a été proposée. Les concepteurs (scientifiques et muséologues) écrivent un scénario qui est traduit dans l'espace par des présentations d'objets, des mises en scène et des textes. J'ai alors proposé aux enseignants ainsi qu'à leurs élèves d'entrer dans cette lecture. Cette approche métaphorique permet, entre autres, de travailler sur les représentations des enseignants concernant l'articulation entre la lecture et l'écriture dans l'exposition et autour d'elle.

Dans cet article, je propose de travailler sur cette métaphore de la lecture de l'espace muséal, avant de présenter une recherche de partenariat entre école et musée sur cette thématique, depuis la formation des enseignants jusqu'au travail avec les élèves.

1. L'EXPOSITION CHANGE, LE STATUT DE L'OBJET AUSSI

Je vais présenter ici rapidement l'évolution des musées de sciences en France, pour pouvoir contextualiser ma réflexion. Je m'intéresserai particulièrement au lieu qui a servi de terrain à mon étude : la grande galerie de l'évolution du Muséum national d'histoire naturelle (anciennement galerie de zoologie).

L'exposition n'a pas toujours existé dans les musées, puisque entre le XV^e siècle et le milieu du XIX^e siècle, les musées étaient conçus comme des réserves ouvertes (Van Praët 1989). Tout est présenté (figé ?) dans un lieu unique. La notion d'exposition répond dès lors à une fonction pédagogique et à des choix parmi les objets. Ces choix sont intimement liés au discours des concepteurs, les objets doivent le servir. Les spécimens devenant « moins pertinents » dans ce cadre sont alors mis en réserve. On passe ici de musées pouvant être définis comme des *bibliothèques d'objets* en *musées d'idées*. Ce courant muséologique appelé « muséologie d'idées » (Davallon 1992) s'oriente prioritairement vers le dispositif communicationnel de l'exposition.

Van Praët et al. (2000), dans leurs travaux sur la galerie de Zoologie du Muséum national d'histoire naturelle jusqu'à sa rénovation en grande galerie de l'évolution, montrent que les premières mises en scènes ne rendaient pas compte des débats de spécialistes, et créaient des confusions dans l'esprit du visiteur. Pour la rénovation de cet espace, ces auteurs posent alors des questions essentielles, concernant le visiteur : *Comment préserver son émotion sans le tromper, mais au contraire lui fournir l'indice qu'il n'est ni dans un laboratoire, ni dans la nature ? Comment contribuer à son savoir, sans faire prendre ce fragment desséché et retravaillé par une succession de professionnels comme un témoignage objectif de la vie ? Comment le faire participer à ce qui n'est ni une momification, ni une résurrection de la Nature, mais un essai de compréhension de celle-ci, des débats et des démarches scientifiques ?* Le travail de conception de cette nouvelle galerie s'est appuyé sur différents

38. Le premier recueil de données a été réalisé dans le cadre de ma thèse de doctorat (soutenue en 2000 au Muséum National d'Histoire Naturelle et dirigée par le Pr. Yves Girault). Depuis je continue ce travail de recherche. C'est sur un axe nouveau pour moi, celui de l'articulation lecture-écriture, que je vais reprendre ici certains de ces éléments.

professionnels : scientifiques, muséologues, architectes, scénographes, graphistes... C'est autour d'un concept muséologique que ces acteurs ont œuvré : *l'esprit du lieu* (op. cit.). L'exposition devait alors faire « allusion, plutôt qu'illusion ». C'est ce travail d'écriture muséologique et muséographique qui fonde notre réflexion didactique. Les concepteurs d'exposition écrivent une trame narrative, un scénario d'exposition mettant en avant des concepts scientifiques. Dans ce cadre, les objets ne sont plus uniquement des éléments à observer pour ce qu'ils sont mais pour ce qu'ils permettent de dire. Ils sont mis au service d'un discours. C'est une écriture dans l'espace qui est opérée dans l'exposition. Le discours n'est plus réduit aux panneaux accompagnant les objets, mais s'ouvre aux trois dimensions : l'objet est mis en scène par des lumières, des espaces vides, des proximités entre objets, des placements relatifs des spécimens...

Dans les expositions scientifiques, il est rare de ne trouver qu'un type de discours : généralement, différents types de discours s'entremêlent (narratif, descriptif, argumentatif, explicatif). Cette approche de l'écriture muséale doit prendre en compte le travail de lecture du visiteur qui regarde / lit l'objet muséal dans sa mise en scène. Il opère un travail pour appréhender l'objet non pas uniquement comme issu d'un « monde naturel, réel », mais mis en scène / transposé et au service d'un discours spécifique. Pour S. Sunier (2000),

l'exposition propose un jeu subtil entre la notion de norme et la notion d'écart qui se marque non seulement au niveau du parcours de l'espace muséal, entre la logique linéaire de l'écrit et celle tabulaire du décor, mais plus précisément au niveau des objets, entre le sens que le musée, au travers de son discours, leur attribue et celui que leur donne la société à laquelle ils se réfèrent.

Le visiteur n'a pas à trouver le sens défini par les concepteurs, mais à interpréter ce qu'il voit et ce qu'il lit.

2. ÉCRIRE/LIRE DANS L'EXPOSITION : LA QUESTION DES TEXTES

Au sein de l'exposition, l'écriture au sens propre est un élément important. Elle peut éclairer ou orienter la lecture métaphorique que nous avons développée plus haut. Très tôt, des études se sont intéressées à la lecture des panneaux au sein de l'exposition. Savoir si les visiteurs lisent ou ne lisent pas était la préoccupation centrale des évaluateurs d'expositions des années 1960-1970 (Samson, 2000). Des études se sont intéressées à la forme des textes et à l'impact que cela pouvait avoir sur les visiteurs (Hirschi & Screven, 1988), au type de musée et d'exposition en lien avec la variation dans les lectures réalisées (Wolf & Tymitz 1981). Mac Manus (1987) a établi une typologie des comportements des visiteurs selon la présence ou l'absence de lecture, sa forme, en travaillant sur différents facteurs (visite réalisée seul ou en groupe, durée de visite...). En France, Gottesdiener (1992), dans le cadre d'une étude sur le Musée du Louvre, a montré le faible pouvoir d'attraction qu'offraient les étiquettes, mais également l'attention plus importante portée sur les œuvres par les visiteurs ayant lu les étiquettes. Toutes ces études se focalisent sur un élément d'exposition : les écrits produits par les concepteurs. Dans mon étude, je prends cet élément en compte, mais

parmi d'autres. En effet, ce que je désigne comme *lecture de l'exposition* peut intégrer la lecture d'écrits sans en faire pour autant un élément incontournable.

3. LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ET SES RÉPERCUSSIONS

Les relations entre les deux institutions que sont l'école et les musées scientifiques sont aujourd'hui bien installées. La formation des enseignants organisée par les espaces muséaux date déjà des années 1950 au sein de quelques musées parisiens. Elle résultait d'une coopération entre la Direction de l'Enseignement et la Direction des Musées. Aujourd'hui, ces différents espaces organisent des formations initiales et continues dans tous les établissements muséaux. Les musées proposent, de façon générale, des formations sur les contenus scientifiques en jeu dans les expositions. Selon le lieu d'enseignement (primaire ou secondaire), les formations se spécialisent. Certains grands musées, comme le Muséum national d'histoire naturelle, ont offert aux enseignants du secondaire en sciences de la vie et de la terre des stages de recyclages sur les contenus scientifiques, qui sont réalisés par des chercheurs de l'établissement (Girault & Guichard, 2000). Ces différentes formations sur les contenus scientifiques s'accompagnent le plus souvent de documents écrits réalisés par les musées, généralement par les enseignants qui y sont détachés. Dans de nombreux établissements scientifiques en France, j'ai très souvent retrouvé dans ces dossiers de formation une « version papier » de l'exposition. Ce qui est donné à lire ici, ce sont les textes de l'exposition quelquefois illustrés de silhouettes de spécimens. Ces documents sont interrogeants au regard de ce que nous avons défini plus haut sur la notion d'exposition. Ils contribuent à masquer le travail de conception muséographique et l'écriture métaphorique au cœur de l'espace muséal. Ils ne retiennent que ce qu'il est possible de déplacer, et donc ce qui n'est pas spécifique au lieu. Ils sont construits à partir du savoir exposé, qui est ici une forme particulière d'un savoir transposé à partir du savoir savant. Des ouvertures sont signifiées par les liens construits de façon explicite avec les contenus des programmes scolaires.

À partir de tels documents, une fois de retour dans leurs classes (et loin de l'espace muséal), les enseignants ont le plus souvent recours à une préparation de visite à l'aide de fiches. Parfois, de telles fiches sont proposées par les musées de façon achevée ou comme des outils à retravailler par les enseignants. Ces documents écrits donnent naissance le plus souvent à un « guide-papier » pour des visites dites libres, qui se font sans l'aide du personnel du musée mais sont encadrées par l'enseignant. Ce support écrit doit généralement être complété par les élèves durant la visite.

Je voudrais ici interroger ce qui constitue le plus souvent une évidence : l'utilisation de ces fiches. À partir de différentes sources que j'ai pu analyser (entretiens réalisés avec des enseignants et des responsables pédagogiques de musées, recensement des écrits historiques et pédagogiques concernant la relation école/musée)³⁹, l'intérêt de ce type de document varie. Il est le « garde-fou » à la visite, la garantie d'un travail réalisé par les élèves durant la sortie,

39. Ces données sont en partie présentées dans Cohen (2001).

la possibilité de cadrer leurs déambulations dans les expositions, le moyen pour qu'ils rapportent des matériaux exploitables pour le travail de classe, etc. Mais en quoi permet-il d'exploiter l'espace muséal dans ce qu'il a de spécifique ? Quels éléments du discours de l'exposition peuvent alors être retenus ? Le regard n'est pas porté ici sur une lecture des objets et du lieu, mais sur une lecture de textes, de noms, et de dates. Si nous nous retournons maintenant vers d'autres espaces d'expositions scientifiques tels que les zoos et les aquariums, la situation s'avère identique, mais cela peut être expliqué par la spécificité des collections. Comment demander aux élèves en sortie scolaire de répondre à des questions sur le comportement des animaux présentés sans leur permettre de réaliser des observations nécessitant un temps important ? Comment y répondre si l'animal en question dort, ou se cache ? Le panneau explicatif sur la grille pare à ce problème. Mais l'exposition est justement un espace plutôt fixe durant un temps donné.

Ces documents pédagogiques n'incitent pas toujours à une observation de l'objet ni à une lecture personnelle du lieu. Les réponses attendues sont uniques et « objectives », elles concernent des contenus de savoirs scientifiques. Dans ce cadre, le discours du musée est perçu et utilisé comme une source scientifique anonyme et véridique. Le travail d'écriture muséal n'entre pas en jeu. Pourtant, l'exposition est un point de vue, elle résulte de choix⁴⁰, c'est une œuvre de création à lire et à interpréter. Il est donc ici demandé aux élèves d'être des lecteurs de textes, et des « copieurs », plutôt que des visiteurs et des scripteurs.

Il existe en fait deux représentations ou « lectures » de l'exposition : la première considère que l'exposition est porteuse d'un discours unique que le visiteur doit décoder, la seconde, dans laquelle je m'inscris, définit l'exposition comme un espace polysémique, où le sens est lié au regard que porte le visiteur.

4. UNE RECHERCHE AU MUSÉUM NATIONAL D'HISTOIRE NATURELLE

Dans le cadre de cette réflexion, j'ai mis en place une recherche-action au Muséum national d'histoire naturelle (Cohen, 2001)⁴¹. À côté des formations sur des contenus de savoirs scientifiques, j'ai proposé aux enseignants une formation muséologique. Le premier type de formation pose le musée principalement comme un lieu de ressource scientifique, la formation muséologique le définit d'avantage comme un lieu de ressource spécifique. Ce projet avait pour but de travailler avec les enseignants sur les notions de musée, d'exposition, d'écriture et de lecture muséale. Il implique de ce fait une réflexion sur la place du visiteur, et interroge le musée du point de vue de ses spécificités. Suite à ces formations, les enseignants accompagnaient leurs classes dans une série de visites que j'animais. Ce projet a été proposé dans le cadre de partenariats ZEP⁴²/Muséum dans un premier temps à des classes de CM 2⁴³.

40. Nous l'avions déjà pointé avec la création de réserves dans les musées.

41. Dans cet écrit, faute de place, je n'ai pas choisi de développer les moyens pédagogiques mis en place dans le projet.

42. ZEP : Zone d'éducation prioritaire, aujourd'hui appelée REP (Réseau d'éducation prioritaire).

43. La première classe à participer à ce projet était une classe du Xe arrondissement de Paris, les autres classes venaient de la ZEP de Grigny, et de la ZEP de la Goutte d'or (Paris). Sur les trois premières années de ce projet, 15 classes, soit 340 élèves ont été associés à ce travail.

Les éléments développés durant la formation des enseignants l'étaient également dans le projet pédagogique proposé aux classes. Ainsi, les élèves ont été amenés à travailler sur la présence de concepteurs, engendrant une réflexion sur la notion d'écriture. Cette prise de conscience place l'élève et l'enseignant en position de lecteurs métaphoriques, c'est-à-dire de visiteurs à part entière durant leurs visites. Certaines classes ont même conclu leur travail par la conception et la réalisation d'une exposition.

4.1. Les enseignants : lire pour la visite de l'exposition

Comme je l'ai écrit plus haut, durant les formations d'enseignants relatives à des contenus scientifiques, les musées proposent des écrits scientifiques recensant les informations à retenir pour exploiter au mieux l'exposition. Ces documents sont le résultat d'une transposition didactique d'un savoir savant lié aux notions et concepts traités dans l'exposition. Quels types de documents pouvait-on fournir aux enseignants dans le cadre de la formation muséologique pour les aider à travailler avec leurs classes ? J'ai choisi de leur proposer des documents qui proposaient une approche historique du Muséum national d'histoire naturelle. Je leur ai également proposé des documents traitant de la rénovation de la Galerie de Zoologie en Grande Galerie de l'Evolution.

Je tiens ici à préciser que ces documents pouvaient être proposés également durant les formations scientifiques, mais ils prenaient une place accessoire à côté des documents proprement scientifiques. Ils visaient seulement à permettre de s'imprégner du contexte. Dans le projet que je présente ici, ils devenaient des écrits essentiels, ils rendaient compte des intentions des concepteurs, et ouvraient d'une certaine façon les coulisses du musée. En effet, ces documents ne résument pas les contenus des expositions, mais amènent à réfléchir sur la notion d'exposition. Si les documents plus scientifiques se prêtent aisément à une transformation vers un texte utilisable par les élèves durant les visites, aux dires des enseignants, ce n'est pas le cas des documents muséologiques et historiques.

4.2. Les élèves : écrire/lire dans l'exposition

Durant ce projet, les élèves étaient amenés à lire l'exposition. Pour leur permettre de garder des traces écrites de leurs découvertes, un document leur a été proposé : un carnet appelé selon les années « *carnet d'aventures* » ou « *carnet de reporter* ». Il était composé de différentes pages ayant les titres suivants : « *mon aventure* », « *mes dessins* », « *mes questions* », « *ce que j'ai aimé* », « *ce que je n'ai pas aimé* », « *mes impressions* », « *mes rêves* » et « *mes souvenirs* ». Pour ne pas induire de réponses particulières, ces rubriques ont été volontairement nommées par des formules ouvertes. Des pages sans titre complétaient ce carnet que les élèves devaient apporter à chacune de leurs visites. C'était un document personnel sur lequel ils étaient invités à écrire ce qu'ils voulaient, à la condition que ces écrits soient liés au travail réalisé dans ce projet. Il avait été annoncé aux élèves que ni l'enseignante ni le personnel de musée ne liraient leurs écrits, sauf si les élèves le leur proposaient. À la fin

du projet, j'ai demandé aux élèves qui le désiraient de me prêter leurs carnets : les élèves ont accepté, à quelques rares exceptions. Ces écrits ont ainsi pu faire l'objet d'une analyse.

Lorsque ce document a été présenté aux enseignants des classes de ZEP, des réticences ont été exprimées. En effet, ils pensaient que les élèves n'entreraient pas dans ce type d'écrit, d'une part du fait qu'ils avaient des difficultés à l'école pour écrire, et d'autre part parce que le document proposé ne cadrerait pas assez les productions des élèves, et pouvait donc complexifier l'entrée dans ces écrits. Très vite, ces réticences ont été oubliées aux vues des productions réalisées par les élèves. Aucun carnet n'est resté vierge, tous les élèves ont investi ce support. Quatre thématiques principales ont permis de catégoriser ces écrits : l'appréciation de l'expérience, les objets naturalisés, les professionnels de musée, et la pratique de visite en lien avec la lecture de l'exposition.

Je ne présenterai pas ici une analyse des écrits des élèves⁴⁴, mais j'ai choisi de pointer quelques éléments saillants des productions de la première classe. Les écrits d'élèves que je vais évoquer ont donc un statut d'illustration.

Tout d'abord, les élèves font appel à différentes modalités d'écriture. Ils peuvent consigner leurs questions, les faire suivre parfois par leurs réponses :

« Comment fabriquez-vous les animaux ? » (C39).

À la lecture des carnets des élèves, les écrits au sein des expositions se révèlent être des indices parmi d'autres pour comprendre le lieu. Ils peuvent révéler une prise de conscience de l'existence d'un ou de concepteurs et donc de leur position de visiteur :

« En cherchant dans le musée on a trouvé l'histoire qu'il voulait nous raconter » (C35).

« Les animaux qui vivent plus en haut de la mer ils les ont placés plus en haut, et les animaux qui vivent plus en bas, ils les ont placés plus en bas » (C 25).

« J'ai été beaucoup impressionné quand j'ai compris les jeux de lumière » (C20).

« Avec mon groupe on a remarqué que dans le milieu sous-marin la lumière est bleue et dans la savane elle est jaune » (C69).

À la lecture des carnets, il semble que les élèves portent leur attention sur de nombreux éléments comme les sons, les écrits, les objets, mais aussi sur les autres visiteurs, ce qui les amène à poser un regard sur leur propre façon d'appréhender l'espace muséal :

« Je vois des personnes qui passent devant les animaux et qui n'essaient pas de comprendre pourquoi les animaux sont placés dans cet ordre » (C 23).

« Maintenant j'aime mieux les musées, parce qu'avant je ne réfléchissais pas au musée » (C12).

Les écrits sont très variés d'un carnet à l'autre et au sein de chaque carnet. Certes, il n'est pas toujours possible de savoir quand et où les élèves ont réalisé ces traces (avant, pendant ou après les visites, ou encore à l'école ou à la maison). Il est certain cependant que les élèves des différentes classes se sont emparés avec beaucoup de facilité de ce carnet personnel⁴⁵.

44. De nombreux écrits d'élèves sont présentés dans Cohen (2001).

45. Petite anecdote : les élèves de la ZEP de Grigny, ont été invités par leurs maîtres à faire une visite au Musée d'Orsay. À la nouvelle de cette sortie, les élèves se sont spontanément construits un carnet d'aventures, à la grande surprise de leurs enseignants.

4.3. La construction de nouveaux documents de formation

Cette recherche-action a fait l'objet de nombreuses formations au sein des muséums d'histoire naturelle. Le musée de Saint-Denis (Ile de la Réunion) a intégré cette réflexion à son programme de formation d'enseignants et de responsables pédagogiques. L'équipe propose des activités autour de cette notion de *lecture de l'exposition*. Au fur et à mesure de leurs actions, il s'est avéré important de construire un document pour les enseignants et un autre pour les élèves⁴⁶. En effet, les enseignants faisaient la demande d'un support écrit, pour pouvoir accompagner les formations et les informations proposées par le musée. Un dossier a dès lors été construit, qui devait être diffusé à partir de l'année scolaire 2005-2006. Celui qui est destiné aux enseignants est composé de trois parties. La première est une introduction à la thématique de la lecture de l'exposition, la deuxième présente les deux animations proposées sur cette question, et la dernière décrit le carnet d'aventures et explique aux enseignants comment l'utiliser avec les élèves.

Dans ce document, les contenus scientifiques développés dans l'exposition ne sont pas présentés. Les objectifs, qui sont construits autour de la notion de musée, sont au nombre de quatre :

- Découvrir un espace culturel et se familiariser avec lui.
- Connaître la nature des objets exposés dans les vitrines d'un musée de sciences naturelles.
- Prendre conscience de la notion de « rangement » : les objets ne sont pas disposés au hasard dans les vitrines.
- Appréhender la notion de « mise en scène » des objets dans une vitrine.

Il semble que ce type de document s'avère très rare dans les musées de sciences aujourd'hui en France. Il faut noter que ces activités proposées à la Réunion sont pensées comme un moment d'introduction, d'appropriation pour permettre à l'élève de devenir visiteur. Ainsi, à la fin de ce projet, chaque élève reçoit un badge nominatif appelé « badge élève-visiteur ». Chacun est alors censé être capable de visiter un musée en autonomie et de partager son savoir-faire avec son entourage. Ce badge, lorsqu'il le porte, lui offre la gratuité d'entrée pour deux personnes l'accompagnant. Cet outil finalise le travail souvent pointé comme un objectif par les acteurs muséaux et scolaires : la visite scolaire au musée sert également un but culturel, elle ouvre les portes de ces lieux aux publics « absents » des musées. Dans les premiers temps de la relation entre ces deux institutions que sont l'école et le musée, j'avais montré qu'une scolarisation de l'espace muséal pouvait expliquer ce système de relation (Cohen, 2001). On voyait un déplacement de l'école vers l'enceinte du musée, avec une utilisation de pratiques scolaires (création de salles de classes dans les musées, accueil par des enseignants détachés...) et des objectifs répondant aux programmes scolaires sans prendre en compte les spécificités des musées (rassemblement d'objets de collection dans un espace hors exposition pour illustrer le programme de la classe...).

Le projet présenté ici, depuis la formation des enseignants jusqu'aux visites des élèves en tant que guides, permet de donner une place spécifique à chacune des deux institutions. Mais

46. C'est une transformation du carnet d'aventures présenté précédemment, puisqu'il n'est pas ici utilisé durant la visite mais de retour en classe.

cela n'est possible que si on accepte que le contenu scientifique ne soit pas le premier objet d'étude de ces rencontres.

EN CONCLUSION, LE MUSÉE : UN LIEU ÉCRIT

Selon les formations proposées aux enseignants, le musée peut être exploité pendant les visites scolaires tantôt comme un manuel scientifique, tantôt comme un média spécifique. Les documents d'accompagnement pour les publics scolaires contribuent à placer l'élève soit dans un lieu pour lire ou soit dans un lieu à lire. Dans tous les cas, l'exposition est un espace de savoir, qui peut être défini comme porteur de réponses et/ou comme un lieu écrit support d'interprétations. Suivant le cas, les élèves se déplacent au musée ou deviennent des élèves-visiteurs. En convergence avec les formations muséologiques proposées aux enseignants, cette approche du musée comme lieu écrit modifie les représentations des acteurs en jeu, mais aussi leurs pratiques scolaires et culturelles.

BIBLIOGRAPHIE

- Cohen, C., (2001). *Quand l'enfant devient visiteur, une nouvelle approche du partenariat École-Musée*. Paris : L'Harmattan.
- Girault, Y. & Guichard, F. (2000). La politique des publics du service de l'action pédagogique et culturelle du muséum. In J. Eidelman & M. Van Praët (Éd.), *La muséologie des sciences et ses publics*. Paris : PUF.
- Gottesdiener, H. (1992). La lecture des textes dans les musées d'art. *Publics et Musées*, 1.
- Hirschi, K. D. & Screven, C. G. (1988). Effects of questions on visitor reading behaviour. *ILVS Review. A journal of visitor Behavior*, 1, Vol. 1.
- Mac Manus, P. M. (1987). *Communication with an Between visitors to a science museum*. London : King's college, Centre of educational studies [Doctoral Thesis].
- Samson, D. (2000). Le parcours de lecture des visiteurs. In J. Eidelman & M. Van Praët (Éd.), *La muséologie des sciences et ses publics*. Paris : PUF.
- Sunier, S. (2000). Objets prétextes ou support de sens. Réflexions sur le discours de l'exposition. In Y. Girault (Éd.), *Des expositions scientifiques à l'action culturelle, des collections pour quoi faire ? Actes du colloque international de Muséologie*. Paris : éd. du Muséum National d'histoire naturelle.
- Van Praët, M. (1989). Contradictions des musées d'histoire naturelle et évolutions de leurs expositions. In B. Schiele (Éd.), *Faire voir. Faire savoir : la muséologie scientifique au présent*. Québec : Musée de la civilisation.
- Van Praët, M., Démaret, H. & Drouin, J.-M. (2000). L'esprit du lieu, un concept muséologique. In J. Eidelman & M. Van Praët (Éd.), *La muséologie des sciences et ses publics*. Paris : PUF.

Wolf, R. L. & Tymitz B. L. (1981). *The evolution of a teaching hall. A study of the dynamics of evolution exhibit*. Washington DC : Smithsonian Institution, National Museum of Natural history.

QUELQUES RÉFLEXIONS EN GUISE DE PROLONGEMENT

Réaction au texte de Cora Cohen-Azria

Séverine De Croix

CEDILL – Université catholique de Louvain
et Haute École Léonard de Vinci

Dominique LEDUR

CEDILL – Université catholique de Louvain
et Haute École Galilée

Situons tout d'abord le travail proposé par Cora Cohen-Azria par rapport à l'objet de réflexion visé : l'articulation lecture / écriture dans la formation des enseignants. Sa recherche, menée dans le cadre d'un partenariat ZEP/ Muséum, concerne la formation continuée des maîtres d'école dans le domaine de la muséologie. Son principal défi consiste à tenter de modifier la posture de lecteurs fréquemment adoptée par les enseignants face à l'espace muséal : passer d'une lecture centrée sur les savoirs scientifiques exposés, porteurs d'un discours à sens fermé, à une lecture d'un espace perçu comme polysémique dont le sens est à construire par le visiteur. Dans ce projet, la lecture (d'un texte particulier qu'est l'exposition) est surtout conçue comme objet de formation.

La lecture visée ici est proposée aux enseignants en formation comme une activité complexe et résistante qui repose d'abord sur la prise de conscience et la reconnaissance d'une possible non-compréhension immédiate du travail muséographique. Il s'agit pour les enseignants d'accepter l'idée que les droits du lecteur-visiteur l'emportent (provisoirement ?) sur les droits du texte muséal et que l'erreur ou l'émission d'hypothèses de compréhension/interprétation font partie intégrante du dispositif. Il s'agit là d'une condition indispensable pour permettre une lecture nécessairement inférentielle, non uniquement focalisée sur l'extraction d'informations explicites. Cette nouvelle posture engendre une pluralité de lectures, selon les intentions et les inflexions de lecture et selon les connaissances antérieures mobilisables et mobilisées par le lecteur.

Par ailleurs, « le carnet d'aventures » destiné aux seuls élèves nous paraît intéressant à plus d'un égard : il constitue une tâche ouverte autorisant un investissement psycho-affectif et favorisant le travail interprétatif ; il permet de garder trace d'une expérience sur laquelle il devient dès lors possible de revenir, dans une démarche de confrontation et de relecture. Pour ces raisons, il nous paraît pertinent de tenter d'adapter cet outil au public des enseignants en formation continuée. Non seulement il peut s'avérer judicieux de placer les enseignants dans

des situations proches de celles qu'ils feront vivre à leurs élèves, mais un tel écrit est aussi susceptible d'enrichir leur lecture dans la mesure où il contribue à l'élaboration de l'interprétation, sans oublier que la lecture (démarche cérébrale) peut être communiquée grâce à lui. Le rôle de cet écrit consiste donc à la fois en une aide cognitive et en une médiation de la lecture réalisée. Dans la même perspective, initier les enseignants à l'écriture muséale ne permettrait-il pas d'aiguiser le regard du lecteur-visiteur dans sa découverte de ces lieux à lire que sont les musées ?

L'ARTICULATION LECTURE-ÉCRITURE, MOYEN OU ENJEU D'UNE FORMATION EN STATISTIQUES ?

Dominique Lahanier-Reuter
THÉODILE (ÉA 1764)
Université Lille 3 – Charles de Gaulle

INTRODUCTION

Nous souhaitons rendre compte dans cette communication de l'élaboration de nos propres pratiques enseignantes au long d'une unité d'enseignement de statistiques délivrée en licence de Sciences de l'éducation ainsi que des interrogations multiples que soulève la décision que nous avons été amenée à prendre, à savoir poser comme objet central d'étude la lecture et l'écriture de textes statistiques.

Nous commencerons par exposer les principes qui ont contribué à la construction de cet enseignement et tout particulièrement ceux qui sont, selon nous, irrémédiablement attachés à la nature des objets et des contenus à enseigner. Ensuite, nous interrogerons la légitimité didactique de la mise en œuvre de ces principes, enfin nous interrogerons quelques-uns des effets de ce mode d'enseignement que nous avons cru pouvoir déceler.

1. DES DIFFICULTÉS À AFFICHER UN ENSEIGNEMENT DE STATISTIQUE COMME CENTRÉ AUTOUR D'ACTIVITÉS DE LECTURE ET D'ÉCRITURE

Concevoir un enseignement de statistiques en tant que situations centrées sur des articulations entre lecture et écriture peut paraître surprenant. En effet, les représentations les plus fréquentes associées aux « statistiques » construisent une image de *l'activité* statistique et des pratiques des statisticiens réduites à celles de calculs et de programmation (calculatrice, logiciels) en les différenciant somme toute assez peu des autres activités mathématiques. De

plus la diffusion croissante d'informations de ce type et en conséquence la moindre distance qu'elle installe au quotidien produit aussi une plus grande familiarité avec le(s) texte(s) statistique(s). En conséquence, cette double caractérisation d'activités hautement techniques et d'écrits médiatisés et peu scientifiques peut expliquer le fait que beaucoup d'étudiants – voire d'enseignants – considèrent que la lecture et l'écriture de textes statistiques n'ont pas de place explicite dans l'enseignement puisque celui-ci leur apparaît plutôt dévolu à l'apprentissage de techniques calculatoires. Peu d'entre eux néanmoins ignorent ou nient la spécificité de l'écriture statistique, mais sa pratique apparaît dominée et soumise à la maîtrise de savoirs plus complexes. C'est pourquoi afficher explicitement que le travail dans cette UE est un travail essentiellement de lecture et d'écriture peut sembler étrange aux étudiants, puisque cette programmation ne correspond pas à leurs attentes. Nous aurons en conséquence à nous expliquer de l'effet des décisions de la structuration de cet enseignement sur les compétences et sur les savoirs construits.

Si les représentations des individus rendent difficilement perceptible l'enjeu de la lecture et de l'écriture en termes d'apprentissages disciplinaires, d'autres facteurs concourent à l'opacifier, en particulier le contexte même de l'enseignement décrit. En effet, cet enseignement n'est pas défini (au niveau de la structure des enseignements dispensés en licence de Sciences de l'éducation) comme un enseignement étroitement disciplinaire de statistiques, mais comme une des nombreuses variantes d'enseignement de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation. Comme tel, il est évalué sous la forme d'un écrit final, un dossier. Mais cet ancrage plus large dans les méthodes de recherche et cette forme d'évaluation trouble le statut des textes étudiés et produits tout en contraignant leur choix. Certains des textes proposés aux étudiants sont ainsi extraits d'ouvrages ou d'articles collectés dans le champ des sciences de l'éducation, parfois plus largement dans celui des sciences humaines et sociales, d'autres ont pu être composés par d'autres étudiants, voire par l'enseignant lui-même. Cette pluralité des sources contribue à la difficulté d'établir des contrats reconnaissant les diverses fonctions des écrits qui circulent dans l'espace de ce cours : sont-ils des objets construits en vue d'un apprentissage ou des écrits normés à reproduire pour l'évaluation ? De même, les situations d'écriture sont souvent référencées par les étudiants à l'évaluation finale. Or, certaines d'entre elles sont conçues pour amener des savoirs qui ne concernent pas directement les formes attendues de l'écrit. En conséquence, les négociations que l'enseignant doit mener pour établir des contrats de lecture et d'écriture adéquats à son projet peuvent être délicates.

2. ÉLABORATION DES SITUATIONS DE LECTURE ET D'ÉCRITURE EN FONCTION DES POSITIONS D'ÉCRITURE ET DE LECTURE

Ce qui vient d'être dit pose la question de la relation entre enjeux de savoirs, choix des textes statistiques convoqués et consignes de lecture et d'écriture. Notre hypothèse principale est que la construction de connaissances peut s'effectuer au travers d'élaborations de

stratégies de lecture et d'écriture et des retours réflexifs sur celles-ci. Pour identifier des stratégies possibles, nous commencerons par définir ce que nous entendons par texte statistique, puis nous exposerons les critères qui permettent de différencier des positions souhaitées de lecture et d'écriture selon les savoirs à construire.

Nous proposons de désigner par texte statistique tout texte faisant état de traitements statistiques référents à un corpus de données⁴⁷. La première particularité de ces textes est par conséquent celle de mêler, parfois de façon inextricable, le monde du modèle mathématique et celui de l'expérience ou de l'observation étudiée, bref celui de l'interprétation. La lecture (et l'écriture) d'un tel texte doit articuler les faits établis « dans le modèle » et les faits interprétés dans le contexte de l'expérience ou de l'observation. Pour le montrer de façon sans doute caricaturale, nous donnerons comme exemple ces deux extraits, qui rendent compte du même fait statistique : « La série a pour moyenne 12,21 ans » et « L'âge moyen d'entrée dans l'écriture du journal intime est d'environ douze ans ». Cette soumission plus ou moins importante au contexte des données recueillies constitue pour nous l'un des premiers critères définissant les postures possibles de lecture et d'écriture.

La seconde particularité de ces textes est de présenter des registres différents : ces différents registres sont essentiellement ceux des tableaux, des graphiques et histogrammes, du langage symbolique et enfin du langage naturel. Ces différents registres convoqués, souvent dans une même page, nécessitent de la part du scripteur et du lecteur des articulations incessantes. Penser ces articulations, les anticiper constituent selon nous également une piste d'exploration privilégiée pour analyser les différentes positions de lecture et d'écriture en statistiques.

En conséquence, la position de lecture et/ou d'écriture d'un texte statistique est conditionnée par deux opérations indissociables : celle de l'articulation entre registres différents et celle de l'articulation entre deux mondes, celui du modèle et celui de l'expérience.

L'hypothèse que nous formulons est que ces positions possibles du scripteur et du lecteur, découlant de ces diverses opérations et par conséquent de choix stratégiques, sont interprétables en terme de connaissances. Pour le dire autrement, elles sont rendues possibles par la mise en œuvre de savoirs. Nous citerons à titre d'exemple quelques éléments contrastés : le choix du nombre de chiffres significatifs dans l'écriture des pourcentages (fréquences) est déterminé par l'effectif de la population initiale et cette détermination est soumise à la compréhension de ce qu'est un pourcentage. Le statut des indicateurs (moyenne, écart-type etc.) n'est pas tout à fait le même dans le monde du modèle et dans celui de l'expérimentation (résultat vs preuve), la place qui leur est attribuée dans le texte y est assujettie etc. Les savoirs mis en œuvre sont de deux ordres : des savoirs mathématiques (tels ceux sur les pourcentages et le sens de cette notation) et des savoirs d'interprétation des objets mathématiques convoqués, modélisant la situation de recueil de données. Deux grandes

47. Cette délimitation de l'objet nous permet simplement de différencier ces types de textes de ceux, théoriques cette fois, qui ont pour objet d'exposer la validation des traitements statistiques.

catégories de situations découlent de ces hypothèses : les premières seront des situations où les différents textes à lire seront au service d'une élaboration de savoirs sur les objets mathématiques en jeu, les secondes des situations où ils seront au service d'une compréhension des relations entre modèle et interprétation.

Nous donnerons deux exemples de telles situations :

La première est celle de la lecture critique d'extraits de textes articulant des tableaux de distribution et des histogrammes. Deux textes sont proposés, l'un « classique », où l'histogramme est présenté avec un axe vertical⁴⁸ (voir annexe 1) Nous proposons tout d'abord de faire varier les distributions réalisées (donc le tableau) en anticipant les modifications en retour à apporter aux éléments des histogrammes les représentant⁴⁹. Il faut un certain temps pour que les étudiants reconnaissent l'incongruité de la dénomination portée sur l'axe vertical : « nombre ou fréquence » qui doit être invariante du contexte c'est-à-dire du tableau de distribution adopté. Le second texte n'est fourni qu'ensuite : il s'agit d'un extrait de l'ouvrage de Baudelot et Establet, *Allez les filles* (voir annexe 2) où l'histogramme ne comporte pas d'axe vertical, que nous demandons de lire et commenter. Sans nous appesantir sur les savoirs à élaborer⁵⁰, nous signalerons simplement que ces deux problèmes, de lecture et d'écriture permettent – selon nous – de réfléchir au fait que c'est bien une distribution et non une fonction au sens classique du terme que les histogrammes représentent.

La seconde situation est celle de la lecture de plusieurs extraits de textes articulant registre tabulaire et langage naturel, langage naturel et langage formel. Ces extraits proviennent d'ouvrages publiés. Cette fois, au contraire de la situation précédente, il s'agit au contraire de se donner les moyens de comprendre la diversité des textes et d'élaborer des critères permettant d'en rendre compte. Dans un premier temps il est demandé aux étudiants de décrire deux distributions (l'une des variations d'une variable numérique, l'autre celle d'une variable qualitative). Les textes produits sont confrontés dans une lecture collective dont le premier objectif est un simple constat de la diversité des stratégies d'écriture menées. Des extraits d'ouvrages sont alors proposés à la lecture. Ces derniers ont été choisis tout d'abord selon qu'ils s'autorisent une plus ou moins grande délégation de l'organisation des informations aux différents registres convoqués (tableaux *vs* texte linéaire). Ainsi certains des auteurs composent des tableaux présentant des catégories hiérarchisées (donc des distributions de variables qualitatives) selon leurs fréquences d'apparition, d'autres exposent au contraire ce classement dans le commentaire du tableau. Ces positions d'écriture sont explicables par des savoirs « statistiques » (différencier variables qualitatives et numériques), mais aussi par des savoirs « interprétatifs » (dire la hiérarchisation des items selon leur fréquence d'apparition et l'interpréter prévient souvent la possibilité de prendre en compte les écarts de ces fréquences et leurs rapports). La lecture de ces textes permet, selon nous, une position réflexive sur les écrits produits par les étudiants, et un essai d'explicitation de certains

48. Cet histogramme représente la distribution d'une variable numérique (âge, scores etc.)

49. Nous proposons de modifier les classes des valeurs prises par la variable étudiée : par exemple, au lieu de la répartition [0, 10[, [10, 20[...., nous proposons une répartition en classes de type quartiles, regroupant pour chacune le quart des effectifs de la population étudiée.

50. Le terme « densité », porté sur l'axe vertical, rend compte de cette différence.

dysfonctionnements. Enfin, ces positions d'écriture sont aussi étudiées selon la position des éléments de calcul évoqués dans le texte en langage naturel : cette position peut être structurante ou au contraire structurée par le discours tenu dans le langage naturel. Par exemple, dans un texte de Nicole Lautier (voir annexe), les éléments de calcul mentionnés (pourcentages, valeurs du χ^2) le sont en tant que faits statistiques, tandis que dans le texte d'Anne Barrère, les éléments de calcul ont davantage le statut de preuves, qu'il appartient à l'auteur d'interpréter dans le contexte de recueil de données. Encore une fois nous pensons que des savoirs mathématiques sont ici perceptibles (qu'est-ce qu'un test statistique ?) ainsi que des savoirs « interprétatifs » (le statut des valeurs de ces tests).

3. LÉGITIMITÉ DIDACTIQUE DE CES PROPOSITIONS

La légitimité didactique de ces propositions s'entend selon nous sur plusieurs points :

- Les effets constatés de ce mode d'enseignement ;
- Nos propositions se comprennent selon des objectifs de modification de certaines représentations perçues comme pouvant constituer des obstacles à l'apprentissage. La question délicate est donc celle de la justification de cette perception : les penser en terme d'obstacles suppose de réfléchir à ce qu'est la « pensée statistique ». Pour le dire autrement, les représentations que les étudiants peuvent construire de la lecture et de l'écriture de textes statistiques sont elles vraiment des obstacles à l'entrée dans le raisonnement statistique ?
- Nous avons souligné plus haut à quel point l'entrée que nous avons choisie peut paraître troublante et paradoxale. Il y a donc un risque non négligeable qu'elle soit perçue comme une rupture (par rapport aux attentes des étudiants) trop importante pour pouvoir être gérée. Elle risque en effet d'apparaître comme une « lubie » de l'enseignant.
- La gestion de l'enseignement proposé pose également la question de l'identification des contenus et surtout de leur institutionnalisation.

Nous commencerons par le premier point. Les effets constatés de ce mode d'enseignement sont nombreux. Dans le cadre de cet article, nous n'en retiendrons qu'un seul, qui nous semble particulièrement intéressant : les travaux finaux⁵¹ des étudiants montrent une maîtrise des calculs bien supérieure à celle que nous avons pu relever dans d'autres enseignements de la statistique qui ne fonctionnent pas selon cette organisation. Nous avancerons l'hypothèse que cet effet est attribuable, en partie, à la moindre crispation sur ces calculs d'une part, d'autre part au fait que le travail d'écriture effectué est un travail structurant pour cette activité de calcul.

Le second point évoqué nécessite d'engager une réflexion d'ordre épistémologique sur ce que nous nommerons ici la « pensée statistique », en référence aux travaux de Bachelard sur la pensée scientifique⁵². Deux positions à l'heure actuelle peuvent schématiquement se dessiner : il est possible de désigner comme caractéristique du mode de pensée statistique le

51. L'UE est validée par un dossier.

52. Il va de soi que cette réflexion ne peut être considérée comme aboutie, il suffira de préciser qu'elle constitue l'enjeu d'un travail engagé par le groupe d'enseignement de la statistique de la SFDS

fait de modifier le statut d'une observation effective en celui d'une réalisation d'un processus d'échantillonnage. En découle ensuite des statuts différents sur les faits statistiques (mode, moyenne calculés par exemple) qui n'ont plus dans ce cas valeur de faits constatés mais une validité de faits probables. Il est également possible, selon nous, de caractériser la pensée statistique par un de ses projets de connaissances, celui de se constituer en mode de description d'observations effectives. Nous avons pu souligner plus haut quelques-unes des caractéristiques textuelles de ce mode scientifique de description (articulation de registres sémiotiques différents, fondé sur des opérations complexes d'interprétation, de changements de mondes). Cependant, ce mode de description ne se décline pas uniquement en caractéristiques textuelles. Il comprend également des modes de recueil de données particuliers, suppose des opérations de catégorisation, de dénomination des données recueillies également spécifiques⁵³. Sans vouloir trancher dans ce débat, nous nous contenterons ici de souligner que la seconde position n'est pas illégitime, et qu'elle permet, par les fondements de l'activité statistique qu'elle propose de penser, certaines des composantes des représentations déjà évoquées en terme d'obstacles.

Le troisième point sur lequel nous proposons maintenant de revenir est celui de l'acceptabilité par les étudiants de la structuration du cours, de l'accentuation sur la lecture et l'écriture de textes statistiques. L'établissement d'un contrat didactique au cours par exemple de la première situation évoquée ne s'effectue pas sans heurt. Nous avancerons quelques pistes de réflexion : la plupart des étudiants reconnaissent à la lecture critique de textes (quelle que soit leur provenance) le statut d'activité didactique, c'est-à-dire une activité en lien avec des apprentissages. Cependant, il n'en va pas toujours de même quant à celle d'écriture. Il nous semble que le statut de cette activité, organisée durant le cours, est bien plus celle d'une tâche d'évaluation que celle d'une situation d'apprentissage. Une production écrite, qu'elle soit individuelle ou produite en groupe, est pour quelques-uns un écrit scolaire, qui doit être jugé par l'enseignant selon des normes précisées. La valeur de cet écrit n'est pas toujours celle du sens construit, des connaissances à engager, etc. mais celle de la « note » accordée⁵⁴.

Conjointement se pose le problème de la mise en forme des contenus de savoirs et surtout de leur institutionnalisation. En effet, la décontextualisation est ici une opération délicate, qui encore une fois ne se pose pas dans les mêmes termes selon que l'on considère les situations de lecture et celles d'écriture. En effet, les extraits donnés à lire peuvent jouer le rôle d'écrits « types », et les étudiants – nous semble-t-il, reconnaissent cette typicité au travers de la reconstruction du choix de l'enseignant en tant qu'une action réfléchie de ce dernier. En revanche, même si les étudiants reconnaissent aux tâches d'écriture, ou à leurs organisations contraintes (via les consignes données par exemple) une fonction didactique, ils hésitent davantage à identifier les dysfonctionnements constatés comme des dysfonctionnements typiques, susceptibles d'être analysés de façon décontextualisée. Nous donnerons deux

53. On pourra simplement penser aux distinctions que fait le statisticien entre variables numériques et variables non numériques etc.

54. Nous avancerions l'idée, en nous référant à la théorie des situations didactiques, que la lecture de textes importés dans l'espace de la classe se constitue en milieu reconnu, tandis que l'écriture de texte à l'intérieur de ce même espace l'est moins. Cette différence de statut expliquerait en partie celle des contrats ou plutôt leur établissement.

exemples différents qui illustrent cette hésitation. Le premier exemple est celui de la confrontation d'écrits d'étudiants à partir d'une même série de données. Certains de ces textes mettent en scène les gestes techniques de l'auteur : « 143 élèves de 3e ont été soumis à un travail écrit sur les récits fantastiques. Suite à ce travail un tableau de données fut réalisé ainsi qu'un histogramme. Ce tableau présente la longueur des récits en nombre de lignes en fonction du nombre d'élèves⁵⁵ ». Il est intéressant de souligner comme dysfonctionnements d'écriture les absences de hiérarchisation des sphères d'activité à convoquer : celle de l'expérience, celle du travail d'exploration des données, celle de l'interprétation, etc. Néanmoins, les réécritures demandées ou les autres textes composés au cours de cette UE ne laissent pas complètement apparaître une prise en compte de ce travail sur « l'erreur », précisément peut-être parce qu'il n'est pas ressenti comme tel. Nous opposerions à cette difficulté d'identification de dysfonctionnements une toute autre situation, qui ponctuaît, auprès d'une population semblable, un autre cours de statistiques. Nous demandions aux étudiants de produire une liste de 16 nombres au hasard entre 0 et 9, puis de calculer la moyenne de la série obtenue. Lorsque l'enseignant demandait de signaler les moyennes obtenues, entre 0 et 1, puis entre 1 et 2, etc., et que l'immense majorité des mains se levaient entre 4 et 5, nous constatons un événement didactique. La surprise ressentie, et le fait que l'enseignant ne la ressentait pas, avait pour conséquence une adhésion au fait qu'il s'agissait bien là d'un événement qui dépassait la classe, son espace, et dont l'explication était extérieure à cet espace, par conséquent décontextualisée.

Nous avons conscience qu'il existe là un problème d'ordre didactique qui se mêle à un problème d'ordre épistémologique. Pour le dire autrement, nous voyons se nouer des tensions autour de l'enseignement de contenus disciplinaires, tensions dont nous supposons qu'elles sont à la fois explicables par la nature même des objets à enseigner, par les représentations qui leur sont liées, mais aussi par des représentations que nous nommerions scolaires, attachées plus étroitement au mode d'évaluation universitaire.

BIBLIOGRAPHIE

- Brousseau G. (1990). Le contrat didactique : le milieu. *Recherches en didactique des mathématiques*, Vol. 9/3.
- Lahanier-Reuter D. Histogrammes : Quelles informations porte l'axe des ordonnées ? http://www.sfds.asso.fr/groupes/statvotre/StatVotre6/Histo_Lahanier.pdf.
- Perrin Glorian M.-J. & Hersant M. (2003). Milieu et contrat didactique, Outils pour l'analyse de séquences ordinaires ». *Recherches en didactique des mathématiques*, Vol. 23/2.

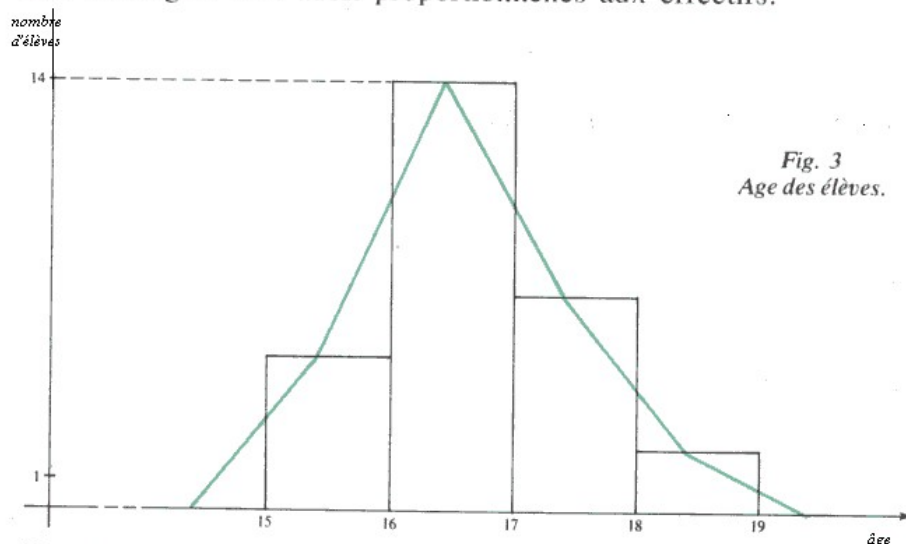
55. L'orthographe a été conservée.

ANNEXES

Annexe 1

Le premier texte proposé est le suivant. On précise qu'il est extrait d'un manuel de mathématiques de 1^{re}.

Il en résulte que si les classes ont toutes la même largeur, les hauteurs des rectangles sont aussi proportionnelles aux effectifs.



Remarque :

Si on partageait par exemple la classe $[16, 17[$ en deux classes $[16, 16,5[$ et $[16,5; 17[$, l'histogramme serait inchangé. On fait implicitement la convention qu'il y a autant d'élèves dans la classe $[16; 16,5[$ que dans la classe $[16,5; 17[$, soit 7.

La consigne est donnée à l'oral : ce texte est erroné, en quoi l'est-il ?

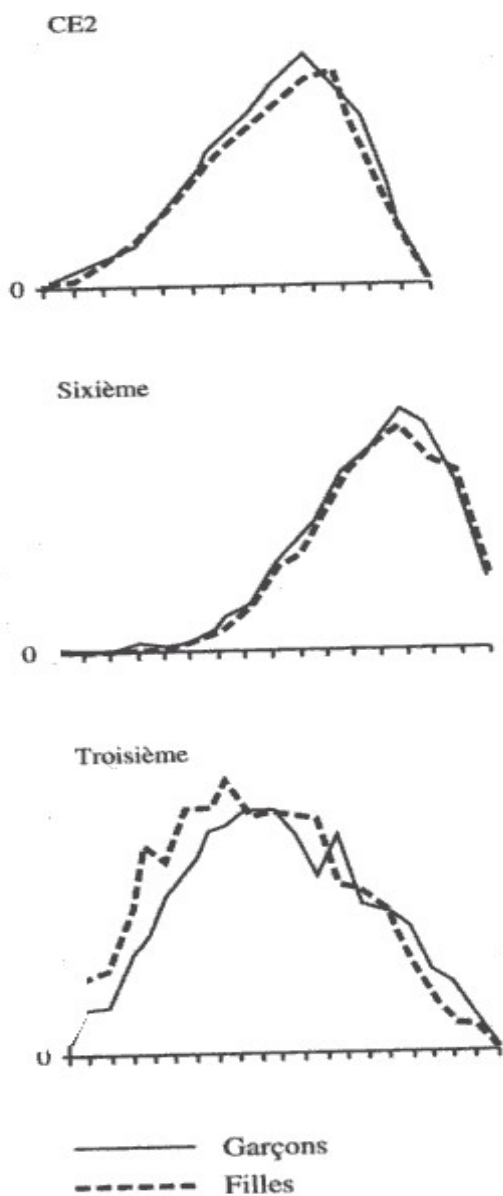
(Réponse à construire : les actions proposées modifient l'histogramme mais de façon presque « imperceptible », puisque l'inscription sur l'axe vertical « nombre d'élèves » ne peut subsister si les classes n'ont pas la même « largeur »)

Annexe 2

Deuxième texte
fourni :

C. Baudelot, R.
Establet (1992) *Allez les
filles !*, Paris : Seuil.

Distribution des notes
en mathématiques selon le sexe



Annexe 3

Temps de travail par niveau

Il croît régulièrement au fur et à mesure des années de lycée*

Temps hebdomadaire de travail selon le niveau d'études (en %)

	Seconde	Première	Terminale
Moins de 8 heures	33,5	29	13,5
De 8 à 15 heures	58	55,5	48,5
Plus de 15 heures	8,5	15,5	38
Total	100 (eff. : 135)	100 (eff. : 186)	100 (eff. : 194)

Les deux lignes extrêmes du tableau sont particulièrement évocatrices puisque la proportion de « gros travailleurs » double de la seconde à la première et augmente de deux fois et demi entre la première et la terminale. Par contre, ce n'est qu'en terminale que la proportion des « petits travailleurs » diminue de moitié, la rupture entre la seconde et première apparaissant moindre.

* χ^2 significatif, au seuil 0,01.

A. Barrère (1998). *Les lycéens au travail*. Paris : PUF.

Annexe 4

L'idée d'une avancée progressive et inéluctable est bien compromise, on le voit. À la proposition « l'histoire traite des progrès de l'humanité », les enseignants se montrent circonspects :

Tableau 15. L'histoire-progrès selon le statut et l'établissement (en %)

	En	Ag régés	Cer tifiés	P EGC	Collè ge	Lyc ée
Accor d	43, 2	29, 7	35, 2	5 9,0	49,6	29, 2
Désac cord	0,7	59, 4	58, 3	3 6,3	44,7	63, 0
Non réponse	,1	10, 9	6,4	4 ,7	5,7	7,2
		x2 = 15,59 p : .001			x2 = 6,50 p : .01	

Le partage (43,2 pour, 50,7 contre) n'affecte pas de la même façon tous les acteurs : les professeurs de lycée se montrent beaucoup plus réticents que ceux qui enseignent au collège. Mais ce n'est pas la différence du public qui peut justifier le décalage : ici, le statut joue davantage que pour les autres items en creusant l'écart entre des

agréés plus sceptiques et des PEGC plus favorables à une histoire-progrès tandis que les certifiés occupent une position intermédiaire.

N. Lautier (1997) *À la rencontre de l'histoire*, Villeneuve d'Ascq : PUS.

FICHE DE PRÉPARATION : OUTIL DE FORMATION OU EXERCICE OBLIGÉ ?

Martine Fialip-Baratte
Équipe THÉODILE (ÉA 1764)
IUFM du Nord – Pas-de-Calais

INTRODUCTION

Le terme « fiche de préparation » désigne, dans l'enseignement du premier degré en France, un document de travail consistant en l'exposition de la séance de classe que le maître va réaliser. Chaque séance doit en effet être « préparée ». Cette obligation n'est pas institutionnelle, cependant, la fiche de préparation est demandée lors des inspections et, pour les étudiants stagiaires en deuxième année d'IUFM, elle est souvent exigée lors des visites effectuées par les professeurs d'IUFM et les maîtres formateurs durant « les stages en responsabilité ».⁵⁶ C'est un écrit professionnel au travers duquel, à certaines conditions méthodologiques, précisées plus loin, il est possible de reconstruire les pratiques enseignantes. Fabienne Calame-Gippet ainsi que Martine Jaubert et Maryse Rebière ont traité très précisément le sujet des fiches de préparation. La première se situe dans la perspective de l'écriture comme « lieu d'apprentissage ; donnant à voir, pour l'apprenant comme pour le formateur l'évolution du travail de conceptualisation » (Calame-Gippet, 2002, p. 115). Elle conclut que l'outil « fiche de préparation » a pour les stagiaires deux fonctions principales : une fonction d'aide à l'élaboration et une fonction de référent en classe et qu'il serait nécessaire de la prendre en compte dans la formation initiale en tant « qu'écrit de travail (personnel) et écrit de formation (lieu d'échanges) » (*ibid.*, p. 125). Les secondes pensent la fiche de préparation comme « un travail d'élaboration progressive » pouvant participer « à la transformation de l'étudiant en enseignant. » (Jaubert & Rebière, 2002, p. 131). Elles analysent cette progression à l'aide de fiches de préparation conçues au début de

56. Ces stages sont au nombre de trois durant l'année. Les stagiaires ont l'entière responsabilité d'une classe pendant trois semaines, le maître titulaire effectuant, le plus souvent durant cette période, un stage de formation continue.

l'année de formation à l'IUFM et à la fin de cette même année. Elles concluent ainsi : « Si, à la fin de la formation initiale, elles témoignent d'une représentation de l'activité enseignante plus proche des attentes institutionnelles et des objectifs de la formation professionnelle, en revanche les stagiaires débutants sont englués dans le faire, dans l'action » (*ibid.*, p. 134). La fiche de préparation se révèle être un outil pour entrer dans la communauté enseignante, évaluer et réajuster sa pratique, construire la cohérence (*ibid.*, p. 138). Elles relèvent encore diverses fonctionnalités attribuées par les stagiaires à la fiche de préparation (aide-mémoire, support de communication, contrainte institutionnelle, écrit structurant) (*ibid.*, p. 136).

Les recherches mentionnées rendent compte de l'objet complexe qu'est la fiche de préparation et des fonctions diverses qu'elle peut revêtir : d'objet réflexif au rite initiatique en passant par la fonction mnémotechnique. Cette complexité tient encore à l'origine de la fiche de préparation (commande institutionnelle) ; à l'ambiguïté de son statut (outil de formation en même temps que moyen d'évaluation) ; à sa réalisation (mêlant étroitement lecture et écriture) et enfin dans ses utilisations multiples. L'écriture convoquée est parfois une écriture à plusieurs mains et la lecture, une lecture plurielle. La multiplicité de ses dimensions constitutives, les interactions qu'elle réalise entre genres et pratiques sont quelques-unes de ses autres caractéristiques majeures.

1. LECTURES ET ÉCRITURE DE LA FICHE DE PRÉPARATION

Je me propose d'essayer d'appréhender comment cet objet donne à voir les relations entre les lectures et l'écriture⁵⁷, qui ont présidé à la réalisation de la fiche de préparation. Mon approche se propose de regarder les mouvements, les va-et-vient nombreux entre lecture et écriture, dimensions constitutives de sa rédaction. En quoi ces deux compétences entrant en jeu dans la composition des fiches de préparation des séances de français⁵⁸ et dans leur utilisation, font-elles ou non de celles-ci un objet de formation ?

La fiche de préparation est un objet intéressant à interroger du point de vue de l'articulation écriture-lecture. En effet, elle implique sans ambiguïté et sans échappatoire, l'écriture et la lecture. Ces deux dimensions en sont constitutives et la fiche de préparation, écrit professionnel, est d'abord destinée à être lue (pour être utilisée), plus rarement réécrite (pour les mêmes raisons). Visée praxéologique donc, mais aussi visée évaluative. Comment penser les opérations d'articulation écriture-lecture sans perdre de vue ces composantes ? Pour le dire autrement, l'écriture et la lecture doivent-elles être pensées par rapport à la pratique visée : enseigner ? À quels parasitages donne lieu la visée évaluative fortement contestée dans les propos des étudiants stagiaires ? Y a-t-il seulement contamination ou le dernier aspect prend-il le pas sur le premier, le rendant inaccessible ou secondaire aux yeux des étudiants, empêchant ainsi la réalisation de ce que B. Daunay et J. Treignier (2005)

57. Le singulier et le pluriel de ces termes s'éclaireront, je l'espère, au fil du propos, ainsi que les types de lectures et d'écriture auxquels ils renvoient.

58. J'emploie ici ce terme « abusivement ». En effet, dans les *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire* parus en 2002 (BO du 14 février), le terme « français » disparaît au profit « Le langage au cœur des apprentissages » pour le cycle 1, de « Maîtrise du langage et de la langue française » pour le cycle 2, de « Langue française et éducation littéraire et humaine » pour le cycle 3.

nomment « la *réflexivité dialogique* » ? Réflexivité dialogique qu'ils décrivent de la manière suivante : « Écrire ou lire en formation, c'est instituer un rapport de soi à soi et de soi aux autres, dans un double mouvement interactif de compréhension de son propre discours et d'appréhension du discours de l'autre – que ce discours soit celui des pairs ou des experts (discours des formateurs en présence mais aussi discours théoriques). Cette réflexivité dialogique, inscrite dans un espace de formation, n'est pas d'ordre spéculatif, mais engage l'action professionnelle. » L'articulation écriture-lecture sera envisagée du point de vue de la fiche de préparation ; objet textuel à écrire et à lire.

Cependant, à la notion d'articulation, il faut ajouter celle de « processus ». Parmi ces processus, se trouvent des éléments de ce que J.-L. Dufays et S. Maingain (2001, p. 13) appellent *l'intentionnalité énonciative*, « travail d'ordre culturel car essentiellement lié à la connaissance des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions ».

Ces différentes dimensions se déploient dans cet écrit professionnel qu'est la fiche de préparation, la complexifiant d'autant plus que le chercheur doit reconstruire les choix et les intentions du rédacteur de la fiche, choix et intentions multiples eux aussi.

L'analyse porte sur quatre-vingt-treize questionnaires remplis par la presque totalité des stagiaires professeurs des écoles 2^e année de l'IUFM de Valenciennes durant l'année scolaire 2004/2005, questionnaire⁵⁹ concernant l'écriture et la lecture de leurs fiches de préparation.

Il s'agit d'un corpus de déclarations dont le domaine de validité ne recouvre pas, bien sûr, l'intégralité des notions que je cherche à analyser. Les éléments que nous pourrions saisir ne sont que des bribes parfois interrogeantes. Le discours vient « éclairer » ou opacifier les écrits. Il semble intéressant de rentrer dans la problématique par ce que disent les étudiants stagiaires des fiches de préparation « qu'on ne fait pas » et des fiches « non conformes ». Ensuite nous examinerons les processus de lecture et d'écriture annoncés par les étudiants stagiaires dans les questionnaires et présidant à la réalisation de cette fiche, au travers de scripteurs et de lecteurs multiples en tentant de discerner articulation(s) et interaction(s). La dernière partie tentera, dans une synthèse, de répondre à l'interrogation initiale : la lecture et l'écriture à l'œuvre dans la fiche de préparation en font-elles un réel objet de formation ?

2. LES FICHES « QU'ON NE FAIT PAS » ET LES FICHES « NON CONFORMES »

Ces deux types de fiches sont citées dans les réponses aux questionnaires mais je ne dispose pas de fiches « non conformes ». Ces fiches (comme le précisent les stagiaires dans leurs réponses aux questionnaires) ne reprennent pas les items usuels (compétences, objectifs, matériel, déroulement), ni la disposition habituellement utilisée (tableau), ni la typographie et la présentation « soignées ». Le propos suivant résume ce qu'elles sont : « Je fais à ma propre

59. Reproduit en annexe.

sauce. » (Q n° 39). Les fiches « qu'on ne fait pas » sont des fiches dont l'utilité a été remise en cause soit parce que l'on « possède la matière » (éducation sportive, musique), soit parce que le déroulement de la séance de classe « est toujours le même », soit parce que « certaines matières ne nécessitent pas de préparation » (travail manuel, dessin, oral), soit encore parce qu'on n'a « pas le temps ».

Comme les circonstances de l'énonciation, l'intentionnalité narrative est elle aussi brouillée : alors que la fiche devrait d'abord leur être utile, les étudiants stagiaires la vivent comme une contrainte institutionnelle dont le destinataire est, en premier lieu, l'évaluateur : ils n'en font donc pas. Les fiches échappant à cette représentation sont les fiches « non conformes » qui semblent être de véritables documents de travail aidant les étudiants stagiaires dans la préparation de leur classe, mais qu'il est hors de question d'exhiber, car même si elles remplissent pleinement leur rôle, leur présentation ne correspond pas à l'objet attendu, *i.e.* propre, lisible, conforme voire « beau » et qui peut être montré.

Ces deux catégories de fiches me semblent devoir être mentionnées parce qu'elles permettent, « en creux », de mieux situer ce que vont être les fiches sur lesquelles va porter le discours analysé. D'abord, des objets « à lire ». C'est du coup, privilégier cette dimension lecturale par rapport à la dimension scripturale, ce que l'analyse confirmera. Le poids de la lecture, dans l'utilisation de la fiche de préparation, mais aussi dans sa constitution, comme dans l'objet lui-même (fait pour être vu et lu), est supérieur à celui de l'écriture⁶⁰. Cette lecture est d'abord celle de la fiche de préparation elle-même. On peut la caractériser par le nombre et la disparité de ses lecteurs ainsi que par les différents lieux, ou encore les circonstances hétéroclites dans lesquels elle se réalise. Mais surtout, cette lecture ou plutôt ces lectures ne visent pas les mêmes objectifs. Lorsqu'il y a lectures préalables, ce sont des lectures de manuels, de conseils pédagogiques, de fiches « modèles ». Ces lectures ont un but informatif et sont propédeutiques à l'écriture. Ensuite, la fiche étant rédigée, c'est sa lecture qui se met en place par différents acteurs, avec des visées elles aussi diverses.

3. LECTURE, ÉCRITURE, SINGULIER ET PLURIEL

Schématiquement, les stagiaires disent que la fiche de préparation requiert, dans un premier temps, l'écriture, voire dans un temps précédant celui-ci, des lectures ; dans un second temps, la lecture ou les lectures, enfin dans un troisième temps éventuel, l'écriture ou la réécriture.

Ces étapes ne sont-elles qu'une succession de moments, une articulation, ou interagissent-elles les unes sur les autres ? La lecture et l'écriture se succèdent ou se concurrencent dans un va-et-vient incessant entre le « je » et le « nous », scripteurs ou lecteurs, qui vient complexifier et enrichir encore ces articulations et ces interactions. Ces trois temps principaux sont, le plus souvent, découpés encore en étapes intermédiaires.

60. Même s'il n'y a pas d'analyse des fiches elles-mêmes, elles permettent de vérifier et de soutenir certaines déclarations.

3.1. Lectures préalables

La/les lecture(s), le singulier et le pluriel, débute le processus de réalisation de la fiche de préparation. Le « je » qui lit afin de pouvoir rédiger sa fiche, se réfère à des lectures plurielles de sources diverses, produites par l'écriture des autres. Les étudiants stagiaires disent lire des fiches conçues par d'autres avant d'entreprendre l'écriture de leur propre fiche. Ils les trouvent sur Internet, elles leur sont prêtées par des collègues ou encore fournies par l'IUFM et la consultation d'ouvrages pédagogiques : « IUFM, collègues, Internet » (Q n° 67). Le « nous » qui intervient ici est un « nous » connu ou impersonnel ou encore virtuel. Les étudiants stagiaires cherchent dans ces lectures des « modèles » qui permettent d'amorcer la rédaction en leur fournissant un cadre. La lecture peut donc, ici, être entendue comme « objet d'expérience » et « pratique sociale » en ce qu'elle réalise une pratique sociale permettant d'accéder à des expériences et à des savoirs thésaurisés. C'est une lecture informative, qui va donner lieu, quasi immédiatement, à un prolongement scriptural.

3.2. Écriture

Après ces lectures, débute l'écriture de la fiche. Le « je » qui intervient alors est très présent, s'implique et se caractérise par la pénibilité de son travail : « c'est une contrainte car mon manque d'expérience me donne l'impression de consacrer beaucoup trop de temps pour ces fiches de préparation par rapport à d'autres choses aussi importantes. » (Q n° 8). Le « je » ici est le sujet seul, écrivant en intégrant les contenus lus précédemment, en tenant compte des contenus des Programmes et des diverses contraintes inhérentes à la réalisation d'une séance de classe. « Bien fixer mes objectifs et les compétences travaillées par les élèves » (Q n° 82) ; « Dégager les compétences, les objectifs, le déroulement » (Q n° 83) ; « Organiser la séance, clarifier les différentes étapes, définir les objectifs » (Q n° 85) ; « Clarifier les consignes, les points que je vais énoncer. » (Q n° 87) ; « Prévoir les réactions des élèves. » (Q n° 86). Ces réflexions prises dans une suite de questionnaires sont représentatives des réponses de la majorité des stagiaires à la question : « Dans quel but rédigez-vous la fiche de préparation ? » Le premier objectif annoncé est la structuration de la séance : gestion du temps et des différents niveaux ; répartition entre oral, lecture et écriture ; partage du travail entre moments collectifs et individuels. Le but second est de cerner les objectifs à atteindre et les compétences à mettre en place ainsi que l'adéquation aux programmes officiels. Pour quelques étudiants stagiaires, la rédaction sert « à maîtriser le contenu de la séance » (Q n° 9), « De clarifier ce que je compte faire » (Q n° 64), « de s'inscrire dans une progression » (Q n° 87) « de réfléchir sur la séance » (Q n° 84 et 83).

Cette écriture succède à la lecture et se nourrit des informations lectorales. Lecture et écriture s'articulent diachroniquement. Lecture et écriture interagissent lorsque les étudiants stagiaires s'interrogent et remettent en cause le choix des rubriques. Selon les cas, les interactions lecture-écriture seront nombreuses, distancées ou proches de la copie.

3.3. Lecture

Vient ensuite la lecture de la fiche avant la séance. Il s'agit d'organiser sa pensée, de ne rien oublier, de se remémorer le déroulement, de vérifier le matériel : « c'est comme réviser sa leçon » (Q n° 74).

Cette lecture tient du rappel et de la mémorisation. Pour les étudiants stagiaires débutants, elle est répétée, la dernière lecture se situant souvent très près, temporellement, de la séance à réaliser. Elle est individuelle. Plus on approche de la séance, moins elle devient critique (elle a pu donner lieu à des réajustements) et s'articule parfaitement avec le canevas scriptural qu'elle suit pas à pas.

Durant ces trois étapes préparatoires (d'avant la tenue de la séance en classe), articulations et interactions entre lecture et écriture peuvent exister. Les unes et les autres tiennent davantage de la position adoptée par le scripteur, de ses représentations, de son rapport au monde que de l'objet « à écrire ». Articulation temporelle qui voit se succéder les trois étapes ci-dessus, articulation lorsque les modèles sont utilisés « tels quels » et non retravaillés et adaptés, articulation encore, lorsque la lecture n'est qu'une mémorisation d'un écrit « établi » (« après rédaction, elle (la fiche) est pratiquement sue par cœur ») (Q n° 55) ; interaction lorsque les modèles sont remaniés et lorsque la lecture se fait évaluative et renvoie à une deuxième écriture « corrective ». En effet, « vérifier la cohérence, les étapes, la logique, équilibrer la séance » (Q n° 60 et 84) ne peuvent se faire sans revenir à l'écriture et deviennent alors des marques de réflexivité dialogique.

3.4. Lecture « en situation »

La lecture effectuée durant la séance permet de « garder le fil, vérifier et retrouver des informations (numéros de pages de manuels, d'exercices, etc.), se remémorer les contenus et suivre le déroulement » (Q n° 52 et 5). La fonction de cette lecture est d'abord mnémotechnique : « Toute la séance est prévue du début à la fin, dans le détail donc si j'ai un trou de mémoire, il n'y a qu'à jeter un coup d'œil. » (Q n° 36).

Il n'y a pas, en situation, d'interaction entre écriture et lecture, les stagiaires se servant de la fiche comme aide-mémoire. Il y a, par contre, articulation entre ces deux pratiques.

3.5. Écriture « en situation »

L'écriture réalisée pendant la séance est rare. Elle existe cependant : « Par l'ajout de remarques manuscrites pendant et après la séance » (Q n° 37). « Pour mettre des observations sur les réactions, sur ce qui a été fait ou non... » (Q n° 9). Cette écriture « à chaud », porteuse d'enseignements est donc peu réalisée. « Objet d'expérience » au plein sens du terme, cette lecture, « rapport de soi à soi », amenant à l'ajout, à la rectification, au réajustement par l'écriture réalise bien une interaction immédiate entre une lecture et une écriture, prises dans la pratique et la modifiant instantanément.

3.6. Lectures évaluatives

Peut venir alors la lecture d'évaluation réalisée par les « visiteurs », professeurs d'IUFM et maîtres formateurs. Le « je » devient un « je » évalué : « la fiche est un moyen de contrôle par les EMF, conseillers pédagogiques, prof IUFM... et même prof qu'on remplace. On vérifie que je travaille, que ce que je fais correspond aux I.O... » (Q n° 21) ou encore : « Par les personnes qui viennent visiter. Si celle-ci est bâclée, la séance le sera forcément » (Q n° 30), « Par moi, par les visiteurs de l'IUFM et de l'Inspection : jugent du travail fait avant leur visite par un regard rapide sur les fiches de prép., jugement plus quantitatif que qualitatif » (Q n° 29). Ces lectures plurielles tendent à évaluer les capacités du stagiaire. C'est dans cette étape que la réflexivité dialogique devrait prendre toute sa place. La lecture est mise ici en relation avec la pratique observée et le discours tenu par le stagiaire. Elle sera ensuite, dans le rapport de visite, mise en scène et réécrite par l'évaluateur. Dans ce cas précis, comment se déroulent ces interactions entre lecture et écriture ?⁶¹

3.7. Écriture en perspective

Le « je qui corrige » le fait dans un va-et-vient entre lecture et écriture. Ces remédiations ont majoritairement lieu après la séance. Il relit, réécrit, corrige, ajoute, supprime, fait le bilan : « c'est une trace du travail car elle est constamment en évolution, elle doit contenir une colonne, un espace où figurent nos observations » (Q n° 9). Elles concernent cependant une minorité d'étudiants stagiaires. Ces interactions déconstruisaient « l'idée d'une fiche de préparation figée, transmissible et reconductible » (Calame-Gippet, 2002, p. 125).

3.8. Lectures mutualisées

Enfin, bien après la séance vient le « nous » qui mutualise : « elle doit pouvoir être lue par autrui pour être critiquée (positivement ou négativement) ou pour proposer une trame possible qui peut être complétée ou modifiée, elles peuvent resservir pour un autre enseignant ou comme base à remanier pour une autre classe, dans un autre niveau » (Q n° 9). Lecture et écriture se mêlent là dans une des interactions de réappropriation collective. La fiche est le lieu d'un échange d'idées, d'une aide pour autrui et pour soi-même. Elle est la trace du travail effectué et la base du travail à venir.

Dans cette deuxième étape que l'on pourrait qualifier de mise en pratique de la fiche, les interactions possibles entre écriture et lecture restent bien en deçà de ce qu'elles pourraient être dans la perspective de la fiche « outil de formation grâce à la lecture-écriture ». Si les articulations semblent aller de soi et se réaliser plus facilement, les interactions dépendent de la volonté du stagiaire, de ses choix didactiques et de son rapport au monde.

61. Il faudrait pour cela disposer des rapports de visites et des fiches de préparation correspondant aux séances observées, ce que je ne suis pas encore parvenue à obtenir.

4. POUR CONCLURE : LA FICHE DE PRÉPARATION : OUTIL DE FORMATION GRÂCE À LA LECTURE-ÉCRITURE ?

Les mouvements, les va-et-vient entre lecture et écriture, les sources diverses qui les initient et le nombre important d'acteurs qui y interviennent font donc de la fiche de préparation un objet intéressant à interroger du point de vue du rôle joué par le tandem lecture/écriture au sein de la formation initiale des futurs enseignants.

Deux grandes orientations sont données par les stagiaires à l'écriture de la fiche de préparation : guider et conceptualiser.

La guidance concerne la gestion du temps, du matériel, des niveaux différents au sein d'une même classe et des imprévus, l'équilibrage entre les temps d'oral et d'écrit, les temps accordés au travail individuel ou collectif, ainsi qu'entre les trois notions dire, lire et écrire, la vérification de la cohérence avec les programmes, la mémorisation du déroulement de la séance. Jacques Hatungimana, le « discutant » de cette communication lors des journées d'étude, faisait remarquer le rôle important de cette guidance dans la construction de l'identité enseignante. Cette guidance se déploie et existe grâce aux articulations entre lecture et écriture : articulation temporelle, mais aussi articulation entre deux compétences, lire et écrire, mises en œuvre dans une activité professionnelle au sein d'une pratique sociale. Cette articulation devient le moyen par lequel se réalise une activité didactique. Peut-être faudrait-il ici avec O. Dezutter et F. Thyron (2001, p. 25) remplacer le terme *écriture* par le terme *écrit* dans le sens où « l'écrit met dans une situation donnée, le sujet face à une action à accomplir, un produit à réaliser ».

En France, les enseignants du primaire sont encore considérés comme un « corps d'exécution », à l'inverse de ceux du secondaire. Cette donnée institutionnelle, bien qu'en passe de transformation⁶², semble produire des effets visibles dans le positionnement du scripteur de ces écrits professionnels. Est ainsi mise au jour, une dimension renforçant cette première caractéristique des fiches de préparation ; caractéristique confortée encore lorsque plusieurs intervenants ont relevé qu'elles étaient surtout une description des actions à venir.

La conceptualisation se tient, majoritairement, dans la mise au point des objectifs d'enseignement et des compétences requises, et très minoritairement dans la volonté de clarifier ses idées, de construire sa réflexion, de se questionner, de maîtriser les contenus, de réfléchir sur une notion ou encore sur ce qu'est apprendre par rapport à l'activité proposée, et dans un second temps, de remédier, recadrer, repenser la séance et sa suite. Ces opérations ne semblent pouvoir exister que grâce aux interactions entre écriture et lecture. Interactions au sein desquelles, il apparaît difficile de séparer les compétences, les activités didactiques et les pratiques sociales. Ces interactions, nécessaires, sont insuffisamment à l'œuvre dans les fiches de préparation et dans les processus de leur réalisation reconstruits par le discours des stagiaires.

62. Les instituteurs étaient des cadres de catégorie B, les professeurs de catégorie A ; ce qui n'est plus le cas aujourd'hui avec les professeurs des écoles appartenant à la seconde catégorie.

On peut se demander pourquoi. La recommandation institutionnelle de rédiger des fiches de préparation, la structure, elle aussi « obligée » et normée de celles-ci, font que leur rédaction est d'abord vécue comme une contrainte balayant l'outil qu'elles pourraient être. C'est l'écriture qui est d'abord mise en cause : elle est coûteuse en temps et dispendieuse en énergie. Cette représentation pointée par Yves Reuter (1994, p. 6) oppose l'écriture à la lecture, écrire étant vécu comme « physiquement et matériellement plus contraignant ». Ces différentes représentations font que, le plus souvent, la fiche laisse peu de traces du travail sous-jacent qu'elle suppose et ne laisse du travail qu'elle est censée préparer qu'une trace matérielle.

Quant à la lecture des fiches par les évaluateurs, elle est rejetée et redoutée – a priori – alors qu'elle pourrait être formatrice. Les lectures « préparatrices » et « mutualisées » sont, elles, volontiers pratiquées. La lecture, plus que l'écriture, joue le rôle prépondérant dans « l'existence » d'une fiche de préparation. On lit les fiches des autres et on en tire des enseignements ; ensuite, on lit sa propre fiche, et cette lecture se trouve mise « à l'œuvre », réalisée dans les attitudes pédagogiques et la conduite de classe. C'est la lecture qui permet d'écrire et de penser, non l'écriture. Cette représentation fait de la lecture une condition et un point de départ de l'écriture, déniaut à l'écriture, de par sa pénibilité, toute dimension cognitive ; écriture se limitant au rôle mnémotechnique de trace.

L'observation des fiches de préparation et ce qu'en disent les étudiants stagiaires amènent donc à un bilan mitigé.

La fiche de préparation est bien un outil de formation car elle entraîne, par la lecture et l'écriture, au « format scolaire » : elle séquentialise et découpe la séance ; elle oblige à varier les différents temps d'enseignement, la gestion du travail (en groupes ou individuel), les modes d'apprentissage (oral, écrit, lecture). Cependant, parce que l'écriture en reste pénible, et parce que les interactions nécessaires entre lecture et écriture ne se réalisent pas, la réflexion sur les notions et les savoirs à enseigner se réduit à la plus simple expression, voire, ne se trouve pas. L'objet d'enseignement est noyé dans l'activité, et c'est surtout la pratique qui est mise au jour et que l'on peut reconstituer. Cet outil ne se transforme pas en moyen.

BIBLIOGRAPHIE

- Calame-Gippet, F. (2002). Des écrits heuristiques dans la formation des enseignants. *Enjeux* 54.
- Daunay, B. & Treignier, J. (2005). Les pratiques langagières en formation : une problématique émergente en formation initiale et continue. *Repères* 30, pp. 3-11.
- Dezutter, O. & Thyron, F. (2001). D'une production écrite au rapport à l'écrit(ure) : promesse ou impasse ? *Enjeux* 50.
- Jaubert, M. & Rebière, M. (2002). La préparation écrite de la classe, un outil de formation ? *Enjeux* 54.

- Maingain, S. & Dufays, J.-L. (2001). Propositions pour un modèle variationniste des compétences rédactionnelles. *Enjeux* 50.
- Reuter, Y. (Ed.) (1994). *Les interactions lecture / écriture*. Berne : Peter Lang.

ANNEXE : QUESTIONNAIRE

QUESTIONNAIRE PE2 : LES FICHES DE PREPARATION

1. Faites-vous des fiches de préparation dans toutes les matières	oui	non
Si non, dans lesquelles n'en faites-vous pas ?		

2. Faites-vous des fiches de préparation pour toutes les séances ?	oui	non
Si non, pour lesquelles n'en faites-vous pas ?		

3. L'organisation de vos fiches est-elle identique pour toutes les disciplines ?	oui	non
Si non, pourriez-vous expliquer ce qui diffère d'une discipline à l'autre		

4. Lorsque vous allez recevoir la visite d'un membre de l'IUFM ou de l'inspection, soignez-vous davantage vos fiches ?	oui	non
--	-----	-----

5. Avez-vous des modèles de fiches de préparation ?	oui	non
Si oui, d'où viennent-ils ?		

6. Y a-t-il des disciplines dans lesquelles un type de fiche de préparation vous est imposé ?	oui	non
Si oui lesquelles ?		

7. La fiche de préparation est-elle pour vous :	une aide	une contrainte
Si elle est une aide, en quoi ? (développez)		

Si elle est une contrainte, en quoi ? (développez)

8. Lorsque vous la rédigez, quel est votre but ?

9. La rédaction vous permet-elle de :	construire votre séance	clarifier votre pensée
---------------------------------------	-------------------------	------------------------

10. Si vous relisez votre fiche de préparation, dans quel but ?

11. Vous en servez-vous durant votre séance ?	oui	non
---	-----	-----

Si oui, pour quoi faire ? (développez)

12. La fiche de préparation est-elle une trace de votre travail ?	oui	non
---	-----	-----

Si oui, en quoi ? (développez)

13. La voyez-vous comme un moyen de contrôle sur ce travail ?	oui	non
---	-----	-----

Si oui par qui et pourquoi ? (développez)

14. Comment avez-vous mis en place les rubriques de votre fiche ?	Les avez-vous construites ?	Les avez-vous reproduites ?
---	-----------------------------	-----------------------------

Si oui quelle en est l'origine ?

15. Comment qualifieriez-vous la fiche de préparation ? (une réponse par colonne)

1	2
Fiche de contrôle	objet de formation

Guide	exercice obligé
Pense-bête	Outil de formation

16. Pensez-vous que vos fiches puissent être lues par d'autres que vous	oui	non
Si oui, dans quel but ?		

17. Que faites-vous de vos fiches après le stage,	Les jetez-vous ?	Les gardez-vous ?
Pourquoi ?		

LA FICHE DE PRÉPARATION :
QUESTIONS DE FORME, PROBLÈMES DE FONCTION
Réaction au texte de Martine Fialip-Baratte

Jacques Hatungimana
CEDILL
Université catholique de Louvain

Ayant participé aux journées d'étude « Didactique de la lecture-écriture et formation des enseignants » à la fois comme chercheur en didactique et comme enseignant (de français, langue seconde), je voudrais revenir sur deux thèmes de débat qui m'ont particulièrement interpellé : la notion de fiche de préparation et ses liens avec la lecture-écriture. Selon M. Fialip-Baratte, « la lecture, plus que l'écriture, joue le rôle prépondérant dans l'existence d'une fiche de préparation » ; pour ma part, je voudrais m'intéresser surtout ici au pôle « écriture » de cette pratique et aux objectifs de formation dont il pourrait faire l'objet⁶³.

1. Deux dimensions de l'écriture

Il y a quelques années, celui qui envoyait un télégramme devait d'abord le rédiger : il l'écrivait avant de le confier aux opérateurs de la télécommunication. Le télégramme permettait de gagner du temps par rapport à la lettre confiée aux services, plus lents, de la Poste. Aujourd'hui, la lettre est de plus en plus remplacée par le courriel, dont la brièveté rappelle parfois la carte postale, et le télégramme a pratiquement disparu, au profit du SMS. Dans un cas comme dans l'autre, il s'agit d'écrire pour communiquer. Cependant, l'écriture épistolaire ne se réduit pas toujours à sa dimension fonctionnelle, sinon la correspondance de Mme de Sévigné se serait perdue dans la masse anonyme de toutes les plumes que la langue française a un jour mariées au papier.

Prenons d'autres exemples. L'enfant de l'école maternelle qui apprend à dessiner les lettres de son prénom, l'élève de l'école primaire qui recopie des phrases ou qui pastiche une fable de La Fontaine, l'étudiant qui produit un travail académique, tout ce monde pratique une certaine forme d'écriture, mais à l'évidence, il ne s'agit pas de celle que les manuels de littérature associe aux écrivains.

Rappeler cette distinction amène d'abord à s'interroger sur la pratique de l'écrit telle que la vit l'enseignant. Constamment, celui-ci écrit : au tableau ou ailleurs dans la classe ; dans la

63. Ce texte a bénéficié de la lecture de quelques membres des deux équipes, plus particulièrement de celle de Jean-Louis Dufays.

marge des copies d'élèves ou des livres consultés ; dans le journal de classe ou, parfois, dans le journal de l'école ; dans le cahier de préparations ou, pour certains, dans les revues pédagogiques. Toutes les occasions d'écrire sont-elles pour autant saisies ? Par exemple, lorsqu'on demande aux élèves de rédiger une revue de presse, fait-on l'expérience de s'y essayer soi-même ? Certes, les raisons de ne pas le faire abondent : « Je suis passé par là, donc je sais comment ça marche » ; « Je ne fais pas des œufs, mais je peux juger s'ils sont frais » ; etc. Et pourtant, cela permettrait de mieux apprécier l'ampleur de la tâche que nous demandons à nos élèves, surtout en termes d'outils et de temps.

Par ailleurs, d'un point de vue didactique, la distinction entre l'écriture fonctionnelle et l'écriture littéraire gagnerait, à mon sens, à s'appuyer sur la notion de « scripturalité » telle qu'elle était développée voici déjà trois décennies par Delas & Filliolet (1973 : 165). Au bout d'un petit historique de la poésie occidentale, les deux auteurs faisaient observer les changements intervenus depuis le Moyen Âge : on est passé de la poésie chantée à la poésie déclamée, de la poésie orale à la poésie écrite, de la poésie auditive à la poésie visuelle (avec, par exemple, Apollinaire). Ils concluaient : « Alors, la boucle est bouclée : à une poésie modelée par l'oralité peut être opposée une poésie fondée sur la scripturalité » (p. 165). Cette notion, qui désigne simplement la prise en compte des ressources propres à la chose écrite, me semble utile pour faire comprendre aux futurs enseignants qu'il ne suffit pas d'écrire pour faire œuvre d'écriture au sens littéraire du terme : cette écriture-là est à la scripturalité ce que la parole vive est à l'oralité. Comme le soulignait R. Barthes (1972 : 18), c'est « l'éthos », le ton choisi par l'écrivain (ou l'écrivain), sa relation à la langue et au style, qui produisent l'écriture.

Bien sûr, ce n'est pas cette dimension-là de l'écriture qui est à l'œuvre chez l'enseignant lorsqu'il prépare ses leçons, et pourtant...

2. Écrire une fiche de préparation

Un cours, croit-on généralement, est préparé avant d'être donné (Altet, 1994 ; Clerc, 1998). Et le plus souvent, la préparation est écrite, pour diverses raisons : l'écrit fixe et objective les données, il en montre le caractère élaboré, il en facilite l'archivage ou la transmission, il oriente le contrôle (par sa dimension « évaluative »), etc.

C'est cette croyance dans l'évidence de l'écrit qui fait que les didacticiens – quand ils s'intéressent à la préparation des cours – s'interrogent moins sur la fiche de préparation que sur la planification du cours (Tochon, 1989 ; Altet, 1993) ou sur les outils de formation mis en œuvre (Calame-Gippet, 2002 ; Jaubert & Rebière, 2002). D'où la surprise lorsque des enseignants avouent ne pas toujours avoir de fiches de préparation. C'est que la fiche de préparation n'est qu'un aspect du travail qu'accomplit l'enseignant avant la leçon proprement dite. Il s'agit aussi pour lui de s'informer de la composition, de la motivation et du niveau de la classe, de s'approprier la salle de cours et de s'assurer du bon fonctionnement du matériel nécessaire, de prévoir et, éventuellement, d'adapter les supports (documents, manuels) de la

leçon, de situer la séance dans la progression des apprentissages, de bien maîtriser le contenu disciplinaire de la leçon à donner, etc.

Dans ce contexte, qu'est-ce qu'une fiche de préparation ? Un document de travail rédigé par un enseignant afin d'anticiper le travail qui sera fait en classe. C'est donc un écrit professionnel et, comme tel, un « objet à lire » pour son auteur, pour ses collègues s'il y a concertation, pour la hiérarchie s'il y a un contrôle administratif. Mais comme ce document est une prévision, son contenu ne peut coïncider en tous points avec la leçon effectivement dispensée. Ce caractère relatif des préparations est reconnu depuis longtemps : « Le maître ne sera pas esclave de sa préparation. Il doit savoir changer en cours de route, passer sur une partie vite comprise, s'attarder sur une difficulté imprévue, changer d'exemple ou de comparaison, bref s'adapter à ses élèves » disait déjà D'Haese en 1966 (p. 43). La fiche de préparation peut alors être modifiée ou complétée et, de ce point de vue, elle constitue un indicateur des pratiques de l'enseignant et de sa réflexivité, un indice de l'idée qu'il se fait de sa présence en classe. Pour autant, cela ne veut pas dire que l'absence d'une fiche de préparation équivaut à un manque d'enseignement ou à un défaut de réflexivité : comme le concède Perrenoud (1994 : 35), « un maître expérimenté peut *se permettre* de venir de temps en temps en classe sans préparation, d'improviser totalement une leçon... ».

Il n'existe pas de fiche de préparation universelle : les auteurs qui en proposent des exemples tiennent, à chaque fois, à souligner qu'il s'agit d'une suggestion et non point d'un modèle. D'après Clerc (1998 : 63), une feuille de préparation devrait cependant comporter au moins cinq éléments : le niveau de la classe, l'objectif d'apprentissage, la place dans la progression (référence au programme et aux Instructions officielles), le déroulement du travail (phases du travail, tâches individuelles ou collectives des élèves, interventions de l'enseignant, matériel et documents nécessaires), ainsi que l'évaluation de la séquence. C'est la présence plus ou moins constante de ces éléments qui fait que la fiche de préparation est un écrit généralement reconnaissable par les acteurs concernés.

Que fait l'enseignant pour ses préparations : « écrire » ou « remplir » une fiche ? Si l'exercice consiste seulement à compléter un cadre prédéterminé, on peut dire que l'enseignant « remplit » une fiche. Mais dans ce cas, il s'agit souvent d'une contrainte institutionnelle peu rentable (Perrenoud 1994). En revanche, si l'enseignant adapte le support aux besoins de sa pratique, il « écrit » sa fiche de préparation et celle-ci devient alors plus qu'un aide-mémoire pour la conduite de la classe : un vrai outil de réflexion didactique. La distinction écrire/remplir est donc intéressante pour préciser les variations de fonctions de cette pratique d'écriture professionnelle et les limites qui la caractérisent.

Toutefois, si la rédaction d'une fiche de préparation peut obéir à des choix personnels (y compris « stylistiques »), elle reste liée à quelques contraintes, dont les principales sont la lisibilité et la complétude. Parler de lisibilité, c'est rappeler que la fiche de préparation est un écrit synthétique, schématique, destiné à présenter l'essentiel de la leçon et à soutenir la mémoire de l'enseignant : il s'agit donc d'une exigence formelle. Parler de complétude, c'est évoquer le contenu de la leçon : « Plus la préparation est minutieuse, plus elle libère

l'enseignant du souci d'être pris au dépourvu » (Clerc 1998 : 62). Plus particulièrement, l'enseignant se sent souvent tenu de prévoir des « hypothèses de rechange » au cas où des difficultés l'amèneraient à changer le déroulement de la séance. Notons cependant que l'effort pour ne pas être pris au dépourvu le prive d'une action d'observation/interprétation des comportements des élèves et des prises de décision « à chaud » dont on sait que c'est une des caractéristiques de l'expertise enseignante. Par ailleurs, on voit bien que les relations à interroger ici seraient celles de l'écriture et de l'action, plus que celles de l'écriture et de la lecture.

3. Choisir le manuel ou la fiche pédagogique

L'analyse des pratiques enseignantes révèle que certaines fiches de préparation se soucient tellement de concision qu'elles en deviennent « squelettiques » : elles sacrifient le contenu de la leçon au profit de la forme de l'écrit. En soi, cela ne constitue nullement un problème pour la leçon elle-même : une fiche de préparation très succincte peut mener à une séance d'apprentissage performante, alors qu'une fiche de préparation très détaillée ne garantit pas toujours la réussite de la leçon (Calame-Grippet 2002 : 122). Il n'y a de problème que si à une fiche squelettique correspond un manque de préparation réelle. Il n'y a de problème que pour le lecteur (maitre de stage, maitre de formation, hiérarchie) qui voudrait évaluer la leçon à la seule aune de la préparation.

En effet, les formateurs ou les membres de la hiérarchie ont à l'esprit – souvent sans se l'avouer – les exemples de préparation qu'on rencontre dans les publications spécialisées et qu'on appelle « fiches pédagogiques ». Or, la fiche pédagogique ressortit à l'ordre du texte écrit et à son immanence, tandis que la fiche de préparation renvoie plutôt à l'émergence du texte dit. Le tableau ci-après résume, d'une façon sommaire, les principales différences :

	<i>Fiche de préparation</i>	<i>Fiche pédagogique</i>
<i>Destinataire</i>	l'auteur, d'abord	n'importe quel enseignant
<i>Objet</i>	une séance de cours précise : période, séquence	une leçon ou une séquence possible
<i>Priorité</i>	le déroulement : phases, solutions de rechange	les outils : sélection et options
<i>Présentation</i>	un canevas à suivre	une suggestion à prendre ou à laisser
<i>Forme</i>	le support d'un texte qui sera « oralisé » en classe, c'est-à-dire adapté en présence des élèves, voire en collaboration avec eux	un texte lu en dehors de la classe
<i>Contenu</i>	adapté à une classe particulière	adaptable à un type de public

Ce sont ces différences qui font que les enseignants s'inspirent plus souvent des fiches pédagogiques, pour confectionner leurs préparations, qu'ils ne font l'opération inverse : proposer des fiches pédagogiques en s'inspirant de leurs préparations à eux.

Par ailleurs, on peut comparer les fiches pédagogiques à des manuels « à volume réduit ». Or l'on sait le temps qu'il faut pour écrire un tel texte. Combien d'enseignants, dans les conditions habituelles de la profession, ont-ils le temps de détailler et de styliser chacune de leurs préparations écrites, de manière à lui accorder cette autonomie propre au manuel et à la fiche pédagogique ? Je pense ici à cette remarque d'un observateur avisé du monde de l'école : « Pour chaque heure de classe sortant un peu de la routine, il faudrait deux à quatre heures de travail pour que le maître soit vraiment satisfait de ce qu'il fait ; soit dix à vingt heures de préparation pour une seule journée d'école. C'est évidemment impossible. » (Perrenoud 1994 : 47-48).

4. Conclusion

Personne ne demande à l'enseignant, même chevronné, de s'astreindre, lorsqu'il rédige une fiche de préparation, à des choix stylistiques (« l'écriture ») difficiles à atteindre. En revanche, il s'agit bien pour lui d'écrire en mettant en œuvre une certaine forme de « scripturalité » au sens où je l'ai définie : la fiche de préparation indique que l'acte d'enseigner n'est pas livré à une improvisation totale, et qu'elle procède d'une pratique réflexive. En outre, l'élaboration des fiches de préparation constitue, avec le temps, une série dont la trame ressemble au manuel, et plus particulièrement aux guides pédagogiques et aux référentiels que l'on trouve sur le marché du livre. Faute de pouvoir vendre son travail, l'enseignant l'aura au moins capitalisé en temps (Prégent 1990 : 164) : c'est là, à mon sens, tout l'enjeu de cet outil professionnel.

Bibliographie

- Altet, M. (1993). Préparation et planification. In J. Houssaye (Éd.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF.
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : Presses universitaires de France.
- Barthes, R. (1972). *Le degré zéro de l'écriture*, suivi de *Nouveaux Essais critiques*. Paris : Seuil.
- Calame-Gippet, F. (2002). Des écrits heuristiques dans la formation des enseignants. *Enjeux*, 54.
- Clerc, F. (1998). *Profession enseignant : débiter dans l'enseignement*. Paris : Hachette.
- D'Haese, A. (1966). *Pour enseigner mieux. Méthodologie*. Bruxelles-Namur : La Procure (4^e éd. revue).
- Delas, D. & Filliolet, J. (1973). *Linguistique et poétique*. Paris : Librairie Larousse.
- Jaubert, M. & Rebière, M. (2002). La préparation écrite de la classe : un outil de formation ? *Enjeux*, 54.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants. Entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Prégent, R. (1990). *La préparation d'un cours*. Montréal : Éditions de l'École Polytechnique.
- Tochon, F. (1989). À quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours ? *Revue française de pédagogie*, 86.

MISE EN ÉVIDENCE DU DEGRÉ DE PROFESSIONNALISATION ET DU NIVEAU DE RÉFLEXIVITÉ DE FUTURS ENSEIGNANTS EN SCIENCES PAR L'ANALYSE DE LEURS PRODUCTIONS ÉCRITES

Cécile Dubois

Département d'études en langues et littératures romanes (Celexrom)
Université catholique de Louvain à Louvain-la-Neuve

Jim Plumat

Laboratoire de didactique de la physique
Université catholique de Louvain à Louvain-la-Neuve
Département technique de la Haute École Roi Baudouin à Mons

INTRODUCTION

L'étude que nous présentons ici s'intéresse à la démarche réflexive mise en œuvre dans la formation de futurs enseignants en sciences⁶⁴. Notre analyse porte plus spécifiquement sur les écrits réflexifs produits par de jeunes enseignants à l'issue de leur formation. Dans le « rapport d'activités » qui leur est demandé, les futurs enseignants sont invités à analyser rétrospectivement les expériences qu'ils ont conçues et réalisées dans le cadre d'un laboratoire de didactique de la physique.

Ces rapports d'activités sont analysés ici selon deux approches différentes et complémentaires : une approche basée sur la didactique de la discipline et une approche linguistique. Cette double approche poursuit deux objectifs : l'un consiste à concevoir un outil de lecture des écrits qui permette de saisir leur dimension réflexive ; l'autre vise à préciser

64. Pour la plupart, ces futurs enseignants en formation ont obtenu un diplôme universitaire dans une discipline scientifique autre que la physique (mathématiques, chimie, biologie, sciences de la terre) et se préparent à enseigner la physique dans l'enseignement secondaire supérieur. Ces futurs enseignants se forment donc pour enseigner une discipline qui ne relève pas de leur spécialité, mais dans laquelle ils ont néanmoins développé certaines compétences dans le cadre de leur formation initiale.

quelles peuvent être les relations entre, d'une part, la mise en œuvre d'une démarche réflexive et, d'autre part, la construction des compétences scientifiques et didactiques.

Cette étude envisage la problématique de *l'articulation lecture-écriture* comme *moyen de formation initiale* de futurs enseignants d'une discipline scientifique. Dans le cadre du cours de didactique de la physique, les activités d'écriture et de lecture sont proposées aux enseignants en formation, dans le but de favoriser et/ou de construire une démarche réflexive. La réflexivité constitue donc le dénominateur commun de deux activités : l'écriture, d'une part, puisque les étudiants sont amenés à réfléchir sur leurs activités de laboratoire à travers la réalisation d'un rapport écrit ; la lecture, d'autre part, à savoir la lecture réflexive que l'étudiant fait de son propre rapport d'activités ainsi que la lecture qu'en font les formateurs, ces deux lectures entrant concrètement en dialogue lors d'une discussion entre futur enseignant et formateurs.

Dans la présente contribution, nous nous centrerons sur l'analyse de la réflexivité, en interrogeant *l'objet textuel* dans ses rapports avec les *processus* d'écriture réflexive⁶⁵. Dans ce sens, notre travail s'inscrit dans la continuité de la dernière collaboration entre les équipes CEDILL et THEODILE, portant sur la réflexivité et l'écriture dans la formation des enseignants⁶⁶.

Après une présentation de la base de notre corpus, à savoir le rapport d'activités, nous décrirons la procédure utilisée pour repérer, dans les écrits étudiés, les diverses compétences attendues d'un futur enseignant. Ensuite, nous présenterons l'outil d'analyse linguistique au moyen duquel nous avons tenté de saisir la dimension réflexive des écrits⁶⁷. Afin de répondre à notre premier objectif, nous confronterons les résultats obtenus avec les deux outils. Enfin, nous aborderons la question des relations entre réflexivité et construction des compétences.

1. LE RAPPORT D'ACTIVITÉS COMME OUTIL DE FORMATION POUR DE FUTURS ENSEIGNANTS EN SCIENCES

Afin de sensibiliser les futurs enseignants en sciences à l'importance de l'écrit comme outil réflexif, il leur est demandé de rédiger, au terme de leur formation, un rapport d'activités. Celui-ci consiste, pour l'essentiel, en l'analyse rétrospective de séquences expérimentales réalisées dans un laboratoire de didactique de la physique. L'objectif premier de cet écrit est de permettre à ces jeunes professeurs de témoigner de leurs compétences dans le transfert et l'application des éléments conceptuels fondamentaux en physique, ainsi que des aspects méthodologiques et didactiques présentés lors des différents cours théoriques. Ce rapport d'activités, à travers son écriture et sa (re)lecture, offre une double occasion, pour ces

65. Nous situons ainsi la présente contribution par rapport au cadrage proposé par B. Daunay dans son texte d'introduction aux Journées d'études.

66. Dans cette étude-ci, la lecture intervient donc de façon plus marginale.

67. Nous tenons à préciser que cet outil d'analyse linguistique constitue une première ébauche et n'est en aucun cas à prendre comme un produit fini.

futurs enseignants, de s'interroger et de prendre du recul par rapport à leurs pratiques et de prendre des positions personnelles⁶⁸.

La production d'un écrit de type réflexif constitue un outil intéressant tant pour le formateur que pour le futur enseignant. De fait, pour le formateur, cela permet de voir comment certains concepts et notions ont été compris et utilisés par des enseignants novices, pas toujours experts dans le domaine des sciences physiques. Pour l'enseignant en formation, se pencher sur son activité d'une manière rétrospective permet de revoir l'action passée d'une manière plus détachée, de mieux l'analyser et de proposer des ajustements qui témoignent souvent de plus de maturité. De fait, entre le moment où les activités de cours ont été menées et la rédaction du dossier, un stage pratique a été effectué par la majorité des étudiants.

2. LA PROCÉDURE D'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES SCIENTIFIQUES, DIDACTIQUES ET RÉFLEXIVES

Afin d'objectiver au mieux l'évaluation des rapports d'activités, la présence et la qualité de trois dimensions représentatives des compétences d'un futur enseignant en sciences ont été estimées. La première dimension attendue est, presque naturellement, celle relative aux compétences liées au domaine d'enseignement, ici la physique. La seconde, complémentaire de la première, fait référence aux compétences pédagogiques et didactiques mobilisées, et la troisième dimension fait référence à la réflexivité dont peut témoigner le futur enseignant sur sa pratique professionnelle. Ce sont ces compétences potentielles, normalement attendues chez un enseignant professionnel, que nous avons tenté de repérer à travers ces productions écrites.

2.1. Les compétences scientifiques

Le public des étudiants est très hétérogène, entre autres par la diversité des formations suivies, et il ne va pas de soi que tous sachent aisément (ré)activer leurs connaissances en physique, en vue de faire l'analyse rétrospective des séquences expérimentales. Pour estimer le plus objectivement possible ces compétences scientifiques, nous avons opté pour un certain nombre d'indicateurs, classés en deux catégories. La première concerne la fréquence d'apparition des caractéristiques textuelles à caractère scientifique et l'autre, plus subjective, a trait à leur qualité.

68. Le document de consignes étant fort long, nous ne pouvons reproduire ici que les extraits plus directement en rapport avec la dimension réflexive :

– « Les qualités de fond attendues au travers du rapport d'activités sont celles d'un enseignant ou d'un futur enseignant en devenir. Le rapport d'activités peut être le fruit d'une réflexion collégiale mais il doit rester un travail *personnel* [...] »

– « Au vu de ces apports théoriques, le rapport consistera [...] en l'*analyse rétrospective* des séquences expérimentales réalisées au laboratoire didactique [...] »

– « [...] il vous est demandé de présenter et d'analyser les séquences expérimentales auxquelles vous avez personnellement participé. L'analyse consiste à initier une réflexion critique sur les différentes manipulations sous les éclairages conceptuels, didactiques et pédagogiques. D'une manière générale, le rapport doit témoigner des activités pratiques, à la lumière des éléments théoriques apportés au cours, mais également d'une réflexion personnelle intégrant une dimension historique. Ce rapport peut dès lors apparaître comme un portfolio ou comme la préparation d'une leçon transmise à un collègue. À ce titre, chaque étudiant est invité à prendre des notes personnelles pendant les séances de laboratoire, de manière à retrouver ultérieurement le cheminement intellectuel suivi ainsi que les données expérimentales. »

Lors de la lecture des rapports d'activités, nous avons ainsi déterminé la fréquence d'apparition de six indicateurs « textuels » : les *textes scientifiques descriptifs*, les *textes scientifiques explicatifs*, les *relations* et *formules*, les *mesures réalisées*, l'*analyse des résultats* et les traces de *modélisation*. Nous avons choisi ces indicateurs, d'une part pour leur caractère spécifique à la démarche scientifique, et d'autre part du fait de leur (relative) facilité à être mis en évidence. Nous avons attribué pour chaque indicateur une valeur correspondant à sa fréquence d'apparition, allant de zéro point, lorsque l'indicateur est absent, à une valeur maximale de trois pour une présence très importante.

Nous avons également estimé la qualité des différents types de textes produits, en relation avec ces indicateurs, en repérant, sur une échelle allant de un (insatisfaisant) à quatre (très bon) : la *valeur du contenu scientifique*, la *qualité du raisonnement* et l'*analyse des résultats*. Il va de soi que ces deux critères, *fréquence d'apparition* et *facteur de qualité*, doivent être simultanément présents pour témoigner de compétences scientifiques au sein d'une production écrite. Ainsi, un texte scientifique sera de qualité s'il présente suffisamment de notions correctes pertinemment utilisées et se révélant indispensables à la compréhension du phénomène étudié. Le raisonnement, quant à lui, sera de qualité s'il mobilise les connaissances appropriées et les articule d'une manière logique. Enfin, l'analyse des résultats consistera en la mise en valeur et l'exploitation optimale de données. Outre la mise en graphique, cette analyse fera émerger des informations nouvelles initialement non observables.

2.2. Les compétences méthodologiques et didactiques

Pour les compétences relatives à la méthodologie et à la didactique de la discipline, la procédure est très semblable à celle que nous avons décrite précédemment. Ainsi, nous avons repéré la fréquence d'apparition d'indicateurs de compétences et les facteurs de qualité liés à ceux-ci. Ces indicateurs sont relatifs, d'une part, à la présence de passages faisant explicitement référence à la méthodologie utilisée, en particulier à la démarche scientifique inductive et à la didactique de la discipline. Ce dernier indicateur se manifeste par la présence d'indices liés directement au savoir-faire mis en œuvre lors des séquences expérimentales. La didactique de la discipline ne se limite pas à la *praxis*, mais doit aussi justifier le choix, le rôle et le moment d'une séquence expérimentale ! Le facteur de qualité de ces premiers indicateurs a trait à la valeur et à la cohérence du contenu didactique et méthodologique mobilisé par ces futurs enseignants. D'autre part, nous avons également choisi comme indicateurs de compétences méthodologiques et didactiques, la présence de schémas, de dessins ou de photographies destinés à illustrer ou à expliciter une expérience. La qualité étant estimée à travers leur réalisation et leur adéquation avec le contexte.

2.3. Les compétences réflexives

Pour les compétences réflexives, nous avons opté pour deux indicateurs textuels *a priori* aisément repérables. Le premier fait référence au questionnement et le second à la prise de

position personnelle du rédacteur. Par questionnement, nous entendons non seulement les phrases interrogatives, mais également toute forme d'écrit qui formule plus ou moins directement une problématique en rapport avec les aspects formels liés à la physique ou à la méthodologie d'enseignement utilisée ou préconisée. La prise de position personnelle se manifeste, quant à elle, par l'utilisation récurrente de la première personne du singulier ou par toute expression où le locuteur s'implique personnellement dans un choix méthodologique ou didactique. Il s'agit, pour l'essentiel, de réflexions liées à des difficultés rencontrées lors des séquences expérimentales ou à des suggestions concernant une action future. Un indice lié au caractère réflexif nous est fourni par l'utilisation de certains verbes d'état ou d'action, conjugués soit au passé pour l'analyse rétrospective, soit au futur pour les recommandations. C'est la valeur de ces indicateurs témoignant de la présence de traces de réflexivité, notés R_0 par la suite, qui sera confrontée à celle des indices linguistiques.

Le facteur de qualité associé à la réflexivité se traduit par la richesse et la profondeur des réflexions personnelles. Ce critère, bien que subjectif, se manifeste à nos yeux essentiellement par la présence de trois phases. La première fait référence à la description objective de la situation rencontrée. La seconde phase fait intervenir l'analyse de la situation avec la détermination des facteurs les plus significatifs aux yeux de l'enseignant. Enfin, une dernière phase se manifeste par une prise de décision. La qualité du caractère réflexif se manifeste en particulier par ce processus de régulation rétroactif.

3. L'IDENTIFICATION DE LA RÉFLEXIVITÉ AU MOYEN D'INDICES LINGUISTIQUES

3.1. La démarche

L'analyse de la réflexivité dans les écrits a été réalisée sous deux éclairages différents et de manière indépendante : d'une part, celui de didacticiens de la physique et, d'autre part, celui d'une linguiste. L'idée de procéder à une analyse de nature linguistique dans cette étude provient de la volonté d'identifier des « pratiques langagières » récurrentes dans l'écriture réflexive. Ces pratiques langagières pourraient alors constituer autant d'« indices de réflexivité », exploitables par les formateurs.

3.2. Les indices linguistiques

Sur la base de notre compréhension théorique de la réflexivité et sur la base des particularités de l'activité concernée, nous avons défini *a priori* six indicateurs linguistiques de la réflexivité, brièvement présentés ici. Ces indices se répartissent en trois catégories, correspondant à trois dimensions essentielles de l'écriture réflexive :

- l'implication du scripteur dans son écrit ;
- sa réflexion sur les actions passées et l'évaluation de celles-ci ;
- la « projection » des actions futures.

Nous présentons ici brièvement ces indices.

3.2.1. L'implication du scripteur

La présence de déictiques de la 1^{ère} personne du singulier constitue sans doute la trace la plus évidente de l'implication du scripteur dans le récit et l'analyse de ses activités.

3.2.2. Évaluation et réflexion

Plusieurs indices ont été retenus :

- la présence de modalités interrogatives : celles-ci constituent des traces du questionnement ;
- la présence des modalités évaluatives : celles-ci témoignent particulièrement des jugements portés sur l'action passée et ses résultats, ainsi que sur l'action future ;
- la présence d'une dimension « argumentative » : le scripteur réfléchissant sur sa pratique est amené à justifier les décisions prises et à argumenter les nouvelles propositions formulées ;
- les verbes « de réflexion » : une série de verbes explicitent diverses opérations cognitives impliquées dans la réflexion : *prendre conscience de, se rendre compte de, choisir de, décider de, évaluer, penser que*, etc.

3.2.3. Projection des actions futures

Les moments où le texte articule le récit au passé et l'énonciation de principes d'action au présent (à valeur de vérité générale) ou au futur (projection de l'action future) nous semblent être *a priori* significatifs du point de vue de la réflexivité. On suppose en effet que, dans ces moments-là, le scripteur met à profit son analyse de l'action passée pour dégager des principes pouvant guider son action dans ses expériences professionnelles ultérieures.

3.2.4. Le récit d'expérience

À côté de ces indices de réflexivité, nous avons également pris en considération un indice supplémentaire, qui, bien que ne constituant pas à nos yeux une trace de réflexivité, nous semble néanmoins devoir entretenir un rapport – qui reste à préciser – avec la démarche réflexive. Il s'agit de la présence de « récits d'expérience⁶⁹ », identifiables par la présence du *nous* et de l'emploi du passé (particulièrement du passé composé). Nous supposons en effet que le scripteur, pour rendre compte des activités du laboratoire didactique, fera le récit de ce que le groupe auquel il appartient a fait lors de ces séances. Si le récit chronologique des actions successives ne constitue pas en lui-même une démarche réflexive, il nous semble cependant être en quelque sorte la condition préalable à cette dernière.

69. Nous précisons que le mot *expérience* dans le syntagme *récit d'expérience* fait référence à l'expérience *professionnelle* et non à l'expérience *scientifique*.

Le récit d'expérience	0. <i>Nous</i> + passé
Composantes de la réflexivité	Indices de réflexivité
L'implication du scripteur	1. Présence du <i>je</i>
Évaluation et réflexion	2. Modalités interrogatives 3. Verbes de « réflexion » 4. Modalités évaluatives 5. Dimension « argumentative »
Projection de l'action future	6. Articulation passé – présent / futur

Tableau 1. Ce tableau comprend les six « indices linguistiques » retenus pour évaluer le degré de réflexivité des écrits (indices de 1 à 6). Chacun de ces indices est rattaché à une des composantes de la démarche réflexive. L'indice 0 est traité séparément, car il n'est pas à proprement parler un indice de réflexivité. Le récit de l'expérience vécue ne constitue pas en soi une démarche réflexive.

3.3. Analyse quantitative : la procédure

À partir des six indices linguistiques de la réflexivité, nous avons défini un indicateur global du degré de réflexivité des rapports d'activité. Pour ce faire, nous avons évalué la présence de chacun des indices en attribuant, pour chaque indice, une valeur allant de 0 point (pour l'absence totale de l'indice) à 3 points (pour une forte présence de l'indice). Ensuite, nous avons simplement additionné les six valeurs, de façon à obtenir un indicateur global (appelé R_I) des traces de réflexivité dans les écrits des futurs enseignants. La valeur maximale de R_I est de 18 points (six indices et trois points par indice).

3.4. Analyse quantitative : étude de corrélation entre les deux indicateurs globaux de réflexivité

Comme nous le précisons dans l'introduction, notre objectif était de confronter deux approches de la réflexivité et deux façons d'identifier cette dernière dans des écrits (celles de didacticiens de la discipline et celles d'une linguiste). Notre question était donc de savoir si les deux types d'analyse aboutissaient à des résultats convergents. Nous avons donc comparé les deux indicateurs *quantitatifs*⁷⁰, autrement dit, l'indicateur global de réflexivité R_I d'un côté avec, de l'autre côté, la somme des deux indices quantitatifs (*i.e.* *questionnement* + *prise de position personnelle*), notée R_0 ⁷¹.

Une étude statistique nous a permis de constater que les deux analyses aboutissaient à des résultats globalement convergents. La figure qui suit représente la droite de régression entre les valeurs obtenues pour R_I (en abscisse) en fonction de la valeur R_0 (en ordonnée). Pour des

70. Il s'agit donc, d'une part, de l'indicateur global issu de l'examen des indices linguistiques (analyse linguistique), noté R_I , et, d'autre part, de l'indicateur issu de l'analyse réalisée par les formateurs, noté R_0 .

71. Notons que nous n'avons pas pris en compte le facteur de qualité présent dans le premier outil d'analyse (*cf.* section 2.4.), car l'outil d'analyse linguistique ne prend en considération, lui, que la *présence* des indices linguistiques.

facilités de comparaison, nous avons ramené toutes les valeurs R_I et R_0 sur une échelle de zéro à cent points.

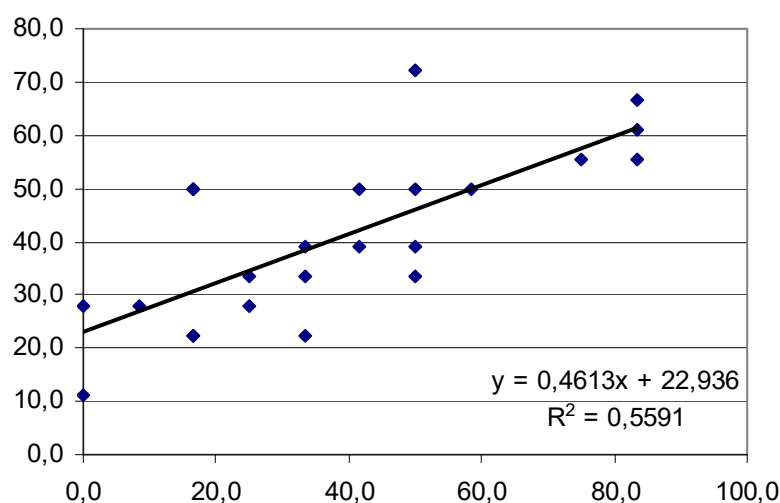


Figure 1. Droite de régression entre les valeurs obtenues par la détection systématique des indices linguistiques de la réflexivité (R_I en abscisse) et les valeurs générées par les deux indicateurs « questionnaire » et « prise de position personnelle » (R_0 en ordonnée).

Le coefficient de corrélation R de Spearman entre la valeur globale de réflexivité R_I , et la valeur R_0 issue des indicateurs de présence est de 0,76 ($p < 0,0001$). Cette corrélation significative montre qu'il existe une forte relation entre les deux méthodes de détermination. L'une est basée sur la détection systématique d'indices linguistiques de réflexivité et l'autre sur une méthode davantage fondée sur une analyse du contenu, mais néanmoins également basée sur des indicateurs plus formels, liés au questionnaire et aux apports personnels des futurs enseignants.

Si cette corrélation nous donne des résultats relativement satisfaisants quant à l'efficacité des deux outils d'analyse mis en œuvre, elle permet également de mettre en évidence leurs limites. D'une part, nous avons constaté que le relevé systématique des indices linguistiques aboutissait parfois à une surestimation de la réflexivité, car ces indices se sont révélés être présents dans des passages qui ne peuvent de fait être considérés comme réflexifs. Et, d'autre part, nous avons pu voir que, si les indicateurs « questionnaire » et « prise de position personnelle » constituent une base nécessaire pour identifier la démarche réflexive, ils ne sont pas pour autant suffisants.

3.5. Analyse qualitative : conclusions principales

Les conclusions que nous pouvons tirer de l'analyse portent sur deux aspects : d'une part, l'efficacité et la fiabilité des critères d'analyse et, d'autre part, les caractéristiques générales des traces de réflexivité dans les écrits analysés.

3.5.1. L'outil d'analyse

D'une manière générale, nous pouvons considérer que le relevé systématique des indices linguistiques définis semble avoir donné des résultats globaux satisfaisants, puisqu'ils convergent avec l'appréciation globale de la réflexivité effectuée par le formateur.

Néanmoins, nous avons pu observer qu'aucun de ces critères ne pouvait constituer, à lui seul, un indice probant de réflexivité. Par ailleurs, nous avons vu que toute occurrence d'un indice n'était pas d'emblée pertinente, et que son traitement pouvait en fait difficilement se départir d'une analyse du contenu. Il est clair que les phénomènes linguistiques observés, même s'ils peuvent se révéler pertinents du point de vue de la réflexivité, ne sont pas pour autant spécifiques à la démarche réflexive⁷².

La présence du *nous* et du passé s'avère pertinente du point de vue de la réflexivité dans la mesure où les scripteurs recourent préférentiellement au récit d'expérience quand il s'agit de présenter les difficultés rencontrées dans la réalisation des expériences. Les expériences n'ayant pas posé problème sont, par contre, souvent présentées au présent, sans référence au contexte. Néanmoins, c'est plus précisément l'articulation entre le récit au passé de l'action réalisée et l'énonciation au présent de « principes d'action » pour l'action future qui témoigne d'une démarche réflexive. On note cependant, dans les écrits analysés, que le passé est plus souvent articulé, non pas avec le présent ou le futur, mais avec le conditionnel passé, ce dernier permettant d'énoncer « ce qu'il aurait fallu faire » pour éviter telle difficulté, tel échec.

Si la présence de modalités interrogatives et de verbes « de réflexion » peut témoigner de la réflexion portée sur l'action, on observe néanmoins que ces indices sont le plus souvent utilisés pour rendre compte du questionnement et du travail de réflexion menés en cours d'action, de façon collective. Or, ces indices ne constituent véritablement des traces de réflexivité que s'ils révèlent les questions et réflexions du scripteur individuel en cours d'écriture ou, du moins, après l'action.

Le regard réflexif du scripteur est plus nettement mis en évidence par la présence du *je*. On observe que les réflexions assumées par le *je* peuvent porter sur des aspects didactiques et pédagogiques, mais sont en fait le plus souvent d'ordre « identitaire », dans le sens où le scripteur se positionne en tant qu'enseignant, interroge son rapport avec la discipline et/ou « la matière », ou encore fait état de ses progrès en précisant ce qu'il a appris.

Les modalités évaluatives et le discours « argumentatif » sont des indices étroitement liés, dont la présence se concentre effectivement dans les « passages réflexifs » et spécialement dans ceux qui développent des réflexions didactiques et pédagogiques. Néanmoins, la présence de ces indicateurs ne signale pas d'emblée la présence d'une démarche réflexive ; elle ne prend cette valeur que si les jugements portés et l'argumentation développée prennent effectivement appui sur l'action réalisée.

Compte tenu de tout cela, nous considérons que cet ensemble d'indices linguistiques est à prendre comme un *faisceau* d'indices qui, ensemble, peuvent donner une idée de la dimension

72. Ainsi, notre discutant, Guy Legrand a bien fait remarquer le caractère *polyvalent* et *pluriel* de ces indicateurs.

réflexive d'un écrit et peuvent, de cette façon, apporter un éclairage supplémentaire à une méthode d'évaluation basée sur l'analyse du contenu.

3.5.2. La réflexivité dans les rapports d'activité

Nous avons remarqué que les rapports passent fréquemment d'un type de démarche à une autre, à savoir, de l'exposé d'une expérience telle qu'elle pourrait être réalisée en classe, à la description et à l'analyse de l'expérience réalisée au laboratoire de didactique.

Ceci peut s'expliquer en partie par le fait que les enseignants en formation devaient à la fois développer l'exposé d'expériences de physique susceptibles d'être proposées en classe et l'analyse critique de celles-ci, telles qu'elles ont été effectuées.

On remarque que les rapports d'activités prennent régulièrement l'apparence d'une préparation de cours : le scripteur présente, de façon décontextualisée, le matériel, les manipulations, les résultats et leur interprétation, tout comme pourrait le faire, à peu de choses près, un manuel scolaire (manuel de l'enseignant). Certains rapports commencent également par un bref rappel théorique. Dans ces passages-là, les traces de réflexivité sont quasiment absentes.

Ce genre de texte tend à s'imposer quand l'expérience réalisée n'a pas posé de difficultés. Il en est autrement lorsque les manipulations présentées ont posé problème ou ont échoué. Dans ces cas-là, le scripteur relate l'expérience telle qu'elle a été menée et, généralement, procède à son analyse. Dans ces passages, la dimension réflexive est bien présente. Si la plupart des travaux allient en fait les deux démarches, certains – les moins réflexifs ! – privilégient nettement l'optique de la « préparation de cours expérimental ».

Par ailleurs, nous avons également constaté que la démarche réflexive se cantonnait parfois dans une petite partie bien délimitée du rapport, dédiée aux « réflexions personnelles ». Dans cette section – où l'indice *je* était généralement très présent – réapparaissaient des thématiques récurrentes : l'apport des séances de laboratoire didactique dans la formation du futur enseignant, les conceptions de ce dernier par rapport à la discipline et/ou à la matière en question ou encore sa vision de l'apprentissage en physique et/ou de l'exploitation didactique de l'expérience. Cette partie du rapport était donc l'endroit privilégié pour se situer et prendre position en tant que (futur) enseignant de physique.

4. LA RÉFLEXIVITÉ ET LA CONSTRUCTION DES COMPÉTENCES DE L'ENSEIGNANT

Si on a pu mettre en évidence la présence d'un travail réflexif dans les rapports d'activités analysés, il nous reste encore à savoir s'il existe des relations entre la mise en œuvre de « compétences réflexives » et la construction de compétences scientifiques, méthodologiques et didactiques.

La figure suivante présente la droite de régression (en trait plein) entre les valeurs obtenues pour l'indicateur de réflexivité R_I (en abscisse) et les valeurs (moyenne pondérée) attribuées aux compétences scientifiques, méthodologiques et didactiques.

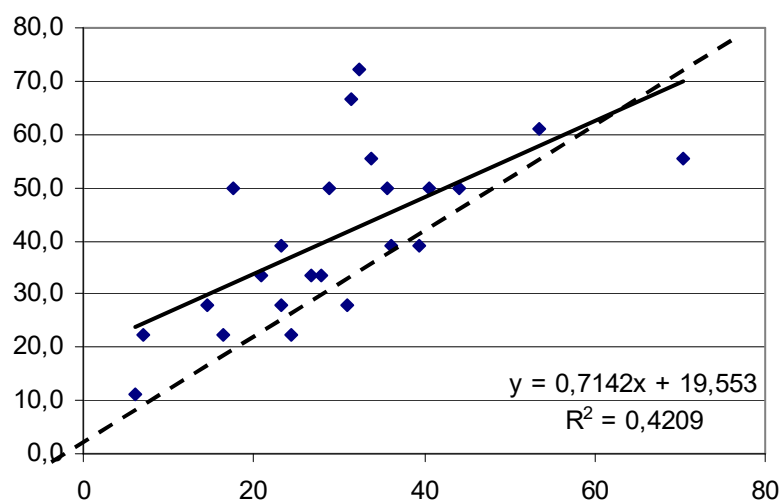


Figure 2. Droite de régression (trait plein) entre les valeurs obtenues par la détection systématique des indices linguistiques de réflexivité (R_I) et celles attribuées aux compétences scientifiques, méthodologiques et didactiques. La bissectrice (trait pointillé) indique que la majorité des écrits des étudiants présentent de meilleurs résultats en réflexivité.

Le coefficient de corrélation R de Spearman entre la valeur attribuée aux compétences scientifiques, méthodologiques et didactiques et la valeur globale de réflexivité est de 0,72 ($p < 0,0001$). Ce résultat semble montrer que les étudiants qui, sur le plan des connaissances et des compétences, sont relativement bien outillés, peuvent aussi simultanément témoigner de compétences réflexives. La figure indique aussi que, par rapport à la bissectrice (ligne en pointillé), la plupart des écrits des étudiants présentent plus de traces de réflexivité que de compétences scientifiques, méthodologiques ou didactiques. Ce résultat, quoique surprenant, est plutôt encourageant. Cette observation pourrait s'expliquer, en partie, par la grande diversité des formations initiales suivies par les étudiants. De fait, il signifie que la majorité des étudiants présenteraient, au niveau de l'écrit, plus de compétences liées à l'introspection et à la distanciation de l'activité, que de compétences liées à l'application des connaissances en physique ou en méthodologie. Or, pouvoir se poser des questions par rapport à son activité d'apprentissage reste, selon nous, un gage de professionnalisation et de progrès.

CONCLUSIONS

Nous présentons ici succinctement les conclusions principales que nous pouvons tirer à l'issue de cette analyse croisée des « rapports d'activités » de futurs enseignants en physique.

- **Les moyens d'identification de la dimension réflexive des écrits**

On constate qu'une identification basée sur une appréciation globale essentiellement fondée sur une analyse du contenu aboutit à des résultats qui convergent globalement avec ceux issus d'une analyse basée sur l'examen systématique de critères linguistiques. L'identification basée sur des critères linguistiques, si elle permet de saisir finement le travail réflexif, a néanmoins certaines limites, dans la mesure où aucun des indices linguistiques n'est exclusif à la démarche réflexive. C'est donc la combinaison de ces indices entre eux et avec une analyse du contenu qui permet de tirer pleinement profit de l'outil d'analyse.

Par ailleurs, à la suite d'E. Nonnon⁷³, nous constatons que l'outil gagnerait à intégrer les dimensions hiérarchique et séquentielle de l'organisation textuelle et ce, afin de pallier le caractère pluriel des indices linguistiques. Les indices utilisés sont en effet des indicateurs d'énoncé et non pas des « indicateurs textuels » à proprement parler. Si cette idée nous paraît tout à fait essentielle, il nous reste cependant à savoir quels indicateurs textuels retenir et, surtout, comment les rendre opérationnels dans le cadre d'une étude quantitative – contrainte à laquelle nous nous sommes efforcés de répondre en définissant les indices linguistiques.

- ***La réflexivité des rapports d'activité***

À l'exception de quelques rapports, tous les écrits analysés présentent un certain degré de réflexivité. On pourrait peut-être obtenir de meilleurs résultats en insistant sur deux aspects qui semblent être difficilement pris en compte : d'une part, il s'agit, non pas de présenter la préparation finalisée d'un cours, mais d'analyser rétrospectivement et de différents points de vue, les expériences, telles qu'elles ont été réalisées ; d'autre part, bien que l'action menée l'ait été de façon collective, la démarche réflexive veut que ce soit le scripteur qui prenne personnellement position par rapport à ce qui a été fait collectivement. Par ailleurs, pour que les futurs étudiants se familiarisent avec la démarche réflexive, il serait utile de multiplier les occasions de développer cette démarche et d'initier entre autres ce travail dans les cours théoriques précédant les laboratoires didactiques.

- ***La réflexivité dans ses rapports avec la construction des compétences***

La comparaison entre les « compétences réflexives » et les compétences scientifiques, méthodologiques et didactiques a montré que la majorité des futurs enseignants présentant un bon niveau dans ces dernières compétences manifestaient également certaines compétences réflexives. Par ailleurs, le fait que les enseignants en formation obtiennent en général de meilleurs résultats pour les compétences réflexives que pour les autres compétences peut être pris, sinon comme l'indice de compétences optimales, du moins comme le signe d'une capacité à développer davantage ses compétences par le biais d'une pratique réflexive.

73. Nous remercions Élisabeth Nonnon pour l'éclairage apporté lors de la discussion ayant suivi notre communication.

BIBLIOGRAPHIE

- De Cock, G. (2004). Le journal de bord dans tous ses états : un outil d'écriture réflexive ? In J.-L. Dufays & F. Thyron (Ed.), *Réflexivité et écriture dans la formation initiale des enseignants* (pp. 169-180). Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Dejemeppe, X. & Dezutter, O. (2001). Quels écrits professionnels autour des stages professionnels ? *Recherche et formation* 36, pp. 89-111.
- Hensler, H., Garant, C. & Dumoulin, M.-J. (2001). La pratique réflexive, pour un cadre de référence partagé par les acteurs de la formation. *Recherche et formation* 36, pp. 29-42.
- Paquay, L., De Cock, G. & Wibault, B. (2004). La pratique réflexive au cœur de la formation initiale des enseignants. In J.-L. Dufays & F. Thyron (Ed.), *Réflexivité et écriture dans la formation initiale des enseignants* (pp. 11-29). Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Thyron, F. (2004). Le rapport de stage à l'épreuve de la réflexivité. In *Réflexivité et écriture dans la formation initiale des enseignants* (pp. 103-109). Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.

LA VALIDATION DES OUTILS INTELLECTUELS

Réaction au texte de Cécile Dubois et de Jim Plumat

Guy Legrand
Équipe THÉODILE (ÉA 1764)
IUFM du Nord – Pas-de-Calais

Le paradigme de validation des outils intellectuels comprend classiquement un certain nombre de moyens comme l'analyse critique interne ou externe, la confrontation empirique/expérimentale, l'importance et le nombre de phénomènes provisoirement élucidés de manière crédible, le testage statistique.

Popper a ouvert une page marquante de l'épistémologie en complétant cet éventail. Il a répandu le concept de « falsifiabilité » (ainsi traduit de l'allemand à l'anglais puis au français et dénommé, quelquefois, de manière plus neutre mais plus ambiguë « testabilité »), selon lequel la valeur intellectuellement utilitaire de théories, d'hypothèses, d'énoncés scientifiques se mesure à ce qu'ils permettent, hors des procédés classiques, de concevoir et d'élaborer un ou des instruments éventuellement susceptibles de prouver leur propre fausseté.

Sans entrer dans un débat sur la pureté d'appréhension ou la légitimité d'évocation du concept, il est clair qu'une étude du type de celle que présentent Cécile Dubois et Jim Plumat laisse entrevoir la possibilité de telles épreuves de validité. En effet, aussi bien pour la détection de la dimension réflexive que pour la recherche d'une relation entre démarche réflexive et compétences scientifiques et didactiques, il est tout à fait envisageable de tenter de produire, strictement à partir des critères que retiennent les auteurs, des textes qui présenteraient un nombre notable d'indices favorables, mais qui soient potentiellement susceptibles d'entraîner, sur les deux champs d'investigation choisis, un jugement négatif de la part de spécialistes non munis de leur grille. L'épreuve inverse pourrait être montée : rédiger des textes dénués des indices favorables, dont certains, toujours en fonction des mêmes préoccupations, seraient possiblement bien appréciés de spécialistes ignorant la grille.

La composition de ces textes serait fondée, évidemment, sur des hypothèses ou orientations différentes de celles qui ont présidé à la construction de départ.

Il ne s'agit plus seulement de soumettre un outil intellectuel à une critique interne ou externe, de le confronter à des données du réel, de prendre en considération son champ de pertinence explicative ou d'en évaluer la signification statistique (ce qui reste tout à fait légitime), mais d'en tester la résistance par des artéfacts raisonnés qu'il peut permettre de construire.