
Des savoirs en jeu aux savoirs en «je». Médiations sociales et processus de subjectivation en formation initiale d'enseignants. Recherche longitudinale auprès de 20 étudiants et analyses de cas.
Thèse de doctorat présentée par Sabine Vanhulle à l'Université de Liège, le 15 avril 2002
Jean-Louis Dufays, Dominique Bucheton

Citer ce document / Cite this document :

Dufays Jean-Louis, Bucheton Dominique. *Des savoirs en jeu aux savoirs en «je». Médiations sociales et processus de subjectivation en formation initiale d'enseignants. Recherche longitudinale auprès de 20 étudiants et analyses de cas.* Thèse de doctorat présentée par Sabine Vanhulle à l'Université de Liège, le 15 avril 2002. In: La Lettre de la DFLM, n°31, 2002/2. pp. 38-39;

https://www.persee.fr/doc/airdf_1260-3910_2002_num_31_2_1540_t1_0038_0000_3

Fichier pdf généré le 15/03/2019

NOTES DE LECTURE

DES SAVOIRS EN JEU AUX SAVOIRS EN « JE ».

MÉDIATIONS SOCIALES ET PROCESSUS DE SUBJECTIVATION EN FORMATION INITIALE D'ENSEIGNANTS. RECHERCHE LONGITUDINALE AUPRÈS DE 20 ÉTUDIANTS ET ANALYSES DE CAS

Thèse de doctorat présentée par

Sabine VANHULLE

à l'Université de Liège, le 15 avril 2002.

Jury : Marcel Crahay (promoteur),
Jacqueline Beckers, Dominique Bucheton,
Jean-Louis Dufays, Bernard Schneuwly

La thèse rend visible le parcours de trois ans de formation d'une cohorte de 20 étudiants. Elle « dépile » de manière très détaillée l'intervention de formation dans le domaine de la littératie (l'offre de significations) et la manière dont les étudiants s'approprient, incorporent diversement ces significations au travers d'un *artefact* (« un instrument qui permet à l'apprenant de construire de nouvelles formes de pensée » (p. 18)) : le *portfolio*. On mesure ici l'envergure et l'audace d'une recherche qui est tout à la fois praxéologique, herméneutique et théorique.

Praxéologique, cette recherche l'est par la mise à nu sans concession d'un dispositif de formation dont les postulats théoriques sont clairement identifiés, mis en œuvre, évalués : un dispositif qui propose d'abord de « faire », puis de « penser sur » et enfin de « construire un projet pour agir avec les élèves ». Le postulat central pour la formation et la recherche qui s'applique aux étudiants comme au chercheur est le principe d'homologie : plus on s'engage soi-même dans les tâches que l'on veut proposer, plus on est en mesure d'articuler conceptualisation, action et expérience et d'en comprendre les principes fondateurs. L'*engagement* des étudiants, du chercheur, des acteurs divers de la formation est le socle idéologique de l'édifice.

La recherche est aussi herméneutique : elle s'applique à suivre et décrire pas à pas les processus de subjectivation des savoirs « en jeu », la construction progressive du sens, ses impasses, ses résistances, les cheminements différenciés par lesquels les étudiants construisent, reconstruisent leur rapport à l'écriture, à la lecture, s'approprient, questionnent les savoirs didactiques et disciplinaires, et au final élaborent des postures plus ou moins réflexives sur les

décisions professionnelles à prendre pour la conduite de la classe. Une recherche qui réussit à saisir dans une étude longitudinale, clinique, diverses dynamiques de développement de sujets confrontés à un même « milieu ».

Enfin, la recherche se fait théorique par l'ampleur des questions et des réponses qu'elle apporte à propos notamment de l'écriture en formation, de son pouvoir réflexif et professionnalisant : est ainsi montré dans ses mécanismes les plus fins le processus de différenciation qui se met en place entre les étudiants dans les tensions qui s'instaurent entre les *significations offertes* (offre de culture, de savoirs didactisés, objectivés) et les *significations construites* par les tâches d'écriture – significations qui ne sont pas forcément de même nature, de même registre. Autre résultat important : la mise en évidence du caractère non linéaire, intermittent, régressif parfois, jamais gagné, contextualisé de la réflexivité langagière et des processus de subjectivation. Mais, chez S.V., approches théorique et praxéologique fonctionnent en boucle et, reprenant divers travaux sur les postures d'écriture des élèves, l'auteure montre comment, en formation, on a intérêt à faire travailler diversement la réflexivité langagière en l'orientant tantôt sur l'autobiographique, tantôt sur l'auto-évaluatif, tantôt sur un travail plus distancié demandant la manipulation créative des connaissances (pour définir des exigences, des objets didactiques), tantôt sur l'auto-guidage de l'action.

Toute la troisième partie de la thèse est très novatrice par les méthodologies qui sont mises au point, théorisées et discutées. On est en outre impressionné tant par la collecte des données – considérables – qui les concerne que par l'analyse dont elles font l'objet. Elles permettent de tresser dans un ensemble complexe et cohérent une diversité d'éléments et d'enjeux fondamentaux relevant aussi bien de la théorie psychopédagogique ou linguistique que de l'action didactique et qui sont habituellement traités de manière séparée, voire éparse :

- la mise en place de recherches en collaboration avec des enseignants en place,
- la mise en œuvre d'une recherche qualitative aux axes méthodologiques soigneusement pensés,
- la mise en œuvre de nouveaux dispositifs d'enseignement-apprentis-

sage centrés sur la « littératie » des apprenants et concernant aussi bien la classe de français que la formation des enseignants (du portfolio aux cercles de lecture),

- la mise au point de grilles d'analyse extrêmement fines du discours et des pratiques des étudiants,
- l'illustration rigoureuse et convaincante de ce que peuvent constituer en formation d'enseignants la prise en compte des zones de développement proche, le formatage interactif des tâches, la pratique du portfolio, les feedbacks personnalisés, le recours à l'écriture réflexive, et surtout, couvrant le tout, le développement des processus de subjectivation.

Il convient aussi de souligner le souci constant de transparence qui amène S. V. à fournir une grande partie de ses données, sans dissimuler celles qui trahissent une résistance des étudiants envers certains dispositifs mis en œuvre, mais aussi à synthétiser chaque étape de son développement. Son souci de systématisme analytique est également remarquable, d'autant plus qu'il s'appuie sur un cadre conceptuel très solidement étayé et sur fond d'une grande cohérence épistémologique et méthodologique.

Certes, ce travail est en même temps un appel à d'autres recherches : sans être adepte du quantitativisme, on peut estimer que la didactique a un besoin vital aujourd'hui de données recueillies dans d'autres contextes, d'autres cohortes... L'absence de référence à d'autres contextes de formation empêche en effet de se prononcer sur les possibilités de transfert et de généralisation des « médiations » proposées par S. V. (ce qu'elle se garde d'ailleurs bien de suggérer). Il est douteux par exemple que ce dispositif axé sur des portfolio et des *feedbacks* personnalisés réguliers, qui demande un temps considérable à l'enseignant et exige une attention soutenue à chaque parcours individuel, soit gérable avec un groupe de n'importe quelle taille et dans le cadre d'une formation de n'importe quelle durée. On pourrait aussi objecter à S.V. d'avoir privilégié la notion de « littératie » sans s'attarder beaucoup sur certaines notions plus précises et peut-être plus opérationnelles pour des futurs étudiants, comme celles de « paliers de littératie » ou celle de « lecture littéraire ».

Cela dit, il ne fait pas de doute que cette thèse va faire date : il sera difficile

NOTES DE LECTURE

désormais de s'interroger sur le développement de l'identité (au triple sens, personnel, étudiant et professionnel, que S. V. lui donne) dans la formation des enseignants, sur l'écriture réflexive, sur le formatage interactif des tâches sans faire référence à ce travail. Aussi une publication, sous forme condensée, et peut-être en deux volumes distincts (l'un centré sur le dispositif, l'autre, sur l'analyse des processus de subjectivation) semblerait-elle très souhaitable.

**Dominique BUCHETON
et Jean-Louis DUFAYS**

PISTES D'ENTRÉE EN LECTURE. PRÉPARER LA LECTURE DE TEXTES LITTÉRAIRES

Thèse de doctorat soutenue par

Érick FALARDEAU

à la Faculté des sciences de l'éducation de
l'Université Laval, le 27 septembre 2002

Cette recherche doctorale porte sur l'expérimentation de pistes d'entrée en lecture auprès d'élèves québécois suivant des cours obligatoires de français au collégial (élèves de 18-20 ans de niveau post-secondaire). Par pistes d'entrée en lecture, on entend des outils didactiques couvrant différentes notions littéraires, socioculturelles ou stratégiques qui s'insèrent dans des activités de préparation présentées comme autant de situations-problèmes à résoudre lors de la lecture d'une œuvre intégrale. Les problèmes posés par l'enseignant identifiaient des objectifs de lecture propres à augmenter la signifiante de la tâche et à fournir aux élèves un cadre favorisant un processus d'entraînement à la lecture littéraire. Les sujets de la recherche, issus pour la plupart de programmes d'enseignement technique, ne possédaient pas au départ les compétences requises pour comprendre et interpréter des textes littéraires complexes.

Le chercheur a utilisé deux textes littéraires très distincts – un roman absurde du XX^e siècle et une tragédie classique du XVII^e siècle – pour vérifier l'efficacité de son approche plurielle de la préparation à la lecture. Pour chaque texte, des parcours différents ont été proposés aux élèves afin de les familiariser avec l'univers textuel en s'arrimant avant leur lecture à des signes culturels connus. Pour *L'Écume des jours*

de Boris Vian, les pistes d'entrée s'orientaient vers le conte de fées que Vian a bouleversé; pour *Phèdre* de Racine, elles se fondaient plutôt sur les notions de fatalité et de responsabilité.

Une centaine d'élèves d'un établissement de la ville de Québec ont participé à la validation des activités. Les questionnaires auxquels ils ont répondu après leur lecture ont permis de vérifier dans quelle mesure les activités de préparation contribuaient à l'amélioration de leur capacité de compréhension et d'interprétation. Il s'avère que les pistes d'entrée en lecture favorisent l'apprentissage de la lecture littéraire, le soutien de maître avant la lecture aidant les élèves à se créer des repères dans le texte qu'ils n'auraient pas pu autrement construire eux-mêmes en raison de leurs faibles compétences. Les réponses aux questionnaires atteignent des taux de réussite beaucoup plus élevés pour les éléments explorés au cours des activités de préparation que pour ceux qui avaient été délibérément tus à des fins de comparaison. Les élèves ont toutefois moins bien réussi à interpréter un texte qui pose d'importants problèmes de compréhension, comme *Phèdre*; ils mettent alors l'essentiel de leurs énergies à comprendre l'histoire et les personnages.

S'agissant d'œuvres littéraires réputées difficiles, cette recherche montre toute l'importance d'accompagner les élèves ayant une culture littéraire réduite et un faible intérêt pour la littérature. De plus, en didactique de la littérature, on trouve peu de recherches sur le terrain recourant à un appareil de validation systématique. La thèse d'Érick Falardeau est exemplaire à cet égard et contribuera sans aucun doute à développer la recherche empirique en didactique de la lecture littéraire.

Suzanne CHARTRAND

ÉLOGE DE LA PARAPHRASE

Paris, Presses Universitaires de Vincennes, 2002

LA PARAPHRASE DANS

L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

Berne, Peter Lang, 2002

Bertrand DAUNAY

Ces deux ouvrages sont issus d'une thèse soutenue par Bertrand Daunay en 1999 (Lille 3, dir. Yves Reuter) et s'inscrivent clairement en didactique de la littérature. Leur objet – la paraphrase – y est soumis à un examen serré à partir de plusieurs champs théoriques : histoire (des pratiques littéraires scolaires), théorie littéraire, linguistique discursive, stylistique, sociologie (de la lecture, des habitus culturels), didactique de l'écrit... la liste n'est pas exhaustive. Cette érudition, dans ses mises en relation internes, s'avère en soi passionnante ; peut-être plus passionnant encore est le positionnement qui la construit, autant qu'elle le construit. Les deux livres s'emploient à éclairer/démonter l'entrecroisement des discours, en particulier ceux qui portent les conceptions du texte et de la littérature, pour « réhabiliter » la paraphrase en tant que pratique métatextuelle non coupée du commentaire. Il s'agit rien moins que d'une « reconfiguration didactique » (P. Lang : 4) : donner à la paraphrase, dans l'enseignement-apprentissage du rapport aux textes, une légitimité, c'est-à-dire un territoire, une fonction, une valeur. C'est, par là, reconnaître chez les élèves et étudiants paraphraseurs (lecteurs ou scripteurs), l'existence d'une activité exploratoire, « questionnante », au lieu de la leur dénier à travers le jugement disqualifiant de *paraphrase*.

Cette disqualification, B. Daunay entreprend d'en chercher les origines – récentes à l'échelle de l'histoire de l'enseignement de la littérature – et de décrypter les conceptions sur lesquelles elle repose. Il est en effet remarquable que la paraphrase, toujours invoquée jamais explicitée en contexte scolaire, reste dans le flou conceptuel et la confusion des critères. Ainsi du couple *paraphrase / reformulation* qui présente une allure scientifique de bon aloi mais repose en fait sur un clivage axiologique : celui de la répétition acceptable ou non, qui varie en outre selon les lieux, les niveaux scolaires, les activités. La paraphrase, comme étiquetage stigma-