

**ECRIRE SUR SOI EN CONTEXTE DE FORMATION
PROFESSIONNELLE : QUELS OBJECTIFS, QUELS ENJEUX,
QUELLES CONTRAINTES, QUELLES PRATIQUES ?**

Lucile Cadet
IUFM Nord – Pas-de-Calais
Équipe Théodile (ÉA 1764)

INTRODUCTION

À l'heure où l'intérêt pour les pratiques biographiques en éducation et en formation professionnelle (« portfolio », « récit de vie », « journaux », « biographies langagières »...) est grandissant dans les champs de la didactique des langues, de l'éducation et de la formation professionnelle, ce qui témoigne d'une volonté institutionnelle d'établir des liens entre les parcours de vie, les parcours d'apprentissage et les parcours professionnels, il nous semble primordial de nous interroger sur ce que suppose, implique et signifie écrire sur soi en contexte universitaire de formation professionnelle. Le présent article tentera de répondre à cette interrogation à partir de l'analyse d'un corpus constitué d'une cinquantaine de journaux de bord d'apprentissage produits par des étudiants des cours d'arabe, de japonais et de tchèque de la Mention FLE des Licences de l'université Paris III-Sorbonne nouvelle.

Après avoir défini les objectifs de ce type d'activité et d'écriture, nous montrerons en quoi elle peut être considérée comme « écriture de soi » en contexte de formation s'appuyant sur divers éléments issus de l'histoire de vie de chaque scripteur. Nous tenterons ensuite de montrer comment écrire sur soi en contexte de

formation s'inscrit toujours dans un cadre communicatif particulier et nous essaierons de mettre en évidence les conséquences de la situation de communication sur les postures scripturales adoptées par les étudiants.

1. ECRIRE SUR SON APPRENTISSAGE : SENS ET OBJECTIFS

C'est à l'occasion de leur initiation à une langue étrangère, élément constitutif de la maquette officielle de la formation à la didactique du FLE en France, que les étudiants ont à tenir un journal de bord d'apprentissage. Les objectifs de l'enseignement obligatoire d'une langue nouvelle sont multiples ; on retiendra ici par exemple :

- (re)mettre les étudiants dans la peau d'apprenants débutants en langue afin qu'ils puissent expérimenter la perte de repères consécutive et ainsi se préparer à appréhender les difficultés de leurs futurs élèves ;
- conduire chaque étudiant à prendre conscience de son profil d'apprentissage et des différents profils d'apprentissage présents dans la classe ;
- faire prendre conscience aux étudiants des différents paramètres qui entrent en jeu dans l'acte d'apprentissage ;
- faire expliciter les pratiques apprenantes afin de déterminer comment les étudiants apprennent la langue étrangère ou pourquoi ils ont échoué à son apprentissage ;
- faire observer les techniques pédagogiques de l'enseignant ;
- établir des liens entre théories didactiques et pratiques pédagogiques ;
- amener les étudiants à s'interroger plus globalement sur l'enseignement et l'apprentissage des langues.

En bref, on vise à mettre les étudiants sur la voie d'une double professionnalisation de l'apprentissage et de l'enseignement. En effet, décrire puis analyser son propre comportement d'apprenant ainsi que l'influence des paramètres de la classe devrait permettre à l'étudiant de s'autonomiser et donc de se professionnaliser en tant qu'apprenant en « [...] chemin[ant] vers une maîtrise de plus en plus consciente de son propre apprentissage » (L. Porcher, 1995 : 29). De même, il s'agit de se professionnaliser en tant qu'enseignant de langue en commençant à faire le lien entre théorie et pratique, en appliquant pour l'observation les concepts théoriques abordés parallèlement dans les autres cours, en réactivant et en comparant les types d'enseignement auxquels les étudiants sont et ont été confrontés. Afin d'atteindre ces objectifs, les étudiants doivent accomplir, au sein du cours de langue qu'ils ont choisi de suivre, un travail d'apprentissage auquel s'ajoute une triple tâche d'observation :

- une observation des participants, des activités, des différents paramètres qui entrent en jeu dans le processus d'enseignement/ apprentissage ;
- une auto-observation, lors de laquelle les étudiants s'observent en train d'apprendre et décrivent les différentes étapes et techniques qu'ils mettent en place ;
- un travail d'introspection, que nous envisageons comme l'étape suivante, qui s'appuie sur l'observation et la description pour entrer dans l'analyse personnelle.

La démarche proposée peut donc aussi être qualifiée de réflexive puisqu'il s'agira pour les étudiants de se poser des questions sur les processus qu'ils mettent en place pour apprendre, de les analyser et de rendre compte de leurs effets dans un *journal de bord d'apprentissage*. Le journal de bord d'apprentissage peut être défini à la fois comme un *outil de réflexivité* puisqu'il doit favoriser le processus de réflexion et de conscientisation dans l'apprentissage de la langue étrangère et comme le produit de la *réflexivité*. Ce dernier s'impose en effet à la fois comme étant à l'origine de l'activité réflexive, comme la démarche qui soutient la réflexion et enfin comme son point d'aboutissement. Il doit donc être considéré à la fois sur la durée rédactionnelle – il s'agit d'une démarche qui se construit tout au long de l'année – et comme le résultat de la démarche puisqu'à la fin de l'année, il constitue un objet textuel achevé qui permet aux étudiants de valider le cours.

2. LES MODELES REDACTIONNELS DU JOURNAL DE BORD D'APPRENTISSAGE

Dans de précédents travaux, nous avons montré, en utilisant les outils développés par l'analyse du discours et la pragmatique énonciative, que les étudiants, face au journal de bord d'apprentissage ont à se situer et à situer leurs textes à la confluence de contraintes contextuelles et intertextuelles parfois contradictoires. Il s'agit pour eux de construire leurs écrits en s'appuyant tout d'abord sur ce que nous avons appelé leur *horizon de référence intertextuel* pour sélectionner les modèles rédactionnels utiles à leurs productions (J.-P. Bronckart, 1996 : 74). Dans ce sens, la notion d'intertextualité désigne « à la fois une propriété constitutive de tout texte et l'ensemble des relations explicites ou implicites qu'un texte ou un groupe de textes déterminé entretient avec d'autres textes » (D. Maingueneau, 2002 : 327). Dans leur horizon de référence intertextuel, les étudiants puisent des modèles de rédaction à la fois dans les genres académiques scolaires et universitaires auxquels renvoie l'institution universitaire et dans les genres littéraires de l'écriture intime/personnelle du type autobiographique auxquels ils ont été sensibilisés au préalable et qu'évoque le terme « journal ».

Toutefois, même si nous pouvons affirmer que des étudiants de Licence ont tous été sensibilisés à l'écriture personnelle, de type autobiographique, au cours de leur scolarité antérieure ou dans la sphère privée, l'« écriture en “je” » et la forte implication personnelle que requiert l'exercice du journal de bord sont nouvelles pour eux en contexte institutionnel et peuvent apparaître déstabilisantes.

En tant que « produit fini », le journal de bord d'apprentissage se veut être un récit individuel, synthétique et réflexif portant sur l'expérience d'apprentissage vécue. Toutefois, loin de ne constituer qu'une description journalière de l'expérience d'apprentissage, cantonnée à l'espace de la classe, la rédaction du journal ne doit pas et ne peut pas faire abstraction des éléments constitutifs de l'histoire personnelle de chaque étudiant. C'est en ce sens que nous pouvons le considérer à la fois comme une démarche biographique de formation et comme une forme d'écriture appartenant à une famille de textes et de pratiques relevant de l'écriture de soi. Chacun en effet, afin d'analyser son rapport à l'enseignement/apprentissage de la/des langue(s) étrangère(s), convoque différentes facettes de sa biographie. Ce

faisant, des profils d'apprenants apparaissent, des personnalités se découvrent, leur rapport au monde se modifie.

L'écriture d'un journal de bord d'apprentissage implique en effet que les étudiants évoquent leur histoire de vie *globale* en prenant en compte le passé, le présent et le futur mais surtout des branches spécifiques de leur histoire de vie. C'est en s'appuyant sur le rapprochement ou la confrontation des expériences actuelles (expériences d'apprentissage mais aussi expériences de vie) et des expériences passées que se construit la réflexivité et que commence à se développer un point de vue critique sur l'enseignement/apprentissage, à s'ancrer des convictions. Plus particulièrement, comme nous essaierons de le faire apparaître à travers les extraits sélectionnés et analysés ci-après, nous avons constaté que les étudiants abordent certains domaines tels que :

- la scolarité et le vécu universitaire passé et futur (les cursus, les examens, les diplômes, les expériences sur les campus à l'étranger) ;

- le rapport aux langues (apprentissages, attitudes face aux apprentissages antérieurs, profil d'apprenant, vie familiale, amicale, amoureuse, sociale, influence du milieu social et du cadre familial) ;

- la vie professionnelle (les expériences professionnelles d'enseignement passées, présentes et futures et l'influence de leur vie professionnelle pendant l'année de Mention FLE).

Chacun convoque alors les facettes biographiques suivantes :

- biographie éducative qui traite de la vie scolaire et universitaire ;

- biographie langagière qui se réfère à l'apprentissage des langues ;

- biographie quotidienne dans la mesure où elle a trait à tout type d'événement de la vie personnelle journalière ;

- biographie professionnelle qui donne des indications sur les expériences professionnelles passées, présentes, futures ou imaginées.

2.1. Quelques éléments de biographie éducative

Comme l'ont déjà souligné par exemple B. Grandcolas (1991b : 52) ou J.-M. Baudouin & L. Türkal (2000)¹, les étudiants qui nous intéressent ont tous déjà appris, dans le cadre scolaire, au moins une langue étrangère, ce qui influence, positivement ou négativement, l'expérience d'initiation à une langue nouvelle. Certains possèdent plusieurs langues, transmises dans le cadre familial notamment. C'est le cas des bi/plurilingues par exemple. Il faut donc composer avec les souvenirs d'acquisition/apprentissage plus ou moins heureux du passé et le rapport aux langues que l'on a développé, que ce soit dans le cadre institutionnel, social ou familial. Les étudiants évoquent par exemple les langues qu'ils ont apprises dans le passé et plus précisément les méthodologies auxquelles ils ont été exposés et leurs conséquences sur l'apprentissage actuel. À travers cette mise en relation, ils tentent notamment d'expliquer les raisons de leurs facilités d'apprentissage (rapprochement

1. Les auteurs indiquent par exemple que la biographie scolaire « marque profondément l'identité de l'apprenant adulte » et que toute nouvelle expérience d'apprentissage évoquant le passé scolaire fait irrémédiablement surgir le « vécu scolaire, souvent douloureux, caractérisé notamment par de la peur, de l'ennui, de l'humiliation, de la honte, de la colère » (p. 55).

avec un système déjà connu et maîtrisé) mais aussi de leurs difficultés (sensation de perte de repère vis-à-vis d'une nouvelle méthodologie d'enseignement/apprentissage par exemple, difficulté dans la rencontre avec une langue qui ne ressemble en rien aux langues précédemment apprises ou rejet lorsque l'on retrouve des difficultés déjà éprouvées lors de l'apprentissage d'un système similaire).

2.2. Quelques éléments de biographie langagière

L'apprentissage d'une langue nouvelle semble être l'occasion de se (re)découvrir et de mieux comprendre les raisons de certaines difficultés en langue qui trouvent leur ancrage dans l'histoire scolaire ou l'histoire personnelle. Dans l'extrait suivant par exemple, ce sont les rapports filiaux et sororaux et plus précisément le rejet de la langue allemande (langue maternelle de la mère et parlée par la sœur aînée) depuis la petite enfance que l'étudiant évoque pour expliquer le blocage de l'apprentissage du tchèque qu'elle considère comme proche de l'allemand :

T. 37 : « J'ai appris des aspects de ma personnalité lors de cet apprentissage, en effet j'ai réfléchi pour quelle raison je n'ai pas ressenti d'enthousiasme quant à cette nouvelle langue, proche de l'allemand et je pense avoir une partie de la réponse : quand j'étais enfant, vers l'âge de six ans, j'ai rejeté le fait de devoir parler allemand à la maison et j'ai fait une sorte de blocage que font tous les enfants quand la langue parlée à l'école est différente de celle parlée à la maison. Ce blocage était d'autant plus présent que ma sœur de huit ans mon aînée parlait naturellement allemand avec ma mère à la maison, peut-être était-ce un moyen de m'affirmer par rapport à ma sœur. Par ailleurs, peut-être n'ai-je pas dépassé ce blocage inconsciemment et la preuve en est que je parle seulement français chez moi et que j'ai entrepris non pas des études d'allemand mais d'anglais. »

Les liens qui séparent ou qui unissent les étudiants à la langue-culture étrangère s'enracinent ainsi souvent dans l'histoire familiale et personnelle. Dans l'extrait suivant, l'étudiant fait apparaître la figure d'un ancêtre et manifeste son désir de se réapproprier une part de son passé par le biais de l'apprentissage linguistique :

T. 35 : « Dans ma mémoire logeait la "figure-archétype" d'un grand-père maternel tchèque qui, après la guerre, avait dû vivre un double exil puisque sa femme et ses enfants ne parlaient que l'allemand. Pour moi, il avait toujours été une sorte d'original vivant dans la nostalgie du pays et marqué par l'étrangeté : en effet, c'était quoi le tchèque ? Qu'est-ce que signifiait cette "différence" linguistique au sein d'une même famille ? Je n'y comprenais rien. Quelque part je me rends compte que c'est un peu à cause de lui que mon choix s'est arrêté sur le tchèque : j'avais envie de savoir à quoi ça pouvait bien ressembler, comment ça "chantait". »

Sur le plan de l'apprentissage, certains étudiants se découvrent et établissent les caractéristiques de leur *profil d'apprenant* qui s'attache plus ou moins à l'exactitude formelle comme le montrent ces séquences issues de différents journaux : « *je me suis aperçue que le sens était secondaire* », « *ne pas avoir le sens d'un mot ne m'incommodait pas* » ; « *je me soucie avant tout de l'exactitude formelle* », « *je veux qu'on me comprenne même s'il y a beaucoup de "fautes"* », « *l'exactitude formelle*

m'importe peu ». D'autres découvrent en eux de nouveaux apprenants, différents de ceux qu'ils ont précédemment été, plus inhibés souvent, ce qui n'est pas toujours ressenti comme un point positif mais plutôt comme un bouleversement qui remet en question les bases sur lesquelles ils ont construits leur identité d'apprenant. Le recours à une langue apprise précédemment comme aide à l'apprentissage peut quant à lui permettre aux étudiants de réévaluer leurs compétences dans la langue utilisée comme point de comparaison et ainsi revaloriser leurs savoirs dans cette langue. Ainsi dans l'extrait suivant, l'étudiant réapprécie et réévalue ses compétences en russe et se forge une nouvelle opinion par rapport à son apprentissage du tchèque :

T. 38 : « [...] je choisisais de faire confiance à ma mémoire et à mon intuition pour parvenir à discerner le sens global d'une phrase en tchèque sans rechercher précisément tous les mots, mais en m'appuyant sur mes souvenirs de russe, et sur ce qui, encore une fois, me "revenait" (de façon parfois très surprenante : ceci m'a d'ailleurs amenée à réaliser que j'avais assimilé la langue russe à des niveaux bien plus profonds de la mémoire que je ne le supposais). »

2.3. Quelques éléments de biographie quotidienne

Si les étudiants abordent la question de leur biographie langagière, ils parlent aussi de leur vie au quotidien, de la façon dont l'apprentissage influence cette vie mais aussi de la façon dont les aléas du quotidien ont des répercussions sur l'apprentissage. Ainsi, par exemple, l'extrait suivant qui montre comment les contraintes du quotidien jouent un rôle déterminant sur les dispositions plus ou moins favorables à l'apprentissage. D'autres exemples font référence à des problèmes d'ordre plus personnels touchant au physique (problème d'audition par exemple), comme au moral :

J. 24 « En outre, ce cours ayant lieu le matin et qui plus est le vendredi, j'arrivais rarement en cours pleine de toutes mes capacités de concentration ; en effet, j'avais souvent faim, car, ne réussissant pas à me lever suffisamment tôt, je ne prenais pas le temps de déjeuner et il n'y avait pas de boulangerie sur mon trajet. J'emprunte en plus une ligne de RER qui est souvent sujette aux perturbations de toutes sortes, ce qui en plus de me mettre en retard, me mettait de mauvaise humeur ! »

Les étudiants indiquent également les nouveaux savoirs linguistiques et les éléments supplémentaires de culture générale qu'ils ont acquis durant l'année d'apprentissage. Ils mettent en évidence le chemin parcouru et l'évolution qui a eu lieu entre les individus qu'ils étaient avant le début de l'apprentissage et ceux qu'ils sont devenus à la fin de l'apprentissage. En réinvestissant les nouveaux savoirs acquis, les étudiants découvrent en effet une nouvelle façon d'aborder la réalité quotidienne. C'est ce que souligne notamment l'extrait suivant dans lequel l'étudiant montre que la connaissance de la langue japonaise et plus précisément de son système graphique participe à la redécouverte de ce qui l'entoure, à la modification de son rapport au monde :

J. 17 : « Autre élément d'importance : à force de lire et de relire les hiragana, je pense aujourd'hui bien les connaître ce qui procure un certain sentiment de satisfaction, notamment lorsque je me rends compte que je peux déchiffrer des caractères figurant sur des enseignes de restaurants, des produits japonais ou encore des affiches de films... »

2.4. Quelques éléments de biographie professionnelle

Au niveau de la construction de leur professionnalité, c'est en se basant sur leurs expériences d'apprentissage passées, sur leurs observations et sur les éléments théoriques donnés parallèlement en cours que les étudiants commencent à se construire un point de vue sur l'enseignement/apprentissage : ils tentent en effet de déterminer la méthodologie dont s'inspire le cours de langue, d'analyser la gestion pédagogique de l'espace et de l'interaction, de définir le rôle de l'enseignant dans la classe. Les références aux lectures théoriques et le recours à un vocabulaire spécifique, à un lexique partagé par les professionnels de l'enseignement, peuvent être considérés comme la marque de la construction d'un « savoir commun ». En se projetant dans leur futur rôle d'enseignant, on constate que les étudiants adoptent « un réflexe de thésaurisation » vis-à-vis des savoir-faire et des savoir-être de l'enseignant de langue et des enseignants qu'ils ont connus auparavant mais qu'ils essaient aussi de se détacher des modèles pour construire leur propre identité d'enseignant. En effet, ils émettent des jugements sur les activités didactiques qui leur ont été proposées et répertorient les exercices qu'ils apprécient et qu'ils estiment efficaces pour l'apprentissage. Si les étudiants observent l'enseignant pour intégrer les savoir-faire et savoir-être qui leur semblent efficaces, nous avons également constaté qu'ils se posent déjà comme détenteurs de savoirs et de savoir-faire dans la classe qui leur permettent aussi d'évaluer l'efficacité et la légitimité de certaines actions pédagogiques et d'établir les règles indispensables à appliquer à tous les cours de langue. Ils signalent en effet qu'ils s'interrogent sur l'utilité de certaines activités ou sur l'efficacité de certains procédés. Si certains leur semblent intéressants (la dictée, l'autocorrection), d'autres en revanche sont critiqués car ils n'ont pas été suffisamment exploités par l'enseignant (« *la correction a manqué de profondeur* ») ou sont tout simplement rejetés car ils ne présentent pas d'intérêt sur le plan de l'apprentissage (« *je ne vois pas l'intérêt d'apprendre cette liste par cœur* »).

Les éléments personnels qui sont donnés à lire ne sont pas choisis au hasard. Ils ont toujours un lien direct avec l'apprentissage, l'enseignement et l'auto-observation de l'appropriation de la langue. Ainsi, les étudiants ont bien conscience que le journal de bord d'apprentissage n'est « [...] ni un travail écrit complètement ordonné par la situation scolaire, [...] ni un libre jeu original de l'individu qui pense-parle-écrit » (C. Donahue, 2002 : 81). Malgré le danger qui réside dans ce type de travail, les étudiants limitent les données d'ordre privé et personnel à ce qui est nécessaire pour comprendre leurs motivations, leurs difficultés et leurs facilités face à la langue-culture et à son apprentissage, les modifications qu'ils constatent dans leur vie quotidienne au cours de l'apprentissage ou encore leur évolution personnelle. Ce sont donc ces différents éléments qui entrent naturellement dans le discours du journal de bord d'apprentissage. S'ils acceptent de parler d'eux-mêmes

dans un travail universitaire, les étudiants montrent donc aussi qu'ils savent poser certaines limites. Ils ont conscience qu'il existe différents « degrés de racontabilité » (N. Pépin, 2002 : 128)² liés à l'évaluation de la situation et ils tentent de se situer entre leur « horizon de référence » et l'« horizon d'attente » – pour reprendre l'expression de P. Ricoeur (1983 et 1990) – de leur lecteur. En effet, comme nous tenterons de le montrer dans les pages suivantes, si la rédaction d'un journal de bord d'apprentissage est avant tout destinée à l'étudiant lui-même et doit jouer un rôle dans l'élaboration d'une pensée réflexive, elle s'adresse aussi à un lecteur, qui, dans le contexte de la Mention FLE de Paris III – Sorbonne nouvelle remplit les cinq rôles d'*enseignant-destinataire-lecteur-évaluateur-interlocuteur direct*.

3. LES DIMENSIONS COMMUNICATIVES

3.1. Le scripteur et son texte

Comme nous venons de le souligner, dans la formation universitaire, le journal de bord d'apprentissage est avant tout destiné à l'étudiant lui-même, à la fois émetteur-scripteur et premier destinataire-récepteur-lecteur de son texte. De ce fait, loin de constituer un simple registre d'idée, le journal de bord d'apprentissage doit aussi être considéré comme un aide mémoire et comme un aide à penser. C'est pourquoi nous émettons l'hypothèse que l'étudiant-scripteur entretient avec son texte et avec son discours un rapport de communication au sens défini par D. Hymes (1988 : 129) :

« Communication » étant un terme général incluant aussi la réflexion et le dialogue avec soi-même. En écrivant maintenant à la main ces lignes ajoutées à une page tapée à la machine, j'entre en interaction avec moi-même à différents moments passés, présents et futurs, dans le mouvement d'une pratique de communication somme toute courante.

Ce rapport de communication, que l'on retrouve pour toute production écrite, qu'elle soit directement rédigée sous sa forme définitive (sans retravail d'écriture basée sur un écrit intermédiaire) ou qu'elle soit remaniée pour créer une version définitive qui pourra être « divulguée », nous semble pouvoir être défini comme la manifestation première d'une activité réflexive à l'œuvre dans et grâce à la production d'un journal de bord d'apprentissage.

3.1.1. Autodiscursivité

Le dialogue avec soi-même, qui se manifeste par des marques d'« autodiscursivité » (A. Quatrevaux, 2002 : 49³) représente un véritable acte d'autoformation. Comme les extraits précédemment analysés le révélaient déjà, il semble que la mise en forme écrite, de même que le travail de relecture et de

2. Ce que W. Labov (1997) nomme *reportability*.

3. La notion d'« autodiscursivité » renvoie à tous les types de réemplois qu'un rédacteur peut faire de son propre discours dans le texte qu'il produit.

réécriture, imposent la réflexion. C'est ce que tend à prouver la remarque suivante dans laquelle une étudiante de tchèque montre que la rédaction d'un journal de bord lui permet de mieux appréhender son apprentissage :

T. 29 : « En écrivant ce journal, je me rends compte que j'ai fait régulièrement les mêmes "fautes" inconsciemment. »

La rédaction semble alors pouvoir permettre de sélectionner, de contrôler le discours et de réfléchir, *a posteriori*, sur ce qui a été expérimenté. C'est notamment ce que montre l'extrait suivant qui souligne le rôle de l'écriture, de la relecture et de la réécriture dans l'élaboration de la pensée de l'étudiant-scripteur :

T. 48 : « Le passage à l'écriture de ces réflexions était important car il me permettait ainsi d'avoir une trace de cette évolution (et non pas seulement des impressions inscrites dans l'instant). La relecture de ce journal d'apprentissage que j'ai faite pour réaliser cette synthèse m'a surprise. Il y avait des aspects, des questions que j'avais privilégiés au départ et qui semblaient perdre toute pertinence au fur et à mesure des séances. »

3.1.2. Réflexivité

Si l'on pose avec S. Vanhulle (2002b) que « l'étudiant réflexif » est aussi celui qui se signale en tant qu'auteur de son texte à travers différents marquages énonciatifs et qui « donne à voir ses intentions [...] porte consciemment son attention tantôt sur le discours qu'il est en train d'énoncer, les contenus qu'il produit, tantôt sur lui-même en train de construire ce discours [et] recourt volontairement à une série d'actes réflexifs : je questionne, je prends position, je critique, je décide » (p. 129), nous considérons qu'un véritable journal de bord d'apprentissage doit manifester une prise en charge énonciative personnelle forte qui fonctionne comme la marque d'une implication personnelle dans le travail. Les thèmes biographiques abordés en sont une manifestation de même que les marquages énonciatifs qui donnent des indices précieux quant à la prise en charge de l'élaboration du journal de bord d'apprentissage et du discours tenu. Les catégories énonciatives manifestent la présence du scripteur dans son texte et dans son discours, sa subjectivité et sa position d'auteur. De ce fait, elles permettent de distinguer les journaux de bord d'apprentissage impliqués, qui montrent un travail « plus ou moins marqué de réélaboration de l'expérience par l'écriture » (J. Crinon & M. Guigue, 2002 : 201), des journaux de bord d'apprentissage peu ou non impliqués, dans lesquels les scripteurs donnent à lire des « généralités » sur l'enseignement/apprentissage et ne s'impliquent pas ou peu dans le discours. Lorsque les éléments de généralisation sont trop nombreux et que l'on assiste à un effacement de l'auteur, on peut considérer que l'on se trouve face à un « non journal » dans la mesure où la réflexion avancée concerne peu le sujet-scripteur mais se trouve généralisée à « l'apprenant » pris dans une acception « absolue ». Dans l'extrait présenté ci-après, l'étudiant-scripteur généralise ses propos par l'emploi du présent de l'indicatif et par l'utilisation de la formulation « l'apprenant » défini alors comme une sorte d'entité globale et abstraite :

T. 45 : « Elle doit être attentive, raisonnée et systématique, car elle permet d'aboutir à cette connaissance des mots qui est à la base de la connaissance de

la langue. L'apprenant le sait. Toutefois, on soulignera l'aspect fastidieux de l'apprentissage de ces listes de fréquences, notamment pour la révision du contrôle écrit qui ne semblait pas demander un tel travail sur le lexique. L'apprenant n'a pas su établir un choix entre un vocabulaire plus abstrait et moins indispensable [...]. L'étude de la grammaire a toujours occupé une place importante dans les stratégies d'apprentissage du tchèque de la part de l'apprenant. »

Si certains peuvent voir ici un « effort de généralisation », cela n'est pas sans poser problèmes. En effet, la prise en compte de l'autre, dans ses différences face à l'apprentissage, est abandonnée au profit de l'élaboration d'un portrait très général et le cours de langue apparaît comme devant respecter une liste de principes eux aussi très généraux.

3.2. Le scripteur et son lecteur : un rapport inextricable

Il va évidemment sans dire que la figure de l'enseignant-destinataire et son rôle d'évaluateur exercent eux aussi une influence sur les productions écrites. En tant que scripteur expérimenté, en deuxième cycle à l'université, les étudiants montrent, au cours de leur rédaction, qu'ils savent tenir compte de leur lecteur. Ils construisent un texte en prenant garde à sa lisibilité et s'appuient en grande partie sur les connaissances et les croyances avec lesquelles ils pensent que le lecteur abordera le texte. Enfin, ils tentent d'établir avec lui une forme de communication.

3.2.1. Les manifestations de la prise en compte d'un lecteur dans le discours

Les marques de guidage

Il existe dans les journaux de bord d'apprentissage des « traçages matériels » (F. Cicurel, 2002b : 52), des ajouts, tels que les titres, les sommaires, les paragraphes, qui permettent de mettre en évidence les plans de textes. Si la structuration des textes vise sans doute avant tout à rendre maximale la lisibilité et la « compréhensibilité » du texte (S. Sachtleber, 1994 : 245) elle indique aussi manifestement et intrinsèquement « la préoccupation de l'autre, de celui qui lira le texte » (F. Cicurel, *ibidem*). En recourant à divers procédés, les étudiants-scripteurs tentent de conduire le lecteur dans leur texte et dans leur raisonnement en indiquant aussi, pas à pas, le déroulement de la pensée. Ils mettent en évidence le découpage de leur texte en annonçant les changements de parties (« dans cette deuxième partie », « passer à une deuxième partie ») ou les changements de thématiques. Ils renvoient leur lecteur à une idée développée dans une autre partie de leur travail pour le guider dans sa lecture, par des procédés de « retours en arrière » (« comme je l'ai dit dans la deuxième partie » ; « comme j'ai déjà pu l'exprimer dans la partie précédente ») et des procédés « d'anticipation » (« comme je le dis plus loin ») qui renvoient aux savoirs partagés par l'auteur et par son lecteur puisque soit ils ont déjà été présentés dans le texte, soit ils sont annoncés comme à venir.

Les marques d'éclaircissement du discours

Certains extraits soulignent la prise en compte du lecteur dans la mesure où les scripteurs tentent d'éclairer leur discours pour bien se faire comprendre. C'est ce que montrent notamment des expressions du type « ce que je veux dire par là », « j'entends par là », « pour illustrer cela clairement ». Par ces différentes marques, les scripteurs apportent des compléments d'information à l'attention du lecteur visant à illustrer leur discours et à rendre sa « compréhensibilité » maximale.

Les marques d'adresse

Les marques d'adresse directe sont essentiellement des marques énonciatives de personne, mais aussi des « figures d'ajouts »⁴. Dans notre corpus, elles se manifestent essentiellement à travers l'emploi de marques typographiques tels que les doubles tirets, les parenthèses, les guillemets, les notes de bas de page mais aussi à travers le décrochement provoqué par l'ajout d'un Post-Scriptum (PS) dans un journal de tchèque. Cet ajout employé dans un contexte inhabituel est emprunté à l'échange épistolaire. Il permet notamment de réaffirmer la présence effective d'un lecteur et son rôle éventuel d'interlocuteur. Les ajouts typographiques permettent souvent de signaler au lecteur un problème qui touche à la rédaction du journal (le faire) ou à la formulation des idées (le dire). Les extraits suivants signalent en effet deux problèmes techniques qui perturbent le projet initial des auteurs. Le premier indique, par le décrochement typographique reporté en bas de la page et le PS introductif, un problème en amont de la rédaction qui peut avoir des répercussions sur l'organisation même du journal. Dans le deuxième, l'étudiant justifie le choix de la transcription phonétique qu'il présente entre guillemets à l'enseignant (« tiouk tiouk »), ce qui a à la fois pour effet de la mettre en valeur mais aussi de suggérer le caractère « fautif » de l'expression retranscrite dans un système qui n'est pas celui de l'alphabet tchèque. À l'intérieur des parenthèses, l'étudiant souligne en effet qu'il a essayé d'écrire en tchèque mais qu'il n'y est pas parvenu :

T. 42 : « PS : J'ai découvert que j'ai mélangé les feuilles des derniers cours. J'ai essayé de restituer le déroulement au mieux, mais il est possible qu'il y a* quand même des imprécisions. »

T. 30 : « [...] il est une expression [...] qui pourtant est restée à tout jamais gravée dans ma mémoire, parce que le son m'en amusait : "tiouk tiouk" (que je transcrivis phonétiquement car mon ordinateur n'a pas l'air familier avec les accents tchèques), onomatopée qui veut dire "toc toc", quand on frappe à la porte... »

L'exemple suivant touche quant à lui le problème du « dire ». Il nous semble révélateur du tiraillement que subissent les étudiants entre l'espace de liberté formelle et linguistique que semble ouvrir le terme même de « journal », ce que nous avons évoqué plus haut, la contrainte inhérente aux contextes et la figure du lecteur-évaluateur qui limite l'utilisation d'un vocabulaire familier. Tout en prenant la

4. Dans une acception large, « les ajouts » peuvent être définis comme « les éléments ou agencements qui, par un moyen typographique ou par un mode de distribution sur l'espace de la page, apparaissent comme décrochés par rapport au restant du texte » (F. Cicurel, 2002b : 52).

liberté d'utiliser une expression issue de ce registre (« mettre la pression »), l'étudiant-scripteur prend des précautions et s'excuse de manière directe (verbe conjugué à la deuxième personne du pluriel avec sa valeur de politesse, « excusez ») auprès de l'enseignant avant même de l'avoir formulée/rédigée :

T. 29 : « Le professeur – excusez l'expression familière – ne nous mettait pas la pression. »

L'emploi qui est ici fait des « ajouts montrés » nous semble particulièrement intéressant. En effet, l'ajout rend compte, typographiquement, d'une volonté de l'auteur (F. Cicurel, *idem* : 53). Plus précisément, dans les extraits que nous avons choisis, les énoncés entre tirets et entre parenthèses apparaissent comme des « marques de dénivèlement », des « marques d'altérité au sein de [I]a propre voix » de l'auteur (F. Cicurel, *idem* : 56). En tant que marquage, indice et espace d'échange entre l'auteur du texte et le lecteur, ils rendent compte à la fois d'une volonté communicative de la part de l'auteur, dont ils signalent « la présence et l'investissement dans l'énoncé » (S. Boucheron, 2002 : 123), et d'une volonté de prise de contact avec le lecteur. Comme nous l'avons souligné précédemment, les autres marques d'adresse directe s'incarnent aussi dans les catégories énonciatives de la personne. Elles sont représentées :

– par l'emploi de l'adjectif possessif :

J. 26 : « Non seulement je n'arrivais pas à lire et comprendre votre écriture, mais en plus je ne savais pas reproduire les kanji et donc, j'étais dans l'incapacité de les comprendre. »

– par l'emploi des verbes à la deuxième personne du pluriel et par l'utilisation du pronom personnel « de politesse » :

J. 23 : « C'est ici que s'achève pour vous la visite des différents épisodes de ma vie affective avec le japonais. J'espère que ce fut une agréable promenade [...]. »

D'autres exemples d'adresse directe apparaissent lorsque les étudiants expriment la crainte de ne pas proposer une production conforme à celle qu'aurait attendue l'enseignant. Des questions – sur la forme, sur le contenu – sont alors directement adressées au lecteur. Dans l'exemple suivant, l'étudiant s'adresse au lecteur à la fin de son journal. Il s'interroge sur les attentes de l'enseignant, fait des déductions et justifie ses choix rédactionnels en affirmant un point de vue fort :

J. 23 : « Mais peut-être auriez-vous préféré découvrir notre relation à la lumière de l'analyse d'une problématique plus concrète, comme le suggèrent les deux questions posées au dernier partiel... Je l'avoue, j'ai été quelque peu choquée par cet abord pragmatique de l'apprentissage de la langue... J'en suis restée même interdite. Je ne porte pas de jugements définitifs sur les gens, je ne dis pas il est comme ci, il est comme ça, mais j'observe et m'ouvre aux sensations les plus séduisantes, tout en respectant ce qui ne me touche pas. Il me semble que je fonctionne ainsi pour tout. L'appropriation du japonais s'étant tissée au fil de mes sentiments à l'égard de celui-ci, il est des choses, je crois, qui ne s'expliquent pas ou, en tout cas, que moi je ne conçois pas devoir à analyser. Si j'aime, je m'ouvre et veut tout découvrir. Si je n'aime pas, c'est

que nos deux natures ne sont pas en phase d'osmose, demain est un autre jour et voilà tout. »

On remarque également que les étudiants demandent des conseils à l'enseignant non seulement sur la rédaction et la structuration même du journal mais aussi pour la suite de l'apprentissage ainsi par exemple dans A2 et A8 :

A. 2 : « Mon plus gros problème est de choisir une organisation pour ce journal. Difficulté à faire un plan, faut-il tout rédiger ? »

A. 8 : « Je tiens cependant à prolonger mes efforts, mais que dois-je faire maintenant ? Quelle méthode choisir ? »

Les scripteurs s'adressent souvent à l'enseignant de langue dans la conclusion de leur journal de bord d'apprentissage. Pour saluer ses compétences et le remercier pour le cours, certains optent pour l'emploi du pronom personnel « vous » et s'adressent parfois à l'enseignant en utilisant son prénom. Le pronom personnel et le prénom de l'enseignant (remplacé dans notre extrait par l'initiale « A ») peuvent être définis comme des indicateurs personnels qui indiquent clairement le destinataire du journal de bord. Dans ce cas, le journal de bord apparaît alors véritablement adressé comme le montrent les deux extraits suivants issus des conclusions d'un journal de japonais et d'un journal d'arabe :

J. 23 : « Alors je tenais à vous remercier, parce que, par votre intermédiaire, le japonais j'ai aimé faire sa connaissance et j'aime le rencontrer tous les jours un peu plus. [...] Cette fois-ci je vous laisse et, en toute intimité, je repars pour de nouvelles aventures, avec mon nouvel ami. »

A. 8 : « Merci pour ce cours très agréable, A. Une bonne ambiance de classe est aussi un atout majeur et vous avez su nous mettre à l'aise. »

Cette façon de mettre un terme au journal de bord d'apprentissage et par conséquent à l'échange pourrait être rapprochée des « rituels sociaux » déterminés par E. Goffman (1974) et plus précisément des « rituels d'accès » qui marquent le rapprochement (ex : les salutations) et l'éloignement (ex : les adieux). De même, en terme de pragmatique illocutoire, le fait de s'adresser à l'enseignant pour le remercier s'apparente à un acte expressif interpersonnel et plus précisément à un acte d'accomplissement des rituels de politesse à travers lequel l'enseignant-lecteur devient un « objet de gratitude dans un modèle plus symétrique de la relation pédagogique » (A. Quatrevaux, 2002 : 52).

Les marques de connivence

Parfois, les étudiants-scripteurs utilisent les propos que l'enseignant a tenus en classe. Dans l'extrait suivant, l'emprunt est mis en relief par l'emploi autonymique⁵ de l'expression entre guillemets, par l'ajout entre parenthèses dans

5. Sur la notion de connotation autonymique, voir plus particulièrement J. Rey-Debove (1978) et J. Authier-Revuz (1995 et 2002). Pour définir la connotation autonymique, cette dernière souligne par exemple que : « La modélisation autonymique, mode doublé du dire, où au dire d'un segment X

lequel il attribue clairement ces propos à l'enseignant et par l'emploi d'un point d'exclamation. Ces différents éléments typographiques contribuent non seulement à faire entendre la voix de l'enseignant dans le discours de l'apprenant mais aussi à créer une connivence avec l'enseignant-lecteur :

J. 26 : « Par contre, je n'avais aucune difficulté à lire les "circuits électriques" (comme vous le dites si bien !), sûrement grâce à leur clarté. »

Dans les extraits suivants on entend également, de façon plus ou moins déclarée, la voix de l'enseignant. Les étudiants s'appuient en effet sur les propos qu'il a tenus en classe. Ainsi dans l'extrait présenté ci-dessous, les paroles de l'enseignant sont reproduites entre parenthèses et entre guillemets et viennent à l'appui du discours de l'étudiant-scripteur pour donner la preuve de ce qu'il avance :

T. 30 : « T dédramatisait les fautes en évoquant la complexité de la règle à appliquer (d'où un certain soulagement : ce n'est pas moi qui suis nul, c'est la règle qui est tordue) ou en déplaçant habilement le problème ("ce n'est pas de votre faute, on ne l'a pas encore appris."). »

Les étudiants manifestent ici une marque de connivence avec l'enseignant-lecteur dans la mesure où ils renvoient à une histoire commune, partagée, celle de la classe de langue et celle du discours de la classe. On retrouve cette dimension du partage de l'expérience suggérée par l'utilisation dans les textes des prénoms des autres apprenants de la classe, dans les références aux règles de grammaire et aux supports d'apprentissage utilisés dans la classe dont seuls des participants au cours peuvent avoir une représentation précise. Dans l'extrait suivant, l'étudiant, après avoir évoqué de façon « neutre » l'organisation d'un goûter à l'occasion des fêtes de fin d'année, fait un commentaire plus personnel à l'enseignante (une sorte de clin d'œil), dans lequel il évoque une pâtisserie connue du lecteur en décrochant l'anecdote du discours du journal par l'emploi des parenthèses et du point d'exclamation :

T. 27 : « [...] nous avons eu l'occasion de feuilleter des livres de cuisine tchèque et de déguster les fameux gâteaux de Noël confectionnés par la maman de Madame T (j'ai particulièrement apprécié les petites lunes aux amandes !). »

Enfin, une autre forme de connivence apparaît dans l'emploi de la langue étrangère à l'intérieur des journaux. Cette utilisation crée en effet un rapprochement entre l'étudiant-scripteur et son lecteur avec qui il partage certaines connaissances linguistiques. Même si un lecteur non initié à la langue étrangère peut tenter de déterminer, par rapport au contexte, le sens de l'expression utilisée dans l'extrait suivant (« Vlemi Dobre »), l'expression semble bien être employée à l'attention de l'enseignant de tchèque qui, parce qu'il a partagé la vie de la classe, est le seul à véritablement avoir conscience des sous-entendus qu'elle contient :

s'ajoute la boucle réflexive d'une autoreprésentation du dire de ce segment, relève, intuitivement, par rapport à l'énonciation simple, d'un "dire en plus" [...] » (2002 : 148).

T. 44 : « Le travail dans lequel j'ai fait le plus de fautes est celui où il fallait écrire une phrase pour chaque cas de déclinaison. Pour celui-ci, je n'ai obtenu qu'un Vlemi dobre. »

L'étudiant-scripteur s'adresse ainsi à un membre d'une communauté d'initiés dont il fait lui-même désormais partie et avec laquelle il partage des références culturelles communes. En ce qui concerne les séquences écrites en langue cible dans les journaux de bord, nous avons remarqué que les étudiants des cours d'arabe et de japonais⁶ avaient tous repris les séquences qu'ils avaient étudiées en cours ou qu'ils avaient lues dans des documents dont ils étaient sûrs. Aucun ne s'est « lancé » dans la transcription de nouvelles séquences. À partir de ce constat, nous avons émis l'hypothèse selon laquelle le « fantôme de l'évaluation » empêchait les étudiants de se risquer à l'utilisation de formes dont ils ne seraient pas sûrs, par peur d'être sanctionnés. Dans la même perspective, nous avons remarqué que lorsque les étudiants ne sont pas certains d'un terme métalinguistique employé pour décrire la langue cible, ils manifestent leur doute graphiquement, comme par exemple avec l'utilisation d'un point d'interrogation entre parenthèses, trace du doute et d'une demande de confirmation à l'enseignant-lecteur :

T. 42 : « Aujourd'hui nous avons vu d'autres préfixes (?) ou éléments qui changent la valeur du verbe [...] Mme T a expliqué que le tchèque est une langue synthétique, grammaticalement parlant, alors que le français est analytique. »

Dans l'extrait suivant, l'étudiant essaie d'établir une comparaison entre le système grammatical du français et celui de l'arabe. Il nuance son affirmation « nous ne l'avons pas sous la même forme en français » par l'ajout montré entre parenthèses « (il me semble) » afin, semble-t-il, de se protéger et de ne pas être jugé trop sévèrement en cas d'erreur mais aussi pour demander à l'enseignant une confirmation. C'est aussi ce que l'étudiant tente de faire dans l'extrait 193 :

192 – A. 7 : « Une autre particularité de la langue arabe est de beaucoup fonctionner à l'aspect, d'où l'importance de la distinction entre accompli et inaccompli. Je n'ai pas très bien compris cette distinction car nous ne l'avons pas sous la même forme en français (il me semble). »

193 – A. 8 : « Je ne suis pas sûre de l'orthographe des verbes à l'infinitif. »

L'emploi de la langue cible mais aussi l'utilisation de séquences métalinguistiques pour décrire la langue et son système semblent donc aussi pouvoir renforcer l'idée que les étudiants ne s'adressent pas à n'importe quel lecteur mais bien à un spécialiste de la langue enseignée/apprise qui maîtrise le système linguistique et la culture de la langue cible et vis-à-vis duquel ils tentent d'éviter de prendre des risques, du moins dans l'exposition de leurs compétences en langue cible.

6. Dans la mesure où nous n'avons pas participé aux cours de tchèque, il nous est impossible d'établir la même affirmation pour les séquences rédigées dans cette langue.

3.2.2. Les procédés de gestion des faces

La prise en compte de l'autre dans la rédaction nous invite naturellement à poser la question de l'autocensure mais aussi celle de la gestion des faces – celle de l'étudiant comme celle de l'enseignant, qui peuvent être mises en danger – et du travail de figuration (*face work*)⁷.

Les procédés d'appel à la bienveillance

Comme nous avons déjà pu le constater à travers les extraits analysés précédemment, afin de protéger leur face, les étudiants, lorsqu'ils rendent compte de leurs difficultés d'apprentissage, invoquent généralement une cause extérieure à eux-mêmes, qu'ils subissent sans pouvoir intervenir comme par exemple un emploi du temps surchargé et la fatigue qui lui est consécutive. De même, lorsqu'ils ne sont pas certains d'un terme ou d'une analyse de système de la langue cible, ils n'émettent pas de certitudes mais affirment au contraire leur position de novice dans la langue en sollicitant l'approbation ou l'intervention corrective du lecteur et rendent ainsi « l'erreur » excusable à ses yeux. Dans d'autres extraits, les étudiants prennent le risque de dévoiler une « face négative » d'eux-mêmes. Ainsi par exemple, certains évoquent leur *a priori* et les représentations négatives qu'ils nourrissent vis-à-vis de la langue-culture cible. En révélant certains préjugés, en faisant preuve de sincérité, ils évoquent donc aussi ce qui n'est pas forcément « politiquement correct ». Toutefois, afin de protéger leur face, ils tentent de s'excuser (« je n'ai pas su non plus résister à ces stéréotypes », « quand je me vois écrire cela, je me fais horreur »), de montrer l'écart qui existe entre représentations et réalité (« Il est évident que ces clichés [...] ne peuvent coller à la réalité ! »), rappellent par exemple leur « passion » pour la langue allemande étudiée parallèlement et les représentations qui circulent aussi autour d'elle (« Or, je me surprends d'autant plus à réagir ainsi que je souffre d'une même discrimination dans la langue que j'étudie tous les jours ! »), enfin, ils incriminent les médias dans le « conditionnement idéologique » qu'ils ont subi. En reconnaissant « leurs torts » et en rejetant « la faute » sur des événements extérieurs, les étudiants semblent ici tenter de préserver leurs faces vis-à-vis de leur lecteur afin de ne pas provoquer chez lui un jugement négatif. Par le biais du journal de bord, les étudiants tentent aussi de se justifier auprès de l'enseignant-lecteur, de lui expliquer les raisons qui l'ont

7. Les notions de *face* et de *face work* sont issues des travaux d'E. Goffman (1974) qui définit la *face* comme « [...] la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action [comme] une image du moi délinée selon certains attributs sociaux approuvés, et néanmoins partageables, puisque par exemple, on peut donner une bonne image de sa profession ou de sa confession en donnant une bonne image de soi » (p. 9), et le travail de figuration comme « l'ensemble des procédures entreprises pour éviter que les inter actants ne perdent ou ne fassent perdre la face » (cité par R. Vion, 2000 : 39). Ainsi, comme le rappellent Ch. Baylon & X. Mignot (1999 : 249) « quel que soit le mode de communication employé par des individus qui entrent en contact, chacun cherchera toujours plus ou moins à assurer une maîtrise des impressions qu'il produit, de manière à préserver sa "face" et celle de ses partenaires ». Pour cela, on recourt au travail de figuration ou aux *figurations* que E. Goffman classe en trois catégories : « les stratégies préventives » qui visent à éviter les incidents ; « les stratégies de protection » qui consistent à ne rien faire qui puisse menacer la « face » d'autrui ; « les stratégies de réparation » qui visent à la réparation d'un incident qui n'a pas pu être évité.

conduit à la réussite ou à l'échec de l'apprentissage ou les causes de certaines attitudes en classe et tentent ainsi de modifier l'opinion qu'ils pensent que l'enseignant s'est forgée sur eux. Les extraits suivants évoquent les raisons d'absences répétées (épuisement et difficultés d'apprentissage) et expliquent pourquoi les étudiants n'ont pas rendu les devoirs à faire à la maison (exercices non terminés et choix personnel) :

T. 32 : « Je dois préciser les raisons de mon absence : j'étais débordée par le travail que me demandaient les études à ce moment là (remise de dossiers de recherche dans d'autres matières et examens) ajouté au "job" qui me permet de payer mes études. »

T. 31 : « J'ai ensuite commencé à traduire en regardant les notes mais n'ayant pas fini je n'ai pas rendu ce travail. Je n'ai pas rendu non plus le devoir pour lequel il fallait relever dans la petite revue bilingue tous les mots se terminant par "e" car je n'en avais fait qu'une partie. J'avais aussi préparé, pour jouer le rôle du professeur, des phrases à trous avec des possessifs à présenter aux autres élèves mais, étant arrivée en retard, je n'ai pas osé dire que j'avais préparé quelque chose. »

Même si les étudiants s'en défendent explicitement (« Je tiens à préciser que je ne cherche pas des excuses »), ils semblent cependant tenter d'apitoyer le lecteur et surtout essayer de provoquer chez lui un changement d'opinion. Le dernier extrait présenté nous semble à ce sujet le plus significatif car l'étudiant précise bien à l'enseignant que, même s'il ne s'est pas manifesté en classe, il avait préparé son exercice. Un autre exemple nous semble révélateur de la tentative d'attirer sur soi la bienveillance de l'enseignant-lecteur-évaluateur. L'appel à l'indulgence, qui est exprimé dans cet extrait, ne porte plus sur l'étudiant lui-même ni sur son attitude en classe mais sur l'exercice du journal de bord d'apprentissage. Il laisse à penser que l'étudiant n'est pas satisfait de son travail mais qu'il n'est pas entièrement responsable car des éléments extérieurs (en l'occurrence une charge de cours en tant que maître auxiliaire en anglais) sont la cause de son échec supposé comme le suggère l'emploi des points de suspension par lesquels se termine le journal :

J. 17 : « Y compris pour la rédaction de ce journal d'apprentissage, je me suis retrouvée à court de temps... »

Ces types d'énoncés semblent pouvoir être interprétés comme un appel à l'indulgence, comme une demande d'excuse et comme une façon de solliciter le jugement positif de l'enseignant-lecteur afin d'influencer sa notation. Ces procédés peuvent être assimilés à des actes illocutoires à visée dite « directive » dans la mesure où leur finalité est d'imposer au lecteur-évaluateur l'obligation de remettre en question son jugement sur l'apprenant et par conséquent de noter favorablement le travail. Dans la même perspective, nous avons également relevé un certain nombre d'énoncés dans lesquels les étudiants font devant l'enseignant des déclarations d'intention, ce que l'on pourrait rapprocher des actes commissifs qui consistent à s'engager à accomplir une action dans le futur, en évoquant leur projet de poursuivre l'apprentissage :

J. 23 : « En septembre, je serai assistante de français aux îles Shetland pour neuf mois et j'ai la ferme intention de profiter de cet exil luxueux pour me mettre aux Kana et aux Kanji. »

T. 28 : « Je me demande également si je ne vais pas choisir le tchèque comme option lors de mon année de maîtrise : mon dossier Erasmus a été accepté et je pars à Oxford. Ma future université propose un cours de tchèque. »

Sans remettre en doute la sincérité des propos des étudiants, nous considérons toutefois qu'annoncer son désir de poursuivre l'apprentissage et affirmer sa motivation participent également d'une volonté de provoquer chez le lecteur un sentiment positif à leur égard.

Les procédés de l'expression du jugement

Comme nous l'avons déjà souligné, si les étudiants-scripteurs peuvent féliciter et remercier l'enseignant, ils émettent aussi parfois des jugements négatifs sur l'enseignant de langue et sur ses pratiques pédagogiques. En effet, même si le journal de bord d'apprentissage n'est pas directement destiné à approuver ou à critiquer l'enseignant, l'activité d'enseignement est une activité publique, exposée, qui donne lieu à jugement. Dans le cas qui nous intéresse, exprimer un jugement constitue, pour les étudiants, une véritable prise de risque que nous interprétons comme une façon de ne pas se soumettre à la situation. S'autoriser à émettre un jugement revient donc à revendiquer le droit d'exposer son point de vue personnel (qui est aussi un des enjeux du journal de bord d'apprentissage) et de l'assumer face au lecteur. Pour formuler leurs félicitations comme leurs reproches, certains choisissent de s'adresser directement à l'enseignant-lecteur et adoptent alors une position égalitaire avec lui. Ils mettent ainsi en place une relation sociale particulière (C. Kerbrat-Orecchioni, 1999 : 239-240). D'autres recourent à des procédés divers pour mettre à distance l'enseignant-lecteur parmi lesquels nous avons relevé trois procédés principaux.

La neutralisation

Afin de ne pas adresser directement un compliment à l'enseignant-lecteur-évaluateur certains étudiants utilisent la troisième personne – l'enseignante, celle-ci, elle – qui, pour reprendre la définition de C. Kerbrat-Orecchioni (1999 : 45) « indique [...] que l'individu qu'il dénote ne fonctionne ni comme un locuteur, ni comme un allocutaire ». Cette marque de neutralisation vis-à-vis de l'enseignant-lecteur-évaluateur peut être interprétée comme un moyen, pour l'étudiant-scripteur, de protéger sa face pour ne pas provoquer une réaction négative de la part de son lecteur. En effet, dans ce contexte, toute manifestation de ce genre peut aussi être considérée comme un moyen de flatter l'enseignant-évaluateur et de tenter d'exercer une influence sur son évaluation. De même, elle peut être interprétée comme un procédé de neutralisation des rôles du lecteur. Pour procéder à une neutralisation maximale, trois étudiants ont eu recours à la troisième personne au masculin singulier « il » pour désigner l'enseignant de langue-lecteur-évaluateur qui était dans ce cas précis, une enseignante-lectrice-évaluatrice.

L'atténuation

Lorsqu'il s'agit d'exprimer une critique, l'un des procédés utilisés consiste à « jouer » avec l'emploi des pronoms personnels « je, nous, on ». Comme le montre l'extrait suivant, le recours au pronom « on », inclusif (C. Kerbrat-Orecchioni, 1999 : 46), semble permettre à l'étudiant-scripteur de ne pas remettre en cause directement l'enseignant de langue mais l'ensemble des participants du cours :

J. 26 : « Je pense qu'on est passé trop vite à la lecture car je n'avais pas encore tout assimilé = syntaxe, écriture, morphologie. Je pense qu'on est allé trop vite, ce qui a accentué mon manque de repères... et mon découragement. »

De la même façon, on remarque que dans l'exemple suivant, l'étudiant-scripteur, en s'exprimant pour la totalité du groupe des apprenants et en mettant ce groupe en « opposition » avec l'enseignant, se décharge de sa critique sur la totalité du groupe :

A. 7 : « Première séance : "Aucun support ne nous est proposé" (il a été impossible de brancher le magnétophone), nous devons donc prendre connaissance de la langue avec la méthode directe. »

La distanciation

Lorsque l'étudiant-scripteur remet clairement en question les pratiques pédagogiques de l'enseignant, il tente, du moins dans la formulation, de distinguer le lecteur-évaluateur de l'enseignant de langue dans la classe. Pour cela, il emploie la troisième personne (le professeur, l'enseignante, celle-ci) ou le pronom « on » ou encore une forme de sous-entendu qui permet de créer un « effet de distanciation » sans pour autant épargner l'enseignant-lecteur comme dans l'extrait suivant :

J. 21 : « [...] je ne tirais, dans les premiers temps de mon apprentissage du japonais, qu'une impression de flou total, dont je dois bien l'admettre, je ne m'attribuais pas du tout la faute. »

CONCLUSION

Comme nous avons essayé de le montrer dans ces pages, les journaux de bord d'apprentissage qui constituent notre corpus d'étude circulent dans le cadre fermé d'un réseau de communication dans lequel le scripteur et le lecteur établissent une « relation de face à face indirect ». En entrant dans ce circuit, ils apparaissent comme des objets de transaction entre l'étudiant qui souhaite valider son EC et l'enseignant qui doit corriger, annoter, noter et rendre le journal à l'étudiant ; ils deviennent des objets communicationnels par lesquels étudiants et enseignant participent à un échange et tentent d'exercer des influences mutuelles. Les divers « actes directifs » qui visent à solliciter une réaction de la part du lecteur (réponses à certaines interrogations, appels de corrections ou du moins de précisions), de même que les critiques émises par les scripteurs ne doivent (ni ne peuvent) rester sans réponse. L'enseignant-lecteur réagit aux propos tenus par les étudiants en apportant des éléments de réponses aux questions posées ou en réagissant aux « attaques » qu'il subit par le biais du canal de l'écrit dans des commentaires et des annotations. C'est la raison pour laquelle les journaux de bord peuvent aussi être définis comme

des lieux où se construisent « un certain type de relation interpersonnelle (de proximité ou de distance, d'égalité ou de hiérarchie, de connivence ou de conflit), et où se constitue entre les participants un certain « rapport de places » (C. Kerbrat-Orecchioni, 1999 : 204-205)⁸, au sein duquel les étudiants ont à gérer la (re)mise en question d'eux-mêmes et de leur lecteur.

À travers la remémoration de leur passé d'apprenant, à travers l'analyse de l'apprentissage au quotidien, à travers les prises de position et l'expression d'opinions personnelles, qu'elles soient positives ou négatives sur l'enseignement, nous pensons que les étudiants manifestent déjà une forme d'identité enseignante qui, même si elle demande à être retravaillée avec l'aide d'un formateur, pourrait constituer la base de la construction de leur répertoire didactique. Ainsi, il nous semble que la pratique du journal de bord d'apprentissage, dans un moment d'apprentissage et de formation lié à un avenir professionnel possible, met l'individu face à lui-même. Il peut alors s'interroger sur lui-même et sur ses choix professionnels en faisant surgir des éléments du passé, du présent et de l'avenir, constitutifs de son identité.

REFERENCES

- ADAM (J.-M.), 1994, *Les Textes : types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Paris, Nathan université, coll. « Fac. Linguistique ».
- ADAM (J.-M.), 1999, *Linguistique textuelle, des genres de discours aux textes*, Paris, Nathan université, coll. « Fac. Linguistique ».
- ANDRADE (A. I.) & ARAUJO E SÁ (M. H.), 1996, « Parcours de formation ou (comment susciter) la construction des savoirs en didactique des Langues Étrangères pendant la formation initiale (?) », *Relations théorie/pratique*, Actes du 4^e colloque ACEDLE, Strasbourg, 1996, p. 67-90.
- AUSTIN (J.-L.), 1970, *Quand dire c'est faire*, Paris, Seuil, (1^{ère} éd. *How to do things with words*, Oxford, 1962).
- AUTHIER-REVUZ (J.), 1995, *Ces mots qui ne vont pas de soi, Boucles réflexives et non-coïncidences du dire*, Larousse, Paris.
- AUTHIER-REVUZ (J.), 1998, « Énonciation, méta-énonciation, hétérogénéités énonciatives et problématiques du sujet », Vion (R.) (éd.), *Les Sujets et leurs discours, énonciation et interaction*, Aix-en-Provence, Publications de l'université de Provence, p. 63-79.
- AUTHIER-REVUZ (J.) & LALA (M.-C.) (coord.), 2002, *Figures d'ajout, phrase, texte, écriture*, Presses de la Sorbonne nouvelle.
- BAUDOIN (J.-M.) & TURKAL (L.), 2000, « Formations au singulier », *Éducation permanente*, n° 142, p. 45-61.
- BAYLON (Ch.) & MIGNOT (X.), 1999, *La Communication*, Paris, Nathan université, coll. « Fac linguistique », 1^{ère} édition 1994.

8. C. Kerbrat-Orecchioni (1999 : 204-205), à propos du « dialogue ».

- BEACCO (J.-C.), 1992b, « Formation et représentations en didactique des langues », *Le français dans le monde*, Recherches/Applications, n° spécial, août-septembre 1992, p. 44-47.
- BEREITER (C.), 1980, « Développements dans l'écriture », Gregg (L. W.) & Steinberg (E. R.) (éds.), *Processus cognitifs dans l'écriture*, Hillsdale : Erlbaum, p. 82-88, article consulté sur le site Internet : <http://spzwww.uni-muenster.de>.
- BRONCKART (J.-P.) & coll., 1994, *Le Fonctionnement des discours, un modèle psychologique et une méthode d'analyse*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, coll. « Actualités pédagogiques et psychologiques », première édition 1985.
- BRONCKART (J.-P.), 1996, *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, coll. « Sciences des discours ».
- BUCHERON (S.), 2002, « Parenthèse et double tiret : remarque sur l'accessorité syntaxique de l'ajout montré », Authier-Revuz (J.) & Lala (M.-C.) (coord.), 2002, *Figures d'ajout, phrase, texte, écriture*, Presses de la Sorbonne nouvelle, p. 123-130.
- CADET (L.), 2003, « Le journal d'apprentissage : un objet textuel hétérogène », *Les Textes et les discours : catégories descriptives*, Éditions Universitaires de Dijon, p. 171-181.
- CADET (L.), 2004, Entre parcours d'apprentissage et formation à l'enseignement, le journal de bord d'apprentissage, analyse d'un objet textuel complexe, DNR de didactologie des langues et des cultures, université de la Sorbonne nouvelle-Paris 3. (F.), 2002, « Le texte et ses ornements », Authier-Revuz (J.) & Lala (M.-C.) (coord.), 2002, *Figures d'ajout, phrase, texte, écriture*, Presses de la Sorbonne nouvelle, p. 51-63.
- CRINON (J.) & GUIGUE (M.), 2002, « Être sujet de son écriture : une analyse de mémoires professionnels », *Spirale, Revue de recherches en éducation* n° 29, p. 201-220.
- CRINON (J.), 2000, « Des élèves tiennent le journal de leurs apprentissages », *Cahiers pédagogiques*, n° 388-389, p. 62.
- CRINON (J.), 2002, « Écrire le journal de ses apprentissages », Chabanne (J.-C.) & Bucheton (D.) (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire, l'écrit et l'oral réflexif*, Paris, PUF, coll. « Éducation et Formation », p. 123-142.
- DOMINICÉ (P.), 1990, *L'Histoire de vie comme processus de formation*, Paris, L'Harmattan.
- DOMINICÉ (P.), de GAULEJAC (V.), JOBERT (G.) & PINEAU (G.), 2000, « Que faire des histoires de vie ? Retour sur quinze ans de pratique », *Éducation Permanente*, n° 142, p. 217-239.
- DONAHUE (C.), 2002, « Effets de l'écrit sur la construction du Sujet textuel à l'université », *Spirale, Revue de recherches en éducation*, n° 29, p. 75-108.
- DUCROT (O.), 1984, *Le Dire et le dit*, Paris, Éditions de Minuit.
- ÉTIENNE (R.), 2000, « M'sieur, c'est qui le correcteur ? De quelques inconvénients de la commande d'écriture en éducation et en formation », *Cahiers pédagogiques*, n° 388-389, p. 77-78.
- GOFFMAN (E.), 1974, *Les Rites d'interaction*, (1^{re} édition 1967, *Interaction Ritual*), Paris, Éditions de Minuit, coll. « Le sens commun ».

- GOMEZ (F.), 2001, *Le Mémoire professionnel, objet de recherche et outil de formation*, Bruxelles, De Boeck Université, coll. « Méthodes en Sciences humaines ».
- GRANDCOLAS (B.), 1991, « Relations et échanges dans la classe de langue, journaux d'apprentissage d'étudiants en formation », *Éducation Permanente*, n° 107, p. 51-58.
- HAMON (M.), 2003, « Une sorte d'itinéraire de découvertes », *Cahiers pédagogiques*, n° 416, p. 43-44.
- HYMES (D.-H.), 1988, *Vers la compétence de communication*, Paris, Crédif-Hatier, coll. « LAL ».
- JOBERT (G.), 1988, « Identité professionnelle et formation continue des enseignants », *Éducation permanente*, n° 96, p. 11-19.
- JOVENET (A.-M.), 2002, « Écrire un mémoire de recherche qui concerne le « je » : une position de scripteur interdite ? », *Spirale, Revue de recherches en éducation*, n° 29, p. 247-264.
- KERBRAT-ORECCHIONI (C.), 1980, *L'Énonciation de la subjectivité dans le langage*. Coll. Linguistique. Paris : Armand Colin.
- CHARAUDEAU (P.) & MAINGUENEAU (D.) (dir.), 2002, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil
- MAINGUENEAU (D.), 1991, *L'Énonciation en linguistique française. Embrayeurs, « Temps », Discours rapporté*, Paris, Hachette supérieur, coll. « U linguistique ».
- MOIRAND (S.), 1988, *Une histoire de discours... Une analyse des discours de la revue Le français dans le monde 1961-1981*, Paris, Hachette.
- MOLINIÉ (M.), 2000, « Écrire son histoire pour penser la culture », *Éducation permanente*, n° 142, p. 133-146.
- MOLINIÉ (M.), 2002, « Discontinuité sociolinguistique et cohérence biographique », *Bulletin VALS-ASLA*, n° 76, p. 99-113.
- PÉPIN (N.), 2002, « L'entretien directif comme lieu de représentation du monde. Mobilisation de ressources biographiques et conversationalisation », *Bulletin VALS-ASLA*, n° 76, p. 117-131.
- PERREGAUX (C.), 2002, « (Auto)biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues », *Bulletin VALS-ASLA*, n° 76, p. 81-94.
- PÉRY-WOODLEY (M.-P.), 1994, « Une pragmatique à fleur de texte : marques superficielles des opérations de mise en texte », Moirand (S.), Ali Bouacha (A.-M.), Beacco (J.-C.) & Collinot (A.) (coord.), 1994, *Parcours linguistiques de discours spécialisés*, Colloque en Sorbonne les 23-24-25 septembre 1992, Paris, Peter Lang, coll. « Sciences pour la communication », p. 337-348.
- PINEAU (G.) & LE GRAND (J.-L.), 2002, *Les Histoires de vie*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? », 1^{ère} édition 1993.
- POCHARD (J.-Ch.) (coord.), *Profils d'apprenants*, Actes du IX^e colloque international, *Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches*, Saint-Étienne, mai 1993, Publications de l'université de Saint-Étienne.
- PORCHER (L.), 1995, *Le français langue étrangère*, Paris, Hachette éducation, coll. « Ressources formation », publié avec le concours du Centre National de Documentation Pédagogique.

- PORQUIER (R.) & WAGNER (E.), 1984, « Étudier les apprentissages pour apprendre à enseigner », *Le français dans le monde*, n° 185, p. 84-92.
- PORQUIER (R.), 1994, « Le journal de bord dans l'univers des langues et de leur apprentissage », Actes de la journée d'études du 29 novembre 1994 : *Les Journaux de bords d'apprenants de langues, objets de recherches et de questionnements théoriques*, groupe Jan Comenius de recherches en linguistique et didactique des langues, université Paris-X Nanterre, p. 3-6.
- PUDELKO (B.) & LEGROS (D.), 2000, « J'écris donc j'apprends ? », *Cahiers pédagogiques*, n° 388-389, p. 12-15.
- QUATREVAUX (A.), 2002, *Journaux de formation, analyse de discours et communication orale*, Paris, L'Harmattan, coll. « Sémantiques ».
- REY-DEBOVE (J.), 1978, *Le Métalangage*, Éditions Le Robert, Paris, nouvelle édition revue et augmentée, Éditions Armand Colin, Paris, 1997.
- RICOEUR (P.), 1983, *Temps et récit*, Tome 1 ; 1984, Tome 2 ; 1985, Tome 3, Paris, Le Seuil
- RICOEUR (P.), 1990, *Soi même comme un autre*, Paris, Le Seuil.
- SACHTLEBER (S.), 1994, « Les styles pragmatiques d'un genre de texte », Moirand (S.), Ali Bouacha (A.-M.), Beacco (J.-C.) & Collinot (A.) (coord.), 1994, *Parcours linguistiques de discours spécialisés*, Colloque en Sorbonne les 23-24-25 septembre 1992, Paris, Peter Lang, coll. « Sciences pour la communication », p. 241-248.
- SARFATI (G.-E.), 1999, *Éléments d'analyse du discours*, Nathan université, coll. « 128 ».
- SEARLE (J. R.), 1979, traduction française 1982, *Sens et expression*, Éditions de Minuit.
- VANHULLE (S.), 2002, « La manipulation créative des connaissances par l'écriture, entre implication et distance », *Spirale, Revue de recherches en éducation*, n° 29, p. 123-144.
- VASSEUR (M.-Th.) & GRANDCOLAS (B.), 1997b, « Regards croisés. Rôles, représentations et réflexion dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère : le français dans l'enseignement secondaire britannique », Matthey (M.) (éd.), *Les langues et leur image*, Neuchâtel, IRDP Éditeur, p. 218-224.
- VION (R.), 2000, *La Communication verbale. Analyse des interactions*, Paris, Hachette Supérieur, coll. « HU linguistique », 1^{re} édition 1992.