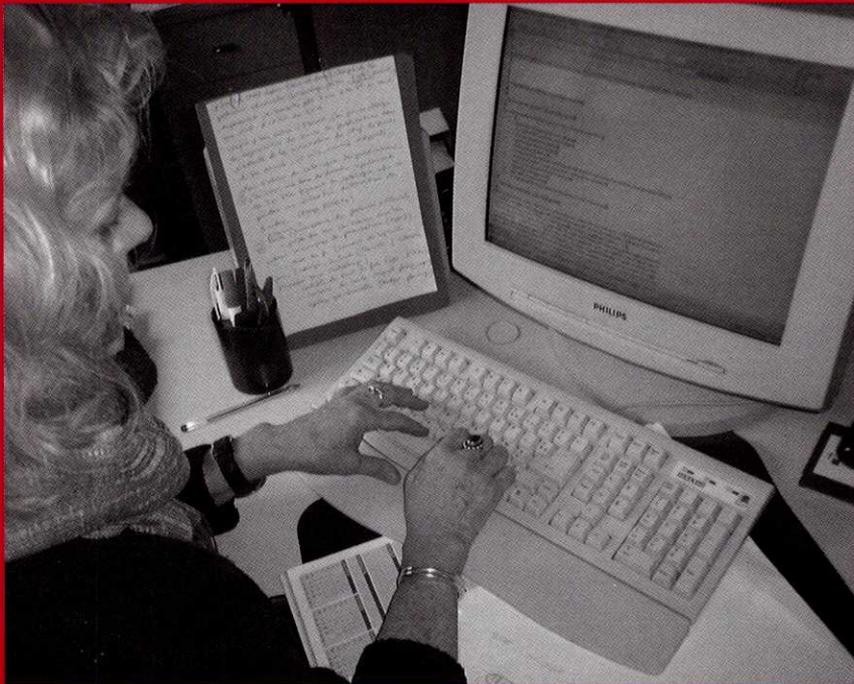


PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN ÉDUCATION

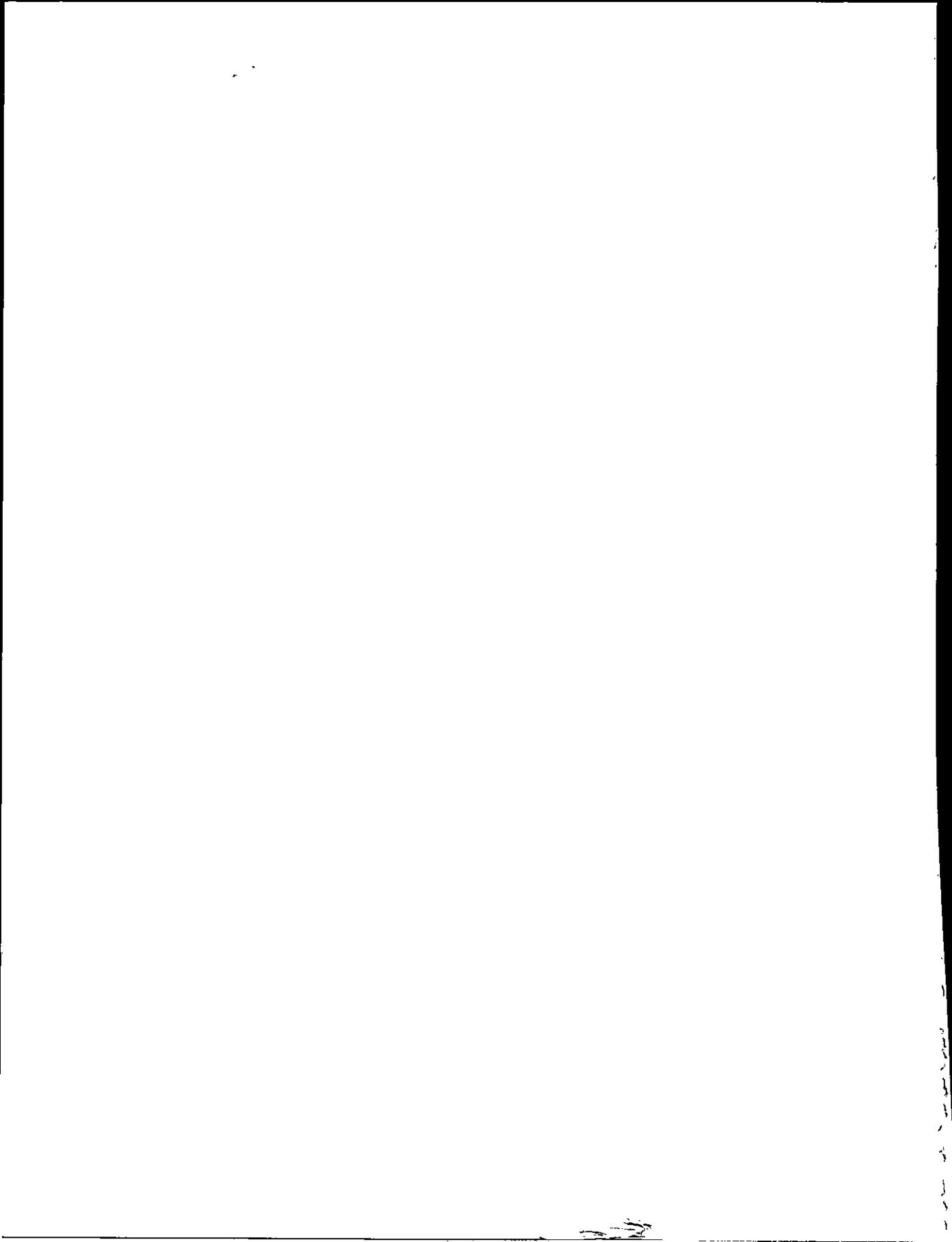
N° 58 - 2003

L'écriture entre recherche et formation



Institut national de recherche pédagogique

INRP



PERSPECTIVES
DOCUMENTAIRES
EN ÉDUCATION

PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN ÉDUCATION

*est publié trois fois par an
par la mission veille scientifique de l'Institut national de recherche pédagogique
Fondé en 1983 par Jean Hassenforder*

CONSEILLERS À LA RÉDACTION

JEAN-MARIE BARBIER, *professeur au Conservatoire national des arts et métiers*
MICHEL BERNARD, *professeur, sciences de l'éducation à l'université de Paris II*
ALAIN COULON, *professeur à l'université de Paris VIII, directeur du CNDP*
FRANÇOISE CROS, *professeur, sciences de l'éducation à l'INRP*
MARIE DURU-BELLAT, *professeur, sciences de l'éducation, IREDU, université de Bourgogne*
JEAN-CLAUDE FORQUIN, *professeur honoraire, sciences de l'éducation*
JEAN GUGLIELMI, *professeur, sciences de l'éducation*
JEAN HASSENORDER, *professeur émérite à l'INRP et à l'université de Paris V*
ANDRÉE TIBERGHIEU, *maître de recherche, CNRS de Lyon*
AGNÈS VAN ZANTEN, *directrice de recherche, CNRS/OSC Paris*
GEORGES VIGARELLO, *professeur, sciences de l'éducation, université de Paris V*

RÉDACTION

CHRISTIANE ÉTÈVÉ, *rédacteur en chef*
MARIE-FRANÇOISE CAPLOT, *secrétaire de rédaction*
*Équipe de rédaction : LE PERSONNEL DE DOCUMENTATION DE LA BIBLIOTHÈQUE-CDR
ET DE LA CELLULE VEILLE SCIENTIFIQUE*
Rédaction : 0146349136 – email : eteve@inrp.fr

Directeur de publication : EMMANUEL FRAISSE, directeur de l'INRP

Les opinions exprimées dans les articles n'engagent que la responsabilité des auteurs
La partie bibliographique *Ouvrages et Rapports* est extraite de la banque
de données *Émile 1* (INRP-CDR) et du catalogue de la Bibliothèque
Photo de couverture : INRP

Abonnements : Service des Publications de l'INRP
29, rue d'Ulm 75230 Paris Cedex 05 – Tél. 01 46 34 90 04

SOMMAIRE

Éditorial

CHRISTINE BARRÉ-DE MINIAC / De la formation à l'écriture à la formation par l'écriture	5
--	---

ÉTUDES

Itinéraire de recherche

MICHELE GUIGUE / Des traces pour la recherche : faire et penser dans l'ordinaire de la vie.....	11
---	----

Perspectives de recherche

FRANÇOISE BRÉAND / L'atelier d'écriture : un espace potentiel de travail symbolique et de création.....	25
PATRICIA CHAMPY-REMOUSSENARD / Conditions et modalités de mise en mots du travail réel dans un dispositif de formation destiné aux professionnels du secteur éducatif.....	33
FRANÇOISE CROS / L'écriture sur la pratique est-elle un outil de professionnalisation ?	41
JACQUES FIJALKOW / Vers une didactique de l'écriture scientifique en sciences humaines et sociales.....	49
YVETTE LE MEUR / Écrire à l'université : réflexions sur une pratique.....	55
MARTINE MORISSE / Écriture et réflexivité, quel(s) rapport(s) ?.....	61
MARIE-CHRISTINE PRESSE / Expliciter l'implicite : quand tout commence par une lettre à un ami.....	69
MAGUY SILLAM / Partenariat et écriture professionnelle	79

Communication documentaire

CLAUDE VIRY / « La revue <i>Inter-CDI</i> », moteur de la construction de la profession de professeur-documentaliste.....	89
---	----

Souvenirs du futur

PATRICK DUBOIS / Une méthode « intuitive » et « analogique » pour l'école populaire ? Flux et reflux d'une idée pédagogique intempesive dans le <i>Dictionnaire</i> de Ferdinand Buisson	101
--	-----

« Vue sur revues »

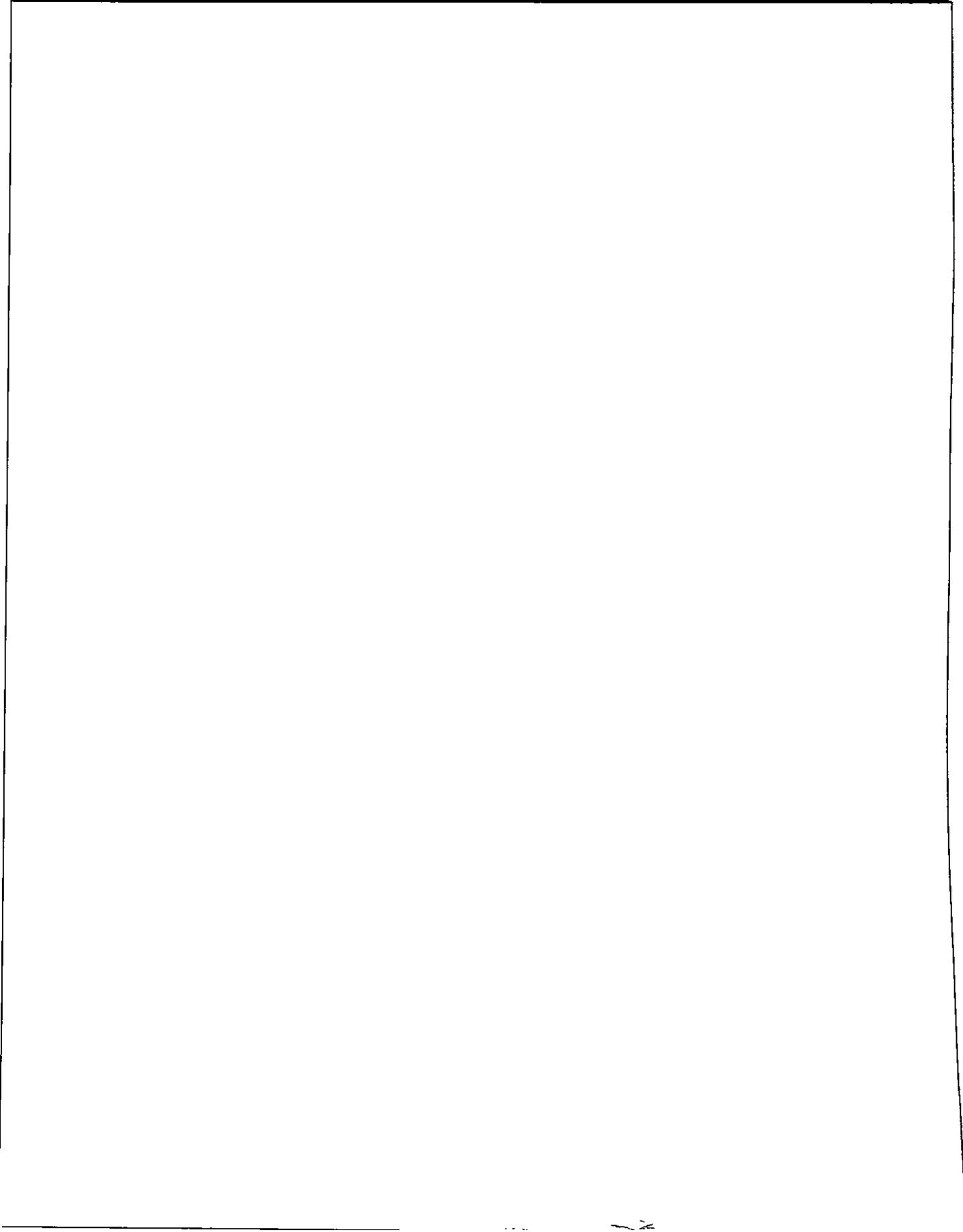
BLANDINE RAOUL-RÉA.....	107
-------------------------	-----

Innovations et recherches à l'étranger

MURIEL VAREILLAS	109
------------------------	-----

RESSOURCES

Bibliographie courante.....	117
Adresses d'éditeurs	129
Summaries	131



DE LA FORMATION À L'ÉCRITURE À LA FORMATION PAR L'ÉCRITURE

CHRISTINE BARRÉ-DE MINIAC

Ce numéro de *Perspectives documentaires en éducation* propose une réflexion sur l'accompagnement de l'écriture, c'est-à-dire sur son apprentissage et sa pratique dans le cadre d'une relation sociale privilégiée, qui est celle de l'accompagnement. Ce numéro s'inscrit donc dans la lignée des travaux actuels en matière de didactique de l'écriture mettant l'accent sur cette pratique proche de celle du compagnonnage. Rappelons que ce terme, hérité de l'ancien système des corporations, désigne l'association d'ouvriers à des fins de formation professionnelle. Il s'agit d'apprendre en faisant, sous le regard vigilant du « maître d'apprentissage ». Celui-ci accompagne, c'est-à-dire aide, oriente et commente le travail en train de se faire. L'apprentissage, dans ce processus, résulte d'une alchimie dont on connaît l'efficacité sans pouvoir toujours en disséquer les éléments.

L'écriture s'apprend, et son apprentissage s'apparente au « bricolage » dont parle Michel de Certeau après Lévi Strauss. L'acquisition des « manières de faire », pour poursuivre l'emprunt à cet auteur, suppose une suite d'opérations, gestuelles et mentales caractéristiques d'une société. C'est, pour cette raison, un acte social transmis par la communauté. Celle-ci, en effet, enseignant l'écrit, en transmet les usages et modes d'emploi,

ou plutôt de « réemploi », toujours selon l'expression de Michel de Certeau. Comment s'y prendre, dans quel ordre dire les choses, jusqu'à quel niveau de précision, autant de savoir-faire qui s'apprennent au fil des expériences d'écriture, au fil aussi des allers et retours avec le « maître d'apprentissage » qu'est l'enseignant lorsqu'il s'agit d'apprendre à écrire, ou d'écrire pour apprendre ; mais aussi avec l'employeur ou le futur employeur lorsqu'il s'agit d'écrire pour apprendre un métier, ou d'écrire en apprenant un métier.

On passe ainsi, de manière insidieuse, de l'apprentissage de l'écriture à l'apprentissage par l'écriture. Celle-ci se trouve au centre d'un processus de formation : formation du scripteur, mais aussi du professionnel ou futur professionnel, et, il faut bien le dire, du sujet tout court. Car comment tracer des frontières étanches entre tous ces apprentissages. Suis-je le même lorsqu'à grand peine, sur le métier remettant mon ouvrage durant des mois de travail solitaire interrompus par des échanges avec mon directeur de mémoire, je soutiens un mémoire ou une thèse qui m'intronise comme chercheur appartenant à la communauté des scientifiques ? Suis-je le même lorsque mon métier d'éducateur me conduit à écrire des rapports qui disent quelque chose de leur objet mais aussi de celui qui les écrit, qui indiquent quel

professionnel je suis et ce que l'on peut attendre de moi ? Ces pratiques d'écriture, dit Patricia Champy-Remoussard, un des auteurs de ce numéro dépassent toujours les effets escomptés, et les catégories d'effets ne peuvent être totalement dissociées les unes des autres. D'où le titre de ce numéro qui place l'écriture au centre d'une série d'apprentissages, en passant par l'apprentissage d'elle-même. La réflexion proposée s'organise en trois champs.

Tout d'abord deux articles introduisent le sujet, en définissent le cadre et les contours. Celui de Martine Morisse développe la thèse selon laquelle l'écriture est intrinsèquement réflexive. Elle montre comment le retour réflexif qu'elle favorise permet de donner du sens, d'objectiver et même de produire des connaissances ainsi que de marquer des positions de scripteurs. D'emblée est ainsi posé le caractère indissociable des effets de l'écriture. L'article de Michèle Guigue se présente comme une illustration concrète des propos de Martine Morisse. À travers le récit d'un itinéraire de recherche ponctué d'expériences d'écriture, Michèle Guigue donne à voir au lecteur comment la pensée avance dans son travail quotidien, processus dont elle montre les manifestations aussi bien, dit-elle, dans des manières d'agir avec les choses et les autres que dans des manières de dire ou d'écrire. Là encore, on voit l'imbrication des processus scripturaux et des processus relationnels.

Les quatre articles suivants, ceux de Marie-Christine Presse, de Jacques Fijalkow, d'Yvette Le Meur et de Françoise Bréant, présentent des dispositifs dont ils analysent les démarches. Celui de Marie-Christine Presse constitue une sorte d'introduction aux deux autres. Elle montre en effet comment la nécessité de la mise en place d'un dispositif d'apprentissage, au sens d'accompagnement de l'écriture, dans l'enseignement supérieur, peut s'instruire de l'expérience d'écriture des formateurs eux-mêmes. Jacques Fijalkow décrit un de ces dispositifs proposés à des étudiants en sciences humaines et sociales. Il souligne, lui aussi, l'implication du formateur, ici le directeur de recherche, dans la décision de mettre en place un tel dispositif. Yvette Le Meur, elle, s'intéresse à un public non littéraire, puisqu'il s'agit d'étudiants en STAPS. Elle centre son analyse sur la démarche mise en œuvre en ce qu'elle permet la

construction du sujet scripteur. Françoise Bréant, enfin, nous permet de passer de la formation du sujet scripteur à la formation du sujet « tout court ». Son analyse met l'accent sur le rôle de l'animateur, que celui-ci soit enseignant, formateur, éducateur ou écrivain. Ce passage du scripteur au sujet dans sa globalité est lié, selon elle, à la capacité de l'animateur à permettre l'ancrage symbolique nécessaire à toute socialisation et à tout apprentissage.

Enfin, dans les trois derniers articles, c'est l'écriture en relation avec la formation professionnelle qui est sur le devant de la scène. L'article de Françoise Cros constitue une introduction théorique à la question. Est-ce qu'écrire développe des compétences professionnelles ? Telle est la question qu'elle examine. Oui, répond-elle globalement, mais à certaines conditions qu'elle précise. Patricia Champy-Remoussard, quant à elle, présente un dispositif de formation de professionnels du secteur éducatif. Ce qui est en jeu et en discussion ici, c'est la possibilité de construire chez les formés la capacité à analyser les situations de travail. L'analyse fine du dispositif et de son fonctionnement montre que cela est possible à certaines conditions : accéder aux situations par leurs marges ; affiner le regard porté sur le travail d'autrui et enfin apprendre à saisir le contexte de son activité professionnelle. L'article de Maguy Sillam concerne l'écriture dans le cadre de la formation des enseignants. Elle montre le lien indissociable entre l'intégration des savoirs et la construction identitaire grâce à la rédaction des mémoires dans le cadre d'ateliers professionnels.

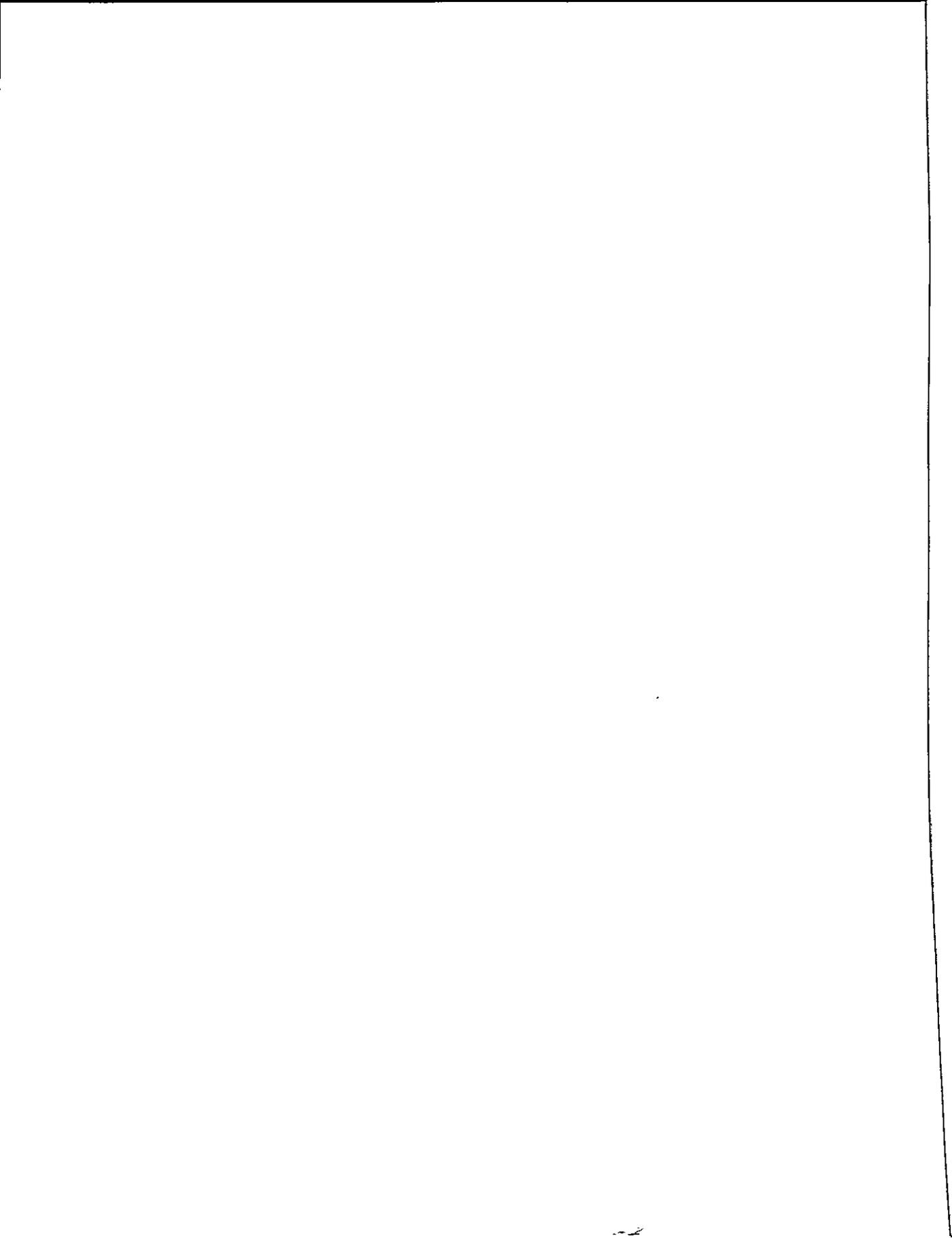
Avec ce numéro l'écriture est donc bien au centre d'un questionnement sur elle-même, comme objet autant que comme outil de formation. On retiendra aussi qu'on n'a jamais fini d'apprendre, y compris lorsqu'il s'agit d'écrire. On retiendra surtout que la prise d'écriture est aussi la prise d'une position sociale. Car, comme le dit Michel de Certeau, filant la métaphore de Robinson Crusoë : « Le sujet de l'écriture est le maître, et le travailleur qui a un autre outil que le langage sera Vendredi »¹.

Christine BARRÉ-DE MINIAC
IUFM de Grenoble/Laboratoire LIDILEM

1. Michel de Certeau, *L'invention du quotidien*. 1. *Arts de faire*. Paris : Gallimard, édition 1990, p. 205.

1

ÉTUDES



ITINÉRAIRE
DE RECHERCHE

DES TRACES POUR LA RECHERCHE : FAIRE ET PENSER DANS L'ORDINAIRE DE LA VIE

MICHÈLE GUIGUE¹

Même si la métaphore présentant le monde comme un livre ne correspond plus à l'horizon culturel contemporain, du moins lire ouvre sur le monde et interagit avec les observations quotidiennes, ordinaires, professionnelles et scientifiques. L'expression de cette tension est constitutive de mes axes de recherche : d'une part, la lecture, celle de mémoires rédigés en formation, et, d'autre part, l'immersion dans le monde sur des terrains scolaires, collèges ou lycées.

— AU CARREFOUR THÉORIE ET TERRAIN

FORMER DES ENSEIGNANTS

Rapidement nommée professeur de psychopédagogie en École normale, après une expérience professionnelle en

lycée, le travail philosophique sur les concepts a fait place à un travail d'un tout autre type puisqu'il s'agissait de former des professionnelles² qui, après quelques mois, voire un ou deux ans, allaient devenir institutrices. L'articulation de la théorie à la pratique, l'alternance formation/stage trouvaient un écho philosophique et politique dans ce qui restait du bouillonnement des idées de mai 68. Quelles pratiques pédagogiques mettre en œuvre pour développer des manières de transmettre qui soient en cohérence avec les contenus, les objectifs, les valeurs de ce que l'on transmet ? Ces préoccupations conduisaient à des effets de miroirs entre ce qui était fait avec ces futures enseignantes et ce qui était attendu d'elles. Observations et analyses se faisaient écho dans un mouvement réflexif et critique.

Dans ce contexte, le fonctionnement en équipe avec des maîtres formateurs, les visites de stages aux quatre coins d'un département resté rural, puis en région parisienne,

1. Université Lille 3, Sciences de l'éducation, équipe PROFÉOR. Ce texte est une version remaniée d'un fragments de mon Habilitation à diriger des recherches : (2000), *Façons de dire et de penser en situations ordinaires. Questionnement pour une épistémologie des traces*, note de synthèse : Université de Paris 8.
2. C'était à une époque, qui paraît aujourd'hui fort lointaine, où les EN n'étaient pas mixtes.

l'animation d'un laboratoire d'essai pédagogique³ m'ont permis d'observer de multiples façons de faire. Cela dans des cadres très variés : petits un jour de rentrée en école maternelle aussi bien que classes de perfectionnement rodées depuis des années, classes uniques dans la mairie au cœur d'un village, préfabriqués sans adresse ou encore énormes groupes scolaires entre HLM et terrains vagues, instituteurs militants du mouvement Freinet ou auteurs de manuels traditionnels...

Probablement, mon intérêt pour des observations et des descriptions, minutieuses et détaillées, s'est développé au cours de ces nombreuses pérégrinations, à l'occasion des questions et des chocs créés par des rapprochements et des confrontations. Il poursuit, dans un autre contexte, une attitude cultivée dans la relation à l'écrit. Le verbe lire ne vient-il pas du terme bas latin *legere* qui signifiait « ramasser, cueillir » ? Pourquoi ne pas considérer comme des activités apparentées les pratiques de cueillette d'indices dans un texte ou dans l'environnement spatial et temporel, social et institutionnel ?

UN POINT D'APPUI, LES INTERACTIONS AVEC LES ÉTUDIANTS

L'activité pédagogique de professeur de philosophie crée une tension, peut-être toute particulière, entre la pensée des grandes figures de la philosophie et celle des jeunes qui sont sur les bancs du lycée. Les multiples références à la maïeutique socratique en sont l'expression. Se centrer sur les manières de penser des élèves et des étudiants, leur donner la parole, explorer des chemine-ments avec eux, élaborer des tableaux, des schémas, analyser le sens de leurs découpages, en dégager les implications théoriques et pratiques quant à une vision du monde, cette construction collective des idées, puis des systèmes de pensée qui émergent, est d'une fécondité stimulante. Les constructions théoriques des grands penseurs ne sont pas les seules intéressantes. La façon dont s'élaborent, aujourd'hui, au quotidien, les manières de penser et de voir est un objet de recherche pour qui veut comprendre comment se forment les gens ordinaires.

Pour cela un cours dont on sait comment il va commencer et comment il va se terminer, dans la mesure où il est organisé selon l'ordre des raisons, ne convient pas ; il ne laisse qu'une place restreinte aux prises de parole des élèves. Tout au plus l'une ou l'autre intervention peut donner lieu à une sorte d'excroissance, digression qui comme telle ne modifie pas le déroulement du cours. Pourquoi ne pas construire un cours comme une maison sur pilotis ? Quadriller le terrain, repérer les thèmes importants, acquérir à leur sujet des connaissances solides, puis, en fonction des interventions des élèves, passer d'un pilotis à l'autre sans avoir déterminé strictement un enchaînement plutôt qu'un autre, au contraire avoir envisagé de multiples connexions. Cela permet de montrer que les idées ne s'enchaînent pas simplement sur un mode déductif, linéaire, à la queue leu leu, mais qu'elles fonctionnent en réseaux d'où émergent des configurations particulières.

C'est alors que ma thèse était déjà avancée que, prenant du recul, le lien avec mon DEA, qui remontait à plus de dix ans, m'est apparu comme évident. Certes les sujets en étaient fort différents. Dans mon DEA, j'explorais les représentations d'écoles utopiques imaginées par des élèves institutrices en formation à l'école normale. Il s'était agi, d'abord, d'une activité pédagogique visant à faire réfléchir sur l'école et ses représentations, sur les conditions considérées comme idéales pour enseigner et apprendre. Cependant au lieu d'amorcer cette réflexion par un questionnement frontal, j'avais proposé une tâche qui conduisait à se poser des problèmes concrets : quel plan pour une école idéale ? Au cours de la réalisation de ce projet, chaque groupe rencontrait des questions qu'il n'avait pas soupçonnées : taille de l'établissement, organisation spatiale, classe fermée ou ouverte, salles à vocations spécifiques, salle de réunion... Imaginer des détours était pour moi une stratégie délibérée aussi bien pour travailler sur les représentations que pour faire émerger des préoccupations inattendues. Ainsi ce qui constituait le socle de la réflexion était issu des questionnements pratiques des étudiants, non d'une approche théorique de l'enseignant. Cette activité n'avait pas été prévue pour s'ins-

3. Un Laboratoire d'Essais Pédagogiques désignait une stratégie de formation articulée autour de l'« essai » par les normaliens de séquences pédagogiques en présence d'élèves, filmées, visionnées, analysées... Cette méthode supposait une organisation transversale et surtout un travail d'équipe associant des techniciens du laboratoire audiovisuel, des maîtres-formateurs, des professeurs des différentes disciplines d'enseignement de l'école élémentaire et, à l'occasion, des inspecteurs.

crire dans une démarche de recherche, mais la richesse des documents produits avait stimulé mon questionnement et leur analyse avait débordé ce qui se fait habituellement à titre de synthèse dans le cadre de ce type de pédagogie⁴.

Dans ma thèse⁵, j'ai étudié les pratiques cognitives mises en œuvre dans la rédaction d'écrits longs par des étudiants, par ailleurs professionnels expérimentés. Ainsi, dans l'un et l'autre cas, mes corpus étaient composés de traces d'activités d'étudiants, et j'y remarquais des démarches et des indices en décalage par rapport aux attentes explicitement formulées.

DE LA PHILOSOPHIE AUX SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Ainsi rétrospectivement, je trouve dans mes préoccupations d'enseignante et dans mes orientations de recherche, des éléments qui sont restés centraux : le détour et le détournement, les traces, l'attention aux pratiques dans des situations ordinaires.

En effet mes orientations de recherche s'enracinent dans ce qui a été au fondement de mon projet professionnel centré sur l'enseignement : l'intérêt pour les façons de penser et de sentir et pour les façons de les mettre en mots, si bien qu'au moment de choisir une discipline, j'hésitais entre les lettres, l'histoire et la philosophie. Si le choix de cette dernière a tenu en partie aux circonstances, il était aussi une sorte de compromis : les questions qu'elle posait sur l'homme, sur le savoir et sur le monde me paraissaient rendre possible un cheminement qui ne procédait d'emblée à aucune élimination. C'est pourquoi je ne suis qu'à moitié étonnée au souvenir de mon cours d'introduction lors de ma première année d'enseignement. J'avais principalement, en tant que dernière arrivée, des Terminales S, à ces lycéens tournés vers des études scientifiques, j'ai proposé d'entreprendre une réflexion sur l'homme en partant des travaux de Leroi Gourhan : les traces recueillies par les anthropologues mettant en évidence l'évolution de la structure du squelette et des outils me paraissaient ancrer la réflexion dans des matériaux objectifs sans pour autant suffire à résoudre les interrogations sur la nature de l'homme et

sur son existence. Le relais pouvait alors être pris par une démarche spécifiquement philosophique.

Le passage aux sciences de l'éducation tient à l'inflexion de mon activité professionnelle vers la formation des enseignants. Cependant il débordait largement cette conjoncture particulière. Le pluriel des sciences de l'éducation me tient à cœur, il permet des rencontres et des débats riches de la confrontation d'horizons divers.

DES POSITIONS ENTRECROISÉES

Devenir chercheur en sciences de l'éducation après avoir été enseignante, puis formatrice d'enseignants et de travailleurs sociaux pendant de nombreuses années crée un enracinement pluriel, une connaissance impliquée de différents contextes institutionnels du champ de l'éducation et de la formation puisque j'y ai occupé différentes places. En conséquence une question délicate se pose : à partir de quelle(s) position(s) mon discours s'organise-t-il ? Pour tâcher d'y répondre autrement que de façon purement rhétorique, je vais présenter, successivement, mes principales positions : professionnelle, théorique et philosophique.

UNE POSITION PROFESSIONNELLE

Les activités d'enseignement et de formation s'inscrivent dans la durée d'une relation complexe et délicate. Elles peuvent conduire au découragement : les élèves, les étudiants ont oublié, négligé, transformé... car on identifie plus souvent les défaillances que les qualités. L'amour de sa discipline est alors un recours, mais, dans ce cas, l'activité professionnelle se trouve singulièrement rétrécie et de nombreuses tâches, comme la correction de copies et travaux divers, bénéficient difficilement de cette dynamique. Au contraire, elles ne font souvent que renforcer le décalage entre ce que l'on aime, ce à quoi l'on tient et ce que l'on parvient à transmettre. C'est ce qu'exprime Léo Strauss quand il souhaite que les disciplines classiques soient soustraites aux programmes d'un enseignement démocratisé qui les déformerait

4. Dans un contexte différent, une démarche du même type se retrouve dans : M. Guigue-Durning (1995). *Savoirs scolaires, rapport au savoir et pédagogie universitaire*, Spirale, 16, p. 85-105.

5. Réécrite et publiée : M. Guigue-Durning (1995), *Les mémoires en formation. Entre engagement professionnel et construction de savoirs*, Paris : L'Harmattan.

irréremédiablement⁶. Peut ainsi s'ensuivre une position élitiste ou bien une amertume envahissante.

Comment s'y prendre pour échapper à l'épuisement professionnel et conserver intact son enthousiasme pédagogique ? Dans la droite ligne de l'intérêt pour la discipline peut se développer une préoccupation de type techniciste centrée, par exemple, sur la conception de progressions pour en faciliter l'acquisition. Mais on peut aussi se situer du point de vue plus global de la situation de communication qu'est la relation pédagogique. L'enseignant peut se trouver alors dans une position comparable à celle des ethnologues qui travaillent en immersion sur des terrains de proximité : comment regarder les choses autrement, développer un « principe de générosité »⁷ qui ne serait pas démagogique mais qui ferait contrepoids aux catégories du « jugement professoral »⁸ ? Comment susciter l'étonnement et transformer ce qui est au premier abord bêtises, incongruités, en indices, s'intéresser aux manières de faire et de penser des élèves tout autant qu'à leurs résultats ?

Les jeunes enfants, des groupes éloignés suscitent l'intérêt appliqué de chercheurs pendant des années. Mais la pensée des élèves ne bénéficie pas de l'aura de « *La pensée sauvage* »⁹. L'amertume, l'agressivité, l'ennui ou l'angoisse se retrouvent au fil des écrits personnels des ethnologues¹⁰, mais leurs œuvres gommant ces aspects. Pourquoi un professionnel ne pourrait-il pas, lui aussi, jouer sur ce va-et-vient entre implication et distanciation ?

Et pour cela, puisqu'il ne lui est pas possible de s'éloigner de son terrain d'activité professionnelle, les lectures jouent un rôle essentiel. En ce qui me concerne, les

analyses de propos d'enfants faites par H. Wallon¹¹ m'ont passionnée et, probablement, c'est à lui et à M. de Certeau¹² que je dois l'intérêt que je porte à l'expression de la pensée dans des situations ordinaires ou encore à des travaux d'étudiants. Les méandres de mon itinéraire m'ont conduit à une diversification quelque peu inhabituelle : maître auxiliaire de français auprès de collégiens, professeur de philosophie, puis professeur de psychopédagogie en école normale, après un bref retour en lycée, j'ai participé à la formation par la recherche de professionnels expérimentés du champ social. Les lectures, qui jouent un rôle essentiel dans l'actualisation des savoirs, deviennent alors un moyen de leur diversification, c'est pourquoi celles que j'ai accumulées renvoient à des horizons divers. Pourtant le recours à ces références hétérogènes et leur rapprochement n'est pas le simple résultat conjoncturel de cet itinéraire. La présentation de ma position théorique va développer les principes qui en rendent compte.

UNE POSITION THÉORIQUE : DÉVELOPPER UNE « PHILOSOPHIE DISPERSÉE »

Gaston Bachelard exprimait une revendication : « *Aux philosophes nous réclamons le droit de nous servir d'éléments philosophiques détachés des systèmes où ils ont pris naissance. (...) Nous définirons la philosophie des sciences comme une philosophie dispersée, comme une philosophie distribuée* »¹³. Pourquoi ne pas étendre cette revendication, du champ de l'épistémologie des sciences physiques (notamment), à celui des sciences humaines et sociales, spécialement les sciences de l'éducation ? La

6. « En d'autres termes, le désir humain de rendre l'éducation accessible à tous conduit à une négligence toujours croissante de la qualité de l'éducation. Le mal n'est pas grand ou du moins il n'y a pas de nouvelles raisons pour s'alarmer; si cela arrive dans des disciplines d'origine récente; mais la situation est totalement différente si la discipline qui est responsable de la transmission de l'héritage classique est elle-même touchée. » L. Strauss (1990), *Le libéralisme antique et moderne*, Paris : PUF, p. 100.

7. J.-B. Grize (1990), *Logique et langage*, Paris : Ophrys.

8. P. Bourdieu, M. de Saint-Martin (1975), Les catégories de l'entendement professoral, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 3, p. 68-87.

9. C. Lévi-Strauss (1962), *La pensée sauvage*, Paris : Plon.

10. On peut penser à B. Malinowski (1985), *Journal d'ethnologue*, Paris : Seuil ; J. Favret-Saada (1981), *Corps pour corps. Enquête sur la sorcellerie dans le Bocage*, Paris : Gallimard ; P. Descola (1993), *Les lances du crépuscule. Relations Jivaros, Haute-Amazone*, Paris : Plon ; etc.

11. H. Wallon (1975), *Les origines de la pensée chez l'enfant*, Paris : PUF.

12. M. de Certeau (1980), *La culture au pluriel*, Paris : Christian Bourgois. *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire*, Paris : UGE (10 x 18).

13. G. Bachelard (1966), *La philosophie du non. Essai d'une philosophie du nouvel esprit scientifique*, Paris : PUF, p. 12.

diversité des références que je mobilise s'inscrit dans le sillage de cette revendication, quelque peu déconcertante où se joue le singulier d'une discipline protéiforme et la pluralité des cadres de références.

En quoi pourrait consister une « philosophie dispersée » ? Ce serait, suggère Bachelard, une philosophie qui ne s'enferme pas dans un système et qui ne construit pas non plus un nouveau système, dans la mesure où un système constituerait nécessairement un cadre théorique à partir duquel les interprétations deviendraient prévisibles. Comme philosophie « ouverte », « distribuée »¹⁴, elle aurait un caractère composite. Cette manière de penser serait à l'écart des systèmes parce qu'elle ne s'attacherait pas à l'un plutôt qu'à l'autre, parce qu'elle puiserait dans les uns et les autres en fonction du pouvoir heuristique de tel ou tel concept, de telle ou telle approche. En effet Bachelard souligne qu'« il faut accepter une réalité feuilletée »¹⁵, ainsi cette dispersion est au service de la connaissance d'une réalité dont le découpage, pour aussi pertinent qu'il soit, n'aurait qu'une fonction transitoire. L'une des premières conséquences d'un programme de développement d'une philosophie dispersée consisterait à rapprocher des références théoriques qui, habituellement, ne voisinent pas. Ces rapprochements se feraient au nom de la « réalité feuilletée » qu'elles se partagent, en quelque sorte artificiellement, en fonction de traditions scientifiques.

Cette approche plurielle et ouverte suppose une conception surdéterministe : « *Il ne suffit pas de trouver une raison pour un fait. La raison est une activité psychologique essentiellement polytrophe : elle veut retourner les problèmes, les varier, les greffer les uns sur les autres, les faire proliférer* »¹⁶. Le cheminement de la pensée n'est pas simplement considéré comme linéaire, à partir d'un point peuvent se décliner différentes démarches, différentes perspectives, si bien que cette exigence suppose des démarches volontaristes et plurielles : « *Que serait une raison sans des occasions de raisonner ? La pédagogie*

de la raison doit donc profiter de toutes les occasions de raisonner. Elle doit chercher la variété des raisonnements, ou mieux les variations du raisonnement »¹⁷. Les variations des modalités de penser, des pratiques cognitives, s'articulent à la fois à la complexité de la réalité et au patrimoine des connaissances par lesquelles un phénomène peut être appréhendé et prendre sens. Il s'agit alors de ménager des jeux de regards croisés et des ouvertures.

UNE POSITION PHILOSOPHIQUE

Il convient maintenant de penser une place pour l'individu et sa réflexion sur ses pratiques, son environnement. Je m'appuierai pour ce faire sur un écrit de l'époque des Lumières, période de confiance dans le progrès, dans la perfectibilité de l'humanité.

Dans un court texte¹⁸ dont l'accent frappe par sa modernité, Kant développe une conception de l'homme, comme individu autonome et impliqué, socialement, politiquement, intellectuellement, et cette implication est un atout décisif dans la construction de savoirs, même si elle le place dans une position ambiguë, délicate. En effet Kant développe une conception dualiste de l'homme. Lieu commun, certes. Mais elle est ici fondée sur une série de binômes liés aux dimensions sociales et politiques de la condition humaine : public/privé, professionnel/savant, individu/humanité. Kant élabore là une nouvelle articulation entre vie publique et vie privée fondée sur la prise en compte de l'individu comme acteur social et professionnel d'une part et comme « savant » capable de penser par lui-même d'autre part. En tant que professionnel, l'homme doit obéir, être passif comme une pièce d'une mécanique bien huilée. Le militaire doit exécuter les ordres, le citoyen doit payer ses impôts. Par contre, en tant que savant, l'homme doit se servir de son entendement sans se laisser subjugué par une autorité extérieure : il peut, il doit même, se demander si les ordres étaient pertinents, si l'usage de

14. Le terme « distribuée » renvoie aujourd'hui, en sociologie, à un courant théorique spécifique. C'est pour marquer une certaine distance par rapport à cette orientation que j'ai préféré retenir l'autre expression de Bachelard : « philosophie dispersée ».

15. G. Bachelard (1966), p. 55.

16. G. Bachelard (1960), *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*, Paris : Vrin, p. 41 (souligné par l'auteur).

17. G. Bachelard (1966), p. 144-145.

18. E. Kant, *Réponse à la question : « Qu'est-ce que les Lumières ? »*, 1784.

l'argent public était bien ordonné. Il doit porter témoignage, de façon « *soigneusement pesée et bien intentionnée* », sur ce qu'il sait compte tenu de la place qu'il occupe, des informations dont il dispose et de l'expérience qu'il a acquise. Écrire est un devoir, un engagement personnel et politique. Sur fond de liberté, de perfectibilité et de droit sacré de l'humanité, l'enjeu est le savoir et sa diffusion. Le bon fonctionnement de la société en dépend¹⁹. Ainsi la liberté d'écrire et de témoigner est revendiquée avec une audace qui se cache sous une apparence de banalité et d'évidence.

Pratiquement, la pluralité des positions de tout individu et les tensions qui s'ensuivent, ne sont simples à traiter ni épistémologiquement, ni politiquement. Pour autant, il ressort de ce texte de Kant que c'est impliqué sur son terrain que l'on peut recueillir des informations, que la participation à des activités, notamment professionnelles, peut permettre de savoir ce qui se passe, localement, dans l'ordinaire de la vie, évitant ainsi que des fonctionnements institutionnels soient considérés comme des sortes de boîte noire. Certes, des soupçons de toutes sortes ont sapé, en partie, notre confiance dans les possibilités de notre raison. Pourtant le rejet de ce type d'investigation conduit à mettre à distance la réalité en privilégiant la construction de connaissances plus ou moins abstraites et éloignées du quotidien. Or il importe tout autant d'éviter que se trouvent ainsi exclus de projets de savoirs des pans entiers de la vie sociale, que de tomber dans la naïveté. Il convient donc de réfléchir à des méthodes qui peuvent être mises en œuvre pour s'assurer de la construction de savoirs à la fois impliqués et rigoureux.

Toute personne qui prend pour objet d'étude une question éducative se trouve tout particulièrement prise dans cet enchevêtrement de la vie ordinaire. Aussi elle est nécessairement conduite à affronter la question épistémologique du poids de l'implication et de l'ambiguïté de la familiarité.

ORIENTATIONS THÉORIQUES

Une formulation schématique peut résumer ce qui oriente mes recherches : comment est-ce que l'on pense et comment est-ce que l'on se forme aux prises avec l'ordinaire de la vie ?

Certes, si des étudiants venaient me consulter, pour une aide, avec une question ainsi formulée, je soupirerais ou je m'exclamerais : c'est beaucoup trop vaste ! Cependant, dans ce travail, il ne s'agit pas d'impulser une recherche, mais de reconstituer le socle théorique unificateur des différentes recherches que j'ai conduites et de celles que je compte entreprendre dans les années à venir.

Les disciplines qui s'attachent à étudier les façons dont on se forme et dont on pense sont nombreuses. De plus à l'intérieur de ces disciplines, la pluralité des cadres théoriques et des courants diversifie encore les approches. Dans la mesure où il s'agit d'un processus qui s'inscrit dans l'histoire de l'individu et qui se développe, en partie, dans le secret de son intériorité, se pose d'emblée un problème : comment peut-on avoir accès d'une part à la façon dont il pense et d'autre part à la façon dont il en est venu à penser comme cela ? Les méthodes conçues sont extrêmement variées en fonction des cadres disciplinaires, des conceptions de la pensée et des indices retenus comme pertinents : influx nerveux mesuré par des électrodes, tâches à faire dans des situations expérimentales comme la Tour de Hanoï, verbalisations en action, ou encore entretiens, études de productions, observations, etc.

Certaines questions caractérisent plus précisément mes centres d'intérêt, elles sont liées à la transmission, à la verbalisation et à l'articulation entre faire et penser. Elles portent sur des points sensibles : savoir-faire sans savoir dire, savoir-faire et transmettre sans dire, savoir dire sans savoir mettre en usage, savoir-faire dans un contexte et ne pas savoir-faire dans un autre alors même que l'opération en jeu est considérée, d'un point de vue cognitif, de même type... Sur ces questions, des résultats de recherches, des textes d'horizons contrastés peuvent être mis en regard.

LA PENSÉE ET SA FORMATION

Penser désigne de multiples processus, de l'émergence d'une idée à la conduite contrôlée d'un raisonnement logique, de l'apprentissage de savoirs à la construction de savoirs nouveaux susceptibles de s'intégrer au patrimoine de l'humanité. Mais penser ne se limite pas à être une activité intellectuelle, abstraite, évanescence, autonome. Conduire sa pensée et apprendre à conduire sa pensée ne peut se faire indépendamment de procé-

19. En revanche l'éventualité de réformes est présentée, au nom de l'ordre civil, avec prudence et pragmatisme.

dures et de contenus de savoirs qui sont porteurs d'un sens social, culturel, politique. Penser suppose des manières de faire, des moyens symboliques et matériels dont on s'approprie l'usage que ce soit dans le cadre d'un apprentissage scolaire structuré, d'un entraînement personnel ou d'un environnement stimulant. Ainsi, par exemple, comment fait-on une multiplication ? Pratiquement, un jeune élève sur les bancs d'une école française, un calculateur prodige analphabète, un petit vendeur de rue au Brésil²⁰, procèdent fort différemment. La pensée se construit dans des situations multiples, évolutives, grâce à de multiples médiations, langagières, matérielles, spatiales, temporelles, culturelles...

L'importance de l'école dans nos sociétés conduit souvent à s'interroger de façon prioritaire sur l'apprentissage et les démarches pédagogiques et didactiques explicites qui visent à enseigner de façon rationnelle, logique, efficace, des savoirs et des procédures reconnus. Mais, à trop vouloir insister sur des approches volontaristes et intellectuelles, ne court-on pas le risque de développer une perspective réductionniste préjudiciable aux processus mêmes que l'on souhaite favoriser ? Les interactions avec le monde extérieur, naturel, matériel, humain, social, bien avant l'école et en dehors de l'école, fonctionnent comme conditions de développement de la pensée sur deux plans, d'une part en déterminant des contraintes et des ressources dans le cadre desquelles elle peut s'exercer, d'autre part en donnant à voir des objets et des phénomènes susceptibles de devenir des contenus de pensée.

Cette orientation a plusieurs conséquences. Tout d'abord, du point de vue du champ de pratiques sociales qu'est l'éducation, elle conduit à prendre en compte des modes de formation de la pensée qui ne se limitent ni à une approche didactique, ni à des situations conçues spécifiquement pour l'apprentissage, mais qui reconnaît des processus d'imprégnation et d'imitation liés à des fonctionnements culturels et sociaux de situations de la vie courante. Surtout cette orientation conduit à préciser deux caractéristiques théoriques concernant la conception de la pensée : premièrement l'absence d'une

ligne de partage séparant radicalement faire et penser, deuxièmement l'absence de pertinence de la conscience et de la verbalisation comme critères distinctifs de la pensée.

FAIRE ET PENSER

Poursuivant, dans la perspective de ma thèse, l'étude de la pensée dans son travail quotidien, j'en recherche des manifestations aussi bien dans des manières d'agir avec les choses, dans des manières de dire ou d'écrire que dans des manières de se comporter au milieu des autres, avec les autres. Ainsi je privilégie une conception de la pensée comme processus d'interactions entre le moi et le monde ne séparant pas la pensée de l'action. C'est dans cette perspective que prend sens la référence à Piaget. En effet, il articule explicitement des manières de faire primitives, obscures, les réflexes, aux manières de penser sophistiquées des savants : « ... le nourrisson qui découvre qu'un objet est à sucer, à balancer ou à tirer s'oriente dans une ligne ininterrompue d'assimilations qui conduisent jusqu'aux conduites supérieures dont use le physicien lorsqu'il "assimile" (lui aussi !) la chaleur du mouvement ou une balance à un système de travaux virtuels »²¹. Piaget affirme ainsi une conception du monde continuiste²² : les réflexes, petit à petit perfectionnés, utilisés pour jouer, connaître... constituent des manières de faire qui sont d'autant moins dévalorisées qu'ils sont le prélude des opérations concrètes et des opérations formelles.

Dès lors qu'il n'y a pas séparation radicale entre faire et penser, la prise en compte du monde matériel, des objets et de leurs spécificités s'avère une composante nécessaire. L'impact des interprétations que construisent les individus ou les groupes sur le monde qui les environne n'est pas pour autant négligé, ni les relations humaines, le langage et la communication. Cependant la matérialité du monde est irréductible, c'est pourquoi je me réfère aux écrits de Piaget, du moins du Piaget des années d'avant-guerre quand il ne négligeait pas l'impact des interactions avec les autres à défaut de véritablement en faire un objet d'étude. Piaget notait alors l'impact

20. D. Vellard (1994), Pragmatique cognitive : de l'arithmétique du quotidien à l'intelligence artificielle, *Sociologie du travail*, 4, p. 501-522.

21. J. Piaget (1972), *Problèmes de psychologie génétique*, Paris : Denoël-Gonthier, p. 76.

22. G. Holton (1981), *L'imagination scientifique*, Paris : Gallimard.

différencié et complémentaire des « choses » et du « choc de notre pensée avec celle des autres »²³, dans le développement d'une attitude mentale de base, la vérification : « Sans les autres, les déceptions de l'expérience nous mèneraient à une surcompensation d'imagination et au délire. Il naît en nous constamment un nombre énorme d'idées fausses, de bizarreries, d'utopies, d'explications mystiques, de soupçons et de mégalomanies qui tombent au contact des autres »²⁴.

La pensée est une manière d'être au monde, de percevoir, de comprendre, de donner du sens, d'expliquer qui accompagne des manières de se comporter et d'agir. Mais il ne faudrait pas considérer, plus ou moins implicitement, que la pensée serait systématiquement au commencement. On peut légitimement poser l'affirmation réciproque : la manière d'être au monde est (ou devient) une manière de penser. La manière dont on se situe dans le monde a un impact que l'on peut présenter en terme d'imprégnation ou de renforcement sur la façon dont on perçoit le monde et dont on y vit. Cette boucle de rétroaction reprend celle des « réactions circulaires » analysées par Piaget qui montre que, dès les premiers jours de la vie, le bébé assimile mais aussi accommode en fonction de ses sensations et des impacts de ses gestes : « La période qui s'étend entre la naissance et l'acquisition du langage est marquée par un développement mental extraordinaire. On en soupçonne souvent mal l'importance, puisqu'il ne s'accompagne pas de paroles permettant de suivre pas à pas le progrès de l'intelligence et des sentiments, comme ce sera le cas plus tard. »²⁵

Faire n'est pas systématiquement réduit à être une mise en œuvre consécutive à un processus de pensée, mais est une composante à part entière de ce processus. Penser s'enracine aussi bien dans les apprentissages de l'enfance, dans la matérialité du corps que dans les traditions des groupes d'appartenance : structures élémentaires de la pensée²⁶, mécanismes obscurs de tri de l'information qui sélectionnent ce qui peut être pertinent à un moment donné, manières de faire

automatiques ou quasi automatisées résultant d'un processus d'apprentissage ou d'imprégnation, manières de faire s'inscrivant dans des pratiques... La pensée verbalisée elle-même fait un large usage de formes préconçues, pas véritablement réfléchies, comme les stéréotypes et les lieux communs.

Certes, la ligne de partage entre l'opacité et la conscience peut être bousculée. Les caractéristiques de la culture dans laquelle on se trouve immergé, les modes de fonctionnement institutionnels qui façonnent au jour le jour vont de soi et restent méconnus, opaques, aussi longtemps que des démarches ne suscitent pas des processus de distanciation et de clarification. Les remarques fatalistes de Descartes²⁷ sur l'enfance peuvent être entendues dans cette perspective : l'enfance ce n'est pas seulement le moment où l'on est sous la tutelle d'autrui, où l'on est susceptible d'acquérir des connaissances contestables ou erronées, c'est le moment où se développent des manières de penser qu'il va falloir passer au crible de la méthode. C'est pourquoi il faut attendre d'être suffisamment mûr pour faire ce travail de clarification, de retour critique, de rejet et de reconstruction. La reconnaissance et l'acceptation de l'enfance, c'est la reconnaissance et l'acceptation d'un processus de construction de la pensée qui échappe à la pensée, c'est l'acceptation du fait que la pensée contient une part d'obscurité irréductible.

IMPLICATIONS ÉPISTÉMOLOGIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES

La pensée définie comme interaction avec le monde, entrecroisant processus cognitif, manières de sentir et manières de faire, est conçue comme une dynamique permanente et complexe, dont certains moments sont plus identifiables que d'autres. L'activité de pensée peut être décrite comme une démarche intégrant d'une part

23. Au stade de la croyance « Les choses ont tort, jamais eux ». « Ce ne sont pas les choses qui suffisent à amener l'esprit au besoin de vérification puisque les choses elles-mêmes sont façonnées par l'esprit ». J. Piaget (1963), *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*, Neuchâtel : Delachaux & Niestlé, p. 164.

24. J. Piaget, *op. cit.*

25. J. Piaget (1964), *Six études de psychologie*, Paris : Denoël-Gonthier, p. 15.

26. Selon l'expression de H. Wallon.

27. Descartes, début de la première *Méditation*.

des composantes obscures qui mêlent inextricablement cognitif, culturel, institutionnel et individuel, d'autre part des composantes conscientes et, de plus, des composantes que l'on pourrait caractériser comme hyperconscientes : réflexivité et activités métacognitives.

LES LIMITES DU POINT DE VUE DES ACTEURS

Aussi les manières de faire des personnes ne sont pas réductibles à ce qu'elles peuvent en dire. Ce qu'elles mettent en acte, en parlant, en écrivant, en agissant dans les situations de la vie quotidienne, est porteur d'un sens agi, plus ou moins cohérent ou discordant avec le sens projeté, supposé, reconnu, annoncé. Si l'intérêt que présentent des entretiens ne se trouve pas remis en cause, du moins un tel type de recueil de données suppose des précautions, parmi lesquelles l'usage conjoint d'autres types de recueil de données, un mode d'analyse clinique attentif aux modalités d'énonciation tout autant qu'aux contenus énoncés.

Cependant, les implications épistémologiques et méthodologiques de cette conception vont au delà de ces règles de prudence, elles conduisent à s'interroger sur des modalités de recueil et d'interprétation des données qui permettraient d'accéder à certaines de ces composantes obscures des façons de penser et de faire. En effet, même dans un contexte où le travail explicite de la pensée est sophistiqué, comme ce peut être le cas dans l'écriture d'ouvrages, la part d'ombre reste considérable. Ainsi Umberto Eco souligne comment l'intervention de critiques ou d'amis lui font découvrir les multiples interprétations que son texte permet ou encore qu'il « ne sait pas qu'il sait »²⁸ ! Si Umberto Eco, romancier, accepte les remarques de ses amis et leurs découvertes sur ses propres œuvres, c'est probablement, entre autres, parce que Umberto Eco, linguiste, s'intéresse aux œuvres, à leur interprétation et que, avec son compatriote Carlo Ginzburg, il souligne la richesse des traces et est ainsi prêt à étudier celles qu'il a laissées dans ses œuvres et que ses amis soumettent à sa sagacité.

Dans un tout autre contexte, lui aussi marqué par un haut niveau d'exigence intellectuelle, T. S. Kuhn, épistémologue et philosophe des sciences, note les limites de

modalités de transmission explicites en soulignant le poids des pratiques de laboratoire dans l'apprentissage de manières de voir et de faire qu'opèrent, sur le tas, des étudiants avancés²⁹. Ce rapprochement met en évidence la part de pensée immergée dans l'action, qu'il s'agisse de souvenirs méconnus, de procédures, de résolutions de problèmes.

C'est pourquoi associer aux discours des acteurs sociaux eux-mêmes, des observations ou encore le recueil d'éléments laissés par les fonctionnements quotidiens, traces du déroulement d'activités ordinaires, paraît, même si ce n'est pas une solution miracle, un recours prudent. L'analyse de données plurielles, c'est-à-dire hétérogènes (entretiens, observations, traces...), ouvre des perspectives comparatives fécondes pour appréhender cette « réalité feuilletée », évoquée par Bachelard.

Cette perspective conduit, tout d'abord, à présenter des éléments de théorisation concernant « l'ordinaire » et « les situations ordinaires », ensuite à développer une épistémologie des traces. En effet, en faisant place à l'opacité de la pensée, en ne dissociant pas radicalement penser et faire, le chercheur est conduit à être attentif à des marques indirectes, à des détails liés aux actions de l'homme dans le monde car les contextes dans lesquels la pensée se développe sont innombrables, ils sont coextensifs aux infinies circonstances de la vie.

PENSER DANS LA VIE ORDINAIRE

Préciser que je m'intéresse aux contextualisations diversifiées de la vie ordinaire dans la formation des manières de penser peut sembler, au premier abord, bien insuffisant, dans la mesure où cela n'éliminerait que les démarches de type expérimental. Pourtant cette distinction n'est pas accessoire. En effet, à la différence des procédures expérimentales fabriquées pour évaluer l'impact de paramètres isolés, les contextes ordinaires, pris dans le flux de la vie, sont complexes, surdéterminés et donnent lieu à des tensions. Dans les sociétés modernes contemporaines, chacun se trouve pris dans de multiples institutions dont il est l'acteur ou l'usager plus ou moins assidu et conscient. Les évidences, les habitudes, les routines, l'urgence limitent les possibilités

28. U. Eco (1992), *Les limites de l'interprétation*, Paris : Grasset, p. 137-151.

29. Voir, T. S. Kuhn (1990), *La tension essentielle. Tradition et changement dans les sciences*, Paris : Gallimard.

de prise de distance réflexive, aussi les façons de faire face se cristallisent en façons de penser agissantes mais opaques. Mais s'intéresser à des situations ordinaires ne suppose pas de s'en tenir à des situations proches de nous, bien au contraire. Éviter de se laisser prendre au piège de la banalité ou de l'évidence suppose de susciter un processus de distanciation et d'objectivation, l'éloignement historique ou culturel peut en être un moyen. Les détours, les aller et retour créés par des confrontations avec des études historiques ou ethnographiques³⁰ présentant des situations ordinaires d'autres temps et d'autres lieux développent des effets d'étrangeté féconds. Définir ce qui caractérise la vie ordinaire me semble conduire à développer une thématique des marges, dans la mesure où la complexité et la multiplicité des institutions, de même que la multiplicité et l'imbrication de leurs niveaux, leurs chevauchements et leurs tiraillements permettent de considérer que l'on se trouve rarement au cœur d'une seule institution homogène et monolithique. Chacun se trouve, le plus souvent, dans un enchevêtrement compliqué qui suscite indirectement, par cet effet d'agrégation et de mélange, des flottements, des interstices, des marges. C'est dans cette perspective que s'enracine la pertinence d'études abordant le centre à partir de sa périphérie ou portant sur les relations entre les marges et le centre, entre l'implicite et l'explicite.

C'est pourquoi, tout en m'inscrivant dans un champ de pratiques sociales aussi institutionnalisées que le sont l'éducation et la formation, je m'attache à développer une problématique axée sur ce qui se passe dans les interstices, sur ce qui déborde le projet prévu, annoncé, sur les manières de faire des personnes, professionnels, élèves et étudiants, qui évoluent dans ces institutions et essayent de s'y faire une place en bricolant. Dans notre société, caractérisée par l'efficacité du savoir, une tentation consiste à privilégier des points de vue rationnels et fonctionnels qui sous-entendent le pouvoir organisateur et déterminant des projets et des objectifs. Pourtant les actions de l'homme sur le monde et en société, à la croisée du penser et du faire, opèrent en

partie aux marges de la pensée consciemment construite et créent du sens, pour lui et pour les autres, au delà de ce qu'il avait prévu, au delà de ce qu'il comptait maîtriser, que ce sens se manifeste à travers des mots, des gestes, des pratiques, des dispositions d'espace et d'objets...

L'ordinaire, les marges, c'est là où émerge de l'imprévu, où se jouent des interactions, où s'instaurent des dynamiques inattendues, formatrices de manières de penser et de manières de faire. Néanmoins, prises dans le courant de la vie ordinaire, la complication, l'urgence et l'implication, ces dynamiques échappent souvent à la conscience et à la réflexion. N'est-ce pas dans le courant de la vie ordinaire que s'effectuent l'apprentissage, l'intériorisation de multiples manières de penser et d'agir, que s'élaborent des façons de faire plus ou moins conformes, baroques, ... mais aussi des résistances, des façons de ne pas faire, d'éviter et plus brutalement des façons de contester³¹ ?

Quant au chercheur, s'il peut adopter une posture d'observateur, en retrait ou participant, il se trouve embarrassé tout à la fois par le foisonnement et la banalité de ce qui se passe et limité par le rythme rapide des activités quotidiennes qui ne créent pas des conditions propices au développement d'un processus d'objectivation. Se retrouve donc posée, comme précédemment en référence à l'opacité de la pensée, la question des types de données à recueillir pour se donner les moyens d'entreprendre des recherches portant sur les manières de faire et de penser dans l'ordinaire de la vie.

UNE ÉPISTÉMOLOGIE DES TRACES

Développer un projet de connaissance s'intéressant et à l'enracinement opaque de la pensée et aux modes de pensée contextualisés qui s'élaborent ou se manifestent dans le flux de la vie ordinaire fait craindre des difficultés liées à leur petitesse, à leur fragilité, à leur fugacité. Aussi est-il nécessaire de s'attarder sur une épistémologie des traces en postulant que la plupart des manières de penser et de faire s'inscrivent dans le monde en laissant des traces qu'il s'agit de repérer.

30. Parmi lesquelles : M. Mead (1948, 1966), *L'un et l'autre sexe*, Paris : Denoël ; (1930, 1973), *Une éducation en Nouvelle-Guinée*, Paris : Payot ; J. Rabain (1979), *L'enfant du lignage*, Paris : Payot ; H. Stork (1986), *Enfances indiennes. Étude de psychologie transculturelle et comparée du jeune enfant*, Paris : Paidós/Le centurion.

31. M. Guigue (2001), S'orienter en 3^{ème}. Un enjeu délicat pour des adolescents inquiets et impliqués, in Guigue, M. (dir.). *Le point de vue des jeunes sur l'orientation en milieu scolaire*, Paris : L'Harmattan, p. 61-103.

Évoquer des traces fait surgir des images de chasse, d'enquête, de piste, de résidus. Celles-ci supposent d'affirmer l'existence de la matérialité du monde, d'une réalité objective au sens où des choses et leur agencement s'inscrivent dans l'espace et dans le temps : empreintes digitales et graffiti, copies d'élèves et annotations d'enseignants, bordereaux et formulaires de toutes sortes... Ainsi les chercheurs se retrouvent parmi de nombreux autres utilisateurs de traces : enquêteurs, juges, inspecteurs, experts... Les traces sont les marques de la présence des individus dans le monde et des activités qu'ils y ont développées. De ce fait, on peut escompter, au moins ponctuellement, en tirer des indications sur leurs agissements, sur leurs manières de faire. Les traces sont des marques de ce qu'un individu a fait, de comment il l'a fait, indépendamment de ses intentions, de ses projets et du sens visé ; de ce point de vue, elles sont en deçà des interprétations qu'il construit sur ses propres actions et sur le monde dans lequel il évolue.

Dans la mesure où les traces sont une catégorie de « données », selon le terme convenu en méthodologie de la recherche, elles conduisent à poser une distinction de base entre des données qui ont été spécifiquement produites par et pour la démarche de recherche (entretiens, questionnaires, tests...) et des données qui auraient existé indépendamment de la démarche de recherche mise en œuvre (archives, dossiers...). La plupart des traces appartiennent à cette seconde catégorie, c'est dire qu'elles s'inscrivent dans la vie ordinaire, elles en sont des éléments, si ce n'est des restes. Elles ne s'inscrivent que secondairement, indirectement, dans le cadre de démarches de recherches. Elles sont fort différentes des discours construits après coup, sur demande, concernant la vie ordinaire, elles en sont constitutives. Aussi les traces permettent, en quelque sorte, de contourner deux séries de difficultés interdépendantes, la première éthique : celle de la véracité et de l'authenticité ; la seconde épistémologique : celle de l'opacité de la pensée et de l'impossibilité d'une transparence de soi à soi.

Le monde ordinaire est saturé de traces de toutes sortes, notamment de traces écrites. Cette remarque a une implication essentielle. Le monde n'est plus présenté métaphoriquement comme un livre, au sens où il l'a été,

dans la mesure où il n'est plus imprégné de la présence d'un créateur qui disposait signes et signatures. Pourtant, dans une société aussi imprégnée d'une logique de l'écrit, surtout dans un champ aussi dépendant de l'écriture et de la lecture que l'est celui de la recherche scientifique, lire le monde et lire un livre mettent en jeu des manières de faire du même ordre.

Le recueil de données qu'implique une démarche de recherche conduit à transformer en écrit ce qui a été observé : détails des interactions, présence et emplacement de telle ou telle personne, de telle ou telle chose... Les relations entre les hommes, et entre les hommes et les choses, par l'intermédiaire de l'observation et de la description, deviennent des textes à lire³². L'entrelacement de l'expérience, de la lecture et de l'écriture est alors inextricable et les mêmes stratégies, les mêmes pratiques peuvent être mises en œuvre pour interpréter des interactions humaines, des écrits dont les auteurs sont inaccessibles, ou encore des choses et leur disposition. Marc Bloch remarquait en faisant sa propre présentation : « *Écrire et enseigner l'histoire : tel est, depuis bientôt trente-quatre ans mon métier. Il m'a amené (...) à beaucoup regarder et observer aussi. Car j'ai toujours pensé qu'(...) à l'historien des campagnes, de bons yeux pour contempler la forme des champs ne sont pas moins indispensables qu'une certaine aptitude à déchiffrer de vieux grimoires. Ce sont ces mêmes habitudes de critique, d'observation...* »³³.

Soutenir qu'un texte, une situation d'interaction, l'organisation d'un espace, etc., peuvent se lire n'est pas seulement de l'ordre de la métaphore. Cela est à mettre en relation avec la conception d'un monde saturé de traces potentielles qu'il revient à l'homme de repérer, d'organiser et de rendre signifiantes.

CONCLUSION : RECHERCHE ET PRATIQUES PROFESSIONNELLES, DES INTERACTIONS FÉCONDES

L'homogénéité, en terme de pratiques sociales, entre mon activité d'enseignement et la recherche en éducation suscite de multiples connexions : « Comment

32. M. Guigue (1998), *Décrire : enjeux épistémologiques et pédagogie de la recherche*, in Y. Reuter (éd.), *La description. Théories, recherches, formation, enseignement*, Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, p. 193-209.

33. M. Bloch (1990), *L'étrange défaité*, Paris : Gallimard, p. 30.

est-ce qu'on pense et comment est-ce que l'on en vient à penser comme cela ? » sont des questions de recherche, ce sont aussi, pour des formateurs, des questions aux implications pratiques.

Mes travaux sur les écrits, mes observations en collège ou en lycée irriguent certaines de mes interventions, mais cette relation de la recherche à l'enseignement est banale dans un contexte universitaire. Au delà du contenu, l'attention aux modes de fonctionnements quotidiens et à leurs traces, l'importance accordée à l'apprentissage par l'action ne sont pas seulement des composantes théoriques de ma problématique, ce sont aussi des orientations pédagogiques qui jouent un rôle déterminant dans la conception de mes stratégies d'enseignement et des activités que je propose en cours. Cependant, mes étudiants, sauf exception, ne sont pas des pourvoyeurs d'écrits afin d'éviter un surcroît d'implication, je travaille sur des corpus construits par ailleurs. Par contre, ils me font découvrir des ouvrages, leurs manières de faire et leurs idées, prises au sérieux plutôt que disqualifiées, stimulent mes questionnements et, surtout, leurs insertions professionnelles ou leurs contacts avec des terrains éducatifs très diversifiés sont une source d'éléments empiriques variés. Certes,

les matériaux ainsi réunis sont souvent constitués de bric et de broc, au hasard de ceux qui s'investissent, ils ne peuvent donc que rarement participer à la composition rigoureuse d'un corpus. Néanmoins ils constituent un environnement riche, susceptible d'intervenir à différents moments de l'élaboration de démarches de recherche : orientation du regard, construction d'hypothèses et d'interprétations.

La vie mentale et sociale place, en toute circonstance, au cœur de tensions si bien que dans la vie ordinaire, les positions que l'on occupe simultanément sont entrelacées, de même que, dans la perspective kantienne, pratiquement, la distinction entre le savant et le professionnel est délicate. Opérer des distinctions, faire varier l'ordre de priorité de ces positions, s'attacher à l'étude minutieuse de corpus solidement construits, engage une démarche intellectuelle volontariste (certes parfois pointilliste) qui fait passer de la confusion à la variation et qui constitue les préliminaires d'une clairvoyance distanciée.

Michèle GUIGUE
Université Lille 3
Sciences de l'éducation
équipe PROFÉOR

PERSPECTIVES
DE RECHERCHE

L'ATELIER D'ÉCRITURE : UN ESPACE POTENTIEL DE TRAVAIL SYMBOLIQUE ET DE CRÉATION

FRANÇOISE BRÉANT

Tout le monde s'accorde à penser que la mission de l'école, par delà l'acquisition des « savoirs de base », consiste à favoriser l'insertion, au sens large du terme, c'est-à-dire la possibilité pour chacun de trouver sa place en tant que citoyen du monde, dans la famille, à l'école, en formation, dans un emploi, dans des activités sociales et culturelles... Même s'il a été montré qu'une dynamique de socialisation positive favorisait les démarches d'apprentissage, se posent, aujourd'hui, de manière de plus en plus aiguë, des interrogations concernant les motivations à l'apprentissage, tant à l'école pour les savoirs de base et la culture générale, que dans le cadre de la formation professionnelle. De plus, dans le contexte économique et social actuel, nous sommes amenés à envisager très sérieusement une insertion qui ne passe pas nécessairement par des critères d'efficacité immédiate et par la notion d'efficacité économique.

Dans cette perspective, les préoccupations pédagogiques des enseignants et des formateurs doivent s'orienter vers

la question du désir d'apprendre et vers la construction de compétences dites sociales et culturelles. C'est ainsi que se développent, dans le cadre du cursus scolaire et en formation professionnelle, des activités de pratique artistique et culturelle.

Parmi ces activités, les ateliers d'écriture ont pris une grande place. Ils semblent répondre à la nécessité de considérer le plaisir de créer individuellement et collectivement comme moteur de l'apprentissage de l'écriture et de la lecture et comme facteur de socialisation.

Que l'atelier soit animé par un enseignant, un formateur, un éducateur ou un écrivain, on peut relever qu'il est toujours question d'interroger les conceptions utilitaires et instrumentalistes de l'écriture, de se confronter, d'une manière différente de l'école, au code de la langue, de démystifier l'écrivain, et surtout, de promouvoir la valorisation et la reconnaissance de la personne qui écrit. Ainsi, dans l'atelier d'écriture, on va chercher ce qui permet au sujet de donner du sens à ses écrits et ce qui le place dans un rapport vivant à la création.

À partir de ce constat, l'hypothèse de réflexion proposée ici sera la suivante :

L'atelier d'écriture, comme espace potentiel de création, va stimuler à la fois le désir de s'insérer et le désir d'apprendre. Il remplira une fonction initiatique, dans la mesure où il va permettre l'ancrage symbolique indispensable à toute socialisation et à tout apprentissage.

Cette réflexion s'appuie sur un travail de recherche clinique mené à partir de l'animation d'ateliers d'écriture en formation de formateurs (Bréant, 1997 ; 2003) et avec d'autres publics tels que des doctorants en sciences de l'information et de la communication et des éducateurs en foyer de l'enfance (Bréant, 1999). Ces ateliers visent à dédramatiser les difficultés d'écriture. Ils ont pour fonction d'explorer la créativité, d'analyser son rapport à l'écriture, d'analyser la nature des savoirs qui se construisent lors des passages entre différentes postures d'écriture (posture de création, posture autobiographique, posture réflexive sur sa pratique professionnelle, posture de recherche universitaire) et de mettre en place des moyens pour favoriser ces passages. Ainsi, tout en développant une analyse du rapport au savoir, il s'agira de porter une attention particulière à la notion déjà explorée par Barthes, de « saveur » poétique...

Des analyses de cas et d'entretiens ont été réalisées. Les corpus recueillis ont été confrontés à d'autres pratiques d'animation d'ateliers d'écriture analysées dans le cadre du Diplôme d'Université d'Animateur d'Ateliers d'Écriture (DU de second cycle à l'Université Paul Valéry à Montpellier), d'un GER (Groupe d'Étude et de Recherche à l'IUFM de Montpellier) regroupant des enseignants du primaire et du secondaire, de stages en formation continue d'enseignants et d'un groupe de recherche à l'INRP « écrire sur sa pratique et construction de compétences professionnelles ».

Pour développer cette réflexion, je définirai d'abord la nature du travail symbolique que l'on peut promouvoir dans un atelier d'écriture puis la manière dont on pourrait concevoir cet atelier : comme un espace potentiel au sens de Winnicott, un espace de jeu, d'écoute, d'analyse et de création.

LE TRAVAIL SYMBOLIQUE. PROCESSUS DE CRÉATION ET SOCIALISATION

Afin de préciser l'axe de réflexion, je propose de considérer le travail symbolique comme constitutif du

processus de création et comme mode privilégié de socialisation.

LA MISE EN MOUVEMENT DE LA RELATION ENTRE PLAISIR ET TRAVAIL

Dans la plupart des cas, quel que soit le public auquel il s'adresse, l'atelier vise d'abord à dédramatiser les difficultés d'écriture.

– Dans l'atelier, on découvre et on cultive le plaisir d'écrire : il peut s'agir d'un plaisir immédiat, mais surtout de découvrir un nouveau plaisir qui se construit. Ce plaisir peut passer par des jeux d'écriture, par la création littéraire, poétique ou de fiction, par la reconstruction de son histoire vis-à-vis de l'écriture, ouvrant ainsi, éventuellement, des chemins de réconciliation. Faire en sorte qu'écrire devienne réellement un plaisir se réaliserait ainsi dans l'articulation entre plaisir et travail, favorisant du même coup le désir d'apprendre et de se perfectionner. Cette démarche, en apparence paradoxale, semble constituer une part essentielle de ce qu'on appelle le travail de l'écriture. J'y reviendrai plus loin.

– De plus, la notion même d'atelier, où l'on fabrique, où l'on expérimente, où l'on donne à lire, où l'on s'expose, renvoie au plaisir d'être en groupe, de partager mais aussi à la notion de travail :

- travail sur soi (transformation de soi, accueil de l'inconnu en soi) ;
- travail sur le groupe (transformation des formes d'échange, travail de l'écoute, de transformation du jugement) ;
- travail de lecture (prise de conscience de la place du lecteur) ;
- travail sur un produit socialisé et valorisé : l'écrit (nécessité de la réécriture, transformation d'un produit, de l'usage d'un produit).

Ainsi, dans l'atelier d'écriture, on va pouvoir repérer comment l'ensemble de ces formes de travail, articulées au plaisir, favorisent, pour le sujet, le développement d'un travail symbolique.

LE SUJET ET LA LOI DU LANGAGE

Ce travail, effectué dans l'atelier, confronte le sujet à la loi du code et à la loi de l'autre.

La loi du code

Le processus de création à l'œuvre dans l'écriture confronte le sujet à la langue, c'est-à-dire à l'institution du langage comportant un code et des règles et en même temps à ce qui transcende et/ou subvertit le code et la règle. Dans l'écriture, le sujet est amené à personnaliser son rapport à la règle, à l'analyser, à le distancier.

Dans l'atelier, les personnes sont d'abord confrontées à la règle, à travers les consignes ou les propositions d'écriture. Celles-ci ont pour fonction de mettre en place un cadre qui donne des repères mais qui ouvre aussi un espace de jeu : jeu avec les sonorités, avec les rythmes, avec le sens... des mots et des phrases... Jeu avec le rêve... la fiction qui voile ou dévoile la réalité...

Progressivement ou brusquement, le sujet est confronté de manière très concrète au code de la langue et à la fonction symbolique du langage. Il peut découvrir que la richesse de sa singularité s'exprime d'autant mieux et de manière plus large s'il prend connaissance du code et s'il approfondit son fonctionnement. Bien qu'il soit soumis à sa loi, il peut découvrir comment subvertir le code tout en le respectant. Ainsi, à travers les propositions d'écriture, référées ou non à des textes d'auteur, visant l'exploration des « possibles » et le travail de construction du texte, il peut découvrir comment la fonction symbolique s'articule avec le registre de l'imaginaire et le plaisir d'écrire.

La loi de l'autre

Fondamentalement, le travail de l'écriture pose la question du rapport à l'autre, à l'altérité, à l'altération. Il pose la question de la lecture et ouvre nécessairement sur un double travail : celui de l'écoute (écoute de soi, écoute de l'autre) et celui de l'adresse (qu'est-ce que j'adresse ? à qui je l'adresse ? et pourquoi je l'adresse ?). Dans l'atelier, le groupe tient un rôle essentiel pour traiter ces questions.

En ce sens, le groupe revêt deux fonctions principales :
– Une fonction de réassurance, voire maternelle, maintenant le registre de l'illusion, permettant ainsi une narcissisation parfois nécessaire. Par des règles de fonctionnement reposant sur la bienveillance et le non-jugement, le groupe peut être un lieu de reconnaissance et de valorisation.

– Une fonction de différenciation et de distanciation. Le sujet devient lecteur des autres textes et ses textes se trouvent soumis à la lecture de l'autre, à ses exigences de lecteur. Cette dynamique entre l'écriture et la lecture va

permettre au sujet de devenir lui-même lecteur de ses propres textes. Il est ainsi amené à interroger ce qu'écrire veut dire en terme de rencontre avec l'autre. Plusieurs questions vont alors se trouver posées :

Écrire comporte-t-il des risques ? Dans ce cas de quels risques s'agit-il ? Dans mes écrits, que vais-je livrer de moi qui pourrait m'échapper ? Comment puis-je me risquer dans la rencontre sans me perdre complètement ? S'agit-il de perdre quelque chose et d'accepter de me laisser altérer pour vivre cette rencontre ? S'agit-il d'une rencontre avec l'autre (membre du groupe) et/ou avec l'autre en moi, encore inconnu ?

En effet, le travail en atelier ouvre nécessairement sur ce qui, dans la relation à l'autre et dans l'écriture même, se révèle de l'ordre de la loi du langage et de la non-maîtrise. Dans cette perspective, le travail de l'écoute est indispensable, écoute active et positive des processus inconscients. Or il apparaît, pour l'avoir vécu et analysé, que la spontanéité n'existe pas, des phénomènes de résistance se développent. Il est nécessaire de « s'entraîner » pour mettre en œuvre le potentiel créatif que constituent les savoirs inconscients dans l'élaboration de la pensée et donc dans l'écriture. Nous n'y avons pas accès directement, cependant, il semble qu'une zone existe entre le conscient et l'inconscient, entre une réalité personnelle, intérieure et la réalité extérieure et partagée. Freud (1896) parle de « préconscient », Winnicott (1971) « d'aire intermédiaire d'expérience ». Dans tous les cas, pour accéder à cette zone, l'expérience du langage est essentielle. De l'oral à l'écrit, le travail de la langue est nécessaire, c'est ce qui permet au sujet de se construire, de conscientiser sa démarche et de devenir créateur.

LE DEUIL DE L'ÉCRIT IDÉAL

Le travail de la langue met en mouvement et réalise la relation entre l'écriture comme processus et l'écrit comme produit. Dans l'atelier, par l'expérience approfondie du langage, le sujet se trouve engagé dans un double processus : je m'inscris dans le mouvement de ma production subjective et je produis un objet : l'écrit. J'ai pu constater que pour s'engager dans cette dynamique, le sujet est amené à faire le deuil de l'écrit idéal. En effet, bien souvent, les personnes ont des « blocages » vis-à-vis de l'écriture à cause de cet écrit idéal inaccessible qui constitue un obstacle à toute entrée dans l'écriture. Les représentations que ces personnes ont de l'écriture sont directement liées à cet idéal : « Je ne sais

pas écrire. J'aimerais écrire comme ceux qui savent. Celui qui sait écrire détient un pouvoir... Je n'y arriverai jamais. » L'écrit se constitue comme un objet fantasmatique inaccessible associé à un désir de maîtrise et de toute-puissance. L'écriture est conçue comme quelque chose de statique qui fige la pensée et la démarche qui mène au produit fini, éventuellement littéraire, est perçue comme un mystère. Il s'agit d'éviter de se mettre en situation de perdre une stabilité qui pourtant n'est pas satisfaisante. Dans cette représentation où l'écriture est conçue comme un instrument, il s'agit de maintenir l'illusion que l'on pourrait posséder des savoirs nouveaux sans rien changer, sans rien perdre. Mais cela est impossible et conduit le sujet dans une posture d'échec qui produit de la souffrance. L'écrit idéal fonctionne alors comme un écran sur lequel on projette des modèles très rigides et des peurs irrationnelles. Cet écran masque l'inconnu et toute démarche qui pourrait y donner accès et l'accepter.

J'ai pu repérer ce type de fonctionnement chez une majorité des personnes qui se trouvent confrontées à la nécessité d'écrire, qu'il s'agisse d'adultes en difficulté d'insertion, d'adultes en reprise d'études, de doctorants en fin de parcours universitaire, d'enseignants, d'enfants en plus ou moins grande difficulté scolaire. On peut aussi le repérer chez des personnes qui participent à des ateliers parce qu'elles disent avoir « simplement » envie d'écrire.

À travers ces différentes pratiques, j'ai pu analyser que l'atelier, en tant que lieu de passage à l'écriture, peut constituer le lieu du travail de deuil de l'écrit idéal (Bréant, 1997). On voit s'opérer là un double mouvement. D'une part, ce travail de deuil est nécessaire pour que le sujet puisse entrer dans une temporalité nouvelle où il pourra accueillir le texte produit comme une réalité qui vient de lui, mais qui est différente de lui, comme une réalité qui a un commencement et une fin. Et d'autre part, le plaisir de la découverte et de l'imprévu, le plaisir de la production, ouvrent, pour le sujet, un nouvel espace où il pourra se sentir capable de se confronter à la loi du langage : c'est ce qui lui permettra de s'inscrire dans le nécessaire travail de deuil de l'écrit idéal.

En effet, le processus de subjectivation dans l'écriture se développe au cœur de la tension entre le travail de deuil et le travail de production. En se différenciant de l'objet produit, le sujet construit une relation à l'écrit concrète,

vivante et surtout évolutive dans laquelle il peut se reconnaître créateur.

Ainsi, le sujet peut s'engager dans la dynamique du désir de se confronter à la loi du langage, du désir d'apprendre de nouvelles techniques et de nouvelles méthodes.

Si l'on considère le travail de l'écriture comme permettant au sujet de renoncer à un idéal où le savoir constitue un objet comblant, la dynamique du désir, enclenchée dans l'atelier, pourrait s'inscrire dans celle plus large d'un travail de deuil de l'idéal et du désir de toute-puissance. En effet, dans toute démarche de socialisation et d'insertion, ce travail de deuil est nécessaire pour se structurer en tant que sujet manquant, fondamentalement soumis à l'altérité.

LES FONCTIONS DE L'ÉCRITURE ET LA SUBLIMATION. UN ENJEU POUR L'ÉDUCATION

Pour approfondir la réflexion concernant les processus à l'œuvre dans l'atelier d'écriture, je vais revenir ici sur la relation entre les différentes fonctions de l'écriture et les enjeux de l'éducation, en prenant appui, notamment, sur le concept de sublimation.

J'ai pu repérer, dans l'atelier d'écriture, une dialectique entre le processus de subjectivation et le processus d'objectivation à travers trois fonctions essentielles de l'écriture :

Implication – distanciation – socialisation (Bréant, 1999).

J'ai pu constater que le travail de l'écriture mettait en œuvre des activités de métalangage, en particulier lors de propositions d'écriture favorisant le jeu entre fusion et distance, lors de propositions de passerelles entre le plaisir immédiat et le travail de réécriture. Il semble que ces activités de métalangage permettent l'accès à la zone intermédiaire entre le conscient et l'inconscient. Et il apparaît que c'est au cœur de cette zone que se crée le langage, en articulant les trois processus que sont l'implication, la distanciation et la socialisation.

Par exemple, dans un atelier en DESS Conseil et formation en éducation (comprenant cinq séances sur six mois), la première proposition d'écriture est une consigne ludique d'exploration. Elle consiste à fabriquer dix mots à partir des lettres de son nom et de son prénom et d'écrire un texte dans lequel les dix mots seront présents. Tous les participants écrivent puis lisent leur texte. Lors de discussions, chacun fait part de son rapport à la consigne, de ce

qu'elle lui a permis ou non, de la contrainte, du plaisir, de la surprise. Les échanges sont centrés sur la question des effets d'une consigne simple sur le déclenchement d'un processus de création. Nous repérons ce qui, dans la consigne, permet ce processus : la fonction du jeu ainsi que le rapport entre l'implication subjective et la fiction. Après plusieurs séances d'exploration de la créativité et d'analyse des représentations de l'écrit, je propose une consigne complexe. Il s'agit pour chacun de construire un texte de fiction devant rassembler et articuler des éléments disparates élaborés à partir de consignes simples, certaines subjectivement implicantes, d'autres relevant d'une forte distanciation.

Après l'écriture et la lecture des textes, la discussion fait apparaître des positions différentes. Pour certains, l'aspect ludique de la contrainte permet des changements dans l'écriture. Il permet de sortir des habitudes et de prendre conscience de la nécessité de cette *écriture-là*, impliquée, pour penser comment l'écriture est reliée à la subjectivité. Elle permet d'amorcer l'analyse de sa relation à l'objet de la recherche, en particulier dans l'élaboration du mémoire. La recherche devient vivante.

D'autres repèrent la fonction de la fiction comme permettant de se protéger d'une trop grande implication. Mais surtout, cela permet de laisser revenir, dans la fiction, la part subjective enrichie par la fiction elle-même. Au travers de la fiction, un jeu subtil peut s'opérer, entre l'implication et la distanciation.

Pour d'autres, la consigne peut s'avérer très, voire trop implicante. Il est arrivé que des personnes refusent de lire leur texte, le considérant trop personnel. Elles n'avaient pas envie de « partager ça ». Cependant, au cours de la discussion, elles ont pu exprimer que cette écriture constituait un passage nécessaire pour engager un travail de distanciation.

Pour d'autres encore, les consignes ont une vertu essentielle : celle de devoir écrire, en temps limité, un texte, avec un début et une fin. Le texte apparaît alors, pourrait-on dire enfin, comme un objet séparé de soi. À partir de ce constat, la discussion fait apparaître le nécessaire travail de deuil de l'écrit idéal, même s'il s'avère fondamentalement impossible.

Dans la discussion, l'expression et la confrontation des différentes positions concernant les effets des propositions d'écriture et de lecture permettent d'analyser son rapport à l'écriture et de construire des ouvertures pour l'enrichir et éventuellement le transformer.

En d'autres termes, on pourrait dire que le processus de création dans l'écriture implique un ancrage symbolique qui permet le passage entre la réalité psychique et la réalité sociale et qui constituerait ainsi l'essence de la socialisation et de l'insertion. Je propose de comprendre ce passage avec l'aide du concept de sublimation chez Freud.

La sublimation consiste à remplacer l'objet et le but sexuels de la pulsion par un objet et un but non sexuels. C'est une aptitude de la pulsion à trouver de nouvelles satisfactions non sexuelles, par l'échange et la substitution, par le passage d'une satisfaction à une autre (Nasio, 1992).

Deux conditions doivent être remplies pour que le processus de la sublimation ait lieu :

– Pour se produire, la sublimation a besoin de l'intervention du moi narcissique. Grâce au plaisir intermédiaire de la gratification narcissique, de l'artiste par exemple, la satisfaction peut être sublimée.

– L'élément qui impose le détournement de la pulsion n'est pas la censure qui réprime (comme dans le refoulement) mais l'idéal du moi qui exalte, guide et encadre la capacité plastique de la pulsion. La sublimation ne peut se développer sans le soutien nécessaire des idéaux symboliques et des valeurs sociales de l'époque et de l'institution dans laquelle il est question de s'insérer.

Ainsi, en permettant au sujet de s'inscrire dans une dynamique de socialisation qui concrétise « le moins névrotiquement possible » sa problématique pulsionnelle, le processus de sublimation peut être considéré comme un enjeu essentiel pour l'éducation.

L'ATELIER : UN ESPACE POTENTIEL

UN LIEU POUR LA SUBLIMATION

Au regard de ce qui précède, il semble possible d'identifier l'atelier d'écriture comme un lieu qui va favoriser le processus de sublimation. En effet, le travail de création, à travers l'expérience du langage dans l'écriture, peut remplir le rôle de régulateur psychique des pulsions :

- par la découverte et la reconnaissance du plaisir ;
- par le processus de restauration narcissique ;
- par la mise en œuvre de l'idéal du moi ;
- par le travail du rapport à la loi du langage (de la langue, de l'autre) ;

– par le travail de deuil de l'écrit idéal ;
– par la nécessaire interrogation concernant la valeur et la socialisation de ses écrits, dans l'atelier et/ou hors de l'atelier, en particulier lors d'une exposition, de la publication d'un livre, de la réalisation d'un mémoire...

Le chemin de prise de conscience du sujet, de ce qui le fonde, par l'analyse et la distanciation, permet de reconnaître et de transformer sa posture (ses repères symboliques en même temps que ce qui lui en échappe) et cela lui permet de transformer son regard sur le monde. Ainsi, ces processus vont amener la personne à s'interroger sur la socialisation et à poser fondamentalement la question de l'insertion : quelle insertion ? Quelle reconnaissance, pour quelle(s) valeur(s) ?

Selon le rapport que chacun entretient avec ces questions, le travail ne sera pas le même. La relation entre le plaisir et le travail, entre le plaisir et la souffrance, peut être différente. Elle évolue différemment pour chacun. En effet, il peut être important et nécessaire, dans certains cas, de passer par une phase d'écriture davantage impliquée que distanciée, par une phase de restauration narcissique plus ou moins longue. Souvent, le passage à l'écriture témoigne pour le sujet d'une transformation fondamentale du rapport au travail. Le passage à l'écriture peut constituer, pour certains, une entrée dans le registre du symbolique qui prend alors la valeur d'une épreuve initiatique, épreuve nécessaire pour créer les conditions du désir d'apprendre et donc d'un réel travail d'apprentissage.

Pour illustrer la singularité du passage à l'écriture, je citerai ici de brefs extraits d'entretiens.

D. : « Il se passe des choses importantes. On écrit, puis on dépose un écrit dans une zone de rencontre entre l'intérieur et l'extérieur. Lire c'est entrer dans la pensée de quelqu'un, écrire c'est comme entrer dans la fabrication d'un tissu vivant, avec des cellules de ramification... Comme une peau, une membrane. Quand on écrit, des choses montent à la surface et sont exposées à la lumière... Il s'agit de se séparer de l'expérience en la nommant et en la construisant. Sortir de son œil pour rendre visible, donner à voir. La fonction symbolique de l'écriture est importante. Le processus psychique à l'œuvre renvoie à la castration. »

C. : « Écrire, c'est se coucher sur du papier... c'est se dire à soi, à l'autre... Dans le processus de déformation et de reformation, c'est une re-narcissisation... L'atelier d'écriture, c'est ce qui m'a permis de me lâcher, parce

que les autres se lâchaient. C'est ce qui permet de lâcher le jugement de l'écrit et d'apprivoiser l'idée du jugement comme castrateur. »

F. : « C'est une initiation à rendre compte, il n'y a pas de reconnaissance sans le regard de l'autre. »

UN ESPACE D'ÉCOUTE ET DE CRÉATION

Les différents aspects que revêt l'atelier d'écriture m'ont conduit à le concevoir comme un espace potentiel au sens où Winnicott (1971) le définit, c'est-à-dire comme un espace où la fonction symbolique du jeu peut se mettre en œuvre, à travers l'exploration et le développement de la créativité, à travers la reconnaissance de l'autre.

Pour Winnicott, l'espace potentiel se situe comme une zone intermédiaire d'expérience entre le dedans où règne la subjectivité totale et le dehors qui a ses propres dimensions et qui peut être étudié objectivement.

« Cette aire intermédiaire d'expérience subsistera tout au long de la vie, dans le mode d'expérimentation interne qui caractérise les arts, la religion, la vie imaginaire et le travail scientifique créatif ». (Winnicott, 1971, p. 25)

C'est un espace de jeu où, sur la base de l'illusion de la non-séparation, des objets et des phénomènes transitionnels vont se constituer. C'est ce qui permet au sujet de s'engager dans cette tâche humaine interminable qui consiste à maintenir, à la fois séparées et reliées l'une à l'autre, la réalité intérieure et la réalité extérieure. Winnicott insiste sur le paradoxe impliqué dans l'utilisation faite par le petit enfant, puis par l'adulte des objets transitionnels dans cet espace.

L'atelier d'écriture, en tant qu'aire intermédiaire d'expérience, semble un lieu privilégié pour maintenir ce paradoxe et le réouvrir s'il fait défaut. Parce qu'un sentiment de confiance et de sécurité peut se créer et se développer, l'aire de jeu qu'il représente, « aire infinie de séparation », va permettre à l'individu de vivre une expérience culturelle enrichie et de s'engager très concrètement dans le processus de sublimation.

Ainsi, l'atelier d'écriture, en tant qu'espace potentiel de création, où peut s'exprimer la tension nécessaire entre le sujet et son environnement, va permettre la rencontre entre la réalité concrète des pulsions et l'abstraction du symbole.

En effet, lors de séances d'analyse de la pratique des animateurs d'ateliers d'écriture (formateurs, enseignants, infirmiers, psychologues, écrivains...), j'ai pu repérer comment l'atelier pouvait constituer :

– Un lieu d'écoute et de valorisation d'une parole qui advient, pour soi et pour l'autre, imprévue, imprévisible.

B. : « Je suis mathématicien, je n'avais jamais pensé aller ainsi dans l'imaginaire, je suis surpris, je ne me reconnais pas, mais... je suis heureux. »

G. rapporte les paroles d'un participant : « Ça vous réveille la tête et... je ne me savais vraiment pas capable d'écrire comme ça. »

– Un lieu d'accueil de la transformation du sujet qui se produit à travers le travail de l'écriture – en tant que phénomène transitionnel –, c'est-à-dire un lieu d'accueil du sujet dans son rapport au manque et dans son rapport à l'objet (les écrits pouvant être considérés comme des objets transitionnels).

A. : « Je vois deux étapes : la première de crise, de confusion, de désordre, parfois de déplaisir et même d'angoisse, parce que cela pose la question de l'accessibilité à soi-même. La seconde étape est le plaisir, le plaisir de lire aussi. Il s'agit de tisser, de se faufiler, d'écouter en soi en quoi ça prend sens... C'est une autre sensibilité qui se met en place, une autre réorientation psychique, un ancrage qui stabilise. La fabrication est un élément important. On peut se perdre. On s'abstrait, on change de plan. La question avant était : vais-je m'autoriser à bouger, à changer de place ? Oui, on change des choses sur le long terme. Après, on peut retrouver le chemin. »

– Un lieu où la question du beau peut être posée et éprouvée, entre l'émotion, la subjectivité et la reconnaissance sociale, entre la norme et la subversion.

Au cours d'une des dernières séances d'atelier, il m'arrive de proposer *une consigne barthienne*.

Je commence par lire des extraits de la leçon inaugurale de la chaire de sémiologie littéraire au Collège de France prononcée par Roland Barthes le 7 janvier 1977 (Barthes, 1977) : Associant l'écriture scientifique au pouvoir, il met l'accent sur la nécessité d'introduire, au cœur de ces énoncés, une rupture, des fragmentations, une décentration, l'excursion... Où ce qui est essentiel n'est plus le savoir comme objet à posséder, mais le sujet de l'énonciation. En particulier, il développe l'idée que la littérature, dans sa relation privilégiée avec la saveur, fait du savoir une fête...

Après cette lecture, je donne la consigne suivante : « vous choisissez un mot de votre mémoire, vous le prenez avec vous et vous allez marcher, avec ce mot... Regarder, observer, sentir, ressentir, percevoir, contempler, écouter... Avec ce mot... vous marchez, pendant 30 à

40 minutes. Vous pouvez prendre des notes. Je vous donne un carnet.

Puis, vous écrirez un texte pendant 30 à 40 minutes. Dans la salle où nous sommes ou ailleurs si vous préférez. »

Lors de la lecture des textes, des positions différentes sont explicitées. Certaines personnes éprouvent des difficultés pour *entrer* dans la consigne. D'autres au contraire en retirent une grande joie d'écriture. Pour la majorité, cette consigne, après toutes les autres, permet de faire le lien entre ce travail en atelier et le travail d'écriture du mémoire. Elle permet en particulier de reformuler les questions soulevées lors de séances précédentes d'analyse des représentations du *beau texte*, du *bon texte*, du *bien écrire*.

Ainsi, advenir dans le mouvement de l'écriture, se sentir capable d'écrire et d'intéresser les autres par ses écrits, va pouvoir constituer l'essentiel du moteur du travail de création et finalement du « travail du penser ». Dans l'atelier, il apparaît que l'ensemble de ces processus créatifs permet de réaliser le travail symbolique qui inscrit le sujet dans une réelle démarche de socialisation où l'apprentissage se trouve articulé au désir.

IMPLICATION POUR LA FORMATION DES ANIMATEURS D'ATELIERS

Dans cette perspective, la réflexion sur le rôle de l'animateur d'atelier trouverait ici sa place. En tant que garant de cet espace potentiel, l'animateur, à la fois fiable et faillible, est amené à assumer une fonction complexe. En effet, il sera probablement amené à passer d'une fonction « maternante », devant favoriser un sentiment de sécurité, maintenant ainsi la part de l'illusion nécessaire, à une fonction « paternelle », initiatique, davantage référée au registre du symbolique. Il sera conduit à faire des propositions de travail ouvrant sur des champs où le sujet pourra faire l'expérience du passage de la dépendance à l'indépendance, de la continuité à la contiguïté. L'animateur sera conduit, à travers le processus d'écriture et la production d'écrits, à aider le sujet à constituer des objets transitionnels consistants et devra donc aménager des phases, des étapes... et créer des situations visant l'expression et l'acceptation de ce paradoxe que revêt l'activité créatrice. À travers l'analyse des pratiques, j'ai pu repérer que la complexité de cette fonction renvoie à différents registres de compétences. Lors de la mise en place de la formation débouchant sur le Diplôme d'Université d'animateur d'ateliers

d'écriture, il s'est avéré nécessaire de mener une réflexion approfondie sur cet aspect. J'indique ici les quatre axes principaux que l'équipe pédagogique a définis et sur lesquels nous poursuivons la réflexion avec les enseignants et les participants à cette formation :

- le développement de compétences en psychologie clinique (capacités d'accueil, d'écoute et d'analyse) ;
- une clarification de son rapport personnel à l'écriture et à la littérature, comportant aussi une interrogation éthique sur ce que faire écrire veut dire ;
- une interrogation anthropologique sur la place de l'écriture dans notre société et dans les institutions qui proposent des ateliers d'écriture ;
- le développement de compétences pédagogiques et didactiques.

Cette réflexion, indispensable pour continuer à interroger comment l'animateur peut remplir son rôle, se concrétise, en particulier, dans les mémoires que les participants doivent écrire pour obtenir le DU.

Pour conclure, l'atelier d'écriture, en tant que lieu de croisement entre le travail réel et le travail symbolique, en tant qu'espace potentiel initiatique, pourrait constituer le creuset d'une réelle interrogation sur le désir d'apprendre et sur ce que peut être l'insertion dans toute sa complexité.

L'atelier d'écriture pourrait être le lieu social de l'écoute et de la parole où va se développer « le travail du penser » comme préalable ou condition à l'insertion. La rencontre avec la question de l'art et de la création semble contribuer à mettre le sujet en position ou plutôt en posture d'auteur et non d'exécutant de la langue. Auteur,

c'est-à-dire aller à l'origine, là où l'écriture n'est plus un outil mais s'avère être un réel travail du rapport du sujet au monde.

Françoise BRÉANT

Maitre de conférences

Université Paul Valéry – Montpellier III

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ARDOINO, J. (1992). *L'implication*. Documents se former+, n° 511.
- BARTHES, R. (1977). *Leçon*. Paris : Seuil.
- BRÉANT-CASPELLI, F. (1997). *Le passage à l'écriture. Transfert et sublimation dans la relation éducative*. Thèse de doctorat, Montpellier III.
- BRÉANT-CASPELLI, F. (1999). Devenir auteur : écrire, entre formation, recherche et professionnalité. La question du sens et la sublimation. *L'Année de la recherche en sciences de l'éducation*, p. 27-42.
- BRÉANT-CASPELLI, F. (2003). La discussion en atelier d'écriture. Communication au Colloque international « *La discussion en éducation et en formation : socialisation, langage, réflexivité, identité, rapport ou savoir et à la citoyenneté* » organisé par le CERFEE-Montpellier, 23 et 24 mai 2003.
- FREUD, S. (1956). *La naissance de la psychanalyse*. Paris : PUF.
- NASIO, J.D. (1992). *Enseignement de 7 concepts cruciaux de la psychanalyse, « le concept de la sublimation »*. Paris : Payot, p. 109-140.
- ROSSIGNOL, I. (1996). *L'invention des ateliers d'écriture en France : analyse comparative des sept courants clés*. Paris : L'Harmattan.
- WINNICOTT, D.W. (1971). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Paris : Gallimard.

CONDITIONS ET MODALITÉS DE MISE EN MOTS DU TRAVAIL RÉEL

DANS UN DISPOSITIF DE FORMATION
DESTINÉ AUX PROFESSIONNELS
DU SECTEUR ÉDUCATIF

PATRICIA CHAMPY-REMOUSSENARD

INTRODUCTION

La mise en mots de l'activité professionnelle peut-elle constituer un mode d'accès au travail réel et une modalité de formation professionnelle pour les professionnels du secteur éducatif ? Après avoir caractérisé la recherche que nous avons menée à ce sujet, nous situerons ces questions dans un débat épistémologique plus large. Puis nous donnerons quelques résultats de l'analyse des textes produits dans un dispositif de formation bâti autour de l'écriture sur les activités et qui montrent que l'accès au travail réel se fait via les marges du travail, la capacité d'analyse du contexte des activités et le recours à un collectif d'échanges autour des écrits. Enfin nous discuterons les enjeux du recours à de telles démarches dans la formation professionnelle initiale et continue des professionnels de l'éducation et leurs effets sur le processus de construction des compétences.

ANALYSE D'UN DISPOSITIF DE FORMATION BASÉ SUR LA MISE EN MOTS DE L'EXPÉRIENCE DU TRAVAIL

Nombre de « méthodes » d'analyse du travail reposent, au moins pour partie, sur le traitement de données langagières. Qu'elles mobilisent des entretiens semi-directifs orientés vers la mise en mots des situations de travail (pratiqués par nous dans le cadre de plusieurs recherches), des entretiens d'explicitation (Vermersch, 1994), ou d'autres modalités d'investigation comme la méthode des instructions au sosie (Oddone, 1981), les expérimentations de terrain en auto-confrontation croisée (Clot, 2001), ou les auto-médiatisations (Schwartz B., 1999) – pour n'en citer que quelques-unes – elles ont pour point commun de considérer la parole comme mode d'accès principal au travail réel. Elles se différencient par les moyens techniques qu'elles mobilisent (le magnétophone, la vidéo, etc.) pour

recueillir la parole des acteurs mais aussi par les usages sociaux qu'elles servent et les effets qu'elles escomptent. Nous mettrons l'accent ici sur une démarche qui mobilise l'écriture et la discussion suscitée par la lecture et les échanges autour des textes produits.

Nos travaux ont débuté avec l'analyse de dispositifs de formation qui donnaient une place centrale à l'écriture sur l'activité de travail, avec différents types de publics. Il s'agit des formations imaginées par G. Fath, puis par P. Champy-Remoussenard, dans le cadre de la Licence, au département Sciences de l'Éducation de l'Université Nancy 2 (Fath, 1994 ; Fath, 1996 ; Champy-Remoussenard, Rothan, 1999 ; Lemius, Champy-Remoussenard, 2002). Dans d'autres contextes, l'écriture a été mobilisée dans des formations proposées à des enfants et des adolescents (Artaux, 1999). C'est sur cette base que s'est engagée notre participation à la recherche *Écrire sur les pratiques professionnelles développe-t-il des compétences professionnelles ?* dirigée par F. Cros, en réponse à un appel à coopération de l'INRP¹. Orienté vers la question des compétences, il interrogeait de fait l'impact potentiel, l'utilité, les usages sociaux et par conséquent la légitimité de ce type de pratiques.

Les modules de formation étudiés suscitent un échange de pratiques construit autour de la production de textes décrivant les situations de travail des participants. Des textes courts (une page environ) produits, en séance ou hors séance, puis lus, écoutés et discutés en séance et ayant pour but la mise en mots des situations de travail ont été analysés. L'écriture peut être simple. Elle dit l'ordinaire, dévoilant ainsi l'« extra-ordinaire » (Pineau, 1992) du quotidien et relate des situations difficiles, des trucs de métier, des moments d'apprentissage... Les auteurs de ces écrits sont des professionnels issus de différents métiers relevant plus ou moins directement du travail éducatif (enseignants, formateurs d'adultes, éducateurs, personnels soignants en reconversion, travailleurs sociaux...) et également de jeunes étudiants en formation initiale disposant d'une expérience du travail plus brève et plus précaire.

Une telle démarche n'est ni habituelle, ni facile, impliquant, pour que soit rendu accessible le travail réel, la capacité de revenir sur un instant vécu en situation, de l'écrire librement, sans exclure ce qui est ressenti (ce qui est l'inverse de produire un discours sur une pratique d'emblée distanciée). Car, l'activité de travail échappe en partie à la conscience de celui qui en est l'acteur, tant elle est complexe. C'est dans une reprise du quotidien par le langage que peuvent émerger ses logiques de fonctionnement, et la compréhension de ce qui s'y joue. Celle-ci permet à la fois de mettre à distance ce qui a été vécu, en le structurant pour pouvoir y revenir.

Les analyses ont été réalisées à partir d'une soixantaine de dossiers réunissant des textes d'étudiants ayant participé, au cours de la même année, à deux modules de licence et constitués de textes courts décrivant des instants vécus au travail. Ces textes ont fait l'objet d'une première analyse thématique, des styles d'écriture (distanciée ou non), de l'évolution des textes (thématiques redondantes dans la production, processus de réécritures) et des activités décrites (ce que fait l'auteur dans son texte : place qu'il se donne, rapport au travail, aux autres, etc.). Chaque dossier comportait aussi des travaux sollicitant des participants un écrit en surplomb par rapport à la démarche vécue. Certains de ces écrits ont été produits à l'occasion de la mise en œuvre d'une formation expérimentale courte destinée aux formateurs du réseau académique de formation continue de la Guadeloupe². Nous avons également exploité les réponses à une enquête par questionnaire menée auprès des participants un an après leur passage dans le dispositif de formation et les « carnets de bord » des animatrices mentionnant les évolutions de chacun des participants.

MISE EN MOTS DU TRAVAIL ET FORMATION

Il est nécessaire de situer toute entreprise d'écriture sur l'activité professionnelle dans une société de plus en plus soucieuse de se construire des repères sur cette réalité sociale mouvante et fuyante qu'est le travail alors même

1. Recherche n° 90453, Mission Innovation et Recherche. Cette recherche dépend du Pôle 5 « Innovation, recherche, formation et professionnalisation des enseignants ». Les co-responsables en sont F. Cros et G. Pouettré.

2. Nous avons notamment, à cette occasion fait évoluer notre réflexion sur la nature des compétences mobilisées par les animateurs de tels dispositifs centrés autour de l'écriture sur le travail, puisqu'un des objectifs consistait à former des animateurs locaux de ce type de démarche.

qu'il devient plus difficile à appréhender. Cette propension à la formalisation relève d'un ensemble de processus qui ont pour but de décrire, nommer, étiqueter, classer les activités selon une organisation qui permette d'en cerner les contours, de leur attribuer une valeur (parmi eux figurent les différents types de référentiels). Elle répond à un besoin de signalisation sociale, d'élucidation de ce qui nous entoure, qui renvoie à la visée scientifique (besoin de connaître) mais aussi à une visée politique (besoin de légitimation, de contrôle) (Schwartz, 1997).

En matière d'ingénierie de la formation, l'analyse du travail est supposée permettre d'anticiper les évolutions en termes de compétences, de formation, de qualification. Le processus suppose la connaissance la meilleure possible des situations de travail qui permet de déceler les difficultés auxquelles devront faire face les sortants du système éducatif, donc les compétences dont ils devront faire preuve. C'est donc avant tout de l'accès au travail réel que dépend l'impact des décisions qui seront prises en matière de formation (Champy-Remoussenard, 1997), étape primordiale sans laquelle elles conduisent à de nouveaux « décalages », susceptibles d'être stigmatisés, entre situations de formation et situations de travail.

Mais l'analyse du travail est également en formation une stratégie pédagogique susceptible de sous-tendre des échanges et des analyses de pratiques. Elle constitue alors un ingrédient de la méthode pédagogique mobilisée pour atteindre un certain nombre d'objectifs de la formation professionnelle. C'est sur ce deuxième cas de figure que nous insisterons ici.

La formalisation du travail est-elle cependant toujours possible (Champy-Remoussenard, 1997) ? La distinction entre travail prescrit et travail réel est une base de réflexion heuristique pour tenter de répondre à cette question mais elle en entraîne d'autres. Le réel peut-il être mis en mots via l'écriture ? L'accès au travail réel, dans son irréductible écart à ce qu'aurait pu ou dû être le travail prescrit, s'inscrit dans la tension tout aussi irréductible entre la recherche de transparence et la nécessité du caché. Car l'individu est tout à la fois en quête d'une certaine visibilité pour son travail, vitale parce que gage de reconnaissance, et occupé à en dissimuler certaines dimensions pour préserver un « secret » qui est aussi signe d'appartenance à un collectif (Puget, Wender, 1992). Une part de la complexité de tout

processus de formalisation est là, dans ce mouvement d'oscillation entre ce donner à voir nécessaire et cette entreprise de dissimulation qui suppose un reliquat de non-dit irréductible car peut-être nécessaire. L'entreprise d'écriture sur l'activité n'échappe pas à ces tensions.

DE L'OBSERVABLE À L'EXPÉRIENCE SUBJECTIVE

Les perspectives d'analyse du travail basées sur sa mesure possible (Taylor, 1911) résistent mal à la connaissance que nous avons désormais de la complexité du travail humain. L'observable ne suffit pas à rendre compte de ce qu'est le travail. Il ouvre accès sur une part relativement faible du réel. Les travaux réalisés en psychologie du travail et en ergonomie (Leplat, Hoc, 1983 ; Daniellou, Garrigou, 1995) ont souligné les raisons pour lesquelles le travail humain n'est jamais décomposable en tâches d'exécution observables. Les approches cliniques ont, elles, montré que la subjectivité n'est pas une « scène intérieure séparée des actes » et que c'est « le sens qui assure une fonction de régulation du système des activités » (Clot, Rochex, Schwartz, 1990). Le travail réel, rencontre d'un acteur avec des événements, dans un contexte mouvant et imprévisible ne peut être saisi que dans la singularité de l'expérience vécue par chacun. Pourtant, la question de l'expérience subjective et de sa capacité à donner accès au réel continue à susciter des débats épistémologiques majeurs (Clot, 2000). Les modalités mêmes selon lesquelles le discours qui manifeste le travail réel est produit font débat. Les propos tenus par les acteurs eux-mêmes sur leur activité – et ils sont alors souvent qualifiés de « déclaratifs » – sont contestés quand ils sont perçus exclusivement comme l'écho de l'écart entre un dire et un faire (Lahire, 1998). Ajoutant à ce débat, le statut épistémologique fragile de la description comme mode d'évocation de l'activité au travail est sans doute un autre obstacle à la reconnaissance de l'écriture sur l'activité professionnelle comme mode de production d'une connaissance sur le travail. Pourtant, on peut, comme J.-C. Pignet (2000), considérer la description comme l'une des conditions d'un langage adéquat à la réalité et les fonctions narratives et descriptives incontournables, quand il s'agit de « dire la chose selon le temps et selon l'espace ». Quant au récit, il est difficilement considéré comme « espace de théorisation des pratiques » (Cifali, 1996). C'est à la fois la mise en mots de son travail par l'acteur et la forme qu'elle

prend qui se trouvent donc discutées. Nombre d'auteurs pointent cette zone de turbulences épistémologiques, prolongeant le débat plus large sur le statut de la parole des acteurs en sciences humaines et sociales. Cette interpellation permanente de la portée des multiples formes de mise en mots n'est pas sans affecter les pratiques de formation qui s'appuient sur ces modalités d'accès à la réalité subjective.

Si une chose est réelle parce qu'elle « se pose en une relation à nous » (Schutz, 1987), les expériences que l'on peut « se remémorer hors de leur actualité et dont on peut interroger la constitution sont (...) subjectivement significatives ». L'écriture permet ce retour sur l'expérience vécue, en tant que réalité subjective. Écrire sur une pratique personnelle, « c'est marier l'expressif et le réflexif en acte, à travers des situations, des personnes, un cadre, des objets » (Fath, 1994). L'étape d'avant l'analyse est cruciale. Il faut « dire avant d'analyser, objectiver avant de formaliser » (Fath, 1994). Nos recherches montrent que la mise en mots exige pour faire écho au travail réel, une transformation du rapport au langage qui tient de l'autorisation à écrire en dehors des mots convenus, ceux du travail prescrit et des formalisations prêtes à dire, à la place de l'acteur. Toute expérience d'écriture sur l'activité professionnelle doit donc être précédée d'un travail de déconstruction/reconstruction du rapport au langage.

Ainsi le changement qui s'est opéré pour un inspecteur de l'Éducation Nationale manifeste ce processus d'autorisation et de transformation engagé par le dispositif. Pour décrire des situations d'inspection celui-ci puise dans un premier temps ses mots dans un langage technique, qui veut faire scientifique, un système d'énonciation qui renvoie à la prescription. Puis, dans un deuxième temps, il mobilise ses propres mots et dévoile la complexité de la situation re-vécue (la souffrance, le rapport aux limites au temps, à l'éthique)³. Ce déplacement dans l'usage de l'écriture fait accéder à « l'écriture vive », qui conduit à une meilleure adéquation à ce qu'on voulait dire (Fath, 1994).

CONDITIONS DE CONSTRUCTION D'UNE CAPACITÉ D'ANALYSE DES SITUATIONS DE TRAVAIL

Bien des écritures qu'on peut qualifier de « *professionnalisantes* » (Ricard-Fersing, Dubant-Birglin, Crinon, 2002) sont mobilisées en formation. Mémoires professionnels et rapports de stages (pour ne citer que deux exemples) sont cependant souvent des écritures loin de restituer les situations réelles. La plupart des écrits professionnels traduisent uniquement le travail prescrit. Les écrits font écho à ce qui se voit, ce qui se dit et s'objective facilement, sans prise de risque, ni pour l'individu ni pour le collectif.

L'analyse des textes nous permet aujourd'hui de nous attarder sur les conditions selon lesquelles peut se construire, avec certaines formes d'écriture, une capacité d'analyse des situations de travail. L'accès aux situations par leurs marges, le regard porté sur le travail d'autrui et la capacité à saisir le contexte de son activité sont trois de ces conditions⁴.

UNE LECTURE DU TRAVAIL DANS LES MARGES

L'écriture donne, par ses marges, un accès indirect au travail réel. Les consignes d'écriture utilisées dans ce dispositif ne désignent la plupart du temps aucun thème, et elles suscitent majoritairement la description de situations de travail qui excèdent les contours des activités. C'est notamment à partir de ce qui peut apparaître comme périphérique que se vit et peut aussi être compris le travail. La consigne « évoquez un objet » aboutit par exemple à des textes qui disent le hors travail, les instants apparemment « vides » (trajets, moments de décision, entrée ou sorties du travail), tout ce qui rend le travail possible, lui donne sens et valeur (Lemius, Champy-Remoussenard, 2002). La voiture ou encore l'ordinateur sont des objets/outils de travail qui font corps avec le professionnel. Ils mettent en scène sa pratique dans l'indémêlable relation entre le travail et le hors travail.

3. Cf. rapport final de la recherche INRP.

4. D'autres dimensions ont été analysées par ailleurs. Cf. rapport final de la recherche INRP et Champy-Remoussenard P., *Éléments de réflexion sur l'écriture du travail, ses conditions de production, ses perspectives, et ses usages sociaux. Questions de communication*, 2004.

Ainsi, l'interruption du travail à l'occasion d'une période de congé est prétexte à dire comment son auteur (une formatrice) habite son activité, y circule et s'y abrite.

« J'ai même le sentiment que (la voiture) se confond avec cette activité tant le temps passé à l'intérieur de cet habitacle est important. (...) Aujourd'hui, je suis en vacances. Odeur d'essence, de cendre de cigarette froide, de papiers défraîchis. C'est quand même étrange car avant ce congé, toute cette saleté et ces odeurs ne m'incommodaient pas. Je pense que le stress quotidien des périodes de labeur doit m'aveugler, mais aujourd'hui, j'ai envie de faire place nette : plus d'odeurs, plus de déchets, de papiers, de crayons, en fait, plus de stress... jusqu'à ce que le travail repris, malgré les bonnes résolutions, je reprenne la route en fonçant vers la vingtaine d'établissements qui comptent sur mon courage pour soigner les petits et gros bobos de leurs élèves ».

L'écriture donne à voir la densité de ce qui se joue dans la marge, permet de reconstruire les espaces-temps propres à ces aspects ignorés dans le moment de l'action. C'est également par le jeu des sensorialités (décrire ce qu'on a vu, entendu, ressenti, senti...) qu'elle révèle les logiques d'action et la singularité des savoirs cachés dans la pratique. L'activité se définit donc par ces lieux et moments où elle se pense, se réfléchit, se rêve, se prépare, se répare, se sépare de l'individu qui prend de la distance à l'égard du quotidien. Les instants vides et certains objets ont une fonction d'expression de la « normalité souffrante » du travail humain (Dejours, Molinier, 1997) similaire à celle des moments et espaces de discussion. Ambivalents, ils enferment et libèrent tout à la fois.

Du coup c'est aussi bien le plaisir que la souffrance qui sont exprimés. Dans l'entre-deux entre le prescrit et l'illicite, le plaisir constitue l'une des dimensions clandestines des situations de travail, difficilement exprimables et pourtant source de motivation participant de la construction des compétences. Souvent non avoué parce que toujours susceptible de constituer un déni du travail, il se traduit par le récit de moments exceptionnels, permettant de dépasser les limites et les insatisfactions qui leur sont liées. En creux, on lit les difficultés inavouées, les pesanteurs associées aux conditions de travail, les contradictions inhérentes aux prescriptions de l'activité qui incitent, par exemple, à négliger le rôle de la relation humaine au travail (alors que les écrits montrent qu'elle permet tout à la fois de mener à bien l'activité et de la vivre mieux).

ÉCRITURE ET COLLECTIF

Le groupe est une des autres conditions de production d'un écrit sur le travail réel. Dans les groupes d'écriture, si les textes ne sont ni lus, ni discutés, les auteurs/lecteurs manifestent avec vivacité leur frustration, comme le montrent les réponses au questionnaire envoyé aux participants. La plupart réclament un temps d'échange plus important et révèlent que le collectif de lecture et de parole a fonctionné de façon informelle : « en dehors des heures de cours ». Après le « retranchement » (la solitude de l'écrit se faisant), le travail collectif et l'ouverture aux autres constitue une « fenêtre » (Ricardou, 1989) nécessaire au processus de formation. La composition du groupe et ses règles de fonctionnement ont une grande importance. La possibilité de s'y faire côtoyer des individus novices et expérimentés évite la complicité entre experts qui génère de l'implicite. Bien au contraire, le décalage des rapports à l'expérience oblige à trouver les mots pour que l'autre comprenne. La mise en mots n'est pas la même en fonction de l'interlocuteur à qui elle est destinée. Dans le dispositif étudié, la complexité de ce processus d'adressage (Clot, 1999) est forte. De nature polyphonique (Lemius, Champy-Remoussenard, 2002), il génère un système d'écho entre de multiples points de vue sur la situation décrite. Dissonances et résonances des points de vue ont un effet d'éluclaidation du travail. Ils découvrent des pans de l'activité que celui qui écrit, écrit mais ne perçoit pas.

Dans la démarche analysée, des efforts sont exigés pour que l'expérience écrite mise à la portée des participants du groupe soit comprise par autrui, développant une sorte d'empathie professionnelle, transférable dans d'autres situations. Or, les relations sociales semblent le plus souvent caractérisées par une sorte de cécité de la plupart des acteurs à l'égard du travail des autres, mal compris, fantasmé, donnant lieu à des représentations déformées par des enjeux de comparaison, de revendication, de valorisation.

La démarche a été menée avec des groupes plus ou moins hétérogènes, issus d'institutions différentes, mais aussi avec des groupes inscrits dans la même institution (en évitant d'associer des personnes ayant entre elles une relation hiérarchique). Entendre la logique professionnelle de l'autre, lui comparer la sienne, analyser d'autres contextes et d'autres activités que la sienne construit une capacité réflexive toute particulière et rare : celle qui consiste à *comprendre le travail des autres pour*

comprendre son travail, à repérer les conditions de déploiement et d'exercice des compétences d'autrui et, par un processus de transfert, repérer les conditions de déploiement de sa propre compétence.

Les échanges organisés autour des écrits donnent accès au « monde à portée », « dont l'individu fait l'expérience comme noyau de sa réalité... monde ouvert au travail actuel » et aux « modes adjacents du travail potentiel » (Schutz, 1987). Il est saisi dans le double miroir constitué par le travail d'autrui (dans les textes qu'il a écrits) et par le regard qu'autrui porte sur notre travail. A. Schutz (1987) reprend un concept de M. Mead pour montrer que la « région manipulatoire » (d'autrui) est une région atteignable qui deviendrait une « région actuelle » si l'on était à la place de l'autre. En découvrant le champ des possibles pour son activité, chacun prend conscience d'un ensemble de limites. La lecture des textes et la discussion génèrent aussi un travail sur la difficulté, sur l'erreur, nécessaire à l'équilibre psychique au travail.

Ces perspectives paraissent particulièrement intéressantes à développer à propos du travail des enseignants désigné dans son écart, voire son décalage avec d'autres types de professions, stigmatisé comme activité individualiste, dans un collectif de travail qui serait inexistant. Le leurre qui en ferait une activité bien connue de tous (puisque tout un chacun a été élève) est peut-être particulièrement fort. Même si la question : « que savons-nous des situations de travail des autres ? » est loin de se poser pour les seuls enseignants...

LA PRISE EN COMPTE DU CONTEXTE DE L'ACTIVITÉ

La mise en évidence des variables du contexte de l'activité constitue un autre indicateur de la capacité d'analyse de la situation par les professionnels. Les textes sont habités par une pratique singulière quand ils engagent dans une description épaisse (« thick description ») (Geertz, 1998), pas uniquement factuelle mais introduisant des éléments contextuels. L'analyse passe par l'identification des dimensions du contexte qui traversent avec force le quotidien du travail et avec elles les difficultés spécifiques et les logiques dominantes de l'activité.

Certains des textes traduisent cette capacité à situer l'activité dans un contexte qui lui confère tout son sens. Ainsi, la métaphore insulaire est utilisée par une forma-

trice guadeloupéenne, dans un texte qui la fait revenir sur une séance de travail, d'une Session d'Information et d'Orientation « destinée à des jeunes sans solution scolaire ».

« Si seulement⁵ j'avais pensé à enregistrer cette séance de travail (...) L'activité du jour, intitulée "le jeu de l'île" consistait à inviter les jeunes à s'imaginer naufragés d'un bateau sur une île déserte. Chaque participant devait alors choisir un métier sur l'île, permettant d'assurer ainsi la survie de la communauté. Je me souviens d'avoir présenté les consignes avec beaucoup d'humour et à la fin de l'activité, j'ai indiqué aux jeunes que ce jeu était *en réalité* une préparation à un séjour que nous allions faire sur une île déserte. Le lendemain, une fille du groupe vint me voir pour m'informer qu'elle ne pourrait se rendre sur l'île car elle ne savait pas nager. Elle tremblait, avait les mains moites, visiblement très anxieuse à l'idée de ce voyage (...) Je disposais d'un tel capital de crédibilité que *l'humour s'était confondu avec une réalité que je n'avais pas analysée* comme pouvant être angoissante pour les jeunes. J'ai souhaité à cet instant pouvoir *visionner* cette séance de travail afin de voir les réactions et émotions du public et *comprendre* dans quel état d'esprit ils se trouvaient ce jour-là. (...) J'ai su que beaucoup avaient cru à cette plaisanterie et étaient finalement soulagés *d'apprendre qu'il n'y aurait pas d'île déserte*. Cette aventure s'est passée au début (...), je n'avais pas l'expérience de ce public ».

Puissant archétype pour l'imaginaire, l'insularité implique une position d'isolement et une réalité géographique qui déterminent la problématique locale de l'insertion et de l'orientation. Le regret de ne pas avoir filmé la séquence traduit la difficulté de prise de recul. Au moment où la formatrice écrit, on peut remarquer qu'elle ne perçoit pas ou n'est pas en capacité d'énoncer que l'écriture du texte peut jouer le même rôle que celui que n'a pas pu jouer le film.

Une enseignante d'anglais évoque, elle, le manuel scolaire et le renversement de rapport à l'outil, qui d'outil clef en main devient un outil à adapter au contexte.

« Celui que nous avons *choisi* en conseil d'enseignement (...) ce n'est *pas l'idéal*, dans ce sens où il n'est *pas parfait* (...) il me semble *très adapté* au niveau de culture des élèves (...) Les exercices audio-oraux, écrits sont variés

5. Les caractères italiques ont été ajoutés par nous.

à *souhait*, ils sont denses, le professeur peut y puiser à *sa guise*. Les textes et les situations sont *authentiques* et plongent les utilisateurs dans le monde anglophone, Londres, l'Irlande, les USA... *Pas la Caraïbe. Nous nous chargeons de compléter cette partie* ».

Le manuel est du côté d'une prescription qui ne peut prendre en compte toutes les particularités du contexte du travail. Ici, l'écart nécessaire avec la norme se dit par une rhétorique qui ménage un point de vue positif sur l'outil, tout en conduisant petit à petit le lecteur à saisir ses limites dans un contexte, et à repérer l'imaginaire créatrice du professionnel qui s'y réfère et s'en démarque.

EFFETS ET ENJEUX EN TERMES DE COMPÉTENCES ET DE PROFESSIONNALISATION

Les effets produits par ces pratiques d'écriture semblent toujours dépasser ceux qui étaient escomptés. On ne sait jamais à l'avance à quoi l'expérience d'écriture aboutira exactement. Ils se situent sur le triple registre de la connaissance (l'élucidation), de l'impulsion du « pouvoir d'agir » (Clot, 2001) (changer, innover), et du travail sur soi, pour résoudre des problèmes, retrouver le désir de faire. Leur prodigalité (Champy-Remoussenard, Rothan, 1999) constitue à la fois un intérêt et une difficulté. Car, les différents types d'impacts produits par l'écriture ne sont pas rigoureusement dissociables les uns des autres. À chacun d'eux, correspond une dominante possible de l'impact de l'expérience d'écriture sur l'individu et/ou sur le collectif. Chaque vécu singulier aboutit à une économie des effets, propre à chacun et variable dans son développement temporel, sur laquelle les événements de la vie professionnelle influenceront ultérieurement, et qui se feront également sentir dans le collectif à portée de l'individu, donnant lieu à un processus de démultiplication et/ou d'extinction progressive.

La compétence est mobilisée par l'acteur dans la situation de travail pour faire face à la complexité et à l'imprévisibilité de son contexte. L'écriture sur l'activité dévoile, dans les textes étudiés, les processus complexes sous-jacents à la construction et à l'enrichissement des compétences, s'inscrivant parmi les démarches d'analyse du travail considérées comme « modalité spécifique de développement des compétences » (Clot, 1999). Cependant nos analyses confirment que la compétence est multiforme et difficile à codifier et rappellent qu'elle est un construit social. Une forme de

routine peut être constitutive du sentiment de compétence dans certains textes, comme du sentiment d'incompétence dans d'autres. La capacité à appliquer, respecter les règles peut également renvoyer, selon les situations, à la compétence ou à l'incompétence.

Dans le contexte actuel de prédominance de la logique dite des compétences et de la professionnalisation des formations, les travaux permettent de proposer de ré-envisager de façon plus complexe la représentation qu'on se fait de la compétence, et des processus de professionnalisation. Si les effets remarquables ne peuvent tous être considérés comme des compétences, ils nous paraissent par contre participer d'un système dynamique d'élaboration de la compétence. Le rapport aux valeurs, le repérage des émotions investies dans la situation de travail, l'analyse du rapport au collectif, l'analyse de l'écart entre prescrit et réel, l'analyse des situations-problèmes, la conscientisation du rapport au temps, la transformation du rapport à l'écrit, l'attention portée au rôle des routines, etc. sont autant d'effets qui contribuent à la construction et à l'enrichissement des compétences. Enfin, les participants décrivent des transferts potentiels ou effectifs de l'écriture sur l'activité dans leurs propres stratégies pédagogiques, introduisant dans différents dispositifs, tant en formation initiale qu'en formation continue, et aussi bien avec des enfants qu'avec des adultes, des pratiques nouvelles et inventives mobilisant l'écriture sur l'activité.

CONCLUSION

La recherche menée permet de mieux comprendre les effets qu'a l'écriture sur le rapport que les participants d'une formation visant l'analyse des pratiques entretiennent avec leur activité de travail. Elle incite à ré-envisager la manière dont nous définissons les compétences des professionnels de l'éducation, en attirant l'attention sur des facettes du système d'élaboration des compétences qui sont souvent négligées dans les formations professionnelles. L'analyse de l'écriture conduit, par conséquent, à proposer d'interroger en profondeur les modalités de leur formation et les logiques sous-jacentes de l'activité de ces acteurs qu'elle tend à privilégier.

Patricia CHAMPY-REMOUSSENARD

*Équipe de Recherche sur les Acteurs de l'Éducation
et de la Formation
Université Nancy 2*

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ARTAUD, M.-F. (1999). *Entre l'enfant et l'élève. L'écriture de soi. Produire, cheminer, penser, exister dans un atelier d'écriture*, Nancy : PUN. (Questions d'éducation et de formation). 197 p.
- CHAMPY-REMOUSSENARD, P. (1997). La formalisation des savoirs professionnels : quel impact sur les pratiques et la légitimité des enseignants et des formateurs ? *Actualité de la Formation Permanente*, n° 150, septembre-octobre, 14-18.
- CHAMPY-REMOUSSENARD, P. et ROTHAN, B. (1999). De la mise en mots du travail à l'analyse des pratiques professionnelles. La formation d'étudiants de Licence de Sciences de l'éducation, *Recherche et Formation*, n° 32, 163-184.
- CIPALI, M. (1996). Démarche clinique, formation et écriture, in L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud, ed., *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Paris-Bruxelles : De Boeck.
- CLOT, Y., ROCHEX, J.-Y. et SCHWARTZ, Y. (1990). *Les caprices du flux. Les mutations technologiques du point de vue de ceux qui les vivent*. Vigneux : Matrice Mire. (Coll. Points d'appui), 204 p.
- CLOT, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*, Paris : PUF, 243 p.
- CLOT, Y. (2000). La formation par l'analyse du travail : pour une troisième voie, in B. Maggi, dir., *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*, Paris : PUF, 133-156.
- CLOT, Y., FAÏTA, D., FERNANDEZ, G. et SCHELLER, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité, *Éducation Permanente*, n° 146, 2001-1, 17-25.
- CLOT, Y. (2001). Psychopathologie du travail et clinique de l'activité, *Éducation Permanente*, n° 146, 2001-1, 35-50.
- DANIELLOU, F. (1995). *L'ergonome, l'activité et la parole des travailleurs*, in J. Boutet, dir., *Paroles au travail*, Paris : L'Harmattan, 79-93.
- DEJOURS, C. et MOLINIER, P. (1997). De la peine au travail, *Autrement*, n° 142, La souffrance, coll. Mutations, p. 138-151.
- FATH, G. (1994). Écrire sur les pratiques enseignantes, in F. Clerc et P.A. Dupuis, coord., *Pratiques et formations. Rôle et place de la pratique dans la formation initiale et continue des enseignants*, Nancy : CRDP de Lorraine, 137-147.
- FATH, G. (1996). Dire authentiquement avant d'analyser, *Cahiers Pédagogiques*, n° 346, p. 57.
- GEERTZ, C. (1998). La description dense. Vers une théorie interprétative de la culture cité par A. Mary in *De l'épaisseur de la description à la profondeur de l'interprétation. Enquête*, n° 6, p. 57-72.
- LAHIRE, B. (1998). Logiques pratiques : le « faire » et le dire sur le « faire », *Recherche et Formation*, Les savoirs de la pratique, un enjeu pour la recherche et la formation, n° 27, p. 15-28.
- LEMIUS, B. et CHAMPY-REMOUSSENARD, P. (2002). *Écritures en formation : mise en mots du travail et transformation des pratiques*, Communication au Colloque de Pau organisé par l'AFIRSE, « Formations initiales et continues au regard des recherches et de la philosophie de l'éducation », mai 2002.
- LEPLAT, J. et HOC, J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations, *Cahiers de psychologie cognitive*, n° 311, 49-63.
- ODDONE, I., RE, A. et BRIANTE, G. (1981) (préface et postface Y. Clot). *Redécouvrir l'expérience ouvrière*, Paris : Éditions sociales, 260 p.
- PIGUET, J.-C. (2000). *Des choses, des idées et des mots : le sens du sens*, Fribourg : Éditions universitaires Fribourg Suisse, Dokimion, vol. 23, 196 p.
- PINEAU, G. (1992). Première cassette vidéo de la série « *Histoires de vie en formation* », Tours : Umédia édition.
- PUGET, J. et WENDER, L. (1992). La vie secrète des secrets, *Connexions*, n° 60, 1992/2, 89-105.
- RICARDOU, J. (1989). Écrire à plusieurs mains, *Pratiques*, n° 61, mars, 111-117.
- ROCHEX, J.-Y. (1989). École et monde du travail : quelle ouverture ? in G. Chauveau et L. Duro-Courdesse, dir., *Écoles et quartiers : des dynamiques éducatives locales*, Paris : L'Harmattan/INPR (coll. CRESAS), 105-122.
- SCHUTZ, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien*, Paris : Méridiens Klincksieck, 286 p.
- SCHWARTZ, B. (1999). *L'apport des auto médiatisations aux « Nouveaux Services, nouveaux emplois »*. Moderniser sans exclure. Paris : La Découverte.
- SCHWARTZ, Y. (1997). L'homme, le marché, la cité, C'est quoi le travail ? *Autrement*, coll. Mutations, 110-127.
- TAYLOR, F.W. (1909). *La direction scientifique des entreprises*, trad. Luc Maury, trad. (1957). Paris : Dunod.
- VERMERSCH, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*, Paris : ESF.

L'ÉCRITURE SUR LA PRATIQUE EST-ELLE UN OUTIL DE PROFESSIONNALISATION ?

FRANÇOISE CROS

Depuis 3 ans, nous¹ menons une recherche tendant à répondre à la question suivante : « À quelles conditions l'écriture (ou certains types d'écriture) sur les pratiques professionnelles développe-t-elle des compétences professionnelles ? »

L'origine de cette recherche relève d'une perplexité : pratique et discours sur la pratique sont-ils compatibles ? Quelle est la nature de leur lien ? Peut-on affirmer, comme le font beaucoup de formateurs, que l'écriture enrichit la pratique et la rend plus performante ? La tentation est alors grande de légitimer la pratique par la discoursivité. Les travaux de nombreux chercheurs dont Michel de Certeau affirment qu'il existe une tentation actuelle de réduire les pratiques à de simples jeux de langage. Certeau² rappelle qu'il y a une irréductibilité des pratiques par rapport au discours, « de là, ce double paradoxe : penser la pratique et, d'autre part, écrire les pratiques ». Il pose la nécessité et en même temps l'impossibilité d'écrire les pratiques.

Pourquoi alors, malgré de telles alertes, une telle croissance du nombre de dispositifs de formation profes-

sionnelle prenant pour outil de professionnalisation l'écriture et dont la motivation s'appuie sur des pratiques réalisées par le scripteur ?

Le discours tenu par ceux qui mettent en place des dispositifs incluant l'écriture dans leur modalité de formation s'appuie sur des caractères spécifiques de l'écriture et sur beaucoup de travaux contemporains portant sur l'écriture et sur ses potentielles facultés à élever le niveau de performance professionnelle. Par exemple, l'arrivée du mémoire professionnel dans la formation initiale des enseignants appartient à cette hypothèse.

Actuellement, au-delà de la croissance rapide des publications qui en témoignent, les analyses de pratiques dans la formation initiale et continue des enseignants, des éducateurs, des travailleurs sociaux, bref, de tous ceux qui ont un contact fort et impliquant avec autrui, occupent une place de plus en plus importante.

Par ailleurs, la montée en puissance, à la suite de la loi de modernisation sociale de 2002, de la validation des acquis d'expérience requiert la construction d'un dossier de mise en valeur de son expérience professionnelle à

1. Le « nous » caractérise l'ensemble d'équipes de recherche piloté par l'INRP de Paris.

2. M. Certeau (1980). *L'invention du quotidien*, t. 1 *Arts de faire*. Paris : UGE, coll « 10/18 », p. 61.

travers une écriture accompagnée. Alors, l'usage de l'écriture dans ce contexte, est-il un effet de mode ou un véritable outil de professionnalisation ?

Qu'est-ce qui prend tous ces formateurs à solliciter la pratique réalisée et à la convoquer dans des analyses et des mises en forme dont les modalités sont extrêmement variées ? Une revue de synthèse a été faite dans la *Revue Française de Pédagogie*³. Curieusement, l'écriture y tient une place mineure alors qu'elle semble devenir le fond de commerce de beaucoup de formateurs et le passage obligé de validations des expériences. Ces formateurs dépassent parfois l'analyse de pratique « canonique » pour monter des ateliers d'écriture voire de création ou d'imaginaire.

Cette recherche a débuté en 2000 pilotée et commanditée par l'INRP, sous forme de ce que l'on appelait jadis une « recherche en appel à coopération », c'est-à-dire une recherche qui regroupe, sur le territoire national, des équipes de chercheurs pilotées par un universitaire. À partir d'un projet cadre élaboré par l'INRP, approuvé par son conseil scientifique, chaque équipe a une certaine marge de liberté pour élaborer son propre protocole de recherche, ses propres référents théoriques, construire son terrain et mener ses travaux. Mais aussi chaque équipe tient compte de ce que font les autres équipes pour confronter ses référents, échanger sur les concepts, sur les hypothèses et sur les méthodologies. Toutes les équipes ont été recrutées et sont mues par la même question de départ et ses éléments définis dans le projet cadre.

L'idée de départ était que la multiplicité des terrains professionnels permettrait de dégager des caractères communs aux conditions pour qu'une écriture conduise à une formation professionnelle.

Ainsi, huit équipes⁴ ont travaillé sur cette problématique. L'objet de cet article sera de relater les modalités de questionnements, les obstacles rencontrés, les constructions méthodologiques et les premiers résultats, pour conduire le lecteur vers un ensemble de réflexions et de questions centrales sur le lien entre écriture et compétences professionnelles.

DES DISPOSITIFS DE DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES OU DE FORMATION PROFESSIONNELLE TRÈS DIFFÉRENTS

Un des aspects de la richesse de cette recherche a été de travailler sur des dispositifs de formation professionnelle différents, tous utilisant de manière centrale l'écriture comme outil de professionnalisation. Ces dispositifs se regroupent en cinq catégories ;

– Des dispositifs bien connus de formation professionnelle initiale en IUFM, avec le mémoire professionnel. Nous nous sommes limités aux mémoires professionnels préparés avec des étudiants titulaires de la première partie du CAPES de lettres.

– Des dispositifs de formation continue d'adultes, en Université comme les DUFA (diplôme universitaire de formation des adultes) ou les DHEPS (diplôme des hautes études professionnelles et sociales).

– Des formations continues en instituts supérieurs de travail social comme le DSTS (diplôme supérieur du travail social).

– Des options de licence professionnelle en université où l'écrit est requis à partir d'un mémoire sur les pratiques.

– Des publications dans un réseau de valorisation des innovations qui émanent soit d'une écriture accompagnée et directement à destination d'un public de pairs, soit d'un dispositif où les écrits sont, là, de seconde main, et interrogent la place du scripteur.

Cette variété a donc été voulue dès le départ de la recherche. Ce que nous cherchions était, au-delà des champs professionnels, ce qui est spécifique de cette écriture sur les pratiques et les conditions de ses effets sur les pratiques elles-mêmes. Nous aurions même souhaité dépasser le cadre des travailleurs sociaux, des formateurs et des enseignants. Nous aurions souhaité avoir des ingénieurs auprès desquels un écrit sur la pratique est sollicité. Nous avons tenté d'avoir des chefs d'entreprise ; les travaux portaient sur les consignes de sécurité dans les entreprises et étaient pilotés par la caisse régionale d'assurance maladie. Nous n'avons pu

3. Marcel, J.F., Olry, P., Rothier-Bautzer, E. et Sonntag, M. (2002), Les pratiques comme objet d'analyse, *Revue Française de Pédagogie*, n° 138, 135-170.

4. Quatre projets à Lille conduits par Marie-Christine Presse, Gilles Leclercq, Marie-Pierre Veperien et Jean et François Berthon ; un projet à Montpellier conduit par Françoise Bréant ; un projet conduit à Nantes par Annette Gonin-Bolo ; un projet à Toulouse conduit par Marie-Hélène Roques ; un projet à Paris, conduit par Rozenn Guibert et Mokhtar Kaddouri ; un projet à Nancy conduit par Patricia Champy-Remoussenard.

continuer car la personne responsable de cette formation a eu du mal à se situer théoriquement face à la problématique. Il s'agissait en effet d'une réflexion et non d'une recherche sur des pratiques de formateurs utilisant l'écriture comme outil de professionnalisation ! En d'autres termes, la portée de cette recherche est restée limitée aux champs professionnels des enseignants, des travailleurs sociaux et des formateurs.

En résumé, tous les dispositifs appartenant à cette recherche possèdent cinq caractéristiques communes :

- L'écriture est toujours insérée dans un dispositif d'analyse de pratiques.

- L'écriture est portée sur une posture de réflexivité (nous y reviendrons).

- La formation est toujours une formation en alternance : terrain où s'exercent les pratiques et centre de formation.

- L'écriture s'inscrit dans le cadre d'une professionnalisation, c'est-à-dire que le métier ne peut plus être considéré comme acquis par imitation ou simple immersion ; il se professe, à la manière de ce que décrit Bourdoncle (1981, 19) : « Une activité devient profession lorsque ses savoirs et ses croyances sont « professés », c'est-à-dire transmis par déclaration publique et explicite, selon le premier sens du mot (profession de foi) et non acquis mystérieusement selon les voies non explicites de l'apprentissage imitatif. Un savoir et des croyances énoncés puis écrits, cela implique inéluctablement un processus de rationalisation. Dans ce processus, la fonction de transmission devenue distincte de l'acte et de la fonction de production s'autonomise, s'institutionnalise ». L'écriture devient alors un possible support de cette profession.

- Les formés bénéficient, lors de leurs activités d'écriture, d'accompagnements divers.

UNE DÉFINITION DES TERMES DE LA PROBLÉMATIQUE : QU'EST-CE QU'UNE ÉCRITURE SUR LA PRATIQUE ? QU'EST-CE QU'UNE PRATIQUE ? QU'EST-CE QUE DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES ?

Quatre ensembles conceptuels ont été examinés : écriture, pratique, écriture sur la pratique et compétences professionnelles.

L'ÉCRITURE

Tout d'abord, nous avons distingué l'écriture professionnelle de l'écriture sur sa pratique. L'écriture professionnelle est celle qui consiste à fournir des écrits indispensables à l'exercice de sa profession. Par exemple, le médecin écrit pour ses patients des ordonnances ou le magistrat fait des comptes rendus de décisions juridiques. Chez les enseignants, les écrits professionnels sont les préparations de cours, les corrections de copies, etc.

L'écriture sur la pratique ou sur sa pratique (nous avons abandonné le terme « écriture pratique » qui prêtait à confusion entre le geste même d'écrire et son produit car l'écriture est elle-même une pratique sociale).

Mais une fois cette distinction faite, rien n'est encore clair. S'agit-il d'une écriture, de l'écrit, de son processus, de ses effets ? Le processus n'est-il pas plus important que le résultat écrit ? De toute façon, dans ces dispositifs, il existait plusieurs états de l'écriture, plusieurs écrits intermédiaires, plusieurs écritures intermédiaires.

Le dispositif n'est-il pas alors consubstantiel à la production de cette écriture ? Peut-on dissocier les dispositifs de l'écriture comme outil de formation ? N'y a-t-il pas indivision d'un tout en tant que système et configuration d'interactions ? Comment alors envisager le rôle spécifique de l'écriture ?

L'arrivée de l'informatique transforme le rapport à l'écriture et le rapport de l'écriture au corps : cela ne joue-t-il pas un rôle face à cette écriture proche de la pratique ? Doit-on distinguer les dispositifs sollicitant de façon manifeste l'écriture manuelle de ceux exigeant un tapuscrit ?

L'écriture se lit ; elle est communication différée et expose celui qui a écrit au regard d'autrui et à son jugement. Chaque mot écrit est une trace irréversible ; il n'est pas la parole incarnée, contextualisée.

Mais de quelle écriture parle-t-on ? Au-delà du fait que chacun possède son propre caractère d'écriture, il peut être amené à faire des écrits successifs sur un même sujet. Le groupe littéraire Oulipo en est un exemple. Quel est le destinataire précis d'un tel écrit ? Les pairs ? Les formateurs ? Un groupe de personnes indéfinies ? Des supérieurs hiérarchiques ?

L'écriture est, sans conteste, une activité complexe ; elle se réfère aux travaux des linguistes, des psychologues, des sociologues, des ethnologues, à travers des théories telles que celles des signifiants graphiques, de l'analyse de discours, de la pragmatique, de la production de textes, etc.

Dans cette recherche, nous avons limité notre approche de l'écrit en considérant ce dernier comme production de types de textes, production tamisée et orientée par ce que certains n'hésitent pas à appeler des « formateurs en expression écrite » qui facilitent l'écriture pour des adultes qui n'en ont pas (ou plus) l'habitude et à des fins de formation professionnelle.

Nous avons pris, au début, la définition d'Abraham Pain⁵ : écriture sur les pratiques ou « écriture praticienne, écriture produite par des professionnels, sur leurs pratiques, avec des objectifs personnels et professionnels, dans un contexte institutionnel ».

Nous n'avons pas trouvé de typologie des textes écrits demandés au cours de formations professionnelles, écriture « longue » c'est-à-dire qui demande plus de 30 pages et qui s'inscrit dans le long terme, tout au long d'un dispositif de formation dont elle est l'instrument fondamental, même si des écrits intermédiaires, parfois plus courts, sont exigés. Ce travail de définition du champ a également bénéficié des travaux de Michel Dabène⁶ qui proposent une prise en compte de ces écrits selon trois niveaux :

- le niveau de la matérialité graphique (organisation de l'espace d'écriture, lisibilité, typographie, etc.), une sorte « d'habillage » de la langue ;
- le niveau de fonctionnement textuel : cohésion interphrastique, continuité et progression thématique, cohérence sémantique, etc. ;
- le niveau du fonctionnement pragmatique qui concerne les intentions du scripteur, la prise en compte du destinataire, la mise en œuvre des stratégies discursives, etc.

La réalité de la recherche a conduit à tenir compte de ces niveaux ensemble, dans un tout indissociable où le troisième niveau reflétait les deux précédents.

LA PRATIQUE

Choisir comme objet de recherche « Écrire sur sa pratique » requiert de savoir ce qu'est la pratique. L'action elle-même ? Ce qu'il en reste est-il restitué par une mémoire toujours infidèle ? Les gestes précis ? Nous avons alors adossé notre définition sur celle donnée par

Beillerot (1996) : « Les pratiques renvoient aux procédés pour faire. C'est tout à la fois la règle d'action (technique, morale, religieuse) et son exercice ou sa mise en œuvre. Cette double notion de pratique la rend précieuse : d'un côté les gestes, les conduites, les langages ; de l'autre, à travers, ce sont les objectifs, les stratégies, les idéologies qui sont évoqués ». Cette définition ne simplifie pas la prise en compte de la pratique dans la mesure où se mêlent des actions, des pensées, des intentions sur ces actions et des convictions y compris religieuses et philosophiques.

Le problème se complique lorsqu'il s'agit de réactiver cette pratique pour autrui. Le poids de la mémoire, de la subjectivité, de la stratégie de communication, est important. L'entretien d'explicitation de Vermersch, très sollicité dans des analyses de pratiques, a été évoqué sans être retenu. L'essentiel ne serait-il pas, plutôt que la recherche d'une vérité jamais atteinte, la véracité et le travail sur cette dernière ?

L'ÉCRITURE SUR LA PRATIQUE

Elle a été entendue comme un syntagme qui recouvre la traduction en traces écrites d'une réalité reconstruite ou, plutôt, d'un vécu particulier (certains parlaient de ressenti). L'écriture sur la pratique n'est ni l'hypothèse de la pratique, ni une transcription de la réalité, mais un filtre cognitif, affectif, émotionnel, social, etc. La reconstruction fidèle de ce qui s'est passé dans la réalité n'est pas ce qui est recherché à travers cette écriture. C'est une écriture de l'événementiel supposé de la réalité ou, plutôt, de la pratique. On ne peut aborder ce type d'écriture en degré de sincérité par rapport à une réalité de toute façon insaisissable en dehors de celui qui l'a vécue.

Ce qui « tient » l'écriture sur la pratique dans cette recherche, ce sont les dispositifs de formation qui lui donnent sens. Ces dispositifs sont l'écrin dans lequel repose l'écriture sur la pratique (consignes, personnalité des formateurs, leur rapport à l'écriture, les consignes données, les modalités de regroupements, les situations d'écriture, etc.).

5. A. Pain (2001), « Les apprentissages informels accompagnant l'écriture praticienne », CRF du CNAM, *Questions de recherche*. Paris : INRP.

6. M. Dabène (1987), *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles : De Boeck.

LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

Là où le problème devient plus complexe, c'est dans la définition du travail de l'écriture à des fins de développement professionnel.

Le passage de la théorie à la pratique est questionné, de façon latérale. La théorie est langage mais surtout écrit : formalisation, généralisation, éloignement du contexte. Peut-il exister une position médiane qui ne congédierait pas les pratiques tout en les rendant audibles à d'autres, étrangers à la pratique énoncée ? S'agirait-il d'un travail de médiation ? Ou bien n'est-on pas tout simplement en train de développer des compétences scripturales car on sait bien que plus on écrit et mieux on sait le faire ? Compétences scripturales dont la portée pourrait être de nier voire de s'éloigner de la pratique dans une sorte de trahison ? N'a-t-on pas vu jadis des courants politiques refuser lecture ou écriture comme outil de perversion du prolétariat ? Les travaux de Michel de Certeau sur l'invention du quotidien ne disent pas autre chose...

Durant la première année de recherche, nous avons minimisé la possibilité d'existence d'une écriture « réflexive », l'écriture sur la pratique nous paraissant avoir une spécificité. C'est lorsque nous avons abordé la question des compétences que les chercheurs ont pensé aux capacités argumentatives, proches parfois de la rhétorique scripturale, capacités qui auraient à voir avec ce développement professionnel.

Les compétences, dont la définition plurielle ne contribue pas à clarifier le débat, nous ont conduit à rejeter les capacités comme ayant un sens trop étroit, quelque peu béhavioriste et de qualification. Les compétences sont même devenues transversales ! Des compétences qui vont au-delà du profil du métier pour englober des ensembles cognitifs et affectifs larges. Les débats autour du mot compétences ont été houleux et ont conduit le groupe à, temporairement, le mettre entre parenthèses pour le remplacer par le mot « effets ». Ce passage d'un mot à un autre a produit une sorte de libération des chercheurs qui se sont permis d'introduire là le champ de la dynamique identitaire.

UNE MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE SITUÉE SUR LE VERSANT MONOGRAPHIQUE

Chacun des dispositifs a été étudié minutieusement respectant un canevas précis permettant des comparaisons, selon les grandes lignes suivantes :

- Contexte du dispositif ;
 - Dispositif d'écriture (durée, formes d'accompagnement, consignes d'écriture, etc.) ;
 - Compétences professionnelles attendues et pré-requis.
- À l'issue de ces monographies, trois grands types de dispositifs ont été répertoriés en fonction des objectifs des écrits finaux fournis : les écrits demandés à des fins de validation d'une formation (par exemple, le mémoire professionnel en IUFM) ; les écrits à des fins de communication aux pairs (publications) ; et, enfin, des écrits pour se former à mieux maîtriser et penser les gestes professionnels (en formation continue surtout). Mais une telle typologie n'est pas apparue suffisamment fine et pertinente pour saisir la portée de l'écriture dans sa vertu formatrice professionnelle. Les équipes se sont alors penchées sur les situations sociales de production des écrits. Qui est le commanditaire ? Quelles sont les formes d'accompagnement dans ce travail d'écriture, privilégiant ainsi plus le processus d'écriture que le produit lui-même. C'est parce que l'on écrit à propos de sa pratique que l'on devient meilleur professionnel : mais comment le prouver ? L'administration de la preuve est devenue une constante dans le groupe, alors que l'on était submergé par la variété des formes d'accompagnement à l'écriture (groupes de paroles précédant les écritures intermédiaires, ateliers d'écriture variés, lectures réciproques silencieuses ou à voix haute, lecture sur transparents des textes, carnets de bords, journaux personnels, rapports de stages, portfolio, etc.). L'abandon momentané du terme compétences a permis de formuler des enquêtes auprès des formés et des formateurs sous la question : « En quoi l'écriture sur sa pratique a-t-elle des effets sur sa pratique ? ».
- Et tout un ensemble de questions communes ont été bâties autour de ce thème et posées aux personnes engagées dans ces dispositifs. Les réponses sont toutes affirmatives mais pouvait-il en être autrement à partir du moment où seuls sont consultés ceux qui ont été impliqués dans ce genre de formation ?

LES PREMIÈRES CONCLUSIONS ET LES QUESTIONS EN SUSPENS

Tout d'abord, il y a écriture et écriture. Nous ne sommes pas sûrs de tous parler de la même chose. Ce ne serait alors pas la forme à proprement parler de l'écriture réalisée mais l'intention de professionnalisation qui produirait des effets différents ?

Des effets ont pu ainsi être dégagés :

– La possibilité d’incarner son écrit dans du vécu, lié à des situations concrètes où l’auteur adopte une position personnelle.

– La possibilité de poser des questions interprétatives à propos de situations plausibles, une prise de conscience des éléments implicites de leur moi et de leur théorie subjective.

– La possibilité de garder mémoire de situations professionnelles.

– Le devoir de témoigner.

– Cela peut correspondre à quatre ensembles de compétences : cognitives (résolution de problèmes) ; réflexives (prise de conscience de sa pratique professionnelle) ; procédurales (construction d’une démarche raisonnée et progressive) ; langagières (transmission et formalisation d’une pensée).

– Si on voit la formation comme la transformation des représentations, on peut considérer l’écriture comme un processus médiateur et heuristique.

– Exigence de l’écriture comme l’écrit Jean Oury⁷ : « Les fuites en avant dans l’écriture... L’écriture n’est ni une fuite, ni une fioriture ». L’écriture permet d’accéder à une distanciation particulière amenant à la conscience les orientations éthiques de l’agir.

Une question est apparue : peut-on sérieusement parler d’une écriture qui aurait pour rôle de développer la professionnalisation ou doit-on parler d’écritures multiples dont les mises en situation conduisent à un développement professionnel ? Autrement dit, ce ne serait pas l’écriture qui autoriserait le développement de compétences professionnelles mais les situations dans lesquelles elle s’inscrit ? La quiddité de l’écriture sur la pratique disparaîtrait au profit des dispositifs de formation eux-mêmes. Nous serions-nous alors trompé de problématique, nous laissant entraîner par le langage courant du monde de la formation ?

C’est alors que le groupe a senti que cette écriture sur la pratique avait un caractère particulier : c’était une « écriture réflexive »⁸.

Qu’entend-on donc par cette formule ? Réfléchir n’est pas le propre de l’écriture ! Cependant, dans tous les dispositifs de formation analysés, l’écriture avait cette

particularité, à un moment ou à un autre, de « réflexion » . Les consignes orientaient l’écriture à produire dans le sens d’une distanciation, d’une interrogation d’une pratique et de sa mise à l’épreuve auprès d’autrui, formateur ou autres formés. Ce qui était demandé n’était pas un récit (comme un récit de vie qui, lui aussi, est utilisé à des fins formatives), ni une description ; encore moins une observation. Il s’agissait de pouvoir retravailler sur le témoignage d’une pratique contée, qu’elle soit réelle ou imaginée à partir d’un événement vécu. Ce qui compte, ce n’est pas de savoir si ce qui est dit est vraiment ce qui s’est passé, de cela, les formateurs s’en moquent ! Tous les dispositifs faisaient travailler le scripteur, selon des modalités différentes (groupes d’échanges oraux appuyés sur cet écrit, groupes de lectures des écrits, commentaires des formateurs, etc.), sur les éléments du processus de construction de cette réalité et dans lesquels le formé est partie centrale (son vécu).

Trois modes de réflexivité ont alors été dégagés :

– L’autoréflexion, c’est-à-dire l’autoréférentialité et l’autoévaluation produite lorsqu’une personne écrit et qu’elle se pose à elle-même des questions et prend la décision de choisir tel terme plutôt que tel autre, lui révélant parfois à elle-même ce qu’elle pensait sans aucune préméditation (caractère épistémique de l’écriture).

– La co-réflexion qui est déjà quelque peu présente dans l’autoréflexion dans la mesure où l’individu écrit pour être lu par un autre. Cette co-réflexion (ou coopération dans la réflexion ou dialogisme) est l’interpellation par les autres qu’ils soient en présenciel ou en différé voire en théorie comme des emprunts bibliographiques (hétéroréflexion).

– La proréflexion perçue dans une sorte de jet en avant dans l’intentionnalité d’une action qui n’existe pas encore et qui trahit de façon plus ou moins manifeste les valeurs qui guident le praticien.

Ces trois moments sont tous présents dans les dispositifs étudiés, de façon différente et dans un ordre variable. Dans ce cas, nous sommes en présence d’une écriture réflexive particulière dans la mesure où elle s’appuie sur des souvenirs de pratiques professionnelles (parfois la

7. J. Oury (1983), in Mannoni, M., *Le symptôme et le savoir*. Paris : Le Seuil, 62.

8. La tentation était grande dans la mesure où les travaux portant sur le praticien réflexif sont portés au plus haut intérêt des chercheurs et des formateurs...

méthode des incidents critiques est utilisée), convoque des types de réflexivité complémentaires à des fins de révision de cette dite pratique pour, dans le futur, produire une pratique différente.

Si l'apport de la preuve est difficile à donner dans ce genre de recherche, la confrontation de dispositifs dont les finalités sont les mêmes a permis de dégager des caractéristiques de cette formation, notamment de l'écriture qui en constitue l'élément central.

Le phénomène de la métacognition a été abordé et refusé car trop orienté vers le versant cognitif. En effet, si on s'appuie sur la définition donnée par Deschênes⁹ : « La métacognition comporte des connaissances sur les connaissances et les processus cognitifs et une activité cognitive particulière dont la fonction est de gérer, diriger, contrôler ou évaluer les processus cognitifs mis en œuvre lors de la réalisation des tâches cognitives », les activités réflexives employées dans l'écriture de ces

dispositifs sont plus ancrées dans l'affectif, le subjectif, le charnel, le spatial et le temporel.

Ce type d'écriture réflexive produit des connaissances, du sens, des savoirs sur la pratique, des dévoilements et des révélations de tensions qui sous-tendent les motifs de l'agir professionnel, dans une communauté professionnelle.

La recherche arrive à son terme et les équipes exploitent actuellement les entretiens tenus auprès des formés pour recueillir de façon précise les modalités de formation par l'écriture sur les pratiques telles qu'elles ont été ressenties et telles qu'elles paraissent dans leur impact sur les pratiques après formation.

Une goutte d'eau dans la mer des travaux tentant d'élucider les liens entre écriture et pratiques...

Françoise CROS
INRP

9. A.J. Deschênes (1991), « La lecture : une activité stratégique », in *Les entretiens de la Villette*. Paris : Éditions Christine Grall, 29-49.

VERS UNE DIDACTIQUE DE L'ÉCRITURE SCIENTIFIQUE EN SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES

JACQUES FIJALKOW

Au départ d'une action, ici une tentative d'enseignement de l'écriture scientifique à des étudiants en sciences humaines et sociales (SHS), se trouvent des facteurs d'ordre affectif. Dans le témoignage présenté ici le point de départ fut sans aucun doute le malaise éprouvé à la lecture de mémoires de recherche (maîtrise, DEA, thèse de doctorat) présentant de moins en moins les caractéristiques attendues d'un écrit d'étudiant de ce niveau. Le malaise du professeur, né de la confrontation entre la production présentée et ses propres attentes, comporte sans doute une composante esthétique – quelque chose qui est ressenti comme une faute de goût – mais, s'agissant de mémoires de recherche, il comporte aussi une dimension sociale du fait de la règle universitaire voulant que ce type d'écrit soit également lu et évalué par au moins un collègue. À bien y réfléchir donc, la dimension esthétique se complète d'une dimension sociale puisque ce qui est en jeu n'est pas seulement le travail de l'étudiant mais aussi, à quelque degré que ce soit, le travail de celui qui l'a dirigé. L'implication du directeur de la recherche dans un texte de ce niveau rend donc nécessaire la recherche

d'une solution permettant de faire disparaître le sentiment désagréable qu'il éprouve parfois.

Suite à ce type de constat, il est une réaction simple et sans doute dominante, où le fatalisme désabusé se conjugue avec la mise à distance aristocratique. Ainsi, après s'être assuré auprès de quelques collègues convenablement choisis que le diagnostic « ils sont nuls » est bien partagé par ses pairs, le professeur hésite, selon la gravité du cas et son humeur du moment, entre la résignation et la sanction, version couperet (« Au-dessus de tant de fautes... ») ou sous forme de remarque dépréciative lors de la soutenance (« Votre orthographe... votre style... »). Cette position, si elle est argumentée, recourt alors volontiers aux catégories du jugement individuel. En adoptant cette solution, le professeur se débarrasse en effet du problème en le situant en dehors de lui, mais l'étudiant demeure avec le sien : une écriture scientifique insatisfaisante.

Cette position, si nous la pensons majoritaire, n'est cependant pas exclusive. D'autres enseignants, moins nombreux il est vrai, mais assurément plus scrupuleux, face à cette situation gênante, prennent pour parti de

corriger les productions fautives des étudiants avant que celles-ci n'apparaissent au grand jour de la soutenance. Un tel travail, effectué souvent dans un climat de connivence gênée, s'il a l'avantage de réduire le malaise de l'enseignant, ne permet cependant guère plus que le précédent à l'étudiant d'améliorer son écriture. Il présuppose en outre une ampleur limitée du phénomène. Si l'on considère en effet que le problème est d'ordre individuel, c'est-à-dire concerne quelques étudiants, rares par définition, ce type de solution est réaliste. Mais si l'on considère que le problème n'est plus celui d'une minorité mais concerne, à des degrés divers, la plupart des étudiants, cette réponse n'est pas possible car elle demande un temps prohibitif. Que la situation évoquée ait acquis une ampleur qui incite à dépasser une analyse conduite uniquement en termes individuels sera sans doute reconnu par tous. Toutefois, une fois le caractère collectif du problème reconnu, il reste à en chercher les raisons. Il est alors courant d'invoquer le laxisme coupable de l'institution scolaire (dans ses étapes antérieures, évidemment), dans une démarche classique d'attribution de causalité d'autant plus efficace qu'elle permet à nouveau de renvoyer à des facteurs externes tant l'origine du problème que sa solution. Si l'on accepte pourtant d'abandonner les délices infinis des condamnations individuelles et des jugements pédagogiques sans appel pour réfléchir aux effets vraisemblables de l'évolution démographique et sociologique de l'université au cours des trente dernières années, on est alors amené à prendre en considération des facteurs d'une tout autre nature que les explications définitives émergeant de la sociologie spontanée des conversations de couloir. Dans cette perspective, le fait majeur est la considérable transformation du public universitaire, tant en quantité que dans sa composition sociale. Il est d'usage d'exprimer cette double transformation en termes de massification et de diversification. De fait, c'est à la fois à un public plus nombreux mais aussi et surtout plus divers que l'université a à faire aujourd'hui. Par suite, si l'on veut bien admettre qu'accèdent maintenant à l'université les enfants de milieux sociaux dans la trajectoire desquels celle-ci n'apparaissait pas jusqu'ici, on comprendra que les acquis ordinaires des publics antérieurs, notamment une certaine maîtrise de la langue, n'apparaissent pas nécessairement chez les « nouveaux étudiants ». Partant de là, le problème que rencontrent les étudiants de SHS pour

rédigier leur mémoire de recherche dans une langue achevée, se trouve posé dans un tout autre registre que celui du laxisme pédagogique invoqué que nous avons évoqué plus haut, même s'il ne s'agit en tout état de cause que d'une autre hypothèse dont l'explicitation des mécanismes ne va pas de soi. Cette position sociologique, si elle permet d'appréhender autrement le problème, ne suffit pas car il reste alors à définir l'attitude pédagogique à adopter dans le contexte ainsi défini.

Soulignons alors que la question qui se pose aujourd'hui à l'université n'est guère nouvelle sur un plan général : elle est posée de longue date aux niveaux d'enseignement antérieurs : c'est la question de la confrontation d'un ordre pédagogique institué pour un public déterminé et qui, par suite d'un processus de démocratisation, rencontre un public nouveau. Il en résulte une situation de crise, la pédagogie ancienne étant adaptée au public traditionnel mais inadaptée au public nouveau. En bref, la démocratisation de l'enseignement pose un problème de démocratisation de la pédagogie.

À la démocratisation du recrutement universitaire sensible dans les SHS, on peut répondre en adoptant une position conservatrice considérant qu'il appartient aux nouveaux étudiants de s'adapter à l'institution qui les accueille. Mais on peut aussi adopter, à l'inverse, une position novatrice considérant qu'il appartient à l'université de s'adapter à ses nouveaux étudiants. Il semble probable que, de fait, un double mouvement s'effectue : le nouveau public fait effort pour répondre aux exigences de l'institution et l'institution fait effort pour répondre aux caractéristiques de son nouveau public. Ce double processus, au terme duquel l'adaptation est réalisée, et donc le problème de départ résolu, demande toutefois du temps. Ce temps varie sans doute notablement selon le poids respectif des deux parties. On peut penser qu'une grille de ce type permet de lire les crises successives qui affectent en France les différents niveaux d'enseignement depuis une trentaine d'années, y compris la situation que pose aujourd'hui l'écriture des mémoires de recherche des étudiants en SHS.

Poser ainsi le problème ne permet plus de le poser comme un problème extérieur sur lequel le professeur n'aurait aucune prise, mais incite à le poser comme un défi pédagogique à résoudre dans le cadre universitaire. Précisons alors qu'écarter une attitude déformatoire et conservatrice pour adopter l'attitude novatrice et constructive revient à s'inscrire dans une logique

pédagogique qui présuppose deux postulats. Le premier est que le rôle du professeur n'est pas de distribuer un savoir mais d'aider les étudiants à acquérir ce savoir, ce qui va clairement à l'encontre de la tradition pédagogique de l'université française. Le second est que les étudiants arrivés à ce niveau sont capables d'acquérir le savoir correspondant, ce qui va à l'encontre de positions pessimistes relatives à leurs compétences individuelles. Nous considérerons donc qu'une intervention pédagogique est ainsi justifiée.

LES CONDITIONS DE L'INTERVENTION

L'intervention a pris la forme d'un séminaire de DEA, les étudiants de ce niveau ayant été jugés plus motivés que des étudiants de maîtrise, à la fois parce qu'ils ont déjà réalisé un mémoire de recherche et connaissent donc les difficultés de ce type d'écriture, et parce qu'ils ont dans l'immédiat à rédiger un mémoire de DEA, voire une thèse de doctorat par la suite.

L'éventualité d'une telle intervention de notre part avait été évoquée brièvement par nous à plusieurs reprises les années antérieures dans des réunions entre enseignants de DEA, provoquant au départ une légère surprise mais ni discussion, ni prise de position. Il ne nous était alors pas apparu souhaitable de précipiter la décision, compte tenu de la difficulté que pose toujours l'introduction d'un enseignement nouveau et surtout du caractère de l'objet de celui-ci.

La question de l'écriture est en effet une question particulièrement sensible dans une société occidentale. Elle fait l'objet d'un très fort investissement social et narcissique, si l'on en juge par exemple par le souci qu'a chaque homme politique français important de produire un ouvrage, souvent de caractère historique, pour confirmer en quelque sorte par la plume les qualités que les urnes lui ont reconnues. Les formules célèbres comme « Le style, c'est l'homme » ou « Madame Bovary, c'est moi » attestent cette confusion entre l'être et l'écrire. On sait, à l'inverse, qu'une écriture jugée insuffisante est un handicap social et narcissique très lourd pour celui qui en souffre. Le succès médiatique qu'a provoqué en France l'énoncé de la « découverte de l'illettrisme » n'est pas sans exprimer à sa façon l'importance que la société française accorde à la maîtrise de l'écrit.

S'il en est ainsi dans la société en général, on comprend

aisément que cette sensibilité à la question de l'écriture soit encore plus vive dans une université à dominante littéraire. Pour que cet enseignement puisse avoir lieu, il fallait donc que les enseignants en acceptent le principe, mais dans quelle mesure pouvaient-ils le faire, se dévalorisant du fait même de la dévalorisation de leurs étudiants et des risques de raillerie.

Condition aggravante, laisser un collègue travailler sur l'écriture de ses étudiants, c'est laisser un regard extérieur se porter sur son propre travail : les étudiants de DEA venant d'équipes différentes, permettre à un collègue de voir ce qu'écrivent ses étudiants c'est lui permettre d'accéder aux secrets industriels sinon industriels de son laboratoire, ce qui va à l'encontre de la discrétion dont chacun à l'université souhaite entourer des recherches en cours d'élaboration.

La difficulté s'accroît du fait qu'il existe à l'université une échelle de valeurs pédagogique qui varie suivant le contenu et les formes d'enseignement. En vertu de cette hiérarchie, assurer un enseignement théorique (« l'épistémologie » étant le *nec plus ultra*) et faire un cours magistral est une marque de distinction. Enseigner un savoir-faire au moyen de travaux dirigés est à l'opposé. Notre proposition, du fait de son caractère pratique (« l'écriture scientifique ») et de la forme pédagogique prévue (travaux dirigés), était donc affligée d'un cruel manque de noblesse, susceptible d'être récusée pour cette raison.

Sans doute faut-il alors porter au crédit de ce que l'écriture est un de nos objets de recherche le fait que, en dépit de ces difficultés, notre proposition ait pourtant été retenue quand nous en avons fait la demande et donc inscrite au programme du DEA de sciences de l'éducation, pour un an, à titre d'essai.

Les réticences réelles ou supposées des enseignants une fois vaincues, il fallait alors affronter celles des étudiants. Dans quelle mesure pouvaient-ils à leur tour accepter de voir affiché ce type d'insuffisances ? Telle était notre inquiétude. La voix de la prudence nous a conseillé de ne retenir, au moins pour ce premier temps, que ce qui dans l'écriture scientifique prête le moins à contestation, ses aspects les plus objectifs, et de limiter donc notre intervention sur l'écriture à ses aspects les plus impersonnels, ceux qui sont les plus éloignés des investissements narcissiques des étudiants en la matière.

L'INTERVENTION

Elle s'est étendue sur cinq séances de trois heures, une séance par semaine, au début du second trimestre. Elle s'adressait à une vingtaine d'étudiants venant de différentes équipes de sciences de l'éducation, aux problématiques et aux méthodes de recherche sensiblement différentes. Il avait été convenu avec les enseignants que cet enseignement serait obligatoire, pour montrer l'importance que lui conférait l'équipe pédagogique, mais ne serait pas noté, compte tenu de son caractère expérimental. Ces séances ont eu lieu à la Maison de la recherche, dans un lieu donc auréolé de prestige universitaire, et à proximité de nos locaux de travail de façon à nous permettre d'accéder aisément à différents écrits de recherche, mémoires de recherche et numéros de revues principalement.

SÉANCE 1

Elle s'est déroulée en trois temps.

1. *Présentation des participants* (Qui sommes-nous ? D'où venons-nous ? Où allons-nous ?) en procédant à un tour de table où chacun a fait état de sa formation antérieure, de son projet personnel de recherche de DEA, et de ses perspectives ultérieures.

2. *Justification du thème* par un rapide tour de table pour indiquer ce qui avait pu motiver l'inscription au programme de formation de ce thème de séminaire (« L'écriture scientifique »). À l'issue de ce tour de table, nous avons expliqué nos motivations en indiquant que l'exigence minimale d'un jury est de disposer d'un texte formellement impeccable, exigence à laquelle chaque étudiant peut satisfaire s'il en est averti et s'il en connaît les critères. Nous avons indiqué ensuite que les conditions actuelles de travail à l'université ne permettent plus de consacrer le temps nécessaire aux corrections des travaux de recherche des étudiants. Un autre tour de table a permis enfin à chacun de dire s'il avait conscience d'un besoin personnel ; les nombreuses et diverses réponses obtenues, relevées au tableau, ont constitué les premiers éléments d'un cahier des charges pour les séances à venir.

3. *Examen de mémoires de DEA et de thèses*

Chacun des participants a choisi un exemplaire parmi

ceux qui étaient mis à leur disposition et l'a examiné afin de pouvoir répondre à deux questions : qu'est-ce qui paraît satisfaisant ? qu'est-ce qui paraît faire problème ? Les réponses fournies ont permis d'ajouter de nouveaux éléments au cahier des charges déjà commencé au tableau.

SÉANCE 2

Elle a été consacrée à la discussion de trois questions qui avaient été évoquées plus ou moins clairement au cours des échanges de la séance précédente : qui écrit ? pour qui ? quelle longueur ?

1. L'émetteur

En réponse à la question « Qui écrit (un DEA, une thèse) ? », le débat a fait tout d'abord apparaître la difficulté de l'étudiant de DEA à se positionner en tant que chercheur et non en tant que professionnel. Il a permis de distinguer par ailleurs différentes postures : celle du chercheur individuel, du chercheur membre d'une équipe, du membre d'une équipe. Ces différents cas ont été examinés pour être différenciés les uns des autres, sachant que la réponse peut varier d'une équipe de recherche à l'autre.

2. Le récepteur

La seconde question a consisté à se demander pour qui écrit l'étudiant : pour le jury ou pour plus que lui et, dans ce cas, pour qui ? Considérant que nombre de difficultés d'écriture proviennent soit d'une représentation imprécise du destinataire, soit d'une représentation plurielle de celui-ci (destinataires universitaires et professionnels), le débat a incité chacun à préciser ce point dans son cas personnel et à en indiquer les risques.

3. La longueur

À la question du nombre de pages, niche privilégiée de l'angoisse du candidat, nous avons à nouveau essayé de répondre de manière objective mais non normative, compte tenu des variations d'une équipe à l'autre. Chacun a été invité à apporter une réponse à cette question en examinant à nouveau un exemple de mémoire de recherche, puis à écrire au tableau le nombre de pages de ce mémoire (texte sans annexes), ainsi que l'université de soutenance et la discipline de référence, de façon à faire apparaître l'étendue des variations observées et leurs raisons éventuelles.

SÉANCE 3

Elle a abordé la question du « comment écrire » par le biais du style d'écriture. Le premier but visé était de faire prendre conscience aux étudiants de l'existence de styles qui, parfaitement pertinents dans certains contextes, ne le sont pas dans celui de la recherche en SHS. Le second but visé était d'attirer l'attention sur les caractéristiques du style scientifique en identifiant quelques-unes de celles-ci.

La question a été abordée sous forme de discussion à partir d'abord des styles qu'il est préférable d'éviter, en comparant textes de styles divers et textes scientifiques. Le cas privilégié pour un tel examen est celui du style pédagogique, mélange d'idéologie et de prescription, d'idées et de faits..

Ont été alors évoqués l'existence de plusieurs types d'acteurs dans le domaine de l'éducation (politiques, journalistes, formateurs, enseignants, chercheurs...) et le fait que, si les différences correspondantes de style d'écriture sont fonctionnelles et non pas hiérarchiques, il est pourtant nécessaire pour les sciences de l'éducation de se démarquer, situation au demeurant générale dans les SHS. La principale différence retenue a été celle qui sépare l'émission d'opinions de la présentation commentée de faits, les énoncés normatifs des uns s'opposant à la volonté d'objectivité des autres, d'où un ton neutre et non pas engagé et l'usage de références limitées à la sphère du savoir.

Compte tenu du contexte d'une université littéraire et des valeurs sociales attachées à l'écriture, le débat a été orienté ensuite sur les différences entre style littéraire et style scientifique. Les principales différences identifiées ont conduit à opposer la volonté d'originalité de l'écriture littéraire au souci d'impersonnalité de l'écriture scientifique, le souci de dire la même chose de différentes façons et celui de le dire d'une seule.

Les objets étudiés par les sciences de l'éducation étant par ailleurs traités dans les médias, les différences entre style journalistique et style scientifique ont été également évoquées.

Nous avons alors abordé le problème du style « savant » ou de la langue de bois, et tout particulièrement le problème que pose le recours des étudiants à ce type d'écriture, en évoquant Molière et la mesure de la lisibilité, tout comme les critiques souvent faites à ce propos aux sciences de l'éducation dans la presse. La distinction a alors été faite entre langue technique et langue de bois.

Ce balayage ayant été fait, il a été possible d'aborder enfin la question de l'écriture scientifique en identifiant les principaux styles que l'on peut trouver en sciences de l'éducation : expérimental génétique, compte rendu de questionnaires d'enquête, d'observations, épistémologique, anthropologique, historique. Cette liste, non exhaustive sans doute, mais explicite, a permis de conclure qu'il existe plusieurs possibilités de style et non pas une seule.

Ont pu alors être évoquées diverses caractéristiques d'un mémoire de recherche : couverture, résumé...

SÉANCE 4

Elle a consisté à pénétrer dans le texte du mémoire pour dégager d'autres caractéristiques de son écriture. Nous avons pris comme support des numéros de la *Revue Française de Pédagogie*. Chaque étudiant a choisi un exemplaire, la consigne étant de choisir un article proche du style privilégié par son équipe de recherche afin de le présenter en faisant ressortir ce qui lui paraît caractéristique de l'écriture scientifique et devrait être repris dans son mémoire de DEA.

Dans une discussion préalable la comparaison a été faite entre (1) article et mémoire de maîtrise, (2) article et mémoire de DEA, (3) article et chapitre de thèse, en distinguant deux types de thèses : celles reposant sur un seul corpus et celles dans lesquelles il existe un corpus par chapitre.

La présentation des articles a donné lieu à un tour de table d'où sont ressorties des questions très diverses mais également préoccupantes. Certaines portaient sur la structure générale : les différentes parties (combien ? de quelle nature ?), les différents chapitres (combien ? de quelle nature ? quels rapports avec les autres chapitres ; cohérence d'ensemble : dans quelle mesure arrive-t-on à suivre le raisonnement ? les titres : libellé, harmonisation). D'autres questions ont concerné la problématique (où la mettre ?), l'état de la question, l'introduction (qu'y trouve-t-on ?), la conclusion (qu'y trouve-t-on ?), les relations entre introduction et conclusion, l'écriture de la méthodologie (sa raison d'être), la discussion (intérieurisation de la critique des autres), l'écriture du rationnel de l'expérience dans le cas des recherches expérimentales (l'évidence non partagée). D'autres questions se rapportent à ce qu'est un chapitre (comparaison entre un chapitre de thèse et un article ; comment retrouver l'argumentaire d'un chapitre ? nécessité d'un chapeau ? de conclusions partielles ?).

Sur un mode plus précis, s'est posée la question des tableaux et graphiques (numérotation, légende parfaitement explicite), de l'écriture des résultats des tests statistiques, des nombres et des pourcentages, des relations entre texte et illustrations (autonomie de lecture du texte et de la légende), de ce qu'est une page (une unité, donc y faire entrer quelque chose qui forme un tout). D'autres questions encore ont été posées : usage de la couleur, problèmes relatifs à la phrase (usage de la négation, des parenthèses, difficultés de compréhension), citations, ponctuation (normes françaises et américaines), usage des correcteurs orthographiques, bibliographie (fonction, présentation, critères de choix), annexes (fourre-tout ou plan et numérotation ; présence des résultats bruts de telle sorte que les calculs puissent être vérifiés et d'autres effectués ; résultats statistiques).

SÉANCE 5

Elle a été conçue comme un moment d'application des principes énoncés jusque-là et d'évaluation d'ensemble. Prenant pour support les mémoires de maîtrise réalisés l'année précédente par les participants, nous avons demandé à chacun d'analyser un autre mémoire que le sien afin de voir quels critères avaient ou non été satisfaits, la règle étant que le lecteur provienne d'une autre équipe que l'auteur pour éviter toute complaisance. Dans un second temps, chaque mémoire a été présenté par le lecteur, puis l'auteur a répondu à ces critiques. La séance s'est achevée par une évaluation écrite et anonyme du séminaire, chaque participant ayant eu à répondre en trois points : + (« ce que j'ai aimé »), - (« ce que je n'ai pas aimé »), ? (« ce qui me fait problème »).

DISCUSSION ET CONCLUSION

Dès la première séance, nous avons pu constater que notre proposition de travailler sur l'écriture, loin de susciter les réactions d'indignation narcissique que nous craignons, était accueillie avec satisfaction. Il se peut que

les étudiants aient été soulagés de voir pris en compte un type de besoin qu'ils ressentaient mais n'osaient exprimer.

Par ailleurs, la pratique du tour de table et de la discussion s'est révélée satisfaisante un public qui, en sciences de l'éducation, est majoritairement constitué de professionnels et apprécie de pouvoir prendre la parole. Les étudiants semblent enfin avoir apprécié la possibilité d'avoir eu accès à des documents du type de ceux qu'ils ont à produire. Cette initiative résulte de l'information fournie par une bibliothécaire selon laquelle les documents les plus consultés à l'université ne sont ni les livres ni les revues, mais les mémoires de recherche. Elle répond par ailleurs à la conception selon laquelle une pédagogie démocratique se doit d'expliquer ce qui, s'il demeure implicite, n'est accessible qu'à une minorité. La présence des étudiants n'a pas été contrôlée, mais la plupart d'entre eux, redoublants exclus, a participé à l'ensemble des séances. L'évaluation fait écho à une difficulté apparue à la dernière séance quand certains étudiants ont exprimé agressivement leur difficulté à voir leur mémoire critiqué par un lecteur provenant d'une autre équipe. Ce point, qui témoigne de ce que nos appréhensions n'étaient pas totalement infondées, nous invite à revoir la dernière séance, en procédant par exemple à une auto-évaluation. Une autre difficulté, apparue ponctuellement, tient à ce que, contrairement à ce que nous supposions, la quasi-totalité des étudiants n'avaient pas l'intention de poursuivre au-delà du DEA. Si, dans l'ensemble, cet enseignement semble avoir répondu à une attente des étudiants, il demeure cependant à nos yeux insuffisant. La comparaison entre des DEA antérieurs et ceux postérieurs à l'intervention permettrait de définir ce qui est acquis et ce qui reste à travailler. L'invitation qui nous a été faite de le poursuivre témoigne toutefois que son utilité paraît établie.

Jacques FIJALKOW
EURED-CREFI
Université de Toulouse-Le Mirail

P.S. : La publication de ce texte ayant été retardée, il est possible de dire à ce jour que l'intervention présentée ici a cours maintenant depuis plusieurs années, sous des formes renouvelées quoique voisines de celle décrite dans ce texte.

ÉCRIRE À L'UNIVERSITÉ : RÉFLEXIONS SUR UNE PRATIQUE

YVETTE LE MEUR

1. CONTEXTE ET MODALITÉS DE TRAVAIL

La formation que je souhaite évoquer s'est déroulée sur 12 séances de 1 heure 1/2 chacune, soit un total de 18 heures réparties sur un semestre universitaire. Elle s'adresse à un public non littéraire (DEUG 2^e année – UFR STAPS) dont la préoccupation première n'est pas l'écriture. La commande de l'institution est très vague : préparer des étudiants de DEUG à l'écriture dans la perspective de la licence. Partant des principes de la théorie de « l'apprentissage situé » développée par Lawe et Wenger (1991), je propose une situation « d'écriture située ». J'ai donc opté pour un dispositif où chaque étudiant est invité à produire un dossier. Celui-ci est réalisé individuellement, sur un thème choisi librement et en dehors de tout programme, en rapport avec une activité ou un domaine de prédilection. Si je choisis de travailler ainsi c'est parce que je veux éviter autant que possible d'imposer des standards, des schémas de pensée et d'écriture, des modèles. En effet, selon Béatrice Pudelko et Denis Legros (2000) « il est important de concevoir des situations pédagogiques où les activités d'écriture sont finalisées et contextualisées, c'est-à-dire des situations où les objectifs de l'écriture peuvent être compris et adoptés par les élèves » mais également par les étudiants. L'idée est donc de proposer une situation d'écriture la moins artificielle possible, dans laquelle

l'élève ou l'étudiant puisse véritablement s'investir et devenir un sujet social apprenant, en posant « que l'écriture est formative puisqu'elle donne forme visible à une pensée qu'elle sort de l'implicite » (Lani-Bayle, 1999) mais aussi que « les activités d'écriture sont au centre des processus constructeurs de la pensée et constituent à la fois le reflet et le réceptacle de tous les sujets et des déterminants contextuels qui inspirent l'individu scripteur » (Vygotski, 1934 cité par Pudelko et Legros). Dans la plupart des situations d'écriture scolaire ou universitaire, les étudiants comme les élèves, sont d'une part « liés aux pratiques langagières qui sont ordinairement les leurs, d'autre part, ils sont tributaires des représentations qu'ils se font du langage et de l'écriture "scolaire" » (Bautier, Rochex, 2000). En outre, selon une équipe d'enseignants de lettres du lycée Livet de Nantes, « en ce qui concerne l'écriture, le constat est que souvent l'élève n'a pas tant appris à « écrire » qu'à produire un texte, c'est-à-dire qu'il a intégré contraintes et caractéristiques du modèle à produire mais pas forcément clarifié les processus qu'il met en œuvre en tant que sujet scripteur ». C'est pourquoi j'ai voulu proposer des modalités de travail où chacun pouvait trouver un espace de liberté pour écrire « véritablement », tout en sachant que cela s'inscrit dans un contexte contraint, que je pose moi-même des contraintes formelles et que ce travail d'écriture sera évalué selon des critères d'évaluation annoncés ! Cela suppose de gérer cette contradiction.

Mon objectif est que chacun écrive, assume la responsabilité de ses idées, ose prendre son pouvoir, s'engage dans son écriture et ne se contente pas d'appliquer des consignes, d'entrer dans un moule en s'efforçant de remplir une coquille vide car « l'écrit, qui est à la fois outil et objet de communication peut, à juste titre, être considéré comme un véritable outil d'apprentissage » (Bereiter, 1996). Que chacun soit véritablement auteur de son texte, car, selon Charles Maccio (1992) « écrire c'est parler de soi... c'est puiser dans son expérience personnelle... manifester sa liberté d'esprit... ne pas transmettre ce que l'on veut... pas même ce que l'on sait. On ne transmet et on ne peut transmettre que ce que l'on est ». Cela suppose une prise de risque, une mise à nu. Le scripteur se met en scène. Ce n'est possible que si les participants se sentent en confiance. Or la confiance ne se décrète pas, elle se construit, et le rôle du formateur est capital dans ce domaine.

La rédaction du dossier, qui sera évalué et noté (ce sera la note de contrôle continu), doit permettre de couvrir l'ensemble des activités suivantes :

- se documenter ;
- commenter un texte documentaire ou littéraire, un document iconographique ;
- argumenter, convaincre ;
- expliquer ;
- synthétiser (réduire et croiser) ;
- surprendre ;
- justifier ses choix.

Le produit n'est en aucun cas un mémoire de recherche. Il s'agit d'un ensemble de textes ayant en commun la thématique. Le dossier demandé correspond au final à une écriture relativement longue. Il doit être structuré, c'est-à-dire qu'il doit comporter une introduction, des transitions, une conclusion. Il s'agit d'un travail centré prioritairement sur l'écriture explicative et argumentative, appelant des exemples, des commentaires. Elle se nourrit de l'observation du monde. Il est demandé aux étudiants de réaliser :

- un texte explicatif, situant le thème choisi dans l'espace et dans le temps, expliquant et éventuellement justifiant le choix ;
- un texte argumentatif que l'étudiant doit proposer, sur le thème choisi, une question qui fait débat, réunir une documentation, rédiger à partir de cela un essai argumentatif répondant à une problématique qu'il aura lui-même déterminée et formulée ;

- une synthèse de documents portant sur 5, 6 articles ou extraits d'ouvrages ;
- le commentaire d'un document textuel (article, extrait significatif d'ouvrage...) ;
- un texte d'une dizaine de lignes sur le thème, destiné à surprendre le lecteur ;
- une bibliographie ordonnée.

En outre l'étudiant doit :

- trouver un texte littéraire (ou un extrait) en rapport avec le thème et en faire un commentaire ;
- trouver une affiche, une photo, un dessin, une reproduction de tableau également en rapport avec le thème choisi et l'accompagner d'un texte d'une dizaine de lignes pour expliquer le choix et pour commenter ce document.

L'ordre d'apparition des différents textes n'est pas contraint. Cet ensemble est réuni dans un dossier qui est évalué et noté en fin de session. Il est ensuite restitué à chacun.

2. LE DÉROULEMENT DE LA FORMATION

La première séance est consacrée à la présentation du dispositif prévu, à la recherche individuelle du thème et à l'explicitation d'une première carte mentale. On parle de carte mentale (mais aussi de champ lexical lié à un domaine) quand on explicite les termes que l'on associe à un domaine. Par exemple, si on s'intéresse à la violence, on peut associer à ce thème la violence scolaire, la banlieue, les prisons, le viol, la pédophilie, les violences conjugales, le cinéma, la télévision, la guerre, les génocides... Il est évident que tout ne sera pas traité. La carte mentale aide à expliciter ce que l'on va choisir d'aborder.

Les étudiants sont informés qu'ils ont la possibilité de changer de thème, s'ils le désirent, selon certaines conditions. L'éventuel changement ne peut se faire au-delà de la troisième séance, car il faut que le temps restant soit suffisant pour mener à terme le projet. Le choix qu'ils font est donc révisable s'ils s'aperçoivent après réflexion ou après une première recherche de documents qu'ils souhaitent modifier leur projet ou le remplacer par un autre. Une liste provisoire de thèmes est donc établie à partir de leurs propositions. Certains sont très vastes, d'autres d'une ampleur plus raisonnable. Une première réflexion sur ce domaine est alors menée afin de cerner

plus précisément les projets. Au cours des séances suivantes, j'explique que je suis à la disposition des étudiants, qui ont une tâche globale à accomplir, pour les aider individuellement à retravailler les textes qu'ils produisent au fur et à mesure de l'avancement de l'écriture, et pour les accompagner dans les recherches documentaires, notamment sur Internet. Une salle raccordée au réseau Internet est accessible en libre-service tout près de la salle de formation. Il est à noter que, dans l'ensemble, ce dispositif de travail est plutôt bien accueilli par une majorité d'étudiants. L'idée de travailler sur un domaine qu'ils choisissent eux-mêmes et qui les intéresse, les séduit. Toutefois, au fur et à mesure de l'avancement des travaux, lorsqu'ils comparent avec le dispositif des années précédentes, ils expriment le sentiment que la charge de travail qui leur est demandée est plus importante.

La formation se déroulant avant les vacances de Noël (10 séances) et après (2 séances) j'ai demandé aux étudiants de rendre les dossiers impérativement lors de la séance de rentrée afin de pouvoir leur restituer corrigés la semaine suivante qui correspondait à la dernière séance. Cela laissait un temps pour les commentaires, les échanges et les éventuelles contestations. L'évaluation de ce module de formation portait sur le travail en contrôle continu (le dossier) et sur une épreuve en temps limité qui se déroulait après la fin de la formation et consistait en une dissertation à rédiger en 2 heures 1/2. Il convient de rappeler que j'ai précisé à plusieurs reprises que j'avais un rôle d'accompagnement dans le travail sur les différents textes, que j'étais à disposition pour corriger, autant de fois que chaque étudiant le souhaitait, les textes, les retravailler ensemble, les réécrire. Certains n'ont pas hésité à proposer des brouillons successifs, d'autres ont éprouvé des difficultés à entrer dans cette logique où chacun avance et produit à son propre rythme, où l'enseignant n'intervient magistralement que sur un temps restreint, son rôle étant plus d'accompagner, d'aider, de conseiller individuellement ou en petits groupes.

Pour les dix premières séances, elles se sont déroulées de la façon suivante : un temps de rappels méthodologiques centrés sur les types de discours à produire, exposant les informations que l'on retrouve dans nombre de manuels de méthodes sur la synthèse de documents, le commentaire de documents, la réalisation d'une bibliographie, la recherche documentaire ; un temps où chacun

travaille individuellement soit sur des documents apportés de l'extérieur, soit sur la rédaction de ses textes, soit encore sur Internet en vue de rechercher de l'information. La onzième séance a été consacrée d'abord à des rappels méthodologiques sur la dissertation, ce qui correspondait plus précisément à la préparation de l'examen terminal en temps limité et ensuite à un travail en petits groupes sur un exemple de sujet possible de dissertation, avec recherche collective d'idées et de plans envisageables. Enfin, lors de la dernière séance les dossiers ont été restitués et les notes communiquées. Cette restitution a été suivie d'une discussion. À cette occasion, certains étudiants ont manifesté un certain mécontentement. Ils auraient souhaité que l'on puisse revenir sur les productions afin de les améliorer : cette demande correspond à une logique d'évaluation formative. Or le produit réalisé sert d'évaluation finale, sommative : on a affaire à deux logiques différentes.

3. POURQUOI UN TEL MODE DE TRAVAIL ?

L'idée qui m'a guidée est la suivante : plutôt que de proposer des activités morcelées visant à faire acquérir, ou plutôt approfondir, puisque cela est fait au lycée et même dès le collège, les savoirs et savoir-faire nécessaires à la rédaction de discours à visée explicative et argumentative, il me semblait plus pertinent d'offrir aux étudiants un contexte de travail auquel ils trouveraient un intérêt personnel et dans lequel ils auraient envie de s'investir. En proposant à chacun de travailler sur un thème librement choisi, il me semblait que je pouvais espérer un intérêt accru. Toutefois, cette liberté était relative. En effet, les modalités d'écriture, elles, étaient contraintes par le contexte et la finalité réelle qui était de produire un objet manifestant le degré de maîtrise de l'écriture. Cette « écriture longue » était utilisée par l'institution pour connaître et évaluer le degré de maîtrise de chacun. Dans le même temps cette production devait être l'occasion d'un entraînement et d'un progrès, tout au moins peut-on l'espérer ! J'ai voulu que les échanges entre les participants soient totalement libres, les déplacements également. Certains ont éprouvé le besoin de travailler en binômes, d'autres en groupes un peu plus importants, souvent fluctuants, d'autres sont restés seuls. Je ne suis jamais intervenue à ce niveau, laissant

s'épanouir une « expérience groupale interrogeant les pratiques des uns et des autres et les socialisant [car cela] contribue à des découvertes individuelles importantes et ouvre des horizons d'écriture insoupçonnés ». Ce qui me semblait important c'était « l'effet groupe sur le rapport à l'écriture de chacun » (Lani-Bayle, 1999). Je souhaitais que ces moments consacrés à l'écriture soient des temps de réflexion et d'échanges entre pairs, je visais dans l'écriture sa « fonction constructive de la personne et de ses savoirs » (Lani-Bayle, 1999). En effet, si l'on se réfère à Lev Vygotsky (1934) « selon l'approche socio-culturelle, la pensée humaine constitue fondamentalement un produit de l'interaction sociale qui s'effectue essentiellement au moyen des signes et des outils fournis par la culture ». Je voulais créer des conditions favorisant l'engagement de chacun, dans une dialectique écriture/verbalisation. L'enseignante avait sa place au sein du groupe, mais prioritairement pour un accompagnement individuel plutôt que par des interventions magistrales. J'ai circulé entre la salle de travail et la salle Internet afin d'aider ceux qui en avaient besoin, quand cela était nécessaire ou quand ils le demandaient. Des fragments de textes m'étaient remis que je corrigeais immédiatement et que je rendais. C'était l'occasion d'échanges, d'explications et de commentaires.

4. LES ASPECTS INTÉRESSANTS

Dans l'ensemble l'intérêt est resté vif, les étudiants ont tous mené leur projet à terme. Tous ont lu, certains beaucoup. Tous ont cherché de la documentation et nombre d'entre eux ont exploré Internet où ils ont avec plus ou moins de bonheur trouvé des informations pertinentes.

Pour réaliser leur dossier une majorité a utilisé un traitement de texte, visé une qualité de présentation supérieure à celle que l'on obtient avec des travaux plus « traditionnels ». On peut noter également un effort de mise en page et de mise en forme. J'ai pu percevoir de la part du plus grand nombre un investissement personnel important dans ce travail. Le désir manifesté de récupérer les travaux en est je crois la trace, comme la demande au correcteur que je suis de ne pas laisser des marques trop voyantes sur le document ! Les sujets choisis sont aussi révélateurs du degré d'implication de chacun. Par exemple, tel étudiant a choisi de traiter de

« L'évolution du regard porté sur les personnes handicapées » : il est né avec un pied bot, a été opéré, poursuit des études supérieures dans le domaine sportif et y réussit. Il sait de quoi il parle ! Telle autre, touchée dans sa famille par le cancer, aborde cette maladie selon différents points de vue. Un autre, engagé dans l'accompagnement sportif des jeunes surfeurs, s'intéresse à la pollution de la mer et à ses conséquences à court et long terme. On peut dire que tous les thèmes choisis font écho à des préoccupations réelles et personnelles.

5. LES PROBLÈMES RENCONTRÉS

• LES DIFFICULTÉS LIÉES À LA SITUATION

Certaines questions ayant émergé dans le courant de la session et parfois tardivement, ont montré que certaines consignes n'avaient pas été suffisamment précises et que demeuraient des ambiguïtés. En effet, lorsque les consignes ont été données, il me semblait qu'elles étaient claires et suffisamment précises. Il s'est avéré qu'en fait subsistaient des zones d'ombre, ce qui a suscité quelques difficultés. Par exemple des conseils de présentation ont été donnés quant au produit final. D'abord, comme tous les étudiants ne pouvaient pas faire une présentation au moyen d'un traitement de texte, l'écriture manuscrite était bien évidemment acceptée. Toutefois, en ce qui concerne la présentation formelle, comme il s'agissait pour moi d'une première expérience, certains points sont restés trop flous. Par exemple je n'avais pas drastiquement limité la taille du produit au départ. Certains étudiants très investis dans leur sujet, ou ayant découvert une volumineuse documentation ont éprouvé le besoin de réaliser un dossier plus important que ce que j'avais prévu initialement. J'avais parlé d'une dizaine de pages maximum, mais cela était resté seulement indicatif et non contraint.

• LES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES PAR LES ÉTUDIANTS

Difficultés pour cerner et limiter le sujet traité et faire des deuils : certains dossiers « pesaient » 20 à 25 pages, voire plus ! De ce fait quand il s'est agi de passer à la lecture en vue de l'évaluation, le problème de la longueur des textes s'est vraiment posé pour la correction, surtout à cause des délais très restreints. 50 étudiants produisant

chacun un document d'environ 15 pages (c'est une moyenne), cela correspond à 750 pages !

En ce qui concerne l'utilisation des documents et leur traitement, là aussi on peut constater certains dysfonctionnements. Lorsque les étudiants trouvent des textes traitant de façon intéressante le sujet qui les concerne, la tentation est grande de simplement recopier des passages. Quand il s'agit de documents Internet, c'est encore pire : la tentation d'utiliser la fonction copier / coller est grande ! Le correcteur doit alors être en mesure de faire la différence entre l'écriture de l'étudiant et « le plagiat ». Le thème du dopage dans le sport a été traité par plusieurs participants. Les références bibliographiques étant fréquemment les mêmes, il était facile dans ces cas-là de repérer les emprunts. Toutefois ce n'est pas toujours aussi flagrant.

En ce qui concerne l'évaluation de ces productions, la situation est différente entre « corriger un devoir », identique pour tout le groupe, et évaluer des dossiers tous différents. Dans le premier cas, le phénomène de répétition et du coup, de monotonie, peut provoquer chez le correcteur de l'ennui. Dans le second cas, la diversité est susceptible de maintenir la curiosité en éveil. Toutefois, le travail de lecture est sensiblement plus long car il faut à chaque fois pénétrer dans un domaine différent.

6. CONCLUSION

Suite à cette expérience, suis-je prête à recommencer ? Certainement ! L'intérêt manifesté par la quasi-totalité des participants, leur investissement personnel m'invitent à penser que cette démarche est pertinente. Les produits réalisés présentaient tous des qualités supérieures à celles des productions scolaires et universitaires que l'on obtient habituellement. Pour une prochaine fois, je sais qu'une plus grande rigueur de ma part sera nécessaire quant à l'explicitation et à la précision des consignes de travail. Je garde présents à l'esprit ces propos de Célestin Freinet qui disait que l'enfant apprend à parler en un temps record parce qu'il n'arrête pas de parler, et que sa maman n'arrête pas

non plus de l'écouter et de lui parler. Mais il disait aussi que l'enfant apprendrait de même à écrire à la perfection, sans aucun exercice systématique et sans règle spéciale, si les mêmes conditions indispensables étaient remplies, c'est-à-dire si l'enfant écrivait et lisait non seulement quelques minutes par jour mais pour ainsi dire en permanence. Ce sont ces « conditions indispensables » que je voudrais réussir à mettre en œuvre, car ces propos, me semble-t-il, dépassent largement le cadre de l'enfance et des premiers apprentissages. Si on veut progresser en écriture, il faut écrire, beaucoup et souvent, tout en ayant des échanges verbaux fréquents notamment avec des pairs.

Yvette LE MEUR

Formatrice à l'IUFM des Pays de la Loire
e-mail : yvette.le-meur@wanadoo.fr

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BAUTIER, Élisabeth et ROCHEX, Jean-Yves, L'écriture longue dissertative : espace d'élaboration et/ou de conformité, *Cahiers Pédagogiques*, n° 388-389, nov.-déc. 2000, p. 47-49.

BEREITER, C. et SCARDAMALIA, M., Rethinking learning, in D.R. Olson et N. Torrance, *The Handbook of education and human development. New models of learning, teaching and schooling*, London : Blackwell, 1996.

Équipe de lettres du lycée Livet - Nantes, Variations sur le thème de l'évaluation de l'écrit, *Cahiers Pédagogiques*, n° 388-389, nov.-déc. 2000, p. 26.

LANI-BAYLE, Martine, *Écrire une recherche, mémoire ou thèse*, Lyon : Chronique Sociale, 1999.

LAWE, Wenger, *Situated learning : legitimate peripheral participation*, Cambridge : Cambridge University Press, 1991.

MACCIO, Charles, *Savoir écrire un livre, un rapport, un mémoire...*, Lyon : Chronique Sociale, 1992.

PUDELKO, Béatrice et LEGROS, Denis, J'écris donc j'apprends ?, *Cahiers Pédagogiques*, n° 388-389, nov.-déc. 2000.

VYGOTSKI, Lev, 1934, trad. fr. Sève, F., 1997, *Pensée et langage*, Paris : La Dispute.

VYGOTSKI, Lev, 1934-1997, cité par Pudelko, Béatrice et Legros, Denis, J'écris donc j'apprends ? *Cahiers Pédagogiques*, n° 388-389, nov.-déc. 2000.

ÉCRITURE ET RÉFLEXIVITÉ, QUEL(S) RAPPORT(S) ?

MARTINE MORISSE

« Le langage est *naturellement et intrinsèquement* réflexif dès lors qu'on pose que toute activité langagière *réfléchit* l'activité motrice, cognitive, affective... » écrivent J.-C. Chavanne et D. Bucheton (souligné par les auteurs, 2002, p. 3). En effet, on peut s'interroger sur la pertinence de vouloir interroger le ou le(s) rapport(s) entre deux processus imbriqués l'un dans l'autre et donc interdépendants. Cependant, comme le soulignent les auteurs, la qualité de la réflexivité est variable selon les situations et selon les tâches assignées aux personnes. Depuis plusieurs années, des revues professionnelles se sont saisies de la question de l'écriture sur la pratique (*AFPA, Entreprises-Formation, Éducation Permanente,*) interrogeant la relation entre écriture et professionnalisation des acteurs de l'éducation et de la formation, notamment à partir des récits ou des histoires de vie. Plusieurs auteurs ont mis en évidence le rôle majeur de l'écriture comme lieu de formalisation et de capitalisation de l'expérience professionnelle (Jobert, 1990), d'émergence d'apprentissages informels (Pain, 1996), ou encore de théorisation à partir de démarche clinique (Cifali, 1996). À

partir de ces témoignages et de ces éléments de réflexion, l'écriture apparaît comme un moyen privilégié de *réfléchir sa pratique*, mais aussi de *réfléchir sur sa pratique*. Le passage de la description à la conceptualisation caractériserait ainsi le processus de réflexivité mis en œuvre, un processus que nous avons souhaité interroger ici dans son rapport à l'écriture, à partir de pratiques¹, professionnelles ou non.

En nous reportant aux travaux de Piaget (1977) et de Vermersch (1994, 3^e ed. 2000), nous avons d'abord essayé de repérer les différents niveaux qu'impliquent la réflexivité, en situation d'écriture sur sa pratique. La question de la relation entre écriture et réflexivité sera posée ensuite, en mettant en évidence la (ou les) façon(s) dont le sujet se positionne par rapport à la situation dont il parle, c'est-à-dire en repérant « les positions de parole » du sujet (expression de Vermersch) et les possibilités de variations interindividuelles et intra-individuelles qui pourraient favoriser une démarche réflexive du sujet dans l'écriture. Enfin, à partir des travaux de P. Holborn et d'A. Oberg (1992) sur la démarche réflexive, nous tenterons de repérer comment l'écriture peut favoriser

1. Nous entendons par pratique le sens donné par Jacky Beillerot : « La *pratique*, bien qu'incluant l'idée de l'application, ne renvoie pas immédiatement au faire et aux gestes, mais aux *procédés pour faire*. La pratique est tout à la fois la règle d'action (technique, morale, religieuse) et son exercice ou sa mise en œuvre. C'est cette double dimension à la notion de pratique qui la rend précieuse : d'un côté les gestes, les conduites, les langages ; de l'autre, à travers les règles, ce sont les objectifs, les stratégies, les idéologies qui sont évoqués » (souligné par l'auteur, in *Cahiers Pédagogiques*, n° 346, 1996).

la réflexivité en nous reportant aux niveaux évoqués précédemment. Peu de textes théoriques existent à ce jour sur le sujet. Ce texte est une première étape qui s'inscrit dans un travail de recherche, conduit par l'INRP depuis trois années, réunissant plusieurs équipes autour d'une même question : « Écrire sur sa pratique permet-il d'améliorer ses compétences professionnelles ? ». Cette contribution sera complétée et enrichie ensuite par les résultats des expérimentations en cours de réalisation².

LA RÉFLEXIVITÉ ET SES COMPOSANTES : LE RÉFLÉCHISSEMENT, LE RETOUR RÉFLEXIF ET LA MÉTACOGNITION

La réflexivité implique trois niveaux : le *réfléchissement* de l'expérience pratique, le *retour réflexif* sur l'action et la *métacognition*. Ces niveaux interagissent, mais nous avons choisi de les distinguer pour repérer ensuite comment l'écriture peut influencer sur l'un ou l'autre d'entre eux.

LE RÉFLÉCHISSEMENT

La notion de réfléchissement est utilisée par Vermersch dans l'entretien d'explicitation (1994, troisième édition 2000). Cette première étape consiste à « *dire le faire* », ce qui correspond à une « mise à jour de conduites spécifiques liées à une tâche particulière » (*idem*, p. 29). En reprenant les théories de Piaget sur les différents types d'abstraction (1977), Vermersch introduit une « distinction entre réfléchissement ou conduite qui vise à refléter activement un référent, et réflexion qui prend pour point de départ le produit du réfléchissement » (*idem*, p. 42). D'après l'auteur, *réfléchir le vécu* permet de *réfléchir sur le vécu*. Il ne s'agit pas d'une passivité réfléchissante sur le modèle du miroir ; le réfléchissement est le produit d'une activité cognitive du sujet dans son interaction avec le monde. C'est un processus dynamique qui réfléchit le vécu et qui met le sujet en position active et impliquée. Ce n'est donc pas la réalité

qui est retranscrite, c'est une version possible de la réalité que le sujet réinvente en écrivant³. L'objet, ainsi mis à distance, pourra être ensuite réfléchi, c'est-à-dire considéré, travaillé, transformé. C'est le point de départ qui doit conduire le sujet à un travail de réflexion et de conceptualisation.

LE RETOUR RÉFLEXIF SUR L'ACTION

Dans un second temps, le sujet va tenter de donner du sens à sa pratique, l'objectiver. Il s'agit pour Vermersch de « *décrire le faire* » ou « *une pédagogie de la prise de conscience* » (*op. cit.*, p. 29). La mise à distance de l'objet peut favoriser, par un effet de retour sur soi, la prise de conscience du sujet. E. Morin donne la définition suivante de ce qu'est la conscience : « La conscience est l'émergence de la pensée réflexive du sujet sur lui-même, sur ses opérations, sur ses actions » (1986, 3, p. 121). Le retour réflexif sur le texte contribue à construire la pensée réflexive du sujet sur l'action. En se séparant de soi, le sujet va ainsi, progressivement, passer du *discours de la pratique* au *discours sur la pratique* (G. Jobert, 1990). Le retour réflexif produit donc un effet heuristique, capable de provoquer des ouvertures de sens, des hypothèses explicatives qui peuvent aider le sujet à découvrir « de quoi a été faite cette pratique ». Il peut contribuer aussi à mettre à jour des démarches, à lever des obstacles, pour qu'il prenne conscience de ses propres outils intellectuels et qu'il puisse les adapter à la situation si cela est nécessaire. Dans l'analyse de pratiques, on observe que le sujet n'est toujours pas conscient des démarches ou stratégies qui sous-tendent sa pratique, qui peuvent conduire à la réussite, mais qui peuvent être aussi source d'erreur. Le retour réflexif est donc un processus qui peut conduire à la transformation de l'expérience en connaissances, transférables à d'autres situations et communicables à d'autres personnes (Jobert, 1990 ; Vermersch, 2000).

LA MÉTACOGNITION

Pour Vermersch, cette troisième étape correspond à « *décrire comment je décris le faire* » (*op. cit.*, p. 29). D'après

2. Ce groupe de travail est coordonné par F. Cros de l'INRP. En tant que membre du comité de pilotage, ce texte a d'abord été soumis à la réflexion des participants avant d'être publié.
3. Un processus que décrit Mireille Cifali dans son article « Transmission de l'expérience, entre parole et écriture », dans *Technologies et approches nouvelles en formation, Éducation Permanente*, n° 127, 1996-2, p. 183-200.

les principaux auteurs sur la métacognition, elle désigne la connaissance qu'a le sujet de son propre fonctionnement, la manière dont il en prend conscience et en rend compte (Flavell, 1976). Elle désigne aussi les mécanismes de régulation et de contrôle de son propre fonctionnement cognitif (Brown, 1987). Des nombreux écrits sur le concept, Deschênes (1991) a dégagé la définition suivante : « la métacognition comporte des connaissances sur les connaissances et les processus cognitifs et une activité cognitive particulière dont la fonction est de gérer, diriger, contrôler ou évaluer les processus cognitifs mis en œuvre lors de la réalisation de tâches cognitives » (cité par Portelance, 1998, p. 49). La métacognition s'applique donc à trois domaines : les connaissances métacognitives, la gestion de l'activité mentale et la prise de conscience de cette activité (Lafortune, Jacob, Hébert, 2000 ; Lafortune, Mongeau, Pallascio, 1998). Elle porte sur plusieurs aspects : déclaratif, procédural et le caractère conscient de la situation.

La métacognition désigne donc la connaissances qu'a le sujet sur l'action elle-même, mais aussi sur la façon dont il l'a acquise et sur comment il peut l'utiliser et la transférer à d'autres situations. Comme le souligne Meirieu, « la construction d'une personne libre ne requiert pas seulement le partage des savoirs mais aussi l'élaboration progressive de « métaconnaissances », c'est-à-dire de connaissances sur la manière dont elle a acquis et dont elle peut utiliser et étendre ses savoirs » (1999, p. 137). La métacognition désigne aussi l'ensemble des processus qui provoquent à la fois une prise de conscience et favorisent la construction d'une pensée réflexive, en rendant la personne autonome et indépendante de situations cognitives que le formateur a installées, en lui donnant ainsi les moyens de contrôle et de régulation de sa propre action. Nous verrons ensuite comment l'écriture peut favoriser le développement de ce processus cognitif, en gardant trace du cheminement et de l'évolution de la personne tout au long de son parcours d'apprentissage, par l'usage du portfolio. Après avoir décrit les composantes de la réflexivité, nous allons nous interroger sur son rapport à l'écriture. La réflexivité va dépendre d'abord de la relation qu'entretient celui qui parle avec l'objet ou la situation dont il

parle. Comment le sujet se situe ou se positionne-t-il par rapport à son expérience pratique ? Quelle position occupe-t-il dans le discours qu'il produit et qui peut conduire à des variations intra-individuelles ?

POSITIONS DE PAROLE ET VARIATIONS INTRA-INDIVIDUELLES

Les variations intra-individuelles vont dépendre des *positions de parole* du sujet (terme utilisé par Vermersch) et de sa capacité à faire varier ou non sa (ou ses) position(s) dans le rapport de places qui domine là (en nous reportant aux travaux de Flahault, 1978). La notion de positions de parole se repère d'après Vermersch « *sur la base de la relation que le sujet entretient avec ce qu'il a vécu, au moment où il en parle* » (op. cit. 2000, p. 56).

Au moment où le sujet écrit sur sa pratique, il peut occuper des positions différentes plus ou moins stables. Nous distinguons trois prises de positions :

LA POSITION FORMELLE

La première position est qualifiée par Vermersch de *formelle* (*idem*, p. 56). Ce qui caractérise cette position c'est que le sujet, quant il écrit, adopte une posture distanciée, raisonnée, déjà explicative. Il n'est pas impliqué dans le récit qu'il produit, ni présent à la situation de référence. C'est-à-dire qu'il n'est pas investi à un niveau affectif dans ce dont il parle. Le discours produit est général et abstrait, détaché du vécu et d'une situation particulière, plus ou moins décontextualisé. Cette position n'est guère favorable pour recueillir des informations sur la pratique ou pour conduire le sujet dans une activité d'auto-réflexion critique. La fonction heuristique de l'écriture est souvent méconnue ou sous-utilisée par l'auteur qui, dans l'écriture sur sa pratique, vise déjà la recherche d'une objectivité absolue. Cette position n'exclut pas qu'il y ait élaboration cognitive ou production d'idées, mais celles-ci peuvent être élaborées antérieurement à l'écriture⁴ et sans référence aux événements qu'il a vécus.

4. Nous nous reporterons au processus mis en évidence par Yves Reuter dans son article « Quelques obstacles à l'écriture de recherche », dans la revue *Libil* n° 17, mars 98. Il ne s'agit pas ici d'écriture de recherche, au sens de production de mémoires dans l'enseignement supérieur, mais de recherche et de production de connaissances sur sa pratique.

LA POSITION INCARNÉE

À l'inverse, le sujet peut adopter une position de parole *incarnée* (nous reprenons l'intitulé proposé par Vermersch). Il restitue alors des éléments vécus, liés à une situation concrète, dans laquelle il adopte une position personnelle. C'est-à-dire qu'il établit une relation avec la situation de référence sur le registre de l'affectif et du sensoriel. Le récit est descriptif, contextualisé, écrit parfois de façon mal ordonnée. Il est subjectif aussi car il traduit l'affectivité et les émotions du sujet dans l'action, au moment où il écrit. L'auteur évoque alors « une pensée incarnée », c'est-à-dire que « le sujet est en évocation du vécu de la situation » écrit Vermersch (*op. cit.*, p. 57). Il a l'impression de revivre la situation, de la retrouver, d'entrer en contact avec elle. Le sujet est investi à la fois en tant qu'acteur, agissant dans la situation de référence, mais aussi en tant qu'auteur, le « je » devient alors l'expression subjective d'une certaine singularité. Dans l'entretien d'explicitation, cette position est jugée plus favorable.

LA POSITION IMBRIQUÉE

La troisième prise de position, qui n'est pas nommée ni prise en compte par Vermersch, peut être désignée comme *imbriquée*. À la suite de travaux de recherche portant sur l'écriture (Bautier, 1995 ; Lahire, 1993 ; Morisse, 1995), un effet d'adhérence et d'identification au langage a été observé chez des sujets en difficulté à l'écrit. Comme l'écrit Flahault, « ce que le sujet naïf identifie à la réalité, ce n'est pas la langue mais son discours (« son discours » c'est celui qu'il fait sien) » (1978, p. 73). Le sujet restitue des éléments de son vécu sans effectuer un travail d'objectivation, c'est-à-dire sans parvenir à placer l'objet dont il parle à l'extérieur de soi, à l'extérieur du monde qui est le sien. On observe une difficulté de décentration affective et cognitive du sujet qui limite alors ses possibilités d'opérer une activité d'analyse et d'inférence nécessaire pour produire de la connaissance. Le sujet ne parvient pas à se mettre à distance de l'objet dont il parle : il est ce qu'il écrit et ce qu'il vit.

À partir des positions du sujet dans l'écriture, la question qui se pose alors est de savoir comment amener le sujet à écrire sa pratique mais aussi, à penser sa pratique, à lui donner du sens, l'objectiver, transformer l'expérience en connaissances. C'est-à-dire comment dépasser le clivage

du « je » autoréférentiel, fusionnel et imbriqué dans l'action – que l'on observe dans la troisième position – au « je » autonome, capable de produire de la connaissance et de transformer son rapport au monde – favorable dans la seconde position ? La réflexivité est un processus dynamique qui doit conduire le sujet à faire varier sa ou ses position(s) de parole, qui sont liées à des postures différentes dans l'écriture, en fonction des situations.

Dans toute activité langagière, les positions peuvent être stables ou variables. Il ne s'agit donc pas de figer le sujet dans l'une ou l'autre de ces positions mais d'apprécier les possibilités de positionnement ou de variations inter-individuelles et intra individuelles du sujet dans l'écriture. F. François parle de « coefficients de variation », qui font « qu'il y a des sujets stables qui tendent à occuper les mêmes places quelles que soient les situations. Au contraire, des sujets qui, en fonction du thème, du genre et de l'interlocuteur, vont beaucoup varier ». Les genres se caractérisent, d'après l'auteur, par « ce qu'on fait avec le langage », c'est-à-dire montrer, décrire, ou expliquer par exemple (1993, p. 117). La réflexivité va donc dépendre aussi de la (ou des) position(s) de parole du sujet et de ses capacités à les faire varier, pour occuper une position plus favorable à la réflexion et au discours *sur* la pratique, tout en prenant en compte le processus lui-même qui l'a conduit à produire cette réflexion.

LA RÉFLEXIVITÉ DANS L'ÉCRITURE

La réflexivité implique la prise en compte de différents niveaux que nous avons décrits précédemment, *le réfléchissement, le retour réflexif et la métacognition*. Pour le praticien réflexif, il s'agit d'un processus qui inclut « un examen critique de ses expériences dans le but d'en tirer de nouveaux niveaux de compréhension capables de conduire nos actions futures » (P. Holborn, 1992, p. 86). La créativité doit donc faire partie de la démarche réflexive « permettant de développer une théorie personnelle qu'on expérimente dans une nouvelle situation » d'après Holborn (*idem*, p. 87). On se situe dès lors dans un processus dynamique, ouvert sur l'avenir, de réflexion dans et pour l'action.

L'écriture réflexive peut s'apprendre en découvrant et en analysant des modèles de référence et en proposant

différentes situations d'écriture qui la préparent. Ce n'est pas ce que nous analyserons ici. Dans cette partie du texte, nous développerons des aspects de l'écriture qui, de notre point, sont susceptibles de favoriser la réflexivité en nous reportant aux différentes composantes que nous avons déjà présentées. Trois aspects seront alors mis en évidence⁵ : la description du vécu et la subjectivité du récit, le texte comme élément médiateur de nouveaux rapports entre le sujet et son expérience pratique, l'usage du portfolio. Cette liste n'est sans doute pas exhaustive mais ce texte vise, rappelons-le, à apporter un premier éclairage sur des relations encore floues entre l'écriture sur sa pratique et la réflexivité.

LA DESCRIPTION DU VÉCU ET LA SUBJECTIVITÉ DU RÉCIT

Dans un premier temps, le texte réfléchit l'action, de façon descriptive, souvent mal ordonnée, sans profondeur ni perspective (Jobert, 1990). Mais, en nous reportant à la position « incarnée » du sujet, telle que nous l'avons décrite précédemment, l'écriture du vécu n'est pas qu'une simple évocation, neutre et linéaire, de l'expérience pratique. De nombreux auteurs ont mis en évidence le fait que l'écriture favorise l'expression d'une certaine subjectivité (D. Fabre, 1993). De plus, le principe même d'élaboration du récit, y compris à dominante descriptive, repose sur le respect de cette subjectivité. Celle-ci, contenue dans le récit d'expérience, est riche de sens par le sens même qu'elle produit, et elle ne s'oppose pas à un travail d'objectivation, bien au contraire (Dominicé, 1994 ; Pineau, 1983 ; Morin, 1980). « La lutte contre la subjectivité suppose, sinon la reconnaissance de la subjectivité du sujet comme étant capable de produire du savoir – le pire serait de vouloir abstraire le sujet connaissant de la connaissance – et le développement d'une position réflexive et critique vis-à-vis de sa propre expérience » écrit E. Morin (1980). L'écriture de la pratique peut avoir aussi une fonction

d'exutoire (Cifali, 1996 ; Morisse, 1995). Elle peut traduire des peurs, des hésitations, des interrogations, le besoin de se défouler, de se raconter, d'exprimer de l'agressivité, le besoin de comprendre. En écrivant son expérience pratique, le sujet est pris dans un double mouvement : il est saisi par des événements vécus, souvent intenses ou importants de son expérience professionnelle et, en même temps, il s'en saisit en les écrivant. L'écriture fonctionne alors comme un « saisissement créateur » (expression empruntée à Anzieu, 1981)⁶. Le saisissement créateur est une première étape dans un processus de création, décrit par l'auteur, que nous avons mis en évidence dans des travaux de recherche portant sur des pratiques ordinaires d'écriture auprès de jeunes et d'adultes (Morisse, 1995). Après s'être impliqué, une mise à distance pour engager un travail d'investigation, d'analyse, de réflexion devient alors possible, avant la production du texte – ou de l'œuvre – final(e).

LE TEXTE COMME ÉLÉMENT MÉDIATEUR DE NOUVEAUX RAPPORTS ENTRE LE SUJET ET SON EXPÉRIENCE PRATIQUE

Dans un second temps, le texte devient l'élément médiateur de nouveaux rapports entre le sujet et sa pratique, le sujet et les autres. Cette prise de distance de soi à soi, par la médiation du texte, place le sujet dans une double position de sujet/objet. Il se sépare de quelque chose qu'il a vécu, de quelque chose sortie de soi, par une « mise en mots » et une mise à distance de l'objet. Cet effet de distanciation/séparation de soi favorise, par un effet de retour sur le sujet lui-même, l'introspection et l'autoanalyse ; « je » devient alors un autre⁷. De cette double position de sujet/objet, le sujet reconnaît ainsi des choses de soi, ce qu'il savait déjà, mais aussi des choses « en plus ». Il découvre des aspects de lui-même jusqu'alors écartés, inexplorés, voire refoulés, dont il prend conscience en les écrivant, ou en les lisant. Cette prise de contact direct avec l'objet, dont il se saisit par

5. Nous avons fait ce choix car il nous apparaît que ces différents aspects sont peu pris en compte par les auteurs déjà mentionnés ; ils sont contestés par certains auteurs et ils sont sans doute aussi contestables par certains aspects. Ce texte se veut aussi polémique.

6. Ce que nous avons décrit dans un travail de recherche, en observant et analysant le processus d'écriture de jeunes et d'adultes en difficulté à l'écrit, et en nous reportant au processus de création présenté par D. Anzieu (1995).

7. Un processus mis en évidence par G. Pineau dans l'écriture des histoires de vie.

écrit, comme nous l'avons développé précédemment, l'engage dans une activité réflexive, par un processus de rétroaction. La valeur de cette prise est effective si elle peut être comprise, c'est-à-dire « prise avec soi », comme l'écrit Pineau à propos des histoires de vie ; c'est-à-dire si elle opère de véritables changements chez le sujet. Le retour réflexif sur le texte va permettre à la fois d'interroger l'action ; il peut aussi engager le sujet dans un véritable travail d'investigation et d'auto-réflexion critique. Il faut disposer pour cela de modèles d'analyse de sa pratique, sinon cette activité de réflexion peut s'avérer peu fructueuse. Le sujet peut alors chercher à analyser les facteurs et les modèles qui influencent l'action, les raisons de telle ou telle attitude, voir comment un problème se pose dans sa complexité, formuler des règles et des principes qui permettront à la fois de dégager les mécanismes en jeu, mais aussi confirmer ou non le bien-fondé d'une attitude ou d'une stratégie. Des activités que décrivent Dejemeppe et Dezutter dans l'analyse d'écrits sur la pratique (2001, p. 93).

Dans une perspective métacognitive, comme nous l'avons déjà souligné, il nous semble nécessaire que la personne prenne conscience des facteurs susceptibles d'affecter sa réflexion sur la pratique, qu'elle sache ce qu'elle sait et ce qu'elle ne sait pas, mais aussi comment elle peut prendre appui sur ce qu'elle sait pour anticiper, utiliser et étendre ses savoirs à d'autres situations. Le contrôle et la régulation, qui permettront de contrôler et de gérer sa propre pensée, visent à assurer un suivi de ce que le sujet est en train de faire, à vérifier ses progrès, à évaluer la pertinence des étapes, à savoir s'il garde le cap ou s'il s'en éloigne ; et la régulation consiste à modifier sa démarche, apporter des correctifs ou modifier sa stratégie si nécessaire (Lafortune, Jacob, Hébert, 2000). Dans plusieurs écrits sur la métacognition, l'autoévaluation occupe une place privilégiée, « elle est une appréciation, une réflexion critique de la valeur de certaines idées, situations, démarches, cheminements éducatifs » (Paquette, 1998, cité par Lafortune et Saint-Pierre, 1996, p. 190). En ce sens, l'autoévaluation exerce une fonction critique et favorise le développement de connaissances métacognitives. L'usage du journal de bord ou le portfolio s'inscrit dans cette démarche.

L'USAGE DU PORTFOLIO

Le portfolio vise à garder des traces écrites des activités d'une personne particulière écrit J. Weiss (1994). En

situation d'apprentissage, l'usage du portfolio conduit à faire des arrêts réflexifs et à donner le temps aux apprenants d'écrire leur réflexion, leur permettre d'y revenir, de prendre conscience de leurs progrès, de voir leur propre évolution et de la partager avec d'autres. Cette pratique favorise le développement de connaissances métacognitives plus réfléchies et plus durables, d'après les témoignages de chercheurs (Lafortune et Saint-Pierre, 1996). À partir de plusieurs années d'expérience d'utilisation du portfolio à l'université comme démarche évaluative (Morisse, 2001), nous avons observé que cet usage conduit les étudiants à prendre conscience de leur progression, à réfléchir sur ce qu'ils ont appris et à la façon dont ils ont appris. Dans une démarche de formation, l'usage du portfolio contribue à concilier la double fonction formative et sommative de l'évaluation.

Dans l'écriture sur sa pratique professionnelle, le portfolio doit permettre de garder trace de la réflexion du sujet *de* et *sur* son vécu, de son cheminement et de ses évolutions, des stratégies qu'il a déployées et de leur efficacité, des connaissances acquises et des moyens de les acquérir, pour les développer et les transférer à d'autres situations. Il s'agit donc de traces écrites qui portent à la fois sur les résultats de l'activité, « le produit d'une activité de l'élève » mais aussi, sur « l'activité de production dont celui-ci est la retombée, et que l'action pédagogique a pour but de favoriser », comme l'écrit Hadji (1992, p. 110). L'autoévaluation est l'une des composantes de la réflexivité, capable à la fois d'apprécier les résultats mais aussi l'activité ou le processus qui a conduit le sujet à produire tels résultats, à faire telles propositions ou à prendre telle décision, à un moment donné.

Le langage est une activité réflexive par nature, dont la qualité est variable en fonction des situations et des tâches réalisées par les scripteurs. La réflexivité dans l'écriture va donc dépendre de plusieurs facteurs : la prise en compte des différents niveaux de réflexivité, de la (ou des) position(s) du sujet dans l'écriture et de sa capacité à la (ou les faire) varier pour occuper une position favorable à la réflexion sur sa pratique, ainsi que du processus lui-même qui l'a conduit à produire cette réflexion. Pour développer la réflexivité, l'écriture sur sa pratique implique aussi une triple dimension méta, de *méta-réflexion*, de réflexion sur soi-même, c'est-à-dire d'auto-réflexion critique favorisée par la médiation du

texte ; *méta-langagière* en effectuant un travail de révision et de réécriture pour préciser et construire sa pensée ; et de *méta-cognition*, par la réflexion sur les processus cognitifs qui ont conduit le sujet à produire des connaissances sur sa propre pratique.

Martine MORISSE

Maître de conférences, université Charles-de-Gaulle, Lille 3
Équipe de recherche Théodile, Lille 3
INRP

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ANZIEU, D., GIBELLO, B. et al. (1^{re} ed. 1977, 1989). *Psychanalyse et langage. Du corps à la parole*, Paris : Bordas.
- BAUTIER, E. (1995). *Pratiques langagières et pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*, Paris : L'Harmattan.
- BAUTIER, E. (1995). Pratiques langagières et travail sociocognitif, *Migrants-Formation*, 100, 88-101.
- CHABANNE, J.-C. et BUCHETON, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*, Paris : PUF.
- CIFALI, M. (1996). Transmission de l'expérience entre parole et écriture, *Éducation Permanente*, Technologies et approches nouvelles en formation, 127, 199-2, 183-200.
- DEJEMEPPE, X. et DEZUTTER, O. (2001). Quels écrits réflexifs autour des stages professionnels, *Recherche et Formation*, 36, 89-111.
- DESCHÈNES, A.-J. (1991). La lecture : une activité stratégique, in *Les entretiens Nathan sur la lecture*, Paris : Éditions Christine Grall, 29-49.
- DOMINICÉ, P. (1994). *L'histoire de vie comme processus de formation*, Paris : L'Harmattan.
- FABRE, D. dir. (1993). *Écritures ordinaires*, Paris : POL/Centre Georges Pompidou.
- FRANCOIS, F. (1993). *Pratiques de l'oral*, Paris : Éditions Nathan.
- HADJI, C. (1992). *L'évaluation des actions éducatives*, Paris : PUF.
- HOLBORN, P. (1992). Devenir un praticien réflexif, in Holborn, P. dir., Wideen, M. dir. et Andrews, I. dir., *Devenir enseignant. D'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle*, Montréal : Les Éditions Logiques, 85-103.
- JOBERT, G. (1990). Écrite, l'expérience est un capital, *Éducation Permanente*, 102, 77-82.
- LAFORTUNE, L., JACOB, S. et HÉBERT, D. (2000). *Pour guider la métacognition*, Montréal : Presses Universitaires du Québec.
- LAFORTUNE, L., MONGEAU, P. et PALLASCIO, R. (1998). *Métacognition et compétences réflexives*, Montréal : Les Éditions Logiques.
- LAFORTUNE, L. et SAINT-PIERRE, L. (1994). *Les processus mentaux et les émotions dans les apprentissages*, Montréal : Les Éditions Logiques.
- LAHIRE, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires, sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- MEIRIEU, P. (1991, 3^e éd. 1999). *Le choix d'éduquer*, Paris : ESF.
- MORIN, E. (1986). *La méthode III, La connaissance de la connaissance*, Paris : Seuil.
- MORIN, E. (1980). *La méthode II, La vie de la vie*, Paris : Seuil.
- MORISSE, M. (2001). *L'application du dossier d'apprentissage à l'université*, Lille : Actes du congrès international des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation.
- MORISSE, M. (1995). *Pratiques ordinaires d'écriture et formation des adultes*, Thèse de doctorat 3^e cycle, université de Paris VIII.
- PAIN, A. (1996). Le perfectionnement professionnel des formateurs par l'écriture sur leurs pratiques et les apprentissages informels, *Entreprises-Formation*, 95, 5-8.
- PINEAU, G. et MARIE-MICHELLE (1983). *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*, Montréal-Québec : Les éditions coopératives Albert Saint-Martin.
- PORTELANCE, L. (1998). Enseigner en vue de développer la compétence métacognitive, in Havon, R., *L'évaluation des apprentissages. Réflexion, nouvelles tendances et formation*, Sherbrooke : Éditions CRP.
- SCHÖN, Donald, A. (1983). *Le praticien réflexif*, Montréal : Logiques, 1994.
- VERMERSCH, P. (1994, 3^e éd. 2000). *L'entretien d'explicitation*, Paris : ESF Éditeur.
- WEISS, J. (1994). Évaluer autrement I, *Mesure et évaluation en éducation*, 17, 1.

EXPLICITER L'IMPLICITE : QUAND TOUT COMMENCE PAR UNE LETTRE À UN AMI

Un vrai travail de formation ne prétend pas apporter des compétences et des savoirs en les versant dans la tête des gens. Il prétend aider les adultes en formation à construire des savoirs et des compétences qu'ils ont déjà ce qui les met mal à l'aise.

Patrick Ranjard.

MARIE-CHRISTINE PRESSE

Depuis longtemps déjà, à l'école, à l'université, nous écrivons et sommes jugés sur ce que nous produisons. À notre tour à l'université, consacrés dans le métier d'enseignant-chercheur par l'écriture d'une thèse, nous faisons écrire et évaluons les étudiants, à travers les productions écrites. Mais le public a changé, l'ouverture de l'université s'est démocratisée, les cursus se sont transformés au risque de renforcer les échecs.

L'écriture joue dans ce parcours universitaire un rôle incontestable. Confronté à ce paradoxe de « la démocratisation de l'université qui ouvre ses portes tout en renforçant la sélection à l'intérieur », on a cherché à comprendre à quelles conditions il était possible pour des étudiants en grande difficulté d'écriture à l'entrée à l'université de réussir et à réunir, si possible, ces conditions dans un dispositif de formation.

L'objet de cet article porte sur la construction d'un dispositif d'écriture et la mise en place d'un suivi des étudiants sur la durée. Il s'inscrit plus largement dans une réflexion sur les valeurs : valeurs de l'écrit, valeurs des pratiques.

Écrire dans l'enseignement supérieur est chargé de symbolique : l'écriture est porteuse de pouvoir, et suppose un rapport particulier entre l'écrivain, sa production écrite et le lecteur qui peut, selon les cas, être évaluateur. Une distance critique réflexive¹, sur ma pratique d'enseignante-chercheur, est donc nécessaire. Elle conduit à s'interroger : que se passe-t-il dans un dispositif de formation quand des praticiens s'engagent à écrire sur leurs pratiques professionnelles ? Que font-ils quand ils écrivent sur leurs pratiques ?

Deux temps de travail se sont succédé. Le premier temps a porté sur l'analyse d'un dispositif engageant des profes-

1. Pierre Bourdieu. *Science de la science et réflexivité*. Paris : Raisons d'agir, 2001. 236 p.

sionnels de la formation à écrire sur leurs pratiques alors que ne pesait sur eux aucune contrainte institutionnelle². On a ainsi pu identifier l'évolution du rapport à l'écrit, les enjeux personnels et professionnels de cet engagement, les enjeux institutionnels, et les conditions qui ont rendu possible cette écriture. Cette analyse a conduit dans un deuxième temps à proposer un dispositif formel à des étudiants de l'université, qui pourraient être nommés « faibles scripteurs ».

LA FONCTION SOCIALE DE L'ÉCRITURE À L'UNIVERSITÉ

Inscrits dans un cursus de formation universitaire³ les étudiants, qui possèdent des niveaux de formation initiale allant du CAP au BTS, formulent plus ou moins explicitement une série de questions, face à la nécessité universitaire de produire un document écrit : vais-je savoir ? Que dois-je dire ? Comment doit-on écrire ? A-t-on le droit de dire cela ? Peut-on interpréter ? Que veut dire analyser ? Est-ce qu'on doit être objectif ? Comment faut-il faire ? Dans cette formation, il s'agit pour l'étudiant d'entrer dans une démarche « d'écriture universitaire », avec ses normes et ses règles, prenant comme point de départ les pratiques professionnelles de formateurs, les siennes ou celles des autres. Cette écriture est donc chargée d'enjeux. Écrire sur les pratiques professionnelles apporte, à tout lecteur, un éclairage sur la conception de ses pratiques professionnelles, car cette écriture s'inscrit dans le contexte de la situation relatée telle que vécue subjectivement par les acteurs, et dans l'histoire sociale des étudiants-écrivains.

Tous les étudiants savent écrire mais les écrits produits à l'université « bénéficient » d'une telle image que, bien souvent, ces étudiants se sentent dans l'incapacité d'écrire. Il existe une distance infranchissable à leurs yeux entre ce qu'ils savent écrire et ce qui est attendu.

Cette demande d'écriture ne les renvoie-t-elle pas à la manière dont ils ont appris à écrire la langue, oubliant qu'elle est un outil de communication pour implicitement devenir une fin en soi à travers laquelle ils ont été jugés, évalués, catalogués, et au rapport à la langue dans lequel ils se sont installés ? Ils savent qu'au-delà de la production de textes il s'agit de faire preuve d'originalité, d'apporter ce petit plus qui fait la différence. En effet n'y a-t-il pas, dans toute production universitaire, au delà de la rigueur exigée et de la distance nécessaire, un effet de style particulier à chaque auteur, effet de style qui participe à la démonstration en cours⁴, à la séduction du lecteur et implicitement à l'évaluation.

La fonction de l'écriture, dans la poursuite des parcours scolaire et universitaire, ne remplace-t-elle pas celle antérieure du statut acquis par la naissance et qui faisait office, implicitement, de critère de sélection ? L'origine sociale joue un rôle notable dans la maîtrise de l'écriture, et cette maîtrise joue un rôle fondamental dans la réussite d'un parcours universitaire⁵. L'apparente « objectivité » de ce critère de réussite ne masque-t-elle pas une certaine perpétuation du statu quo ? On sait que dans la plupart des sociétés connaissant l'écriture, le langage parlé des membres de la classe supérieure est plus proche de la langue écrite⁶. Hors si l'usage de la langue écrite permet de sortir la langue du contexte immédiat de référence, par un processus de distanciation, si l'écriture rend la manipulation des concepts plus aisée, manipulation attendue à l'université, si cet usage a des incidences cognitives, car il est effectivement pensé à juste titre que l'écriture est formative dans certaines conditions, la décontextualisation, l'impersonnalisation attendues ne sont-elles pas liées non seulement à la maîtrise de l'écriture mais également à la structure de classe d'une société historiquement située ? L'écriture est une pratique sociale qui joue un rôle social. Elle met en jeu les places, les rôles, les rapports de pouvoir entre les personnes de la situation relatée d'une part,

2. Ce travail a été l'objet d'une recherche effectuée sous la direction de Françoise Cros : « Écrire sur ses pratiques et développement de compétences professionnelles ».

3. Cette réflexion-recherche est conduite dans le cadre de la formation de formateurs d'adultes (Diplôme Universitaire de Formateurs d'Adultes, licence et maîtrise sciences de l'éducation de formateurs d'adultes).

4. C. Geertz. *Ici et là-bas, l'anthropologue comme auteur*. Paris : Métailié, 1996.

5. Éva Louvet et Yves Prêteur. L'illettrisme : un facteur explicite de l'échec universitaire ? *Revue française de Pédagogie*, n° 142, janvier-mars 2003, p. 115-114.

6. William Labov. *Le parler ordinaire*. Paris : Éditions de Minuit, 1976.

entre les personnes de la situation d'écriture d'autre part. Elle dévoile les valeurs qui sous-tendent les pratiques, même si celles-ci ne sont pas explicitement formulées et simultanément dévoile les rapports que l'écrivain entretient avec le monde et les savoirs.

Savoir écrire est socialement situé. Dévoiler son rapport au savoir écrire permet de s'inscrire symboliquement dans la communauté des acteurs de ce domaine et ainsi bénéficier de la reconnaissance attendue, mais aussi, au lecteur, de classer symboliquement l'écrivain dans la catégorie des personnes maîtrisant ou ne maîtrisant pas ce savoir.

Écrire est donc chargé d'enjeux que l'analyse d'un dispositif, dans lequel les acteurs se sont engagés volontairement, a permis d'éclairer.

DES PRATICIENS S'ENGAGENT VOLONTAIREMENT À ÉCRIRE SUR LEURS PRATIQUES PROFESSIONNELLES

Le processus d'écriture dont il est ici question s'inscrit dans une démarche collective dont la finalité est explicite : produire un écrit qui porte sur les pratiques professionnelles et destiné à tout lecteur interpellé par le titre d'un ouvrage portant sur la « démocratie ».

Les écrits produits par des ouvriers, travailleurs sociaux ou des professionnels de la santé ont donc été travaillés à des fins de publication. Il s'agissait d'écrire pour communiquer à d'autres des réflexions sur des pratiques professionnelles dont l'objectif était défini : « faciliter l'accès des élèves décrocheurs au savoir, à la parole et au pouvoir ».

LES ÉCRIVANTS ET LEUR PROJET

Deux équipes travaillant avec le même public sont impliquées : il s'agit d'une équipe d'ouvriers et d'une équipe du service médico-social. Ce ne sont pas des formateurs, au sens statutaire du terme. Ils conduisent au sein d'un lycée professionnel des actions qui ont pour objectif d'essayer d'éviter le décrochage des jeunes adultes⁷, condition minimum pour qu'ils puissent accéder à une formation

et donc aux savoirs, en les faisant travailler, d'une part, sur la valorisation de l'image qu'ils ont d'eux-mêmes et en les faisant, d'autre part, participer activement à la vie de l'établissement sous toutes ses formes.

Ces deux projets s'inscrivent dans le projet de l'établissement et ont été l'objet d'un travail de recherche et d'action pendant trois ans.

Le projet de recherche et d'action financé par le MEN, l'INRP et le CRAP avait « pour ambition » de valoriser et faire avancer des pratiques visant à « faire vivre la démocratie » dans l'établissement. En s'interrogeant sur ce « faire vivre la démocratie », sont questionnées les capacités de l'institution et de ses acteurs à s'organiser de manière propice à engendrer l'appropriation de savoirs qui s'oriente vers une transformation de la société, sont interrogées les actions de formation comme pratiques transformatrices et critiques.

Les dimensions en jeu sont à la fois organisationnelles, dimensions qui interrogent les rapports de force entre les acteurs, rapports coopératifs ou conflictuels, rapports qui conduisent ou non au partage des savoirs du pouvoir et de la parole, et éthiques : partager quoi, avec qui, pourquoi faire quoi ?

Ce travail de recherche et d'action se donnait pour finalités de comprendre, valoriser et expliquer les processus facilitant l'appropriation des savoirs de la parole et du pouvoir. Pour des raisons de proximité de valeurs, facilitant la communication entre le chercheur et les praticiens, le choix a porté sur des terrains professionnels où il est question d'« exclusion » et simultanément de « démocratie » au sens défini préalablement. Dans ce projet, l'écriture sur ses pratiques occupe une place non négligeable puisque l'un des objectifs est de produire un ouvrage.

Mais au-delà de cet objectif se posent des questions : pourquoi ces professionnels acceptent-ils d'écrire, quels sont les enjeux, quels sont les effets ?

L'écriture, comme processus, et les écrits produits, ont donc été considérés comme composantes d'un projet global, d'une pratique sociale⁸. L'analyse accorde « la primauté aux situations sociales par rapport aux structures psychologiques⁹ », qui sont socialement situées.

7. Dominique Glasman. Le décrochage : une question sociale et institutionnelle. *VEI, enjeux*, n° 122, septembre 2000, p. 10-26.

8. Pierre Bourdieu. *Le sens pratique*. Paris : Éditions de Minuit, 1980.

9. Dominique Bucheton. *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Lille : Septentrion, 2000, p. 38, 140 p.

L'ENGAGEMENT DANS LE DISPOSITIF

Si la capacité à analyser ses pratiques fait partie des compétences professionnelles attendues, selon le modèle du praticien réflexif qui envahit le champ de la formation, il reste que ce modèle est chargé d'implicites qui seraient à analyser. Afin de limiter les interprétations sur le dispositif dont il est question, il est donc nécessaire d'apporter certaines précisions.

L'engagement des praticiens dans ce travail s'est fait sur la base du volontariat, après échange avec le chercheur sur l'intérêt que pouvait représenter, pour eux, l'engagement dans celui-ci, à savoir :

– Intégration à un réseau national de praticiens conduisant des actions qui s'inscrivent dans la même perspective,

– Collaboration d'un membre extérieur à l'équipe pour la conduite du projet,

– Valorisation du travail dans un ouvrage, ce qui supposait écrire sur les pratiques professionnelles.

L'engagement des praticiens dans ce travail n'a donc pas été en premier lieu un engagement à écrire, mais un engagement à communiquer sur ses pratiques à d'autres praticiens qui eux-mêmes communiquaient en retour.

L'objectif poursuivi, dans le cadre de ce projet, par ces acteurs institutionnels était clairement énoncé. Il s'agissait de « tenter une action pour limiter le décrochage de ces jeunes adultes », « leur éviter de sombrer dans l'errance, leur offrir la possibilité de se raccrocher au monde du savoir », « limiter leur souffrance ».

Si réflexion sur les pratiques il y a, on peut dire qu'ils s'agit d'une réflexion pour transformer une situation scolaire locale qui partait à la dérive, avant l'impulsion, par un nouveau chef d'établissement, d'une nouvelle dynamique.

L'ENGAGEMENT DANS L'ÉCRITURE : DISPOSITIF ET MODE D'ACCOMPAGNEMENT

Le dispositif global de recherche et d'action comprend, en dehors de l'accompagnement du projet avec les jeunes, différentes composantes articulant l'oral et l'écrit dans les échanges locaux et les échanges hors des locaux.

L'oral a entraîné la production d'écrits différents :

– Des échanges oraux sur les pratiques entre les membres de l'équipe, certains de ces échanges, résultats de ces

échanges, prises de décisions sont ensuite repris et retravaillés par écrit par les membres de l'équipe. Ces écrits collectifs portent sur l'action pour la faire connaître, à l'intérieur de l'établissement, (présentation au Conseil d'Administration, lors de l'inauguration de l'exposition), à l'extérieur (exposition dans la ville, exposition itinérante) et pour se faire reconnaître institutionnellement (demande de labellisation au ministère de la Santé). Toutefois ce souhait de reconnaissance n'est pas essentiel : « d'ailleurs on a eu le label, c'est quand même quelque chose, mais on n'a pas demandé les financements conséquents que cela nous permettait d'avoir ».

– Des échanges oraux avec le chercheur (moi-même) ont pour objectif de faire avancer sur les points de blocage, de démêler les fils d'une discussion à l'issue de laquelle les décisions ne se prennent pas, ou « simplement pour y voir clair parce qu'on a le nez dans le guidon et que tu (le chercheur) nous aides à prendre de la distance ». Ces échanges conduisent parfois à des écrits pour l'action : élaboration d'un questionnaire pour l'évaluation de l'action, ou à des écrits sur les étapes de l'action : « c'est important d'avoir la mémoire de ce projet pour pouvoir repartir de là sans se demander comment on avait fait ».

– Des échanges oraux en séminaires, réunissant un membre ou deux membres de chaque équipe du réseau constitué sont de plusieurs ordres : certains permettent de présenter le travail global de terrain, d'autres conduisent à l'analyse des pratiques au sein d'un dispositif construit à cet effet (Groupe d'Entraînement à l'Analyse des Situations Éducatives). Ces échanges conduisent à la formalisation orale des pratiques, formalisation qui conduit en facilitant, selon les observations effectuées, l'entrée en écriture.

Et enfin, dans les situations « bloquées », le chercheur conduit un entretien avec la personne. Cet entretien transcrit permet à l'auteur d'écrire un texte en s'appuyant sur la production orale. L'efficacité de ce procédé permettant l'engagement dans l'écriture a été confirmée suite à un entretien pour lequel la transcription était illisible (illisibilité liée à la mauvaise qualité du document fourni). L'auteur a conjugué simultanément souvenirs et mots repérés dans le texte pour produire un écrit.

Des écrits produits en séminaires sont de deux ordres :

– individuels, ils présentent l'action, et sont réalisés avec ou sans consignes. Lus aux autres ils provoquent des

questions qui conduisent à enrichir, prendre de la distance, installer une distance réflexive critique¹⁰ ;

- à deux, l'un raconte l'autre écrit ce qu'il comprend en ayant la possibilité de poser des questions relatives à ce qui est dit, ou à deux l'un raconte l'autre écrit ce qu'il entend sans interférer dans les propos. Dans les deux cas, il s'agit d'articuler oral/écrit, de mettre la dominante sur la situation dialogique dans laquelle se trouve l'écrivain : écrire pour quelqu'un, à quelqu'un. L'analyse collective des textes permet ensuite d'identifier les valeurs, sous-jacentes aux pratiques, les difficultés institutionnelles et sociales, etc. Les consignes sont des consignes d'organisation, elles impliquent implicitement un rapport entre oral et écrit et la compréhension immédiate de l'interlocuteur. Les grilles d'analyse des textes sont élaborées collectivement.

Des écrits sont également produits dans l'équipe locale et sont également de deux ordres :

- les écrits individuels portent sur les actions conduites avec les jeunes, sur le travail en équipe, sur l'action dans l'établissement, et permettent quelquefois « d'écrire ce qu'on ne peut pas se dire »,
- les écrits accompagnés au sein desquels le chercheur pose des questions dans le texte pour conduire l'écrivain ou les écrivains à approfondir les propos, afin de pouvoir être compris par un lecteur ne connaissant pas la situation.

LES CONDITIONS DE LA MISE EN ŒUVRE

Ce projet est sous-tendu par une volonté de transformation et suit une ligne directrice porteuse de valeurs exprimées et partagées par toutes les personnes impliquées dans le dispositif général. Ce dispositif articule, en permanence, oral et écrit. Cette articulation entre les deux modes d'expression est volontaire car s'il y a des distinctions entre ces deux modes, les similitudes sont également très fortes et d'autant plus fortes que l'on considère les propos tenus ou écrits par les membres

d'une société haut placés dans la hiérarchie sociale. L'analyse a permis de dégager les conditions qui ont facilité l'engagement dans ce travail d'écriture :

- la médiation par des formateurs impliqués dans un même type d'action que les équipes locales non formatrices,
- une confrontation de pratiques professionnelles qui engage les praticiens dans la prise de recul,
- un dispositif qui favorise les échanges interpersonnels des acteurs au niveau local et entre les membres d'équipes différentes en séminaire,
- une orientation pragmatique du travail avec une transformation de l'action souhaitée par les acteurs impliqués dans l'action,
- et enfin, parmi les conditions, celle qui apparaît comme étant la plus importante : la compatibilité des valeurs¹¹. Et c'est sur ce point que le texte s'attarde, bien que les autres gagneraient à être développés.

LA COMPATIBILITÉ DES VALEURS

Ce travail a été rendu possible par la compatibilité des valeurs entre les différentes équipes engagées dans le travail et entre les chercheurs accompagnateurs et les équipes. Et donc entre moi chercheur-accompagnateur et les équipes locales. En effet, chercheuse, engagée dans un mouvement pédagogique, accompagnatrice d'équipes de terrain, ancienne praticienne de terrain, non seulement je ne peux ignorer dans mes pratiques actuelles les liens qui m'unissent aux autres, communément appelées pratiques de terrain, mais je suis amenée à concilier les exigences de la rigueur scientifique, à celles qui émanent du terrain, que ce soit au sein d'une pratique effective, lors des recherches-accompagnements d'équipes ou au sein d'études sollicitées par un commanditaire. Les professionnels du terrain se sont, ici, engagés professionnellement à développer des pratiques facilitant l'accès aux savoirs, à la parole et au pouvoir d'un public bien ciblé. Une recherche volontaire de ma part et de la leur, s'est

10. Selon Bourdieu la réflexivité n'est pas réductible à la réflexion sur soi d'un je pense (cogito) pensant un objet qui ne serait autre que lui-même. C'est l'image qui lui est renvoyée à un sujet connaissant par d'autres sujets connaissant équipés d'instruments d'analyse qui peuvent être éventuellement fournis par ce sujet connaissant. Il s'agit d'un effet miroir qui peut provoquer la déstabilisation. L'auteur rappelle par ailleurs que « les intérêts sociaux suscitent des tactiques de persuasion, des stratégies opportunistes et des dispositions culturellement transmises qui influencent le contenu et le développement des connaissances. Pierre Bourdieu. *Sciences de la sciences et réflexivité*. Op.cit.

11. A.M. Huberman. *Répertoires, recette et vie de classe*. In M. Crahay et D. Lafontaine. *L'art de la Science et de l'enseignement*. Bruxelles : Éditions Labor, 1986 (Éducation 2000).

développée sur cette base. Les valeurs du projet du terrain, sont explicites, celle du chercheur également : produire du savoir sur et valoriser l'action qui facilite l'accès aux savoirs, à la parole et au pouvoir de jeunes qui sont statistiquement les plus en marge. Cette recherche devait conduire simultanément à produire des connaissances sur les conditions qui permettent à un tel projet de réussir, et simultanément, en raison de l'engagement militant du chercheur que je suis, à accompagner ce travail dans sa mise en œuvre. Il y a donc simultanément action et recherche. Dans ce contexte la production du savoir scientifique, selon les normes du milieu aurait pu être un frein à l'accompagnement, distanciation oblige. Mais l'écriture si elle est un pouvoir est aussi un moyen. L'identification des enjeux sous-jacents ou apparents a permis à chacun de s'engager ou non dans un tel travail : « Au service de qui et de quoi suis-je, jusqu'où accepter d'aller et à propos de quoi ? Quels résultats sont acceptables, avec quels effets et quels bénéfices pour qui » (Jean Donnay).

La question initiale, préalable à l'engagement dans le travail, n'était pas liée à une volonté de devenir « plus » professionnel, mais à une volonté de transformer une situation scolaire et à une volonté de faire connaître les conditions qui permettent cette transformation si minime soit-elle. Les limites des transformations attendues ont été écrites : elles se limitent à l'établissement. Accompagner alors rimait avec proximité : l'écriture produite par moi-même s'est articulée avec celle des praticiens de terrain. Eux ont écrit sur leurs pratiques, rendant compte de l'expérience vécue après avoir pris la distance suffisante qu'impose de fait l'écriture sur ses pratiques. Moi accompagnatrice, j'ai écrit sur mes pratiques d'accompagnement ... écriture réflexive.

LES EFFETS OBSERVÉS

Une transformation du rapport à l'écrit

S'engager dans l'écrit engage la personne, sa subjectivité, son rapport au monde et convoque les multiples représentations que l'écrivain s'est construit face à ce savoir. L'écriture est une technologie capable de transformer nos opérations intellectuelles de l'intérieur, elle produit un changement dans nos capacités. Selon Goody¹² la nature même du raisonnement formel, en termes de démarches logiques, n'est pas une aptitude générale mais une compé-

tence hautement spécifique qui dépend de l'existence de l'écriture et d'une tradition écrite qui aide à formaliser les démarches intellectuelles rendues possibles par la conjonction du langage et des formes visuelles.

Écrire permet de coucher sur un papier ses idées, repenser ses actes, mais à la différence de l'oral cet acte est plus réfléchi, plus organisé. Réorganiser l'ordre des choses, définir leur sens, expliciter de façon plus rigoureuse, mettre à jour pour soi les contradictions, les illogismes, les absences de suite sur lesquelles on glisse plus facilement dans la parole, sans pour autant les faire apparaître nécessairement dans le texte, tout cela est rendu possible par l'engagement dans l'écriture. En écrivant sur les pratiques, on développe son sens critique, on restructure sa façon de voir. Si cette écriture est simultanée à sa pratique elle peut ralentir l'action, permettre de comprendre, de critiquer, de faire des choix, de réorienter l'action. Si elle est postérieure à l'action, elle peut permettre une auto-évaluation. Elle permet dans tous les cas de prendre de la distance par rapport à l'action (au sens large du terme) dont il est question.

L'écriture peut donc entraîner une modification du rapport à l'écrit, conduire à se sentir capable de, à gagner de l'assurance. Quelques réactions avant l'engagement dans l'acte témoignent des appréhensions avant de s'engager dans l'écriture d'un texte qui sera lu par d'autres :

« je sais pas écrire, j'ai fait des études techniques » B.B.

« j'aime pas écrire » M.

« c'est M.F. qui va écrire elle aime bien » M.

« moi, il me faut du temps pour écrire, ce n'est pas en me mettant à une table que ça vient »

« ah bon, on va écrire, je ne sais pas si je vais avoir le temps ! »

Mais au terme d'une session d'écriture, des changements sont énoncés :

« je ne savais pas que je savais écrire, j'aimerais continuer à écrire sur mes pratiques professionnelles ». C'est ici l'écrivain lui-même qui se découvre comme appartenant à une communauté.

Au départ ces écrivains n'ont peut-être pas écrit par plaisir, peut-être l'ont-ils fait pour faire plaisir, mais ils ont éprouvé dans les échanges autour des textes, le plaisir de l'écoute. Ceux qui racontaient en lisant étaient souvent sollicités pour écrire davantage.

12. Jacques Goody. *Entre l'oralité et l'écriture*. Paris : PUF, 1994.

Leur attitude a changé pendant le processus et parce qu'il n'y avait ni jugement ni évaluation mais échange de pratique cela a déclenché les écritures qui ont suivi, hors dispositif, pour communiquer à d'autres, pour informer ou se faire reconnaître.

La prise en compte de l'interlocuteur

La nécessaire reconstruction d'une réalité passée au sein de laquelle on choisit, on occulte, on sélectionne, on s'implique ou on ne s'implique pas, on se positionne en fonction de l'interlocuteur connu/non connu/identifiable/imaginé, est une étape importante de cette activité. On donne à voir ce qui semble utile (discernement) mais on se donne à voir en perdant le contrôle de l'interprétation (communication différée). Parce que le langage de la pratique n'est pas simplement un moyen de parler de la pratique, parce qu'il renvoie à l'inscription de l'écrivain dans un monde structuré et à la place qu'il occupe dans ce monde, parce qu'il est révélateur de sa position sociale, et des rapports sociaux qui conditionnent l'activité, objet de cette écriture, l'acte d'écrire sera fonction du lecteur supposé ou connu et des rapports que l'écrivain entretient avec le lecteur. Ainsi écrire pour ses pairs est différent d'écrire pour la hiérarchie, ou pour un journal. Le sens de l'écrit se construit dans l'espace entre le locuteur et l'interlocuteur comme pour le langage oral. La communication étant différée, elle conduit l'écrivain à anticiper sur ce que l'autre peut comprendre et plus précisément dans le cas de l'écriture dans l'enseignement supérieur à anticiper sur ce qui est attendu.

Les écrits dits « administratifs » en sont un exemple. Ils exercent une fonction protectrice, énonçant une situation professionnelle, décrivant avec force les objectifs poursuivis sans rien dire de la situation telle qu'elle se vit, telle qu'elle se déroule avec les difficultés, les réussites, les retours en arrière, les analyses réflexives en cours d'action et sur l'action. Dans ce cas, l'écrivain limite les risques liés au jugement.

La prise en compte de l'institution et de ses enjeux

En s'inscrivant dans cette démarche qui conduit les acteurs du terrain à écrire sur les pratiques, on favorise évidemment le développement de cette pratique. Mais

cela ne doit pas conduire à oublier que c'est également par la production d'écrits sur les pratiques que sont validés les parcours professionnels avant l'entrée en fonction. Il est donc nécessaire de s'interroger sur ce qui est visé lorsque l'on met en œuvre ces dispositifs. Il ne s'agit bien sûr pas de « renvoyer » les acteurs du terrain au rapport négatif qu'ils pourraient entretenir avec l'écriture. Mais en leur permettant de se réassurer, n'entre-t-on pas dans une logique qui nous dépasse et qui valorise ce type d'activités, mettant ainsi de côté tous ceux qui ne pourront pas faire la preuve de leurs compétences en la matière ?

L'analyse fait apparaître un double enjeu :

– un enjeu de reconnaissance pour les écrivains, en consolidant leurs positions dans l'espace social dans lequel ils interviennent ;

-- un enjeu de contrôle pour l'institution, à travers l'identification des « nouvelles compétences » attendues chez les professionnels.

L'ENJEU DE RECONNAISSANCE¹³ : ÊTRE CONSIDÉRÉ COMME PROFESSIONNEL ?

L'expérience conduite permet de penser qu'une écriture qui allie réflexion et description de l'activité peut être un outil professionnel intéressant mais pour qui est-il intéressant ? La lecture de documents de ce type ne constitue pas la priorité chez les formateurs. Qui va lire ? Ces deux questions sont inséparables en effet, on a évoqué les résistances face à cette activité, mais la confiance, les valeurs sous-jacentes communes, les échanges ont facilité l'engagement dans ce processus. Certains se sont réappropriés cette capacité. Mais peut-être leur manquait-il juste ce petit coup de pouce pour franchir ce pas qu'ils n'auraient pas franchi seuls, mais qui était proche de leur préoccupation puisqu'ils voulaient faire connaître leur travail, et voulaient aussi sans doute être reconnus.

Que peuvent produire ces écrits dans l'institution ? Qu'est-ce que l'institution peut identifier : les valeurs, les pratiques, la conformité aux attentes ? Que fait-on en engageant les professionnels à écrire sur leurs pratiques ? Participe-t-on au mouvement d'évolution de toutes les organisations qui va de pair avec responsabilité et

13. Marie-Christine Presse. Colloque AECSE 2001. *Le rôle de l'écrit pour des acteurs de la formation d'adultes : professionnalisation ou stratégie identitaire.*

autonomie¹⁴ et tend à transformer les professionnalités en s'appuyant sur la mise en œuvre de dispositifs de formalisation des processus. Contribue-t-on à développer la professionnalisation ou à la construction d'une certaine professionnalité ?

Dans l'écriture sur ses pratiques se confrontent donc des enjeux personnels, professionnels et institutionnels. Certains dispositifs offrent suffisamment de garantie pour permettre aux écrivains de prendre des risques. Mais développer ou réveiller la capacité à écrire sur ses pratiques n'est pas dénué d'enjeux professionnels et sociaux importants et dont il est nécessaire de tenir compte, notamment lorsque l'on « propose » un dispositif formel d'écriture sur les pratiques au sein d'une institution qui valide ces écrits.

ENGAGER LES ÉTUDIANTS DANS UN PROCESSUS D'ÉCRITURE DE TYPE SCIENTIFIQUE

Les différents rapports identifiés dans le travail précédent, rapport à l'évaluation, rapport aux pairs, rapports aux valeurs, mais aussi rapport de l'enseignant-chercheur aux enjeux de l'écriture ont été pris en compte afin de conduire des étudiants à « pouvoir » écrire.

DISSOCIER ÉCRIRE ET ÉVALUER

Très tôt, on apprend que maîtriser la langue est source de pouvoir, très tôt on apprend également que cette maîtrise n'est pas donnée à tout le monde. Défaire alors ce schéma bloquant pour entrer dans l'écriture avec plaisir constitue la première étape du travail : « je suis incapable d'écrire quelques lignes comme ça moi ! » dira une étudiante qui doit en quelques lignes décrire l'organisme, afin de le présenter aux autres, et pourtant a priori l'exercice n'est pas chargé d'enjeux implicites :

- tous les étudiants du groupe écrivent selon la même consigne ;
- il est demandé à tous de présenter l'organisme pour avoir une idée de la diversité de ceux-ci ;
- il est garanti qu'aucun jugement ne sera formulé à l'égard des écrits.

Mais face à une demande formulée dans une situation qui renvoie cette étudiante à des schémas antérieurs voire à des images négatives d'elle-même dans le rapport à ce savoir, elle ne sait plus ce qu'elle sait faire. Déroutée, elle se protège : « regardez j'ai écrit des mots, je vais vous dire ce que j'ai écrit ... et surtout ne pas lire un texte écrit ».

Les garanties offertes étaient insuffisantes pour dépasser le blocage, certes aucun jugement ne sera formulé mais cela ne signifie pas qu'aucun jugement ne sera pensé. En effet il s'agit bien dans ce moment de parler de l'organisme mais, malgré tout et simultanément, de faire entendre comment on écrit.

ASSOCIER DÉCRIRE ET ÉCRIRE

Afin de lever ce type de blocage, on est parti de ce que les étudiants savent faire. En effet, si l'on s'appuie sur les travaux de L. Vigotsky et de M. Bakhtine, on peut considérer que :

- le langage, qu'il soit oral ou écrit s'inscrit dans une continuité, dans du déjà-là et sera prolongé par d'autres discours, dans un genre particulier lié à la situation d'énonciation et que les règles spécifiques à ce genre doivent être objet d'apprentissage ;

- l'inscription de cette démarche d'apprentissage dans le déjà-là de l'étudiant, dans ce qu'il sait, pourra le conduire à adopter une posture de construction d'un sujet apprenant, distinct du sujet de l'expérience quotidienne, capable de mobiliser les savoirs nouveaux pour constituer cette expérience comme objet de réflexion¹⁵. Il s'agit tout d'abord de s'appuyer sur un écrit produit et donc de conduire l'étudiant dans une situation d'écrivain en mobilisant l'imaginaire, de le faire écrire sur la question de fond, sans qu'interfère la question de la forme. En effet les questions immédiatement posées, par les étudiants, sont des questions de forme, elles interrogent les critères d'acceptabilité. Les questions de contenu ne sont pas aux yeux des étudiants problématiques puisque l'écrit porte sur des pratiques professionnelles vécues ou observées.

La consigne commence donc par « vous écrivez à un(e) ami(e)... ». S'engage alors un dialogue avec un autre, réel ou fictif, dialogue décalé qui introduit la distance, exige précisions et commentaires afin de faciliter la

14. Patrick Laurens. *Qualité et organisation : la preuve par la communication*. Paris : CNRS, 2000 (Sciences de la société).

15. E. Bautier et J.Y. Rochex. *Apprendre : des malentendus qui font la différence*. In : J.P. Terrail, *La scolarisation de la France : critique de l'état des lieux*. Paris : La Dispute, 1997.

compréhension du lecteur. L'intention est là : communiquer quelque chose à quelqu'un, l'autre est présent et cet autre-là permettra de tenir le fil conducteur de son écrit. L'écrivain utilise ses mots, son style, son humour, il est lui-même présent dans le texte. Écrire une lettre à quelqu'un ne renvoie pas à un jugement scolaire antérieur, sauf peut-être au cours d'un exercice, elle est une pratique du quotidien qui se distingue des évaluations et des appréciations qui marquent une trajectoire scolaire. Écrire, écrire et encore écrire, imaginer, inventer, parler de soi, l'écriture est là, ce n'est pas cela qui bloque... ainsi l'étudiante, qui ne pouvait écrire quelques phrases, s'est-elle mise à écrire de très longs textes dans lesquels elle s'implique, dans lesquels elle s'adresse à un interlocuteur qu'elle invente ou choisit. Dans cette situation elle trie, sélectionne, organise, argumente. La compréhension par l'autre est la clef de son écriture. L'affectif participe, il s'agit d'une correspondance avec un ou une ami(e). Dès lors subjectivité, représentations personnelles et valeurs surgissent implicitement dans le texte.

TRANSFORMER LE REGARD POTENTIELLEMENT CRITIQUE EN PROCESSUS DE CO-CONSTRUCTION DE CONNAISSANCES

Le deuxième temps va conduire l'étudiante à livrer ce texte, par oral, aux autres étudiants et à l'enseignant présent. L'écriture donne à voir ce que l'on est, ce à travers lequel on sera perçu, ce par lequel on sera évalué. Alors oser se dévoiler devant un groupe d'étudiants, devant les enseignants, suppose que l'on a franchi la crainte de l'évaluation. Mais le franchissement de cet obstacle n'est pas garanti pour tous. C'est donc en inscrivant les autres dans un rapport non évaluatif que cela est rendu possible.

En effet si les autres ne regardent plus, ne jugent plus ce qui est écrit mais cherchent à apprendre quelque chose à travers ce qui est dit, cela transforme le rapport de l'écrivain à son texte. Ce moment-là fait déclic. La réussite n'est pas garantie et pourtant...

C'est en s'appuyant sur les pratiques d'analyses de pratiques (Groupe d'Entraînement à l'Analyse des Situations Éducatives) que s'est structuré ce moment de travail. Sur le plan de l'écriture la forme attendue dans le supérieur n'est pas connue par les étudiants. Sur le plan du contenu il s'agit d'exposer, tout d'abord par écrit puis par oral, à partir de données recueillies sur le terrain, des

informations relatives à la situation de formation.

L'exercice consiste pour les autres, à partir de l'écrit lu, à interroger, le sens. Aucune question ne doit conduire l'étudiant à se justifier. Il s'agit ici de transformer le texte par l'oral, de le dépersonnaliser. Parle-t-on comme on écrit ou écrit-on comme l'on parle ? Il est certain que les deux formes entretiennent des liens étroits. La forme orale attendue dans les sphères universitaires est proche de la forme écrite.

C'est avec l'oral, en interrogeant le sens caché de tel ou tel mot utilisé, en interrogeant les présupposés et les implicites que s'opère la transformation du texte. Le sens du texte écrit est questionné, le dialogue entre le locuteur et les interlocuteurs opère la transformation.

Écrire c'est communiquer : l'enjeu est bien présent. Mais écrire à l'université c'est se faire comprendre selon des normes de communication préétablies. Se pose donc la question de l'appropriation d'un genre spécifique à la sphère d'énonciation : une communication entre étudiants dans la sphère de l'université qui pourrait correspondre au genre utilisé dans les colloques réunissant ces mêmes étudiants et des chercheurs. Distanciation nécessaire mais aussi clarification des valeurs sous-jacentes, des modèles du professionnel et de l'exercice de la profession constituent donc le cœur des interrogations sur le contenu. S'imposer une réflexion sur son histoire, ses motivations, ses croyances est peu aisé. Il s'agit, en fait, d'analyser son idéologie, ses valeurs largement implicites dans toutes les pratiques.

Ces interrogations sur les valeurs et les modèles de référence sont prises en note par l'étudiant qui peut se trouver surpris devant ces questions. S'engage alors un long travail de discussion personnelle avec les auteurs-chercheurs producteurs de textes de référence qui se situent dans ce champ, textes qui contredisent, interrogent les présupposés ou confortent l'étudiant dans son cheminement.

Le travail d'accompagnement de longue haleine se met en place à l'issue de cet engagement. La co-écriture entre étudiants en sera une des composantes. L'appropriation des normes caractéristiques de l'écrit universitaire sera progressive et s'inscrira toujours en réponse à des questions posées par les étudiants dans leurs pratiques d'écriture.

CONCLUSION

Affirmer que la forme scientifique des écrits à produire fait barrière aux étudiants n'a rien de surprenant. L'interrogation sur les enjeux de l'écriture permet de considérer qu'écrire « scientifiquement » est à considérer comme un apprentissage et non pas comme un acquis préalable à l'entrée à l'université. Cet apprentissage, comme tout apprentissage ne peut, semble-t-il, se réaliser que s'il s'inscrit dans la « zone proximale de développement » des étudiants. Ceux-ci ont besoin d'un étayage pour ensuite faire seuls, ce qu'ils feront d'abord avec d'autres, car ce dont ils ont besoin ce n'est pas d'apprendre à écrire mais d'adopter une posture de construction d'un sujet apprenant. L'articulation entre cette posture d'écrivant apprenant et la participation active à l'étayage des autres étudiants, par la co-réflexion et la co-écriture, permet à chacun de trouver sa place et de prendre de la distance par rapport à l'écrit attendu. Aider les écrivains à expliciter ce qui, pour eux, va de soi mais n'est pas nommé, ce qui est implicite, mais bien souvent ne peut être écrit, permet à chacun d'approfondir sa posture « épistémologique », de nommer et clarifier, d'approfondir, en s'appuyant sur d'autres écrits, la connaissance des systèmes de valeurs de référence préalables à toute activité.

Or c'est bien dans le rapport de forces entre différents systèmes de valeurs que se situe la difficulté. Pour prolonger cette réflexion peut-être faut-il s'interroger sur les questions que l'on se pose. La question ne porte peut-être pas sur les difficultés que rencontre un étudiant pour s'engager dans l'écriture mais sur les implicites, les non-dits, les valeurs, les logiques qui président à la production, à l'accompagnement et à la sélection des articles, ou productions écrites considérés comme recevables à l'université. Transformer l'implicite en explicite, au moins pour soi chercheur, est peut-être un élément facilitateur de première importance, afin de travailler sur les conditions qui permettent à l'étudiant

d'écrire. Et puisque l'écriture, le langage, les mots s'inscrivent dans du déjà-là je reprendrai à mon compte des propos écrits par Pierre Dominicé : « Ceci permet d'ouvrir quelques pistes de réflexion à mettre en débat ici sur la possibilité de raconter sa pratique pour la socialiser (diffusion des récits), de penser en équipe les difficultés rencontrées et la manière d'y faire face, non pas seulement dans un travail de supervision, mais bien d'écriture pour forger un savoir fait d'hypothèses à partager, un savoir que je nomme un savoir d'interlocution. Le savoir s'ouvre sur des réalités quotidiennes qui ne sont souvent pas dignes d'un effort conceptuel. Des notions comme celles de l'intuition, du doute, de la diplomatie servent d'impulsion au travail réflexif. Les savoirs identifiés enrichissent l'identité professionnelle. Ils ne constituent pas des vérités à transmettre que les autres professionnels ignorent. C'est à travers un savoir issu du quotidien de l'action que des thèmes sont retenus comme centraux. Ce savoir professionnel présente des hypothèses théoriques, fondées sur une action réfléchie et que d'autres auront à s'approprier pour les vérifier. Il émerge de pratiques spécialisées et novatrices. La validité de ce savoir tient à sa force interlocutrice. C'est pourquoi il demeure ouvert et s'enrichit du propos issu de la réflexion d'autres praticiens.¹⁶ »

Cette réflexion conduit donc à interroger la fonction que joue l'écriture sur les pratiques dans un champ professionnel¹⁷ où la tradition est dite orale. Si l'université s'est ouverte à un public ne maîtrisant pas les « belles lettres », alors, les dispositifs construits ne doivent-ils pas lui offrir la possibilité de réussir, les enseignants ne doivent-ils pas s'interroger sur les conditions qui permettent la réussite faute de quoi les formateurs praticiens pourraient être classés dans deux grandes catégories : les intellectuels qui maîtrisent l'écrit... et les autres ?

Marie-Christine PRESSE

Maître de Conférences

Laboratoire Trigone / Université de Lille1

16. Pierre Dominicé. *La formation de nouvelles identités professionnelles dans le monde infirmier*. « Construction d'une identité professionnelle », Vendredi 24 mai 2002, Lyon-Villeurbanne.

17. A. Borzeix, B. Fraenkel. *Langage et travail : communication, cognition, action*. Paris : CNRS, 2000.

PARTENARIAT ET ÉCRITURE PROFESSIONNELLE

MAGUY SILLAM

Depuis la création des IUFM en 1991, les professeurs des écoles stagiaires, recrutés au niveau « BAC + 3 » (licence ou diplôme équivalent), suivent des modules d'enseignement, participent à des stages dans des écoles primaires, rédigent un mémoire professionnel.

Écrit inédit dans ce métier, le mémoire diffère des écrits universitaires (Nonnon, 1995) parce qu'il forme à l'analyse critique de la pratique et provoque un approfondissement de la réflexion par la place accordée au terrain. Or, malgré une expérience des pratiques d'écriture universitaire en maîtrise ou DEA, les stagiaires transfèrent avec difficulté leurs connaissances à cause d'une part de leur statut hybride, intermédiaire entre celui d'étudiant et d'enseignant néophyte ; d'autre part, de la nécessité pour eux d'établir un lien entre la formation dite théorique et les stages pratiques dans les écoles. Dès lors, le mémoire professionnel constitue-t-il une pratique langagière liée à un processus d'apprentissage (Bautier et Rochex, 1998), un outil pour se former ? Ou répond-il seulement à des contraintes institutionnelles sans effet sur leur analyse de la réalité scolaire (Guigue, 2000). On se rapportera aux travaux de Goody (1994) sur l'aspect cognitif de l'écriture, son rôle dans la constitution et la circulation des savoirs. À Créteil en deuxième année de formation, les stagiaires peuvent, par le biais des ateliers professionnels, colla-

borer à des partenariats pédagogiques entre l'IUFM et des écoles primaires, d'où une possibilité pour eux d'élargir une expérience du terrain. Comment les stagiaires considèrent-ils ce partenariat ? Quels effets ce dernier a-t-il sur l'écriture du mémoire professionnel, sur l'émergence de la réflexivité (Schön, 1994) ? Est-il pour les stagiaires un lieu d'articulation entre théorie et pratique ? Dans quelle mesure contribue-t-il à la construction identitaire ?

Pour examiner ces questions, nous avons mené une recherche sur la formation initiale à l'IUFM de Créteil et réalisé 20 entretiens semi-directifs sur ce thème. Soumis à une analyse de contenu dont nous présentons les résultats, ces entretiens sont mis en rapport avec un corpus de mémoires et complétés par notre observation active de l'accompagnement des mémoires, des ateliers professionnels et des stages.

UNE ACTION PÉDAGOGIQUE INNOVANTE

CONTEXTE DE FORMATION INITIALE

À Créteil, les « ateliers professionnels » prévus en deuxième année de formation (plan 2000-2004) se fondent sur des projets pédagogiques conçus pour

valider « des modèles d'enseignement » reposant non sur les différences culturelles mais sur des bases cognitives communes (Politzer, 1991), d'où des partenariats possibles entre enseignants. Pour les situer, on se référera aux travaux sur les interactions (Kerbrat-Orecchioni, 1990, 1992), les négociations (Dupont, 1994), le partenariat en formation professionnelle et technique (Landry *et al.*, 1994) et en éducation et en formation (Kaddouri et Zay, 1997). Dans les ateliers professionnels, un groupe de formateurs dont je fais partie a voulu construire avec des PE₂, des maîtres formateurs et d'accueil, un partenariat entre l'IUFM et des groupes scolaires classés ZEP de Boissy-Saint-Léger.

CONSTRUIRE UN PARTENARIAT IUFM-ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES

Ce partenariat pédagogique suppose une vision systémique de l'école qui, ne pouvant apporter seule des réponses éducatives aux problèmes sociaux, choisit ce moyen pour réduire l'échec scolaire. Malgré le faible degré d'autonomie de l'IUFM et des écoles, des partenariats s'instaurent basés sur la « convergence d'intérêts [des partenaires] pour le lancement d'une action, sur la reconnaissance de ces objectifs, sur l'identification des ressources que les uns et les autres sont susceptibles de mettre en commun et sur la construction de projets communs mais porteurs de significations multiples » (Barbier, 1995, p. 46). L'IUFM analyse les contextes académique (IUFM) et local (écoles) car la diversité des établissements l'oblige à identifier besoins spécifiques et modalités de régulation pour réaliser un projet partenarial qui comprend trois aspects (Dupont, 1994) :

- l'organisation de l'école ;
- le coût en personnel nécessaire ;
- la planification et l'organisation en vue de résultats.

NÉGOCIER UN PARTENARIAT PÉDAGOGIQUE

Initiateurs de projets et changements intéressants, les formateurs de l'IUFM « médiateur », « ami critique », exploitent la complémentarité d'enseignants de statuts différents. La présence de ces pédagogues peut engager des élèves de ZEP dans des démarches d'appropriation des savoirs que les instituteurs, seuls dans leur classe, hésitent à pratiquer : « *Le fait d'avoir dans la classe un*

pédagogue expérimenté et des PE₂ a modifié ma manière de travailler avec les élèves, j'ai pu, dit un maître, aider les enfants en difficulté, leur consacrer du temps, je les ai vus changer de stratégies, réfléchir, évoluer. »

À Boissy-Saint-Léger, le projet sur « la production d'écrits au cycle 3 » préparé par tous les partenaires lors du premier atelier professionnel permet de déterminer ses objectifs, formes, contenus, programmations et matériels : « *Pour la première fois, constate un PE₂, je suis vraiment confronté à la réalité du terrain, je peux participer à la conception et l'organisation d'un projet du début à la fin avec des formateurs, des instituteurs et des PE₂. Je ne savais pas que des séquences demandaient tant de préparations, planifications, réflexions pour réaliser un travail, distribuer un rôle à chacun. C'est une expérience étonnante ... très enrichissante.* »

La réalisation du projet nécessite ajustements et bilans réguliers : les partenaires accélèrent ou ralentissent le processus par les retours critiques sur l'action, prise de distance, évaluation. Ce processus requiert une « pédagogie différenciée » axée sur l'apprenant, l'approfondissement des connaissances des élèves et des partenaires, l'ouverture sur d'autres horizons. En créant des zones de compréhension mutuelle et de partage des compétences, formations initiale et continue se rejoignent, cassent les habitus et intègrent les PE₂ dans des classes où ils aident les élèves en échec scolaire : « *Ce partenariat nous met en situation réelle par rapport à un projet, nous positionne comme enseignant à partir des attentes du maître quant à notre rôle auprès des élèves. Les mises en commun et les bilans en équipe en ayant un regard expert critique sur notre action nous rend plus efficaces. C'est rassurant et aussi formateur.* »

PROPOSER DE NOUVELLES FORMES D'APPRENTISSAGE

Reconnaître l'hétérogénéité des élèves conduit l'enseignant à tenir compte de la diversité des processus d'apprentissage et l'élève à en tirer parti pour développer ses propres connaissances (Sillam, 2000). « *Comme nous sommes 6 dans la classe pour nous occuper de 24 élèves, nous pouvons mieux les écouter, les questionner, profiter du travail de groupe pour les faire réfléchir sur les exercices, leur montrer comment on utilise les outils pédagogiques et les TICE. Comme ça les intéresse, ça les amuse, ils évoluent beaucoup plus vite qu'en collectif. Notre présence modifie l'atmosphère de la classe* » constate une PE₂.

Les élèves élaborent au traitement de textes un cahier des charges pour définir le projet, en avoir une approche globale, se représenter le résultat final. Rédiger le cahier des charges matérialise la quête finalisée d'informations afin de réussir les apprentissages (Meirieu, 1990, p. 49). Ce projet sur la production au CE₂ d'un livre illustré animé leur fait découvrir le lien entre l'oral et l'écrit, leur apprend à en parler, à lire, écrire, dessiner, produire des textes. « *Les enfants discutent entre eux, montrent leurs dessins, se mettent à travailler avec l'ordinateur, reprennent le cahier des charges, comparent leurs textes, n'hésitent plus à intervenir devant le groupe. L'ambiance de la classe change avec l'avancement du travail* » dit une PE₂. Regroupés par niveaux, ils ont développé de nouvelles stratégies, amélioré leurs résultats, appris à s'exprimer, demandé d'autres activités : l'ordinateur les rend actifs, modifie les comportements, sollicite attention, rigueur. Leurs représentations de l'école deviennent positives même pour les élèves en situation d'échec. Ce partenariat qui utilise les TICE montre l'importance de la gestion des ressources humaines et du matériel.

PARTENARIAT ET ÉCRITURE PROFESSIONNELLE : QUEL ACCOMPAGNEMENT ?

LES ATELIERS PROFESSIONNELS : UN LIEU D'ARTICULATION ENTRE THÉORIE ET PRATIQUE

L'encadrement des formateurs dans les ateliers fait acquérir aux PE₂ une compétence professionnelle liée au terrain. Or, loin d'être donnée d'emblée, cette compétence est un processus complexe plus ou moins conscient, concernant à la fois une capacité de compréhension, des savoirs, des savoir-faire (Sillam, 2002). Dans la classe, le PE₂ découvre les modalités de l'acte pédagogique, sa préparation, sa réalisation, l'analyse de la situation d'apprentissage, le retour sur l'action. « *En préparant ma séquence, j'ai noté les points qui m'embarrassaient pour les soumettre à mes trois collègues stagiaires dans l'atelier et faire le point avec celles qui ont travaillé de leur côté. Nous confronterons nos idées avant de rédiger notre fiche de*

préparation en commun et de choisir la forme et le contenu des apprentissages à proposer aux enfants » écrit un PE₂ dans son journal de bord. Guidé par des pédagogues il se rend compte que les prises de décision se situent avant, pendant et après la mise en œuvre pédagogique. Il apprend à trouver sa place, à choisir contenus, démarches, situations d'apprentissage adaptés. Avant chaque séance, les formateurs lui demandent de tenir un journal de bord où il note sur des fiches ses observations et remarques sur plusieurs aspects du projet : planification et organisation, choix des méthodes de travail, gestion de la classe, motivation des PE₂ et des élèves, analyse des comportements et des résultats, suivi et évaluation de l'action, pertinence du travail. Après chaque atelier, les partenaires ensemble analysent et exploitent les journaux de bord, puis verbalisent l'action vécue dans un processus interpersonnel lors des concertations à visée formative. « *Au cours du bilan, les discussions sont riches et animées. On cerne mieux les problèmes rencontrés, on note les difficultés et les réussites, le professeur rappelle les notions théoriques abordées à l'IUFM. Ça nous aide à mieux articuler la théorie et la pratique, à identifier les tenants et les aboutissants de chaque activité pédagogique, à réfléchir à notre action future* » note un PE₂ dans son journal. Les PE₂ comprennent les données de l'acte pédagogique, la nature des liens entre savoirs, apprenants et enseignants. La dimension interactive de cette concertation fournit « les conditions de la médiation verbale nécessaire au travail de conceptualisation de l'expérience tandis que les différences de degrés de théorisation atteints par chacun des protagonistes [...] sont source de questionnements mutuels, de clarification et de prise de conscience qui alimentent le raisonnement pédagogique. Le langage et la pensée se développent corrélativement » (Mailhos, 2001, p. 141). Ce partenariat entre formateurs, instituteurs et PE₂ permet le croisement de leurs différents systèmes de représentations, aide les PE₂ à construire dans leur système personnel les concepts didactiques propres aux activités menées et aux disciplines à enseigner¹. Selon une PE₂ « *les ateliers professionnels complètent la formation donnée à l'IUFM : on s'exerce « gratuitement » car on n'est pas évalué. Par la coopération, l'émulation, la discussion critique, on intègre mieux les objectifs du projet, celui de chacun des partenaires, les missions de l'école. Les fiches des journaux de bord sont*

1. Cette aptitude à l'étonnement, à interroger les pratiques pour les remettre en question, leur donner un fondement raisonné, est un élément important pour les rendre efficaces.

une aide pour rationaliser notre action et éviter de reproduire des erreurs lors des prochaines mises en œuvre. Avec l'entraide partagée, la conjugaison des efforts et des compétences, c'est l'aspect le plus bénéfique de la formation. »

Le PE₂ pratique une pédagogie de l'explicite afin que les élèves réalisent un livre illustré animé destiné à d'autres élèves de Boissy et de Normandie. Ils comprennent ce qu'on attend d'eux, d'où une co-évaluation élèves/enseignants très profitable. Cette démarche de « recherche enseignante » prépare un travail essentiel au mémoire professionnel et aux stages. « *Le partenariat dans les ateliers me permet d'établir un lien entre pratique et théorie, de savoir à quel niveau se situe ma réflexion et en même temps d'avoir un regard critique sur ma pratique. On réalise un va-et-vient entre théorie et pratique qui souvent s'éclairent mutuellement. Parfois, les champs théoriques alimentent de différentes façons une même pratique, alors la théorie et la pratique ont des rapports de légitimation réciproque* » remarque une PE₂ dans ses notes sur le bilan des ateliers.

L'ACCOMPAGNEMENT DU MÉMOIRE PROFESSIONNEL

Les entretiens et les échanges dans les ateliers témoignent du difficile passage à l'écriture. Dans le mémoire, écrit pour penser et se former, le PE₂ procède à une synthèse de différents savoirs, étudie son action, donne forme à ce qu'il perçoit de cette action et de celle des élèves (Sillam, Crinon, 1998). Il doit s'initier à une attitude de recherche pédagogique et effectuer une analyse rationnelle de ses pratiques. Or, la notion qu'il a de la recherche joue sur le processus d'écriture du mémoire, la réflexion menée, l'articulation « recherche-formation-pratique ». Supports d'apprentissage et d'évaluation, les mémoires révèlent des conceptions et modèles implicites de références, des « conceptions des rôles » (Gilly, 1993) et aident à appréhender ce à quoi l'IUFM accorde le plus d'importance. Ces effets d'attente se retrouvent d'un mémoire à l'autre car certains sont disponibles au CDI pour les promotions à venir. Une PE₂ dit : « *Quand j'ai choisi mon sujet de mémoire, avant de me mettre au travail, j'ai lu des mémoires sur le même thème pour avoir une idée plus précise de cet écrit* ».

La présence en creux dans le mémoire du « tiers absent », des allocutaires désignés – directeur de mémoire, membres du jury, lecteurs potentiels des mémoires disponibles sur le site Web – est importante, agit sur l'écriture car le regard de l'autre produit une réelle dynamique, modifie le rapport de l'auteur à son texte : diffuser son travail et entretenir avec d'autres des échanges engage dans une réflexion plus intense. Pour une PE₂ « *Le mémoire, c'est une ouverture sur la recherche, une occasion de se poser des questions sur cette recherche afin d'analyser les séquences de classe comme on a appris à le faire dans les ateliers. C'est une possibilité d'échanges avec le directeur, des formateurs, enseignants confirmés, professionnels, collègues. Ces échanges, ça nous aide à penser au jury, aux futurs lecteurs, moi j'y pense quand je rédige* ».

Dispositif d'accompagnement du mémoire professionnel à l'IUFM de Créteil

Séminaires	Suivis individuels	Ateliers professionnels
18 h par groupe de 10 à 20 stagiaires	2 h 30 d'entretiens par stagiaire	<ul style="list-style-type: none"> • 10 séances de 3 h d'ateliers professionnels • 10 séances de 3 h d'analyse des pratiques réalisées dans les ateliers

Si le mémoire ne se limite pas à des emprunts non assumés, c'est grâce à un accompagnement fait d'un tissu d'échanges durant son élaboration. Dans des contextes où l'écrit est parlé, les apports théoriques et le vécu peu à peu se rejoignent, s'éclairent grâce au suivi et aux rencontres régulières avec le directeur de mémoire. À Créteil, le dispositif de formation des PE₂ et le service des formateurs prévoient deux instances d'aide pour réaliser le mémoire professionnel : des séminaires et du suivi individuel². Pour les formateurs, l'accompagnement du mémoire consiste à définir le sujet, donner une méthode de travail, des informations sur la forme et le contenu de cet écrit, apporter connaissances, références, conseils. Mais ces modalités varient d'un directeur de mémoire à un autre. Certains fixent des rendez-vous au PE₂ pour l'interroger sur le processus d'écriture, le recueil des données, les recherches, les pratiques, proposer des pistes d'action et de réflexion. D'autres se voient comme des « accoucheurs » de la

2. Recherche sur l'accompagnement du mémoire à l'IUFM de Créteil. Site du Thematic Network on Teachers Education in Europe : <http://tntee.umu.se>

pensée du PE₂, notent ses propos, les lui renvoient pour qu'il les reformule. « *Le séminaire apporte des éléments méthodologiques pour des gens qui n'ont effectué ni mémoire de maîtrise, ni de DEA dit une PE₂. (...) C'est une mise au point qui, en tout cas, me paraît utile aussi pour d'autres PE₂. (...) Quant au regroupement, ça peut être très intéressant parce que c'est une occasion de rencontrer des PE₂ qui travaillent sur le même sujet, qui ont des problématiques proches mais en même temps différentes. C'est « un forum de rencontres » un peu articulé par le directeur du séminaire qui apporte compétence, expérience, habitude de diriger ce travail. Tout ça, c'est à la fois des éléments méthodologiques et pratiques indispensables pour la construction des séquences.* »

Si les séminaires favorisent échanges et interrogations mutuelles, les tâtonnements, la confrontation des expériences conduisent à relativiser les solutions, à les relier aux divers contextes. « *Le suivi individuel se situe en dehors du séminaire, il est tout aussi essentiel. Il permet de discuter avec un pédagogue, un professionnel qui a cette expérience, cette habitude de diriger des mémoires. Pendant le suivi, le directeur m'a vraiment guidée, ajoute une PE₂, il m'a encadrée dans ma démarche, dans mes axes de recherches ... il m'a apporté un conseil personnel plus que des recherches théoriques sur le sujet.* »

Enfin, le travail dans les ateliers, complémentaire de celui effectué lors des séminaires et suivis, permet la verbalisation des « savoirs en action » et leur mise en écriture. « *Le bilan du dispositif de formation, ateliers, séminaires, suivis, est globalement positif car il nous oblige à ne pas perdre de vue la réflexion qu'on mène, à ne pas nous engluer dans une présentation académique. (...) Le partenariat a marché parce que les partenaires ont posé beaucoup de questions, on doit y répondre, ça aide à clarifier les idées, à cerner son sujet. J'ai pris des notes, dit une PE₂, rempli les fiches du journal de bord, ça a étayé ma réflexion et j'ai pu me repositionner, poursuivre mon travail, ma rédaction.* »

DISCOURS PROFESSIONNEL ET CONSTRUCTION IDENTITAIRE

On repère la dimension socialisante du mémoire et les modes de construction de l'identité professionnelle par les références aux instructions officielles, au contexte scolaire, à la présentation des séquences pédagogiques

(Guigue, 2000). Au début, les PE₂ ignorent que le mémoire est un outil pour réfléchir et se projeter dans l'avenir. L'examen des brouillons et des avant-textes l'atteste : impliqués dans ce travail, ils n'osent pas se poser comme sujet de leur discours, ni dire « je ». Les expressions « il faut », « l'enseignant doit » et les futurs prescriptifs traduisent les attentes supposées de l'institution, la pression du milieu tandis que les lectures et les cours prennent la forme de discours normatifs où s'opposent bonnes et mauvaises pratiques. L'observation, l'analyse, les projets personnels peu exposés font l'objet de narrations, mais l'expérience et les discours des théoriciens participant d'« univers sémiotiques différents » (Nonnon, 1995) ne sont pas reliés. Comme dans un temps bref les PE₂ effectuent des activités variées allant du choix du sujet à la rédaction, une planification du travail s'impose. « *Le partenariat dans les ateliers est un point fort de la formation. En intervenant dans la classe devant les élèves, on entre dans un métier en étant guidé sur sa pratique et ses questionnements. On peut s'ajuster aux réactions des enfants, à la réalité de la classe, quand on revoit le déroulement qu'on avait prévu au départ. On apprend à revenir sur son action, à l'évaluer, à la prolonger sans pénaliser les élèves. Nos interactions dans la classe et nos échanges dans les ateliers nous instituent en enseignants avec les responsabilités qui en découlent* » relève une PE₂. Le partenariat leur permet d'intégrer les écoles, de travailler avec des instituteurs dont ils poursuivent les pratiques, utilisent des progressions, des supports, des matériels qu'ils n'ont pas choisis, d'où l'opportunité d'inscrire leur projet dans un contexte qu'ils vont façonner. « *On établit dans le mémoire le lien entre l'IUFM où on apprend à anticiper sur les procédures mises en œuvre, où on revient sur son action et les stages et ateliers où on apprend à construire des outils adaptés aux besoins des élèves et à s'exercer au métier d'enseignant* » remarque un PE₂. L'accompagnement du mémoire et des ateliers leur apprend à développer des compétences professionnelles cohérentes avec l'image qu'ils se font de leur métier avec en écho la construction d'une identité professionnelle³. Le mémoire oblige le PE₂ à articuler diverses logiques sous-jacentes à cet écrit, conduit à personnaliser la formation, à revoir les modèles d'action, à en imaginer d'autres, à formuler des projets, à envisager l'imprévu, à organiser l'expérience par une prise de

3. En cela, les PE₂ rejoignent les attentes des formateurs (Sillam, 1998) car la conception « réflexive commune du métier et de la formation » est un point de convergence sans doute décisif (Sillam, 2000 ; 2002).

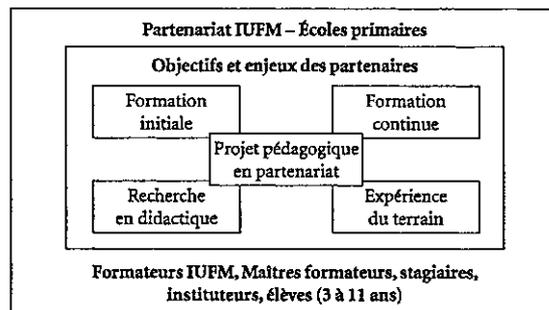
distance critique. Pour une PE₂ « *L'écriture du journal de bord et du mémoire professionnel a joué un rôle certain sur mon action, sur la construction des savoirs sur l'action, sur mon initiation à la réflexivité. Elle a sûrement contribué à m'affirmer comme enseignant débutant certes, mais responsable* ». Le PE₂ acquiert de nouveaux savoirs, adopte une attitude de questionnement, instaure un dialogue avec lui-même, s'engage dans un processus de socialisation et de construction identitaire, et en s'auto-évaluant s'institue membre à part entière de la communauté enseignante. Après la soutenance du mémoire, devenu interlocuteur accrédité du milieu professionnel, il recouvre une dimension de formateur impliqué dans un engagement de l'ordre de l'éthique.

CONCLUSION

Dans leurs entretiens, les professeurs stagiaires insistent sur le rôle du travail mené sur le terrain qui entraîne une analyse fine des objectifs, de l'action, de ses résultats sans oublier les difficultés et les moyens employés pour les résoudre. Les échanges et la mise en écriture de l'expérience acquise dans les ateliers et les stages sont particulièrement formateurs par l'objectivation qu'ils suscitent. Cette « formation réflexive » (Schön, 1994), formation « par l'analyse » (Ferry, 1983) est efficace par la transmission des « gestes professionnels » et l'aptitude à concevoir et à évaluer sa pratique à l'opposé de tout mimétisme. Pris dans une dynamique de communication, le mémoire facilite l'élaboration d'une pensée autonome malgré la difficulté à envisager les liens entre la recherche et le terrain autrement que dans l'application de la théorie à la pratique ou du refus de la théorie. Le partenariat conjugué à l'écriture du mémoire change cette perspective, évitant ainsi un simple « bri-collage » de morceaux disparates.

Les entretiens des stagiaires témoignent de l'aspect professionnel du mémoire, expliquent leur adhésion à ce travail. L'écriture du mémoire développe des compétences professionnelles liées à des éléments identitaires forts, à des caractéristiques sous-jacentes à un métier centré sur des compétences spécifiques plus que sur des contenus disciplinaires malgré l'évocation de contenus et d'objectifs d'apprentissage et une conception réflexive en dépit de la présence de normes pour l'action. Présent en filigrane dans le mémoire, le futur lecteur se manifeste

par le souci de distanciation, de variation des points de vue, d'ouverture sur autrui et le monde. À travers les entretiens, le genre « mémoire professionnel » se dessine. À la croisée entre interrogation et ébauche de réponses, initiation à la recherche et pratique enseignante, processus et produit, le mémoire régénère la réflexion sur la construction et la circulation des savoirs, sur l'impact de l'écriture dans la formation des enseignants. La mutualisation des expériences et compétences dans le contexte stimulant de l'accompagnement des PE₂ à l'IUFM de Créteil suscite la mise en écho d'approches différentes, l'explicitation des démarches pédagogiques, enfin de nouvelles aptitudes chez l'enseignant du III^e millénaire.



Modèle de partenariat IUFM-Écoles primaires

Maguy SILLAM
IUFM de Créteil

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BARBIER, J.-M. (1995). *Tendances d'évolution de la formation et place du partenariat*. Estrado actual da investigação, Actas de Coloquio, Porto, SPLE.
- BAUTIER, E. et ROCHEX, J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*. Paris : A. Colin.
- CROS, F., éd. (1999). *Le mémoire professionnel en formation des enseignants. Un processus de construction identitaire*. Paris : L'Harmattan.
- DUPONT, C. (1994). *La négociation, conduites, théories, applications*. Paris : Dalloz.
- FERRY, G. (1983). *Le trajet de la formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris : Éd. Dunod.
- GILLY, M. (1993). *Instituteurs anglais, instituteurs français. Pratiques et conception du rôle*. Berne : Peter Lang.

- GOODY, J. (1994). *Entre l'oralité et l'écriture*. Paris : PUF.
- GUIGUE, M. (2000). Écrire ses pratiques, entre leurre et formation réflexive, *Cahiers pédagogiques*, 388-389.
- KADDOURI, M. et ZAY, D. (1997). Le partenariat : définitions, enjeux, pratiques, *Éducation permanente*, n° 131.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990 ; 1992). *Les interactions verbales*. Tomes 1 et 2, Paris : A. Colin.
- LANDRY, C. dir. et SERRE, F. dir. (1994). *École et entreprise. Vers quel partenariat ?* Québec : Presses de l'Université de Québec.
- MAILHOS, M.-F. (2001). Pratique réflexive et développement de la pensée didactique, *Carrefours de l'éducation* n° 12, CNDP d'Amiens, 126-154.
- NONNON, E. (1995). Les interactions lecture/écriture dans l'expérience d'une écriture professionnelle : le mémoire des professeurs débutants, *Pratiques*, 86, 93-122.
- PERRENOUD, P. (1998). *Former les enseignants*. Paris : L'Harmattan.
- POLITZER, G. (1991). Comparison of deductive abilities across language. *Journal of cross-cultural Psychology*, 2 ; 3.
- SCHÖN, D.A. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal : les Éditions Logiques.
- SILLAM, M. et CRINON, J. (1998). L'élaboration du mémoire professionnel : un temps fort de la formation. In *Langage(s) et travail : enjeux de formation. Actes du colloque INRP*, Paris, oct., 312-318.
- SILLAM, M. (1998). L'accompagnement du mémoire professionnel. *Journées d'étude des équipes de recherche PROFEOR (Lille) et CREN (Nantes)*.
- SILLAM, M. (2000). a) *Partenariat et dialogues : une expérience de co-formation*. Communication à ECER, sept., Edimbourg.
b) *Mémoires professionnels et travail coopératif à distance*. Rapport de recherche, IUFM de Créteil, déc., 50 p.
- SILLAM, M. (2001). *Partenariats IUFM – Établissements scolaires : de nouveaux enjeux de formation*. Communication à ECER, Lille. Éducation on-line, Université de Leeds, U.K.
- SILLAM, M. (2002). *Partnership in teacher education : reciprocal and innovative dialogue*, Communication à ECER, Lisbon.
- SILLAM, M. (2002). Le mémoire professionnel des professeurs des écoles : une analyse des représentations des stagiaires, in *L'écrit dans l'enseignement supérieur, Actes du colloque de Bruxelles*, 23-25 janvier, Enjeux 53, Tome I, 200-212.

COMMUNICATION
DOCUMENTAIRE

Errata -- article de Muriel Frisch

N° 57-2002 -- p. 86 (à droite)

Pratiques et contre-pratiques sociales qui pèsent sur l'école et sur les élèves

Lire : Pratiques sociales qui pèsent sur l'école et sur les élèves

-- et enfin par celui d'une contre-transposition, à partir des pratiques sociales

Lire : -- et enfin par celui d'une contre-transposition, à partir des pratiques

LA REVUE *INTER-CDI*, MOTEUR DE LA CONSTRUCTION DE LA PROFESSION DE PROFESSEUR-DOCUMENTALISTE

CLAUDE VIRY

Au moment où *Inter-CDI* fête son trentième anniversaire, j'ai été sollicité pour traiter de l'histoire de la revue ou, plus exactement, il s'agit de montrer comment des éducateurs d'un type nouveau ont pu forger un outil au service de la construction de leur profession naissante. D'abord, quelques précautions oratoires s'imposent. Pour la première fois de ma « carrière » de rédacteur, écrire un tel article me place dans une posture intellectuelle quelque peu inconfortable. Habitué à discourir de manière impersonnelle pour le compte d'*Inter-CDI*, je me trouve impliqué, aux yeux d'observateurs extérieurs, en tant que juge et partie à la fois, puisque aussi bien je fais partie des collaborateurs de la première heure de la revue, dès l'hiver 1972-1973. Ainsi, l'article présent relève d'une sorte d'« auto-scopie » de la revue, vue par l'un de ceux qui la font, au risque d'une subjectivité par trop voyante. Que les lecteurs veuillent bien m'accorder une certaine dose d'indulgence.

Il convient également de préciser que le sujet a déjà été traité sous le même titre – ou peu s'en faut – dans un numéro des « Cahiers de l'ISP »¹. Comment dès lors éviter de produire un doublon sans intérêt ? Mon parti pris a consisté à adopter une démarche différente, en m'éloignant du caractère, somme toute, plutôt descriptif des contributions de ladite publication et en pratiquant des coupes en perspective cavalière à travers le corpus des articles. Par le biais de coups de sonde transversaux, des idées-force sont dégagées progressivement. Gageure certes, mais espoir aussi d'éviter l'impression de déjà-vu. La mise en interrelation de la démarche des rédacteurs de la revue et des conceptions pédagogiques officielles apparaît comme la pierre d'achoppement de la présente analyse, à partir de quoi peut être résolue la question de savoir si la revue a été en phase avec le mouvement de rénovation pédagogique inauguré depuis le début de la décennie 1970 ou si elle s'est trouvée en décalage, soit en retard, soit en avance.

1. La revue *Inter-CDI*, ou comment une revue professionnelle accompagne et stimule la mise en place d'une structure pédagogique : le CDI et d'une profession : enseignant-documentaliste (1972-1999). In : *Information et documentation : Enjeux et formation*. Les Cahiers de l'ISP [Institut supérieur de pédagogie de l'Institut catholique de Paris], n° 30, nouv. éd. corr., novembre 2000 [remplace la 1^{re} éd., fautive], p. 93-136.

Afin de tenter d'y répondre, le corpus des articles est mis à l'épreuve sous trois angles différents. D'abord seront amenés des éléments établissant que, dès les origines, la revue a revendiqué sa préférence fondamentale pour la philosophie de l'éducation active. La deuxième analyse révèle comment *Inter-CDI* a apporté une contribution maîtresse à l'élaboration progressive d'une identité professionnelle de l'enseignant-documentaliste. Pour clore l'examen, quelques points de vue synthétiques vérifient comment les rédacteurs de la revue, en vertu d'une politique éditoriale délibérée, ont présenté le reflet des expériences des collègues dans leurs tentatives pédagogiques pour explorer tous les possibles d'une profession protéiforme et soumise à des contraintes contradictoires.

LA PRÉFÉRENCE AFFICHÉE EN FAVEUR DE LA PÉDAGOGIE ACTIVE

Les années 1972-1978 correspondent à la définition de la politique éditoriale de la revue naissante. Les initiateurs d'*Inter-SDI* ne créent pas *ex nihilo*, puisqu'ils exerçaient déjà depuis de nombreuses années des fonctions éducatives à caractère encore expérimental (Roger Cuchin, documentaliste, Raymonde Dalimier, bibliothécaire scolaire, etc.).

Pour préciser ces notions, une enquête dans les archives des premiers numéros de la collection révèle les mobiles profonds des concepteurs. Le n° 0, daté octobre 1972, présente les buts de l'association sans but lucratif du CEDIS, Centre d'étude de la documentation et de l'information scolaires, sous la plume de son chef de file, Roger Cuchin. Le sous-titre de la revue a pour intitulé : « Revue technique de la documentation et de l'information scolaires », accompagnée du logotype comportant les lettres : « CEDIS » en grosses capitales entourées de la mention : « Votre assistant documentaliste ». Voici comment R. Cuchin présente les buts du projet² :

« [...] l'étude des moyens destinés à faciliter l'accomplissement des fonctions de documentation et d'information présentes dans les établissements scolaires ; la diffusion des conclusions de ces études et des matériels et publications dont elles ont pu susciter la création ; l'organisation des services destinés à répondre aux

questions d'ordre technique posées par ses membres et l'harmonisation des tâches professionnelles spécifiques de la documentation et de l'information scolaires.

Dans notre esprit, cela veut dire :

- une REVUE TECHNIQUE MENSUELLE [...] : *INTER-SDI* ;
- la réalisation et mise à disposition de DOCUMENTS, FICHES, ÉTATS, NOTICES, etc. tous « Outils de Travail » conçus par des documentalistes pour les documentalistes ;
- un SERVICE DE RENSEIGNEMENTS EFFICACE ;
- une DOCUMENTATION PRATIQUE ;
- une RÉFLEXION PERMANENTE sur notre fonction ;
- des PROCÉDÉS GAGNE-TEMPS ;
- et d'autres services [...]

Le premier objectif réside dans la volonté de réduire l'isolement ressenti par les collègues documentalistes, alors seuls de leur catégorie dans leur établissement, dépourvus de toute aide et munis de consignes floues. Pour ce faire, la première parade consiste à fournir une assistance technique par le biais d'outils pratiques. Le documentaliste est encore perçu dans son établissement comme un prestataire de services au bénéfice des enseignants des disciplines et des personnels administratifs. Mais il faut retenir d'emblée que le comportement mental des créateurs de la revue se distingue par des caractères plutôt exceptionnels, à cette époque, dans le milieu de l'Éducation nationale : ils prônent les vertus des relations de travail associatives, coopératives et mutuelles. Pour toute contribution d'un collaborateur, *Inter-SDI* est l'une des seules revues qui accorde des droits d'auteur, d'ailleurs modiques, à titre de témoignage de reconnaissance du comité de rédaction, au nom de tous les lecteurs. Très vite se dégage aussi l'idée - à certains égards, subversive dans le milieu éducatif français, volontiers marqué par l'idéologie « laïcarde » - que les problèmes posés à tous les documentalistes scolaires se ressemblent, quelle que soit par ailleurs l'instance de tutelle de leur service, ministère de l'Éducation nationale, ministère de l'Agriculture ou secteur privé. La revue affiche l'universalité de la documentation scolaire « sans frontières », fondée sur les valeurs de tolérance. Enfin, rappelons que *Inter-SDI* revendique la liberté de parole à l'égard de l'Institution, garantie par l'indépendance financière totale (autofinancée par les abonnements et la vente des produits professionnels, la revue ne sollicite ni n'accepte la moindre subvention de quiconque).

2. R. Cuchin, En guise d'éditorial : Lettre à nos collègues documentalistes, *Inter-SDI*, n° 0, octobre 1972, p. 3-4.

L'inventaire des rubriques existantes montre bien la conception du métier qui est mise en vitrine : il en existe près d'une vingtaine, bientôt annoncées par des vignettes dessinées par Binet (l'auteur des « Bidochon », alors débutant...). Des rubriques ont un caractère permanent : Action culturelle – Audio-visuel – Information – Nouveautés – Courrier des lecteurs. D'autres sont assurées par permutation : Bibliothèque ou Édition et revues – Secrétariat pédagogique ou Organisation matérielle – Classement ou CDU – Documentation générale ou Documentation technique – Pédagogie ou Variétés documentaires – Relations externes ou Relations internes.

Le n° 2 d'*Inter-SDI* complète de façon claire la « profession de foi » des rédacteurs en établissant leur choix philosophique en matière d'éducation, à savoir la contribution des documentalistes à l'action pédagogique en collaboration avec les professeurs. En effet, la documentation scolaire, fonction perçue comme technique, ne trouve sa vraie raison d'être qu'en rapport avec sa finalité ultime, c'est-à-dire la formation de tous les jeunes. Voici encore des extraits de l'éditorial de R. Cuchin³ :

« Oui, nous avons tous une haute conception de notre fonction. [...]

Nous le croyons, parce que nous vivons l'aventure (certains, depuis bientôt quinze ans) ; nous avons connu l'enthousiasme du départ, puis des moments de doute ; enfin, nous avons vu s'épanouir l'institution. L'expérience aidant, nous avons réalisé qu'il ne serait plus si facile de revenir en arrière sans risquer une régression pédagogique.

Nous constatons, chaque jour, que nous sommes de plus en plus intégrés au dialogue maître-élèves, que nous l'anisons à notre manière, offrant ceci, proposant cela, grâce à notre expérience technique, à telles recherches, à telle réalisation, à tels contacts... Et demain, si le cheminement normal du progrès pédagogique n'est pas entravé, notre place deviendra une place de choix. Elle sera telle, tant par la qualité de nos connaissances, exigible pour une telle fonction, que par la spécificité de notre action documentaire qui est à la fois pédagogique et technique.

Quel que soit notre avenir, ce double aspect pédagogique et technique de notre rôle sera reconnu ou il n'y aura plus d'avenir pour les SDI. »

Cette pétition de principe est affirmée sous la protection bienveillante de l'Inspecteur général Marcel Sire, créateur des SDI en 1958, dont le message, au moment

de son départ en retraite, a marqué la génération des documentalistes de l'époque. En voici des extraits parus en deux parties publiées dans les n°s 2 et 3 de la revue : *Votre avenir*.

« [...] J'ai beaucoup d'ambition pour vous. [...] Vous êtes d'abord des professeurs en documentation. [...] S'il est clair qu'au niveau des actions pédagogiques, en liaison intime et permanente avec les élèves et les maîtres, vous animez, recherchez, concevez ; que vous élaborez une information pédagogique, scolaire et professionnelle ; que vous êtes les moteurs de relations publiques intérieures et extérieures ; que votre rôle est ainsi essentiellement « intellectuel », alors, sans aucun doute, [...] on ne pourra pas rejeter l'idée d'une position équivalente à celle des professeurs. [...] »⁴

Le documentaliste et le système maître-élève

« [...] Quelle est la place du documentaliste par rapport au système maître-élève qu'est la classe ? Dans un système stratifié, encore trop fréquent, on peut décrire trois strates :

– la strate « documentaliste »

– la strate « maître »

– la strate « élève »

chacune accomplissant son travail. À la stratification des êtres correspond le cloisonnement des fonctions ; le documentaliste n'est pas dans le système maître-élève ; il est à côté.

Il faut que les documentalistes bibliothécaires ne soient pas en dehors du système, mais qu'ils pénètrent dans cet ensemble ; [...] qu'ils soient avec ; qu'à un système stratifié se substitue un système intégré.

[...]

Et les documentalistes-bibliothécaires, en tant que membres du système ont un rôle intimement lié à celui du maître et des élèves ; [...] Je le vois là, près des maîtres et des élèves, comme chercheurs eux aussi, et des professeurs en documentation. [...] il me plaît de penser et de dire que le SDI pourrait être considéré comme le laboratoire général de l'enseignement dans l'établissement [...]. »⁵

On peut affirmer que la ligne éditoriale d'*Inter-SDI* est alors en phase avec le projet de l'Inspecteur général, malheureusement peu suivi par nombre de conseillers du ministère qui ne semblent pas savoir quelle politique adopter à l'égard des SDI, même après leur transformation en CDI en 1973.

Pourtant, le n° 4 va marquer une étape importante pour conforter la politique éditoriale puisque l'annonce de la réforme inclut le recours à un contingent de 10 % de la dotation horaire des établissements secondaires consacré à des activités fondées sur l'utilisation des documents en classe et à la pratique du travail indépendant par petits

3. R. Cuchin, Techniques, statut et... tribune libre, *Inter-SDI*, n° 2, mars-avril 1973, p. 2.

4. M. Sire, *Votre avenir*, *Inter-SDI*, n° 2, mars-avril 1973, p. 3-4.

5. M. Sire, Le documentaliste et le système maître-élèves, *Inter-SDI*, n° 3, mai-juin 1973, p. 5-6.

groupes d'élèves. C'est la consécration du projet des rédacteurs, ainsi que le rappelle R. Cuchin⁶ :

« Il ne s'agit plus d'intentions : les SDI, cette fois, vont prendre une dimension nouvelle. Telle est la conséquence directe, pour nous, de la circulaire ministérielle sur le TRAVAIL INDÉPENDANT. [...]

Quant à nous, documentalistes, il nous appartiendra, dans une large mesure, de faire passer le plus possible, le courant lancé qui doit faire tourner la pédagogie active. [...]

Ici même, à INTER-SDI, nous considérerons désormais comme un de nos objectifs principaux, la connaissance de plus en plus fouillée des raisons pédagogiques qui justifient les mesures adoptées. Nous sommes sûrs, à l'avance, que nous serons aidés en cela par ceux qui, depuis longtemps, ont vu, en nos S.D.L., la base de départ possible pour une rénovation pédagogique réelle. [...]

Le n° 5 comporte un dossier spécial sur le travail indépendant et accueille une contribution de Lucien Lefèbvre, alors maître-assistant de psycho-pédagogie à la Sorbonne, sur le « Rôle des documentalistes dans la pédagogie rénovée »⁷. Le chapeau et la conclusion de l'article révèlent que Marcel Sire, Lucien Lefèbvre et Roger Cuchin ont tous trois travaillé dans le cadre de l'expérience des « classes nouvelles » conduite après la Libération (cf. encadré), le premier comme chef d'établissement, les deux derniers en tant que professeurs. À propos du travail de recherche documentaire, l'auteur dudit article se réclame de l'œuvre du pédagogue Roger Cousinet (1881-1973), co-fondateur de l'École Moderne française et promoteur du travail libre par petits groupes⁸. Ainsi se précise la filiation de pensée qui fait bénéficier la jeune revue de tout un acquis de réflexions et de pratiques pédagogiques remontant au début des années 1920. La figure de R. Cousinet est encore évoquée dans un compte rendu sur un numéro de la revue « Éducation et développement » consacré à l'œuvre de ce personnage-clé de la pédagogie active⁹. L. Lefèbvre reprend la plume dans le n° 8 pour préciser les modalités du travail indépendant dans « Méthodes actives et travail par groupes »¹⁰. Dans cet article, il utilise son expérience

déjà consignée dans un ouvrage¹¹ qui s'inscrit dans une lignée de grands éducateurs : Ferrière, Montessori, Dewey, Decroly, Claparède, Freinet et bien sûr Cousinet. Cela dit, faire l'inventaire des héritages revendiqués en matière de pédagogie ne suffisait certes pas à constituer les substructures d'une profession embryonnaire. Encore fallait-il pour les animateurs de la revue aller plus loin en examinant les rapports entre la future profession et le milieu éducatif existant afin d'élaborer une véritable identité du documentaliste scolaire.

À LA RECHERCHE D'UNE IDENTITÉ PROFESSIONNELLE

Il ne s'agit pas de reprendre ici ce que d'autres études ont fait de manière savante et fouillée, en particulier le travail du collègue Jean-Paul Braun, auteur d'une thèse récente sur le thème de l'identité professionnelle des documentalistes¹². Mais il est intéressant de voir comment la revue *Inter-SDI* a rendu compte des réflexions qui ont abouti précisément à la construction de cette identité de l'enseignant-documentaliste.

Parmi les textes publiés au fil des années se dégage un critère permettant de vérifier que la profession nouvelle – et combien incertaine au moins jusqu'à la création du CAPES spécifique en 1989 – a cherché son ancrage légitime dans sa propre histoire, caution de son droit à exister socialement. La corporation des documentalistes a eu recours, en effet, à l'évocation, à caractère quelque peu mythique parfois, d'un « père fondateur » ayant exercé une sorte de puissance tutélaire : Marcel Sire, Inspecteur général déjà cité, créateur et défenseur des SDI, a exercé une influence durable comme en témoignent les nombreuses citations sur le rôle pédagogique des documentalistes et les besoins en moyens humains et matériels des centres documentaires. C'est ainsi qu'on

6. R. Cuchin, Une dimension nouvelle, *Inter-SDI*, n° 4, juillet-août 1973, p. 2.

7. L. Lefèbvre, Rôle des documentalistes dans la pédagogie rénovée, *Inter-SDI*, n° 5, septembre-octobre 1973, p. 3-4 & 6.

8. R. Cousinet, *Une méthode de travail libre par groupes*, Paris : Le Cerf, 1945.

9. Roger Cousinet ou la naissance du travail en groupes, *Inter-SDI*, n° 6, novembre-décembre 1973, p. 26.

10. L. Lefèbvre, Méthodes actives et travail par groupes, *Inter-SDI*, n° 8, mars-avril 1974, p. 3-5.

11. L. Lefèbvre, *Méthode d'observation psycho-pédagogique*, nouv. éd., Paris : ESF, 1974 (Encyclopédie moderne d'éducation).

12. J.-P. Braun, *De l'identité professionnelle des documentalistes des CDI des établissements scolaires du second degré*, Thèse, Université de Nancy-II, UFR Connaissance de l'homme, janvier 2000.

retrouve évoqué le souvenir de M. Sire à l'occasion de son décès en 1985, dans le n° 76 de la revue, sous forme d'une notice nécrologique détaillée sous le titre laconique : « Marcel Sire n'est plus »¹³. À nouveau, en 1993, à l'occasion de l'inauguration d'un nouveau CDI au lycée Janson-de-Sailly, remplaçant le premier SDI de France créé en 1958, un dossier du n° 122 présente l'aménagement des locaux et une notice bio-bibliographique du grand pédagogue qu'a été Marcel Sire¹⁴.

Une fois brossée la figure du « père de la documentation scolaire » ; on proposera ci-dessous un essai personnel de périodisation de la profession depuis l'époque de la création d'*Inter-SDI* : bien entendu, cette proposition ne vise qu'à fournir un outil à valeur heuristique et ne présente pas un résultat définitif, puisque aucune analyse scientifique ne viendrait l'étayer. Elle ne représente en fait que l'expression de ce qu'ont ressenti et vécu les documentalistes du terrain.

– 1972-1978 (n° 0 à n° 34) : le temps des pionniers prestataires de services.

– 1979-1989 (n° 35 à n° 100) : le temps des pédagogues initiateurs des techniques documentaires et des lectures.

– 1990-1999 (n° 101 à n° 154) : le temps des professionnels de la recherche documentaire automatisée.

– 2000 → (n° 155 →) : le temps des médiateurs de la culture de l'information ?

Munie de ces quelques jalons essentiels, l'analyse des textes relatifs à l'identité professionnelle s'appuiera sur quelques travaux essentiels (vu la faible place impartie, on ne peut citer toutes les contributions de la rubrique « Tribune libre », pourtant parfois si intéressantes). On notera d'abord, depuis le n° 25, de janvier-février 1977, les encarts de la FADBEN, Fédération des associations de documentalistes-bibliothécaires de l'Éducation nationale, organisation d'enseignants spécialistes, agréée par le Ministère comme représentative de la profession. *Inter-CDI* accueille alors bien volontiers les travaux de la FADBEN qui prennent une importance particulière lorsqu'elle lance une réflexion sur le thème :

« La documentation, une discipline nouvelle » (séminaire de Port-Mort, 1978), Claude Fournier en étant le porte-parole¹⁵. Cette date marque un tournant dans la perception de la profession, engagée dans un vif débat toujours continué jusqu'à nos jours. C'est la victoire de la conception essentiellement pédagogique de la fonction de documentaliste, illustrée à partir de 1980 par une série d'ouvrages de collègues en matière d'initiation des élèves à l'usage de la documentation. C'est surtout la réflexion de Jacques Carbonnel qui va expliciter les fondements théoriques du problème de l'identité professionnelle, par trois fois dans la revue. Comme le montre le premier article, paru en 1985 dans le n° 74, cette identité repose essentiellement sur l'image de soi que renvoient les autres au sein du milieu professionnel¹⁶. C'est là qu'intervient, selon l'auteur, l'influence d'une revue professionnelle en tant que catalyseur des forces en jeu :

« Le rôle joué par Inter-CDI, revue des Centres de documentation et d'information scolaires, liée à la FADBEN (association professionnelle), est important. C'est en cherchant ensemble le contenu à donner à leur fonction, en essayant de définir leur profession que les documentalistes créent leur communauté. [...] En créant leur propre cadre de références, ils ont trouvé un support identificateur permettant d'exprimer l'idéal du moi professionnel et délimitent le milieu d'appartenance. [...] À travers ce sentiment de solidarité collective qui se construit, se constitue le sentiment d'appartenance au corps. Cette quête d'identité, vécue ici en situation de groupe de production (de la revue) peut apparaître comme une tentative d'élaboration d'une représentation professionnelle plus conforme à l'histoire de tous et de chacun, aux expériences menées à terme, aux projets en cours, aux discours tenus (articles de la revue) tout en étant la recherche d'une reconnaissance de celle-ci par tous les partenaires dans l'institution scolaire. »

Dans le deuxième article paru dans le n° 97, peu avant l'annonce de la création d'un statut des documentalistes scolaires (janvier-février 1989), J. Carbonnel évoque le malaise des responsables des CDI, dû au principe de la double contrainte¹⁷ : l'idéal du moi professionnel, d'une part, et les injonctions de l'institution, accordant

13. S. Marchais, R. Dalimier, Marcel Sire n'est plus, *Inter-CDI*, n° 76, juin-juillet 1985, p. 8.

14. Le premier CDI de France créé au lycée Janson-de-Sailly devient « Centre Marcel-Sire », *Inter-CDI*, n° 122, mars-avril 1993, p. 20-22.

15. C. Fournier, Notre séminaire de Port-Mort (30 avril-1^{er} mai 1978) : Un nouveau départ ; FADBEN Informations, *Inter-CDI*, n° 34, juillet-août 1978, p. 27-28 ; C. Fournier, De l'approfondissement... à la documentation comme discipline nouvelle, FADBEN Informations, *Inter-CDI*, n° 35, septembre-octobre 1978, p. 27-28.

16. J. Carbonnel, À la recherche d'une identité professionnelle, *Inter-CDI*, n° 74, mars-avril 1985, p. 13-15.

17. J. Carbonnel, La perte de l'identité professionnelle, *Inter-CDI*, n° 97, janvier-février 1989, p. 7-11.

chichement les moyens indispensables au bon fonctionnement des centres documentaires, d'autre part, entrent en contradiction. Mais il reconnaît les atouts de la catégorie professionnelle :

« [...] La corporation a une avance au point de vue pédagogique (cf. travaux de Gabrielle Di Lorenzo), un noyau militant (revue *INTER-CDI*), une structure d'analyse, de recherche et de revendication (FADBEN), mais les pratiques innovantes sur le plan de la méthodologie didactique se retournent souvent contre ceux qui les utilisent. »¹⁸

Enfin, le dernier texte, publié en 1994 dans le n° 131, présente une vision peut-être trop optimiste – comme le montreront, dans une certaine mesure, les années 1990 – en consacrant la conquête de l'identité professionnelle qui serait enfin réalisée sous l'influence de deux facteurs : la création du statut et l'informatisation de la gestion documentaire, outils d'une véritable professionnalisation¹⁹. L'auteur voit dans le dialogue franc et rasséréné entre l'institution et le comité de rédaction de la revue une source d'équilibre au bénéfice de la profession :

« Voici deux exemples de [la] collaboration fructueuse dont les deux parties tirent bénéfice :

[...]

b) – les articles publiés par *INTER-CDI* émanant de l'administration. Le dernier « Une enquête sur les CDI », conduite par l'Inspection générale (*INTER-CDI* n° 128, avril 1994, montre bien la prise en compte des travaux officiels et de leurs conclusions, ainsi que le désir de l'administration d'utiliser la voie d'une revue de spécialistes pour les faire connaître. Cette étude du rôle pédagogique des CDI dans les collèges et les lycées « conduit non pas à des prescriptions, mais à des recommandations fortes visant à mieux cerner ce rôle pédagogique ». Le fait de publier ce rapport dans cette revue, ce que je trouve tout à fait pertinent, montre bien l'intérêt pour ce qui est officiel, et la dépendance acceptée à l'institution qui renforce l'effet d'intégration dû à l'institutionnalisation ».

L'année précédente (n° 123, 1993), un groupe anonyme de documentalistes de l'académie de Nancy-Metz avait

proposé les « Itinéraires professionnels des documentalistes »²⁰. Malgré les précautions d'usage à prendre en matière de sondages à faible échelle, les membres de ce groupe de travail avaient repéré quelques tendances constantes à l'intérieur du corps des documentalistes : bien que le métier de documentaliste n'ait pas toujours été choisi spontanément, nombre de collègues reconnaissent qu'ils ne l'ont pas exercé par hasard, intéressés qu'ils étaient par le livre, l'écrit, la lecture et le domaine culturel en général ; qu'ils se sont investis dans ce métier sur la base d'un engagement mûri ; et qu'ils pensent bénéficier d'une liberté d'action et d'une variété des tâches plus importantes que dans les disciplines d'enseignement, trop soumises aux normes.

Ainsi, sans conteste, *Inter-CDI* a joué un rôle capital, en complémentarité avec la FADBEN, dans la construction de la profession de documentaliste. Peut-on aller encore plus loin et oser porter à son actif la reconnaissance par le ministère du CAPES et d'un statut ? Ce serait, sans doute, une revendication aventureuse, quoique des observateurs objectifs, à la lecture des manuels édités par le CNED en vue de la préparation aux concours ad hoc, n'eussent pas manqué d'être impressionnés par l'abondance de références bibliographiques renvoyant aux articles publiés dans la revue. En voici un bref bilan indiquant une certaine notoriété d'*Inter-CDI* :

Brochure sur l'épreuve du commentaire de texte²¹ :

Thème 2 : La lecture. Parmi les conseils de lecture, aux côtés de *Pratiques*, des *Cahiers pédagogiques*, des *Actes de lecture*, de *Lire au collège* figure *Inter-CDI*.

Thème 3 : Littérature pour la jeunesse. Extrait d'un article d'Eudes de La Potterie, dans le n° 84, et notice sur un article de C. Étévé, J. Hassenforder et O. Lambert, dans le n° 90.

Thème 7 : Aide aux élèves en difficulté. Parmi les conseils de lecture, article de J.-P. Verplaetse dans le n° 84.

Brochure sur les épreuves orales²² :

18. À propos des travaux auxquels fait allusion l'auteur, se reporter à la contribution substantielle de : G. Di Lorenzo, Formation des enseignants à la méthodologie documentaire, *Inter-CDI*, n°s 67 à 70, parus entre janvier-février et juillet-août 1984. Un manuel définitif est paru quelques années plus tard : G. Di Lorenzo, *Questions de savoir*, Paris : ESF, 1992 (Pédagogies).

19. J. Carbonnel, L'identité retrouvée : Réflexions sur la conquête d'une identité professionnelle, *Inter-CDI*, n° 131, juillet-août 1994.

20. Itinéraires professionnels des documentalistes : une expérience d'écriture collective, *Inter-CDI*, n° 123, mai-juin 1993, p. 8-12.

21. R. La Borderie (dir.), H. Cahuzac (dir.), R. Capdupuy (dir.), *CAPES de documentation, concours interne 1990 : Le commentaire de texte, épreuve écrite d'admissibilité n° 2*, Paris : CNDP, 1989, 99 p. [Broch. 001Z2001]

22. H. Cahuzac (dir.), *CAPES de documentation, concours interne et externe 1990 : Épreuves orales d'admission*, Paris : CNDP, 1990, 96 p. [Broch. 330BG059]

Ch. 3 : Outils documentaires. Dans la sect. Bibliographique, p. 75-77 : sur 60 références de lectures conseillées, 27 sont issues d'*Inter-CDI*, soit 45 % !

Il n'est pas étonnant que, dans la préface du premier dossier édité par le CEDIS pour la préparation du CAPES de documentation, rédigée en 1991²³, Daniel Fondanèche constate que *Inter-CDI* constitue une référence indispensable en matière de documentation scolaire :

« Hormis un rappel de Textes officiels et de Rapports qui le sont tout autant, pourquoi nous en être tenus aux seules publications de la revue ? Parce que son indépendance, sa liberté de ton et de parole en font l'organe de la pensée des documentalistes de l'enseignement secondaire. Une pensée aux multiples facettes, une pensée qui évolue au fil des ans, une pensée riche et féconde, qui souhaite une progression de notre métier dans le sens de la qualité. »

Enfin, la reconnaissance de l'œuvre d'*Inter-CDI* est perceptible au travers d'indices : la revue a été l'objet d'un dépouillement bibliographique dans la base Pascal de l'INIST (Centre de documentation du CNRS, site du Technopôle de Nancy-Vandœuvre) et des bases Mémoire de l'éducation, puis Callimaque du CNDP ; la revue figure sur les présentoirs de la Bibliothèque publique d'information du Centre national d'art et de culture Georges-Pompidou et sur ceux du Service d'action pédagogique (site Tolbiac) de la Bibliothèque Nationale de France ; etc.

Bref, il semble qu'*Inter-CDI* fasse autorité dans le monde de la documentation scolaire française. Reste à savoir ce qui justifie l'intérêt porté à son contenu.

L'INVENTAIRE ET L'EXPLORATION DES POSSIBLES

Arrivé à ce point de la rétrospective, on est fondé à se demander quels sont les champs abordés par la revue. Ainsi que l'introduction l'a indiqué, la publication des *Cahiers de l'ISP* a répondu de manière tout à fait satisfaisante à cette question, notamment sous la plume de Marie-Laure Sourdillon²⁴. Cette question doit être abordée par un autre biais, c'est-à-dire par le truchement de visées synthétiques.

La revue *Inter-CDI* n'a pas la prétention de l'universalité, mais ses rédacteurs se sont donné les moyens d'envisager

toutes les pistes de recherche et de développement pour une profession incertaine, quoique riche de potentialités. Seront exposées ci-après quelques idées-force qui autorisent à voir, dans la revue, un moteur essentiel de renouvellement et d'innovation permanents de la pédagogie documentaire au cœur du monde de l'enseignement sur lequel le changement social se répercute souvent de façon amortie et différée.

La revue capture les reflets des expérimentations variées qui sont conduites dans toutes sortes d'établissements, allant du collège rural au lycée urbain, du secteur public au secteur privé, de l'enseignement général à l'enseignement agricole. Presque tous les cas de figure y sont représentés, dans des tensions permanentes entre les théories des chercheurs en sciences de l'éducation, les thèses officielles des autorités de tutelle et les réalités du terrain, aux prises avec les évolutions de la société et de la jeunesse. Ces tensions, désormais, ne sont plus considérées comme des freins, mais plutôt comme un moteur de la construction d'une pédagogie en phase avec son temps. Ainsi, les éléments de la réforme récente des lycées, encourageant le recours des enseignants des disciplines à la recherche documentaire (ECJS, TPE, etc.) ont été dans l'ensemble bien accueillis par les enseignants-documentalistes collaborateurs d'*Inter-CDI*, dans la mesure où enfin ces directives officielles admettent une sorte de consécration des efforts mis en œuvre depuis la création des SDI par Marcel Sire. La revue a toujours préservé un certain dosage entre théorie et pratique, avec une prédominance toutefois pour la partie pratique. Sur le plan théorique, des articles ont fait date dans la profession. On s'abstiendra ici de les citer, car ils seraient trop nombreux et donner des exemples procéderait d'un choix arbitraire. Pour s'en tenir aux productions récentes, on se contentera de renvoyer le lecteur aux numéros spéciaux de l'été qui paraissent tous les ans depuis quelques années :

N° 148, 1997 : La documentation, Nouveau Monde ou utopie ?

N° 154, 1998 : Documentalistes et littérature de jeunesse

N° 160, 1999 : Technologies au CDI

N° 166, 2000 : Le monde des bibliothèques scolaires

N° 172, 2001 : Les CDI du XXI^e siècle

N° 178, 2002 : Nouveaux produits, nouvelles pratiques, nouvelle donne

23. D. Fondanèche, R. Cuchin, *Dossier CAPES documentation* : Éd. 1991-1992., Étampes : CEDIS, s. d. [1992], 232-XIX p.

24. Cf. note 1.

N° 184, 2003 : Des IDD aux TPE : un état des lieux des nouveaux dispositifs pédagogiques.

Le souci de l'amélioration de la qualité a été constant. Les exigences à l'égard des auteurs d'articles se sont accrues, le comité de rédaction n'acceptant en tant qu'articles que des textes organisés, rédigés dans une langue correcte et claire et présentant une pensée originale sans pour autant être des portions de thèses ou mémoires universitaires. Sur le plan matériel, à comparer les numéros de la revue des débuts à ceux de la fin des années 1990, on mesure le chemin parcouru. Prendre le n° 1 : 28 pages, sur papier mat, texte frappé à la machine à écrire, tirage ronéotypé en noir, style graphique proche de celui des circulaires administratives de l'époque. Prendre ensuite le n° 167, par exemple : 112 pages, sur papier couché, publication assistée par ordinateur, photocomposition, tirage en quadrichromie, style graphique des magazines mensuels d'information ! Ces détails ne présentent pas seulement un intérêt anecdotique : la représentation mentale et sociale de la profession d'enseignant-documentaliste, à notre époque dominée par l'image, dépend aussi du style « moderniste » de son organe d'expression, la revue *Inter-CDI*.

Les efforts d'adaptation permanente aux évolutions techniques de la société et aux évolutions pédagogiques sont identifiables grâce aux indicateurs que fournit l'examen des intitulés des rubriques de la revue. Ainsi la liste citée dans la première partie est modifiée peu à peu comme suit, ce qui permet de suivre l'historique des préoccupations des collègues des CDI :

« Documentation technique » fait place à « Informatique », apparue dans le n° 55 (janvier-février 1982). « Classification » disparaît totalement à partir du n° 104 (mars-avril 1990). « Bibliothèques » et « Audio-visuel » ont cédé la place à « Lectures » (incluant, par conséquent, les documents non-écrits), à partir du n° 72 (novembre-décembre 1984). La sous-rubrique « D'un éditeur à l'autre », consacrée à l'analyse critique des livres de jeunesse, est apparue plus tôt, dans le n° 70 (juillet-août 1984) : elle est l'embryon du « Cahier des livres » qui, sous forme d'un encart détachable (pouvant même, sur demande, être vendue sur abonnement, à part) va

occuper, dans les années 1990, jusqu'à un tiers de la pagination totale de la revue : cet encart, baptisé « D'un éditeur jeunesse... à l'autre » date de janvier-février 1990 (n° 103). Quant à « Bibliothèque-Centre documentaire », qui intéresse l'école primaire, elle apparaît épisodiquement à partir du n° 86 (novembre-décembre 1986) avant de disparaître lorsqu'est éditée l'éphémère revue sœur *Inter-BCD*. Enfin « Technologies nouvelles » fait irruption dans le n° 110 (mars-avril 1991), suivie plus tard de rubriques consacrées à l'informatique (« Notules informatiques »).

On pourrait dire que la revue grandit grâce à des mues successives qui, pour être imperceptibles au jour le jour, n'en marquent pas moins des étapes décisives quant à la pertinence de son propos auprès du lectorat.

La création d'outils pratiques nouveaux au service des collègues – preuve d'une dose certaine de pragmatisme – a été une préoccupation essentielle au point que le CEDIS est devenu aussi une maison d'édition (cf. catalogue). Citons les produits phares : les « Cahiers techniques des bibliothèques et des CDI », les planches-index CDU-Dewey (à partir de 1974), les « Listes de mots-clés CDI » (1979/1980), les fiches des « Ressources documentaires » (1989), les fiches « Auteurs Jeunesse » (dernier fasc. paru en 1991), le GORD²⁵ (1994), la LIST²⁶ (1997) et l'« Agendoc », sans compter des livres (manuels de Daniel Fondanèche, ouvrages sur ce qu'il était convenu d'appeler les « paralittératures », etc.). Les outils modernes d'information, d'abord, en janvier 1991, le serveur Minitel (3615 INTERCDI), disparu, puis, plus récemment, le site Internet (www.cedis.org) sont le signe d'une mise à jour constante des moyens de communication avec le lectorat et les chercheurs extérieurs. Ce sont ces outils qui confèrent à la revue son caractère de laboratoire d'idées et d'essais au service du corps des collègues œuvrant sur le terrain.

L'apport d'une culture professionnelle de l'enseignant-documentaliste est assuré par la connaissance des organismes travaillant dans les domaines de l'éducation et de la documentation à l'étranger. C'est le cas depuis les premiers numéros avec des contributions de Jean Hassenforder jusqu'au numéro spécial de l'été 2000 uniquement consacré à ce thème. Le reflet de ce qui se

25. GORD : Guide d'orientation pour la recherche documentaire.

26. LIST : Liste indicative des sujets et thèmes littéraires.

pas dans des associations professionnelles de documentation, hors Éducation nationale, apparaît souvent avec des contributions de personnalités de l'ADBS ou de l'ABF. Enfin, nombre d'articles font état des activités d'organismes français et étrangers : en France, l'INIST à Nancy, la BNF à Paris ; en Allemagne, la Bibliothèque internationale de jeunesse à Munich ; en Belgique, Actualquarto à Charleroi, le CEFAL à Liège, le CLPCF à Bruxelles, le Mundaneum à Mons ; en Suisse, l'IRD à Neuchâtel, la Fondation Johanna-Spyri à Zurich ; les centres de ressources des CEGEP au Québec ; etc. Les rédacteurs d'*Inter-CDI* refusent d'être cantonnés dans le monde documentaire français et gardent leur curiosité intellectuelle en éveil, en se tenant au courant de ce qui se passe dans le monde francophone, en priorité, et, plus largement, dans le monde entier.

Au terme de l'examen du corpus de plusieurs milliers de pages d'articles, la question posée au préalable ne trouve pas sa réponse avec une certitude absolue. Certes, la revue *Inter-CDI*, considérée dans ses relations avec l'évolution des positions officielles du ministère et des idées émises en sciences de l'éducation, ne peut être considérée comme souffrant d'un retard quelconque. Mais, savoir si elle a fait montre d'avance ou si elle a seulement réussi à accompagner le mouvement pédagogique semble indécidable. Sans doute la question est-elle mal posée, le point de vue devant être plutôt celui d'interactions multiples, bénéfiques pour les progrès de la profession, entre instructions officielles, théories de l'éducation et propositions de la revue. *Inter-CDI* a mis en lumière comment des projets de pédagogie active pouvaient être appliqués concrètement dans l'école, grâce à l'aide des professeurs documentalistes et aux moyens disponibles dans les CDI.

Mais d'autres questions viennent à l'esprit. Est-ce que la revue a respecté l'authenticité de l'expression du corps professionnel ? Des signes incitent à penser que la revue en a renvoyé le reflet honnêtement, dans la mesure où a

été garantie une grande liberté d'opinion et où des indicateurs objectifs confortent cette impression : stabilité des tirages (environ 8 500 abonnés), diffusion massive et bien répartie (environ 90 % des CDI abonnés), fréquence soutenue des citations d'articles d'*Inter-CDI* dans les publications pédagogiques.

La revue a-t-elle été efficace ? Sans conteste, si *Inter-CDI*, alliée à la FADBEN, n'avait pas existé, le statut n'eût pas été obtenu en 1989 (et le serait-il même aujourd'hui ?).

Inter-CDI risque-t-elle de sombrer dans le corporatisme ? Si le danger n'a pas toujours été à écarter, il semble qu'il soit à présent définitivement tenu en lisière en raison de l'obtention du fameux statut, de l'extrême diversité des origines disciplinaires des enseignants-documentalistes et du champ d'action « encyclopédique », source d'ouverture et de curiosité. Ce serait plutôt le risque de l'« activisme » qui menacerait le plus la profession et la revue, tant les tâches et les injonctions contradictoires se diversifient à l'infini.

Enfin se pose le problème de la pérennité d'une revue sur support papier, face aux listes de diffusion sur Internet. Certes la concurrence existe, mais bien des collègues ressentent toujours la nécessité de conserver des traces durables des réflexions et de préserver une sorte de distanciation devant le quotidien, par le biais de l'écrit organisé, au profit d'un bien commun. Ainsi se conserverait l'historique des tendances profondes, des lignes de force et des mises en perspective qui marquent la profession auquel on opposerait volontiers le clinquant de la banalité, de l'accessoire et des « brèves de comptoir » qu'on rencontre dans tant de forums de discussion, exutoires improvisés d'états d'âme voués à l'égoïsme.

Claude VIRY

Professeur-documentaliste (Lycée Jules-Ferry, Saint-Dié)

Membre du comité de rédaction d'Inter-CDI

LES « CLASSES NOUVELLES » APRÈS LA LIBÉRATION

Pendant la guerre, un groupe de pédagogues se réunissait périodiquement pour envisager l'avenir de l'éducation en France dans le droit fil des idéaux de la Résistance : Albert Weiler, Roger Gal, Gustave Monod, en liaison avec Paul Langevin, président du GFEN, alors placé en résidence surveillée.

À la Libération, Henri Wallon (secrétaire de l'Éducation nationale pendant quelques semaines), puis René Capitant appellent Paul Langevin. Instituée en novembre 1944, une commission, formée de vingt membres, est présidée d'abord par Paul Langevin, puis, après sa mort en 1946, par Henri Wallon. À cette époque, Gustave Monod, devenu en 1945 directeur de l'Enseignement du second degré, a constitué auprès de lui un groupe de travail appelé « Conseil technique pédagogique » dans lequel on retrouve Albert Weiler, Roger Gal, Claire Roby, etc.

C'est alors que sont promulguées les circulaires de juillet 1945 et surtout celle du 20 août 1945 qui institue officiellement les « classes nouvelles ». Un stage au Centre international d'études pédagogiques, dirigé alors par Edmée Hatinguais, réunit en septembre 1945 environ cent soixante-dix enseignants pour les convaincre de lancer l'expérience des « classes nouvelles ». Des conseillers pédagogiques spéciaux sont affectés pour aider leurs collègues enseignants dans leur travail (par exemple, François Goblot, chef de file de l'équipe du CRAP : Cercle de recherche et d'action pédagogiques qui a créé les « Cahiers pédagogiques »). Les classes de 6ème sont ouvertes dès octobre 1945, puis suivent les classes de 5ème en 1946, celles de 4ème en 1947 et celles de 3ème en 1948. En 1950, une brochure du Ministère de l'éducation nationale sur « Les classes nouvelles » réunit tous les textes officiels qui les régissent.

Cependant, lassé des réticences rencontrées de tous côtés, aussi bien au Ministère de l'éducation nationale que de la part des syndicats, Gustave Monod quitte ses fonctions en 1951. Son successeur à la direction de l'Enseignement du second degré reconnaît, dans la circulaire du 30 mai 1952, la valeur de l'expérience, mais impose des restrictions en raison des incidences financières énormes qui s'ensuivraient en cas de généralisation des « classes nouvelles ». Dès lors, il ne subsiste plus que des « classes pilotes » dans une cinquantaine d'établissements secondaires, situés le plus souvent à proximité des Centres pédagogiques régionaux. L'expérience est pratiquement interrompue après 1953.

D'après : Les classes nouvelles : avenir ou passé ?, *Cahiers pédagogiques*, novembre 1968, n° 78, passim.

UNE MÉTHODE « INTUITIVE » ET « ANALOGIQUE » POUR L'ÉCOLE POPULAIRE ? FLUX ET REFLUX D'UNE IDÉE PÉDAGOGIQUE INTEMPESTIVE DANS LE *DICTIONNAIRE* DE FERDINAND BUISSON

PATRICK DUBOIS

ANALOGIE. – Ce mot, quoiqu'il soit d'origine grecque, n'a pas besoin de définition pour personne ; il est d'ailleurs plus difficile à définir qu'à comprendre...

En pédagogie, le rôle de l'analogie est d'autant plus grand que c'est de tous les modes de raisonnement le plus facile, le plus spontané, le plus naturel à l'enfance. La circonspection, la méthode, la précision dans l'examen, la réserve dans les conclusions sont les qualités d'un âge plus avancé ; l'enfant, comme les peuples enfants, va d'un bond, par analogie, aux affirmations les plus téméraires : et le plus souvent, il ne voit qu'une gêne inutile dans la lente série de déductions par où on l'oblige à passer pour arriver à une règle d'arithmétique ou de grammaire, qu'il aurait volontiers appliquée pour ainsi dire d'instinct.

De cette disposition naturelle à raisonner par analogie, quel parti doit tirer une saine pédagogie ? Convient-il de prémunir de bonne heure l'enfant contre les écarts et les périls de cette méthode primesautière ? Nous ne le croyons pas, bien qu'on l'ait maintes fois soutenu. Il nous semble au contraire que, pour développer le jugement chez l'enfant, rien n'est meilleur que de le laisser s'exercer au gré de la nature sous la forme imparfaite, mais vive et hardie, qu'il revêt à cet âge. L'expérience se chargera de réprimer ce premier élan.

La *méthode analogique* se lie intimement et légitimement à la *méthode intuitive*. L'analogie est le raisonnement spontané, comme l'intuition est l'observation spontanée. Celle-ci développe les sens, celle-là le jugement. L'une et l'autre valent

à l'enfant le plus vif des plaisirs intellectuels à cet âge et à tout âge, celui de la découverte.

C'est surtout dans l'étude pratique du langage et de ses lois qu'il faut se fier à cet instinct d'analogie ; c'est là qu'on peut voir combien il l'emporte sur un instinct d'imitation machinale. Écoutez parler un enfant de quatre ans, et vous restez confondu des merveilles d'analyse et de la finesse des nuances que lui a fait saisir la seule analogie. Ses fautes de français sont autant d'actes de fidélité à la logique, que l'usage a trahie. Quand l'enfant dit : « ne me *faisiez* pas mal, *disez*-moi une histoire », est-ce lui qui a tort ? Quand il dit « nous *courrons*, nous *venons* », n'est-ce pas la preuve qu'il sait déjà, et mieux peut-être qu'il ne le saura dans quelques années, la loi de la formation des temps ? Quand pour dire le contraire d'*approcher*, il invente le mot *déprocher*, ne montre-t-il pas qu'il a déjà le sentiment bien net du sens et de la fonction des préfixes et qu'il sera capable, au besoin, de créer à nouveau toute la langue, puisqu'il en a saisi non pas seulement les mots,

mais les règles et les formes générales, l'esprit même et, comme on dit justement, le génie de la langue ?[...] Depuis l'art d'apprendre à lire et à écrire, jusqu'à l'étude de la géographie et de l'histoire, c'est par l'analogie qu'il faut soulager la mémoire et préserver l'intelligence d'un exercice aveugle ou machinal ; c'est elle enfin, elle seule, qui permet de respecter dans l'enfance la condition *sine qua non* du développement intellectuel, la spontanéité, l'activité propre, cette sève de l'esprit qui supplée à tout et que rien ne supplée (V. *Activité*). Sans doute le règne de l'analogie ne dépasse pas la période de l'enfance, et là même il ne doit jamais être exclusif ; il doit peu à peu se restreindre pour faire place, à mesure que la nature le veut, à des opérations plus sûres, à des procédés plus sévères, à des analyses plus délicates, en un mot aux deux grandes formes définitives du raisonnement, l'induction et la déduction. Mais, loin de retarder l'avènement des facultés supérieures, l'esprit d'analogie, bien dirigé, le prépare et l'assure. La logique naturelle est la meilleure initiation à l'autre.

Le texte ci-dessus est extrait de l'article « *Analogie* » du *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* de Ferdinand Buisson. Il fait partie de la 3^e livraison de l'ouvrage, mise en vente en mars 1878¹. Buisson y préconise, au principe d'une « saine pédagogie », une « méthode analogique » de développement du jugement qu'il associe à la « méthode intuitive » d'éveil des sens. Exprimées dans les limites idéologiques du temps – « l'enfant, comme les peuples enfants » ! – les options éducatives libérales de l'auteur y sont manifestes, mais aussi ses audaces qui, dans le courant d'idées ouvert notamment par Michel Bréal, le conduisent à pressentir le « constructivisme » linguistique du jeune enfant engagé dans ses premières conquêtes langagières : ses « fautes » de français, affirme Buisson, loin d'être répréhensibles, sont « autant d'actes de fidélité à la logique », l'indice d'un « raisonnement spontané » capable de « merveilles d'analyse » et de « finesse des nuances »².

Sans doute parlerait-on davantage aujourd'hui de « travail cognitif » du jeune enfant qui, placé dans un contexte communicationnel où il a à « résoudre un problème », construit de lui-même un principe non acquis à partir d'un savoir acquis – ici, par exemple, une règle de formation de l'impératif de politesse : « ne me *faisiez* pas mal », « *disez*-moi une histoire », qui méconnaît la pluralité des groupes verbaux³. Néanmoins, il est difficile d'être insensible à la modernité du propos de Buisson. Les conséquences pédagogiques qu'il énonce dans l'article sont-elles si distinctes des nôtres ? Plutôt que de se hâter de « réprimer » ces premiers élans, la « méthode analogique » laissera dans un premier temps « s'exercer au gré de la nature » l'esprit analogique de l'enfant qui, parce qu'il exprime une « disposition naturelle à raisonner » ne contrarie pas l'éveil des facultés intellectuelles d'analyse et de déduction, mais au contraire « le prépare et l'assure ».

1. Rappelons que l'ouvrage dirigé par Ferdinand Buisson a commencé sa publication à partir de février 1878, sous forme de livraisons bimensuelles de deux feuilles d'impression (32 pages). Celle-ci s'est achevée avec la 175^e livraison, en février 1887. Sur l'histoire de la mise au point du Dictionnaire, Dubois (2002 a).

2. Buisson n'est évidemment pas le découvreur de ces « raisonnements spontanés ». Ainsi Émile Egger, dans son mémoire sur le développement de l'intelligence et du langage chez les enfants lu à l'Académie des sciences morales et positives en juin 1871 et publié en 1879, parle d'« instinct grammatical » (p. 47) chez les enfants et de « procédé analogique » (p. 54) : « il entend dire rendre et rendu ; cela l'induit de former par analogie des participes comme *prendu* de *prendre*, *étéindu* de *êteindre* » (p. 46). Mais il ne tire pas de conséquences pédagogiques de ses observations (Egger, E. *Observations et réflexions sur le développement de l'intelligence et du langage chez les enfants*. Paris, A. Picard, 1879).

3. Halté, J.-F. (1992), *La didactique du français*, Paris, PUF, p. 81 et sqq.

Lorsque paraît l'article « *Analogie* » de son Dictionnaire, Ferdinand Buisson n'est pas encore le directeur de l'enseignement primaire de Jules Ferry. Agrégé de philosophie, exilé volontaire à Neuchâtel sous le Second Empire, il avait été nommé inspecteur primaire de la Seine par Jules Simon en 1872. Quelques mois plus tard, après une mise en cause par quelques parlementaires de ses propos tenus en Suisse contre l'enseignement biblique dans les écoles publiques, il avait été placé en situation de congé. Peu après, détaché à l'administration centrale du ministère de l'Instruction publique, il avait représenté ce dernier à l'Exposition universelle de Vienne en 1873, puis à celle de 1876 à Philadelphie⁴. C'est aussi en 1876 qu'il avait engagé la réalisation de son dictionnaire pédagogique. Le manuscrit devait être rendu à l'éditeur en janvier 1878, quelques mois donc avant l'ouverture de l'Exposition universelle de Paris, où il aurait figuré en bonne place parmi les nouveautés pédagogiques du stand Hachette. Mais les circonstances de publication de l'ouvrage lui ont imposé un destin tout autre. Des retards initiaux, l'adoption d'une formule encyclopédique, la mise au point d'un cours d'études complet d'école normale, l'arrivée au pouvoir des républicains et la refonte de l'enseignement populaire impulsée par eux, ont eu pour effet de quintupler le format initialement prévu, pour atteindre, en février 1887, 4 volumes et 5 600 pages imprimées sur deux colonnes à petits caractères⁵.

Revenons à l'article « *Analogie* » de mars 1878 et au couplage qu'il préconise entre « méthode intuitive » et « méthode analogique » pour l'éducation intellectuelle du jeune enfant. Couplage évoqué dans ce seul passage du Dictionnaire, énigmatique, donc, à s'en tenir à cet ouvrage. Mais ce n'est pas la première fois que Buisson en développe l'idée. En 1873, en effet, il était rentré de l'Exposition universelle de Vienne avec, dans ses bagages, une idée pédagogique⁶ censée réformer en profondeur l'enseignement populaire en France, la « méthode intuitive ». Dans tous les pays représentés,

exposait-il alors dans son rapport officiel, publié en 1875, « l'esprit pédagogique subit une transformation profonde » que désigne précisément le vocable « relativement nouveau » de « méthode intuitive »⁷. Entrée dans les pays de langue germanique avec l'*Émile* – l'« évangile de l'éducation nouvelle » –, celle-ci avait été popularisée par Basedow puis par Pestalozzi et ses disciples. Mais elle avait failli sombrer peu à peu dans des procédés routiniers ; toutefois, l'influence en terre allemande des idées de Jacotot – l'« esprit d'analogie » précisément – lui avait redonné une nouvelle vie, la transférant « du domaine des sens dans celui du raisonnement ». L'argumentaire à destination du ministère de l'Instruction publique n'est pas sans habileté : aux sources de la pédagogie allemande, si souvent célébrée après 1870, deux pédagogues de langue française, le Citoyen de Genève – pour les procédés intuitifs – et l'éducateur dijonnais, propagandiste de l'« enseignement universel », pour l'« esprit d'analogie »⁸.

Mais quelques années plus tard, dans son Dictionnaire, l'enthousiasme n'est plus le même. Certes, l'ouvrage fait une large place au matériel pédagogique moderne, celui par lequel rivalisent les grandes nations dans les galeries scolaires des Expositions internationales : les cartes, les atlas, les globes, les herbiers, les bouliers-compteurs et les arithmomètres, les compendiums des salles d'asile, les projections lumineuses, les aquariums et les musées scolaires, les tableaux muraux d'enseignement, etc. Mais la doctrine pédagogique, elle, semble marquer le pas. La « méthode analogique », on l'a dit, n'est mentionnée que dans le seul article « *Analogie* ». Quant à la « méthode intuitive », dont Jules Ferry lui-même, devant les instituteurs réunis au Congrès pédagogique de 1881, souhaitait explicitement la diffusion à l'école primaire, comme l'esprit d'un enseignement qui « doit faire procéder l'enfant du concret à l'abstrait et le laisser dans le concret »⁹, peu d'articles y font référence. Elle est mentionnée par Buisson dans les premières pages de l'ouvrage, qui datent de février-mars 1878, et surtout

4. Sur Buisson et les autres rédacteurs du Dictionnaire mentionnés dans l'article, cf. Dubois (2002 b).

5. Rappelons que l'ouvrage a été mis à jour et réédité en 1911, dans un volume unique d'un peu plus de 2000 pages.

6. Sur la notion d'idée pédagogique, nous renvoyons au bel article de D. Hameline (1994) et à son dernier ouvrage *L'éducation dans le miroir du temps* (2002).

7. Buisson, F. *Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition universelle de Vienne en 1873*. Paris, Imprimerie nationale, 1875.

8. Sur Jacotot dans le Dictionnaire de Buisson, Garcia (2000).

9. Ferry, J. Discours au Congrès pédagogique de 1881. *Revue pédagogique*, 1881-I, p. 582.

dans le long article « *Intuition, méthode intuitive* », paru en 1882. C'est à peu près tout. Et le propos est désormais plus mesuré qu'en 1875 : ainsi, à l'article « *Abstraction* », il oppose la « méthode intuitive » ou « nouvelle méthode » à l'« ancienne », la « méthode déductive », mais pour présenter chacune avec ses « avantages et inconvénients » : l'inconvénient de la « méthode intuitive », c'est « une sorte de paresse d'esprit, une lourdeur ou une difficulté de conception extrêmement fâcheuse », résultant d'un recours trop tardif aux notions abstraites (10 A) ; à l'article « *Arithmomètre* », de même, il met en garde contre un « emploi trop prolongé de l'enseignement par les yeux » (118 B). L'article « *Intuition, méthode intuitive* » enfonce le clou. Rédigé postérieurement aux précédents, par celui qui est désormais depuis 1879 le bras droit de Jules Ferry pour la réforme de l'instruction primaire, il propose un commentaire officieux des nouveaux programmes pour l'école primaire, dans le but, précisément, de lever toute équivoque sur ces notions d'« intuition » et de « méthode intuitive ». Contre l'usage habituel de ces vocables dans l'enseignement populaire, en effet, il entend désenclaver la pédagogie « intuitive » du seul domaine sensoriel des « leçons de choses »¹⁰ pour en étendre l'usage à toutes les matières de l'enseignement primaire, notamment celle qui, précise-t-il en citant sur ce point – et sur ce seul point – les programmes officiels, a pour objet « d'initier les enfants aux émotions morales au moyen de leur expérience immédiate, de les élever par exemple, au sentiment d'admiration pour l'ordre universel et au sentiment religieux en leur faisant contempler quelques grandes scènes de la nature... ».

Mais depuis sa nomination à la Direction de l'enseignement primaire, Buisson a délégué à d'autres rédacteurs le soin de poursuivre dans son *Dictionnaire* la théorie pédagogique de l'école populaire républicaine. Or, alors que les programmes pour l'école primaire de 1882 préconisent officiellement un enseignement « intuitif » pour les premières classes de l'enseignement primaire, aucun de ces auteurs ne fait référence à la « méthode intuitive », encore moins à son complément « analogique ». Notamment les plumes les plus

autorisées. Ainsi, le philosophe Henri Marion, chargé en 1880 du premier cours de psychologie appliquée à l'éducation à l'ENS de Fontenay-aux-Roses (1880), puis, en 1883, du premier cours de science de l'éducation à la Sorbonne en 1883. Pas de trace de la « méthode intuitive » dans ses grands articles de pédagogie théorique du *Dictionnaire*, qui paraissent à partir de 1884, ni d'ailleurs dans ses leçons de Fontenay¹¹ ou ses cours à la Sorbonne¹². Quant au philosophe Gabriel Compayré, auteur de l'imposante *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le XVI^e siècle* et collaborateur important dès la première heure de l'ouvrage dirigé par Buisson, il ironise dans son *Cours de pédagogie théorique et pratique* de 1885 – alors que le *Dictionnaire* est encore en cours de publication ! – sur les « cris d'enthousiasme » ayant salué « de toutes parts l'avènement de cette méthode souveraine », qui n'est en réalité à ses yeux qu'une notion confuse : prise dans le sens restreint de perception sensible, elle ne saurait à elle seule, sans réflexion ni raisonnement, valoir comme méthode d'enseignement ; entendue au contraire *lato sensu* comme le fait Buisson, englobant les idées intellectuelles et morales, voire religieuses, elle devient l'idéal de tout enseignement, mais « nullement un ensemble de moyens organisés en méthode »¹³.

Il y a plus. À l'article « *Raisonnement* » de la seconde partie du *Dictionnaire*, publié en 1881, comme à l'article « *Facultés de l'âme* » de la première, paru en 1882, contestant l'homologie établie par Condillac entre l'intelligence adulte et celle de l'enfant, Compayré évoque lui aussi, comme Buisson, l'inventivité linguistique des jeunes enfants. Mais c'est pour en nier toute rationalité sous-jacente : Condillac a confondu « les formes les plus élevées de la plus haute opération intellectuelle avec ses formes inférieures, avec les inférences irréflechies que l'on peut observer jusque chez les animaux... C'est à une logique instinctive qu'il [l'enfant] obéit quand il saisit les analogies du langage. L'enfant de trois ou quatre ans s'obstinera à dire à *le cheval*, à *le jardin*, parce qu'il a entendu qu'on disait : à *la vache*, à *la promenade...* » [DP2 1793A] ; « C'est à tort que des pédagogues ont prétendu retrouver chez l'enfant l'équi-

10. Sur la leçon de choses dans la mise en place des programmes républicains, voir l'ouvrage de P. Kahn (2002).

11. Elles ont été publiées sous les titres de *Leçons de morale*, A. Colin, 1882 ; et de *Leçons de psychologie appliquée à l'éducation*, A. Colin, 1882.

12. Le *Manuel général* en publie régulièrement, de 1884 à 1886, d'amples résumés.

13. Compayré, G. *Cours de pédagogie théorique et pratique*. Paris, Delaplane, 1885, p. 265-269.

valent de toutes les formes de l'intelligence adulte. L'attention qu'on prête à l'enfant n'est que l'ombre et le fantôme de l'attention véritable... On a prétendu de même que l'enfant avait la puissance d'abstraire et de généraliser. Il y a cependant un grand écart entre la tendance à saisir les ressemblances et à noter les différences, qui se manifeste dès le premier âge, et la faculté réfléchie de manier des abstractions... » [DP1 984A]. À la différence de Buisson, donc, et quoi qu'en prétendent « des pédagogues », les capacités intellectuelles du jeune enfant ne sont pour Compayré que « l'ombre et le fantôme » de celles des adultes, des « formes inférieures » plus éloignées d'elles que des comportements animaux. Rien de moins.

Ces « pédagogues » que Compayré entreprend de réfuter ne sont pas nommés ; ils ne sont pourtant pas imaginaires. On peut à coup sûr identifier l'un d'entre eux, puisque l'article « *Facultés de l'âme* » est la reprise remaniée d'une note critique parue en 1878 dans la *Revue philosophique* et consacrée à un ouvrage d'un publiciste pédagogique, Bernard Pérez, *Les trois premières années de l'enfant*¹⁴ (Pérez, 1878). Présenté comme le « continuateur » de Darwin, Pérez avait développé dans son livre des explications qui, excluant « toute idée de cause finale », manifestaient « une tendance franchement mécaniste ». Or, utilisant pour classer ses observations les « vieux cadres classiques des facultés de l'âme », il s'était vu reprocher par Compayré d'induire l'idée que l'on trouve chez l'enfant « les équivalents de toutes les facultés de l'âge mûr » ; et de lui attribuer la puissance d'abstraire et de généralisation, alors qu'il refusait à l'adulte « l'abstraction absolue », indépendante de toute image sensible. Pis encore, lorsqu'il traitait de la motricité volontaire, poursuivant « sa confusion fâcheuse des actions conscientes de l'enfant avec les actions réfléchies de l'homme fait », il se rangeait à des positions déterministes.

Le débat – interne au camp des publicistes et penseurs pédagogiques républicains – entre Pérez et Compayré sur les facultés enfantines est expérimentalement indécidable : l'« attention », la « puissance d'abstraire », le

« libre-arbitre » auxquels ils se réfèrent ne délimitent pas des observables. Il ne se joue donc pas sur le terrain de la psychologie expérimentale, mais sur une autre scène, celle de la métaphysique. Les positions éducatives de Pérez sont combattues parce qu'elles mettent en cause les présupposés philosophiques du spiritualisme philosophique et conduisent, délibérément, au matérialisme. Sans nul doute, la notion buissonnienne de « méthode intuitive » n'est pas, elle, sous-tendue par des convictions matérialistes et déterministes. Mais on peut penser que le positionnement philosophique de Compayré, attaché à sauvegarder l'irréductibilité du pouvoir d'abstraire et de vouloir à toute combinaison de sensations et d'images, ne le prédisposait pas à valider le rapprochement que Buisson opère, tel un disciple de Condillac, qu'il n'est assurément pas, entre la « faculté d'analogie » chez le jeune enfant et celle du raisonnement, au point d'identifier dans ses premières tentatives linguistiques, même erronées, « autant d'actes de fidélité à la logique », que l'éducateur devrait d'abord stimuler avant que de les contrarier ; et à ne pas y repérer la même menace que celle que font peser à ses yeux sur le spiritualisme, dans ce dernier quart du siècle, les assauts conjugués du sensualisme, du positivisme, de l'évolutionnisme, de la libre-pensée et du matérialisme.

Le paradoxe est que, dans le cercle des pédagogues républicains, Buisson comme Compayré partagent la même hostilité à l'égard de ceux-là même – positivistes, sensualistes, matérialistes – qui, sous couvert de « méthode intuitive », revendiquent pour l'éducation de l'enfance populaire une éducation strictement « scientifique » et « utilitaire », débarrassée de considérations métaphysiques – « Dieu, l'âme », le « sens religieux », dont l'« enseignement par les yeux » et les « leçons de choses » *stricto sensu* – les leçons par les choses – seraient la norme pédagogique. C'est par exemple le sens que lui accordait le publiciste libre-penseur Charles Delon, qui, dès 1873, avait publié avec son épouse chez Hachette un manuel de « méthode intuitive »¹⁵. Mais pour combattre ces conceptions pédagogiques, Buisson et Compayré recourent à des stratégies argumentatives incompa-

14. Pérez, B. « La psychologie de l'enfant d'après des travaux récents », *Revue philosophique*, 1878-2 ; p. 464-481. Rappelons que Pérez a également signé les articles « *Distraktion* » et « *Jacotot* » du *Dictionnaire*.

15. Delon, C. *Méthode intuitive. Exercices et travaux pour les enfants selon la méthode et les procédés de Pestalozzi et de Froebel*. Paris, Hachette, 1873. Cf. aussi, du même publiciste, « Extension des procédés de la méthode intuitive », *Manuel général*, 1886, p. 420-421. Précisons que si Delon a livré deux articles à la partie encyclopédique du *Dictionnaire*, « *Ane* » et « *Animaux domestiques* », il n'a pas été sollicité pour la rédaction de sa partie théorique et pédagogique.

tibles, comme on le voit avec la genèse du langage enfantin : le second, pour préserver le spiritualisme philosophique de toute contamination sensualiste, est conduit à réduire les inventions linguistiques du jeune enfant à un mimétisme plus proche des comportements animaux que d'une rationalité *proprio sensu* ; tandis que le premier, en dilatant largement le concept d'« intuition » emprunté aux pédagogues allemands, pour y garantir une place éminente à l'intuition morale et même religieuse, voyait précisément dans l'analogie linguistique l'une des figures de cette spontanéité intuitive, « sève de l'esprit qui supplée à tout et que rien ne supplée » ; plus généralement, ce dernier fait l'éloge d'une « méthode intuitive » à laquelle il prétend avoir restitué son véritable sens, né dans le terreau de la tradition philosophique française, pour en réduire l'interprétation sensualiste et matérialiste ; tandis que Compayré n'a pas de mots assez vifs pour caractériser l'insignifiance d'une notion devenue trop vague à force d'extension. Et le *Dictionnaire de pédagogie*, qui garde la mémoire de ces débats philosophico-pédagogiques, porte ainsi le témoignage que la pédagogie républicaine des années 1880 a beaucoup plus de relief et d'aspérités que ce à quoi, parfois, on a voulu la réduire.

Patrick DUBOIS
IUFM de Bourgogne

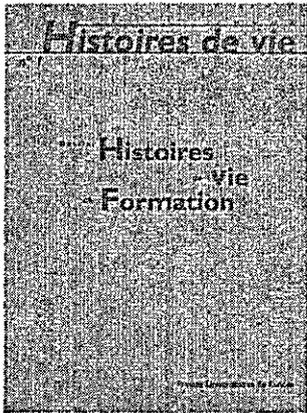
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- DUBOIS, P. (2002 a). *Le Dictionnaire de Ferdinand Buisson. Aux fondations de l'école républicaine (1878-1911)*. Berne : P. Lang.
- DUBOIS, P. (2002 b) (avec la collaboration d'A. Bruter). *Le Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire de Ferdinand Buisson. Répertoire biographique des auteurs*. Paris : INRP.
- GARCIA, J.-F. (2000). « Joseph Jacotot. Extrait du *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* de F. Buisson », *Perspectives documentaires en éducation*, n° 49, p. 115 et sqq.
- HALTÉ, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris : PUF.
- HAMELINE, D. (1994). Qu'est-ce qu'une idée pédagogique ? In H. Hannoun & A.-M. Drouin-Hans (dir.), *Pour une philosophie de l'éducation : Actes du colloque « Philosophie de l'éducation et formation des maîtres »* (Dijon, octobre 1993) (p. 149-164). Dijon : CRDP de Bourgogne.
- HAMELINE, D. (2002). *L'éducation dans le miroir du temps*. Lausanne : LEP.
- KAHN, P. (2002). *La leçon de choses. Naissance de l'enseignement des sciences à l'école primaire*. Villeneuve d'Asq : Presses du Septentrion.

« VUE SUR REVUES »

BLANDINE RAOUL-RÉA

Les périodiques constituent une des formes privilégiées de la communication scientifique.
 Cette rubrique poursuit l'objectif d'information sur l'actualité de la recherche en éducation et formation.
 Elle présente aux lecteurs de *Perspectives documentaires en éducation* les revues nouvellement créées ou les revues récentes qui auraient échappé à leur attention.

Titre	Histoires de vie
numéro présenté 	n° 1, 1er semestre 2001 Dossier du numéro : Histoires de vie et formation n° 2, 2002 Dossier du numéro : Vers une histoire de vie généalogique
périodicité / date du prochain numéro	non précisée
cadre institutionnel	Université de Rennes 2 & Presses Universitaires de Rennes
responsables	Christian Leray Claude Bouchard
politique éditoriale	Répondre aux attentes des chercheurs et formations des différentes disciplines, intéressés par les histoires de vie, les processus intersubjectifs et créatifs des biographies et leurs dynamiques langagières
comité de lecture / comité scientifique	oui Comité de lecture et comité scientifique internationaux
conditions de publication	Non précisées
contact	Presses universitaires de Rennes UHB Rennes 2 Campus de la Harpe 2, rue du doyen Denis-Leroy 35044 Rennes cedex

INNOVATIONS ET RECHERCHES À L'ÉTRANGER

MURIEL VAREILLAS

**IL S'AGIT DE PRÉSENTER DANS CETTE RUBRIQUE
DES COMPTES RENDUS D'ARTICLES ÉTRANGERS
JUGÉS SIGNIFICATIFS**

- Les jugements moraux que portent les enfants et les jugements moraux que les enfants attribuent à autrui
- Est-ce que le traitement des mots par les enfants est logographique ou analytique ?

LES JUGEMENTS MORAUX QUE PORTENT LES ENFANTS ET LES JUGEMENTS MORAUX QUE LES ENFANTS ATTRIBUENT À AUTRUI

La façon dont les enfants acquièrent les concepts moraux (tels que la notion de promesse, de vérité) est l'objet de nombreux débats. Les écrits de Judith Harris (1995, 1998, 2000), notamment, ont relancé le débat. Ils défendent l'idée que les parents ont une influence très limitée sur le développement des enfants, y compris sur le développement moral des enfants et que les influences des pairs jouent un rôle prépondérant, le rôle le plus important après l'influence génétique. La recherche des auteurs n'a pas pour objet de trancher la question, elle est proposée comme contribution à la réflexion. Le paradigme de cette recherche est basé sur l'affirmation de Grusec et Goodnow (1994) sur la socialisation des valeurs morales, selon laquelle les représentations que l'enfant a, ainsi que la compréhension que l'enfant a du monde qui l'entoure, médient les effets produits par l'environnement (dont l'influence des parents) sur le développement de l'enfant. Cette idée peut être retrouvée dès 1951 chez Lewin. Le raisonnement sur lequel le paradigme des recherches repose est le suivant : si l'enfant copie intentionnellement un modèle présenté par les parents (ou d'autres personnes qui jouent un rôle important), cela devrait apparaître dans les jugements moraux, les choix, les valeurs, etc., qu'il attribue à ces personnes. Ainsi si l'enfant calque un concept moral, comme l'importance de garder une promesse donnée, sur celui d'un adulte, alors tandis que l'enfant développe ce concept, il devrait montrer qu'il est conscient du fait que l'adulte a le même concept, en conséquence qu'il est important de tenir sa promesse. Inversement, si l'enfant

n'attribue pas le concept à des adultes, alors on peut supposer que l'enfant n'a pas rencontré ce concept au contact des adultes – soit l'enfant a bien rencontré ce concept mais n'a pas été influencé par l'exemple des adultes – soit l'enfant a bien rencontré ce concept et a bien été influencé par l'exemple des adultes mais cette influence est restée implicite, en tout cas l'enfant n'avait pas conscience d'être sous cette influence.

Une étude plus récente laissait supposer un tel modèle (Saltztein, Weiner). On a proposé à des enfants des petits scénarios dans le but de vérifier l'hypothèse de Piaget selon laquelle les jeunes enfants privilégient le résultat des actions sans tenir compte des intentions des personnes qui agissent, alors que les enfants plus âgés ont tendance à donner beaucoup plus de poids aux intentions des personnes qui agissent. Les enfants devaient porter des jugements sur une série d'histoires courtes qui mettaient en jeu différents niveaux d'intention (bons, mauvais ou neutres) et différentes conséquences résultant d'actions (bonnes ou mauvaises pour autrui). Puis on leur a demandé de deviner le jugement que porterait l'adulte (« Si un adulte entendait cette histoire, que dirait-il ? »).

Les résultats ont montré : 1- que les enfants prêtaient aux adultes des jugements plus sévères que les leurs et ceci d'autant plus que les conséquences des actions étaient mauvaises, 2- que les raisons que les enfants donnaient pour justifier leurs propres jugements soulignaient des intentions plus que les raisons qu'ils pensaient que les adultes donneraient pour justifier leurs jugements d'adultes. Lorsqu'on compare les jugements que les

enfants prêtent aux adultes et les jugements réels des parents, on constate que les jugements attribués aux parents donnent beaucoup plus d'importance aux conséquences des actions que les parents n'en donnent dans la réalité, ce qui laisse supposer que les intentions prêtées par les enfants pourraient être inexactes. Une autre étude de Saltzstein a montré que le même modèle était reproduit lorsque les jugements étaient prêtés aux adultes par les enfants mais que ce n'était pas le cas lorsque les jugements étaient prêtés par les enfants à des pairs. Ainsi, les enfants attribuent une position morale aux adultes qu'on peut situer à une phase antérieure de leur propre développement. Une réserve toutefois : on peut penser que les enfants sont influencés par le rôle des adultes (parents, professeurs) qui consiste parfois à punir.

Dans la recherche présentée, les auteurs ont donc utilisé des situations qui ne s'inscrivent pas directement dans une problématique de sévérité ou d'indulgence mais qui mettent en jeu un choix entre deux actions non liées à un contexte de sévérité ou d'indulgence.

Trente-six enfants (la moitié entre six et huit ans, l'autre moitié entre dix et douze ans), dans le nord-est du Brésil, ont entendu trois dilemmes hypothétiques, dans lesquels a figuré un choix entre dire la vérité et tenir une promesse. Dilemme n° 1 qui s'apparente à la plaisanterie « teasing » : l'ami du protagoniste est un enfant nouveau dans l'école et pour éviter que les enfants de l'école se moquent de lui, le protagoniste est amené à couvrir un petit mensonge. Dilemme n° 2 qui consiste à cacher « hiding » : un frère ou sœur du protagoniste se cache dans la maison et demande au protagoniste de ne pas dire où il se cache. Les parents interrogent le protagoniste. Dilemme n° 3 qui consiste à couvrir une tricherie « cheating » : un ami confie au protagoniste qu'il a triché lors d'un examen ; le professeur interroge le protagoniste.

Les trois histoires sont présentées à chaque enfant qui doit répondre aux trois questions suivantes :

Son propre jugement : que devrait dire l'enfant de l'histoire ? Pourquoi ?

Le jugement d'un adulte : si un adulte entendait cette histoire, que penses-tu que l'adulte dirait ? (= que devrait faire l'enfant selon l'adulte ?) Pourquoi ?

Le jugement d'un pair : si un enfant entendait cette histoire, que dirait-il ? (= qu'est-ce qu'un enfant de ton âge dirait que l'enfant de l'histoire devrait faire ?) Pourquoi ?

Le but de la recherche est double : il s'agit de vérifier le modèle qui régit les choix des enfants et le modèle qui régit les choix que les enfants attribuent aux adultes. Il s'agit aussi d'explorer la relation structurelle qui existe entre le type de jugement et le type de dilemme. L'hypothèse majeure à vérifier était la suivante : les jugements attribués aux pairs seraient plus proches des jugements des enfants que les jugements attribués aux adultes. Les hypothèses secondaires étaient d'une part que la différence entre les jugements propres des enfants et ceux attribués aux adultes serait plus grande dans le cas du dilemme n° 1 (plaisanter) et n° 2 (cacher) que dans le dilemme n° 3 (tricher) et d'autre part que les choix propres des enfants, les choix attribués aux pairs et les choix attribués aux adultes variaient selon le dilemme. Une analyse multidimensionnelle (schémas) complétant des analyses statistiques plus classiques traitées par ordinateur ont permis d'explorer la relation structurelle des trois dilemmes en interaction avec les trois sortes de jugement donnés par les enfants.

Parmi les enfants, les enfants plus jeunes ont davantage choisi de dire la vérité dans les trois cas, les plus âgés se montrant plus réservés. Trois types d'analyses : comparaison des tendances centrales (ANOVA), analyse de la régression (regression analysis) et de la SSA (SSA analysis) ont montré que quels que soient l'âge et le sexe de l'enfant, les jugements prêtés aux adultes par les enfants sont plus éloignés de leurs propres jugements que les jugements prêtés par les enfants à leurs pairs. C'est seulement dans le dilemme concernant un mensonge pardonnable et qui ne mettait en scène aucun adulte (dilemme n° 1) que les jugements propres des enfants se rapprochaient des jugements imputés aux adultes par les enfants. Les résultats peuvent s'interpréter comme venant étayer une approche constructiviste ou comme venant étayer une approche qui met en valeur des processus implicites. La recherche n'a pas pour but de prouver que les adultes n'ont pas d'influence sur les jugements moraux des enfants, toutefois elle suggère que cette influence peut être complexe, indirecte et parfois négative. Il est clair que les enfants ne croient pas que les adultes jugent les situations morales de la même façon qu'eux, enfants. Il est possible que les adultes (parents, professeurs), influencent fortement les jugements moraux des enfants, mais par des moyens qui échappent à la conscience des enfants ou même par des moyens dont les enfants se défendent.

Les résultats sont, d'après les auteurs, en accord avec les théories de Piaget : c'est l'interaction entre pairs qui promeut la transition d'une orientation morale centrée sur l'autorité vers une orientation morale centrée sur l'équité. Ainsi les enfants semblent-ils concevoir les jugements moraux des adultes comme basés sur l'autorité et comme inflexibles et traduisent de ce fait une orientation dont les enfants s'écartent au cours de

leur développement. Tout travail visant à rendre compte de la socialisation morale des enfants doit prendre en considération cette donnée.

D'après : SALTZSTEIN, H.D., ROAZZI, A. et DIAS, M.G. Les jugements moraux que les enfants attribuent aux adultes et à leurs pairs : implications pour les acquisitions morales. *European Journal of Psychology of Education*, Septembre 2003, vol. XVIII, n° 3, p. 295-307.

EST-CE QUE LE TRAITEMENT DES MOTS PAR LES ENFANTS EST LOGOGRAPHIQUE OU ANALYTIQUE ?

Cette étude a pour objectif de préciser la nature des indices prélevés par l'enfant lorsqu'il identifie les mots de manière logographique. Pour l'identification des mots, deux tâches de reconnaissance de mots écrits, pilotées par ordinateur, ont été proposées à des enfants de grande section de maternelle. D'abord les enfants ont appris à reconnaître deux mots, les noms de deux héros d'une histoire : « miralda » et « fantina », dits mots cibles (1).

Tâche n° 1 : des modifications sur les lettres qui composent ces deux mots cibles sont effectuées (suppressions de lettres, ajouts de lettres qui font partie du mot cible, ajout de lettres qui ne sont pas dans le mot cible,) donnant des mots dits mots tests (2). L'hypothèse que les auteurs se proposent de vérifier est que les enfants se basent sur la reconnaissance de quelques lettres pour identifier un mot et non sur la silhouette générale du mot.

Tâche n° 2 : des modifications sont opérées seulement sur l'ordre des lettres, donnant lieu à des inversions de lettres ou de syllabes (mots tests). Des mots contrôles (3) ont été proposés, mots dans lesquels aucune des lettres des deux mots cibles ne figurent. Ces mots contrôles ont pour fonction de s'assurer que les enfants ne répondent pas au hasard. L'hypothèse que les auteurs se proposent de vérifier est que l'ordre des lettres n'est pas traité par les enfants.

Traitement logographique ou analytique ?

1. Si le traitement était global, toute modification de la silhouette du mot devrait entraîner le rejet du mot.
2. Si le traitement était global, les enfants auraient rejeté les mots tests dans lesquels des lettres des mots cibles ont été ajoutées, car les mots deviennent alors plus long ; ce

type de modification a au contraire entraîné un grand nombre de reconnaissances erronées.

3. Les changements portant sur le seul ordre des lettres, qui modifient complètement la silhouette des mots tests par rapport aux mots cibles, ont été ceux qui ont entraîné le plus de reconnaissances erronées de la part des enfants. Les enfants ont bien identifié les mots cibles et rejeté les mots contrôles, ce qui montre qu'ils connaissent bien les mots cibles. Par contre, pratiquement tous les enfants ont cru reconnaître les mots cibles lorsqu'on a opéré certaines modifications au niveau des lettres qui composent les mots cibles : ajouts ou retraits de lettres et surtout changement de l'ordre des lettres. Les résultats de cette expérience ont confirmé des résultats déjà mis en évidence par Fourneaux (1988), Bastien-Toniazzo et Jullien (2001) : les reconnaissances erronées étaient plus nombreuses pour les mots tests qui comprenaient des répétitions de lettres que pour les mots tests qui ne comprenaient aucun ajout de lettres ou dans lesquels certaines lettres avaient été enlevées par rapport aux mots cibles.

Il ressort donc de l'interprétation des résultats que la lecture logographique n'est pas traitée par les enfants de façon globale mais de façon analytique, le traitement étant basé sur la présence de quelques lettres appartenant au mot cible, quelle que soit leur place dans le mot.

Aucune donnée ne semble pouvoir étayer l'hypothèse que les enfants procèdent à un traitement global des mots. Les analyses montrent que les mots tests dans lesquels des lettres ont été ajoutées, enlevées, redoublées ou les mots dans lesquels l'ordre des lettres a été bouleversé, c'est-à-dire les mots dont l'aspect général a été modifié, ont été identifiés par les enfants comme mots

cibles. Quelques lettres semblent suffire pour reconnaître un mot.

Par ailleurs l'ordre des lettres n'est pas traité. Pendant cette période où l'écrit a pour unique fonction de coder du sens, le mot est traité à partir de ses constituants graphiques, c'est-à-dire des lettres qui le composent. Ce mode de traitement fournit à l'enfant une connaissance épi linguistique sur les propriétés visuelles des mots, connaissance qui constitue un des précurseurs de l'apprentissage du codage grapho-phonologique. Les auteurs ont mis au point des exercices sur ordinateur qui aident les enfants à prendre conscience – qu'un mot a

besoin de toutes ses lettres (qu'on ne peut enlever ne serait-ce qu'une seule lettre à un mot), – qu'il n'est composé que de ses lettres (qu'on ne peut ajouter de lettre) – que la place que les lettres occupent est fixe. Ces exercices sont utilisés dans des classes de 4 à 6 ans. Les résultats de ces expérimentations seront présentés ultérieurement.

D'après : GENISSIO, Vanessa ; BASTIEN-TONIAZZO, Mireille. Université de Provence, France. Is logographic processing holistic or analytic ? *European Journal of Psychology of Education*, 2003, vol. XVIII, n° 3, p. 239-249.

2

RESSOURCES

PLAN DE CLASSEMENT

- A. Sciences humaines et sciences de l'éducation
- B. Philosophie, histoire et éducation
- C. Sociologie et éducation
- D. Économie, politique, démographie et éducation
- E. Psychologie et éducation
- F. Psychosociologie et éducation
- G. Sémiologie, communication, linguistique et éducation
- H. Biologie, corps humain, santé, sexualité
- K. Organisation et politique de l'éducation
- L. Niveaux d'enseignement
- M. Personnels de l'éducation et de la formation
- N. Orientation, emploi
- O. Environnement éducatif
- P. Méthodes d'enseignement et évaluation
- R. Moyens d'enseignement et technologie éducative
- S. Enseignement des disciplines (1)
Langues et littérature, Sciences humaines et sociales, Education artistique, Education physique et sportive, etc.
- T. Enseignement des disciplines (2)
Sciences et techniques
- U. Éducation spéciale
- X. Éducation extra-scolaire
- Z. Instruments généraux d'information

TYPOLOGIE DE CONTENU

- 1. COMPTE RENDU DE RECHERCHE
 - ☞ 11. Recherche empirique : descriptive, expérimentale, clinique.
(A partir de données méthodiquement collectées et traitées).
 - ☞ 12. Recherche théorique
(Portant sur des concepts, des modèles, etc.)
 - ☞ 13. Recherche historique ou d'éducation comparée
(A partir de documents méthodiquement traités)
- 2. BILAN DE RECHERCHES
 - ☞ 21. Bilan à l'intention des chercheurs
 - ☞ 22. Bilan à l'intention des praticiens
 - ☞ 23. Bilan orienté dégageant des propositions
- 3. OUTIL DE RECHERCHE
 - ☞ 31. Méthodologie
 - ☞ 32. Bibliographie
 - ☞ 33. Encyclopédie ou dictionnaire
- 4. ÉTUDE, MONOGRAPHIE ET DOCUMENT D'INFORMATION
- 5. ESSAI ET POINT DE VUE
- 6. VÉCU ET TÉMOIGNAGE
 - ☞ 61. Relation de vécus ou d'innovation
 - ☞ 62. Autobiographie
- 7. TEXTES LÉGISLATIFS ET RÉGLEMENTAIRES
- 8. STATISTIQUES
- 9. DOCUMENT À CARACTÈRE PRATIQUE OU TECHNIQUE
- 0. VULGARISATION

BIBLIOGRAPHIE COURANTE

A - SCIENCES HUMAINES, SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Recherche scientifique

Recherche en sciences humaines

SHAUGHNESSY, J. ; ZECHMEISTER, J.

Research methods in psychology.

Guildford : McGraw-Hill, 2002. 543 p., bibliogr.
p. 507-522. Index. € 4

La sixième édition de cet ouvrage, entièrement revue et actualisée, voire réécrite pour certains chapitres, constitue un outil de travail précieux pour tout étudiant ou chercheur qui va entamer un projet de recherche. Les différentes méthodes et perspectives de recherche sont présentées en détail, à travers l'étude de cas concrets et sont suivies de questions qui permettront de s'approprier les connaissances et concepts indispensables pour nourrir sa compréhension et sa réflexion dans cette science très vaste et très riche. (Prix : 30 £).

DE SOUZA E SILVA, Rossana Valéria ;

DO CARMO, Apolonio Abadio.

Produção científica relacionada à Pessoa Portadora de deficiência : dissertações e teses.

Uberlândia : Universidade federal de Uberlândia, 1999.
3 vol. 114 p. +335 p. +661 p. € 32

Vol. 1 et 2 : recueil et analyse des travaux de recherche sur l'éducation spécialisée au Brésil. Vol. 3 : recueil et analyse de travaux sur l'éducation physique et le sport au Brésil.

CHAPRON, Françoise ; MORIZIO, Claude.

Préparer et réussir le CAPES externe de documentation.

Paris : PUF, 2003. IX-110 p. (Major.) € 9

Alors que le concours de recrutement au Capes externe de documentation se renouvelle en 2000, après une présentation des nouvelles épreuves au BO d'octobre 1999, les auteurs accompagnent cette évolution du métier de documentaliste en précisant les nouvelles attentes du sys-

tème éducatif en matière d'information et en matière de pédagogie. En plus de présenter les nouvelles épreuves et leur philosophie, ce document pratique ne manque pas d'enviesager la préparation au concours dans toutes ses implications : motivation, calendrier et ressources à utiliser. Il aborde également les conditions de formation à l'IUFM. (Prix : 12 €).

DANVERS, Francis.

500 mots-clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie.

Villeneuve-d'Ascq (Nord) : Presses universitaires du Septentrion, 2003. 697 p. € 33

Dix ans après la première édition, l'auteur refonde et augmente le répertoire de mots-clés qui constitue une entrée dans le domaine de l'éducation et de la formation. Par l'actualisation des notions nourries à la lecture de 1 700 ouvrages, par l'offre de nombreux outils de repérage (index, nomenclature, copieuse bibliographie, liste des revues importantes, sites web et lexiques anglais-allemand), cet ouvrage de référence est bien destiné, non seulement aux étudiants, enseignants et chercheurs mais à tous ceux qui choisissent la formation tout au long de la vie. (Prix : 41,50 €).

B - PHILOSOPHIE, HISTOIRE ET ÉDUCATION

Histoire

Histoire de l'éducation

COMBES, Jean.

L'école primaire sous la III^e République.

Bordeaux : Éditions Sud-Ouest, 2002. 189 p., bibliogr.
p. 183-184. Index. € 4

Ce portrait de l'école primaire sous la III^e République s'appuie essentiellement sur la présentation et l'analyse des lois qui l'ont constituée et se propose d'en présenter l'organisation en retraçant la vie quotidienne des instituteurs et

de leurs élèves. Un rappel historique rapide permet de suivre l'évolution de l'école depuis la période gréco-latine jusqu'au début de la Troisième République, avant le vote des lois Jules Ferry de 1881 et 1882 qui instaureront la gratuité complète de l'enseignement primaire et l'obligation scolaire, ainsi que la laïcité de l'école et de l'enseignement. A la veille de la Première Guerre mondiale, le bilan se révèle positif avec une fréquentation scolaire en hausse bien qu'encore irrégulière et un recul de l'analphabétisme. L'auteur détaille les modalités de l'organisation pédagogique des écoles primaires, notamment au travers des programmes, en insistant particulièrement sur l'enseignement de la morale, mais aussi par le biais de l'emploi du temps, des devoirs, des sanctions, des examens, avant de dépeindre le quotidien des maîtres et de leurs élèves. La politique conduite par les Républicains sous la Troisième République concernant les écoles primaires, en a fait un symbole républicain que la loi de mars 1882 instituant la laïcité de l'enseignement a consolidé. Parallèlement, avec l'enseignement de la morale laïque et du patriotisme, l'École Primaire a contribué à la mise en place définitive de la République. (Prix : 13,40 €).

LÉON, Antoine ; ROCHE, Pierre.

Histoire de l'enseignement en France.

Paris : PUF, 2003. 127 p. (Que sais-je ; 393.) 4

Pour cette dixième édition d'un ouvrage classique qui récapitule depuis la Gaule romaine l'essor de l'enseignement puis l'arrêt de la scolarisation de masse, l'auteur a surtout modifié les chapitres concernant l'histoire récente, depuis 1945. (Prix : 7,50 €).

C – SOCIOLOGIE ET ÉDUCATION

Sociologie générale

Sociologie et critique sociale

HURTIG, Marie-Claude. Ed. ; KAIL, Michèle. Ed. ; ROUCH, Hélène. Ed.

Sexe et genre : de la hiérarchie entre les sexes.

Paris : CNRS Editions, 2002. 286 p., bibliogr. p. 283-286. 14

Réédition de l'ouvrage publié en 1991 réunissant un ensemble d'articles issus des communications présentées au colloque du CNRS « Sexe et genre », ce livre aborde les problèmes de distinction entre sexe et genre à travers les travaux de chercheuses de différentes disciplines. Il marque une étape dans les recherches féministes en posant la question de la validité d'une approche de la réalité en termes de rapports sociaux de sexe. Les phénomènes d'asymétrie entre les deux sexes, les représentations de l'identité et le rapport de domination constituent quelques-unes des li-

gnes de force de ces études. La définition des notions de sexe biologique et de genre et leur articulation permet de comprendre le fonctionnement social de la différence des sexes tout en mesurant la permanence d'une distinction entre elles. A partir des positions sociales respectives des hommes et des femmes, sont analysés les expressions et les effets de la domination masculine dans le langage et la pensée, mais aussi dans l'appropriation du savoir et dans plusieurs formes de sociabilité. Dans les sociétés traditionnelles comme dans les sociétés techniquement avancées, les conséquences de la domination masculine sont d'autant plus manifestes qu'elles touchent les modalités de gestion de la procréation : le brouillage de la bicatégorisation des sexes contribue à entretenir les attitudes discriminatoires. (Prix : 27 €).

Sociologies connexes à la sociologie de l'éducation

Sociologie de la culture

Modèles culturels

VARRO, Gabrielle.

Sociologie de la mixité : de la mixité amoureuse aux mixités sociales et culturelles.

Paris : Belin, 2003. 255 p., bibliogr. p. 237-247. Index. (Perspectives sociologiques.) 11

A partir d'une expérience subjective de la mixité, l'auteur se propose de réfléchir aux usages des mots « mixité », « mixité familiale, scolaire ou personnelle » et d'analyser le fait social derrière les discours. Le chapitre 5 sur la « mixité scolaire » interroge les textes officiels sur l'intégration, revient sur la notion de handicap et pose la question de l'emploi stigmatisant d'« immigré ». (Prix : 18,95 €).

D – ÉCONOMIE, POLITIQUE, DÉMOGRAPHIE ET ÉDUCATION

Politique

Sciences politiques en éducation

XYPAS, Constantin. Dir.

Les citoyennetés scolaires : de la maternelle au lycée.

Paris : PUF, 2003. 325 p., notes bibliogr. 23

Une équipe d'enseignants et de chercheurs du Laboratoire de recherche en éducation et formation de l'UCO d'Angers, s'interroge sur le sens de la citoyenneté à l'école et sur l'effi-

cacité des démarches engagées pour la promouvoir. Construit à partir d'expériences de terrain et de réalisations pédagogiques, s'appuyant sur des enquêtes ou des savoirs disciplinaires, leur ouvrage se propose d'analyser les capacités de l'école à éduquer à la citoyenneté. Une première série de questions s'attache à définir les citoyennetés politiques par le biais d'une analyse historique : celle-ci met en évidence l'accroissement de la demande actuelle pour associer une citoyenneté locale participative et une citoyenneté nationale représentative, tout en insistant sur la pluralité des citoyennetés existantes à l'échelle des démocraties occidentales. Dans un deuxième temps, l'examen de l'état d'esprit des jeunes à travers leur univers politique propre, laisse apparaître des continuités et des ruptures entre le niveau élémentaire, le collège et le lycée, et pose la question de la capacité des élèves à instaurer une citoyenneté scolaire spécifique. La troisième partie illustre ce thème en s'appuyant sur des expériences pédagogiques et des témoignages d'enseignants en maternelle et en ZEP. Deux expériences, l'une en collège expérimental et l'autre en lycée autogéré, décrivent la pratique de la citoyenneté à l'échelle d'un établissement. Enfin, à partir d'une relecture de la philosophie politique d'Aristote, quatre critères spécifiques de la citoyenneté sont identifiés : en s'engageant à les satisfaire, la citoyenneté scolaire s'inscrit dans la durée éducative. (Prix : 25 €).

E - PSYCHOLOGIE ET ÉDUCATION

Psychopathologie et thérapeutique

NIEWIADOMSKI, Christophe. Dir. ; VILLERS, Guy de. Dir.

Souci et soin de soi : lien et frontières entre histoire de vie, psychothérapie et psychanalyse.

Paris : L'Harmattan, 2003, 313 p., bibliogr. p. 299-311. (Histoire de vie et formation.) € 23

L'histoire de vie est en général distinguée du champ d'intervention de l'approche thérapeutique, même si l'une et l'autre invitent à l'exploration de récits de vie mobilisant l'analyse des représentations que se font les narrateurs de leur histoire. C'est donc la question du lien et des frontières entre psychothérapies et histoires de vie qu'un collectif de quinze praticiens et chercheurs a choisi de traiter à l'issue d'un séminaire sur ce thème. L'histoire de vie se construit dans un premier temps à partir d'un récit de vie rendu cohérent par le choix de faits centraux porteurs de sens pour le narrateur et dans un deuxième temps, au travers de l'analyse et de la réflexion qui permettront d'élaborer une « totalité intelligible ». Les démarches et dispositifs de travail faisant appel aux histoires de vie permettent non seulement d'explorer l'identité du sujet, mais aussi d'éclairer une problématique comme celle de la genèse sociale des conflits psychiques. Les liens entre récits de vie et thérapie sont envisagés à la fois du point de vue d'un philosophe et psycho-

logue et de celui d'un psychanalyste. La spécificité de la fonction narrative est évoquée à travers son aptitude à produire un travail sur le sens : une expérience auprès d'enfants placés permet d'observer son influence sur la reconstruction identitaire. L'usage des histoires de vie dans le cadre de la formation montre à quel point le partage de récits d'expériences engendre des effets de résonance aptes à développer des vertus thérapeutiques. La conclusion analyse la spécificité clinique des pratiques d'histoires de vie. (Prix : 28 €).

Psychanalyse

DOLTO, Françoise ; NASIO, Juan David .

L'enfant du miroir.

Paris : Payot et Rivages, 2002. 158 p. (Petite bibliothèque Payot ; 110.) € 23

Cet ouvrage restitue l'entretien entre Françoise Dolto et J.D. Nasio, dans le cadre de son séminaire du 25 janvier 1985 autour du livre publié par la psychanalyste l'année précédente : « L'image inconsciente du corps ». J.D. Nasio présente le livre de Françoise Dolto comme l'aboutissement du cheminement conceptuel d'une clinicienne et d'une théoricienne écrivant sur sa pratique et l'éthique qui s'en dégage. L'entretien qui suit prend la forme d'une mise à l'épreuve de la conception de l'image du corps chez F. Dolto. Celle-ci détaille l'origine du concept en insistant sur l'opposition entre image spéculaire et image inconsciente du corps, ce qui donne lieu à une comparaison entre les théories de J. Lacan, M. Klein et F. Dolto. Alors que chez Lacan, le stade du miroir marque un commencement, pour Dolto, il vient confirmer une individuation narcissique primaire déjà entamée dès le narcissisme fondamental, et l'image scopique est conçue comme refoulante de l'image du corps : elle illustre son propos avec l'exemple des enfants aveugles et celui des jumeaux. F. Dolto aborde la structure de la phobie et le rapport à la psychose à travers la perte du lien entre schéma corporel et image du corps : elle reprend le cas de « la petite fille à la bouche de main » pour présenter l'image respiratoire comme image du corps la plus archaïque. Son travail sur les dessins d'enfants lui permet d'analyser la mise en place de fantasmes référés à l'image inconsciente du corps. Un texte de F. Dolto paru en 1959 dans *Les Cahiers de psychopédagogie* clôture l'ouvrage en évoquant l'activité psychothérapeutique dans les dispensaires et CMPP et le contenu des séances de traitement d'un enfant de huit ans. (Prix : 6,85 €).

GUTTON, Philippe.

Violence et adolescence.

Paris : In Press, 2002. 352 p., bibliogr. p. 343-352. (Adolescence et psychanalyse.) € 23

Le concept de violence est au centre de la métapsychologie adolescente. Psychiatre et psychanalyste, l'auteur s'interroge sur les sources de la violence pubertaire, lieux où s'ef-

fectueront ou non les travaux de resubjectivation dont l'enjeu est de donner du sens au changement évènementiel que représentent les remaniements psychiques pubertaires. Le concept de violence, au centre de la métapsychologie adolescente, donne lieu à des interprétations successives grâce auxquelles la narration concernant la violence est traduite dans la consultation ou la séance. Les deux premières parties élaborent une clinique de l'objet : la hantise de l'adolescent réside dans la perte inconsciente de l'objet à laquelle il répond par la violence des actions ou de l'affect dépressif. L'étude des bouleversements pubertaires, à savoir l'irruption de l'instinct génital dans les organisations intersubjectales de l'enfant, pose la problématique de la violence des objets partiels. L'enjeu adolescent nécessite des compromis évolutifs de la relation d'objet sous peine d'aboutir à une impasse de développement. L'auteur se penche ensuite sur le travail psychique de mise en représentation du partenaire, développant une clinique de l'interactivité. La troisième partie analyse l'engagement du sujet dans la relation intersubjective : un travail d'objectalisation engagé avec un personnage tiers, médiateur et référentiel, permet de gérer les objets précédemment décrits, à savoir les événements pubertaires. La violence au sens psychanalytique naît d'une clinique de l'objet difficile à gérer par l'objectalisation-subjectalisation. (Prix : 24 €).

ROUZEL, Joseph.

Le transfert dans la relation éducative : psychanalyse et travail social.

Paris : Dunod, 2002. 231 p., bibliogr. p. 223-228. Index. (Action sociale.) € 23

Cet ouvrage étudie ce qui se joue dans la relation éducative, à savoir ce que l'éducateur met en jeu et ce qui l'affecte, en utilisant les concepts opératoires de la psychanalyse à la fois dans le champ social et dans l'élaboration d'un questionnement sur le sens des actes éducatifs. La dimension de l'inconscient est prise en compte dans le travail éducatif pour en mesurer l'impact dans la rencontre clinique de chaque sujet, comme dans le lien social. Réflexion sur la notion de transfert qui s'opère dans chaque rencontre éducative, cette étude aborde la question de son maniement à la fois d'un point de vue théorique, à travers les écrits des maîtres de la psychanalyse, et d'un point de vue clinique, au moyen d'illustrations de terrain : toutes obéissent à un certain nombre d'invariants susceptibles de baliser le champ d'expérience dans lequel le transfert advient. Une seconde partie s'attache à vérifier la pertinence du maniement du transfert dans le domaine de la pratique éducative en ce qui concerne les médiations éducatives, l'institution et le travail d'élaboration clinique. Comment conserver la bonne distance dans la relation transférentielle ? L'acte éducatif agit comme une coupure mise en œuvre du côté de l'éducateur par un travail d'élaboration dans la parole et l'écriture, et du côté de la personne dans le champ des médiations. Le travail sur le transfert n'est envisageable que soutenu par l'institution sociale et si l'action fait l'objet d'un continuel questionnement éthique de la part des éducateurs. (Prix : 22 €).

F – PSYCHOSOCIOLOGIE ET ÉDUCATION

Psychosociologie de la famille, relations parents-enfants

FABLET, Dominique. Coord.

Interventions socio-éducatives : actualité de la recherche.

Paris : L'Harmattan, 2002. 295 p., annexes. (Savoir et formation.) € 21

Issu d'un symposium organisé dans le cadre du 4^e congrès de l'AECSE à Lille en 2001, cet ouvrage collectif s'est élargi à des travaux complémentaires plus récents. Trois parties le composent : – Les interventions socio-éducatives en perspectives ; – Aider et soutenir les familles dans leur action éducative ; – La suppléance familiale. (Prix : 25 €).

Psychosociologie et éducation

Relation maître-élève

BRESSOUX, Pascal ; PANSU, Pascal.

Quand les enseignants jugent leurs élèves.

Paris : PUF, 2003. 190 p., annexes, bibliogr. p. 165-180. Index. (Education et formation.) € 23

Ménée par deux chercheurs en psychologie sociale et en sciences de l'éducation, cette étude aborde la question du jugement scolaire comme résultat d'un processus et facteur de construction d'une réalité sociale pour celui qui en est l'objet. Elle démontre que le jugement évaluatif en vigueur à l'école ne se limite pas à une activité de mesure ni à des déterminants exclusivement scolaires. Quelle est la nature du processus de construction du jugement porté par les enseignants sur la valeur scolaire de leurs élèves ? Les auteurs ont choisi d'utiliser une approche socio-normative qui envisage le jugement scolaire comme un jugement social obéissant à une psychologie quotidienne et accordant une place particulière dans son élaboration à la norme d'internalité. Deux études empiriques conduites avec des classes de cours élémentaire deuxième année viennent éclairer le rôle de cette norme dans l'activité évaluative. Les effets du jugement scolaire sur les représentations de soi des élèves, à la fois sur le plan comportemental et sur celui de la construction de soi, sont analysés au travers de deux autres études qui envisagent cette fois les comportements des enseignants : elles mettent en évidence l'impact du regard d'un autrui signifiant sur cette image de soi des élèves. L'institution scolaire produit donc une vérité sociale sur les individus. (Prix : 20 €).

G - SÉMIOLOGIE, COMMUNICATION, LINGUISTIQUE ET ÉDUCATION

Sémiologie et communication

Technologies de l'information

GONNET, Jacques.

Les médias et la curiosité du monde.

Paris : PUF, 2003, 142 p. (Politique d'aujourd'hui.) € 5

L'information est comme la boîte de Pandore. Elle ouvre sur des messages que nous préfererions ne pas connaître. Alors d'où vient cette curiosité pour les nouvelles ? En faisant appel à la mythologie, à la philosophie et à la psychanalyse, l'auteur interroge cette curiosité qui pousse vers les images. (Prix : 12 €).

L - NIVEAUX ET FILIÈRES D'ENSEIGNEMENT

Éducation des adultes, formation continue

Pédagogie de la formation continue

BEAUVAIS, Martine. Coord. ; BOUDJAOU, Mehdi. Coord.

Former, se former autrement. Cahiers d'études du CUEEP, n° 49, février 2003.

Lille : USTL, CUEEP, 127 p., notes bibliogr. € 23

Présenté par Jean Clenet, ce dossier correspond aux recherches du laboratoire Trigone (CUEEP et USTL de Lille) et porte sur les dispositifs de formation en alternance. Pour se former autrement, il s'agit pour les auteurs d'ancrer les situations éducatives dans les problèmes quotidiens, d'associer les apprenants à la construction des connaissances et de diversifier les savoirs. Ces formations sont dites « ouvertes » en fonction, non seulement « d'un savoir référencé à transmettre mais également en tenant compte des caractéristiques des apprenants et de leurs environnements socio-professionnels ». (Prix : 14 €).

MEBARKI, Malik. Coord. ; ROQUET, Pascal. Coord.
Trois décennies de formation continue : de l'éducation permanente à la formation tout au long de la vie. Cahiers d'études du CUEEP, n° 52, mai 2003.

Lille : USTL ; CUEEP, 143 p., notes bibliogr. € 23

A l'occasion des 30 ans d'existence de la loi du 16 juillet 1971 organisant la formation continue, les contributeurs à ce numéro de revue reviennent sur les évolutions et l'his-

toire du concept d'éducation permanente. Dans la première partie, quatre personnalités analysent les mutations en cours : P. Carré, C. Dubar, P. Santelmann et N. Terrot. Dans la seconde partie, des éclairages particuliers mettent l'accent sur les aspects économiques (les financeurs) et les engagements personnels vers la formation (la reconversion professionnelle volontaire). (Prix : 14 €).

DEMOL, Jean-Noël. Coord. ; POISSON, Daniel. Coord. ; GÉRARD, Christian. Coord.

Accompagnements en formation d'adultes. Cahiers d'études du CUEEP, n° 50-51, mars 2003.

Lille : USTL, CUEEP, 220 p., notes bibliogr. € 23

Ce numéro de revue *Les Cahiers d'études du CUEEP* rassemble douze contributions de formateurs, chercheurs et praticiens engagés dans un processus d'accompagnement dans des situations variées : ressources humaines, autoformation, alternance ou scolarité. (Prix : 25 €).

P - MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT ET ÉVALUATION

Le moindre geste. Autour de Fernand Deligny. Une revue de cinéma, n° 2, automne 2001, p. 3-65. € 21

On connaît le pédagogue, mort en 1996, créateur de la Grande Cordée, tentative de prise en charge d'adolescents caractériels, délinquants et psychotiques, et auteur de *Les vagabonds efficaces* et autres récits (1970). On connaît moins le cinéaste qui a tourné *Le moindre geste* pour témoigner du vécu des autistes, avec l'aide de Jœ manenti et J.P. Daniel. La revue *L'image*, le son répare cet oubli et présente trois articles sur cette œuvre : *Légendes* de F. Deligny (S. Alvarez de Toledo), *L'évadé* (J.L. Comolli) et un texte de l'auteur, Camérier (F. Deligny).

Méthodes d'enseignement et méthodes de travail

GARNIER, Pascale.

Faire la classe à plusieurs : maîtres et partenariats à l'école élémentaire.

Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2003. 235 p., bibliogr. p. 231-235. (Le sens social.) € 4

S'inscrivant dans une approche des évolutions actuelles du métier d'enseignant, Pascale Garnier, sociologue et maître de conférences à l'IUFM de Créteil, analyse la remise en question de l'image traditionnelle du maître seul en classe. Elle étudie les processus par lesquels l'activité enseignante compose désormais quotidiennement avec celle d'un tiers, dans un partenariat envisagé à la fois comme un moyen et comme un obstacle pour réaliser l'action éducative. Les propos des

enseignants interrogés témoignent d'une rupture avec le principe d'unicité du maître face à ses élèves : la présence d'un intervenant pose la question des limites à fixer concernant ces interventions extérieures pour préserver les activités propres de l'enseignant en même temps que sa place dans la classe lorsqu'un tiers dirige l'activité. Face à la diversité des intervenants, quels seront les critères d'attribution de la qualité de « partenaire » et le cas échéant, comment l'enseignant devra-t-il définir et affronter les défaillances de l'intervention ? Enfin, l'auteur met en évidence la façon dont ces collaborations participent de la logique d'un projet susceptible de mettre à l'épreuve la scolarisation des savoirs et leur découpage disciplinaire. Le partenariat avec un tiers en classe transforme l'exercice du métier d'enseignant en l'obligeant notamment à transiger avec la tradition d'une culture professionnelle collective. (Prix : 16 €).

Travail en groupe

TOCHON, François-Victor.

L'effet de l'enseignant sur l'apprentissage en groupe.

Paris : PUF, 2003. 246 p., bibliogr. p. 232-246.

(Éducation et formation ; recherches scientifiques.) ✎ 23

Après une décennie centrée plutôt sur l'auto-apprentissage, la question du rôle régulateur de l'apprentissage en groupe revient à la surface. L'hypothèse de l'auteur est qu'une relation existe entre l'organisation stratégique de l'apprentissage en groupe et la résolution de la tâche. La recherche est conduite dans le primaire auprès de 648 élèves de 37 classes, répartis selon des groupes de pairs, d'enseignants novices et d'experts. Les résultats sont présentés sous la forme de dynamiques socioculturelles fonctionnelles ou de situations dysfonctionnelles. (Prix : 20 €).

Curriculum et programmes d'enseignement

CASTINCAUD, Florence ; ZAKHARTCHOUK, Jean-Michel.

Croisements de disciplines au collège.

Amiens : CRDP d'Amiens, 2002. 180 p. (Repères, pour agir second degré ; dispositifs.) ✎ 61

Pour promouvoir les « itinéraires de découverte » mis en place dans les collèges, en 2002, après les « travaux personnels encadrés » des lycées, et faciliter le travail interdisciplinaire sans minorer les difficultés que ces dispositifs peuvent entraîner, les auteurs resituent cette innovation dans l'histoire récente des thèmes transversaux et font le détour par une réflexion sur la notion de discipline. Plusieurs exemples analysés et évalués (l'oral, l'image, la recherche documentaire, l'éducation à la citoyenneté...) donnent une idée concrète de la démarche et d'autres pistes sont proposées. L'originalité de cette collection est dans la dernière partie « Interpellation » où les auteurs répondent aux questions d'un lecteur inquisiteur. Ici, il s'agit de Raoul Pantanella : « Comment faire sauter les verrous ? ». (Prix : 14 €).

DEMOL, Jean-Noël. Coord.

Didactique et transdisciplinarité : alternance III.

Paris : L'Harmattan, 2003. 202 p., bibliogr. p. 196-202. (Alternances et développement.) ✎ 21

Cet ouvrage collectif réunit des contributions de formateurs intervenant dans des contextes divers : didactique des mathématiques dans une classe de BEPA, didactique de l'EPS et formation à la vente dans des Maisons familiales rurales, transdisciplinarité dans un BTS. Le projet d'observer ces pratiques selon la méthode de recherche-action et en fonction d'un cadre systémique qui prend en compte la complexité des relations entre la personne, les disciplines et la formation professionnelle traverse l'ensemble des contributions. Une analyse de la transdisciplinarité et des démarches d'évaluation encadrent le document. (Prix : 16,80 €).

Évaluation

Réussite et échec scolaires

DOUGLAS WILLMS, J.

PISA 2000 : Statut socio-économique et compétences en lecture des élèves de Suisse romande et du Tessin.

Genève : IRDP, 2002. 73 p. ✎ 11

En 2001, l'OCDE a donné les résultats d'une enquête sur les compétences en littératie des élèves de 15 ans pour comparer les performances au niveau international. Le dernier chapitre du rapport international traite de la relation entre statut socio-économique et réussite à l'écrit. Ce gradient socio-économique devient un outil politique pour les décideurs à l'échelon national et local. Le consortium romand Pisa analyse les données pour comparer les performances des sept cantons. Dans la compréhension de l'écrit, deux cantons (Valais et Fribourg) présentent des résultats moyens significativement supérieurs à la moyenne de l'OCDE tandis que les 5 autres présentent des résultats inférieurs à la moyenne.

R – MOYENS D'ENSEIGNEMENT ET TECHNOLOGIE ÉDUCATIVE

Moyens d'enseignement, ressources documentaires

KATTNIG, Cécile.

Gestion et diffusion d'un fonds d'image.

Paris : ADBS ; Nathan, 2002. 128 p., annexes, bibliogr. p. 126-127. (128. Information, documentation ; 269.) ✎ 4

La diffusion de l'image en tant qu'outil de communication s'est intensifiée avec l'essor des technologies numériques et l'utilisation du réseau Internet. Cet ouvrage méthodologique propose une approche pragmatique s'appuyant sur des situations actuelles, pour envisager toutes les étapes, aussi bien techniques et documentaires que juridiques, de la constitution de fonds d'images. L'étude porte sur les images fixes reproduites sur support photographique ou électronique. Un exposé de l'évolution des techniques liées à la fixation et à la reproduction des images introduit une présentation succincte des différents types de fonds existant en France, agences d'images ou photothèques. L'auteur s'interroge sur la pertinence de la mise en place d'une chaîne de traitement de l'image : le choix du mode d'organisation apparaît comme le préalable indispensable au traitement des documents. L'analyse du circuit parcouru par le document-image, de son entrée dans un fonds jusqu'à sa diffusion, permet de dégager les grands principes d'une organisation satisfaisante. La mise en collection, deuxième étape de traitement qui regroupe l'ensemble des tâches effectuées lors de l'intégration des images, concerne la gestion physique du document, les principes de conservation, de conditionnement et d'équipement, et éventuellement la numérisation. La troisième étape, constituée par le traitement intellectuel de l'image, englobe les exigences des descriptifs bibliographiques et de contenu. L'ultime stade étudié touche la diffusion, soumise à la contrainte du droit d'auteur, et qui détermine la mise en place d'une politique d'exploitation et de valorisation inséparable de l'étude des attentes des publics, comme des possibilités humaines et techniques de développement des produits. (Prix : 8,10 €).

Centres de documentation, bibliothèques

PICOT, Nicole. Dir.

Arts en bibliothèques.

Paris : Editions du Cercle de la Librairie, 2003, 270 p., notes bibliogr. (Bibliothèques.) 4

Conservateurs ou enseignants, les auteurs de cet ouvrage collectif, tous historiens d'art, se penchent sur la place de l'art dans les bibliothèques. La nécessité pour celles-ci de mettre à disposition du public des collections pertinentes pose le problème des stratégies à adopter pour prévenir une inflation des œuvres, ouvrant le débat entre bibliothèque encyclopédique et bibliothèque spécialisée, qui conditionne le choix et l'évolution des modes de gestion. L'histoire de la discipline qu'est l'histoire de l'art permet de comprendre les rapports entre les historiens d'art et les bibliothèques ; cet exposé du contexte est complété par un portrait d'une édition d'art en crise et un répertoire des bibliothèques spécialisées. La spécificité de la gestion des documents abrités par celles-ci, notamment concernant le classement, apparaît au travers de la présentation de fonds spécifiques comme ceux des catalogues d'exposition, de musées et de vente, livres d'artistes ou encore images animées, sources essentielles pour l'histoire de l'art. Les problèmes de collecte et de traitement de supports

documentaires aussi hétérogènes prennent encore plus d'acuité dans le domaine de l'art contemporain : un état des lieux du réseau documentaire spécialisé en France, ainsi qu'un panorama des éditeurs et des libraires, permet de mesurer la spécificité du fonctionnement des artothèques. Une typologie des ressources de la production artistique électronique et un aperçu des réalisations portant sur la numérisation de l'image fixe, témoignent de l'apport des nouvelles technologies dans les bibliothèques d'art. (Prix : 39 €).

Enseignement à distance

BISSEY, Catherine ; MOREAU, Jean-Luc.

TIC et Net : nouvelles voies pour la formation.

Paris : PUF, 2003. 207 p., bibliogr. p. 199-201.

Webographie. (Education et formation. Formation permanente-éducation des adultes.) 4

Quels sont les enjeux du développement des dispositifs de formation ouverte et à distance (FOAD), venus transformer le cadre de la formation professionnelle en décloisonnant les territoires de l'information, de la formation et de la recherche ? Deux pédagogues et spécialistes en ingénierie de la formation traitent cette question à partir de trois expériences de terrain, deux concernant des branches professionnelles et la troisième l'Education Nationale. Un tour d'horizon des expériences antérieures touchant l'autoformation, permet de contextualiser la formation en ligne et de définir les conséquences du recours à ce mode d'apprentissage flexible pour l'apprenant. Le FOAD est conçu comme un mode d'accompagnement dont l'ambition est de développer les aptitudes des stagiaires à « apprendre à apprendre ». La mise en œuvre de dispositifs de FOAD est largement explorée, notamment dans la réciprocity des liens qui les unissent au réseau : les fonctions de ce dernier se révèlent particulièrement aptes à répondre aux exigences spécifiques d'un dispositif dont la production, liée à la concordance des deux ressources, implique de déterminer des critères de sélection d'outils au sein des TIC. Les fonctionnalités de chaque type d'outil sont décrites dans une fiche particulière. L'utilisation des TIC dans les dispositifs de formation, en s'appuyant sur une ingénierie qui s'intéresse à la fois aux compétences et aux systèmes, remet en question les principes et les méthodes jusque-là mis en œuvre dans ce domaine. (Prix : 25 €).

S - ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (1)

Enseignement des langues et de la littérature

Enseignement de la langue maternelle

Perfectionnement de la communication écrite

NEUMAYER, Odette ; NEUMAYER, Michel.

Animer un atelier d'écriture : faire de l'écriture un bien partagé.

Paris : ESF, 2003. 222 p., bibliogr. p. 213-220.

(Didactique du français.) € 23

Fruit d'une longue expérience des auteurs, à la fois enseignants et formateurs, concernant la conception, l'analyse et la conduite d'ateliers d'écriture, cet ouvrage témoigne d'une certaine vision de la langue et des processus de création au sein d'un projet collectif : l'atelier d'écriture est conçu comme une pratique humaine où l'écrit est produit collectivement et engage le sujet. La réflexion est conduite au fil du récit et de l'analyse de quelques ateliers animés par les auteurs avec, pour finalité, la formatisation d'un type de pratiques d'écriture. La question de l'entrée en écriture est abordée au fil de trois ateliers centrés sur l'apport des écrits et des témoignages d'auteurs littéraires, introduisant une réflexion sur l'image de soi et de l'autre en situation de création dans un cadre collectif. Les auteurs préconisent le détour par une autre forme d'écriture plutôt qu'une réécriture individuelle de la première ébauche. Le rapport des sujets à la langue lorsqu'ils entrent en écriture reflète la relation qu'ils entretiennent avec les idées de norme. Cette synthèse explore notamment les procédés fragmentaire à travers le thème littéraire récurrent qu'est l'imaginaire du voyage, ainsi que les notions de prolifération textuelle et d'accumulation qui caractérise l'hypertexte. Enfin, une analyse du lien existant entre création, histoire et transmission permet d'envisager l'écriture comme un moyen de penser autrement le temps humain. Le type d'atelier d'écriture évoqué dans cet ouvrage propose d'expérimenter une écriture conçue comme un instrument de connaissance et de construction de la relation humaine. (Prix : 22,70 €).

Enseignement des sciences humaines et sociales

Philosophie

LALANNE, Anne.

Faire de la philosophie à l'école élémentaire.

Paris : ESF, 2002. 124 p., bibliogr. p. 123-124.

(Pratiques et enjeux pédagogiques ; 44.) € 23

Faire de la philosophie à l'école relève d'un projet éducatif qui suppose l'ouverture d'un espace de réflexion susceptible d'accueillir les interrogations des élèves, sans perdre de vue les objets propres à la démarche philosophique. Professeur d'école et formatrice à l'IUFM de Montpellier, l'auteur se penche sur les possibilités de mise en place et les conditions de réalisation d'un atelier de philosophie avec des enfants, conçu comme un lieu organisé de réflexion où l'élève apprend à penser. Une fois définie la nature du travail philosophique, son domaine d'application et l'impact d'un tel projet sur la scolarité, l'acte philosophique est envisagé dans le respect de certaines exigences ; des objections telles que l'absence de références doctrinales à la disposition du jeune élève, qui de ce fait risquerait de buter contre une abstraction insurmontable par manque de maturité intellectuelle, sont aisément réfutées. La description de l'organisation pratique et du déroulement de l'atelier met en évidence les étapes de la réflexion philosophique des enfants : prise de conscience des mots, travail sur les énoncés argumentaires et écoute des autres. La fonction de guidage de l'enseignant consiste à aider les élèves à structurer leur pensée en recentrant et en reformulant. Enfin, l'évolution des enfants qui participent à l'atelier sur plusieurs cycles, montre un réinvestissement de cette démarche dans des situations de classe comme dans leur rapport au savoir. Des pistes de travail sont proposées aux enseignants désireux de s'investir dans la pratique d'un atelier de philosophie, qu'il soit formalisé ou improvisé. (Prix : 14 €).

Éducation civique, politique, morale et familiale

PRAIRAT, Eirick. Dir. ; ANDRIEU, Bernard. Dir.

Les valeurs : savoir et éducation à l'école.

Nancy : Presses universitaires de Nancy, 2003. 152 p.

(Questions d'éducation et de formation.) € 4

Réunissant les interventions de 13 philosophes de l'éducation, ces Actes de colloque s'organisent en quatre parties : « Valeurs et rapports aux valeurs », aborde la question de la laïcité (G. Coq), le souci de congruence, de véridique et d'universalisation (P.A. Dupuis), et de responsabilité (L. Legendre) ; « Valeurs de l'école et valeurs des enseignants » rassemble une contribution socio-historique (A. Mouniotte), une critique des enseignants, écartelés entre le dire et le faire (J. Houssaye) et une parole de médiateur académique évoquant la contradiction des logiques domestiques et civiques chez les parents (C. Pair) ; « L'école des valeurs » reconnaît aux activités artistiques un rôle d'éducation à la sensibilité (P. Lerat), dépasse l'apparente opposition entre l'universel républicain et les différences (S. Solère-Queval) et plaide pour deux valeurs, le respect et l'hospitalité (E. Prairat) ; « Valorisations et dévalorisations du corps » réintroduit un objet dénié, le corps, sous l'angle lacanien (F. Labridy) ou celui d'ethnologue de l'adolescence (B. Andrieu) pour finir par mettre en cause l'organisation scolaire dans cette occultation (J.P. Resweber). (Prix : 16 €).

T - ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (2)

Enseignement des sciences

Enseignement des mathématiques

Didactique des mathématiques

BRISSIAUD, Rémi.

Comment les enfants apprennent à calculer : le rôle du langage, des représentations figurées et du calcul dans la conceptualisation des nombres.

Paris : Retz, 2003. 288 p., bibliogr. p. 285-288. (Forum éducation culture) ✎ 21

Quinze ans après la première édition, l'auteur revient, pour l'enrichir et la confirmer, sur sa théorie de la genèse du nombre chez l'enfant. Huit thèmes sont abordés : - l'accès à la signification cardinale ; - les liens du calcul et de la conceptualisation des premiers nombres ; - la mémorisation ; - la compréhension de la numération décimale ; - l'usage pédagogique des représentations figurées des quantités ; - l'usage de la calculatrice numérique à l'école selon S. Dehaene ; - le rôle du langage dans l'abstraction et la contribution aux principaux débats en cours. L'intérêt de cette nouvelle version est dans la discussion des approches de psychologie développementale du nombre et des pratiques pédagogiques, de Stella Baruk à Piaget.

Informatique et enseignement

Utilisation de l'informatique dans l'enseignement

**DESMOULINS, C. Ed. ; MARQUET, P. Ed. ;
BOUHINEAU D. Ed.**

Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain (E.I.A.H.).

Paris : INRP ; ATIEF, 2003. 573 p., notes bibliogr. Index. ✎ 23

Après 25 ans d'utilisation de l'ordinateur à l'école, ces actes de la conférence EIAH sont le produit du regroupement de deux communautés, celle des Hypermédiats et apprentissages et celle des journées Environnements interactifs d'apprentissage par ordinateur. Plusieurs formes de communications sont offertes : aux conférenciers invités, S. Papert et R. Vuorikari, succèdent de nombreuses interventions qui gravitent autour de l'enseignement à distance. (Prix : 30 €).

Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement.

Les nouvelles technologies à l'école.

Paris : OCDE, 2001. 123 p., bibliogr. p. 119-123. ✎ 4

Ce rapport émane d'un groupe de travail composé d'enseignants, de chercheurs, d'éditeurs et de décideurs, réunis par l'OCDE sur un projet du Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement, intitulé : « Les technologies de l'information et de la communication (TIC) et la qualité de l'apprentissage ». Il s'agissait de rechercher les facteurs déterminant la qualité de l'expérience d'apprentissage sollicitant les technologies numériques. L'objectif premier de ce rapport est de montrer de quelle façon l'adoption des TIC peut enrichir l'environnement d'apprentissage : d'une part, au travers des banques de données documentaires dont l'apport concerne toutes les disciplines enseignées, et d'autre part par le biais de l'acquisition d'une culture numérique susceptible de faire de l'individu un apprenant autonome. Si l'on considère la diversité des logiciels proposés sur le marché, il semble essentiel d'analyser l'impact des applications utilisées dans l'éducation sur l'enseignement et l'apprentissage et d'en mesurer la valeur pédagogique : cet aspect de l'étude révèle que les enseignants formés aux TIC sont mieux équipés pour leur enseignement et contribuent en même temps au développement des logiciels. Se penchant sur l'utilisation d'Internet à l'école, les auteurs constatent que le contenu des ressources du web est souvent inadapté à la demande éducative et que les moteurs de recherche requièrent une compétence de la part des professeurs comme des élèves pour être utilisés. D'où l'intérêt de prendre en compte les formations initiale et continue des enseignants et évaluer la capacité des TIC à transformer celles-ci. Enfin, ce rapport note que l'utilisation des TIC à la maison encourage un rapprochement entre éducation formelle et apprentissage extra-scolaire. (Prix : 23 €).

TAURISSON, Alain. Dir. ; SENTENI, Alain. Dir.

Pédagogies.net : l'essor des communautés virtuelles.

Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec, 2003, XVII-317 p., notes bibliogr. (Education-recherche.) ✎ 4

Le sens, l'ingénierie et la mise en place des communautés virtuelles d'apprentissage, tel est le thème de cet ouvrage collectif dont les auteurs, originaires de France et de pays francophones, s'interrogent sur les possibilités offertes par Internet aux acteurs du système scolaire : celui-ci est-il concerné, de quelle façon et à quelle fin ? La première partie développe une réflexion pédagogique à partir d'exemples d'expérimentations dans le domaine de la robotique et du téléapprentissage. La définition du concept de communauté virtuelle d'apprentissage permet de mieux comprendre le potentiel représenté par les technologies éducatives. On s'aperçoit en effet que la mise en place de ces environnements a dynamisé la réflexion fondamentale sur l'apprentissage, en même temps qu'elle fait de la pédagogie de projet un référent théorique. La seconde partie nous pré-

sente des communautés virtuelles en action : des exemples de réalisations en classe montrent comment les élèves deviennent acteurs de leurs connaissances lorsque cette technologie est mise au service d'une pédagogie de projet. La formation des enseignants elle-même doit être repensée afin de redéfinir le rôle de l'éducateur dans ce nouvel environnement : les formes innovantes de communication sur lesquelles reposent les communautés virtuelles d'apprentissage sont une source de transformation non seulement des méthodes d'apprentissage, mais aussi du sens que les apprenants donnent à leur activité. Enfin, les auteurs regrettent que les canaux de communication fassent défaut entre chercheurs et praticiens de l'éducation.

CHAPTAL, Alain.

L'efficacité des technologies éducatives dans l'enseignement scolaire : analyse critique des approches française et américaine.

Paris : L'Harmattan, 2003. 384 p., bibliogr. p. 361-380. (Savoir et formation.) € 23

Issu d'une thèse en sciences de l'information et de la communication, cet ouvrage s'interroge sur l'efficacité des technologies éducatives dont il retrace la généalogie, tout en instaurant un dialogue entre approches française et américaine. Une fois posé le cadre expérimental et théorique dans lequel s'inscrit la problématique de l'efficacité, l'auteur s'attache à démontrer en quoi cette question de l'efficacité est mal posée. L'analyse de l'histoire des techniques éducatives aux États-Unis explore la spécificité américaine et les limites de l'utilisation de ces techniques. Ces expériences passées sont mises en regard avec celles parmi les plus marquantes réalisées en France, à la lumière des développements récents comme l'émergence de l'outil Internet dans l'environnement éducatif. L'étude du contexte théorique qui abrite ces tentatives, éclaire le passage progressif d'une approche pragmatique, puis scientifique, à une approche discontinue. La seconde partie met en évidence la mauvaise formulation de la question de l'efficacité : l'examen de la position des enseignants et celui de la notion de productivité pédagogique replacée dans sa dimension historique, permettent de dégager les principales problématiques inhérentes à cette approche. La critique des méthodologies de recherche les plus utilisées et la présentation des résultats positifs marquants, révèlent combien cette problématique de l'efficacité méconnaît le nouveau contexte issu des évolutions actuelles. L'auteur analyse le modèle constructiviste de changement de l'école, avant d'étudier les conditions de mise en place d'outils adaptés à tous les modèles pédagogiques et de mécanismes d'accompagnement des évolutions. Il propose de généraliser une approche intégrée, véritable ingénierie éducative.

U - ÉDUCATION SPÉCIALE

Éducation spécialisée, prévention et rééducation

BONNÉRY, Stéphane ; MARTIN, Elisabeth.

Les classes relais : un dispositif pour les élèves en rupture avec l'école.

Paris : ESF, 2002. 256 p., annexes, bibliogr. p. 227-233. (Pédagogies.) € 23

Considérés comme des structures de relégation cantonnées à la gestion des jeunes jugés violents, les dispositifs relais qui assurent depuis 1998 la prise en charge des élèves de collège déscolarisés ou en voie de l'être, occupent une position périphérique dans l'institution : cet ouvrage se propose de dépasser cette problématique pour analyser les phénomènes de démobilité scolaire dans les collèges et tenter d'articuler socialisation et acquisition des savoirs scolaires. Le contexte socio-institutionnel préalable à l'émergence des structures relais, comme la diversité de fonctionnement qui les caractérise, sont présentés à travers descriptions et analyses résultant d'un suivi des dispositifs sur quatre ans, auxquelles s'ajoutent les résultats de deux enquêtes concernant les conditions familiales, sociales et scolaires des jeunes et le pouvoir de rescolarisation des dispositifs. Le rapport entre socialisation et apprentissage, au cœur de la réflexion sur les dispositifs relais, implique une analyse des modalités d'enseignement et des pratiques de socialisation : une grille d'analyse des pratiques professionnelles, centrée sur la notion de norme et sur la distinction entre normalisation et normativité, est présentée comme outil de questionnement des démarches menées par les équipes. Cette grille de lecture est utilisée pour déchiffrer un corpus d'entretiens réalisés avec des jeunes avant, pendant et après leur passage en classes relais, afin de comprendre la façon dont ils s'approprient les contenus et les normes : appréhender la façon dont les jeunes s'expliquent leur situation permet d'envisager leur réconciliation avec les savoirs scolaires. (Prix : 22,90 €).

Expériences alternatives

BARBONI, Max. Dir. ; GACHE, Martine. Dir. ; RONIN, Marie-Anne. Dir.

Reconstruire le désir d'apprendre par les pratiques artistiques : la démarche exemplaire de « Naitre à l'art ».

Paris : ESF, 2003. 126 p. + 12 p. (Pédagogies.) € 61

Pendant deux ans, une équipe éducative et une équipe artistique ont proposé à des enfants d'instituts de rééducation des ateliers de théâtre, d'arts plastiques et de photographie. Après la description du projet, un chapitre aborde le ressenti des différents partenaires, un autre dégage les rapports liés entre créativité et apprentissage et le dernier propose une évaluation du dispositif. (Prix : 21 €).

Institutions éducatives

WACJMAN, Claude.

Les adolescents en institut de rééducation : prise en charge éducative, pédagogique et thérapeutique.

Paris : Dunod, 2002. 196 p., bibliogr. p. 185-191. Index. (Enfances.) 22 .

Destiné aux professionnels du secteur médico-social, cet ouvrage est l'œuvre d'un psychologue docteur en anthropologie et directeur d'un institut de rééducation. Il se propose d'éclairer le fonctionnement de ces structures qui ont pour vocation d'accueillir des jeunes déscolarisés aux marges de la violence et des conduites à risque. Elles sont animées par des spécialistes, éducateurs, psychologues, enseignants et assistants du service social, qui assurent les

modalités d'une éducation à la fois globale et spécifique pour permettre une réinsertion scolaire et socioprofessionnelle. Sur les plans administratif et clinique, se dessine un état des lieux de la situation des structures d'éducation spécialisées en France. L'historique des instituts, complété de données chiffrées, pose le cadre de la loi, préalable à la définition et à la classification des troubles du comportement des adolescents en difficulté, en référence au corpus théorique de la psychanalyse et en vue d'une rééducation psychothérapeutique médicalisée. L'exploration des principes du champ de l'anthropologie et de ses liens avec les cliniques psychologiques permet de construire une méthode qui positionne le clinicien dans la rencontre avec autrui. Ce concept nouveau, auquel s'ajoute celui de la démarche qualité et de la mise en réseau complémentaire de soins, délimite des cadres de travail référentiels aux pratiques d'éducation spécialisée. (Prix : 22 €).

ADRESSES D'ÉDITEURS

Cahiers d'Études du CUEPP
Cité Scientifique – Bât. B6
59655 VILLENEUVE D'ASCQ CEDEX

CEREQ
Centre d'études et de recherches sur les qualifications
10 place de la Joliette
BP 21321
13567 MARSEILLE Cedex 02

Chronique sociale
7 rue du Plat
69002 LYON

CNRS Éditions
15 rue Malebranche
75005 PARIS

CRDP de l'Académie d'Amiens
45 rue St Leu
80026 AMIENS Cedex 1

Éditions du Sud-Ouest
6 rue Merci
33000 BORDEAUX

Électre – Éditions du Cercle de la Librairie
35 rue Grégoire-de-Tours
75006 PARIS

ESF éditeur
2 rue Maurice Hartmann
92133 ISSY-LES-MOULINEAUX Cedex

In Press Éditions
Serge et France Perrot, Éditeurs
12 rue du Texel
75014 PARIS

IRD
Institut de recherche et de
Documentation pédagogique
Fbg de l'Hôpital 43 – C.P. 54
CH- 2007 NEUCHÂTEL 7

L'Harmattan
5-7 rue de l'École-Polytechnique
75005 PARIS

L'image, le monde
45 rue du Marché
B-4000 LIÈGE
BELGIQUE

Les Éditions de l'OCDE
www.ocde.org
2 rue André-Pascal
75775 PARIS Cedex 16

Presses Universitaires de Nancy
42 avenue de la Libération
54000 NANCY

Presses Universitaires de Rennes
UHB Rennes 2 – Campus de la Harpe
2 rue du doyen Denis-Leroy
35044 RENNES Cedex

Presses Universitaires du Septentrion
20 rue des Grands Augustins
75006 PARIS

Université Louis Pasteur
Laboratoire des Sciences de l'Éducation
4 rue Blaise Pascal
67000 STRASBOURG

Les ouvrages canadiens peuvent être commandés à la
Librairie du Québec
30 rue Gay Lussac
75005 PARIS

SUMMARIES

Marks for research : to do and to think in the ordinary course of life

by Michèle Guigue

The author first sets forward the major stages of her professional itinerary and then she underlines the structural features prevailing in her preoccupations as a teacher as well as in her research developments : the attention paid to practices implemented in ordinary contexts, detours and discursions, marks. Starting from the postulate that there is no clean-cut division between acting and thinking and that the conception of conscience and verbalisation as constituting two distinctive categories of thought is not valid, it follows that interactions lodge themselves within the ordinary course of life, in the margins, and that dynamics pregnant with ways of acting and of thinking develop. This taking into account of the spatial, temporal, cultural, material, social, institutional environment provides basic material for an epistemology of marks so far as most ways of thinking and ways of acting get deeply rooted in the world and leave marks in the process. Those marks will have to be spotted, organised, studied.

Workshops for writing : a potential space for symbolic work and for creation

by Françoise Bréant

The workshop may be operated by a school teacher, a teacher for adult education, a librarian or a writer, the point at stake is to question the utilitarian and instrumental conceptions of writing, to ease process of writing, to favour recognition and to bring out the writer's qualities. By being a space where analysis and creation may both take place, the workshop will thus encourage both the desire to get integrated and the desire to learn. It will perform an initiatory function so far as it will favour symbolic anchoring, a necessary step in all socia-

lisation and in all learning processes. By facilitating transitions between writing as a process of subjectivation and the written productions as socially positively valued objects, the workshop then may constitute a place for sublimation. At that stage a point has to be considered : the clinical as well as the literary training of the people in charge of workshops for writing.

Conditions and modes of rendering actual work into words in a training device intended for professionals in the educational field

by Patricia Champy-Remoussenard

The analysis of a training device intended for professionals in the educational field gives prominence to the conditions which favour the operation consisting in putting into words actual work in a group meant to analyse practices. The paper underlines the most important epistemo-methodological issues in social and human sciences that are raised by the writing process (access to subjective experience, limits to formalisation). It shows too the way a capacity for analysis of work situations gets constituted. The capacity for analysis is conditional to the access to the work via its margins, to the part played by the understanding of the work of others, to the context being brought to light. The works also identify the effects that writing on the activity has on the evolution of the skills of professionals within a workgroup meant to analyse work situations.

Can writing on one's practice constitute a tool for professionalisation ?

by Françoise Cros

Writing is more and more used as a tool for professionalisation in qualifying training sessions. This writing deals with the practices developed within the frame of theory and practice training sessions. This paper sheds

light on the reasons that favour this type of training by referring to some research that focuses on the following issue : to what extent does writing on one's professional practice develop professional skills ? The fields of study are numerous, they nonetheless all belong to the teaching, social work and training areas. This research has made it possible for the teams to clarify what writing on one's practice may consist in, the effects induced by this type of writing as well as its meaning within mentoring devices that push student teachers into becoming qualified « writing mentors ».

Towards didactics in scientific writing in human and social sciences

by Jacques Fijalkow

This article starts from the difficulties met by the professors who have to deal with students' written productions (master's degree papers or PhDs) which, as far as writing standards are concerned, fit very loosely with the norms of scientific writing in human and social sciences, given the fact that the present amount of students rules out a possible individual supervision for correcting the productions. Those difficulties are connected with the quantitative and qualitative modifications concerning the public attending higher education and it mentions various possible answers from the professors ; it finally opts for a train of didactic activities which are accounted for in detail. The train of activities, monitored by the author for one year, deals with postgraduate research students in Sciences of Education. The text details the five three-hour sessions which cope with the various complementary aspects of scientific writing. It appears that this type of operation is being renewed every year.

Experiencing writing at university : reflexions on some practice

by Yvette Le Meur

This paper deals with an experience on writing at university with second year P.E. students. It specifies the context, the frame, the way this training is carried out. It gives the reasons that led the teacher into proposing what constitutes a rather unusual work organisation as far as universities are concerned. Eventually it explicits the interesting aspects of the experiment and tries to identify and analyse the difficulties met by the various actors.

What link between writing and reflexivity ?

by Martine Morisse

The author argues that writing is intrinsically reflexive. She shows how the reflexive feedback she encourages makes the process of writing more meaningful, makes it possible to objectivize and even to produce some knowledge and to delineate stances. Thus straightaway the effects of writing appear indissociable.

Explaining the implicit : when it all begins with a letter to a friend

by Marie-Christine Presse

Writing is a social activity pregnant with stakes and values. The analysis of a device that allowed practitioners to write on a free will basis about their professional practices as teachers has made it possible to shed light on the relations that rule over this activity, that is the relations of the person who writes to the writing process, to his/her peers, to the institution, to society. Those conflicting or cooperative relations are founded on values. The analysis has made it possible to think over the possible construction of a device that would make it easier for poor writers to come to terms with the requirements of a university standard type of writing with set rules.

Partnership and professional writing

by Maguy Sillam

The teacher training college-primary schools (Val-de-Marne) partnership which has been instituted in professional workshops encourages the preservice teachers into some reflexion on some pedagogical practices which they have experimented in their practical training sessions and which they analyse in their professional portfolio. Through the practice of writing, the preservice teachers link up diverse types of knowledge and integrate the ever questioning nature of a constantly evolving job. The interviews, carried out with some pre-service teachers from Créteil, show that professional features prevail in the workshops as well as in the reports which both contribute to the making up of a professional identity.

The monthly publication *INTER-CDI*, a major tool for the construction of the profession of school documentalist

by Claude Viry

The monthly publication *Inter-cdi* has celebrated its thirtieth birthday in 2002. Through the analysis of the

corpus of the articles, the author shows the way the publication has greatly contributed to the development of the professional identity of the school documentalist.

An « intuitive » and « analogical » method for primary schools ?

About the ebb and the flow of an excessive idea in the *Dictionary* by Ferdinand Buisson

by Patrick Dubois

In the first pages of his *Dictionary of pedagogy* (1878-1887), Ferdinand Buisson gives a highly positive report

of what he names « an analogical method », which takes into account child spontaneity regarding child's intellectual and language faculties and which he considers close to « an intuitive method » consisting in awakening the child's senses, equally recommended by him. The work is not pregnant with that bold position, though. Indeed those conceptions are not taken up by any of the main fellow writers. To understand this oddity, one has to look back at the context of the publication of the dictionary and at the internal debates within the circle of the republican teachers-philosophers of the eighty eighties.

PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN ÉDUCATION

À retourner à
INRP – PUBLICATIONS
Place du Pentacle - BP 17 - 69195 Saint-Fons cedex

Nom ou établissement _____

Adresse _____

Localité _____ Code postal _____

Date _____ Signature ou cachet _____

Demande d'attestation de paiement oui non

Montant de l'abonnement (3 numéros)

Tarifs jusqu'au 31-07-2004

France (TVA 5,5 %)	30,00 €
Corse, DOM	29,03 €
Guyane, TOM	28,44 €
Étranger	35,00 €
Le numéro (tarif France, TVA 5,5 %)	13,00 €
Le numéro double	26,00 €

	Nb d'abon.	Prix	Total
Perspectives documentaires en éducation			

Toute commande d'ouvrages doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre du régisseur de recettes de l'INRP.

Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (*texte de référence : Ministère de l'Économie, des Finances et du Budget, Direction de la Comptabilité publique, Instruction N° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics*).

Une facture pro-forma sera émise pour toute demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.



IMPRIMERIE
MAURY

Achévé d'imprimer en juin 2004
sur les presses numériques de l'Imprimerie Maury SA
21, rue du Pont-de-Fer – 12100 Millau
N° d'imprimeur : E04/29032 P
Dépôt légal : juin 2004