

INTRODUIRE DES ÉTUDIANTS À LA COMPRÉHENSION DES DISCOURS UNIVERSITAIRES

Première partie : quand des étudiants lisent pour comprendre

Isabelle Delcambre
Université de Lille 3, Théodile-CIREL

L'accueil des étudiants dans les formations universitaires peut prendre de multiples formes¹ qui sont l'objet de préoccupations de plus en plus fréquentes de la part des institutions universitaires, vu le taux d'échec dans les premières années qui se maintient à un niveau très important et les possibilités de financement qui se multiplient pour soutenir des projets innovants d'accompagnement et de soutien des étudiants.

Le propos de cet article est de décrire un de ces projets, mis en place dans le département des Sciences de l'Éducation de l'université de Lille 3 depuis la rentrée 2009, dans le cadre du plan « Réussir en Licence ». Il vise les étudiants qui arrivent en Sciences de l'Éducation en troisième année de licence² après des parcours divers (BTS, formations académiques scientifiques ou littéraires, reprises d'études, etc.) et a comme objectif de les familiariser à la fois avec la diversité des disciplines constituant les Sciences de l'Éducation et avec la spécificité des discours

-
1. À Lille 3, étaient ainsi prévus pour la rentrée 2009, des tutorats d'intégration (prérentrée, visites guidées, tests de positionnement, etc.), des tutorats « langues », des tutorats « méthodologie documentaire », des tutorats « méthodologie universitaire et accompagnement pédagogique » (accompagnement pédagogique des cours magistraux, reprises d'exercices, ateliers disciplinaires en maths ou statistiques, pratiques plastiques, écoute et écriture musicale, etc.).
 2. Les Sciences de l'Éducation à cette époque commençaient en troisième année.

scientifiques auxquels ils se trouvent assez brutalement confrontés. Cette formation, intitulée « Entrer dans les Sciences de l'Éducation par les textes » se situe généralement au début de l'année universitaire, au mois de novembre, et prend place dans un ensemble de modules poursuivant le même objectif d'intégration, par le biais d'une familiarisation avec la nouvelle discipline (pluridiscipline, en fait), soit grâce à des cours présentant l'histoire de cette discipline universitaire et sa spécificité, en termes de méthodes, de concepts et de public, soit grâce à des confrontations de recherches, situations où deux chercheurs présentent une recherche qu'ils ont menée récemment et montrent comment leurs choix méthodologiques sont en partie liés à leur discipline (psychologie de l'éducation et psychanalyse, sociologie de l'éducation, anthropologie, didactiques, philosophie de l'éducation, histoire de l'éducation, etc.). Ces confrontations de recherches ont pour but de contextualiser les méthodes de recherche et de permettre aux étudiants de mieux situer les enseignements méthodologiques qu'ils ont choisis de suivre dans leur année de licence.

Le module qui est décrit ici propose aux étudiants de lire de manière guidée des textes de recherche, choisis dans différentes disciplines. L'aide à la compréhension porte essentiellement sur une analyse succincte qui aboutit à référer le texte à telle ou telle discipline des Sciences de l'Éducation ou à construire une comparaison entre deux textes issus de disciplines différentes, mais qui abordent une question ou une notion apparemment proches. La seule identification de ce qu'on appelle « texte de recherche » peut faire problème à ce moment-là de l'année, comme le montre cet extrait d'un compte rendu de séance que j'avais écrit la première année :

La séance a commencé, après la présentation du module, par une assez longue discussion sur ce qu'on peut appeler un texte scientifique, à l'initiative d'une étudiante qui fait part au groupe du mal qu'elle a à comprendre les exigences d'une enseignante dans le cours dit d'observation d'une situation éducative où les étudiants doivent produire un dossier en s'appuyant sur une bibliographie succincte de textes de recherche. Lors de la validation des textes choisis par l'étudiante, l'enseignante refuse d'accepter des thèmes, des champs en les qualifiant de non scientifiques d'une manière complètement opaque pour l'étudiante. Une autre fait état du fait que l'Harmattan, pour son enseignant, n'est pas un éditeur scientifique, etc. Je leur renvoie la question : comment faire pour savoir d'où viennent ces exigences ? Ainsi, surgit l'idée qu'on peut découvrir quelles sont les spécialités de l'enseignant en identifiant son laboratoire, ses publications. J'indique l'existence des sites de laboratoire, la recherche sur Google Scholar, et les sites de l'AERES et du CNU pour découvrir les classements des revues. Cela aboutit à un exposé rapide de ma part sur le fonctionnement des disciplines universitaires, des disciplines de recherches, des évaluations universitaires, etc. Bref les coulisses du travail universitaire. (CR I. Delcambre, nov. 2009)

La description du module que je vais faire ci-après n'a pas d'autre ambition que de rendre compte d'une expérience d'enseignement ou de pédagogie universitaire. C'est un compte rendu de pratiques, une fiche-tricot de même nature que celles dont *Recherches* s'est fait une spécialité pour rendre compte de démarches menées dans les classes de l'enseignement primaire et secondaire. J'éprouve le besoin de préciser la dimension de retour réflexif sur un enseignement que je vais tenter de mettre en œuvre dans cet article, tant ce type d'écriture m'est devenu étranger, depuis que,

chercheure, je m'évertue à produire des textes de recherche. Mais il faut se rendre à l'évidence, les enseignants-chercheurs sont aussi des enseignants, et la réflexion sur les démarches d'enseignement, si elle est encore presque inexistante au sein de l'université, peut se développer au fur et à mesure que la pédagogie universitaire sortira du ghetto où s'entêtent à la cantonner les traditions universitaires.

ENTRER EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION PAR LES TEXTES

Derrière cette formule (assez maladroite) se cache un présupposé de nature épistémologique sur les relations entre les disciplines et les genres de discours. De nombreuses études ont établi les spécificités disciplinaires des textes et des discours produits dans les institutions d'enseignement ou les communautés de recherche. Ce sont par exemple des études sur les pratiques langagières dans différentes disciplines scolaires qui ont montré les variations dans les pratiques d'écriture, selon qu'elles ont pour cadre le français, les maths, les sciences, l'histoire ou la géographie, etc. (ce dont le numéro 37 de *Recherches* a présenté quelques exemples³). Ce sont aussi les recherches menées sur les discours scientifiques (ou de recherche) et les pratiques de formation des étudiants aux États-Unis qui ont établi les liens entre genres des discours et disciplines. La notion de communautés discursives, spécifiques aux différents champs de pratiques, a permis ainsi de prendre des distances avec les explications classiques des difficultés des étudiants par des soi-disant carences cognitives ou incompétences langagières (Donahue, 2008, 49). Cette notion a permis de décrire les usages experts dans différentes disciplines académiques et de penser le rôle du discours dans la construction des savoirs disciplinaires (*ibid.*, 51). Charles Bazerman (1994) pose les disciplines elles-mêmes comme des systèmes de discours. C'est sur la base de ces études que s'est déroulée une recherche universitaire sur les pratiques d'écriture déclarées par des étudiants en Sciences Humaines, dont j'ai déjà présenté certains résultats dans *Recherches*⁴. C'est sur la même base que s'est construit ce module de licence.

Spécificités du module « Entrer par les textes »

Ce court module (quatre séances de 3 heures, en groupes restreints de 10 à 15 étudiants) est assuré par des enseignants (professeurs, maîtres de conférences, ATERs⁵) qui travaillent en équipe pour déterminer les objectifs, choisir les textes qui seront donnés à lire, élaborer les modalités pédagogiques de travail sur les textes et ajuster les modalités d'organisation en cours de route.

Deux grandes catégories d'objectifs sont affichées.

3. Voir aussi *Pratiques* : n° 99, « La description », et n° 133-134, « Récits et disciplines scolaires ».

4. *Recherches* n° 50, « D'une classe à l'autre », n° 53, « Lexique, vocabulaire » et n° 55, « Brouillons ».

5. Un ATER est un attaché temporaire d'enseignement et de recherche, recruté sur contrat à durée déterminée. Ce sont des enseignants-chercheurs non titulaires, souvent doctorants. Lors des deux premières années de fonctionnement de ce module, des étudiants de Master 2 étaient également associés à l'équipe.

Les objectifs de familiarisation avec la culture d'une discipline des Sciences de l'Éducation passent, donc, par la lecture de textes issus de différentes disciplines et traitant de questions situées dans différents champs : l'apprentissage et l'enseignement, l'orientation, l'éducation à la santé. Diverses compétences sont visées :

- identifier ce qu'on peut appeler « le vocabulaire d'une discipline » ou encore les jargons comme l'a fait Britton (1992) dans une des études anglo-saxonnes qui ont fondé le champ *Writing in the disciplines* : les concepts, leur définition, leur sens par rapport aux usages communs ou aux usages (lorsqu'il s'agit d'un même terme) dans une autre discipline ;
- repérer des modes d'écriture scientifique, propres (ou non) à la discipline visée ;
- repérer la ou les questions posée(s) par l'auteur ;
- choisir des mots-clefs pertinents ;
- parler du texte à l'oral...

Il s'agit également de faire entrer les étudiants dans une démarche d'autoévaluation : juger de l'état de leurs connaissances, identifier les attentes des enseignants, réfléchir aux stratégies de lecture et de compréhension mises en œuvre ou qu'ils pourraient adopter.

Ce deuxième objectif est moins fondamental à mes yeux⁶ que le premier qui présente la particularité de tenir ensemble (ou du moins d'essayer de faire tenir ensemble) la double dimension des textes donnés à lire : ce sont des textes de recherche et des textes inscrits dans une discipline. Ainsi, il ne s'agit pas seulement de faire identifier aux étudiants certaines caractéristiques rhétoriques de l'écriture de recherche, comme l'insertion des citations ou les modes de références aux discours d'autrui, il s'agit aussi de leur faire prendre conscience de problématiques disciplinaires différentes, y compris lorsque, pour un lecteur naïf, les textes semblent aborder le même type de question (l'échec scolaire, l'entrée dans l'écrit, les relations école-famille, etc.).

Contenus et activités

Le programme initial, conçu en 2009 par Anne-Marie Jovenet et moi-même, a peu varié aux cours des quatre années de fonctionnement, mais il a bénéficié des apports de tous les enseignants qui se sont beaucoup impliqués dans cette démarche tout au long de ces quatre ans. Qu'ils soient ici chaleureusement remerciés. Je présente succinctement ci-dessous le contenu des séances, dans sa version la plus récente, avant de détailler plus avant les deux premières séances de travail consacrées à la lecture et à la compréhension de textes. Les deux séances suivantes articulent lecture et écriture et seront présentées dans la deuxième partie de cet article, dans un prochain numéro de *Recherches* consacré à l'écriture.

Comme l'équipe d'enseignants en charge du module est pluridisciplinaire, nous avons jugé utile que chacun travaille principalement à partir d'écrits de sa propre

6. Moins fondamental dans le cadre de ce module qui ne permet guère, vu sa durée courte, d'aborder vraiment, selon moi, ces objectifs métacognitifs.

discipline, à la fois pour plus de confort et de sécurité pour l'enseignant mais aussi pour rendre plus visible aux étudiants son point de vue disciplinaire, même dans des démarches de comparaison.

Les contenus des quatre séances, succinctement décrites ici, sont conçus comme articulés et progressifs, orientés à la fois vers une démarche de comparaison entre disciplines et d'articulation entre la lecture et l'écriture.

Ainsi, dans la 1^{re} séance, chaque responsable de groupe fait lire et travailler un texte de chercheur issu de sa propre discipline, sur une question qu'il a choisie. Les textes choisis par chacun sont diffusés dans l'équipe et mis à la disposition de tous.

Dans la 2^e séance, l'enseignant introduit un nouveau texte, toujours issu de sa discipline, et le compare à un autre, issu d'une autre discipline, emprunté au corpus collectif constitué pour la première séance, en essayant de faire que les deux textes à comparer présentent des éléments communs, au moins en apparence (un même terme notionnel, un même terrain d'investigation, un même thème, etc.). L'intérêt est que les étudiants lisent deux textes issus de deux disciplines différentes dans une visée comparative et que les enseignants se confrontent à un texte d'une autre discipline que la leur, dans une perspective, éventuellement, d'élucidation de leurs implicites disciplinaires personnels.

La 3^e séance repose sur un changement de modalités de travail : les étudiants ont à lire une description de classe ou d'élève, écrite dans le cadre d'une recherche. Tous les groupes travaillent à partir du même texte. Il s'agit d'amener les étudiants à lire cette description en fonction de l'ancrage disciplinaire qu'ils ont découvert (ou explicité) en travaillant avec l'enseignant qui est responsable de leur groupe. En quelque sorte, il s'agit de leur faire produire une lecture disciplinaire de ce cas ou de cet exemple. Pour cela, ils écrivent, seuls ou en petits groupes, un texte d'analyse, de commentaire, d'explication, etc., de ce que le texte présente.

Lors de la 4^e séance, chaque groupe d'étudiants rencontre un autre groupe, travaillant dans une discipline différente. L'objectif est qu'ils prennent connaissance de leurs textes respectifs, et analysent, à l'aide des deux enseignants présents, les effets des ancrages disciplinaires différents sur leur lecture/interprétation du cas que tous ont travaillé. L'intérêt de cette rencontre est de tenter de concrétiser les notions de cadre disciplinaire et de problématique, et de montrer comment les questions de recherche peuvent différer selon les champs disciplinaires. Les limites de ces deux derniers temps du module est que la description n'est pas neutre, elle est elle-même produite par un chercheur ancré dans un champ, elle ne peut guère échapper aux points de vue de ce champ. C'est une dimension qui peut alimenter les échanges lors de la dernière séance.

Nous avons aussi tenu à formuler une règle pédagogique commune à toutes les séances : il nous est apparu important, en effet, de ne pas laisser les étudiants seuls devant les textes à lire, et de tenter, autant que faire se peut, de ne pas reproduire le questionnement magistral de vérification de la compréhension après lecture. Nous avons donc proposé aux collègues de l'équipe de veiller à formuler des consignes de lecture ciblées, voire d'organiser des petits groupes ayant chacun une tâche de lecture différente, ce qui peut donner lieu ensuite à un compte rendu collectif et facilite la prise de parole et la discussion sur ce qui a été lu. En ce qui concerne les tâches de lecture possibles, nous avons établi la liste suivante (non hiérarchisée) :

- identifier et distinguer le thème de la question de recherche : « de quoi ça parle ? » vs « qu'est-ce que le chercheur cherche à établir ? » ;
- repérer des phénomènes de dialogisme et de polyphonie énonciative : « qui dit quoi ? », « peut-on identifier des discours autres que celui de l'auteur du texte ? » ;
- repérer les formes de référence au discours d'autrui (référence bibliographique, citation, reformulation, allusion, etc.) et leur fonction ;
- identifier à quelle discipline de recherche ce texte appartient ou dans quel champ disciplinaire il s'inscrit ou veut s'inscrire ;
- analyser le positionnement de l'auteur dans son texte : est-il présent ? absent ? y a-t-il des marques personnelles ? Au contraire, l'impersonnel domine-t-il ? y a-t-il présence ou non de jugements, plus ou moins explicites ?
- identifier un (ou deux) concept(s) : comment le lecteur sait-il qu'il s'agit d'un concept, et non d'un mot du lexique standard ?
- choisir des mots-clefs représentatifs du texte ;
- etc.

Voici un aperçu des textes mis en circulation en 2012-2013 dans les deux premières séances.

	Séance 1	Séance 2
Didactique du français	J.-F. Halté (2005) « Intégrer l'oral : pour une didactique de l'activité langagière », dans Halté, J.-F. & M. Rispaïl (2005) <i>L'oral dans la classe</i> , L'Harmattan, p. 26-30.	J. Bernardin (2011) « L'entrée dans le monde de l'écrit », <i>Le Français Aujourd'hui</i> , n° 174, p. 29-34.
Sociologie	B. Lahire (1998) « La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse », <i>Ville-École-Intégration</i> , n° 144, p. 104-109.	D. Thin (2009) « Un travail parental sous tension : les pratiques des familles populaires à l'épreuve des logiques scolaires », <i>Informations sociales</i> , n° 154, p. 70-76.
Approches cliniques	J. Moll (2002) « Les phénomènes de groupe et leur influence sur les apprentissages » dans <i>Il fait moins noir quand quelqu'un parle. Éducation et psychanalyse aujourd'hui</i> , Éd. Sceren. http://www.cndp.fr/crdp-dijon/IMG/pdf/09_moll_il_fait_moins_noir.pdf .	C. Blanchard-Laville (2006) « Potentialités sadomasochistes chez l'enseignant dans sa pratique », <i>Revue Connexions</i> , n° 86, <i>Clinique et pédagogie</i> , p. 103-119.
Sociologie	C. Leroy-Audouin, C. Piquée (2004) « Ce que déclarent les élèves de l'école élémentaire et pourquoi », <i>Éducation et sociétés</i> , n° 13, p. 209-226.	P. Merle (2004) « Mobilisation et découragement scolaires : l'expérience subjective des élèves », <i>Éducation et Sociétés</i> , n° 13, p. 193-208.

	Séance 1	Séance 2
Didactique des Sciences	F. Beorchia (2005) « Débat scientifique et engagement des élèves dans la problématisation : cas d'un débat sur la commande nerveuse du mouvement en CM2 (10-11 ans) », <i>Aster</i> , n°40, p. 121-151 (extraits).	J.-P. Astolfi (2008) « Trois constructivismes » dans <i>La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre</i> , Paris : ESF, p. 126-131.
Sociologie	Y. Duterq (2006) « Comment les enseignants étiquettent les élèves », <i>Éducation et management</i> , n°31, mai 2006, p. 29-31.	P. Merle (2006) « L'humiliation des élèves, une pratique antipédagogique », <i>Éducation et management</i> , n°31, mai 2006, p. 38-41.
Psychologie de l'activité	M. Durand (2007) « Situations de l'action, dispositions à agir et trajectoires d'activité chez des enseignants débutants et des formateurs de terrain », <i>Formation et pratiques d'enseignement en questions</i> , N°6, p. 83 à 98.	R. Ouvrier-Bonnaz (2006), <i>Comprendre le travail c'est compliqué</i> . http://www.ac-toulouse.fr/automne_modules_files/pDocs/public/r2834_61_texte_ouvrier-bonnaz.pdf .
Sociologie	B. Lahire (2000) « L'évaluation scolaire du langage » dans <i>Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec à l'école primaire</i> , Lyon, PU Lyon, p. 205-208.	M. Millet, D. Thin (2005) « Des postures contraires aux logiques scolaires » dans <i>Ruptures scolaires, l'école à l'épreuve de la question sociale</i> , p. 137-139, 149-150.
Didactique du français	J.-F. Halté (1989) « Savoir écrire-savoir faire », <i>Pratiques</i> n°81, p. 4-8.	C. Barré de Miniac (2012) « Le rapport à l'écriture : une notion heuristique ou un nouveau concept ? » dans B. Daunay, Y. Reuter, B. Schneuwly (éds), <i>Concepts et méthodes en didactique du français</i> , Presses universitaires de Namur, p. 175-180.

Liste des textes disciplinaires donnés à lire dans les séances 1 et 2

Je ne ferai pas de commentaire particulier sur cette liste, mais m'attacherai à présenter les modalités de travail qui ont été mises en place dans les groupes d'étudiants, les difficultés rencontrées et quelques observations faites à la volée, à partir des notes et comptes rendus de séance rédigés, surtout la première année, par les membres de l'équipe. Qu'ils soient remerciés de m'avoir laissé utiliser ces notes qui avaient à l'origine une fonction interne à l'équipe.

LA PREMIÈRE SÉANCE : IDENTIFIER LE CARACTÈRE DISCIPLINAIRE ET SCIENTIFIQUE D'UN TEXTE

Chacun organise, donc, la lecture d'un texte de recherche issu de sa propre discipline. Il est prévu que ce soit un texte court pour qu'il puisse être lu en séance, un extrait de trois pages, reprenant, par exemple, l'introduction d'un article et le début de la première partie.

Une première démarche (didactique du français)

Cette première démarche est celle que j'ai mise en place dans les groupes dont j'ai eu la responsabilité. Le texte que j'ai choisi (et que j'ai maintenu tout au long des quatre années) est celui de J.-F. Halté qui est situé à la fin du texte d'introduction de l'ouvrage *L'oral dans la classe*⁷. Il y développe la thèse que l'enseignement de l'écrit à l'école est un échec, que c'est une forme d'échec de la démocratisation de l'école. C'est donc, selon lui, l'écrit qu'il faut continuer à travailler dans les classes, à théoriser dans les recherches, etc., plus que l'oral. Il faut remarquer le caractère paradoxal de cette position dans un ouvrage consacré à l'oral et dans un discours tenu par un didacticien de l'oral. Halté mène, en fait, une réflexion complexe sur les liens entre l'oral et l'écrit, et l'extrait choisi présente notamment comment le fait de travailler l'oral d'une certaine manière permet de travailler aussi l'écrit.

Le texte présente de très nombreux concepts (monologal/dialogal, genres du discours vs types de texte, y compris un usage allusif de la notion de « différance », empruntée à Derrida sans que la référence soit précisée); de très nombreuses références à des discours d'autrui, souvent peu développées (références bibliographiques incomplètes, ou allusions à des auteurs, Bartlet, Labov, Goody, etc.) plus qu'à des œuvres, pas de citations. On y voit aussi des mots ou des passages en italique très fréquents.

Je l'ai choisi car c'est un texte qui peut capter assez vite l'intérêt d'étudiants inscrits dans des parcours variés, pas seulement didactiques, vu les questions d'apprentissages qu'il pose, et aussi parce que les échecs face à l'écrit, les influences supposées des pratiques de l'oral sur ces échecs sont des discours sociaux, largement partagés. Ce qui peut représenter, par ailleurs, une difficulté de lecture pour les étudiants, les discours sociaux pouvant faire écran à la compréhension du texte et du paradoxe qui le fonde.

En termes de conduite de la séance, je demande d'abord, après lecture, de résumer en une phrase l'idée principale du texte. On fait un tour de table pour établir à la fois les bases d'une compréhension globale et rassurer les étudiants sur le fait qu'ils ont à peu près tous compris la même chose. Voici quelques exemples, pris en notes par moi-même lors de l'oralisation par les étudiants, donc forcément très parcellaires :

- L'écrit et l'oral se construisent en opposition or ils devraient se compléter.
Travailler sur l'oral permet de développer l'écrit.

7. Reproduit en annexe avec l'aimable autorisation de l'éditeur.

- Les institutions scolaires mettent en avant l'écrit plus que l'oral, mais ils sont indissociables, en interaction. Le texte présente les limites d'un apprentissage de l'écrit seul.
- L'écrit est opposé à l'oral alors qu'ils sont indissociables. Les objectifs d'apprentissages de l'écrit ne sont pas atteints.
- L'oral n'est pas assez travaillé en classe, cela produit l'échec à l'écrit, car les deux vont ensemble. Mieux parler est nécessaire pour mieux écrire.
- L'oral est mal utilisé par les élèves, cela provoque des obstacles à l'écrit.

Les deux derniers exemples montrent une interprétation du texte qui repose sur l'obstacle, évoqué ci-dessus, constitué par les idées communes sur les relations oral/écrit, par l'idée toute faite que la maîtrise de l'oral est un prérequis langagier aux apprentissages de l'écrit (pour la critique de cette position, voir Hassan, 2011) et sur des jugements normatifs (mieux, mal, etc.), ce qui va souvent de pair ; les trois premiers au contraire sont plus proches des significations du texte, même s'ils sont très allusifs. Seuls trois étudiants sur les 14 présents se sont trouvés du côté du stéréotype.

Par ailleurs, silence est fait dans ces résumés sur la troisième page du texte, la plus difficile, la plus spécialisée. J'essaye donc de faire identifier les lieux de difficultés rencontrés dans cette première lecture :

- les concepts sont cités tout de suite (différance, monologal, etc.) ;
- la dernière page est évoquée aussi ;
- un passage dialogique où il est fait allusion à des débats relativement implicites autour de la notion de scriptocentrisme.

Je ne tente pas de construire tout de suite une représentation plus exacte des contenus du texte. Il me semble plus pertinent d'engager d'abord une courte discussion sur le paradoxe signalé plus haut, en interrogeant les étudiants sur les liens qu'ils peuvent faire entre cet extrait et les titres de l'article et du livre qui sont portés sur le document à partir duquel ils travaillent.

Après ce temps collectif, je propose un travail par petits groupes, chacun étant chargé d'une analyse du texte selon différents axes :

1/ Le dialogisme et les débats internes au texte

Consignes : avez-vous le sentiment que l'auteur s'oppose à des opinions qu'il ne partage pas ? Si oui lesquelles ? Autre formulation : ce texte prend parti dans un ou des débat(s). Pouvez-vous identifier les parties prenantes de ce(s) débat(s) et leurs positions ?

2/ L'identification des concepts

Consigne : l'auteur utilise des concepts en les signalant plus ou moins clairement. Identifiez-les. À quoi repérez-vous qu'il s'agit d'un concept ?

3/ Les références aux discours d'autrui (références bibliographiques)

Consigne : l'auteur fait référence à des discours scientifiques, institutionnels, etc. Identifiez la forme de ces références et leurs fonctions.

Le repérage des débats s'avère une question difficile : tout paraît un débat possible. Avec mon aide, les étudiants réussissent à différencier des moments où le texte ouvre un débat (dimension polémique du texte) de ceux où il s'insère dans un débat existant (c'est le cas du passage autour de la notion de « scriptocentrisme »). Mais il faut que je reformule et déploie ce passage pour bien faire identifier les positions en présence. Cela permet une petite mise au point rapide sur les

dimensions dialogiques des textes de recherche et l'intérêt pour le lecteur d'identifier les discours d'autrui, par rapport auxquels se situe le discours propre de l'auteur. Comme le disent F. Grossmann et A. Tutin (2010) :

Les genres scientifiques, en particulier en sciences humaines et sociales, se caractérisent par un paradoxe : ils se fondent sur une ouverture maximale aux discours d'autrui, puisque ce sont par définition des discours multiréférencés, qui n'ont de sens qu'en fonction du dialogue établi au sein d'une communauté scientifique particulière. [...] L'écrit scientifique est fondamentalement dialogique.

Le travail sur les références bibliographiques est plus facile : les étudiants identifient bien les formes d'insertion (nom d'auteur inséré dans la phrase *vs* placé entre parenthèses), ils ont plus de mal à identifier clairement les statuts différents des références (simple allusion à un auteur *vs* citation d'un ouvrage précis). Ce travail débouche très souvent sur une discussion, perturbante pour les étudiants, sur le caractère peu académique des modes de référencement dans ce texte, qui constitue, en fait, un modèle à ne pas suivre. Il ne s'agit pas de dire que J.-F. Halté ne sait pas écrire scientifiquement, mais de constater qu'il s'autorise quelques libertés par rapport aux règles académiques d'insertion des références, soit à cause de son statut de chercheur confirmé et reconnu, soit qu'il calcule que son lecteur connaît ces références, soit encore qu'une publication chez L'Harmattan permette quelques souplesses (ce qui expliquerait alors sa réputation d'éditeur non scientifique, comme le disait plus haut un étudiant citant un discours professoral). Mais, de fait, Halté apparaît, par cette pratique, comme un scripteur qui n'a ni à faire la preuve de ce qu'il sait faire quant à l'écriture de recherche ni à garantir l'accès aux sources pour des lecteurs novices. Cela dit, il n'est pas difficile, pour un chercheur expérimenté, de trouver les sources vu l'importance dans le champ des références utilisées (F. François, J. Goody, W. Labov, etc.). Ce sont des références majeures. La particularité de ce texte est l'occasion pour moi de faire allusion rapidement aux études de rhétorique du discours scientifique menées dans l'équipe LIDILEM et qui ont montré les variations des normes d'écriture selon que le scripteur est novice ou expert (par ex. Rinck, 2010).

Dans le travail sur les concepts, les étudiants identifient facilement les signaux que sont les italiques, les guillemets qui désignent un usage spécialisé d'un terme qui peut avoir par ailleurs une signification standard. Ils repèrent, curieusement, plus difficilement les moments où le texte désigne lui-même les concepts par l'usage du terme « concept » ou « notion » (par exemple, « Les notions très fondamentales que sont la communication-en-général, la communication langagière, le discours, le texte, la langue... ces notions [...] concernent l'oral aussi bien que l'écrit. »). La discussion tente de mettre en évidence l'intérêt de cette recherche des concepts potentiels pour orienter un travail d'approfondissement à partir de dictionnaires spécialisés (en pédagogie, en didactique, etc.).

Le texte a été repéré, suite à une question de ma part, comme écrit par un didacticien du français, dès la première phase de reformulation globale et dans la discussion qui s'en est suivi. La séance se termine sur une synthèse rapide, que je prends en charge, sur les traits de l'écriture scientifique identifiés dans les travaux de groupe.

Une deuxième démarche (didactique du français)

D'autres modalités ont été mises en œuvre dans les autres groupes. Par exemple, toujours en didactique du français, la séance menée par Ana Dias-Chiaruttini, en 2012, commence par une mise en commun des définitions spontanées des étudiants sur le savoir-écrire – le texte travaillé est aussi écrit par J.-F. Halté, il est intitulé « Savoir écrire-savoir faire », issu de *Pratiques* n° 81 (1989). Ces définitions initiales seront utilisées tout au long de la séance en écho à ce que le texte avance, et par exemple dès la lecture du titre de l'article et des citations en exergue. De la même manière, le groupe piloté, en 2012, par Denise Orange-Ravachol, didacticienne des sciences, avant de lire le texte, réalise une tâche identique à celle qui est la source des analyses menées dans le texte ; de manière à ce que des contenus de savoirs et savoir-faire (en l'occurrence, écrire un texte et faire un schéma qui rendent compte des relations fonctionnelles entre cerveau et muscle) soient mobilisés avant la lecture du texte. Mettre les étudiants en situation de formuler des représentations liées au contenu du texte qu'ils vont lire semble ainsi une particularité de certaines approches didactiques.

Je reviens à l'organisation du travail dans le groupe d'A. Dias-Chiaruttini. La lecture du texte est fragmentée, avec un premier arrêt sur l'introduction visant à identifier l'enjeu du texte (à formuler en une phrase) et à verbaliser ce qui fait obstacle à la compréhension.

Cette première phase permet de

dégager avec les étudiants certains éléments qui ont permis de situer la didactique dans son histoire et les relations entretenues avec d'autres disciplines ; de préciser des notions dans le champ de la didactique... Préciser l'enjeu du texte fut compliqué, et il est apparu que c'était dû à des passages qui situaient le champ mais ne précisaient pas ce que l'auteur allait « faire »... La question est de savoir ce qu'on perd ou/et on gagne en supprimant ces passages... (Là-dessus il faudrait approfondir !) (CR A. Dias, nov. 2012.)

La suite du texte est lue individuellement avec deux questions de compréhension, traitées en petits groupes puis mises en commun, ce qui permet de préciser ce qu'est une approche didactique (du savoir écrire), résumée ainsi par l'enseignante :

Nous avons dégagé ce qui caractérisait ce texte comme étant un texte didactique : la question (prise en compte de la difficulté d'apprentissage qui soulève des questions d'enseignement) ; le traitement de la question ; les emprunts aux autres disciplines (et donc ce qui spécifie un questionnement sur le savoir écrire d'un point de vue didactique) ; la prudence de l'auteur sur les modélisations didactiques possibles ; les références ; que signifie le choix des auteurs cités ; le rôle des citations des auteurs ; etc. J'ai beaucoup apprécié ce moment-là qui, je pense, a donné plus de sens à la séance... C'était aussi pour moi une façon de préparer leur écrit à venir et je le leur ai clairement explicité cet objectif à la fin. Nous verrons ce qu'il en reste. (CR A. Dias, 2012.)

La récapitulation est magistrale, et je tiens à souligner, avec l'enseignante, son intérêt en vue de l'écriture terminale à laquelle les étudiants vont être soumis. La finalisation des activités de chaque séance par la séance terminale est une des caractéristiques du module, et une de ses difficultés. Nous y reviendrons.

Une troisième démarche (approches cliniques)

Je prends un autre exemple, proche dans l'ensemble de la première démarche présentée plus haut. Je ne retiens que les éléments du compte rendu de séance écrit par A.-M. Jovenet en 2009 qui diffèrent sensiblement de la première démarche : à savoir un temps consacré à une description des pratiques de lecture des étudiantes (elles ne sont que quatre, ce jour-là) visant les objectifs métacognitifs du module et le moment d'analyse des débats internes au texte qui a été bien plus productif que dans le premier groupe.

Comment les étudiantes lisent-ils ?

L'enseignante demande aux étudiantes d'écrire comment elles font habituellement face à un texte. L'écrit est nécessaire à la fois pour garantir la spécificité des démarches de chacun et « éviter qu'ils disent, lors de la mise en commun "moi c'est pareil" » comme l'écrit l'enseignante, et pour les amener « à la fin de chaque séance (et à la dernière séance notamment) à faire le point sur ce qu'on peut apprendre sur soi-même et apprendre des autres ».

Voici quelles sont leurs réponses d'après les notes prises par l'enseignante :

- Je lis plusieurs fois, 1^{re} lecture sans rien, 2^e avec stabilo, pour repérer les idées essentielles.
- Je repère le titre, l'auteur, la date pour situer dans le contexte, le résumé s'il y en a un, l'introduction. Puis je lis une 1^{re} fois, une 2^e fois : je cherche le sens des concepts dans le dico, je souligne concepts et idées. J'écris chaque fois ce que j'ai compris sur un papier.
- Je m'interroge sur le type de texte, l'auteur, je visualise les paragraphes, le thème du texte, les personnages, je fais une 1^{re} lecture, une 2^e lecture, je souligne les mots importants pour moi, je cherche les synonymes.
- Je m'interroge sur l'auteur, la date, l'ouvrage. Je note ce que je connais, je regarde le texte dans sa globalité, le titre et les sous-titres, je lis le texte, je souligne. 2^e lecture, si le texte est difficile, je relis et 3^e lecture...

Suite à quelques échanges avec les étudiantes sur des expériences cuisantes de lecture en situation de contrôle continu qui prennent trop de temps au détriment de la production écrite attendue, sur le sentiment d'être une lectrice lente en difficulté devant les mots inconnus, l'enseignante dit, elle aussi, comment elle a fait devant ce texte :

(Comme avec d'autres) souligner une première fois des passages au crayon pour effacer par la suite si besoin... puis stabilo. Je dis qu'en lisant je pense à d'autres textes, et aussi que dans les textes que je lis habituellement, je me vois, je fais spontanément un rapprochement avec des situations connues... (CR A.-M. Jovenet, nov. 2009.)

Et elle interroge l'étudiante qui cherche « dans le dico » : de quel dictionnaire se sert-elle ? J'imagine que la question sous-jacente à cette question est celle de l'inadéquation du dictionnaire de langue par rapport aux dictionnaires spécialisés et de son inutilité dans la recherche du sens de mots spécialisés à un domaine de recherches (dictionnaires de pédagogie, de psychanalyse, de didactique, etc.).

Quelques rapides commentaires de ma part pour simplement pointer :

– l'intérêt que l'enseignante dévoile ses pratiques de lecture, très différentes de celles des étudiantes, ce qui peut devenir une aide à la diversification et à la complexification de leurs propres pratiques ;

– l'intérêt (de mon point de vue) des pratiques d'écriture en cours de lecture, telles que déclarées par deux étudiantes : faire l'état de ce que le lecteur reconnaît dans le texte (« noter ce que l'on connaît ») pour peut-être mieux isoler l'inconnu et le traiter plus efficacement ; noter au fur et à mesure ce que l'on comprend, pour peut-être fixer au fur et à mesure le travail de compréhension par l'écriture elle-même, avec le risque peut-être de la surcharge de travail ou d'un aplatissement de ce qui est à lire sur ce qui a été déjà écrit ;

– les traces des conseils méthodologiques classiques : repérer les idées essentielles, surligner les concepts (quand on voit la difficulté qu'ont les étudiants à les identifier quand on leur demande de le faire explicitement, il y a de quoi douter de l'efficacité de cette méthode) ;

– l'apparition curieuse du personnage, reste des lectures littéraires ?

Quoi qu'il en soit, de tels moments d'interrogation sont possibles, plus que je ne le pensais personnellement.

Que disent-ils du dialogisme interne au texte lu ?

L'enseignante a choisi pour cette première séance le texte de Jeanne Moll intitulé « Les phénomènes de groupe et leur influence sur les apprentissages ». Elle engage la lecture individuelle avec les questions suivantes : « Est-ce que l'auteur s'oppose à des opinions diverses ? Est-ce qu'elle prend parti dans un débat ? » ou encore : « Comment définiriez-vous sa position ? » Lors de la mise en commun, les réponses s'enchaînent :

– L'auteur fait référence, elle explique son opinion, son accord (par exemple, quand elle dit... depuis Winnicott... « la situation ne s'est pas modifiée depuis que l'auteur a écrit ces lignes »).

– Elle est d'accord.

– Elle s'appuie sur... (j'acquiesce : c'est le mot que j'attendais !) comme pour prouver ce qu'elle dit. (CR A.-M. Jovenet, nov. 2009.)

Alors, l'enseignante modifie un peu le plan prévu et demande aux étudiantes, deux par deux, de regarder comment J. Moll s'appuie sur les discours qu'elle reprend à Wallon et Bion pour le premier groupe, Lévine et Freud pour le second ; quant à elle, elle s'attribue le travail sur Winnicott. La mise en commun aboutit sur le repérage des citations entre guillemets et une reformulation du discours de chaque auteur cité, complétée par diverses explications apportées par l'enseignante sur des concepts (dialectique, « fonction alpha de la mère », « appareil à penser », « non-intégrable », « suffisamment bonne », etc.). L'enseignante conclut :

Un échange très intéressant s'instaure à partir de ce que chacune connaît et comprend ici, notamment sur le conflit œdipien et ses prolongements dans le cadre scolaire. (CR A.-M. Jovenet, nov. 2009)

La facilité apparente du repérage du dialogisme, qui s'oppose à ce que j'avais observé dans mon propre groupe, est peut-être à mettre au compte du texte et des connaissances des étudiantes, de la façon dont elles identifient dans le texte des

éléments de contenu plus ou moins déjà connus⁸. Les modalités de mise en mots des emprunts jouent probablement aussi un rôle : le dialogisme dans le texte de J.-F. Halté est, la plupart du temps, allusif ou implicite, dans le texte de J. Moll, les reformulations des discours d'autrui sont nombreuses et explicitement marquées (par exemple « W.R. Bion souligne l'importance de ce qu'il appelle "la fonction alpha" de la mère : cela signifie que... » suivent cinq lignes de reformulation), les citations sont longues ; lorsqu'elles sont courtes, c'est qu'elles sont la plupart du temps des définitions (« ce que J. Levine appelle "le non-intégrable de l'image de soi" »). La fonction des emprunts également : le texte de Halté a une forte dimension polémique, celui de J. Moll est plus explicatif et explicatif.

Les dimensions discursives des textes retenus, l'importance des implicites ou des allusions sont des variables que nous avons peu contrôlées dans ce module, chacun travaillant de bonne foi sur des textes représentatifs de sa discipline, sans vraiment qu'on se soit collectivement interrogés sur les degrés de difficulté de lecture pour des étudiants non spécialistes. Cela serait probablement des éléments à prendre en compte si l'expérience devait perdurer ou se généraliser.

LA DEUXIÈME SÉANCE : COMPARER DEUX TEXTES DE DISCIPLINES DIFFÉRENTES

La deuxième séance introduit les étudiants à la comparaison de textes et de discours scientifiques issus de deux disciplines différentes : à celle qu'ils ont déjà plus ou moins identifiée lors de la première séance, s'ajoute une deuxième, illustrée par un texte, venu d'ailleurs, emprunté au corpus de textes communs. La constitution des « doublettes » se fait en concertation, puisque c'est sur cette base que fonctionnera la co-intervention de la dernière séance.

Cette deuxième séance est difficile, probablement la plus difficile de tout le dispositif. En effet, il faut tenir ensemble au moins deux objectifs. D'abord, faire que la comparaison des textes soit possible, c'est-à-dire qu'il y ait des éléments apparemment communs entre les deux textes : un même thème, des « mots-concepts » identiques, un même terrain d'investigation, etc. Je prends beaucoup de précautions avec le « mot-concept », c'est un des enjeux de la séance de faire que les étudiants découvrent que, derrière un même mot de la langue, peuvent se cacher des concepts différents, car référant à des questions de recherche, à une épistémologie, à un corps de concepts différents.

Ensuite, il est important qu'à travers les textes lus, les étudiants construisent un minimum de connaissances sur la discipline en fonction de laquelle ils vont analyser l'étude de cas qui leur sera proposée en troisième séance. Cet enjeu se réalise ici

8. De la même manière, j'avais observé dans le groupe que j'ai piloté en 2009, lors de la deuxième séance, une difficulté à repérer les débats dans un texte d'Y. Reuter sur le « Fonctionnement de l'école Freinet », extrait du livre *Une école Freinet* (2007, l'Harmattan). N'était identifié qu'un débat explicitement marqué sur l'opposition travail/ludisme, qui, de plus, renvoie à un débat social sur la question du jeu, comme mobile et vecteur des apprentissages, en opposition au travail dit sérieux. Les autres débats ne pouvaient être identifiés que si on les connaît déjà, ainsi de l'opposition entre instruction et éducation, et de celle entre l'élève et l'enfant.

parfois de manière très caricaturale, vu le peu de temps consacré à cette construction de connaissances, mais les confrontations menées en quatrième séance montrent que même la caricature a une certaine efficacité.

L'étude de cas choisie⁹ (dont le texte sera reproduit dans la deuxième partie de cet article) s'intitule « Roméo » : c'est le récit, fait par l'enseignante, de deux années d'apprentissage d'un élève non lecteur, non scripteur, dans une classe de perfectionnement (l'ancêtre des CLIS d'aujourd'hui), et notamment le récit du déclic dans l'apprentissage de l'écrit qui se produit lorsque la maîtresse, à force d'obstination, réussit à obtenir que l'élève apporte un mot écrit de sa mère pour expliquer une de ses absences. Le texte est publié dans un livre de Francis Imbert, psychanalyste et spécialiste de pédagogie institutionnelle, intitulé *Médiations, institutions et loi dans la classe* (1994, Paris, ESF). Il permet, selon les perspectives abordées, de traiter du rapport à l'écrit et des dimensions socioaffectives de l'écriture, vus du point de vue des élèves, mais aussi de la loi dans la classe, de la dynamique, en partie inconsciente, qui relie l'enseignante et l'élève, mais également des rapports socialement déterminés des parents à l'école et des processus de disqualification/stigmatisation qui s'ensuivent pour les parents d'origine populaire. Bref, un texte qui permet de développer de multiples points de vue disciplinaires.

Il y a, enfin, une difficulté pédagogique liée à l'introduction de deux nouveaux textes à lire en un temps contraint, même si la plupart du temps, nous anticipons cette difficulté en demandant aux étudiants d'en lire un à l'avance.

Quels textes choisir ?

Je me suis donc, au fur et à mesure, posé la question des textes scientifiques qui permettraient d'armer les étudiants pour faire une lecture de « Roméo » d'un point de vue didactique.

Les deux premières années, cependant, j'ai cherché surtout des textes qui pouvaient se comparer car abordant une problématique proche, sans vraiment penser le lien avec les deux dernières séances. Ainsi j'ai associé un extrait du texte d'Y. Reuter sur le « Fonctionnement de l'école Freinet », évoqué à la note 8, tantôt à un texte de sociologues, Sylvain Broccolichi et Choukri Ben-Ayed, « L'institution scolaire et la réussite de tous aujourd'hui : "pourrait mieux faire" » (*Revue Française de Pédagogie*, n° 129, 1999), tantôt à un autre texte de sociologues, Mathias Millet et Daniel Thin, le début de l'introduction à leur livre *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale* (Paris, PUF, 2005). Je pensais alors la préparation à la dernière séance du module sous la forme d'une première mise à l'écriture. Et j'avais prévu, par exemple, que les étudiants écrivent un texte établissant les points de vue contrastés sur les pratiques scolaires/extrascolaires selon Y. Reuter et Broccolichi & Ben Ayed. De la même manière, A.-M. Jovenet, en 2009, après avoir comparé un texte d'inspiration analytique, B. Pechberty (2002), « L'inconscient de l'établissement scolaire » (publié dans le recueil dirigé par Piquenot, *Il fait moins froid quand quelqu'un parle*, déjà évoqué ci-dessus) et un

9. Je dois remercier Laurence Loeffel qui a participé à ce travail d'équipe les trois premières années et qui nous a proposé ce texte.

texte de psychologie ergonomique, J. Rogalski (2007) « Approche de psychologie ergonomique de l'activité de l'enseignant » (communication dans le cadre d'un séminaire du CIEP sur « Les enseignants recrutés sans formation »), envisage de faire construire par écrit une définition de l'activité de l'enseignant selon Pechberty et selon Rogalski. Mais l'objectif, dans les deux cas, était bien trop ambitieux ; dans mon groupe, par exemple, les étudiants ont eu du mal à identifier les thèmes de la famille et de l'extrascolaire comme communs aux deux textes ; cela s'est donc résolu par une discussion générale, au cours de laquelle, quand même, une étudiante a dit, que selon elle, la description de l'école Freinet par Y. Reuter apparaissait comme une réponse possible aux problèmes soulevés par les deux sociologues, ce qui était un lien tout à fait intéressant et pertinent entre les deux textes.

La troisième année, j'ai changé de textes dans l'espoir de mieux cibler les questions du rapport à l'apprentissage de l'écrit qui me semblent être un axe didactique intéressant pour aider les étudiants à lire « Roméo ». J'ai donc proposé un texte extrait du livre de Martine Fialip-Baratte, *La construction du rapport à l'écrit. L'écriture avant l'écriture* (2007, L'Harmattan), extrait centré sur l'analyse de déclarations d'élèves de CP ayant connu une « entrée difficile en écriture », et le texte d'une conférence de Serge Boimare, « L'enfant et la peur d'apprendre », donnée en 2002 à Villeneuve-la-Garenne (mis en ligne sur le site de l'académie de Versailles). L'écart était très important entre ces deux textes, en termes d'écriture et de visée, l'un rendant compte d'une recherche doctorale en des termes spécialisés et avec des interrogations méthodologiques fréquentes, l'autre visant un public large, s'appuyant sur une pratique d'enseignement et débouchant sur des conseils pédagogiques. La lecture du premier texte a beaucoup souffert de la découverte du second, à visée pédagogique et/ou philosophique, plus accessible, plus « séduisant ». L'objectif d'outiller les étudiants pour une lecture didactique de « Roméo » a été relativement manqué, cette année-là.

La dernière année, j'ai eu recours à deux nouveaux textes : des extraits d'un article de Jacques Bernardin, « L'entrée dans le monde de l'écrit » (*Le Français Aujourd'hui*, n° 174, 2011), pour l'approche didactique, et des extraits d'un article de Daniel Thin, « Un travail parental sous tensions : les pratiques des familles populaires à l'épreuve des logiques scolaires » (*Informations sociales*, n° 154, 2009), texte proposé par un collègue sociologue de l'équipe, Pascal Fugier, qui est co-intervenu avec moi dans la dernière séance. Deux dimensions de ces textes ont permis, je crois, un meilleur travail pour les étudiants : d'une part, l'inscription de J. Bernardin dans des problèmes didactiques, fortement marqués par la sociologie du langage (il est membre associé au laboratoire Circeft-Escol) ou la sociologie de l'éducation. Il cite par exemple un autre texte de D. Thin, ainsi que B. Lahire et P. Bourdieu. Son discours fait entendre des proximités théoriques avec celui des sociologues, par exemple la prise en compte du niveau de diplôme des parents dans les échanges autour de l'écrit au sein de la famille. Cela se traduit par l'usage dans les deux textes de deux mêmes mots-concepts, celui de milieu, au sens de milieu social (et non de milieu didactique), et celui de pratiques (scolaires ou familiales), très régulièrement associé au concept de « logiques » dans le texte de D. Thin (« logiques scolaires » vs « logiques socialisatrices des familles populaires », par exemple).

Les démarches mises en place

Je me centre sur la dernière version de cette deuxième séance, celle qui confronte J. Bernardin et D. Thin. Comme les étudiants avaient lu le texte didactique pendant la semaine, je leur demande de restituer de mémoire, sans avoir le texte sous les yeux, ce qu'ils ont retenu de leur lecture (la compréhension révélée par la mémorisation). Puis, après une relecture rapide du texte, j'incite le groupe à dire quel est l'enjeu de ce texte et surtout à préciser si cet enjeu est identique pour eux à celui du texte de Halté, lu la semaine précédente. Ce dernier leur semble une réflexion théorique générale sur le statut de l'oral par rapport à l'écrit, dans l'école en général ; le premier, au contraire, leur apparaît plus précis sur les questions de la lecture/écriture (avec toujours en arrière-plan l'oral), il repose sur des enquêtes empiriques dont il présente certains résultats, et questionne les pratiques d'enseignement dominantes. Ensuite, nous analysons collectivement l'introduction, en identifiant les questions de recherche qui y sont exposées et en les mettant en relation avec les deux dimensions principales de l'entrée dans l'écrit développées dans la suite du texte : « adopter un rapport second au langage », et écrire, c'est « faire avec l'autre absent », que ce soit en lecture ou en écriture, et finalement en identifiant la discipline de recherche dans laquelle s'inscrit ce texte. Enfin, j'institue trois groupes qui ont à travailler sur chacune des parties en répondant aux deux questions suivantes : est-ce que ce texte est un texte scientifique ? en quoi est-il un texte didactique ? Ainsi les étudiants identifient, d'un côté, des contenus d'enseignement et d'apprentissage évoqués par J. Bernardin, son intérêt pour les difficultés d'apprentissage, des références à des auteurs didacticiens, une interrogation récurrente sur le rôle des pratiques familiales dans la construction du rapport au langage et dans les échanges autour des livres, et de l'autre, les références bibliographiques, les citations et les concepts, mais avec réticence : ce qui est pris pour une anecdote (une mère interrogée sur la préparation de son enfant à l'entrée à l'école élémentaire) est jugé peu scientifique ; de même, une référence à Vygotski que l'auteur convoque pour interroger des « manques » dans les pratiques ordinaires des enseignants. Cela renvoie à l'enjeu du texte, qui, bien que s'appuyant sur une recherche empirique et une construction théorique, vise à questionner les pratiques d'enseignement et à alerter les lecteurs sur une insuffisante prise en compte des difficultés spécifiques d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Le cadre de publication du *Français Aujourd'hui* peut expliquer ces prises de position, tout autant, peut-être que l'affiliation de l'auteur au GFEN, indiquée dans sa signature, qui pourrait justifier un certain discours militant, se démarquant des pratiques ordinaires d'enseignement.

Dans un deuxième temps, j'introduis le texte de D. Thin. Nous faisons une analyse collective de l'introduction qui annonce et problématise le thème du texte : analyser les tensions liées à la confrontation entre pratiques parentales dans les familles populaires et logiques scolaires, les pratiques parentales ne pouvant être « entièrement comprises hors de la stigmatisation inhérente à cette confrontation ». Puis, sur la première partie du texte, sous-titrée « Une exigence de l'école : être des auxiliaires pédagogiques ? », qui fait allusion au souhait des acteurs scolaires que les parents suivent activement les activités scolaires et le travail scolaire de leur enfant, « tâches qui sont loin de relever de l'évidence pour les parents les moins familiers de

l'univers scolaire », nous tentons collectivement d'identifier la question de recherche et les marqueurs de disciplinarité. D. Thin cherche à comprendre les logiques des différents groupes sociaux, à comprendre leurs pratiques et montrer les tensions qui résultent des confrontations entre logiques différentes ; des termes récurrents, pratiques ou posture, logique, milieu, illégitimité, disqualification, stigmatisation sont identifiés comme des concepts potentiels.

La séance se termine par le repérage de ce qui est commun entre les deux textes et de ce qui les différencie : ainsi la centration du premier sur les apprentissages scolaires, leurs difficultés, les méthodes d'enseignement référés à des contenus spécifiques (contenus de savoir pour l'enseignant, comme la dimension sonore du langage, la segmentation écrite, etc.) marque clairement le texte comme didactique. Il porte sur les parents un regard analogue à celui que l'on trouve dans le texte de D. Thin, notamment dans l'opposition entre familles scolairement bien dotées ou non ; par contre sa critique des enseignants, appuyée sur des rapports de l'Inspection générale, est nettement disqualifiante. Le texte du sociologue n'invalide ni les enseignants, ni les parents, puisque sa visée est d'élucider les tensions entre ces différents groupes sociaux (même si un enseignant s'interrogera sûrement à la lecture de ce texte sur ses propres implicites et l'image, vraisemblablement négative, des parents qui ne jouent pas aux pédagogues dans la vie familiale).

Le choix de ces deux textes m'a semblé plus cohérent (et facile à gérer) que les choix précédents. Le texte de Bernardin permet, de plus, de tisser des liens avec le texte de Halté, lu lors de la première séance, voire de mieux comprendre les rapports complexes entre l'oral et l'écrit, qui avaient parfois dérouté les étudiants. Je pense que l'ensemble permet d'avancer dans le repérage de certaines spécificités disciplinaires de la didactique vs la sociologie, vues à très grands traits.

Cette analyse s'arrête là... je reprendrai la présentation de ce module dans un prochain article qui rendra compte de la lecture du texte « Roméo » et de l'écriture d'un texte qui formalise cette lecture, en essayant d'adopter une perspective disciplinaire.

À SUIVRE...

Comment une équipe pluridisciplinaire d'enseignants en Sciences de l'Éducation réussit à formuler une consigne d'écriture acceptable pour tous, après une longue discussion sur le sens disciplinairement différencié que l'on peut attribuer à des verbes comme décrire, expliquer, analyser, présenter, raconter... le cas Roméo.

Comment des étudiants, débutant en Sciences de l'Éducation, parviennent à produire un texte rendant compte d'une perspective disciplinairement construite sur une étude de cas.

Comment ces mêmes étudiants comparent ce qu'ils ont écrit à ce qu'ont écrit d'autres étudiants travaillant sur le même cas, mais dans une autre perspective disciplinaire.

RÉFÉRENCES CITÉES

- Bazerman Charles (1994). *Constructing experience*. Carbondale, Illinois : Southern Illinois University Press.
- Britton James (1992). *The development of writing abilities, 11-18*. UK, Schools Council.
- Delcambre Isabelle (2009). « Écrire à l'université : continuités ou ruptures ? » *Recherches* n° 50, 121-136.
- Delcambre Isabelle (2010). « Le lexique est-il une difficulté pour les étudiants ? » *Recherches* n° 53, 123-137.
- Delcambre Isabelle (2011). « Les étudiants et la réécriture », *Recherches* n° 55, 125-144.
- Donahue Christiane (2008). *Écrire à l'université. Analyse comparée en France et aux États-Unis*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Grossmann Francis, Tutin Agnès (2010) « Les marqueurs verbaux de constat : un lieu de dialogisme dans l'écrit scientifique », Colloque international *Dialogisme : langue, discours*, septembre 2010, Montpellier ; consulté le 10 avril 2013 : www.praxiling.fr//dialogisme-langue-discours.html.
- Hassan Rouba (2001). « Maîtrise de la langue : quelques réflexions », *Recherches*, n° 54, p. 97-106.
- Pratiques* (1998). *La description*, n° 99.
- Pratiques* (2007). *Récits et disciplines scolaires*, n° 133-134.
- Recherches* (2002). *Français et interdisciplinarité*, n° 37.
- Rinck Fanny (2009). « Les “nouveaux entrants” dans le champ scientifique : analyse des spécificités des articles de doctorants ». Dans Jean-Marc Defays, Annick Englebert, Marie-Christine Pollet, Laurence Rosier & Francine Thyron, *Acteurs et contextes des discours universitaires* (p. 99-110). Paris : L'Harmattan.

ANNEXE

Le texte de Jean-François Halté, support de la première activité

2.3 L'oral et l'écrit, un seul et même combat ou Pour intégrer l'oral, mieux enseigner l'écrit

L'institution scolaire a vécu un *siècle d'écrit contre l'oral* avec une victoire par K.O. de l'écrit sur l'oral en dépit des multiples tentatives de pédagogues ou de mouvements pédagogiques pour donner une meilleure place à l'oral (voir à l'Icem et chez Freinet...). Les incursions ridiculement timides de la communication et de la parole dans les IO des années soixante-dix (très en deçà des idées développées dans le Congrès d'Amiens 1966 cf. L. Legrand) n'ont pas changé la domination massive de l'écrit (le fameux « scriptocentrisme » dénoncé par Barthes, *Pratiques* 5, 1975 !). Avec quel résultat ? Une plainte désormais constante touchant à l'écrit, de l'école élémentaire à l'université où l'on crée des groupes de niveaux, de remédiation, de méthodologie etc. Notre enseignement de l'écrit est un échec en soi. C'est aussi un échec de la démocratisation de l'école.

Si l'on aborde la matière français dans le sens de la cohérence configurationnelle, comme une didactique intégrée de la *production et de la réception des discours oraux et écrits*, selon cette formule qui cerne ses objectifs essentiels, alors l'oral n'impose pas en principe de grands bouleversements. Ces notions très fondamentales que sont *la communication-en-général, la communication langagière, le discours, le texte, la langue...* ces notions qui organisent la matière concernent l'oral aussi bien que l'écrit et constituent la base sur laquelle la partition des ordres prend sens.

Le problème didactique actuel tient d'abord à la manière dont on didactise ces concepts fondamentaux. Tout autant que les présentations et définitions abstraites, ce sont les exemples que l'on prend, le choix des domaines de l'expérience qu'on sollicite, la sélection des objets auxquels on les applique qui construisent les conceptions. Par exemple, combien d'élèves peuvent avoir conscience que la notion de structure narrative, la notion de « *texte narratif* », celle qu'on trouve chez Frédéric François sous l'appellation de « *conduite de récit* » s'applique aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, en dialogalité aussi bien qu'en monologalité après n'avoir rencontré que des genres de l'écrit comme le conte ou le roman policier et n'avoir pratiqué ces genres qu'à l'écrit ? Combien d'enseignants – ils ne sont pas nécessairement spécialistes de ces questions – connaissent les travaux de Bartlett sur le récit oral, ceux du sociolinguiste Labov sur des récits en situation orale dialogale, sa participation à la construction des matrices narratives ? Cet exemple est extensible à toute la réflexion sur les types de textes et les genres du discours, quelque partition que l'on opère entre ces concepts.

En réalité, au-delà du débat théorique, ce qui fait problème dans l'institution scolaire n'est pas tant l'oral en lui-même que *l'écrit* et particulièrement *l'échec* à l'écrit. Au risque du paradoxe, je dirai que *c'est le sentiment²⁰ d'un échec sempiternellement reconduit de l'écrit, qui motive le plus profondément que l'on s'intéresse à l'oral*. Le travail de et sur l'oral en français servira non seulement

au développement des compétences orales mais aussi au développement de l'écrit.

Cette affirmation n'est pas une concession idéologique au scriptocentrisme de l'institution qui met toujours la valeur dans l'écrit. Au contraire. Elle ne plaide pas davantage pour une relégation de l'oral et ne cède pas à l'odeur de soufre dont l'oral est toujours pourvu. Elle situe le terrain d'une remise en ordre globale.

L'école ne « peut » abandonner l'écrit : la seule formulation de cette idée paraît un non sens, une totale absurdité. Elle mettrait en péril ses fondements mêmes, du côté de l'alphabétisation et de son insertion dans une société de l'écrit. L'écrit, qui implique le passage par l'école pour l'immense majorité des enfants *doit être enseigné* contrairement à l'oral qui peut ne pas l'être. En vertu de ce déséquilibre structurel, c'est bien l'écrit qui doit être prioritairement visé. Mais pourquoi faudrait-il abandonner l'écrit aux scriptocentristes alors mêmes qu'ils échouent systématiquement dans l'objectif ? Il s'agit d'obtenir enfin que l'on y réussisse massivement.

L'hypothèse forte est que cette réussite passe par une « didactique des activités langagières », laquelle impose l'intégration de certaines des problématiques mises à jour à l'occasion des recherches sur l'oral, le discours et l'interaction. Elle passe aussi par une remise en place et en ordre de l'enseignement actuel de l'écrit.

Il suffit d'observer un tant soit peu une classe pour constater que l'écrit est partout, omniprésent, en interaction constante avec l'oral. C'est l'écrit de la trace, l'écrit de la note pour se souvenir, l'écrit-mémoire, l'écrit qui transcrit une parole de maître ou d'élève en la mettant en exergue, l'écrit qui maintient une information et libère du contexte immédiat... *L'événement* langagier qu'est le moment de classe, dans sa totalité dynamique est une unité de base, faite de cette multitude d'usages opportuns, fonctionnels, où écrit et oral se complètent et interfèrent. Ce type d'entrée réduit le grand écart habituel entre oral et écrit en rapportant l'un et l'autre aux besoins élémentaires de la communication. Cet écrit ordinaire, *trivial*, est négligé : la fonction de trace est actuellement transparente, tellement évidente, « naturelle », qu'elle n'est pas perçue comme enjeu de savoir alors qu'elle est à la base de toute la conceptualisation de l'écrit. Ce type d'emploi conjugué en effet est au principe même de la construction des représentations de l'écrit comme pratique *de la différence*, puisqu'aussi bien ces écritures, produites *en contexte oral*, le sont pour autoriser dans l'événement les jeux cognitifs de *décontextualisation* : des éléments de la raison graphique chère à Goody se construisent là. Une bonne partie des réflexions qui ont fleuri ces années autour de « l'oral dans l'écrit » ou de « l'écrit dans l'oral » relèvent de ces fonctionnalités basiques de l'activité langagière.

Celles-ci, repérées par les élèves, permettent la mise en place des représentations structurantes nécessaires à une bonne maîtrise de l'écrit. Mais les données plus sophistiquées de *l'invention de discours écrit* ont elles aussi directement à voir avec l'oral.

Pratiquer l'écrit à l'école et au collège, en effet, c'est en particulier apprendre à :
– « faire long », c'est-à-dire privilégier les problèmes de cohésion, c'est-à-dire veiller d'abord à l'enchaînement des contenus propositionnels en sous-estimant du même coup la nécessité d'assurer d'abord la cohérence des actes illocutoires. Les élèves en difficulté, ceux qui en sont restés – et il ne s'agit pas nécessairement seulement d'enfants de CE2 – à la conception de l'écrit comme transcription de situations conversationnelles, ne « voient » pas les défauts de cohésion parce qu'ils implicent, comme à l'oral, de la cohérence ;

– « faire seul », dans une interaction fictive avec une image de destinataire et donc exercer un auto-contrôle sur sa propre pensée et son développement au lieu de faire à deux ou plus avec interventions réelles à effets immédiats, impliquant toujours le contrôle et les réorientations éventuelles de l'autre, la négociation du sens des énoncés et du sens des énonciations ;

– « faire complet » en syntaxe au lieu de se satisfaire de clauses, ou d'« énonciations » alors que l'inachèvement est (presque) la règle dès qu'une conversation atteint un minimum d'intensité et que la prise du tour de parole devient un enjeu ;

– « faire fini », introduire, développer, conclure langagièrement, « structurer son discours » selon la rhétorique monologique standard tandis que la complétude interactionnelle à l'oral repose davantage sur des marqueurs formels que sur des éléments de contenu, etc. ;

– faire hors contexte énonciatif, c'est-à-dire substituer au contexte réel de travail, un contexte fictif autonome...

L'écrit, sous ces rapports, se construit par opposition à l'oral. Une part tout à fait importante des dysfonctionnements constatables dans l'écrit scolaire provient du transfert plus ou moins conscient de manières de faire propres à l'oral dialogal interactif. Tout ce que l'élève a patiemment appris à faire à l'oral, tout ce qu'il a acquis, conquis, comme savoir faire langagier devient subitement contre-intuitif, jusqu'à former des obstacles didactiques, quand il s'agit d'écrit. On voit que mieux savoir, mieux comprendre, ce que l'on fait quand on parle, et pour cela, travailler l'oral dialogal certes mais aussi monologique pour apprendre à faire long complet, décontextualisé, etc., permet de mieux savoir comment faire et quoi quand on écrit.

20. Cet échec ne fait pas de doute si l'on en croit les évaluations nationales, mais ses causes profondes ne sont guère établies.

Jean-François Halté, « Intégrer l'oral : pour une didactique de l'activité langagière ». Dans *L'oral dans la classe : Compétences, enseignement, activités*, Textes réunis et présentés par Jean-François Halté et Mireille Rispaïl, Collection *Sémantiques*, © Éditions l'Harmattan, 2005, p. 26-30.