

LES INTERACTIONS LECTURE-ÉCRITURE DANS L'EXPÉRIENCE D'UNE ÉCRITURE PROFESSIONNELLE : LE MÉMOIRE DES PROFESSEURS DÉBUTANTS

Elisabeth NONNON (*)

Les enseignants de français, qui confrontent les élèves à des tâches d'écriture (d'expression, d'invention de fictions, de problématisation réflexive...) ont-ils, à leur niveau, des pratiques homogènes à ce qu'ils exigent de leurs élèves ? Que sont les pratiques réelles d'écriture, en particulier d'écriture professionnelle, dans l'exercice d'un métier qui consiste à faire lire et écrire (1), et quelles occasions y a-t-on d'appuyer sur une expérience personnelle réfléchie et analysée l'analyse des conduites d'écriture des élèves ? La participation à des ateliers d'écriture a pu répondre en partie à ce souci d'expérimenter soi-même (dans le domaine de l'écriture expressive, ludique ou exploratoire). Mais cette analyse peut s'étendre à d'autres situations, qui mettent en jeu la dimension de l'écriture comme médiation de la connaissance et de la réflexion (2), dimension en principe si présente à l'école, souvent invoquée, et si peu théorisée (3).

Cette remarque rejoint l'expérience et la conviction de ceux qui pensent que

(*) Groupe de recherches sur le mémoire professionnel, Unité de Recherche de l'IUFM de Lille (UDREFF).

(1) Alors qu'on commence à étudier les écritures professionnelles dans différents lieux de travail (leurs formes, statuts, fonctions et modes de circulation), les pratiques ordinaires de l'écriture chez les enseignants semblent plutôt mal connues. Entre autres, BOUTET (1994), FABRE (1993), *Education permanente* n°120 (1994).

(2) Plus que chez les « littéraires », c'est dans d'autres disciplines qu'on trouve actuellement une interrogation sur cette dimension cognitive de l'écriture et son rôle dans la constitution et la circulation des savoirs : par exemple, sur l'écriture des philosophes, COSSUTA (1993) ; des anthropologues, ADAM, BOREL, CALAME (1990) ; des sociologues, entre autres, *Communications* n°58 (1994), des historiens, RANCIÈRE (1992)... Tous ces travaux ont l'intérêt d'apporter d'autres éclairages sur ces « objets de famille » que sont pour les enseignants de français le récit, la description...

(3) On cite souvent les premiers travaux de GOODY sur les transformations apportées par l'usage de l'écriture dans les modes de pensée et d'appréhension de l'expérience (décontextualisation, possibilités de classification, de combinatoire et de comparaison, mémoire des alternatives, sensibilité à la contradiction etc.), en postulant un peu rapidement une influence directe de l'écriture sur les façons de penser. Goody dénonce cette approche trop simple et mécaniste : ce n'est pas l'écriture à elle seule qui amène des changements, mais le fait que dans certains cas, la pratique écrite s'inscrit dans des contextes socio-historiques permettant la transmission de traditions culturelles et l'accumulation du savoir (1994), p. 229.

pour un enseignant, écrire sur sa propre pratique constitue un lieu fondamental de formation, personnelle et professionnelle (4). En quoi le fait de s'engager dans de telles aventures d'écriture, si modestes soient-elles, peut-il contribuer à des évolutions dans le regard sur l'expérience, le rapport aux savoirs, et finalement, la modification d'une image de soi comme enseignant ? Plus particulièrement, s'agissant d'enseignants de français, en quoi une expérience personnelle de l'écriture, dans ses difficultés et ses pouvoirs de structuration, peut-elle jouer sur les modes de lecture des divers textes-sources, la façon de parler des lectures, de concevoir la didactique de l'écrit ou de comprendre les tâtonnements des élèves ?

Le mémoire professionnel que doivent rédiger les enseignants stagiaires au cours de leur deuxième année d'IUFM est un type d'écrit particulier, déterminé par des contraintes institutionnelles spécifiques, mais il est exemplaire à cet égard. Cette expérience d'écriture se situe à un moment crucial pour la constitution d'une identité professionnelle, la première année d'enseignement, dans un statut intermédiaire entre celui d'étudiant et de professeur, à la charnière entre deux cultures, deux mondes de savoirs et de valeurs, eux-mêmes complexes et hétérogènes, entre lesquels il faut se construire des repères et des ponts. Par ailleurs, cette écriture s'inscrit explicitement, institutionnellement, dans un processus de formation, processus qu'elle doit se donner comme référent (l'initiation que constitue cette première année d'exercice du métier est, d'une façon ou d'une autre, le matériau sur lequel on travaille), et auquel elle prétend contribuer de façon centrale.

Or il s'agit presque toujours, même pour les enseignants de lettres, d'une expérience inédite et déroutante. Ils sont certes habitués en tant qu'étudiants à des pratiques d'écriture impliquant des lectures, l'usage de textes et de savoirs sur la langue -écritures courtes (dissertations, commentaires composés, fiches de lecture), ou même écritures longues (mémoires de maîtrise ou de DEA). Cette pratique permet, en principe, des transferts de savoir-faire, pour la planification et la gestion d'une écriture longue, l'exposé d'une problématique ou le recours normé aux écrits d'autrui (citations, bibliographies). Mais ce transfert est souvent problématique, et cette expérience presque toujours vécue comme difficile, même quand elle est jugée formatrice : elle affronte à des enjeux et des problèmes d'écriture que ne mettaient pas en jeu les exercices précédents.

Il est vrai que le « genre » de cet écrit est mal déterminé, ambigu (5). Les documents officiels qui définissent le type de discours attendu se heurtent à la difficulté d'articuler les différentes dimensions en jeu (savoirs disciplinaires, savoir-faire professionnels, dimension identitaire), et les formulations qui en découlent sont souvent vécues comme des injonctions paradoxales. Ils insistent ainsi sur l'importance de l'implication personnelle et l'enracinement dans l'expérience professionnelle concrète, mais ce discours personnel ne peut être une « simple narration ». Ils insistent également sur l'importance des connaissances

(4) Cette problématique est développée en particulier dans les milieux de la formation permanente, mais assez peu pour les enseignants : voir *Education permanente* 102 (1990), 120 (1994) ; *Bulletin du Certefic* 11 (1990) 13 (1992). Elle a à voir avec le rôle de la métacognition et de la prise de conscience par la verbalisation dans le passage du « réussir » au « comprendre », par exemple dans les travaux de Vermersch sur les entretiens d'explicitation. Pour un résumé de questions sur ces problèmes de prise de conscience, NONNON (1992). Mais le rôle spécifique de l'écriture dans ces processus a été me semble-t-il peu étudié.

(5) En témoigne le fait qu'on rencontre en réalité différents « genres » de mémoires selon les disciplines ou les centres de formation, correspondant à des images différentes de la professionnalité, et à des modèles discursifs de référence différents : modèle « scientifique expérimental », « récit de vie », exposé de séquences didactiques « clefs en main » ou d'une recherche-action etc.

et la « construction de véritables synthèses des savoirs acquis », mais ce ne peut être un discours théorique expositif général : ces synthèses de savoirs doivent être prises en charge personnellement, par rapport à une expérience individuelle, et mises en relation avec des situations concrètes réelles vécues lors de cette première année de classe. L'écriture du mémoire est donc en partie soumise aux règles discursives des écrits universitaires (problématique et construction d'ensemble, référence à des savoirs et des lectures, appel à des données recueillies personnellement, exigences bibliographiques), mais ce modèle de discours doit être articulé à une logique pratique que les jeunes enseignants apprennent à maîtriser, et à un vécu personnel dans un rôle en cours de construction. De ce fait, les lectures et les savoirs transmis, comme les références aux scènes et aux événements du vécu personnel, doivent acquérir un statut nouveau à travers cette mise en relation réciproque, qui se construit dans le travail d'écriture et les dialogues à son propos.

A la lumière de plusieurs années de suivi de mémoires (de professeurs de français, en particulier (6)), je fais l'hypothèse que malgré la spécificité ou l'arbitraire du « genre », cette expérience peut faire entrevoir à celui qui la vit certains des enjeux fondamentaux de l'écriture comme élaboration de connaissances et travail sur soi, et les problèmes complexes que pose le travail de mise en mots, quand il se confronte à la fois à une expérience vécue implicite, à une élaboration de connaissances à partir de sources multiples, et aux normes d'un discours visant à communiquer des savoirs, à circuler dans un espace public. S'affronter à ces questions, en tentant d'y répondre de façon personnelle, met en lumière des aspects souvent occultés du travail d'écriture et de lecture, et oblige à questionner le statut des savoirs sur l'écrit et les textes que l'on tente de transmettre aux élèves. En analysant les traces de ces choix et de ces tâtonnements dans les mémoires, je voudrais montrer comment la difficulté même de la tâche fait qu'elle peut être, pour un enseignant de français, un lieu de réflexion sur l'écriture et sur la lecture, et sur leurs liens, qui déplace les idées toutes faites et les stéréotypes trop restrictifs.

1. ÉCRIRE SUR L'EXPÉRIENCE DU MÉTIER : L'AFFRONTMENT À DE NOUVEAUX PROBLÈMES DE LECTURE ET D'ÉCRITURE

1.1. L'écriture à la charnière d'univers sémiotiques différents

Ecrire à partir de son expérience de la classe constitue une tâche en décalage par rapport aux genres scolaires ou universitaires pratiqués depuis l'entrée au lycée. Dissertation, commentaire, compte rendu de lecture reposent sur une relative homogénéité entre l'écrit lui-même, les sources de savoir et les textes sur lesquels il opère : on écrit à l'intérieur du même univers sémiotique, sur des textes ou des livres, en s'aidant de textes ou de livres, dont on convoque et met en scène la lecture, pour médiatiser le rapport aux oeuvres. L'écriture se pose donc comme seconde, dans un réseau complexe mais homogène, et la subjectivité du lecteur-scripteur règle ses manifestations dans l'écriture selon des codes assez stables, quoique difficiles à intégrer pour les lycéens et les

(6) Dans le cadre de séminaires d'aide à l'écriture du mémoire du département de Lettres à l'IUFM de Lille.

étudiants (7). Même si l'expérience de la lecture doit s'y exhiber comme expérience personnelle et comme conviction argumentée, il s'agit de textes plutôt expositifs, disjoints par rapport au vécu de celui qui écrit, et correspondant à des genres fortement codés.

Ecrire un texte long à partir de son expérience professionnelle, au contraire, affronte d'emblée la réflexion et l'écriture au problème de l'hétérogénéité. Cette hétérogénéité concerne aussi bien la lecture que l'écriture et se retrouve à plusieurs niveaux.

Il s'agit, comme dans les écrits universitaires, d'écriture « érudite », soumise au devoir de citation (des textes et savoirs de référence), et visant la communication de processus de connaissance. Mais elle porte sur une expérience extérieure au monde des textes, difficile à cerner et souvent très impliquée; elle met en jeu la personne, d'autres protagonistes (élèves, collègues, tuteurs) dans des situations vécues qui sont d'un autre ordre de réalité que les lectures. Elle fait intervenir des temporalités différentes (déroulement de l'année scolaire dans la classe, temps de la formation et des prises de conscience, temps de l'écriture), qu'il faut gérer dans l'écriture en les articulant à celle des « références théoriques », des vérités générales que l'on convoque en contrepoint de la référence aux expériences vécues. Cette hétérogénéité entre les mondes de discours, de croyances et de vérités concerne aussi bien les lectures que l'écriture. Peut-être se vit-elle de façon inverse, selon qu'on se place du point de vue de la lecture ou du point de vue de l'écriture (8).

— Dans l'activité de lecture à laquelle réfère le mémoire, il s'agit d'actualiser en les particularisant des textes écrits par d'autres, souvent pour d'autres fonctions et dans d'autres contextes. Même si elle a également d'autres fonctions interactives (connivence culturelle, allégeance aux textes fondateurs communs (9)), la citation ou l'évocation d'un ouvrage n'a en principe de raison d'être que si celui qui s'y réfère réussit à l'ancrer dans une référence « privée », en la rapportant aux événements de son expérience personnelle, et en montrant, par divers commentaires et reformulations, la fonction qu'il donne à ce processus d'appropriation dans sa propre évolution ou dans son raisonnement. Ces fonctions peuvent être très différentes, et les figures qui les donnent à lire dans l'écriture très variées (10).

Cette « privatisation » de l'univers des textes légitimes se heurte à de nombreux hiatus, du point de vue de la continuité des univers référés comme du point de vue textuel. En quoi les aléas de la piteuse séance de groupes douloureusement vécue l'autre jour en classe peuvent-ils être subsumés et

(7) Sur la difficulté des élèves pour intégrer le « contrat disciplinaire » du commentaire littéraire et le type de posture énonciative qu'il suppose, voir VECK (1988).

(8) Comme le remarque REUTER, « écrire c'est sans doute créer un univers en limitant les possibles, et lire est sans doute le recevoir en élargissant son monde. Ecrire c'est aussi s'offrir et rendre public le privé ; lire serait plutôt s'approprier, privatiser le public ». *Problématique des interactions lecture-écriture*, (1994, p. 7).

(9) Parmi les fonctions de la citation, MAINGUENEAU distingue citation-relique marquant « l'appartenance à une continuité discursive », citation-épigraphe, citation-culture (recherche d'adhésion par établissement d'une connivence), citation-preuve centrée sur le contenu, citation d'autorité (choisie parce que provenant du corpus des énoncés préférés par tel auteur) (1991, p. 137).

(10) Transposant l'analyse des modalités de fonctionnement des signes de PEIRCE, COMPAGNON distingue citation-symbole (centrée sur la mise en relation des contenus du texte cité et du texte citant), citation-indice (citation d'un auteur dont le texte citant parle, et auquel il laisse la parole), citation-icône (visant à qualifier le citeur en établissant une relation de similarité entre lui et la référence citée), citation-image (fondée sur une sorte d'identification affective) (1979, pp. 76-82). S'il montre surtout comment ces fonctionnements se sont succédé au cours de l'histoire, on peut les entrevoir dans les usages énonciatifs de la citation dans les mémoires. Pour une étude des dysfonctionnements des citations dans des copies d'élèves, COLTIER (1992).

éclairés par tel texte emblématique de Meirieu sur les situations-problèmes, mais aussi quelle référence de tels exemples donnent-ils à de tels textes, si on renonce au confort de la référence indéterminée et de la prescription décontextualisée ? Comment les tâtonnements laborieux pour tenter de faire verbaliser aux élèves de la 1^{re}G des réactions face à tel texte littéraire peuvent-ils être mis en rapport avec les convaincantes procédures préconisées dans les ouvrages canoniques sur la lecture méthodique ? Mais aussi, quel détour pour reconnaître qu'un texte de Barthes ou de Benveniste vu il y a trois ans à l'université, a à voir avec telle copie d'élève de 6^e ou tel malentendu sur une consigne ! Même si elles sont liées à des corpus de textes très spécifiques, ces difficultés pour « faire parler » les lectures face à une expérience nouvelle éclairent un phénomène très général : l'absence d'évidence de ce processus de « privatisation », de mise en rapport des livres avec l'expérience extérieure aux livres, qui paraît d'habitude si immédiat et transparent aux lettrés, et si problématique pour beaucoup d'élèves. Elles rendent visibles toutes les médiations nécessaires pour qu'il puisse avoir lieu : les reformulations que suppose l'écriture, les dialogues à son propos obligent à expliciter, dans une scénographie des lectures effectuées, comment chacun opère ce « rapport à la fois réceptif et actif à des textes » dont parle Jauss (11) et l'articulation concrète de ces lectures par rapport au quotidien, que Ricœur appelle le niveau de la signification (12). Plusieurs solutions sont possibles pour mettre en rapport ces mondes de savoir et de discours hétérogènes, et articuler, dans le texte écrit, les textes lus et l'expérience de classe : elles correspondent à des façons différentes de construire son propre rôle, son rapport aux textes et aux normes légitimes, mais aussi à des modèles textuels différents.

— L'activité d'écriture suppose, elle, que l'expérience professionnelle et personnelle de cette première année de métier donne lieu, non à un simple témoignage, mais à une transposition dans un discours suffisamment réflexif et généralisable pour pouvoir faire partager à un lecteur les savoirs construits à partir d'elle. Il faut donc donner sens et lisibilité à un parcours souvent vécu au jour le jour dans le heurt de discours et de tentatives conflictuelles, où les problèmes qui se découvrent au fur et à mesure sont surdéterminés et très contextualisés. Pour le stagiaire, la « refiguration » qui s'opère alors se rapproche de la fiction, d'une stylisation rétrospective qui doit cependant rester vraie, soumise au poids des situations réelles. Cette distorsion est parfois paralysante et douloureuse à vivre; elle réactive les questions de la « vérité » que posent souvent les élèves quand ils ont à écrire, et que l'on a tendance à contourner par des consignes formelles ou disjointes de l'expérience. Elle affronte celui qui écrit, comme celui qui l'aide, à des choix difficiles de perspective temporelle, de prise en charge, de statut à attribuer aux événements de classe. Elle peut permettre de comprendre, alors, une partie des difficultés de mise à l'écriture des élèves, dès lors qu'elle n'est pas un simple jeu avec les

(11) « Le lecteur ne peut faire parler un texte, c'est à dire concrétiser en une signification actuelle le sens potentiel, qu'autant qu'il insère sa précompréhension du monde dans le cadre de référence impliqué par le texte... Le rapport établi entre ces deux horizons peut prendre une forme réflexive : distance critique dans l'examen, constatation d'un dépaysement, réponse à une incitation, cependant que le lecteur accepte ou refuse d'intégrer l'expérience nouvelle à l'horizon de sa propre expérience. » JAUSS (1978).

(12) Pour Ricœur, le premier niveau, celui du sens, renvoie au déchiffrement opéré pendant la lecture. La signification, c'est « le moment de la reprise du sens par le lecteur, de son effectuation dans l'existence » RICŒUR (1969, p. 389). Cette « refiguration de l'expérience » correspond pour lui au troisième niveau de mimésis dans *Temps et récit*.

codes à l'intérieur d'un univers distant et réservé aux livres (13), mais une façon d'articuler des mondes et des codes hétérogènes pour « mettre en mots » une expérience singulière, qui doit pourtant pouvoir rejoindre celle d'autrui (14).

Il y a donc ici aussi présence dans l'écriture de la lecture anticipée d'un interlocuteur, qui fonde cette décontextualisation nécessaire des référents et des assertions; Vygotski avait souligné le lien des processus de généralisation et de la communication. Mais écrire sur la classe fait éprouver que le problème n'est pas seulement la prise en compte du lecteur, au sens rhétorique d'une décentration inhérente à l'art de persuader. Elle tient à la difficulté de construire les objets de discours, les points de vue sur ces objets et les niveaux de pertinence qui permettent un espace de discussion : or cette dimension de la construction des objets de discours, des modes de prise en charge (15) est souvent sous-estimée dans les analyses didactiques de l'argumentation, et plus généralement de l'écriture à l'école (16). La maîtrise de différents niveaux de formulation, et le passage de l'un à l'autre mettent en jeu ce que Vigner appelle « des types de focalisation cognitive différents », des changements de « registre cognitif », qui correspondent à des démarches de conceptualisation et à des postures différentes, et sont source de difficultés dans la structuration du discours comme dans les choix de formulations (17).

1.2. Un espace discursif polyphonique et la recherche de matrices discursives pour dire le travail

Or pour dire et penser ces relations, les stagiaires disposent de peu de modèles textuels de référence. Il y a à la fois multiplicité de textes en contact, et carence d'une matrice discursive adéquate pour dire le travail d'enseignant tel qu'on le découvre, et le parcours d'une année de formation.

Ce ne sont pas les écrits universitaires qui peuvent servir de matrice discursive pour l'écriture, malgré le prestige attaché aux indices fantasmatiques de la scientificité (l'effacement de l'énonciateur, en particulier (18)). Les articles des revues de didactique constituent un type d'écrit intermédiaire, qui offre des exemples de mise en mots de matériaux hétérogènes (séquences de classes,

(13) Les exercices d'imitation sur le conte merveilleux quand il est privé de ses enjeux symboliques et moraux, ou sur le texte injonctif quand il est coupé de toute élaboration cognitive des règles ou de sa dimension axiologique...

(14) Sur cette problématique de l'hétérogénéité des « mondes » et des « voix » mis en jeu dans le discours, FRANÇOIS (1989), (1993, pp. 112 et suiv.).

(15) Ces notions renvoient à CULIOLI et aux travaux de GRIZE, BOREL (1984, 1990)

(16) Comme le remarque VIGNER (1990), « on note une certaine indifférence concernant la question du contenu des textes à produire », la démarche utilisée restant souvent proche de l'amplification à partir d'une matière proposée. Or « réduire la dissertation à la seule dimension argumentative conduit à ne retenir du genre que sa fonction (au moins simulée) : persuader / convaincre, et à négliger tout le travail qu'a dû opérer le scripteur sur la matière du discours, en vue de construire un objet à partir duquel pourront être développées un certain nombre d'opérations argumentatives ». L'effort d'authenticité auquel est convié l'élève (qui doit, lui aussi, s'appuyer sur une « expérience vraie, nourrie d'observations concrètes et précises ») « doit se situer d'emblée à un certain degré de généralité et de conceptualisation, qui lui demande de développer une attitude de mise en retrait réflexive, et de déterminer le niveau de saisie et de traitement du référent adéquat ».

(17) « Une des difficultés de l'acte d'écrire tient non seulement à cette capacité à mobiliser le matériel linguistique adéquat à une visée communicative donnée, mais surtout à la nécessité d'opérer un mode de saisie et de traitement spécifique du référent » VIGNER G. in KAHN (1993, p. 40). « Si beaucoup d'élèves sont en difficulté dans l'exercice dissertatif, c'est dû autant à cette incertitude quant au type de focalisation cognitive demandée, qu'à des problèmes de structuration du texte » (1990, p. 27).

(18) Plusieurs analyses de discours scientifiques réels soulignent combien cette représentation naïve résiste peu à une observation effective, et comment les rôles énonciatifs y sont souvent variés. Par exemple, sur un travail à partir des normes implicites des étudiants en matière de discours scientifique, de NUÇEZE, in MOIRAND (1994), et *Langages* n° 105 (1992).

copies d'élèves, citations théoriques). Mais il s'agit d'un territoire mal connu, lui-même partagé entre des modèles discursifs concurrents et des modes énonciatifs très divers, par rapport auxquels il faut se construire ses repères et situer son énonciation propre : il y a plusieurs façons de décrire les élèves, plusieurs statuts accordés au déroulement de la classe et aux savoirs savants, plusieurs types d'usage des modalités (devoir, pouvoir etc.), qui renvoient à des postures, à des cultures professionnelles très différentes (19). C'est souvent le fait de devoir écrire soi-même qui suscite une découverte et une lecture de ce genre d'écrits. Par ailleurs, au cours de cette entrée dans le métier, les stagiaires découvrent d'autres écrits de la culture professionnelle (textes officiels ou ouvrages de didactique para-officielle, scénarios de séquences « clefs en mains », projets d'établissements etc.), qui sont autant de façons légitimes de penser et de mettre en mots le métier, ou ce qu'on pense qu'il doit être. Ils offrent également des matrices discursives, des façons de se situer, de se mettre en scène, de parler des élèves, voire des tournures précodées : ainsi les tournures passives avec effacement de l'agent des textes officiels apparaissent fréquemment en filigrane, l'écho des rapports de conseils de classe s'entend dans les descriptions de classes « semi-hétérogènes faibles » des débuts de mémoires (20).

Ces différentes matrices circulent dans des lieux différents de formation, portées par différents médiateurs, et porteuses d'identifications professionnelles différentes, entre lesquelles le travail d'écriture contribue à mûrir des choix. La tentation peut être de cloisonner, et d'adopter une posture simple : le chercheur savant qui transpose en expériences et en recueil de données un ouvrage théorique qu'il a lu, le bon professeur qui met en place des séquences didactiques le plus fidèles possible au modèle prescrit etc. Même dans ce cas, la pluralité des discours en contact amène à des phénomènes d'alternance de codes (« code-switching ») tels que les ont décrits les sociolinguistes, glissements plus ou moins assumés et maîtrisés par les stagiaires, et qui brouillent parfois la lecture.

1.3. Le décalage entre « travail prescrit » et « travail réel » comme lieu de l'écriture

Mais de toutes façons, être en position d'écrire en son propre nom sur son travail fait ressentir que ce qui est à dire est toujours « autre chose ». S'il circule de multiples écrits sur l'école, la didactique de la discipline, peu permettent réellement de médiatiser l'expérience quotidienne du travail d'enseignant, dans la classe et avant la classe, tel que le découvrent les débutants : ce bricolage fait de compromis, de choix stratégiques souvent incertains, en fonction d'indices multiples, face à des interlocuteurs mouvants, en partie imprévisibles, dont l'activité conditionne pourtant la réalisation des plans anticipés et oblige à les réévaluer rétrospectivement. Par exemple, il y a peu d'analyses précises sur

(19) Sur les altérations et les interférences des discours didactiques selon les places qu'occupent les différents acteurs dans l'espace institutionnel, et les réseaux de formulation avec lesquels ils sont en contact, voir DEVELLOTTE : « L'exposition discursive des acteurs » (inspecteurs, formateurs, enseignants) n'est pas la même, d'où le fait que « leurs discours ne sont pas perméables aux mêmes notions ». « Les glissements sémantiques entre positionnement lexical des uns et des autres » renvoient à « des origines discursives différentes » : les mêmes mots ne renvoient pas aux mêmes référents, du fait que les références intertextuelles et « les espaces discursifs convoqués ne sont pas identiques », in MOIRAND (1994, p. 143).

(20) Cette analyse de l'intertextualité et de la polyphonie renvoie évidemment à BAKHTINE (1978, 1984).

le vécu réel de la « lecture méthodique » dans les classes, sur les transactions et les reformulations successives qui font émerger et hiérarchiser les « axes de lecture », ou passer d'un relevé à la formulation d'une interprétation. Sur la réalité du travail de l'enseignant qui doit tirer parti des interactions avec ses élèves, il y a donc peu de formulations disponibles, quand on cherche à rendre compte de ce qu'on fait. D'où la tentation de se glisser dans le discours déjà écrit sur ce que la lecture méthodique doit être, et de privilégier la planification, aux détriments d'une analyse du bricolage réel. Ce décalage rejoint celui qui a été depuis longtemps relevé par les sociologues du travail entre « travail théorique » (tel qu'il existe dans les représentations sociales les plus répandues, y compris celles des concepteurs), « travail prescrit » (tel qu'il est formulé dans les textes qui définissent profils, règles et procédures) et « travail réel » (l'activité effective d'une personne qui a à faire face à des situations complexes, non prévues par les textes) (21). Comme le remarque J. Boutet pour l'entreprise, « le travail prescrit est directement en relation avec le langagier, y compris sous forme d'écrits. En revanche, le travail réel ne donne pas lieu à une même activité sociale de verbalisation. Il est le lieu de savoir-faire incorporés plutôt que verbalisés. Il est même le lieu du non-dit, de ce qui ne peut pas s'exprimer puisqu'il est le lieu où l'on se conduit différemment de ce qu'il est prescrit de faire. Pour parler du métier, de l'activité de travail, du contenu du travail, on est donc confronté à une formation langagière lacunaire : peu de discours circulent et sont disponibles pour construire sa propre parole » (22).

L'enseignant débutant, hésitant entre plusieurs modèles de référence, plusieurs statuts de l'écrit, se trouve ainsi obligé de renouer avec des démarches d'écriture hétérogènes, dont certaines n'ont pas été pratiquées depuis la fin du collège (la description, l'écriture narrative de type « autobiographique », en particulier), même si elles font l'objet de son enseignement. Il est confronté à des problèmes complexes de gestion du récit, ou d'argumentation à visée généralisante s'appuyant sur des « exemples empruntés à l'expérience personnelle », comme les élèves de 3^e qu'il prépare au sujet de discussion du Brevet des collèges. D'où les questions récurrentes : comment ne pas raconter ? Quels autres modes de discours sont possibles, pour tenir un discours personnel enraciné dans un vécu souvent très affecté ? Quel peut être le statut, dans ce discours, des « scènes de classe », mais aussi des lectures et des références théoriques ? Autrement dit, comment gérer le lien entre la singularité de l'expérience, de la prise en charge énonciative, et la dimension de généralisation, nécessaire pour que cette expérience donne lieu à une construction de savoirs communicables, éventuellement transférables ? Ce sont à la fois des questions textuelles et langagières qui se travaillent sur les écrits mêmes, et des questions sur le mode de constitution des savoirs à partir d'une compétence pratique, sur l'apport des lectures pour la saisie de situations qui leur échappent.

(21) On a pu dire que « l'expérience du travail s'acquiert en établissant la jonction entre organisation formelle et activité réelle ». Or « apprécier l'efficacité réelle de ce qu'on fait impose de savoir apprécier en quoi son activité n'est pas simple déduction des consignes et modes opératoires. Si on ne maîtrise pas bien le général (la conceptualité œuvrant pour anticiper les situations), on ne maîtrise pas ses lacunes, ses résidus, l'espace du travail réel par rapport au travail prescrit » SCHWARTZ (1993).

(22) BOUTET (1993) : Activité de langage et activité de travail.

1.4. Les usages des textes lus dans leurs rapports à la relation de l'expérience

Il y a plusieurs stratégies d'usage des lectures pour échapper à la narration de l'expérience singulière : par exemple, présenter son action propre comme illustration d'une règle générale ou d'un savoir légitime dont elle découle, la personne singulière n'étant plus alors qu'un rôle, le représentant d'une fonction derrière laquelle elle s'efface (« le professeur »), et les événements une confirmation de ce qui doit arriver. Beaucoup de mémoires ont recours à ce type de discours, qui permet de rester à l'intérieur d'un texte de référence englobant, et d'éviter de prendre en charge l'articulation d'univers sémiotiques différents : les épisodes « réels » de la classe ne sont alors que des exemplifications de la parole du Livre (qu'il s'agisse des Instructions officielles ou d'un ouvrage de didactique). Ces choix sont lisibles aussi bien au niveau de la structure d'ensemble qu'au niveau local des modes d'insertion, dans son propre discours, des fragments de textes prélevés. On commence par un exposé de la parole autorisée sur la question choisie, généralement selon un double niveau, prescriptif (les I.O) et savant (« les travaux récents en didactique »), suivi du compte-rendu et de l'évaluation des séquences qui en sont l'application. Cet exposé fondateur peut être massé (« la partie théorique »), ou se retrouver réparti à plusieurs étapes du déroulement du mémoire, mais toujours en situation de fondation. Ainsi, dans un mémoire sur le théâtre en 2^e, on trouve un exposé justifiant successivement, à ces deux niveaux, le choix du travail sur le théâtre, puis le choix d'une approche dramaturgique, puis le choix de la pièce choisie, puis la démarche de lecture méthodique (23). Plus loin, sous le titre « quels sont les objectifs choisis ? », on trouve deux réponses en sous-titres, « Allier l'étude des signifiants textuels et non-textuels » et « Construire un sens par les instruments de la lecture méthodique », qui découlent chacune d'une double justification (I.O. puis référence « théorique ») (24). Dans le meilleur des cas, les séquences préparées à partir de ces sources ont une épaisseur d'observation qui montre par quelles médiations et dans quelles limites on peut réaliser de tels objectifs. Mais souvent, l'exposé des préparations de séances de classe et la mention du déroulement réel, si elle existe, viennent simplement montrer le bien-fondé de ces principes, sans qu'on puisse toujours distinguer si l'on parle du déroulement prévu ou du déroulement effectif en présence des élèves.

Un autre choix est de montrer un parcours personnel dans lequel des questions émergent et se déplacent, à partir justement de la confrontation d'exigences et de contraintes hétérogènes : celles des textes officiels ou légitimes, des objectifs d'apprentissage prescrits, celles de la classe, de l'interaction avec les élèves, celles de savoirs sur le contenu abordé, celles des multiples discours porteurs de connaissances et de points de vue parfois divergents. Ce décalage entre travail prescrit et travail réel est parfois thématiquement explicitement (25), en particulier dans les introductions qui « dramatisent » l'émergence de la recherche, sur le mode du roman

(23) « Il s'agira pour moi, à la lumière des nouvelles perspectives mues par les auteurs de théâtre et les metteurs en scène, et intégrées par les I.O., de donner aux élèves des notions sur ce que peut représenter une pièce de théâtre dans son fonctionnement à la fois dramaturgique et scénique. »

(24) Voir annexe I, 1.

(25) Voir annexe I, 2.

d'initiation (26). Dans ce type d'approche, les « textes monumentaux » (officiels, savants) sont présentés comme une des contraintes dont il faut tenir compte, un des paramètres d'un problème, par exemple dans la figure récurrente « en théorie, en idéal / en réalité », décalage souvent présenté comme le lanceur de la démarche du mémoire. Ainsi un mémoire ouvre son introduction par une citation de douze lignes des I.O. (sur l'intérêt de lire, de « l'ouverture à une langue plus pleine »...), puis enchaîne sur l'évidence imposée par la pratique que le plaisir de lire ne signifie rien pour une partie des élèves (« force est de constater que »...) et sur la prise de conscience personnelle, à la lumière des évaluations 6^{es}, qu'un texte apparemment simple peut poser des problèmes de compréhension complexes aux élèves, ce qui rend nécessaire une démarche personnelle de formation sur ce point (27). Ou bien, cité en début de recherche, le texte est présenté comme corroborant une intuition personnelle, mais comme une première formulation qui nécessite un approfondissement pour ne pas rester programmatique. Dans ce type de pratique, la citation apparaît en ouverture de chapitre ou de paragraphe, mais elle est évaluée, référée à autre chose (soit une autre source, soit les jugements issus de l'expérience de classe) : ainsi, une référence à B.M. Barth (sur la méthode inductive) ouvrant un chapitre de mémoire sur les types d'exemples, est suivie d'une restriction et d'une mise en perspective, qui sera elle-même exemplifiée par le récit et l'analyse de plusieurs situations de classe différentes (28). La référence à des « lectures théoriques » peut alors intervenir en cours de mémoire, après que plusieurs séances (correction de copies, réactions imprévisibles des élèves) aient permis de formuler des questions, pour lesquelles on va chercher des éclaircissements dans tel ou tel ouvrage (29). Dans d'autres mémoires, la citation intervient systématiquement en fin de chapitre ou de paragraphe, comme clôture, pour légitimer la conclusion à laquelle on arrive, la réinscrire dans une lignée, un espace commun de lectures, par des termes comme « cela rejoint », « on retrouve donc ici la remarque de ». La fonction de confirmation d'un raisonnement personnel peut être parfois encore plus explicite, la rencontre de la formulation d'un auteur étant présentée comme éclaircissement et éventuellement « validation » rétrospective d'une recherche entreprise par d'autres voies (30). La formulation personnelle acquiert ainsi légitimité, elle peut prétendre à la généralité en s'inscrivant dans une série de changements progressifs de niveau.

On voit donc comment la façon dont l'écriture se sert de la référence à des lectures est inséparable du modèle discursif adopté (texte argumentatif-injonctif, narrativisation d'une recherche), lui-même lié à des lectures et des modes d'identification différents, qui commandent des structures d'ensemble, mais aussi un usage des modalités (« il s'agira de... ») et des choix énonciatifs très différents. Elle ne peut se comprendre qu'inscrite dans tout un jeu d'étagements du discours et de changements de niveaux de formulation, dont elle ne constitue qu'un élément. La citation apparaît comme l'émergence la plus visible d'une « hétérogénéité constitutive » du discours (31).

(26) GREIMAS a insisté sur cette dimension narrative des textes de recherche : « Ce ne sont pas seulement des récits de quête ou de construction, visant la mise en place des objets de connaissance. Ce sont en même temps et surtout des récits d'initiation, racontant l'instauration des sujets connaissant », d'où la tendance à la « dramatisation des préliminaires de la recherche ». GREIMAS (1979, p. 13).

(27) Annexe I, 3.

(28) Annexe I, 4.

(29) Annexe I, 5.

(30) Annexe I, 6.

(31) L'expression vient de AUTHIER (1982, 1984).

2. LES STRATIFICATIONS DE LA NARRATION ET LA POLYPHONIE ÉNONCIATIVE, ENTRE LE PARTICULIER ET LE GÉNÉRAL

2.1. L'étagement des récits d'une initiation professionnelle

La prohibition de la narration (au nom d'une scientificité souvent plus volontariste que réelle) apparaît donc particulièrement embarrassante pour les stagiaires (32). Comment ne pas raconter, quand on se réfère à l'expérience marquante d'une première année de pratique professionnelle, avec ses projets, ses réajustements et ses déceptions, ses évolutions, ses conquêtes progressives ? La dimension temporelle est fondamentale dans l'objet même du mémoire et fait partie de ce qui doit être pris en charge par l'écriture. C'est donc une occasion, pour un enseignant de français, d'expérimenter personnellement ce qu'on fait quand on raconte, à quelles conditions un récit peut être non un simple compte-rendu de séquences d'actions, mais une façon de construire un ordre, un sens et une dynamique de connaissance pour le narrateur, éventuellement pour ses lecteurs. C'est donc questionner les modèles trop simplistes du récit souvent constitués en objet d'enseignement, qui en gomme la dimension cognitive et la dimension interlocutive (33).

L'expérience à laquelle réfère l'écriture du mémoire est stratifiée, et de ce fait, la gestion de la temporalité y est forcément complexe. Il s'agit d'abord d'une expérience de classe qui se déroule au long d'une année, scandée par des balisages institutionnels (emploi du temps, séquences didactiques, devoirs successifs). Mais rendre compte du travail réel d'une séance de classe amène souvent à un jeu de retours en arrière (justification de la séance, des réactions rencontrées) et d'anticipations (conséquences, prolongements nécessaires, réévaluations ultérieures). Par ailleurs, toute interaction scolaire met en jeu un ensemble d'interprétations réciproques, qui peuvent ensuite évoluer par rapport à la perception initiale.

A un deuxième niveau, il s'agit d'une expérience heuristique, d'une aventure personnelle de connaissance de celui qui écrit (34) : le mémoire met en forme la quête de rationalité ou de savoirs sur le métier, sur les élèves, et en même temps, la quête de sa propre identité d'enseignant dans laquelle est engagé l'enseignant en formation (35). Il faut donc intégrer dans l'écriture plusieurs sources et plusieurs séquences d'événements, mettre en scène, « en intrigue » et rendre signifiants non seulement les évaluations et les « leçons » des événe-

(32) Ce point a fait l'objet d'un travail en stage de formation de formateurs, avec des maîtres de stage et des tuteurs de mémoires de L'UFM de Lille, en collaboration avec O. CHANTRAINE (Lille III).

(33) NONNON (1994). La dimension cognitive fondamentale de l'activité narrative a été mise en lumière par des chercheurs d'horizons très différents, sémioticiens comme GREIMAS, sociolinguistes comme LABOV, psychologues comme BRUNER (1990). Mais elle a été peu retenue semble-t-il dans les transpositions didactiques sur le récit.

(34) Pour GREIMAS, tout récit peut être lu comme « parcours du savoir », au niveau de l'intrigue (les personnages comme sujets cognitifs engagés dans une quête où la connaissance modifiera les relations de pouvoir et l'organisation des systèmes de valeur), et au niveau de la narration elle-même, qui se présente comme une instance d'interprétation. La parabole est de ce fait un objet d'étude privilégié pour le sémioticien, parce qu'elle cristallise cette dimension présente dans tous les récits (1977, p. 229). On peut parler également de la dimension narrative des discours cognitifs, à plusieurs niveaux (celui des opérations logico-sémantiques d'organisation du contenu, celui des modalités, celui de la syntaxe narrative qui enchaîne les étapes de la quête du savoir et de l'accès à la connaissance (GREIMAS 1979)

(35) GREIMAS (1979, p. 13). Sur la narration comme lieu de construction identitaire et de négociation entre plusieurs systèmes de valeurs, LABOV (1978).

ments de la classe, mais aussi l'histoire des lectures, des prises de conscience, des formulations successives du même problème. Là aussi, il peut y avoir des événements, des rencontres (36). Mais si certains épisodes de classe ou la lecture de certains ouvrages peuvent jouer le rôle de révélateurs, de déclencheurs ou de résolutions, c'est avec un décalage temporel qui leur donne rétrospectivement une fonction, en relation à d'autres, à l'intérieur de l'histoire d'un parcours personnel (37). Le temps de la formulation (d'un bilan, d'une règle d'action, d'une connaissance acquise dans la pratique) n'est pas non plus en coïncidence totale avec le temps de la prise de conscience (38).

L'écriture peut accompagner et structurer ces deux quêtes au fur et à mesure de leur déroulement. Cette formulation pas à pas est indispensable pour clarifier, au fur et à mesure, données et acquis, pour garder trace (de ses propres consignes et des productions des élèves, de la formulation initiale de représentations ou d'explications face aux problèmes rencontrés), pour pouvoir les traiter ultérieurement comme « documents ». Ces écritures intermédiaires ont une fonction d'archive (fixation et mise en forme d'états successifs des données), comme dans les journaux de recherche ou les descriptions à fonction heuristique des anthropologues. L'écriture ultérieure a pour tâche de mettre en perspective ces premières formulations, en marquant éventuellement distance ou évolutions (39) : la dimension du temps se dit dans cette lecture rétrospective, inscrite à l'intérieur du mémoire, de ses propres opinions ou de ses écrits antérieurs. L'écriture tente d'étagier et de mettre en relation ces différents niveaux, par divers aller-et-retour, à partir d'une perspective ultérieure, celle de l'état de formulation correspondant au moment où le stagiaire, après avoir lu, réfléchi et essayé d'autres formules dans sa classe, écrit son mémoire (40).

Au moment de la construction d'un discours d'ensemble, instaurant une relation claire avec un lecteur, l'écriture elle-même marque l'entrée dans une troisième perspective temporelle : elle oblige à assumer et exposer des choix pour articuler les deux précédentes et gérer les interférences entre elles. Que le mémoire n'apparaisse pas comme le simple compte-rendu d'une séquence d'actions, même si subsiste la trame de la relation d'expérience, suppose donc qu'apparaisse clairement l'autre trame, celle des prises de conscience et des réévaluations successives, du processus de construction de savoirs professionnels, avec ses constants mouvements de rétroaction et d'anticipation. Qu'il

(36) « La citation tente de reproduire dans l'écriture une passion de lecture, de retrouver l'instantané fulgurance de la sollicitation. La citation fait retentir la lecture dans l'écriture » COMPAGNON (1979, p. 27).

(37) Ricœur défend l'idée de la « dimension narrative de l'identité », montrant comment notre identité se construit à travers une triple mimésis, au croisement de l'histoire et de la fiction. « L'identité narrative, soit d'une personne, soit d'une communauté, serait le lieu recherché de chiasme entre histoire et fiction. La compréhension de soi est une interprétation, l'interprétation de soi trouve dans le récit, parmi d'autres signes et symboles, une médiation privilégiée ; cette dernière emprunte à l'histoire autant qu'à la fiction, faisant de l'histoire une histoire fictive, ou si l'on préfère, une fiction historique. » (RICŒUR 1990, p. 138). Cette approche rejoint les questions que posent les chercheurs travaillant sur les histoires de vie : par exemple, PINEAU et JOBERT (1989). Il faut cependant être vigilant sur ce que BOURDIEU (1986) appelle « l'illusion biographique »

(38) Comme le montrent les sémioticiens, « le récit s'ordonne à partir de sa fin en remontant jusqu'au début. La dernière unité donnée est la première logiquement. La structure temporelle linéaire d'un récit dissimule, d'un point de vue sémantique, une relation d'effet à cause » CHABROL, cité par ADAM (1985, p. 141).

(39) « Le dialogisme qui caractérise tout discours suppose de la part de celui qui parle la capacité de se mettre à distance, non seulement d'autres discours tenus, mais encore de son propre discours et de son point de vue propre. En parlant des choses, on met en évidence certaines des perspectives sous lesquelles elles sont susceptibles d'apparaître, on peut changer de perspective sur ce dont on parle, en le présentant sous différents noms, par exemple. On invente des significations nouvelles, c'est-à-dire de nouvelles perspectives et de nouvelles relations entre elles. Le langage permet cette mise à distance et la régulation de différents points de vue sur une même expérience. » J.B. GRIZE (1984, p. 34).

(40) Voir annexe II, 1.

apparaisse comme autre chose qu'une simple exemplification de modèles importés suppose de rendre lisible la dimension temporelle d'appropriation, en signalant les modifications du sens donné à certains mots (41), les changements de niveaux de formulation, les déplacements de points de questionnement à la lumière de l'expérience. Cela oblige aussi à fournir des repères clairs et à justifier les choix au niveau de la narration, dans le traitement des épisodes didactiques et cognitifs relatés : ordre des « événements » sélectionnés (feedback, anticipations, logique paradigmatique ou chronologique), durée (scènes, sommaires, ellipses). L'écriture doit marquer également l'écart entre les moments de formulation différents qu'elle met en scène. Ainsi, pour un épisode de classe, le lecteur doit pouvoir différencier ce qui relève des objectifs, du déroulement prévus avant la séance; ce qui est compte-rendu du déroulement et des démarches réellement effectués, forcément différents du scénario prévu; l'interprétation faite, après coup et à la lumière d'autres expériences, de cet épisode; et enfin, le sens et la fonction qui lui sont donnés dans l'économie générale d'un récit qui doit rendre lisible sa « dimension configurationnelle » (son sens d'ensemble, sa « morale », sa raison d'être) (42), et dans sa mise en relation avec les énoncés génériques empruntés à autrui (soit en amont, soit en confirmation de la réflexion). La parole citée ou empruntée prend place alors dans tout un étagement de la parole du locuteur, qui correspond à différentes perspectives temporelles et points de vue sur ce dont on parle (43). L'usage des écrits d'autrui peut s'inscrire aux différents niveaux d'énonciation (chronique et analyse de la classe, ordre de la quête de savoir, ordre de la formulation).

2.2. L'écriture impliquée et la polyphonie énonciative, entre le singulier et le général

Le repérage des différents plans temporels est lié au signalement des différentes instances énonciatives. L'écriture suppose une implication clairement assumée dans les propositions énoncées, à plusieurs niveaux, dont le marquage et les relations doivent être lisibles :

— Le stagiaire travaillant sur sa propre pratique de classe se met en scène comme protagoniste et acteur des scènes relatées : le « je » est alors un personnage. Se mettre en jeu comme protagoniste d'une « scène de classe » suppose d'assumer avec une certaine précision ses comportements réels dans un réseau d'interactions, sa part de responsabilité dans les effets constatés; cela

(41) « Parcours référentiels », « dénivellements » et changements de perspective sur les objets de discours qui me semblent centraux dans la dynamique des conduites discursives heuristiques et argumentatives.

(42) Voir RICŒUR (1983 et 1984), et sa reprise par ADAM : « La morale a pour fonction d'explicitier la finalité du récit, de faciliter le passage de l'enchaînement événementiel à la dimension configurationnelle ; elle garantit la lisibilité et l'efficacité pragmatique du récit, en se présentant comme un saut du faire des acteurs à la dimension du savoir des sujets engagés dans l'échange. Le sujet narrateur se place sur le plan cognitif pour embrasser son histoire en un tout configurationnel » (1985, p. 54).

(43) DUCROT parle de la polyphonie comme « possibilité toujours ouverte de faire apparaître, dans une énonciation attribuée à un locuteur, une énonciation attribuée à un autre interlocuteur ». « Certes, du point de vue empirique, l'énonciation est l'oeuvre d'un seul sujet parlant, mais l'image qu'en donne l'énoncé est celle d'un échange, d'un dialogue, ou d'une hiérarchie de paroles » (1984, pp. 196-198). L'idée est celle d'un enchâssement d'énonciations et de perspectives : « en subordonnant les énonciateurs aux énonciateurs, on se dispense de postuler, à la base du sens, des "contenus" qui représenteraient directement la réalité. Les contenus pourraient être considérés comme les points de vue d'énonciateurs de degré inférieur : les choses dont parle le discours sont elles-mêmes la cristallisation de discours sur d'autres choses » (p. 224).

peut aussi donner des outils pour désaffecter et sérier les paramètres de situations souvent vécues de façon globale et investie.

— Ce personnage est présenté aussi comme observateur et évaluateur de ses propres conduites. Prendre en charge cette évaluation correspond à une disposition importante dans l'identité professionnelle : assumer ses erreurs et sa propre analyse des situations, déterminer ses propres choix à partir de cette analyse, en articulant plusieurs types de critères, de contraintes, pour trouver progressivement une distance juste et une tolérance à la frustration.

— Le niveau de la prise de conscience correspond à une autre voix, celle du « je » qui réinterprète après coup ces différents moments et les met en relation, comme indices ou exemples d'un problème plus général qui les sous-tend. Même s'il s'agit d'une expérience personnelle de connaissance, le « je » n'est plus alors singulier, mais déjà, dans une certaine mesure, exemplaire. Au cours de cette démarche d'interprétation, il est impliqué dans une histoire de lectures et de dialogues avec autrui, qu'il doit rendre lisible et articuler aux autres modes de prise de conscience, pour se forger progressivement des règles d'action susceptibles d'être remises en cause, relatives à un ensemble de contraintes, de choix, un état présent de connaissances, assumées comme les siennes à un moment donné d'un parcours.

— Au niveau de la formulation, la voix énonciative est celle d'un sujet engagé dans une recherche de rationalisation à travers la verbalisation de son expérience : il tente de construire des règles d'action et des savoirs à partir de situations de son expérience mises en paradigme, comme points de départ ou comme exemples de savoirs plus généraux. La formulation marque une dénivellation du discours, qui échappe au particulier et au conjoncturel, par « condensation » (44) et par intégration des situations singulières dans des ensembles notionnels. C'est en tant que sujet épistémique que le « je » est mis en scène. Mais on n'est pas dans un discours de la généralité abstraite : il a à prendre en charge lui-même le parcours de formulation de ces principes ou de ces savoirs sur la classe, à les présenter comme siens, provisoires, localement valides et heuristiques, non comme préceptes décontextualisés. L'écriture peut interroger alors le rapport aux savoirs constitués (théoriques ou professionnels), aux prescriptions et à la doxa d'une culture professionnelle (topoi, objets disciplinaires devenus évidents).

— La voix du narrateur est présente en ce qu'il justifie ses choix d'écriture, l'ordre choisi, ses ellipses ou ses insistances, et définit le pacte de communication qu'il entend installer avec son lecteur. C'est lui qui rend lisible la dimension argumentative du discours narratif dans un contexte interlocutif, ce vers quoi il tend (45). La façon dont le locuteur s'implique au niveau de la narration et se pose dans la relation avec le lecteur (46) est importante comme signe du type de reconnaissance qu'il demande. Pour cette raison, il est important que celui qui écrit puisse identifier ses lecteurs avec une certaine clarté, qu'il ait été lui-même lecteur de mémoires (archivage et circulation des mémoires auprès des pairs, des enseignants d'accueil, des formateurs) : la constitution de cet

(44) GRIZE, BOREL (1984).

(45) Sur la dimension argumentative du récit, voir LABOV (1978) et ADAM (1985).

(46) « Un récit est toujours un discours adressé, et cette conception communicationnelle des stratégies discursives nous oblige à définir l'argumentation narrative comme un processus dialogique, un ensemble d'activités de l'énonciateur pour anticiper et guider l'interprétation du récepteur-co-énonciateur » ADAM (1985, p. 7).

espace public de discussion (47) fonde et justifie les interactions lecture-écriture qui sous-tendent le mémoire.

Or il est souvent difficile d'assumer clairement, de façon contrôlée, son implication à tous ces niveaux. J'ai déjà parlé de certaines des formes d'esquive, sensibles au plan des micro-phénomènes comme à celui des superstructures adoptées. Le rapport aux lectures, la place qui leur est accordée dans la fondation et la légitimation de l'action peuvent être révélateurs de ces stratégies discursives d'esquive. Dans ce cas, le récit de l'expérience apparaît souvent sans épaisseur, simple sommaire à fonction d'illustration ou de légitimation : le stagiaire décrit les séances de classe sans réellement se mettre en scène, se désignant par l'intitulé du rôle (« le professeur »), par un « je » interchangeable identifié au rôle, ou en employant, comme dans les instructions officielles, des tournures passives, qui ont l'avantage de maintenir dans l'indétermination l'agent de l'action (48). C'est parfois une logique didactique toute-puissante, « la séquence » ou « l'enchaînement des exercices » qui amène les résultats espérés et occupe la position de sujet grammatical. Les élèves sont tout aussi transparents et fantomatiques que l'enseignant (« les élèves comprennent ainsi rapidement le lien indissociable entre le fond et la forme »). L'expérience montre qu'obliger un stagiaire à réécrire ces passages en renonçant aux facilités du passif, peut contribuer à le confronter à des questions nouvelles pour lui : dans la séance, qui a trouvé les hypothèses de lecture ? Comment cela s'est-il passé ? Quelles étaient les formulations, les erreurs, les fausses pistes ? Comment a-t-il négocié les propositions des élèves ? L'écriture peut être un révélateur du fait qu'il n'a pas pris d'informations sur ce point, et de la nécessité de le faire. Par ailleurs, le gommage de l'énonciateur et l'inconsistance du personnage se doublent d'un écrasement de la perspective temporelle. Ne signalant pas d'où on parle, l'écriture laisse indécidables, par exemple, les valeurs du présent ou du futur souvent employés dans ces chroniques : le présent est-il à comprendre comme un itératif, comme un présent de narration, comme l'énoncé d'un épisode typique, à valeur générale, ou comme l'énoncé d'une injonction implicite ? Quand on utilise le futur ou un futur antérieur pour parler des acquis d'une séance (49), doit-on le comprendre comme anticipation, futur journalistique de narration, bilan, prescription ou norme habituelle ? Ce brouillage aplatit la dimension temporelle et historique de l'apprentissage, la façon dont se situe le stagiaire dans l'écart entre travail prescrit et travail réel, et les dénivellations entre les différents niveaux de généralité du discours. Il est d'autant plus frappant dans le récit de séances qui prennent comme objectif didactique et objet d'enseignement pour les élèves le repérage des indices d'énonciation ou la valeur du temps des verbes dans des textes narratifs ou argumentatifs (50). Dans la plupart des écrits de ce type, la conclusion vient redoubler l'introduction en confirmant les propos fondateurs du premier chapitre. D'autres mémoires affrontent, avec plus ou moins d'habileté et d'élégance, les problèmes linguistiques que posent ces stratifications et ces interférences

(47) Sur la notion d'espace public de discussion, *Education permanente* 116 et 120. Je dois beaucoup pour la réflexion sur ces notions au Groupe de recherches sur le mémoire professionnel, piloté par O. Chantraine, Unité de Recherche de l'IUFM de Lille (UDREFF).

(48) « Les principaux axes de lecture sont trouvés rapidement », « la structure du schéma narratif a été dégagée à partir des trois contes »...

(49) « Au cours de la séance, les élèves comprendront que... », « les élèves en vingt minutes auront bâti leur projet de lecture... »

(50) Voir extraits en annexe III,1.

temporelles, en tentant de signaler les différents temps et les différents plans d'énonciation qui peuvent se succéder dans une même page, ainsi que le niveau de généralité auquel prétend tel ou tel énoncé (51). C'est quand cet étagement est le plus finement différencié et signalé dans le texte que le recours aux lectures se présente également comme le plus clair et le plus varié, puisqu'il peut intervenir de façon différente à plusieurs des niveaux évoqués. C'est aussi ce qui permet d'éviter des écueils en apparence opposés, mais parfois présents ensemble : l'absence de paliers intermédiaires de formulation et de reformulation entre le discours générique et facilement prescriptif des textes cités d'une part, la chronique descriptive et singulière de l'autre; l'indistinction entre les discours empruntés et le discours en « je », qui empêche le lecteur de voir qui parle.

En effet, il est normal qu'à chaque niveau, la parole de celui qui écrit, même en son nom, soit pénétrée de toutes sortes de paroles dont elle est l'écho, explicitement ou implicitement (52). Mais la construction d'une parole professionnelle autonome passe aussi par un contrôle des voix énonciatives et des sources dans son propre discours. Le discours universitaire, le discours didactique sont polyphoniques, tissés de citations explicites ou implicites et de références aux discours d'autrui (53). Dans le cadre universitaire, cette interdiscursivité est en principe régie par des règles strictes, concernant les citations, par exemple; dans le discours didactique de vulgarisation, ces règles sont beaucoup plus lâches, et il n'est pas toujours facile de savoir à qui revient telle ou telle affirmation, si elle est assumée par le locuteur ou si elle fait partie du « on-vérité » comme dit Berrendonner. C'est inévitable dans une activité où lecture et écriture sont indissociables : on lit pour nourrir la réflexion de son mémoire, on écrit pour synthétiser et intégrer les emprunts qu'on a faits au cours de sa démarche de connaissance. Apprendre à bien situer son propre discours par rapport à différents discours des autres, marquer les changements de sources (l'air du temps, une observation précise d'élèves réels, une lecture théorique donnée, les paroles ou les écrits d'un formateur) (54), tout cela se joue en partie dans un travail sur les indices de l'énonciation. Outre cette compétence professionnelle qu'est la capacité de savoir situer et assumer son discours par rapport à celui des autres, c'est aussi, pour un professeur de français une compétence disciplinaire qui se travaille : être capable de discerner différents niveaux, différents genres de discours, différentes postures énonciatives, qui parfois se télescopent dans leur écriture sans que les stagiaires les repèrent. On voit comment le retour, pour aider le stagiaire à une réécriture, sur son usage des marques temporelles et sa gestion de la temporalité narrative peut être à la fois un moyen d'approfondir des connaissances disciplinaires, de rendre compte avec plus de justesse des situations où il a été impliqué, et de mieux s'approprier les différentes étapes de son propre parcours intellectuel.

(51) Voir l'extrait en annexe III,2.

(52) « Nous appelons construction hybride cet énoncé qui appartient par ses traits grammaticaux et compositionnels à l'auteur, mais dans lequel se mêlent deux énoncés, deux manières de parler, deux styles, deux horizons sémantiques et évaluatifs ». La polémique, la parodie sont « les formes les plus évidentes, mais aussi les plus grossières du dialogisme » : il y a aussi « la confiance dans le discours d'autrui, l'accord, ses gradations et nuances infinies, la superposition d'un sens sur l'autre, d'une voix sur l'autre, la combinaison de voix multiples... Les mots se placent sur des plans différents, à des distances différentes, par rapport au plan des mots de l'auteur », BAKHTINE, cité par TODOROV (1981, p. 114).

(53) BOUACHA A. (1984).

(54) FRANÇOIS rappelle une remarque de JAKOBSON, signalant que certaines langues prennent explicitement en charge l'indication des différences de sources et de degrés d'adhésion aux assertions. Voir aussi *Langue française* n° 102 (1994).

3. L'ÉCRITURE PROFESSIONNELLE COMME DÉCLENCHEUR DE LECTURES ET D'UN NOUVEAU RAPPORT AUX LECTURES ?

De nouvelles références théoriques à acquérir

Dans la plupart des cas, cet engagement dans l'écriture suscite un besoin de références théoriques et des lectures :

— dans des domaines théoriques contigus au domaine disciplinaire, qui souvent n'ont jamais été abordés auparavant : outre les connaissances théoriques sur l'apprentissage ou les fonctionnements cognitifs, je pense à des domaines proches de la discipline comme la sociologie de la lecture, les travaux de psycholinguistique sur la genèse langagière ou la compréhension des textes

— dans des domaines théoriques internes à la discipline qui peuvent n'avoir jamais été abordés au cours des études universitaires, mais dont une réflexion sur l'enseignement du français montre l'importance, soit pour maîtriser un objet d'enseignement scolaire (connaissances théoriques relatives à l'orthographe, diverses approches de l'argumentation et même du récit), soit à titre d'outil pour analyser les réalités langagières écrites et orales de la classe (notions de sociolinguistique ou de pragmatique, d'analyse linguistique de l'oral, théories de la lecture...), soit les deux à la fois. Il peut arriver que pour certains objets d'enseignement, les enseignants débutants n'aient guère plus de références que ce que propose le manuel de la classe correspondante : comment dans ce cas pouvoir prendre une distance vis à vis des utilisations du schéma narratif dans les manuels de 6^e, ou de la présentation des niveaux de langue dans les manuels de 2^e ? Devoir écrire un texte solide rendant compte d'un travail sur de telles notions contribue à faire sentir que les manuels des élèves et leurs livrets d'accompagnement ne peuvent être une source suffisante. Il arrive souvent que ce soit à l'occasion du mémoire professionnel que les enseignants-stagiaires s'initient à certains domaines théoriques de leur discipline.

Transfert et décontextualisation des savoirs et réflexion épistémologique sur les objets disciplinaires

J'insisterai davantage sur l'approfondissement que peut amener, pour des professeurs de français, l'obligation de se servir, dans leur propre pratique de lecture-écriture, des savoirs disciplinaires qui sont leurs objets d'étude en tant qu'étudiant, et d'enseignement en tant que professeur. Pour toutes les matières se pose ce problème du mode de réinvestissement, dans l'écriture, des connaissances, des méthodes et des modes de pensée de la discipline, pour connaître ou exposer les problèmes concrets des élèves. Il est particulièrement aigu pour les enseignants de français.

J'ai déjà évoqué le cas où des séances didactiques sur la valeur discursive des temps verbaux ou sur les marques de l'énonciation dans les textes sont relatées avec de perpétuels brouillages textuels quant à l'emploi des temps ou des indices de l'énonciation (55). On pourrait dire la même chose de mémoires

(55) NONNON (1993).

sur la description, où les élèves sont des fantômes à peine évoqués dans un inventaire squelettique d'actes didactiques interchangeables. L'idée que les objets d'enseignement disciplinaires puissent être aussi des outils que l'on utilise hors d'un contexte bien codé est loin d'être évidente pour la plupart. Cette réflexivité est pourtant fondamentale pour accéder à une maîtrise théorique de ces objets disciplinaires.

Ces transferts d'utilisation des savoirs d'un domaine d'activité à un autre, et ces passages entre le statut d'objet et le statut d'outil des connaissances jouent dans les deux sens. Réussit-on à utiliser une compétence disciplinaire comme un outil professionnel ? Par exemple, en quoi la pratique de la lecture méthodique pour l'enseignant, l'attention aux faits langagiers et à la cohérence des textes qu'elle suppose, peut-elle être réinvestie pour lire les productions des élèves comme des textes, dont il faut comprendre le fonctionnement et la dynamique, plutôt que comme de simples applications de consignes ou des catalogues d'erreurs ? En quoi peut-on réinvestir des connaissances sur le langage de la description et ses fonctions dans un texte, pour rendre compte d'une connaissance précise, située, de ses propres élèves, et faire clairement apparaître la fonction de ces passages dans la configuration d'ensemble ? Ce réinvestissement est d'autant plus important que les enseignants d'une discipline n'ont pas la disponibilité et le bagage pour se constituer psychologues ou sociologues, et maîtriser des outils de connaissance des élèves extérieurs à leur discipline (enquêtes, épreuves expérimentales etc.) : c'est donc de leurs outils d'enseignants de français qu'ils doivent essayer de se servir. Cette capacité de transfert me semble un indice et une condition de maturité théorique.

Inversement, cette mise à l'épreuve peut questionner ces savoirs disciplinaires et les complexifier. Les relations sont donc à trois niveaux : par exemple, une documentation théorique sérieuse sur la variation linguistique, une initiation à la sociolinguistique sont nécessaires si on ne veut pas traiter du problème des niveaux de langue ou du fonctionnement des signes verbaux (manuels récents de 2^e) de manière simpliste et caricaturale. Deuxièmement, une certaine maîtrise de ce contenu disciplinaire peut-elle être réinvestie dans la façon dont on écoute le langage des élèves et dont on parle de leurs difficultés ? Troisièmement, en quoi le fait de travailler sérieusement l'écoute des interactions dans sa classe peut-il questionner ou complexifier ce savoir disciplinaire ? De même, le fait de s'affronter soi-même à une narration longue peut questionner la présentation scolaire des connaissances sur le récit (56) : en quoi un outil de description de textes déjà achevés peut-il être une aide pour la dynamique de production d'un discours narratif ? L'activité de production ne réclame-t-elle pas d'autres modèles plus complexes ? L'écriture professionnelle permet ainsi de mettre le doigt sur une dimension essentielle d'une compétence disciplinaire, celle de la réflexion épistémologique, dimension qui paradoxalement me semble insuffisamment prise en charge par les études universitaires. En montrant les enjeux d'une telle réflexivité, la réflexion sur sa pratique de la classe dans l'écriture professionnelle est un moyen d'amorcer ou d'approfondir une réflexion épistémologique, en questionnant le rapport au savoir et aux objets théoriques. Sans compter que

(56) Sélection exclusive de certaines des recherches formalistes aux détrimens d'autres, décontextualisation et simplification abusive sous forme « du schéma narratif », etc.

l'attention sans préjugés aux situations de classe peut pointer pour la recherche des problèmes concrets, mais potentiellement riches sur le plan théorique, et paradoxalement peu défrichés. En ce sens, l'écriture peut être un moyen de mieux maîtriser son métier, sur le plan identitaire comme sur celui des compétences, mais aussi un révélateur de problèmes à creuser pour produire de nouveaux savoirs.

ANNEXES

Extraits de mémoires

Annexe I,1 – (Mémoire a)

« 1) *Allier l'étude des signifiants textuels et non-textuels*

Il s'agit d'intégrer les diverses dimensions du texte de théâtre à la réflexion didactique. *On trouve dans les instructions officielles des classes de 1^{re} (p. 31) des éléments pour cette étude : "Le professeur prend en compte les déterminations, structures et modes de fonctionnement propres au discours théâtral, ainsi que les procédés spécifiques au langage théâtral. Il peut notamment étudier l'ordre d'entrée en scène des personnages, les rapports de force, la répartition des espaces de parole, les diverses situations et formes de dialogues..."* (suit l'ensemble du passage des I.O.). *On y ajoutera une étude sémiologique de la gestuelle et de l'espace car la structure du théâtre n'est pas réductible aux seuls modes d'analyse conçus pour le récit, comme l'écrit A Helbo : "un texte représenté, la question se pose de déterminer l'influence du système verbal au sein de la représentation"...* Il s'agit donc d'éviter une lecture rhétorique du texte théâtral mais plutôt de "trouver les procédures pour décrire l'investissement permanent de créativité qui le fomenté. »

La deuxième réponse (« construire un sens par les instruments de la lecture méthodique ») est justifiée par le même schéma (les I.O, puis G. Langlade, ouvrage sur *L'œuvre intégrale*).

Annexe I,2 – (Mémoire b, introduction)

« Comme tous les professeurs-stagiaires occupant un premier poste (du moins face à un public de collège), j'ai découvert rapidement un certain nombre de difficultés, en l'occurrence dans l'emploi du matériel pédagogique, quant à la manière de transférer un savoir. Je suis entrée dans la classe tenant d'une *main mon bagage universitaire, de l'autre mes I.O., ma progression*, et surtout la certitude que mes élèves de 5^èC apprendraient avec plaisir (il ne pouvait en être autrement !), que la recherche étymologique est indispensable pour la bonne utilisation du lexique et qu'on ne peut vivre sans connaître les systèmes de focalisation. Si j'avais encore tout à découvrir de ma nouvelle fonction, en revanche, les enfants, eux, connaissaient déjà sur le bout des doigts leur métier d'élève (leurs habitudes de classe, leur imitation passive de l'objet grammatical, leurs réponses en trompe-l'œil). Dès lors, la classe hétérogène sur tous les plans m'a permis de comprendre... »

Suit une analyse de la pratique de classe centrée sur l'« usage de l'exemple » :

« c'est cette expérience qui a donné lieu à un désir de recherche en ce sens ».

La forte prise en charge énonciative, sensible dans l'ironie et dans le jeu sur les codes littéraires, se retrouvera dans la suite de ce mémoire dans le rapport exigeant et « dialoguant » aux lectures théoriques comme aux épisodes de classe.

Annexe I,3 – (Mémoire c, introduction)

« *Comme le soulignent les I.O.*, les élèves ont besoin de littérature pour nourrir leur imagination, pour développer leur intelligence, pour forger leur personnalité. Il s'agit véritablement de donner aux élèves le goût de la lecture, *car comme l'écrivent Schmitt et Viala dans Savoir-lire* : "la lecture peut mieux qu'aucune autre activité former la réflexion, l'esprit critique, et donner... [suite de la citation des I.O.] " L'école fait donc de la lecture des textes l'une de ses priorités, d'autant que le décloisonnement du français fait de la lecture l'activité centrale autour de laquelle s'organisent les autres. *Cependant, force est de constater que pour les élèves l'importance de la lecture est loin d'être une évidence*, notamment parce que des problèmes de compréhension apparaissent dès que l'enfant... Nous en avons pris conscience dès le début de l'année scolaire grâce aux tests d'évaluation 6^e et à leur transposition dans une classe de 4^e. Ce fut donc d'emblée pour nous un fréquent sujet de discussion et de réflexion, car si l'université nous a habitués à construire des significations autour d'un texte littéraire, elle ne nous a pas préparés à développer des processus de compréhension chez l'enfant. Comment utiliser le questionnement et les autres outils pédagogiques pour aider les enfants à mieux comprendre les textes ? Ce fut donc logiquement, et en ayant bien conscience de l'utilité que cela pouvait avoir dans notre formation, que nous avons décidé de travailler, dans le cadre du mémoire professionnel, autour des problèmes de compréhension et du questionnement comme aide à la compréhension, puisqu'il constitue un instrument privilégié... »

Annexe I,4. – (Mémoire b, introduction - suite)

« Il est intéressant de noter qu'à ce titre, les I.O. ne négligent pas l'utilisation de l'exemple comme moyen pédagogique, il est conçu comme un auxiliaire au développement des aptitudes requises en fin de chaque cycle. En effet, "tout savoir doit être lié..." *Néanmoins*, quel statut occupe l'exemplarisation dans le processus d'apprentissage ? L'élève s'approprie-t-il un concept à travers, dans, par l'exemple ? Donc, quels types d'exemples convient-il d'utiliser, et à quels moments ? Il m'a semblé qu'explorer ce problème, très concret, touchait au cœur même de l'activité d'enseignement sous ses divers aspects :... »

« Selon B.M. Barth, d'après une étude de Bruner, la stratégie globale d'élaboration d'un savoir procède selon un certain nombre d'hypothèses initiales...[citation de B.M. Barth]. Ce type de stratégie ne peut cependant être effectif dans toutes les disciplines de l'enseignement du français. Ainsi il est bienvenu dans les disciplines où les règles sont indiscutables, en orthographe par exemple (en dépit des multiples débats en ce domaine). »

Annexe I,5. – (Mémoire c, 3^e partie)

Un mémoire termine ainsi son 2^e chapitre (consacré à l'analyse des erreurs des élèves dans divers questionnaires de lecture) et introduit le 3^e, consacré à une reprise de l'analyse de Giasson sur *La compréhension en lecture* :

« A partir de nouveaux textes soulevant des problèmes de compréhension que ne révélaient pas les tests de début d'année scolaire, nous avons donc pu dégager quelques composantes de l'acte de lecture que nous n'avions pas repérées, alors

qu'elles peuvent être à l'origine de difficultés pour la compréhension : la valeur ironique d'un texte et l'intentionnalité implicite d'un personnage, les inférences, qui peuvent [...]. Mais tous ces exemples ne sont pas limitatifs, bien entendu, et les difficultés de compréhension dépendent encore de bien d'autres facteurs. *Par conséquent, il est nécessaire de prendre en compte un maximum d'éléments... Il nous faut donc nous intéresser aux types d'opérations mentales et de démarches qui entrent dans les processus de compréhension pour essayer de concevoir des questionnaires qui aident efficacement à la compréhension... Comme le souligne Dumortier dans *Questionnaires en question (Enjeux)*, c'est aux apprenants qu'il faut lier le questionnement, pas aux textes. »*

Annexe I,6. – (Mémoire d)

Dans ce mémoire, l'analyse de séances de modules sur l'archivage et l'indexage de notes de cours (reliure, confection d'un sommaire, d'un glossaire...) s'inscrit dans une réflexion personnelle sur l'importance des apprentissages méthodologiques et la nécessité de les mener en liaison avec le travail sur les contenus disciplinaires, et se termine par une citation qui clôt le chapitre :

« *cela rejoint les réflexions de Reuter sur l'enseignement de la littérature (Recherches 16) : elle permet de développer des savoirs et des compétences en partie spécifiques, mais transférables, en partie généralisables... »*

« Je dois souligner que j'ai, dès le début de l'année, expliqué aux élèves que mon projet d'enseignante coïncidait avec mon projet de recherche : ce n'était donc pas de l'ordre de l'obligation à fournir un travail validant une formation, mais de l'ordre d'une démarche de réflexion sur l'apprentissage, démarche spécifique à chaque année scolaire et à chaque enseignant. Dans *Apprendre, oui mais comment ?* Meirieu explique qu'il n'y a pas de pédagogie établie une fois pour toutes... »

Suit la citation de Meirieu, commentée par :

« *Ces réflexions valident le terme de chantier que j'ai employé jusqu'ici : travailler le cahier de l'élève souligne tout particulièrement que l'apprentissage n'est pas de l'ordre du figé, mais toujours reposé dans la réalisation de chaque séance, par l'élève, grâce à la conduite de l'enseignant... »*

Annexe II – (Mémoire e)

Un premier chapitre « Observations et premiers constats » ouvre un mémoire par une présentation de la classe : il évoque en fait une situation qui au moment de l'écriture a bougé : l'hétérogénéité constatée s'est en partie résorbée, le comportement des élèves vis à vis du travail en lecture s'est modifié. Mais surtout on peut discerner dans ce texte au moins trois phases d'interprétation de cette situation qui se sont succédé chez la stagiaire : satisfaction initiale due au caractère « vivant » des élèves, qui s'est révélée en partie illusoire au vu d'une analyse plus précise de leur activité réelle ; prise de conscience de leur hétérogénéité, attribuée dans un premier temps uniquement aux difficultés des élèves et vécue comme un obstacle ; prise de conscience ultérieure que les problèmes d'hétérogénéité

ne peuvent être pensés en dehors de l'organisation et de la nature des activités proposées.

Annexe II,3. – (Mémoire e)

La stagiaire après une description des formes de l'hétérogénéité dans sa classe et une rapide analyse de ses premiers essais malheureux en lecture intégrale (à l'imparfait et au passé composé), tente un premier bilan de cette première étape, qu'elle retraduit ensuite, sous le sous-titre « Problèmes à considérer », dans un exposé synthétique introduit par

« De ces constatations, il a fallu tirer des conclusions, afin de savoir à quels problèmes j'étais confrontée et de trouver des solutions ».

Cette reformulation, construite autour de trois axes (les choix à faire, la motivation, l'hétérogénéité) au présent, sous forme de questions qui ne sont plus personnelles, fait ensuite l'objet d'un commentaire relevant d'une autre « voix » et appelant le but de la quête, tel qu'il s'est formulé ensuite :

« ces différents problèmes sont en fait liés, puisqu'il s'agit de savoir comment mettre en place l'étude d'une œuvre intégrale en stimulant les élèves, en conservant cet intérêt premier et en tenant compte de la personnalité et du niveau de chacun ».

Ce commentaire ouvre une conclusion introduite par

« Il apparaît évident qu'il est nécessaire de varier les méthodes et les activités pour susciter un véritable travail de la part des élèves, maintenir leur intérêt premier et permettre à tous de progresser ».

Suivent quatre règles d'action, formulées sous forme nettement injonctive :

« Il faudra donc diversifier les méthodes de mise au travail en faisant alterner les recherches de documents, les questions sur l'œuvre, les travaux de synthèse, différentes formes d'écrits pendant la lecture... »

Ces règles ont une portée générale, mais elles correspondent à des priorités en situation, à un niveau provisoire d'élaboration. Elles feront l'objet de plusieurs autres reformulations à des niveaux différents, à plusieurs étapes du mémoire, en particulier après les recours aux ouvrages théoriques mobilisés pour mieux comprendre les composantes de l'activité de lecture, lectures qui seront d'abord présentées sous forme générique, puis retraduites en bilan personnel.

Annexe III,1 – (Mémoire f)

« Tous les mots de vocabulaire qui *posaient* problème aux élèves *ont été* rapidement *expliqués*, toutefois *il leur a été demandé* dans les deux classes d'expliquer à l'aide du dictionnaire et dans le contexte les mots suivants [...]. Il s'agit par ce travail d'entrer dans le texte en comprenant son sens littéral, c'est une activité de lecteur simple, à la base de toute lecture approfondie. En 2^e, *il s'agit avant tout* pour un public faible de vérifier le sens des mots, pour saisir le sens du texte. *Plus tard, on est revenu* sur l'expression "exalté de tumulte" pour lui donner un nouvel éclairage, *sensibilisant ainsi l'élève* à la polysémie et à la lecture approfondie. En

22, les mots "chute" et "exalté de tumulte" *ont été choisis* à cause de leur polysémie, à cause du sens précis qu'ils prennent dans le contexte, *lequel viendra corroborer la lecture méthodique* et les hypothèses de sens *qui auront été faites* sur le texte. C'est pourquoi le compte-rendu de ce travail préparatoire *se fera à la fin* de l'étude, *quand les élèves auront* les moyens concrets de comprendre, et *agira comme une preuve* que le sens donné au texte n'est pas fortuit, *ce sera un moyen supplémentaire de convaincre* les élèves que les mots ont été choisis et que le texte littéraire recèle *un sens caché qu'il faut déchiffrer...* Par ailleurs, *cela permet aux élèves* de mieux comprendre ce que l'on entend par "explication de vocabulaire" à l'épreuve de type1 du baccalauréat.

Les fonctions de la description

Il s'agit avant tout de transmettre une méthode aux élèves "que faut-il faire devant une description ?" Ce que *les élèves devront* retenir essentiellement, c'est la série de questions qu'il y a lieu de se poser devant le texte descriptif qui a toujours une raison d'être. L'apprentissage de ces questions *va se faire* très progressivement. Un élève *a dit* "on décrit pour faire imaginer comment c'est". Il est en effet plus facile de commencer par la fonction pittoresque de la description qui répond à la question : "peut-on se représenter ce qui est décrit ?" Les élèves *constatent facilement* que le décor est planté, *ils apprennent immédiatement* à se justifier par des indices textuels qu'ils classent dans 2 ensembles-clefs (forme et couleur). Alors *leur sera donné le mot* "pittoresque" qu'*ils n'auront plus aucun mal* à définir : "le pittoresque, c'est ce qui peut être peint, le contraire d'informe, d'incolore". A ce moment, l'observation du mot "taches" *sera intéressante* et *l'on pourra facilement* rapprocher "taches" de "touches"... *Il est alors bienvenu* de qualifier le tableau... *L'on revient ensuite* à la première description en sachant qu'*il faut prouver* le calme autrement qu'en se justifiant par le lexique. Les élèves *réinvestissent immédiatement* ce qu'ils ont découvert en relevant la longueur des phrases et le rythme régulier. La première sensibilisation à l'alliance du "fond et de la forme" *vient d'être effectuée*. Le paysage ayant pris toute son importance, *il reste à s'attacher* au second protagoniste de la nouvelle : le prêtre. *On va à ce moment organiser* un tableau que *le professeur remplira* au fur et à mesure avec ses élèves. »

Dans l'exposé d'objectifs qui précède ce compte-rendu, les stagiaires indiquent que cette séance vise à démontrer aux élèves l'importance des marques temporelles et des indices d'énonciation dans l'interprétation de la signification d'un texte.

Annexe III, 2 – (Mémoire g - extrait de l'introduction)

« Mon premier devoir et mon premier droit d'enseignante consiste donc à choisir des lectures et à programmer des cours sans perdre de vue l'intérêt des élèves (dans tous les sens du terme), ni l'ensemble (vaste) des objectifs de la discipline, ce qui relève parfois du grand écart... Je me lance donc dans la programmation d'une première séquence didactique, en me débattant entre les objectifs cités et toute une série de contraintes pédagogiques sur lesquelles je reviendrai bien évidemment et auxquelles je dois me plier. Cette séquence aura pour point de départ un film que les élèves doivent voir dans le cadre d'une opération "collège au cinéma". Je réunis donc un groupement de textes autour d'un des thèmes du film : les enfants à l'école. Mais l'idée consiste surtout à mettre les textes à l'école du cinéma, plus précisément à appréhender la notion de point de vue à partir de la lecture de l'image cinématographique. La séquence aura un cadre thématique doublé d'un objectif technique : le repérage de l'énonciation. A ce moment-là, la notion de cohérence pédagogique est véritablement au centre de mon travail, et c'est encore la seule garantie de sa qualité ! Mais, et c'est là ce dont ce mémoire

voudrait rendre compte, la pratique de l'enseignement devait m'apprendre que je n'avais pu construire une si belle cohérence qu'à la faveur de mon ignorance de cette inconnue qu'étaient pour moi les élèves, des élèves dont le professeur peut pourtant difficilement faire abstraction !

Je ne prétends pas que la mise en oeuvre de cette séquence fut catastrophique, au contraire, les lectures se succédaient sans que je perçoive de difficultés particulières de la part des élèves, et pourtant le doute s'insinua en moi lorsque je leur demandai de passer à un travail d'écriture qui me fit comprendre que j'avais mal évalué leurs besoins et que la lecture ne leur avait pas donné les moyens de répondre à mes consignes d'écriture. Je découvrais soudain que les élèves commençaient à s'ennuyer : visiblement ils n'avaient pas compris où je voulais en venir et j'étais moi-même de moins en moins convaincue de son utilité. Peu à peu, le cadre rassurant de ma planification se défaisait, j'improvisais tant bien que mal. A force de comparaisons avec d'autres pratiques dans ma classe, à force de réflexions et de lectures, je me suis donc interrogée sur le principe de programmation et sur la notion de cohérence, perçue cette fois-ci du côté des élèves aussi, et de ces élèves particuliers à ce moment précis de l'année. Ce travail vise donc à rendre compte d'un apprentissage en immersion, au contact de la classe. En effet, ce sont les difficultés des élèves qui m'ont amenée à revoir, dans le cadre de cette séquence, l'articulation des savoirs et des savoir-faire (ici, la notion de point de vue dans le couple lecture/écriture) et plus largement, à réviser ma conception de la cohérence et de la programmation puis de la manière dont les élèves peuvent s'approprier cette cohérence. Ceci m'amènera à définir les nouveaux référents pédagogiques que j'ai adoptés, élaborés au travers des lectures, ou parfois même glanés au fil de conversations tout à fait informelles avec d'autres professeurs : une conception plus souple et interactive de la planification, une articulation différente de la lecture et de l'écriture [...] »

Mémoire e, p. 21 (chapitre 2)

« Les problèmes rencontrés lors des premières séances de lecture suivie tels que le manque de participation, les difficultés à obtenir des préparations écrites satisfaisantes, m'ont poussée à remettre en question ma façon d'aborder ce cours. Mes exigences paraissaient trop ambitieuses : les élèves n'étaient pas habitués à des questions de ce genre, qui dépassent la seule compréhension de l'histoire. Les travaux qu'ils devaient réaliser me paraissaient faciles, mais constituaient en fait une véritable difficulté, puisqu'ils nécessitaient une réflexion approfondie sur le texte. Je prendrai ici comme exemple l'une des premières préparations. Il s'agissait de relever les indications de lieu et de temps : où se passe l'action ? Ces questions n'ont posé aucun problème. Par contre, la deuxième partie de cette préparation a été plus révélatrice. Les élèves devaient présenter, sous forme d'un tableau, les premiers personnages mis en scène dans l'acte I des *Fourberies de Scapin*. Les renseignements exigés étaient les suivants : milieu social, situation familiale, traits de caractère dominants. Ces questions, apparemment faciles, ont constitué pour la plupart des élèves un réel problème. Elles demandaient d'une part un effort de brièveté, d'autre part de déceler l'implicite. Les réponses apportées par chacun ont montré que ce que je considérais comme évident représentait pour les élèves une activité ardue : ils devaient en effet expliciter ce qui était implicite. Or c'est une tâche difficile, puisqu'elle exige des élèves un effort de réflexion qu'ils ne peuvent fournir qu'à condition d'avoir déjà été confrontés à une telle situation : ce n'était manifestement pas le cas. Les élèves, pour la plupart, n'avaient complété les différentes cases du tableau que dans la mesure où le texte donnait noir sur blanc les réponses.

Par conséquent, la gêne des élèves était due à un manque d'habitude et à la difficulté d'inférer le caractère d'un personnage à partir d'un dialogue. Face à ce constat, je me devais de réagir et de réviser ma méthode. Il m'a alors paru évident que l'insistance sur l'histoire et la compréhension du texte n'avait pas été suffisante. Le niveau général de la classe, en effet, m'avait fait croire que ces points n'allaient pas être problématiques. Ainsi il fallait, à l'avenir, me poser les questions auxquelles les élèves pouvaient se heurter lors de leur lecture. D'ailleurs, cette manière de procéder est en accord avec les goûts des élèves puisque ces derniers sont essentiellement intéressés par l'histoire. Je rappellerai à cet égard les propos d'A. Béguin dans *Lire/écrire au collège*. Selon elle, "la poursuite linéaire du sens est la première étape dans le plaisir de la lecture", et si "découvrir une histoire dans un livre, la saisir dans son déroulement semblent aux enseignants des activités mentales simples, il n'en est rien : la capacité d'aller directement aux nœuds de l'intrigue n'est pas évidente, c'est une discipline logique qui s'acquiert". C'est pourquoi il convient de "ne pas brûler les étapes" et de ne pas oublier que "le plaisir de découvrir une histoire vient en premier". Néanmoins, eu égard au niveau de ma classe, j'ai persisté à penser qu'il était possible de pousser l'étude des oeuvres plus loin. Pour éviter une réaction négative des élèves, il fallait trouver des moyens qui rendent ce travail intéressant et d'autres qui fournissent aux élèves les capacités de le réaliser. C'est ainsi que je suis parvenue à concevoir un double niveau de lecture dont je vais essayer de rendre compte. »

Mémoire b, p. 36 (dernier chapitre)

« S'il vient tard dans le mémoire, c'est pourtant lui qui en a déterminé le sujet : l'exemple improvisé fut, quelques semaines durant, ma bête noire. Comme tout professeur-stagiaire qui se respecte, les sujets de mes cours étaient rédigés en de belles pochettes cartonnées, et il suffisait de les ouvrir pour être apte à léguer un savoir. Mais quoi ! Les élèves posent des questions disparates ! Je n'y avais pas pensé une minute, ou plutôt je m'étais imaginé qu'ils poseraient la question correspondant exactement à ce que j'avais écrit. Je compris bien vite que savoir improviser des exemples occupait une place capitale dans le métier d'enseigner [...].

Il est curieux et intéressant d'observer la lutte que livrent les élèves contre leur méconnaissance : l'exemple spontané traduit la volonté de vouloir s'approprié tout de suite un principe abstrait qu'on vient d'éclaircir. C'est à ce moment que le professeur déploie une attention toute particulière, car leurs exemples en disent plus long qu'on ne le pense. J'ai tenté de classer les intentions des élèves (relevées par leurs exemples) en deux ensembles :

- auto-évaluer un savoir tout neuf : l'enfant, dans ce cas, cherche simplement à accréditer aux yeux du professeur une réalisation concrète du principe
- attirer l'attention du professeur sur ce qu'il ne saisit pas clairement (formulation de ce qu'il est impossible d'exprimer en termes abstraits) »

La stagiaire développe ici (au passé simple et passé composé) des épisodes de classe en grammaire, qu'elle relate et analyse à la lumière de ces deux catégories : en particulier, exemple d'un travail sur un exemple imprévu d'un élève (« vas-tu enfin te taire ? ») proposé lors d'une leçon sur l'impératif, et qui l'a amenée à changer le cours de sa leçon. Elle enchaîne sur une citation pour clôturer ainsi son chapitre :

« "Les exemples sont la formulation d'un problème, plus que la simple illustration d'une règle" Ouellet. Cette définition, simple d'apparence, illustre très justement

— ce que j'ai pu ressentir, au cours de ces quelques mois, dans mon enseignement du français

— ce que j'ai pu entrevoir au cours de mes lectures et mes essais d'analyse (bien que le recul nécessaire à la réflexion didactique ne fut pas toujours facile à prendre). Les exemples qu'on n'a pas l'habitude de regarder comme un outil à part entière sont pourtant quotidiens, abondants et *problématiques*. Et n'oublions pas que s'ils paraissent, souvent, bien peu significatifs aux yeux du professeur (ne constituant qu'un infime maillon du savoir transférable), il n'en demeure pas moins que les élèves, eux, les *entendent* à longueur de journées : il faudrait, plus que leur faire entendre leurs exemples quotidiens, apprendre à les *écouter*. » (souligné par la stagiaire)

Mémoire d (dernier chapitre)

« J'aimerais montrer ici que la différence fondamentale entre ce que l'enseignant prépare pour le cours à venir et ce que l'élève cristallise par sa trace écrite appartient à l'espace même du cours en acte et qu'il relève donc d'une construction commune. C'est cette notion de construction commune que j'ai essayé de faire comprendre aux élèves, toujours avec cette idée de les rendre conscients de leur apprentissage. Afin de bien leur montrer cette spécificité du cours, qu'il relevait d'une dynamique bien spécifique, d'une élaboration, j'ai joué la carte de la transparence. Très longtemps, l'enseignant a considéré sa préparation comme un objet sacré lui appartenant en propre : de fait, l'élève perçoit ces feuillets que l'enseignant utilise pendant le cours comme des objets mythiques. J'ai consacré une séance de modules à faire analyser aux élèves ma propre préparation et leur trace écrite correspondante. L'objectif était de les faire réfléchir. [...]. Dans un premier temps, la pratique de cette séance fut orale : les élèves comparèrent ma préparation d'une lecture méthodique et leur propre prise de notes. Ils ont déterminé les manques [...]. A partir de là, je leur ai demandé de s'interroger sur la façon dont nous procédions en situation de lecture méthodique. Ce travail, me semble-t-il, revalorise leur notes et le regard qu'ils portent à leur cahier : c'est bien par la qualité d'un dialogue que l'écrit du cours acquiert tout son sens. »

Ces extraits (57) – un peu longs – ont été sélectionnés pour montrer la complexité des perspectives temporelles que les stagiaires sont amenés à articuler dans l'écriture de leur mémoire, et différentes stratégies qu'ils adoptent pour trouver une solution à ce problème. Ils montrent, chacun à leur manière, comment cette gestion de temporalités différentes s'inscrit dans un ensemble de changements de niveaux de formulation et d'emboîtements de points de vue qui rend cette écriture difficile.

(57) Je voudrais remercier, entre autres enseignants-stagiaires du Centre de Lille, Mmes Leroy, Vasseur, Cordier et Morel dont le travail m'a éclairée et me permet d'éclairer les enjeux et les difficultés de cette écriture.

BIBLIOGRAPHIE

- ACHARD P. (1994) : « L'écriture intermédiaire dans le processus de recherche en sciences sociales », *Communications*, n° 58.
- ADAM J.-M. (1985) : *Le texte narratif*, Nathan.
- (1994) : « Décrire des actions : raconter ou relater ? », *Poétique* n°95 : « Récit et rhétorique ».
- ADAM J.-M., BOREL M.-J., CALAME C. *et alii* (1990) : *Le discours anthropologique : description, narration, savoir*, Klincksieck.
- ALTET M., FABRE M., CHANTRAINE O. (1992) : « Logiques et problématiques d'articulation formation-recherche », in Barbier J.-M, Hébrard J., Demailly L. : *Rapport de recherches à la DRED*.
- AUTHIER J. (1982) : « Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive : éléments pour une approche de l'autre dans le discours », *DRLAV* n°26 : « Parole multiple : aspect rhétorique, logique, énonciatif et dialogique ».
- (1984) : « Hétérogénéités énonciatives », *Langages* n°73.
- BAKHTINE M. (ed 1978) : *Esthétique et théorie du roman*, Gallimard.
- (1984) : *Esthétique de la création verbale*, Gallimard.
- BARTHES R. (1984) : « Le discours de l'histoire », in *Le bruissement de la langue*, Points Seuil.
- BEACCO J.-C. (1988) : *La rhétorique de l'historien. Une analyse linguistique de discours*, Peter Lang.
- (1992) : « Les genres textuels dans l'analyse du discours : écriture légitime et communautés translangagières », *Langages* n°105 : « Ethnolinguistique de l'écrit ».
- BEACCO J.-C., MOIRAND S. (1995) : « Autour des discours de transmission des connaissances », *Langages*, n° 117.
- BORELM.-J. (1989) : « Textes et construction des objets de connaissance », in *L'interprétation des textes*, Minuit.
- BOUACHA A. (1984) : *Le discours universitaire. La rhétorique et ses pouvoirs*, Peter Lang
- BOURDIEU P. (1980) : *Le sens pratique*, Minuit, chap. 5 : « La logique de la pratique ».
- (1986) : « L'illusion biographique, » *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°62-63.
- BOUTET J. (1993) : « Activité de langage et activité de travail », in *Education permanente* n°116 : « Comprendre le travail ».
- (1994) : « Ecrits au travail », in Fraenkel B. *et alii* (1994) : *Illetrismes, variations historiques et anthropologiques*, ed. BPI Centre Pompidou.
- (1994) : *Construire le sens*, Peter Lang.
- BOUTET J., GARDIN B., LACOSTE M. (1995) : « Discours en situation de travail », *Langages*, n° 117 : « Les analyses de discours en France ».
- BOUTET J. *et alii* (à paraître) : *Paroles au travail*, L'Harmattan.
- BRUNER J. (1990) : *Car la culture donne forme à l'esprit*, Eshel.
- BULLETIN DU CERTEIC* n°11 (1990) et n13 (1992) : « Pratiques d'écritures et champs professionnels » (1 et 2).
- CAHIERS DU CRELEF* (1993) : « Les manifestations du discours relaté oral et écrit, n° 33.
- CHANTRAINE O. (1993) : « Rapport, compte-rendu : le récit comme tâche professionnelle », in Hédoux J. coord. : *La formation en sciences sociales des personnels infirmiers*, ed. Lamarre.
- DE CERTEAU M. (1975) : *L'écriture de l'histoire*, Gallimard.
- COLTIER D. (1992) : « Quelques propositions pour l'apprentissage de la citation », in *Pratiques* n°75.
- COMMUNICATIONS* n°58 (1994) : « L'écriture en sciences humaines ».
- COMPAGNON A. (1979) : *La seconde main, ou le travail de la citation*, Seuil.
- DE COOREBYTER V. (1994) : *Rhétoriques de la science*, PUF.
- COSSUTA F. (1989) : Eléments pour la lecture des textes philosophiques, Bordas.
- (1993) : « Catégories discursives et analyse du discours philosophique », in Moirand S. *et alii* : *Parcours linguistiques de discours spécialisés*, Peter Lang.
- CROS F., GUIBERT R., GALATANU O., BURGER M. (1993) : *Problématiques théoriques et de*

- formation à partir de l'analyse de contenu de mémoires professionnels, IUFM de Versailles (à paraître).
- CULIOLIA. (1990) : *Pour une linguistique de l'énonciation*, Orphys.
- DEJOURS C. (1993) : « Intelligence pratique et sagesse pratique : deux dimensions méconnues du travail réel », in *Education permanente* n°116 : « Comprendre le travail ».
- DEVELOTTE C. (1994) : « Espace professionnel, espace discursif dans l'institution éducative », in Moirand S. et alii : *Parcours linguistiques de discours spécialisés*, Peter Lang.
- DUCROT O. (1984) : « Esquisse d'une théorie polyphonique de l'énonciation », in *Le dire et le dit*, Minuit.
- EDUCATION PERMANENTE n°100 (1989) : « Apprendre par l'expérience ».
- n°102 (1990) : « Les adultes et l'écriture ».
- n°116 (1993) : « Comprendre le travail ».
- n°120 (1994) : « Ecriture, travail, formation ».
- FABBRI R., LATOUR B. (1977) : « La rhétorique de la science : pouvoir et devoir dans un article de sciences exactes », *Actes de la recherche en sciences sociales*.
- FABRE D. (1993) : *Ecritures ordinaires*, BP Pompidou.
- FRANÇOIS F. (1989) : « De quelques aspects du dialogue en pathologie : places, genres, mondes et compagnie », *Cahiers d'acquisition et de pathologie du langage* n°5, (1993) : « Pratiques de l'oral », Nathan.
- GINZBURG C. (1989) : « Montrer et citer : la vérité de l'histoire », *Le Débat*, n° 56 : « Questions à la littérature ».
- GOFFMAN E. (1987) : *Façons de parler*, Minuit, Chap. 3, « La position ».
- (1991) : *Les cadres de l'expérience*, Minuit.
- GOODY J. (1979) : *La raison graphique*, Minuit.
- (1994) : *Entre l'oralité et l'écriture*, PUF.
- GREIMAS A. (1977) : *Postface à Groupe d'Entrevignes : Signes et paraboles : sémiotique et texte évangélique*, Seuil.
- (1979) : « Les parcours du savoir », in *Introduction à l'analyse du discours en sciences sociales*, Hachette.
- GRIZE J.B. (1984) : *Essai de logique naturelle*, Peter Lang.
- (1990) : *Logique et langage*, Orphys.
- GRIZE J.B., BOREL M.-J. (1984) : *Sémiologie du raisonnement*, Peter Lang.
- GUIGUE-DURNING M. (1995) : *Les mémoires en formation, entre engagement professionnel et construction de savoirs*, L'Harmattan.
- HÉBRARD J. (1982) : « De curieux textes : les ouvrages destinés à la formation des enseignants », in *Langue française* n°55 : « Linguistique et formation des enseignants de français ».
- HESLOT J. (1982) : « Récit et commentaire dans un article scientifique », *DRLAV* n°29.
- KUHN T. (1990) : *La tension essentielle*, Gallimard.
- JAUSS (1978) : *Pour une esthétique de la réception*, Gallimard.
- LABOV W. (1978) : « La structuration du vécu à travers la syntaxe narrative », in *Le parler ordinaire 2*, Minuit.
- LANGAGES n°105 (mars 1992) : « Ethnolinguistique de l'écrit ».
- n°117 (mars 1995) : « Les analyses du discours en France ».
- LANGUE FRANÇAISE n°102 (mai 1994) : « Les sources du savoir et leurs marques linguistiques ».
- LATOUR B. (1989) : *La science en action*, La Découverte.
- MAINGUENEAU D. (1991) : *L'analyse du discours : introduction au discours de l'archive*, Hachette.
- MAINGUENEAU D., COSSUTA F. (1995) : « L'analyse des discours constituants », *Langages*, n° 117.
- MOIRAND S. (1988) : *Une histoire de discours... Une analyse de discours de la revue Le Français dans le monde*, Hachette.
- (1988) : « Les mots d'autorité : quand les discours de la didactique réfèrent à la linguistique », *DRLAV* n°29.

- MOIRAND S., ALI BOUACHA A., BEACCO J.-C. *et alii* (1994) : *Parcours linguistiques de discours spécialisés* (colloque de septembre 1992 Sorbonne). Peter Lang.
- NONNON E. (1991) : « Mettre au tableau, mettre en tableaux : logique naturelle et formalisations écrites », *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 81.
- (1992) : « Le rôle de la verbalisation dans les démarches d'apprentissage, ou retour critique sur quelques notions en usage », in *Innovations* n°23/24 : « Parler, discuter » CRDP de Lille.
- (1993) : « Prenons un exemple : recours aux cas particuliers et problèmes d'intercompréhension », in Halté J.-F. *et alii*, *Interactions, actualité de la recherche et enjeux pédagogiques*, CASUM, Metz.
- (1993) : « Postulat de cohérence et exigence didactique : un travail autour des mouvements discursifs », *Le Français Aujourd'hui*, n°101.
- (1994) : « Ordre de l'homogène et cohérences dans la diversité : niveaux de cohérence dans les pratiques didactiques du récit au collège », in *Recherches* n°20 : « Enseignement et cohérence ».
- DE NUCHEZE V. (1994) : « Réflexion sur la variation scripto-culturelle gd », in Moirand S. *et alii*, *op. cit.*
- PAVEL T. (1988) : *Univers de la fiction*, Seuil.
- PERRENOUD P. (1994) : *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, L'Harmattan.
- PINEAU G., JOBERT J. (1989) : *Histoires de vie t.2*, L'Harmattan.
- PINEAU G., LE GRAND J.-L. (1993) : *Histoires de vie en formation*, PUF Que sais-je ?
- RANCIÈRE J. (1992) : *Les noms de l'histoire. Essai de poétique du savoir*, Seuil.
- RECHERCHES ET FORMATION* n°12 (1992) : « Le mémoire professionnel ».
- RECHERCHES ET EDUCATION* n°17 : « Recherche et développement professionnel ».
- REUTER Y. ed (1994) : « Problématique des interactions lecture-écriture », in Reuter Y., ed. : *Les interactions lecture-écriture, actes du colloque Théodile Lille III*, Peter Lang.
- RICŒUR P. (1969) : *Le conflit des interprétations*, Seuil.
- (1985) : *Temps et récit*, Seuil.
- (1990) : *Soi-même comme un autre*, Seuil.
- SCHWARTZ Y. (1993) : « "C'est compliqué" : activité symbolique et activité industrielle », *Education permanente* n°116.
- TODOROV T. (1981) : *Bakhtine, le principe dialogique*, Seuil.
- VECK B. *et alii* (groupe enseignement du français dans le second cycle) (1988) : *Production de sens, lire/écrire en classe de 2^o* (1990) : *Trois savoirs pour une discipline (Histoire littéraire, rhétorique, argumentation)*, INRP.
- VERMERSCH P. (1989) : « Expliciter l'expérience », *Education permanente*, n° 116.
- (1990) : « L'entretien d'explicitation », *Psychologie Française*, n° 35 : « Anatomie de l'entretien ».
- VEYNE P. (1978) : *Comment on écrit l'histoire*, Points Seuil.
- VIGNER G. (1990) : « Argumenter et disserter : parcours d'une écriture », *Pratiques*, n°68.
- (1993) : « Ecriture et savoir : langage et traitement de la référence », in Kahn G. *et alii* : *Pratiques de l'écrit*, Hachette.