

L'écriture réflexive, entrée dans la culture

Caroline Scheepers
Université de Liège

*je pose des questions norvégiennes
à une anita pettersen
existe-t-il sur votre sol un genre de compagnie créole
et j'interroge un tailleur beige
sur les traditions en norvège
sur le parvis des lofotens
lancez-vous du riz uncle bens*
Vincent Delerm, Anita Pettersen

INTRODUCTION

Le dispositif didactique dont il est ici question s'adresse à de futurs enseignants de FLE et poursuit de manière concomitante quatre finalités distinctes. Il s'agit en effet de favoriser chez les apprenants, non francophones, une quadruple acculturation¹ : acculturation à la culture belge (apprentissage de contenus culturels), à une culture didactique (apprentissage de démarches didactiques), à une culture anthropologique (apprentissage d'une posture de recherche) et à une culture discursive (apprentissages langagiers). Ainsi, un séminaire de culture belge (16h) se déroule chaque été à l'Université de Liège et réunit un public hétérogène, tant en termes de nationalités, que de compétences langagières ou de formations pédagogiques antérieures. Les étudiants sont d'emblée invités à former une communauté d'anthropologues chargés de mener des investigations au sujet de la culture belge et d'en rendre compte auprès de leurs pairs. La culture belge y est envisagée non comme une essence mais comme des effets de discours qu'il faut récolter, interpréter, dévoiler. L'apprentissage s'envisage sous un angle résolument social et vise l'objectivation–subjectivation–intersubjectivation de savoirs culturels. Une certaine posture de recherche est convoquée chez les sujets : posture épistémologique oscillant constamment entre implication–distanciation, dans la lignée d'une anthropologie participative. Enfin, un accent tout particulier est mis sur la nature profondément discursive de l'apprentissage : les anthropologues en herbe sont munis d'un journal de bord, ils y consignent de façon très heuristique, en français, leurs représentations initiales, leurs questionnements, leurs découvertes, leurs interprétations, leurs réflexions personnelles et les réflexions des pairs... S'y élaborent en outre des savoirs d'ordre métaculturel, métadidactique, métaépistémologique et métadiscursif.

Après avoir brièvement exposé les particularités du contexte d'intervention et les modalités générales du dispositif que nous avons conçu et expérimenté², nous chercherons à expliciter plus avant nos quatre options théoriques et praxéologiques avant d'analyser les journaux recueillis³ sous ce quadruple éclairage.

¹ A la suite des anthropologues, nous désignons l'acculturation comme étant l'adaptation à une nouvelle culture. Elle doit être distinguée de la transculturation (processus à l'œuvre lorsque des modifications se réalisent sous l'effet de facteurs internes, sans l'influence de paramètres extérieurs), de l'interculturalité (processus par lequel deux cultures se rencontrent, provoquant des changements de part et d'autre) et de la déculturation (processus au cours duquel les valeurs culturelles initiales se perdent). Notre démarche relève bien de l'acculturation dans la mesure où nous étudions le phénomène par lequel des sujets s'imprègnent d'une nouvelle culture à la suite d'un dispositif formaté dans ce but.

² Nous assumons en l'occurrence une double posture, celle de formatrice et de chercheuse.

³ Des vingt-six étudiants, seuls dix ont consenti à nous prêter leur journal. Les autres avaient oublié leur cahier : oubli volontaire ou réel ? Notre corpus inclut donc dix journaux, tous féminins...

CONTEXTE D'INTERVENTION ET MODALITES GENERALES DU DISPOSITIF

Chaque été, le département de français de l'Université de Liège, dirigé par Jean-Marc Defays, organise un stage destiné à de futurs enseignants de FLE, stage coordonné par Laurence Wéry. La formation articule à un ensemble de séminaires didactiques un cours centré spécifiquement sur la culture de la Communauté française de Belgique. C'est de ce cours, qui s'est déroulé en août 2004, dont il sera ici plus particulièrement question. Notre cohorte compte vingt-six étudiants, Italiens, Espagnols, Portugais, Finlandais, Allemands, Autrichiens... Certains d'entre eux ont bénéficié d'une bourse octroyée par le CGRI, d'autres d'une bourse allouée par la Commission européenne dans le cadre du projet Mobile European Teacher, visant à favoriser la mobilité des professeurs de langues. La durée extrêmement réduite du cours nous conduit par ailleurs à rester modeste et prudente quant à la portée du dispositif. Il serait intéressant de mener un dispositif similaire dans une perspective longitudinale.

Afin de rendre compte succinctement des modalités générales du dispositif, nous proposons de retranscrire la consigne qui a été communiquée aux formés : elle donne de précieuses indications sur les tâches sollicitées, les interactions suscitées, les médiations sociales et instrumentales offertes, les activités mentales convoquées, l'étayage apporté... Nous déploierons ci-après les fondements et implications théoriques ou praxéologiques qui sous-tendent notre intervention éducative et nous les confronterons aux données empiriques récoltées.

CONSIGNE GENERALE : vous allez être impliqués dans un cours consacré à la culture belge francophone (16h). La culture belge, et ses diverses composantes, ne vous sera pas expliquée dans un cours magistral. C'est vous qui allez partir à sa découverte... Pour ce faire, des groupes vont être constitués selon le principe de la classe-puzzle : chaque groupe va investiguer une problématique particulière, devenir en quelque sorte le « spécialiste » de ce sujet et devra en rendre compte aux pairs. Nous allons donc tenter de créer en classe ce qu'on appelle une communauté de chercheurs (Brown et Campione). Les groupes, constitués de cinq personnes, seront multiculturels. Les problématiques à creuser sont : la littérature, la chanson, le cinéma, la peinture et la vie quotidienne. Pour chacun de ces thèmes, des consignes particulières vous sont communiquées, elles comportent des questions susceptibles de guider votre recherche. Vous devrez consulter des sources d'information diverses : ouvrages, Internet, documents audio, documents vidéo, personnes de référence... Pas mal de documents vous seront communiqués, le reste sera à chercher de votre côté. Vous pourrez filmer vos interviews, photographier des éléments... Le matériel vous sera fourni. Ce travail sera effectué en classe et je serai à votre disposition pour vous aider dans vos recherches. Les dernières séances de cours seront consacrées aux présentations des résultats de vos investigations. Vous devrez expliquer à vos pairs à quelles conclusions vous avez abouti mais aussi proposer des pistes didactiques pour l'exploitation en classe de FLE des supports que vous aurez récoltés. Vous pourrez alors diffuser des documents papier, des transparents, des documents audio ou vidéo... Il est probable que vous allez récolter des points de vue parfois divergents, n'hésitez pas à montrer la diversité des points de vue exprimés. Précisez en outre vos sources : qui affirme quoi ? Les présentations donneront lieu à une coévaluation formative.

Consigne J1 : Par ailleurs, un outil particulier vous est proposé, il s'agit du journal personnel qui va accompagner votre découverte de la culture belge. Ce journal n'est pas vraiment un journal intime, envisagez-le plutôt comme un carnet de bord, un journal d'ethnologue dans lequel vous allez consigner vos découvertes, vos questions, vos réflexions... Bien sûr, vous pouvez en faire un journal herbier en y collant des documents divers : photos, tickets, souches, dessins... Pour ce faire, un petit cahier va vous être distribué. Veillez à dater vos annotations. Le journal constituera le fil conducteur de votre appropriation progressive de la culture belge.

L'ECRITURE REFLEXIVE, ENTREE DANS LA CULTURE BELGE

A la suite de nombreux auteurs (Klinkenberg, 2003 ; Bruner, 1994 ; Goody, 1979 ; Bronckart, 1996), nous proposons d'envisager la culture comme un effet de discours, non comme une

essence improbable. Dans cette perspective, la culture se concevrait comme un système symbolique, une « boîte à outils » commune, un ensemble partagé de procédures de négociation et d'interprétation (Bruner, 1994), une série d'actes de communication (Goody, 1979) ou d'instruments sémiotiques (Bronckart, 1996). Il nous faut donc, d'une part, confronter les apprenants à des discours prenant comme objet la culture belge et, d'autre part, inviter ces mêmes apprenants à solliciter et créer des discours de ce type. Pour autant, quelles spécificités doivent comporter ces discours ? Nous en voyons plusieurs. D'abord, ils doivent bien entendu traiter d'une des problématiques envisagées. Ensuite, ces discours sont forcément situés, incarnés, historicisés, contextualisés et doivent être interprétés comme tels. La multiplicité, la diversité, la modalisation, la polémique des discours semblent également souhaitables : il nous faut susciter une véritable polyphonie discursive que l'apprenant doit apprendre à orchestrer. En outre, cette signification sociale et culturelle que le séminaire propose de débusquer ne se présente pas comme un donné d'emblée mais comme une signification à co-construire dans une démarche intersubjective qui implique un constant processus de validation confirmatoire.

Au début du séminaire, Ingrid écrit⁴ :

Je ne sais pas beaucoup de la culture belge sauf que la Belgique est divisée en deux parties et cela crée de graves tensions entre la partie flamande et la partie francophone. Il me faut toujours faire attention de ne pas confondre cette partie francophone avec la France que je connais beaucoup mieux. Peut-être serait-il utile de parler de mes impressions de la Belgique après avoir traversé la frontière. Ce qui m'a frappé au début ce sont des panneaux bilingues partout. Après être arrivée en ville (Liège), j'étais choquée de la ville qui a un charme bizarre. A mon avis, le taux d'étrangers et de mendiants est extrêmement élevé. Ce qui me plaît c'est la façon de vivre le soir. Tout le monde se réunit en ville pour prendre un verre et pour s'amuser.

A un aveu de méconnaissance, que nous retrouverons dans de nombreux journaux, suivent l'évocation des tensions communautaires et la menace d'assimilation à la France. Les premières impressions font l'objet d'énoncés oscillant entre modalisation et généralisation. Il s'agit ici d'objectiver les premières observations avant de les dé-reconstruire en les confrontant à une multiplicité de discours. Sara écrit le 5 août 2004 :

La culture belge : Les belges ont une culture intéressante. Ils mangent beaucoup de frites, ils boivent de bières. On peut y trouver beaucoup de monuments, le folklore, les marionnetes, le pèket. Ils parlent le français, le néerlandais.

Une appréciation positive est justifiée par l'évocation des sempiternelles frites – bières (!). La culture y semble folklorisée, parcellarisée à des vignettes emblématiques. Ces clichés sont récurrents dans les propos des étudiants qui découvrent la Belgique, il nous faudra faire en sorte de les aider à co-construire une perception de notre culture allant dans le sens d'une densification, d'une modalisation, d'un « épaissement » des significations. En revanche, d'autres apprenants commencent d'emblée par objectiver puis remettre en cause leur vision réductrice de la Belgique. C'est notamment le cas de Maria :

Je ne sais presque rien sur la culture belge, en fait au Portugal la culture francophone est plutôt diffusée à partir des références françaises. Toutefois, les livres de BD comme Tintin, Spirou, la musique de Brel, les frites, les gaufres et les chocolats je les connais assez bien. De toute façon, dans ma tête, il y a une image très stéréotypée des belges : se promenant avec la baguette sous bras ou assis buvant leur bière ou mangeant leurs frites. Voilà pourquoi j'ai vraiment envie de approfondir les/mes connaissances sur la culture belge parce que, d'après ce que j'ai vu dans ces trois jours à Liège, il y a beaucoup à apprendre sur les Belges au-delà des frites et de la bière.

Au terme du dispositif, peut-on affirmer que les concepts spontanés ont fait place à des concepts plus scientifiques ? De toute évidence, la réponse est affirmative même s'il est impossible d'isoler les effets provoqués par notre seul dispositif. Les journaux portent la trace

⁴ Pour des raisons déontologiques évidentes, un pseudonyme a été attribué aux étudiantes. Les extraits sont reproduits fidèlement, à l'exception de la répartition en paragraphes.

d'une densification incontestable des savoirs initiaux. La problématique étudiée en groupe donne lieu à des notations détaillées, résultant d'un important travail de découverte, appropriation, interprétation, verbalisation de discours polyphoniques allant dans le sens d'une « scientification » accrue des concepts. Les journaux révèlent des notations portant à la fois sur la culture-source (la culture de l'apprenant), la culture-cible (la culture belge) et la culture de la classe (la culture co-construite en classe) (Defays, 2003). Les limites spatiales de cet article nous interdisent néanmoins de reproduire ici de longues entrées témoignant des savoirs finalement élaborés : nous devons nous contenter d'affirmer que la littérature, le cinéma, la peinture, la musique ou la vie quotidienne belge font l'objet d'une appréhension beaucoup plus fine et nuancée. Nous pouvons lire des biographies détaillées des principaux peintres belges, des schémas traduisant les différents mouvements littéraires, des commentaires sur la situation linguistique, des comptes rendus de visites, de lectures ou de rencontres... Les étudiants ont interviewé des passants ou des personnes de référence, ont enregistré et analysé l'accent des locuteurs liégeois, ont visité divers lieux culturels ou lieux de culte, ont entrepris des fouilles dans des bibliothèques ou des médiathèques, ont mené des observations systématiques dans des endroits jugés stratégiques, ont procédé à des sondages, ont interrogé Internet... Toutes ces démarches engendrent des savoirs à la fois plus fiables et davantage relativisés. Le journal rend possible l'objectivation du processus d'acculturation comme en témoigne ce très bref extrait du journal de Marisa qui narrativise sa découverte :

Musée Rops à Namur. « Ca me rappelle Baudelaire », dit une de mes collègues. C'était sa première impression sur Rops. Bientôt on saura que son intuition s'avère juste : Rops, ami de Baudelaire, a illustré les poèmes du peintre célèbre.

Les écrits réflexifs sont porteurs des quatre mondes tels que les a définis Jürgen Habermas (1987). Le monde extérieur ou objectif : la culture belge telle qu'elle se décline effectivement dans les discours étudiés. Le monde social ou la supposition des relations interpersonnelles reconnues comme légitimes par les Belges : ce monde social se dessine sous les propos recueillis. Le monde subjectif ou les expériences effectivement vécues par l'étudiant et auxquelles lui seul a un accès privilégié : le diariste consigne son processus de recherche, unique, singulier. Enfin, le monde vécu ou le corrélat des procès d'intercompréhension : le sujet prend note des débats ou des exposés menés avec/par/pour/contre les pairs lors des actions communicationnelles opérées en classe. Ces quatre mondes configurent les mondes représentés (Bronckart, 1996) que sont les journaux, révélateurs de l'incessante dialectique qui se déploie entre objectivité sociale et sens subjectif. Entre ces deux pôles se construit le sujet épistémique, en quête d'une meilleure connaissance de la culture d'autrui et partant, de la sienne propre puisque l'altérité est constitutive et fondatrice de notre irréductible singularité (François, 1996 ; Benveniste, 1966).

L'ECRITURE REFLEXIVE, ENTREE DANS UNE CULTURE DIDACTIQUE

Le dispositif poursuit une deuxième finalité. Nous souhaitons en effet inviter les apprenants à expérimenter des démarches didactiques différentes, la visée est de mettre en place un enseignement homologique ou isomorphe. Ainsi, les étudiants expérimentent eux-mêmes des procédures pédagogiques qu'ils pourront reproduire dans leur propre contexte éducatif, en les adaptant et en ayant perçu de l'intérieur, comme apprenants, les atouts mais aussi les limites. Nos choix éducatifs ne sont pas neutres : un réel enjeu politique sous-tend notre intervention. L'apprentissage suscité, par les interactions créées en classe, répond à une conception historico-culturelle du psychisme et rompt avec une logique solipsiste. Les étudiants pratiquent un apprentissage autoréflexif et procèdent à la recherche critique d'informations : une communauté d'apprenants est créée, la classe se conçoit dès lors comme un ensemble de zones multiples de développement proximal (Brown et Campione). Les

savoirs se co-construisent et s'échangent en se fondant sur un triple étayage : celui de l'enseignant, désormais envisagé comme un médiateur culturel ; celui des pairs, envisagés comme des partenaires actifs ; celui des instruments sémiotiques (journal, énoncés produits et recueillis), envisagés comme d'authentiques médiations (méta)sociales, (méta)instrumentales, (méta)cognitives et (méta)discursives.

Les journaux portent la trace de ce triple étayage : les discours d'autrui y bruissent constamment. Les diaristes les retranscrivent, les reformulent, les interprètent, les synthétisent, les retraduisent, les listent, les comparent, les contestent... : plusieurs opérations mentales sont finalement à l'œuvre. Dans un mouvement circulaire, les écrits réflexifs objectivent les savoirs en construction, donc les rendent visibles, tandis qu'ils les subjectivent, donc favorisent leur appropriation en profondeur. Hélas, la démarche didactique expérimentée ne donne pas vraiment lieu à des commentaires évaluatifs ou interprétatifs de la part des diaristes. Nous décidons dès lors, pour un prochain séminaire, de susciter la réflexion des étudiants à ce propos. Comment ont-ils vécu cette expérience ? Leur paraît-elle transférable et à quelles conditions ? Par ailleurs, outre la recherche et l'analyse de traces sémiotiques relatives à la culture belge, les apprenants doivent concevoir et proposer des activités didactiques à leur sujet. Les leçons brouillonnantes se construisent dans et par le journal : les étudiantes sélectionnent des documents, les retranscrivent, les annotent, elles ébauchent des consignes précises, elles triturent, raturent, hésitent...

Le dispositif vise également une construction identitaire : le sujet se construit comme futur enseignant de FLE. Dans cette optique, nous veillons à ménager trois types d'expériences humaines (Barbier, 2000) : des activités opératives (les apprenants transforment leur environnement en l'investigant), des activités de pensées (les apprenants modifient leurs représentations initiales sur la culture belge ou sur l'apprentissage) et des activités de communication (les apprenants mobilisent des signes, en écrivant, pour soi et pour les autres, en verbalisant oralement les savoirs pour les pairs).

L'ECRITURE REFLEXIVE, ENTREE DANS UNE POSTURE DE RECHERCHE

Les étudiants sont donc invités à endosser une posture d'anthropologue ou de sociologue. Pour autant, il s'agit de les initier modestement à une anthropologie participative ou à une ethnométhodologie, c'est-à-dire à deux courants épistémologiques bien circonscrits. Dans cette perspective, les faits n'existent pas d'eux-mêmes, c'est le chercheur qui doit les construire (Lourau, 1988 ; Malinowski, 1985). Par leurs investigations, les étudiants mettent au jour un construit collectif tissé de multiples faits discursifs se rapportant à la culture belge. Le chercheur oscille entre familiarité et distanciation d'avec le milieu étudié et met en place un dispositif sophistiqué de recueil de données : observations directes, observation participante, entretiens, enregistrements vidéo (Coulon, 1987)... Dans la mesure du possible, les étudiants instrumentalisent leur quête obstinée d'indices. De même, le journal de recherche devient l'instrument indissociable de la recherche (Malinowski, 1985 ; Leiris, 1934-1981) : il constitue le cœur de la démarche socioanalytique dans la lignée de l'analyse institutionnelle (Coulon, 1987). Le journal de recherche traduit le voyage initiatique mené par les chercheurs en herbe et devient en lui-même un voyage initiatique (Lourau, 1988). Les écrits recueillis témoignent en effet d'un fort investissement : ils accompagnent et rendent possibles le recueil et la collecte et l'interprétation des faits observés. Le dire et le faire sont intimement liés.

A la manière d'un Leiris ou d'un Malinowski, nos apprentis anthropologues collationnent les

données, les interprétations, les formalisations progressives, mais, de façon étonnante, la présence des diaristes s'inscrit en creux dans les écrits. Nous relevons très peu de « je » dans les notations, exceptions faites des entrées consacrées aux représentations initiales et du journal de Maria, nous y reviendrons dans la section ultérieure. L'écriture heuristique ou épistémique semble exploitée dans toutes ses potentialités de construction d'une recherche mais le positionnement énonciatif paraît souvent problématique. Qui parle sous les reformulations ou retranscriptions des discours d'autrui ? Cette absence fantomatique de l'auteur se répercute d'ailleurs lors des exposés oraux qui témoignent de degrés de performance variables. Dans certains cas, les étudiants semblent ânonner des propos désincarnés. Dans d'autres, heureusement, les assertions sont clairement assumées. Comment expliquer cet effacement des sujets⁵ ? Doit-on l'imputer à une vision positiviste du chercheur, censé se dissimuler derrière ses données ? A des difficultés discursives ? Au souhait bien légitime de ne pas se dévoiler ? A la brièveté du stage ? Ou, tout simplement, à l'insuffisance de nos consignes ? Sans pouvoir avancer de réponse clairement décisive, nous décidons de modifier en conséquence notre étayage, convaincue qu'un savoir, pour être approprié en profondeur, doit faire l'objet d'un discours impliqué.

L'ECRITURE REFLEXIVE, ENTREE DANS UNE CULTURE DISCURSIVE

Apprendre à écrire et écrire pour apprendre : les formés sont invités à rentrer dans cette expérience circulaire de l'écriture, tout à la fois vecteur et objet de l'apprentissage. L'enjeu est considérable : il s'agit de penser, réfléchir, conceptualiser, brouillonner... dans la langue étrangère, celle que, bientôt, on enseignera soi-même à des locuteurs non-francophones. Bref, un « esprit scribal » (Olson, 1998) est convoqué. Le dispositif invite à explorer toutes les facettes de l'écriture heuristique (Reuter, 2000), souvent peu exploitée en classe de FLE : intégrative, j'instaure un processus de compréhension ; articulatoire, je fais interagir des matériaux hétérogènes et transformative, je me transforme en écrivant. Le journal d'Eve, entre autres, illustre bien ce triple mouvement. Eve prépare les questions d'une interview puis prend note au vol des réponses obtenues avant de préparer la formalisation des données ainsi recueillies à destination des pairs. Pour ce faire, elle imagine plusieurs tableaux complexes visant à condenser les données, tableaux surchargés de ratures, de modifications diverses. Le *work in progress* se matérialise sous les yeux du lecteur. Le journal de Susanna témoigne également de la lente mutation qui s'opère entre les premiers écrits, tout à fait épistémiques, et les derniers textes, aux allures très nettement formalisées. En particulier, les sujets recourent volontiers à la liste, aux innombrables fonctionnalités (Goody, 1979). Liste de préparations culinaires, liste de films vus, liste d'expressions idiomatiques, liste des concepts discutés en classe, liste de consignes, liste de questions mais aussi, liste de tâches à effectuer.

Un autre fait saillant des journaux est l'abondance des indices iconiques : certains journaux prennent l'allure d'un véritable « journal herbier » (Lejeune, 2003). Les représentations mentales alternent avec les représentations objectales (Bourdieu, 1982). Le diarisme se vit, sur ce plan aussi, comme une accumulation de données imagées : nous assistons à de fréquentes ruptures sémiotiques (Bucheton, 2003), le locuteur passant de l'écriture au dessin, au collage

⁵ Nous menons actuellement une recherche longitudinale visant à favoriser chez de futurs instituteurs en formation initiale l'adoption d'une posture d'enseignant-chercheur. Les sujets sont invités à tenir, durant trois ans, un journal de formation, écrit réflexif et dialogué, centré sur la formation en didactique du français. Dans ces écrits, le positionnement énonciatif est très clairement assumé, à l'inverse des journaux dont nous rendons compte ici (Scheepers, 2004, 2005, à paraître, en cours).

d'éléments hétérogènes (photos, dépliants, tickets, billets de train...). Certaines se contentent d'égrener ces reliques, d'autres insèrent systématiquement des commentaires interprétatifs. Enfin, l'objet-cahier est fortement investi : au début du séminaire, nous distribuons les petits cahiers, à la couverture bleue ou rouge et certaines exigent fermement une couleur plutôt que l'autre...

Si les journaux remplissent une fonction clairement intrapsychique (Vygotski, 1997), ils revêtent en outre une fonction interpsychique (Vygotski, 1997) dans la mesure où les textes, sans être socialisés, sous-tendent les interventions de leurs auteurs en classe et contiennent les traces des interactions menées avec les pairs. Le journal s'inscrit dès lors entre signification intime et sens partagé. Il contribue à instaurer et à renforcer une authentique communauté (Charaudeau, Maingueneau, 2002) : une communauté communicationnelle (ses membres partagent le même contrat de communication), une communauté discursive (ils partagent les mêmes savoirs) et une communauté sémiologique (l'identité se marque par des manières de dire similaires).

CONCLUSION :

Notre dispositif poursuivait quatre finalités : quel bilan établir en définitive ? Du point de vue des représentations quant à la culture belge, elles sont assurément plus denses et plus fondées. Elles tiennent davantage des concepts scientifiques. Cela étant, la brièveté du séminaire et du séjour lui-même incite à une certaine modestie : il serait intéressant de mener une étude similaire sur des sujets résidant en Belgique plus longtemps. Par ailleurs, nous ne disposons d'aucune certitude par rapport au réinvestissement des informations appropriées dans les pratiques didactiques ultérieures des enseignants en devenir. Notre pari, et notre espoir, est que les étudiants donneront à voir à leurs élèves autre chose qu'une vision exclusivement franco-française de la culture francophone. Les apprenants ont également expérimenté un processus didactique étayé par des médiations d'un type très particulier, qu'il s'agisse des médiations sociales établies avec les pairs ou avec nous-même, des médiations instrumentales mises en place grâce aux outils sémiotiques ou des médiations cognitives instaurées avec les savoirs. A terme, les étudiants mettront-ils eux aussi en place des pratiques pédagogiques rénovées, dans un cadre socioconstructiviste et interactionniste ? Le principe homologique aura-t-il fonctionné ? L'initiation modeste à une certaine posture de recherche a suscité beaucoup d'enthousiasme pour la recherche et le traitement des données mais le positionnement énonciatif nous a semblé problématique. Il nous faudra prendre en compte ce constat pour réajuster le dispositif. Enfin, les sujets ont expérimenté la langue-cible dans toutes ses facettes heuristiques, outre son rôle habituel de vecteur des échanges, elle a véritablement soutenu un processus de pensée. De façon très éphémère, une communauté internationale d'enseignants-chercheurs a été constituée mais avec quels effets à moyen et à long terme ? Gageons que les praticiens en herbe saisiront à l'avenir des opportunités de découvrir d'autres cultures, d'autres procédures didactiques, d'autres façons de penser et de dire...

BIBLIOGRAPHIE :

- BARBIER, J.-M. (2000), *Signification, sens, formation*, Paris, PUF.
 BENVENISTE, E. (1966), *Problèmes de linguistique générale I*, Paris, Gallimard.
 BOURDIEU, P. (1982), *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard.
 BRONCKART, J.-P. (1996), *Activité langagière, textes et discours*, Lausanne-Paris, Delachaux-Niestlé.

- BROWN, A. L. et CAMPIONE, J. C., (1995), « Concevoir une communauté de jeunes élèves », in *Revue française de pédagogie*, n°111, pp. 11 – 33.
- BRUNER, J. (1996), *L'éducation, entrée dans la culture*, Trad. par BONIN, Y., Paris, Retz.
- BUCHETON, D. (2003), « Un chantier bien ouvert », in JAUBERT, M., REBIÈRE, M. et BERNIÉ, J.-P., Actes du colloque, *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement*, Bordeaux.
- CHARAUDEAU, P. et MAINGUENEAU, D. (2002), *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil.
- COULON, A. (1987), *L'ethnométhodologie*, Paris, PUF.
- DEFAYS, J.-M. et DELTOUR, S. (2003), *Le français langue étrangère*, Sprimont, Mardaga.
- FRANÇOIS, Fr. (1996), « Communication, interaction, dialogue... Remarques et questions », in *Le français aujourd'hui*, n°113, pp. 12 – 22.
- GOODY J. (1979), *La raison graphique*, Trad. par BAZIN J. et BENSA A., Paris, Minuit.
- HABERMAS, J. (1987), *Théorie de l'agir communicationnel*, Trad. par FERRY, J.-M., Paris, Fayard.
- KLINKENBERG, J.-M. (2003), *Petites mythologies belges*, Bruxelles, Labor.
- LEIRIS, M. (1934-1981), *L'Afrique fantôme*, Paris, Gallimard.
- LEJEUNE, Ph. et BOGAERT, C. (2003), *Un journal à soi*, Paris, Textuel.
- LOURAU, R. (1988), *Le journal de recherche*, Paris, Klincksieck.
- MALINOWSKI, B. (1985), *Journal d'ethnographie*, Trad. par JOLAS, T., Paris, Seuil.
- OLSON, D. R. (1998), *L'univers de l'écrit*, Trad. par BONIN, Y., Paris, Retz.
- REUTER, Y. (2000), « A propos de la fonction cognitive de l'écriture en formation », in BRASSART M.-D., *Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur. Ateliers*, n°25, pp. 45 – 52.
- SCHEEPERS, C. (2004), « Le journal de formation : un écrit heuristique à double Je », Actes du 9^e colloque de l'AIRDF, Québec.
- SCHEEPERS, C., (2005), « La sémiotisation des savoirs : entre fonction interpsychique et intrapsychique », in Actes du 5^e colloque Recherches et formation, Nantes.
- SCHEEPERS, C., (accepté pour publication), « Je est un auteur », in *Enjeux*.
- SCHEEPERS, C. (en cours), *Le travail de fin d'études, un discours en quête d'auteur*, Double thèse de doctorat en Philosophie et lettres et en Sciences de l'éducation, Université de Liège – Université Paris VIII.
- VYGOTSKI, L. (1997), *Pensée et langage*, Trad. par SÈVE, Fr., Paris, La dispute.