

Analyser le « dire sur le faire » en lecture des élèves de maternelle

Maria KREZA

Université Charles de Gaulle–Lille 3
Équipe THÉODILE (E.A. 1764)

Ce que nous allons présenter ici s'inscrit dans une recherche en cours que nous menons depuis 2003, dans le cadre d'une thèse de doctorat¹. Notre objet d'étude principal est le lien entre le « faire » et le « dire sur son faire » dans des tâches de lecture chez des enfants de dernière année de l'école maternelle. Nous avons étudié ce lien dans deux contextes pédagogique-didactiques différents, celui de la France et celui de la Grèce. Le(s) liens entre « faire » et « dire sur son faire » présentent-ils des différences selon le contexte pédagogique-didactique dans lequel se trouvent les élèves ? Ou au contraire peut-on les décrire selon une configuration plus « générale » et « généralisante » ?

Pour la présente contribution, nous allons nous focaliser sur des interrogations d'ordre théorique et méthodologique, suscitées par l'analyse du « dire sur le faire » des élèves de maternelle dans les tâches de lecture que nous leur avons données. Avant de continuer, nous jugeons important de préciser le sens qu'on attribue à deux termes centraux de notre question de recherche. Nous employons le terme « faire » pour désigner tout ce que font les élèves, qui peut être observable ou pas, conscientisé ou pas, dans des situations données et créées ici par le chercheur. L'analyse du faire est, selon nous, plus complexe qu'une évaluation des performances du sujet dans une tâche donnée. Cela renvoie aux processus et stratégies mis en place par le sujet, aux réflexions qui les ont accompagnées, et au résultat de ces processus. L'activité de lecture est par définition un acte qui ne laisse pas toujours des traces visibles, ce qui pose un double problème, qui fait en même temps la spécificité de toute étude qui porte sur la lecture des sujets. Le chercheur-observateur du « faire » de l'enfant en lecture ne voit qu'une partie du « faire » réellement effectué (pour comprendre cela, il suffit de penser à la « lecture silencieuse »). La seule trace visible est ce que l'enfant dit avoir lu ou les choix qu'il a faits dans des tâches qui « nécessitent une certaine lecture ». L'« invisibilité » de

1 – Il s'agit d'une thèse en co-tutelle entre la France et la Grèce, sous la direction de Dominique-Guy Brassart et de Maria Sfyroera.

la procédure de la lecture et le fait que son résultat n'est pas « devant les yeux » ni de l'enfant ni du chercheur (contrairement à ce qui se passe avec l'écriture et les productions scripturales des élèves), posent des difficultés quant à la discussion entre chercheur et sujet-lecteur à propos d'un objet qui est présent mais pas « visible » (au sens strict de ce terme). Alors, l'emploi du terme « faire » nous permet ici d'« envisager ce que font les élèves de manière plus ouverte » (Reuter, 2005, p. 33).

En ce qui concerne le terme « dire sur le faire » ou « dire sur son faire » qui nous intéresse ici, il ne renvoie pas seulement à une description ou mise en mots, à une verbalisation de son « faire », ni exclusivement à une explicitation de son « faire » (dans le sens où on rend « explicite » quelque chose qui ne l'est pas avant). Selon Lahire (1998), il est « *en tant que pratique, lui aussi dans l'ordre du "faire"* » (p. 22). Le « dire sur son faire » peut prendre/avoir des « facettes » diverses, ce que nous allons présenter plus loin dans cet article, en mettant l'accent sur les aspects qui nous concernent le plus pour la présente étude.

Dans un premier temps, nous allons nous référer à la méthodologie que nous avons employée pour recueillir nos données, puis nous allons développer nos réflexions autour de la spécificité de notre objet d'étude et autour des indicateurs d'analyse possibles du « dire sur le faire », à travers des exemples concrets issus de nos données.

MÉTHODOLOGIE DU RECUEIL DES DONNÉES

Afin d'apporter des éléments de réponse à la question de recherche présentée ci-dessus, nous avons analysé, dans des tâches de lecture, le « faire » et le « dire sur le faire » (et plus précisément « dire sur son faire ») d'élèves qui sont en dernière année de l'école maternelle en France et en Grèce². Notre échantillon comporte au total vingt-quatre élèves, douze pour chaque pays : six filles et six garçons, qui étaient de niveaux différents quant à leurs compétences en lecture (niveau assez bon – moyen – pas bon).

Nous leur avons donné quatre tâches de lecture (que nous allons présenter ci-après) trois fois dans la même année scolaire, en faisant l'hypothèse qu'il y aurait une certaine évolution de la relation entre le « faire » et le « dire sur son faire » entre le début et la fin de l'année scolaire, due aussi bien au contexte didactico-pédagogique dans lequel se trouve l'élève, qu'à des facteurs extérieurs à celui-ci, liés à la maturation et au développement cognitif et langagier de l'enfant. Pour pouvoir étudier les éventuelles influences du contexte scolaire et social, nous

2 – L'école maternelle grecque n'est pas organisée en sections. Dans certains cas, on retrouve dans le même établissement des classes d'âges, la « classe des grands » et la « classe des petits ». Dans la « classe des grands », la majorité des enfants ont cinq ans et une minorité a quatre ans (classes plutôt hétérogènes en ce qui concerne l'âge des élèves). Pour faciliter la lisibilité du texte, nous allons utiliser dorénavant le terme « classe des grands » pour désigner aussi bien pour la Grèce que pour la France la classe des enfants les plus âgés de la maternelle, les « grands » étant ceux qui ont entre cinq et six ans.

avons construit notre échantillon avec des sujets appartenant à quatre écoles (et donc classes) différentes. Plus précisément, pour la Grèce, les enfants de la première école étaient d'un milieu social relativement « élevé » (GR 1), la deuxième école était considérée comme étant dans un milieu « défavorisé » (GR 2). En France, la première école dans laquelle nous avons réalisé notre étude était une école de milieu « favorisé » (FR 1), et la deuxième école faisait partie d'une zone ZEP (FR 2). Nous avons effectué des observations des pratiques des enseignants de ces quatre classes la même année où nous avons donné les tâches aux élèves, ainsi que l'année précédente. L'analyse de ces données, mise en lien avec les objectifs des documents officiels de chaque pays, peut nous donner des informations importantes par rapport au style d'enseignement de chaque instituteur, à la place et à la forme de la lecture dans les activités proposées aux élèves, à la place et la forme des processus et réflexions « méta » dans la démarche de l'enseignant et dans ce qui est demandé aux élèves, et tout cela en l'inscrivant dans la « tradition » et le contexte pédagogique et institutionnel de chaque pays. Nous avons aussi effectué des entretiens semi directifs auprès de ces enseignants, afin d'étudier leurs conceptions par rapport à la lecture en dernière année de maternelle, par rapport à leurs pratiques d'enseignement de la lecture et la façon dont ils s'approprient ce qui est indiqué par les programmes à ce propos, et afin de mettre leurs discours en relation avec les pratiques observées.

Nous allons nous focaliser ici sur les données issues des tâches de lecture proposées aux enfants, et plus précisément à l'analyse du « dire sur leur faire ». Mais pour cela, il nous semble important de présenter les tâches précises demandées ainsi que le type de questions posées aux élèves durant ces tâches.

TÂCHES DE LECTURE ET TYPES DE QUESTIONS POSÉES

Comme nous l'avons évoqué auparavant, à chacune des trois périodes de l'année où nous avons observé les enfants, nous leur avons donné les quatre mêmes tâches. La construction de ces tâches n'a pas été réalisée dans le but d'une évaluation normative de ce que l'élève doit ou devrait savoir à ce niveau d'enseignement. Nous pouvons dire qu'il s'agit plutôt de ce que l'élève de cet âge est « susceptible » de connaître ; il s'agit des tâches qui entrent – si nous pouvons nous permettre cette expression – dans la zone proximale de développement des sujets de cet âge³, telle qu'elle est définie par les recherches et par les objectifs fixés dans les programmes des deux pays. En même temps, les tâches données ne prétendent pas avoir la valeur d'un test d'évaluation, mais il s'agit plutôt des situations créées afin d'observer le « faire » et le « dire sur le faire » des élèves dans des contextes situationnels divers. Notre objectif n'était pas de faire une intervention pédagogique,

3 – En utilisant cette expression, nous ne voulons en aucun cas négliger la singularité et particularité de chaque sujet, de chaque élève.

mais parfois « la position de l'adulte oscille entre étayage et prise d'information sans pour autant qu'on puisse quelques fois clairement séparer ces deux dimensions » (Hassan, 2004), et sans que nous en soyons toujours consciente au moment du déroulement de la tâche et de l'entretien. Un certain « effet didactique » de nos interventions auprès des enfants de notre échantillon nous semble inévitable.

À part des difficultés matérielles ou plutôt techniques liées aux spécificités des lieux et au niveau d'enseignement concerné qui se retrouvent dans les recherches de ce type⁴, nous ajoutons ici des problèmes (qui ont conduit à certains choix méthodologiques) liés à l'équivalence des tâches proposées aux enfants grecs et français. Cela n'a pas constitué un obstacle ou une limite du travail effectué, mais plutôt une composante que nous avons essayé de prendre en compte pour l'analyse des données recueillies.

Les tâches diffèrent entre elles par rapport au type de support écrit donné, au degré de familiarisation des élèves avec ce support écrit, à la longueur des énoncés écrits, à l'émetteur du message écrit (scripteur), à la forme des lettres. Pour chaque tâche, nous demandons à l'enfant de décrire le matériel donné puis nous lui expliquons ce qu'il doit faire. Nous laissons l'enfant agir et assez régulièrement nous l'interrompons afin de lui demander de nous préciser ce qu'il a fait et comment il l'a fait ; évidemment son « faire » n'est pas toujours de l'ordre du « lire » mais nous allons revenir sur ce point plus tard. Les questions où nous lui demandons des explications et non pas de la verbalisation ou explicitation, sont plus rares mais présentes. En même temps que les interrogations invitant l'élève à parler de son faire et à l'occasion de ces tâches précises, nous lui avons posé des questions faisant appel à des conceptions et à des connaissances métalinguistiques et métalangagières, mais aussi à des connaissances sur les fonctions du langage écrit, sur des aspects plus « techniques de l'acte de lire » (Par exemple des questions telles que « on commence par où quand on veut lire ? », « c'est où le titre du livre ? », « est-ce que nous avons besoin des écritures pour comprendre ce qui se passe dans le livre ? »). Les réponses des enfants à ces questions nous donnent des informations par rapport à leur « clarté cognitive » (Downing & Fijalkow 1991).

Plus précisément, la *première tâche* consiste à donner à l'élève un livre sur lequel il a déjà travaillé en classe au début de l'année⁵ et de lui demander de le lire. Nous avons voulu étudier le faire des élèves, les processus mobilisés et « dits » avoir été mobilisés, devant un document familier et déjà lu par l'enseignant de la classe. En outre, le livre revient assez régulièrement dans les réponses des jeunes enfants sur ce qu'on peut lire et souvent est indissociablement lié à l'acte de lire. Le fait de

4 – Voir aussi à ce propos l'article de Fialip-Baratte (2004).

5 – Le travail effectué par l'enseignant et les élèves autour de chaque livre était différent d'une classe à l'autre. Il s'agit, pour nous, d'un élément à prendre en compte lors de l'analyse de ce que font et disent les élèves de notre échantillon.

les faire parler et agir ici sur un livre précis et connu nous permet de voir si leur « dire sur leur faire » est différent de celui évoqué face à d'autres supports. Dans la majorité des cas, les enfants de notre échantillon sont conscients – durant toutes les périodes – que même s'ils arrivent à lire des lettres, des syllabes, des mots, ils ne peuvent pas lire le livre ou au moins pas dans son intégralité. Ils disent avoir recours à leur mémoire et se baser sur quelques lettres ou éléments du texte pour raconter l'histoire. Nous pouvons donc dire que, même si, pour les élèves, le livre est parmi les supports « incontournables » qui viennent dans leur discours quand on parle de ce qu'on⁶ peut lire, il est en même temps, dans leurs conceptions, un document qui ne peut être lu que par les plus grands.

La *deuxième tâche* comporte des éléments écrits qui se trouvent dans l'environnement scolaire quotidien des enfants : les prénoms de leurs camarades de classe. Plus précisément, les sujets doivent mettre dans des colonnes différentes des cartes avec des prénoms que nous leur donnons (leur prénom inclus), selon qu'il s'agit d'une fille ou d'un garçon. Nous leur demandons non seulement de classer les prénoms, mais aussi de les lire. Nous mettons à leur disposition un « lexique » avec les photos des enfants de la classe et leur prénom écrit en dessous ; ils s'en servent quand ils n'arrivent pas à lire un prénom ou quand ils veulent confirmer leurs idées. Dans les étiquettes données, il y a un seul prénom qui ne fait pas partie du « répertoire » de leur classe (pour la présence duquel les enfants sont prévenus en avance). Nous avons voulu voir si ce que font et disent faire les enfants est différent ou pas selon qu'il s'agit de la lecture de leur prénom, du prénom d'un de leurs camarades ou du « prénom-piège ». Assez souvent les enfants lisent bien, ou « reconnaissent » les prénoms de la majorité de leurs camarades en disant faire référence aux lettres des différents prénoms, sans pour autant pouvoir lire — même si parfois ils arrivent à reconnaître toutes les lettres constitutives — le prénom « piège ». En ce qui concerne la lecture de leur prénom, elle est considérée comme une sorte d'évidence, comme quelque chose qui va de soi, qui rend la question « comment t'as fait pour le lire ? » amusante aux yeux des enfants.

La *troisième tâche* combine le processus de lecture avec celui de l'écriture. Nous donnons aux élèves trois images à mettre dans l'ordre pour faire une histoire et la raconter, puis pour la première image nous construisons ensemble à l'oral une phrase et l'enfant l'écrit ou essaye de l'écrire. Pour la deuxième image, c'est le chercheur qui écrit une phrase sous la dictée de l'enfant, puis pour la troisième image nous présentons à l'enfant une phrase imprimée. Par la suite, nous lui demandons de lire ce qui est écrit en dessous de chaque image. Les supports écrits à lire ainsi que l'émetteur des messages écrits (le scripteur), diffèrent dans cette

6 – Nous soulignons le « on », car il fait différencier « ce que je peux lire » de « ce qu'on peut lire », surtout pour ce qui concerne les apprentis lecteurs, comme c'est le cas dans notre étude. Nous allons revenir sur ce point plus loin dans notre texte.

tâche en comparaison des autres. Pour la première image, l'enfant est scripteur et lecteur, et nous avons voulu comparer le « dire sur son faire » quand le faire est de l'ordre du « lire » et quand c'est de l'« écrire ». Dans la plupart des cas, les enfants ne pensent pas avoir bien écrit, mais la phrase qu'ils « lisent » correspond à la phrase qu'ils avaient l'intention d'écrire et non pas à celle qui est effectivement écrite. Ils ne prétendent pas toujours avoir lu, mais plutôt « s'être rappelé » la phrase construite à l'oral auparavant. Cette tâche était aussi l'occasion, pour nous, de poser aux enfants des questions renvoyant à certaines connaissances métalinguistiques et métalangagières, en leur demandant de parler sur les différentes écritures (la leur, la nôtre, celle de la phrase imprimée). Les questions posées à ce propos sont ouvertes, afin de voir sur quel aspect des écritures se focalisent les élèves spontanément et laquelle ils considèrent comme la plus facile à lire et pourquoi. Les élèves, en comparant les trois écritures différentes, se centrent souvent sur le fait que les lettres sont en majuscules ou minuscules, attachées ou détachées, et un peu plus rarement sur la différence entre les lettres et les mots qui composent chaque phrase. Pour ce qui concerne la phrase déjà imprimée, presque tous les élèves, et à toutes les périodes, disent qu'elle est la plus difficile à lire parmi les trois ; est-ce parce que, pour cette phrase, il leur faut « vraiment lire » tandis que pour les autres il suffit d'avoir « recours au rappel » de ce que nous avons dit à l'oral ?

La *quatrième tâche* implique, entre autres, la reconnaissance à l'oral et à l'écrit des syllabes à l'intérieur des mots. De tels types d'activités sont plus ou moins présents dans les classes observées, à des fréquences et formes différentes. Notre tâche comprend trois parties. Dans chaque partie nous donnons aux élèves une feuille avec deux colonnes réservées chacune à une syllabe écrite en dessous de chaque colonne (les syllabes sont différentes dans chaque partie de la tâche, mais elles sont proches au niveau phonologique et/ou graphique). Nous donnons aux enfants des cartes qu'ils doivent mettre dans l'une ou l'autre colonne. Dans la première partie, les cartes comportent des images des objets, dans la deuxième, des images des objets accompagnées du nom écrit de l'objet concerné, dans la troisième partie, nous leur donnons des cartes ne comportant que des mots écrits, sans image. Nous demandons aux enfants non seulement de classer les cartes, mais aussi de lire les différents éléments écrits. Pour chacun des cas, nous leur demandons de dire ce qu'ils ont fait pour trouver où il fallait mettre chaque carte. Il est intéressant de voir si les enfants disent avoir lu ou pas, et, quand ils disent avoir lu, s'ils font la même chose quand il y a présence ou absence d'image accompagnant le mot. Pour la plupart des enfants, les cartes de la troisième partie ont été (comme nous l'avons observé et comme ils l'ont aussi déclaré) les plus difficiles à lire (mais non pas les plus difficiles à classer dans les colonnes), ils expliquent cette difficulté par l'absence des images. Cela nous fait supposer que

dans les deux autres parties de la tâche, notamment dans la deuxième, les enfants se servaient de l'image (et éventuellement de quelques lettres qu'ils connaissent) mais les lettres seules ne leur suffisent pas pour lire.

Nous devons aussi noter ici, qu'à part le moment des tâches proprement dit, nous avons eu un entretien (semi directif) avec chaque enfant et à chaque période, afin de repérer certaines de leurs conceptions, mais sans être cette fois-ci devant une tâche spécifique, sans parler toujours d'eux-mêmes. Il s'agit des questions sur la nature de l'acte de lire et les éléments qu'on peut lire, et non pas sur l'apprentissage de la lecture (comme le questionnement que nous retrouvons par exemple dans la thèse de Delacours Lins, 2000). Plus précisément, nous avons demandé aux élèves, ce que c'est, selon eux, que « lire », s'ils savent lire, comment *on* lit (à la différence de « comment *tu* lis ») et pourquoi. Nous avons également demandé si, en la classe et chez eux, on lui demandait de lire et s'il y avait là-bas des choses à lire. Nous avons posé les mêmes questions pour l'« écrire » et l'« écriture » aussi, pour voir comment et en quoi les enfants différencient les deux, au moins dans leur discours plus général (ce qui n'est pas forcément en cohérence avec leur propre « faire »). Les réponses données par les sujets surtout aux premières questions sont plutôt génériques, ou renvoient à des connaissances métaprocédurales ou métadéclaratives « objectives », dans le sens des « *représentations sociales ou "ethno-méthodes" qui "circulent" dans un groupe social, voire les théories ou modèles scientifiques plus ou moins vulgarisés* » (Brassart, 2005, p. 102). Cependant, elles nous permettent de construire les représentations intériorisées (au moins de faire des hypothèses sur ces représentations) par les enfants sur le lire-lecture et l'écrire-écriture (représentations qui sont souvent socialement ou scolairement construites) et de les mettre en lien avec ce qu'ils disent avoir fait eux-mêmes dans des tâches précises. Par exemple, la définition que donne un élève pour la lecture en général et son « rapport à la lecture de façon générale » peut nous aider à comprendre ce qu'il dit par rapport à ce qu'il fait lors des tâches de lecture, et donc le rapport « à sa propre lecture » (si elle en est une pour lui). Puis, les réponses des élèves concernant la présence de la lecture et de l'écriture, ainsi que des éléments à lire et à écrire, dans l'école, nous indiquent la façon dont ils perçoivent ce qui leur est présenté dans le contexte scolaire. Nous ne pouvons pas vérifier, par la présente étude, ce qui se passe véritablement dans le contexte familial de l'enfant, et donc nous ne nous reposons que sur son « dire ». Cependant, pour ce qui est du contexte « scolaire », et étant donné que nos observations ont porté sur les pratiques mises en place par l'enseignant, nous pouvons mettre en lien ce qui se passe effectivement dans la classe (l'enseignement donné) et puis la façon dont l'enfant le perçoit, et le nom qu'il lui attribue (par exemple, est-ce de la lecture ?)⁷. Pour la

7 – Il n'est pas inintéressant de relier la façon dont les enseignants perçoivent ce qu'ils font en matière

première période de notre étude, la majorité des enfants disent ne pas faire de la lecture à l'école, ce qui change de façon importante aux deux périodes suivantes. Mais même quand ils reconnaissent « faire de la lecture », les enfants ne retrouvent pas facilement des exemples d'activités à donner. Cela peut-être dû au fait que, dans certaines classes (par ex. à l'école GR 2), la lecture ne fait pas l'objet principal d'enseignement et de travail, et donc elle n'est pas clairement présente dans les activités. Ou au fait qu'elle fait partie, pour certains élèves (et même parfois pour les enseignants aussi), des « *micro-pratiques alors considérées comme des moyens pour atteindre des fins autres, des éléments secondaires et annexes dans le cadre d'activités perçues comme principales* » et donc « *s'effacent de même sans difficulté [...] dans les cadres plus larges de pratiques ou de savoirs* » (Lahire, 1998, p. 18).

ANALYSE DU « DIRE SUR SON FAIRE »

Comme nous l'avons évoqué auparavant, à notre avis, le terme « dire sur son faire » est assez complexe et mérite des investigations approfondies. Nous allons essayer ici une première approche de cette notion, à travers les énoncés recueillis auprès des élèves de notre échantillon.

Nous allons analyser principalement les réponses des enfants à nos questions sur « comment ils font/ont fait pour lire... » ou « pour trouver que... » dans les tâches de lecture que nous leurs avons données. Nous pouvons envisager leur catégorisation selon des critères divers, l'un n'excluant pas l'usage des autres.

Plus précisément, nous pouvons distinguer les catégories de réponses suivantes :

Jugement de son action ou de la tâche Nous retrouvons ici des phrases du type « c'est dur », « je n'arrive pas ». Nous considérons qu'elles font partie du « dire sur son faire » car elles accompagnent l'action de l'enfant et leur contenu lui est lié, mais ce ne sont pas des réponses à nos questions sur « comment tu fais/tu as fait pour... ». À la fin de chaque tâche, nous posons aux enfants des questions concernant le caractère facile ou difficile de la tâche et des questions pour voir s'ils pensaient avoir réussi, avoir tout bien fait, s'ils avaient rencontré des difficultés ou pas. Souvent les enfants sont influencés par leur réussite ou par leur échec pour juger la tâche en tant que « facile » ou « difficile ». Il est rare de voir, dans notre échantillon, un enfant dire que la tâche est facile mais que lui, il n'a pas bien réussi. Par contre, les enfants de notre échantillon, disent plus souvent que la tâche était difficile, mais qu'ils avaient « tout bien fait », sans que cela soit forcément « vrai ». L'autoévaluation demandée aux enfants nécessite une certaine prise de distance par rapport à leur faire. Nous pouvons dire que là aussi il s'agit

de lecture avec ce que nous avons observé. Ces interrogations ont fait l'objet d'une communication (Kreza, 2006).

d'« un dire sur son faire » au sens large, mais ce n'est pas de la verbalisation de son action. Selon Vermersch (1994), des énoncés de ce type viennent plus spontanément dans le discours des sujets que la description du procédural. Il s'agit, selon lui, d'une « autre manière de ne pas s'impliquer dans la prise de parole (...) [qui] permet de développer un "métadiscours" autour de l'action, à propos de l'action, donc de se mettre en recul par rapport à l'évocation de la réalité vécue » (p. 47).

Explication Cette catégorie de réponses renvoie aux énoncés où l'enfant essaye d'expliquer ses propos ou ses actes : par exemple, il dit pourquoi il pense que c'est telle chose qui est écrite quelque part ou pourquoi il a mis telle carte à tel endroit, etc. Nous avons observé que dans beaucoup des cas où nous posions des questions aux enfants sur « comment ils ont fait pour lire » ou « pour trouver quelque chose », ils répondaient par « parce que... » et ils donnaient des explications par rapport à leurs paroles et / ou leurs actes. Par exemple :

M.K. Là ?

Sami Astrid (il lit le prénom)

M.K. ça, comment t'as fait pour le lire ?

Sami Parce que le [a] avec le [es] (« s ») ça fait [as]. Après avec le [er] (« r »), euh, avec le [te] (« t ») et le [er] (« r ») [astr], avec le [i] et le [de] (« d ») « Astrid ».

De telles réponses donnaient l'impression d'une justification ou explication *a posteriori* (à l'occasion de la question posée par l'adulte), plutôt que d'un discours renvoyant à ce que l'enfant a effectivement pensé et / ou fait avant ou au moment où il « lisait » / « agissait ». Il est difficile d'affirmer avec certitude qu'une explication ne renvoie pas en même temps à une verbalisation des processus mis en place par l'enfant pour lire. C'est surtout l'absence de verbe d'action ou du pronom « je » qui nous fait ne pas classer ce « dire sur le faire » dans la catégorie des « verbalisations ». Nous pouvons cependant faire l'hypothèse que dans l'exemple ci-dessus, l'enfant parle de ce qu'il a effectivement mis en place mais sa façon de verbaliser son « faire » ressemble à celle qu'on emploierait dans le cas d'une explication. Nous pouvons supposer que les enfants disposent des moyens différents de ceux dont nous disposons, nous en tant qu'adultes, pour verbaliser notre « faire ».

Absence de réponse L'absence de réponse – ou « silence » – (parfois l'enfant dit juste « euh... ») peut être interprétée de façons différentes. Nous pouvons supposer que l'enfant n'a pas conscience de ce qu'il a fait et donc il ne peut pas le verbaliser. Ou peut-être que ce qu'il fait est tellement automatique

qu'il ne peut pas ou qu'il a des difficultés à en parler. Nous pouvons également supposer que l'enfant a conscience de ce qu'il a fait mais qu'il y a d'autres raisons qui font que ce qui est conscient et verbalisable chez l'enfant n'est pas finalement verbalisé. Une des raisons possibles est l'incapacité de l'enfant à mettre en mots ce qu'il a fait, à le verbaliser. Une autre raison peut être un sentiment de manque de confiance de l'enfant qui n'ose donc pas dire ce qu'il a réellement fait en pensant que cela ne correspond pas aux attentes de l'adulte-chercheur qui lui pose des questions.

Dans le cas de l'absence de réponse, nous répétons nos questions ou nous les reformulons. Ce n'est qu'après avoir insisté sur nos questions que nous arrivons à obtenir finalement de ces mêmes enfants des réponses telles que « je ne sais pas », ou même une des réponses que nous retrouvons dans les autres catégories indiquées ici ; les réponses données à la fin ne sont que rarement de la verbalisation, ou au moins pas une verbalisation d'un processus précis.

Disent ne pas savoir comment ils font Nous pouvons supposer que ce type de réponses renvoie plutôt à un manque de conscience par l'enfant de son faire ou d'une partie de son « faire », des processus mis en place par lui-même pour lire ou accomplir une partie de la tâche. Nous pouvons aussi supposer que cette réponse se cache aussi derrière une réponse du style « je ne sais pas comment dire », que nous avons rencontrée chez certains enfants. Dans ce cas, il s'agit plutôt d'un manque de moyens de verbalisation. L'enfant a conscience de ce qu'il a fait mais il ne sait pas comment le décrire avec des mots.

Considèrent ce qu'ils font comme quelque chose d'évident, qui va de soi.

Sami bah, je le sais, c'est tout.

Des réponses de ce type peuvent aussi être interprétées de façons différentes. Souvent elles peuvent désigner un manque de prise de conscience de son « faire », ou un « faire » qui est de l'ordre de l'automatisme, ou bien désigner une difficulté pour l'enfant de verbaliser clairement et en détail son « faire ». Ces réponses méritent, à notre avis, de faire partie d'une catégorie différente car elles montrent que, pour l'enfant, ce qu'il fait ou dit est une sorte d'évidence qu'il n'a pas besoin d'expliquer ni d'explicitier plus en détail.

Verbalisation de son faire nous mettons dans cette catégorie tout « dire sur le faire » qui concerne le contenu propre de ce « faire » tel qu'il est perçu et verbalisé par l'enfant. C'est surtout cette catégorie de réponses qui nous intéresse ici, c'est pour cela que nous allons essayer de distinguer des types de réponses à l'intérieur de celle-ci.

VERBALISATION DE SON FAIRE

Nous pouvons distinguer les « dire sur le faire » des enfants de cette catégorie selon deux critères différents que nous allons essayer de développer.

1. Catégorisation des « dire sur le faire » selon le type d'action évoquée lors la verbalisation

Un premier critère de différenciation concerne le type d'action que l'enfant dit avoir fait. Cette action (selon les enfants) peut être :

- *un rappel* renvoyant à des situations qui précèdent et excèdent la réalisation de la tâche précise. Par exemple :

M.K. Et là aussi tu m'as dit c'est écrit « L'école de Léon », en bas ?

Lila Oui.

M.K. Et comment t'as fait pour lire ça ?

Lila Euh, parce que ma maîtresse elle l'a déjà lu alors...

M.K. D'accord. Et toi, maintenant, comment tu l'as lu ?

Lila La, la, la, la (elle chante)

M.K. Hein ? Comment t'as fait pour le lire maintenant ?

Lila Parce que moi, je me souv, je me souviens ce que, ce qu'elle a dit alors...

Nous pouvons dire ici que l'action qu'a faite l'enfant était effectivement de se rappeler ce qu'il avait vu et lu, par exemple, en classe, avec la maîtresse. Mais ici, son « faire » n'est pas de l'ordre du « lire ». Peut-être que l'enfant arrive quand même à lire certaines lettres ou mots mais ce qu'il dit faire ce n'est pas de la lecture. Il s'appuie sur des éléments qui n'ont pas un lien direct avec le texte écrit devant lui, pour dire ce que le texte écrit « raconte ». Nous devons distinguer de cette catégorie les réponses des enfants qui renvoient à une reconnaissance par les enfants des mots précis qu'ils connaissent déjà et où il s'agit donc de reconnaissance d'un élément précis et non pas d'un rappel plus ou moins global de quelque chose qui a été lu ou dit à un autre moment et parfois par quelqu'un d'autre que l'enfant lui-même (la maîtresse, ses parents, ses frères et sœurs *etc.*).

- *une reconnaissance plus globale des mots* Nous retrouvons des verbalisations de ce type surtout quand il s'agit, pour l'enfant, de lire un mot qui appartient à son vocabulaire plutôt quotidien, comme c'est le cas pour son prénom, les prénoms de ses camarades, de ses amis, des membres de sa famille, les jours de la semaine et les mots tels que « maman » ou « papa ». Par exemple :

M.K. Comment tu as compris que c'est le prénom « Lila » ?

Astrid Parce que je sais le prénom de « Lila » !

M.K. Oui, mais comment tu as lu que c'est écrit « Lila » ici et non dans les autres cartes ?

Astrid Parce que Lila m'a dit que c'était comme ça son prénom !

Pour la reconnaissance globale d'un mot l'enfant se sert toujours de certains indices liés aux caractéristiques du mot et des lettres qui le composent. Beaucoup d'enfants, qui disent reconnaître des mots, n'arrivent pas à aller plus loin dans leur explicitation, en indiquant comment ils ont fait pour les reconnaître. Nous pouvons faire l'hypothèse que la reconnaissance de mots très familiers se fait ici de façon rapide et automatique, à tel point que l'enfant ne prend pas conscience de son « faire » et il n'arrive donc pas à en parler.

- *un recours à la lecture des lettres et des syllabes* Dans cette catégorie nous retrouvons des énoncés qui renvoient à une action générale telle que « j'ai regardé les lettres » et des énoncés où l'enfant précise plus :

Sami j'ai... dit les... le bruit que les lettres, elles font

Le processus mis en place par l'enfant ici renvoie à la correspondance grapho-phonémique. Ce même enfant est capable plus loin dans l'entretien de donner un exemple de ce qu'il fait. D'autres enfants, au contraire, ne restent que sur des déclarations générales. Les réponses de cette catégorie montrent que l'enfant sait que pour lire il faut regarder le texte écrit, et plus précisément les lettres et les syllabes, mais ce n'est pas forcément ce que lui fait réellement.

- *une comparaison entre l'élément à lire et un « modèle »* Il s'agit ici d'une autre stratégie que certains enfants disent avoir mise en place afin de décoder et comprendre un « texte » écrit⁸. Le « modèle » peut être soit le « lexique » des prénoms que nous donnons aux enfants pour la deuxième tâche, soit les « syllabes » en haut des feuilles de la quatrième tâche. Là encore, nous avons des déclarations plus générales sur le fait d'avoir comparé l'élément à lire avec le « modèle » à leur disposition, et des verbalisations plus précises par rapport à cette comparaison renvoyant à la correspondance lettre par lettre entre modèle et élément à lire. Nous pouvons dire ici que l'enfant semble employer le recours « au modèle » quand les autres processus « ne donnent pas de fruits ».
- *un recours à des éléments « extra-linguistiques »* Il s'agit ici notamment des cas où l'enfant dit avoir eu recours à l'image accompagnant le « texte »

8 – Le mot « texte » est employé ici dans un sens « large » pour indiquer tout élément écrit à lire.

écrit. Certains enfants de notre échantillon semblent penser que nous pouvons dire ce qui est écrit autour des images, sans avoir lu le texte, juste en regardant les images. L'enfant qui donne ce type de réponse a, selon nous, conscience qu'il y a un lien entre le contenu du texte écrit et l'image qui l'accompagne et que tous les deux sont porteurs de sens. Souvent les enfants disent avoir recours uniquement à l'image, comme étant un indicateur suffisant. Mais à la question de la nécessité ou pas des lettres dans les livres (ce n'est que pour le cas des livres que nous avons posé cette question), presque tous les enfants pensent qu'il est indispensable d'avoir les lettres dans les livres (peu d'enfants disent qu'on peut avoir un livre sans écritures, mais qu'il est mieux d'en avoir). Les déclarations des enfants sur la nécessité des lettres, du moment qu'eux-mêmes disent se satisfaire de l'image pour comprendre ce qui est écrit, nous amènent à l'hypothèse qu'il s'agit plutôt des connaissances théoriques et générales des enfants sur les caractéristiques d'un livre, et l'importance des écritures dans celui-ci, ou juste des représentations issues de leur expérience au sein de l'école et de leur famille ; il s'agit des « *prêt à dire* », « *culturellement formatés* » (Hassan, 2004).

Nous devons noter ici que parfois les enfants disent avoir recours à l'image en même temps qu'aux lettres pour dire ce qui est écrit. Ce qui nous amène à la catégorie de verbalisation suivante.

- *une combinaison de plusieurs actions-stratégies à la fois* Les enfants disent relativement souvent avoir combiné le rappel, la lecture des lettres qu'ils connaissent et les éléments de l'image accompagnant le texte écrit, cependant, nous ne retrouvons pas toujours les trois processus en même temps dans toutes les verbalisations de cette catégorie. Les discours des enfants nous donnent l'impression qu'il s'agit pour eux de processus complémentaires et que l'un agit là où l'autre n'est pas efficace. Le plus fréquent, dans cette catégorie, est de combiner (ou de dire avoir combiné) les éléments de l'image avec la connaissance de certaines lettres. À part le cas du livre où les lettres et les mots sont assez nombreux, dans les autres tâches, les mots accompagnant les images étaient plus limités en nombre, et les enfants disaient avoir regardé l'image et quelques lettres du mot (le plus souvent, les premières deux ou trois lettres). Un exemple qui illustre cela assez clairement est le suivant :

?. ?. Et qu'est-ce que t'as fait ? Comment t'as fait pour lire ?

Pantelis J'ai regardé les lettres...

?. ?. Oui...

Pantelis Parce que je reconnais quelques lettres et quelques lettres et... je

les lisais. Et ceux que je ne reconnaissais pas, je regardais l'image...

- *une action assez générale sans apporter de détails* Cette catégorie concerne les cas où les enfants disent par exemple : « j'ai réfléchi dans ma tête ». Il ne s'agit pas d'une action précise, mais c'est, malgré tout, une action (effectuée ou juste déclarée). Les verbalisations que nous retrouvons ici renvoient, selon nous, à des connaissances assez générales et intériorisées par l'enfant lors de son expérience scolaire ou familiale, sur comment « on » lit, plutôt qu'à des processus réellement mis en place par l'enfant. Mais même dans le cas où l'enfant a réellement « réfléchi dans sa tête » pour lire, il ne nous dit pas comment il s'y est pris précisément.
- *une action « au hasard »* Nous retrouvons dans cette catégorie des phrases du type « J'ai pas lu, j'ai dit au pif », « J'ai pas lu, j'ai dit n'importe quoi ». La question que nous nous posons est s'il s'agit ici effectivement de verbalisation d'une action. Ce qui différencie cette catégorie de celle évoquée auparavant (« *Disent ne pas savoir comment ils font* ») que nous avons indiquée comme « non verbalisation » est qu'ici l'enfant précise ce qu'il a fait, il a procédé au hasard et il en est conscient. Quand l'enfant dit juste ne pas avoir lu, il est possible qu'il ait eu recours à un autre processus précis pour dire ce qui est écrit (par exemple, regarder l'image). Or quand il dit ne pas avoir lu et en même temps « dire au pif », « dire n'importe quoi », nous pouvons supposer qu'il n'y a pas effectivement de processus précis mis en place ou que l'enfant n'est pas conscient de ce qu'il a fait, mais il peut dire, avec certitude, qu'il ne s'agit pas de la lecture. Le fait que l'enfant déclare ne pas avoir lu montre que, pour lui, soit les processus mis en place ne sont pas de l'ordre du lire, soit la tâche et ce qu'on lui demande n'est pas de la lecture, soit lui-même n'est pas capable de lire comme « ceux qui savent lire », comme les « grands ».

2. Catégorisation des « dire sur le faire » selon la formulation de la verbalisation

Un deuxième critère selon lequel nous pouvons distinguer les verbalisations des sujets de notre étude, concerne la formulation de cette verbalisation par l'enfant. Il ne s'agit pas ici de dire si l'enfant s'exprime « bien ou pas bien ». Nous allons nous référer aux différents types de formulations rencontrées, et notamment en ce qui concerne la présence ou l'absence de verbe d'action ou du pronom « je » dans les énoncés des enfants.

Nous allons illustrer cette différence à travers deux exemples précis de nos protocoles :

M.K. « Léon » comment tu as fait pour le lire ? Qu'est-ce que tu as fait ?

Sami Un... un « l » et un... « e » avec un accent, ça fait « lé »

M.K. Oui...

Sami Et un « o » avec un « n » ça fait « on », « Léon ».

?. ?. C'est écrit « La sorcière Frikadela » ? Comment t'as compris que c'est ça qui est écrit ici ? Comment tu l'as lu ?

Pantelis Euh... j'ai vue le « s » et je l'ai compris, car la « sorcière » a un « s » au début et... je l'ai vu... comme je sais lire le « s » avec d'autres lettres et... je l'ai compris et je l'ai lu.

Nous pouvons facilement constater une différence quant au degré d'implication de l'enfant dans l'action décrite dans l'un et l'autre cas. Dans le premier exemple et si l'on considère qu'il s'agit effectivement de ce qu'a fait l'enfant, le sujet présente sa démarche sans se positionner clairement dans celle-ci, comme s'il était seulement l'« observateur » de celle-ci. Or, dans le deuxième exemple, Pantelis se positionne clairement en tant qu'acteur et « observateur » de son action. La verbalisation de sa propre action nécessite de toute façon une certaine implication du sujet, mais comme le souligne Vermersch (1994), il est difficile pour les sujets « *d'accepter l'implication que représente la description non plus de ce qu'ils font (les autres) mais ce que JE fais* » (p. 46). Sur ce point précisément, nous avons observé que plus nous avançons dans l'année scolaire, plus les enfants s'exprimaient sous forme de « je » pour répondre à nos questions ou en employant des verbes qui montrent une certaine « action » effectuée par celui qui parle.

POUR CONCLURE

Dans notre étude, les élèves sont en même temps ceux qui lisent, ceux qui verbalisent et les acteurs principaux de l'action qu'ils sont en train de verbaliser et qu'ils ont précédemment vécue (de façon consciente ou pas). Le « dire sur le faire » ou « dire sur son faire » peut être complexe et riche en informations aussi bien par rapport à la façon dont l'enfant perçoit son faire, en lien avec ses connaissances et représentations, mais aussi par rapport à la façon dont il s'exprime sur son faire conscientisé. Nous l'avons vu, le « dire sur le faire », au moins dans l'étude que nous menons, peut prendre des formes diverses. Pour mieux comprendre et interpréter les différents types de verbalisation, il faut les situer dans le contexte dans lequel elles apparaissent, et notamment le type de tâche. Car, certains énoncés n'ont pas le même sens, et ne sont pas interprétés par nous de la même façon, selon qu'ils apparaissent dans telle ou telle tâche, et selon la fréquence à laquelle on les rencontre pour chaque tâche et pour chaque enfant.

Nous ne prétendons pas présenter une typologie exhaustive ou une catégorisation « modèle » ; nous sommes tout à fait consciente que les types de « dire sur le faire » que nous avons rencontrés sont étroitement liés avec le type de tâches données aux sujets de notre étude et leur catégorisation repose sur des choix méthodologiques relativement subjectifs. Il s'agit plutôt ici de soumettre un objet à la discussion, au débat, dans l'espoir de pouvoir « ajouter une pierre » dans la construction de nouvelles considérations ou dans la « réorientation » de celles qui existent déjà.

BIBLIOGRAPHIE

- BRASSART Dominique-Guy (2005) « Didactique du français langue maternelle : approches(s) cognitive(s) », in CHISS J. L., DAVID J. & REUTER Y. (dir.) *Didactique du français. Fondements d'une discipline*, Bruxelles, De Bœck, p. 95-118.
- DELACOURS-LINS Sylvie (2000) *Clarté cognitive et apprentissage de la lecture. Étude longitudinale au Brésil*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, sous la direction de Gérard Vergnaud, Université René Descartes (Paris V), Sorbonne – Sciences Humaines, deux volumes.
- DOWNING John & FIJALKOW Jacques (1991) *Lire et raisonner*, Toulouse, Éditions Privat (1^{re} édition 1984).
- FIALIP-BARATTE Martine (2004) « S'entretenir avec de très jeunes enfants », *Les Cahiers Théodile* n° 5, p. 5-16.
- HASSAN Rouba (2004) « Analyser des entretiens métagraphiques avec des enfants », *Les Cahiers Théodile* n° 5, p. 17-32.
- KREZA Maria (2006) « La lecture en maternelle : quelle identité disciplinaire et didactique, et quelles tensions à gérer concernant son enseignement ? Étude comparative entre la France et la Grèce », Colloque international de l'AFEC *L'école, lieu de tensions et de médiations : quels effets sur les pratiques scolaires ?*, p. 22-24, juin 2006, Université Charles de Gaulle – Lille 3 (Villeneuve d'Ascq).
- LAHIRE Bernard (1998) « Logiques Pratiques. Le "faire" et le "dire sur le faire" », *Recherche et Formation* n° 27, p. 15-28.
- REUTER Yves (2005) « Analyser le faire des élèves dans une perspective didactique », *Les Cahiers Théodile* n° 6, p. 33-40.
- VERMERSCH Pierre (1994) *L'entretien d'explicitation*, Issy les Moulineaux, ESF.

Sentiment de compétence et autonomie en tant que lecteur chez des enfants maltraités

Élisabeth LESIEUX

Université Charles de Gaulle–Lille 3
Équipe THÉODILE (E.A. 1764)
& Université de Montréal
GRICEA

Dans le domaine de l'apprentissage de la lecture, la question du sentiment de compétence et l'autonomie en tant que lecteur des enfants maltraités¹ ne semble pas avoir été appréhendée, bien qu'elle représente une préoccupation importante pour toute personne intervenant auprès d'eux. Lors de notre recherche doctorale visant à identifier les facteurs favorisant et entravant l'accès au savoir-lire des enfants maltraités, nous avons eu l'occasion de l'explorer à partir d'entretiens semi-directifs menés auprès de quinze enfants victimes de maltraitances familiales. Dans le cadre de cet article, nous proposons de présenter et de discuter ces résultats.

PROBLÉMATIQUE

Le sentiment de compétence réfère à la manière dont l'enfant se perçoit lui-même et se construit à travers l'approbation et le soutien des autres, notamment des parents (Bandura, 1976). Dans le cadre de l'apprentissage de la lecture, le sentiment de compétence peut se révéler porteur, car il nourrit l'envie d'apprendre et de s'investir de manière toujours plus audacieuse et volontaire. On reconnaît ce sentiment de compétence chez les bons lecteurs qui s'engagent cognitivement et métacognitivement dans l'acte de lire grâce à leurs perceptions positives d'eux-mêmes en tant que lecteur ; ces dernières sont en effet porteuses d'action et de

1 – Le néologisme « maltraitance » désigne des actes ou des conduites qui relèvent tout autant de la psychopathologie comportementale (violence, inceste, pédophilie) que d'inconduites sociales comme les déviances ou déficiences parentales (négligence). En ce qui concerne la maltraitance familiale, plusieurs types sont distingués : les violences physiques (le fait de battre un enfant) ; les négligences (physiques comme le manque d'hygiène ou psychologiques comme le manque de réponse aux besoins affectifs de l'enfant) ; les violences sexuelles (inceste, attouchements ou exposition à des actes indécents) ; les violences psychologiques (abus verbaux, dépréciations) ; la violence conjugale (agressions entre parents dont l'enfant peut être témoin).

persévérance.

Le sentiment de compétence amène l'enfant à se positionner autrement par rapport aux lecteurs faisant partie de son environnement familial ou scolaire. En effet, comme le souligne Bernardin (1997, p. 217), l'enfant qui possède un sentiment de compétence se trouve « moins dans l'assujettissement familial ou scolaire ("il faut") que dans l'affirmation individuelle ("je") qui aspire à la parité avec les aînés et les adultes ». L'auteur souligne ici l'appropriation du savoir et le changement de statut familial symbolique qui s'opèrent chez l'enfant entrant dans la lecture. Il nous renvoie à la conception socioconstructiviste de l'apprentissage selon laquelle « [...] ce que l'enfant est en mesure de faire aujourd'hui avec l'aide des adultes, il pourra l'accomplir seul demain » (Vygotsky, 1934, 1985, p. 97). Apprendre à lire est un outil d'autonomie qui participe à la transformation de soi et qui modifie la relation aux autres lecteurs, et dans ce contexte, le sentiment de compétence serait un vecteur de ce mouvement vers l'autonomie.

Bernardin (1997) précise à juste titre que ce sentiment de compétence ne peut émerger « que dans la liberté intellectuelle et dans la sécurité affective, où l'erreur est non pas acceptée (par compassion charitable), mais pleinement intégrée, point d'appui et témoin du travail de la pensée » (p. 217). Chez les enfants en insécurité, les tâonnements et frustrations susceptibles d'apparaître lors de leurs activités de lecture risquent alors d'inhiber ce sentiment de compétence et de cristalliser leurs difficultés. Cette perception et la confrontation à l'échec peuvent engendrer un stress qui paralyse davantage les compétences de l'enfant ou entraîne des comportements d'évitement et de passivité (Breznitz, 1991) ; des comportements que l'on retrouve d'ailleurs dans un des deux profils de lecteurs ciblés par Bernardin. En effet, ce dernier distingue deux profils de lecteur qu'il associe à des attitudes éducatives parentales : les passifs-récepteurs et les actifs-chercheurs. Lors de leurs activités de lecture, les premiers demeurent dans la reproduction du modèle, la répétition de l'identique, ce qui témoigne d'une attitude de passivité et d'une forte dépendance à l'adulte. Leurs parents, qui se sentent généralement démunis et incompetents par rapport aux apprentissages scolaires, se cantonnent dans un rôle consistant à contrôler, vérifier, répéter, retravailler ou reprendre, ce qui n'a pour conséquence que de renforcer l'attitude de dépendance de l'enfant et de retarder son engagement et son implication dans l'activité. En revanche, les actifs-chercheurs s'engagent dans l'activité de lecture en mettant en place une activité intellectuelle consistant à essayer, réfléchir ou chercher. Ils bénéficient d'un accompagnement souple et sans dramatisation de leurs parents qui encouragent l'autonomie et la responsabilisation.

Si nous nous appuyons sur ce raisonnement, nous pouvons donc formuler les hypothèses que : 1) les enfants maltraités adoptent une attitude de passivité et de dépendance lors de leurs activités de lecture ; 2) cette attitude résulte de

l'inhibition de leur sentiment de compétence. La première hypothèse peut se nourrir des résultats de recherche sur les apprentissages scolaires des enfants maltraités. En effet, des études soulignent leur extrême dépendance aux adultes et leur exploration réduite au cours des tâches scolaires (Aber & Allen, 1987), leur manque d'autonomie (Egeland & Sroufe, 1981) et leur manque de motivation intrinsèque (Cicchetti *et al.*, 1989). En revanche, les études faites sur le sentiment de compétence des enfants maltraités vont à l'encontre de notre seconde hypothèse puisqu'elles montrent que les enfants maltraités d'âge préscolaire et scolaire ont tendance à surestimer leurs compétences (Barnett, Vondra & Shonk, 1996 ; Vondra, Barnett & Cicchetti, 1990 ; Kinard 2001). Kinard (2001) souligne toutefois que la tendance qu'ont les enfants maltraités à surestimer leurs compétences peut être interprétée comme un mécanisme de défense contre le sentiment d'insuffisance qu'ils ont développé dans leur environnement. La surestimation intervient comme une stratégie de compensation ou un désir de reconnaissance qui est exploité spécifiquement en dehors de l'environnement familial, notamment dans l'interaction avec les membres du cadre scolaire. Bien que ne portant pas sur l'apprentissage de la lecture de manière spécifique, ces résultats laissent penser qu'un paradoxe pourrait apparaître entre le sentiment de compétence et l'autonomie chez les enfants maltraités ; ces enfants semblent en effet dépendants de l'adulte tout en surestimant leurs compétences. Toutefois, ces résultats demeurent limités pour évaluer le sentiment de compétence en tant que lecteur des enfants maltraités, pour comprendre la manière dont il se construit et son influence sur le mouvement vers l'autonomie. Une étude doctorale visant à identifier, à partir de la perspective écosystémique de Bronfenbrenner (1979), les facteurs favorisant ou entravant l'accès au savoir-lire de quinze enfants maltraités, nous a amenée à articuler ces aspects de manière plus précise. L'étude du discours de ces enfants, recueilli dans le cadre d'entretiens individuels, apparaît éclairante pour notre questionnement et montre surtout que des nuances émergent au sein même de cette population.

Dans le présent article, nous nous attacherons à décrire brièvement la méthodologie employée pour cette étude. Nous décrirons la répartition par groupe à laquelle nous avons abouti, puis nous nous pencherons plus particulièrement sur le discours des enfants. Nous discuterons par la suite ces résultats afin de mettre en lumière les nuances en question.

MÉTHODE DE RECHERCHE

L'étude a été réalisée auprès de quinze enfants : Jérémy, Benjamin, Mélodie, Tatiana, Jasmine, Alexandre, Rémi, Dominique, Denis, Simon, Julien, Naima, Brandon, Marie, Anthony. Ils ont tous été signalés pour maltraitance auprès des services de l'aide sociale à l'enfance de la région lilloise et bénéficient d'une mesure

TAB. 1 – Répartition de l'échantillon selon le niveau de savoir-faire en lecture

1 ^{er} groupe : Enfants en difficultés – (D–)	{ Jasmine Mélodie Benjamin Jérémy Alexandre Tatiana
2 ^e groupe : Enfants en difficultés + (D+)	{ Rémi Julien Dominique Denis Simon
3 ^e groupe : Enfants en réussite – (R–)	{ Naima Brandon
4 ^e groupe : Enfants en réussite + (R+)	{ Marie Anthony

d'AEMO². Ils sont âgés de 7 à 9 ans et achèvent le CP ou débudent le CE 1. Une forte majorité d'entre eux a doublé le CP. Quatorze enfants évoluent dans un milieu défavorisé, la quinzième (Marie) est placée dans une famille d'accueil moyennement favorisée. Certains enfants font partie de la même fratrie : Jérémy et Benjamin ; Alexandre et Dominique.

L'étude, de type qualitatif et exploratoire, s'appuie sur une collecte de données de plusieurs sources et de plusieurs types de manière à procéder à une triangulation permettant de vérifier leur cohérence et de favoriser une étude approfondie du phénomène, tel que l'exige une étude de cas multiple. Nous présentons les sources et les instruments de recherche privilégiés dans leur ordre chronologique de passation :

1. L'entretien directif auprès du travailleur social chargé du suivi éducatif de l'enfant et de sa famille vise à recueillir des informations sur le contexte familial, scolaire et social de l'enfant.
2. Le test de lecture LMC-R de Khomsi (1999) administré à l'enfant permet d'évaluer : a) l'automatisation des processus d'identification de mots par une

2 – L'action éducative en milieu ouvert est une mesure administrative ou judiciaire visant à maintenir l'enfant dans son milieu naturel tout en assurant l'intervention régulière d'un travailleur social qui apporte aide et conseil à la famille.

lecture de mots chronométrée ; b) l'efficacité des processus d'identification de mots à partir de la lecture de mots corrects, de pseudo-synonymes, de pseudo-logatomes écrits et d'homophones associés à une image ; et c) la compréhension de phrases à contenu imageable et inférentiel.

3. L'entretien semi-directif avec l'enfant consiste en une série de questions-thèmes sur ses perceptions et ressentis par rapport à la lecture, son rapport à la lecture selon ses versants épistémique et identitaire (Charlot, 1997), ses activités de lecture et celles des membres de sa famille au sein du foyer et ses relations avec les personnes de son entourage (parent, enseignant, autres...).
4. L'entretien semi-directif avec le parent (généralement la mère) aborde les mêmes questions-thèmes qu'avec l'enfant. Un seul thème a été ajouté, celui du rapport à l'école des parents et leurs relations avec l'enseignant. Une analyse de contenu a été effectuée sur les données des entretiens. Une liste de code segmentée en catégories touchant un thème commun a été élaborée afin d'effectuer un codage systématique des fragments significatifs du corpus de données avec le logiciel de traitement des données qualitatives, ATLAS-TI. Afin d'assurer la validité et la fidélité du codage, nous avons effectué deux contre-codages : intrajuge et interjuge. Dans le deuxième cas, l'indice de fidélité a atteint 72 %.

Dans le cadre de cet article, nous nous intéresserons plus particulièrement aux résultats généraux au test de lecture, ainsi qu'aux données des entretiens semi-directifs menés auprès des enfants portant sur les thèmes qui nous intéressent, soit le sentiment de compétence et l'autonomie. Des questions permettant d'aborder le thème du sentiment de compétence (*qu'est-ce que tu penses de la lecture ? comment ça se passe la lecture en classe ? que penses-tu de tes résultats en lecture ?*) et de l'autonomie en tant que lecteur (*est-ce qu'il y a des gens qui lisent autour de toi ? est-ce qu'il t'arrive de lire avec eux ? tu préfères lire seul ou avec quelqu'un ?*) ont été posées. Les enfants ont répondu directement à nos questions, mais aussi indirectement, abordant ces aspects dans le cadre d'autres questions. C'est en cela que les entretiens ont demandé une grande vigilance de la part de l'interviewer qui devait être en mesure de faire les relances au moment opportun.

ANALYSE DES DONNÉES

RÉPARTITION DE L'ÉCHANTILLON

À l'issue de la collecte des données, nous avons procédé à l'analyse des résultats des enfants au test de lecture. Cette analyse préliminaire a abouti à une classification en quatre groupes selon le niveau de savoir-faire en lecture des enfants (voir Tableau 1) : les enfants qui ne maîtrisent que très peu, voire n'ont aucun savoir-faire en lecture à l'issue de leur première ou seconde année d'école primaire

(Difficultés – ou D–) ; 2) les enfants qui ont acquis des savoir-faire tout en montrant des faiblesses en compréhension (significatives lors de la troisième épreuve du test de lecture) à l'issue de leur seconde année d'école primaire (Difficultés + ou D+) ; 3) les enfants qui maîtrisent le savoir-lire à l'issue de leur seconde année d'école primaire (Réussite – ou R–) ; 4) les enfants qui maîtrisent le savoir-lire à l'issue de leur première année d'école primaire (Réussite + ou R+).

Il convient de préciser que l'analyse des résultats au test de lecture montre une cohérence avec les informations fournies par le travailleur social puisqu'elle nous amène à observer la même répartition entre les résultats scolaires des enfants et les savoir-faire observés en lecture. C'est sur la base de cette répartition que nous allons présenter les données des entretiens.

Le sentiment de compétence et l'autonomie ayant souvent été liés dans le discours des enfants, nous présenterons ces deux aspects simultanément pour chacun des groupes ciblés.

LES ENFANTS DU GROUPE EN DIFFICULTÉS – (D–)

La majorité des enfants de ce groupe reconnaissent leurs difficultés et les expriment durant l'entretien : « *j'ai des difficultés [...] moi je lis pas bien [...]* » (Benjamin) ; « *[...] mais moi je sais pas lire* » (Mélodie) ; « *c'est des difficultés partout* » (Alexandre) ; « *parce que... en lecture, j'ai des problèmes* » (Tatiana). Les enfants n'expliquent leurs difficultés que par des facteurs internes qu'ils ne peuvent contrôler seuls, ils ne se sentent pas capables de réussir à lire par eux-mêmes : « *bah je peux pas y arriver [...]* » (Jérémy) ; « *parce que je sais pas lire* » (Benjamin) ; « *bah non, je peux pas [...]* » (Mélodie) ; « *parce que j'arrive pas à lire* » (Jasmine) ; « *j'y arriverai pas* » (Tatiana) ; « *ouais, mais c'est parce que c'est pas de ma faute, j'y arrive pas* » (Alexandre). Dans tous les cas, les enfants de ce groupe ont une perception réaliste de leur compétence et ne montrent pas de tendance à la surestimation ; bien au contraire, les enfants insistent sur leurs difficultés, exprimant même un sentiment d'impuissance. D'ailleurs, quatre d'entre eux l'accentuent par des adverbes de circonstance : « *je sais lire que e, la...je sais lire que ça* » (Jasmine) ; « *[...] me forcer mais... j'y arriverai pas toujours [...]* j'y arrive pas, c'est comme ça... [...] j'ai jamais réussi... une fois j'ai vraiment cru que j'allais réussir, mais j'ai pas réussi » (Tatiana) ; « *[...] j'y arrive pas, c'est trop dur pour moi* » (Mélodie) ; « *j'y arrive pas du tout* » (Alexandre). Benjamin exprime également une impuissance qui prend une dimension fataliste en déclarant que son frère Jérémy va réussir les épreuves de lecture que nous avons proposées, contrairement à lui : « *nan, moi je lis pas bien, Jérémy il va tout réussir aux exercices* ». Il semble alors se plier à cette évidence.

Si Jérémy exprime son impuissance dans certaines situations de lecture, il ne s'exprime pas de manière aussi explicite que les autres enfants sur ses difficultés. Il a plutôt recours à une comparaison avec les compétences de son frère, ce qui

semble lui permettre d'éviter de s'exprimer sur les siennes : « *ouais et Benjamin lui, il va redoubler son CP* ». Est-ce qu'il répète un discours déjà entendu au sein du foyer familial ? Il semble que cette opinion soit communément admise au sein du foyer puisque, comme nous l'avons vu, Benjamin effectue également cette comparaison qui le dévalorise.

Dans ce contexte, les enfants de ce groupe ont pour point commun de considérer qu'un étayage leur est nécessaire lors d'une activité de lecture ; cette dernière ne s'envisage donc que dans une relation de dépendance. Étant donné qu'ils n'exercent aucun contrôle sur leurs compétences, cette assistance est nécessaire pour remédier à leurs sévères difficultés : « *et euh... si je le fais tout seul, j'y arrive pas* » ; « *je préfère qu'on me lise des choses, et après je les répète* (Tatiana) ; « *avec maman, parce que tout seul j'y arrive pas* » (Alexandre). Cet étayage peut être réalisé par l'enseignante : « *ouais quelquefois elle vient, mais c'est elle qui le fait parce que moi j'y arrive pas, c'est trop dur pour moi* » (Mélodie) ; « *oui parce que c'est la maîtresse qui m'aide* » (Tatiana) ; « *[...] alors, je demande à la maîtresse pour qu'elle dise* » (Benjamin) ; « *[...] elle me dit regarde c'est quoi, je dis, je sais pas, elle dit, ça commence par un ma, un ma, je réfléchis, j'ai vu que c'était une maison après parce qu'elle m'a dit le mot dans mon cahier [...]* » (Jasmine). Cet étayage peut aussi être le parent : « *nan, c'est ma mère qui lit* » (Jérémy) ; « *je dis après elle* » (Benjamin) ; « *[...] après si maman elle vient pas, après c'est trop dur* » (Mélodie) ; « *[...] ma mère pour les devoirs...et euh...* » (Tatiana) ; « *bah elle dit, c'est le mot là, et après je redis* » (Jasmine) ; « *elle lit et après c'est moi qui répète* » (Alexandre). Cet étayage peut enfin être assuré par un objet. En effet, Mélodie et Jasmine possèdent un cahier d'école dans lequel les mots sont associés à des images. Mélodie prendra soin d'apporter ce cahier lors de notre rencontre.

LES ENFANTS DU GROUPE EN DIFFICULTÉS + (D+)

Les enfants de ce groupe considèrent leurs compétences en lecture bonnes à moyennes. Ainsi, Denis, Dominique et Rémi se considèrent en réussite : « *je lis très bien* » (Rémi), « *ça va* » (Dominique) ; « *[...] je sais lire maintenant* » (Denis). Lorsqu'ils abordent ce sujet, les deux garçons comparent spontanément leurs compétences à celles de l'aîné de leur fratrie ; il s'agit d'un grand frère pour Denis (« *oui, j'ai beaucoup de points verts, Frédéric il a plus de rouge [...]* ») et d'une grande sœur pour Dominique (« *elle veut faire croire qu'elle lit mieux que moi* »).

Simon et Julien expriment plus de réserve lorsqu'ils évaluent leurs compétences envers lesquelles ils peuvent se montrer critiques. Pour Simon, c'est parce que son bulletin n'est pas suffisamment bon, alors que Julien se réfère à des défaillances plus précises : « *je fais attention que j'ai pas oublié une lettre, ça m'arrive quelquefois* ». Denis et Rémi, bien que se considérant en réussite, iront dans le même sens que Julien en précisant qu'il leur arrive encore d'éprouver quelques difficultés :

« *parce qu'il y a des lettres que je sais pas écrire* » (Rémi) ; « *des fois j'y arrive, des fois j'y arrive pas [...]* » (Denis). Seul Dominique n'évoque aucune difficulté.

Toutefois, contrairement aux enfants du groupe D-, les enfants de ce groupe n'expriment pas une impuissance par rapport à leurs difficultés. Julien et Simon les attribuent à des facteurs intrinsèques qu'ils peuvent contrôler. Ainsi, Julien fait référence à son manque d'effort (« *nan je fais rien moi* »), et Simon, au fait qu'il ne voulait pas travailler alors qu'il a maintenant envie d'apprendre pour bien lire. Rémi, Denis et Dominique, qui se considèrent en réussite, remarquent que certaines circonstances extérieures nuisent parfois à leur investissement dans leurs apprentissages. Ainsi, Rémi explique que sa volonté de travailler dépend de celle de son enseignant :

Rémi des fois je travaille bien des fois je travaille mal

I ah ! et ça dépend de quoi ?

Rémi quand je veux

I quand tu veux ? et c'est quand, quand tu veux ?

Rémi le mardi

I le mardi, tu veux travailler ?

Rémi le lundi aussi des fois

I mais qu'est-ce qui se passe le mardi et le lundi pour que tu veuilles travailler ?

Rémi parce que Monsieur il me met pas derrière le tableau

Denis et Dominique, issus tous les deux d'une fratrie nombreuse (cinq enfants pour le premier et huit enfants pour le second), expliquent qu'il leur est parfois difficile de trouver la motivation nécessaire pour travailler du fait d'un état de fatigue : « *parce qu'on est obligé de travailler et qu'il faut se réveiller le matin et j'ai pas le courage* » (Denis) ; « *quelquefois j'ai envie [de dormir] mais je peux pas parce que je vais me faire engueuler par mon maître* » (Dominique). Dominique précise que, lors de son premier CP, l'enseignante ne réagissait pas de manière coercitive par rapport au fait qu'il puisse s'endormir en classe (« *ouais, elle me disait que je dise à ma maman de faire dormir plus tôt* »), en revanche, ce n'est pas le cas de son enseignant actuel (« *quelquefois j'ai envie, mais je peux pas parce que je vais me faire engueuler par mon maître* »). Les deux enfants expliquent cet état de fatigue par les conditions familiales dans lesquelles ils évoluent. Ainsi, ils ne peuvent dormir à cause de la désorganisation familiale à laquelle ils sont confrontés, c'est le cas le matin, au réveil, pour Dominique (« *parce que moi, ma maman, elle nous lève tout le temps à 7 h 00 pour qu'on trouve ses affaires et tout ça, pour qu'on trouve notre cartable, notre chaussure et...notre cartable et nos*

chaussures et notre manteau », et le soir, au coucher, pour Denis (« *parce que les autres, ils font du bruit* »).

Dominique fait également référence à deux autres facteurs susceptibles d'altérer sa motivation : l'absentéisme décidé par la mère (« *maman, elle nous met pas les deux derniers jours, les... bah lundi elle nous a pas mis, et mardi elle nous a pas mis* ») et le manque de soutien instrumental (« *bah oui, parce qu'à chaque fois il [l'enseignant], il nous dit de prendre beaucoup de choses et moi, je peux prendre que deux cahiers dans une pochette, si je dois mettre un classeur avec, j'aurai pas assez de place* »). On remarque d'ailleurs que les facteurs en question sont les adultes.

En revanche, les enfants de ce groupe sont unanimes sur le fait qu'ils sont devenus des lecteurs autonomes. En effet, « seul » est le terme-clé dans leur discours. Ils considèrent tous qu'ils n'ont plus besoin des adultes pour les accompagner dans une activité de lecture : « *non parce que moi je lis bien* » (Rémi) ; « *maintenant je sais lire tout seul* » (Julien) ; « *parce que j'en ai pas besoin, je sais lire tout seul* » (Denis) ; « *bah tout seul... vtout seul* » (Dominique). Ainsi, les lectures partagées avec un adulte ne se justifient pas à leurs yeux. Denis précise qu'il s'en fout, et Dominique n'évoque qu'une expérience de lecture partagée qui laisse penser que ce type d'activité n'est pas significatif pour lui. Cette expérience est très lointaine puisqu'il n'était alors âgé que d'un an : « *j'étais bébé, j'avais un an* ». Il se souvient que c'est parce qu'il était malade que sa mère avait tenté de lui lire une histoire : « [...] *parce que j'étais malade, et j'arrivais pas à dormir, elle l'a fait* ». Mais Dominique souligne lui-même le clivage entre l'initiative de la mère et son état de santé : « *ouais, je me souviens que j'étais fort malade, elle voulait lire, mais elle pouvait pas, je faisais que dégueuler, elle l'avait pas vu, alors elle avait quand même lu un peu* ». De plus, Dominique affirme qu'il n'est pas en attente de lectures partagées. Étant donné qu'il associe cette activité au moment du coucher, il souligne qu'il n'a pas besoin de la présence de sa mère à ce moment-là : « *je m'endors tout seul* ». En ce qui concerne Rémi, l'intérêt de la lecture partagée résiderait dans le fait de lire à une personne qui n'en est pas capable elle-même, ce qui n'est pas son cas selon lui parce qu'il lit bien. Il explique alors qu'il partage plutôt des lectures avec d'autres enfants qui peuvent être des copains d'école (« *je lis des fois avec mes copains* ») ou son petit frère : « *Alexis, bah parce que moi j'aime bien lire, c'est bien, c'est facile, quand il est là, je peux lui en lire, mais quand il est pas là, je peux pas lui en lire* ». Dominique le rejoint à ce niveau puisqu'il évoque également des lectures partagées avec son frère aîné, Alexandre³, qui a plus de difficultés que lui en lecture : « *c'est moi qui lit parce que Alexandre, il sait pas lire du tout* ». Ainsi, Dominique a, ici, inversé les rôles, c'est lui qui aide son frère aîné à lire.

3 – Alexandre fait également partie de notre échantillon, il se trouve pour sa part dans le groupe D-.

LES ENFANTS DU GROUPE EN RÉUSSITE - (R-)

Brandon et Naima se considèrent en réussite. Brandon déclare être bon lecteur (« *bah très bien* ») et Naima considère qu'elle obtient de bons résultats scolaires de manière générale. Par contre, ils reconnaissent qu'ils étaient tous les deux en difficultés lors de l'année précédente. Brandon attribue ces difficultés à des facteurs incontrôlables externes, car l'enseignante serait responsable de cet échec (« *bah oui parce que la maîtresse elle était nulle* »), quant à Naima, elle les explique par des facteurs internes, d'ordre cognitif : « *je retenais pas les lettres [...]* », « *je mélangeais tous les lettres* ». Elle décrit ici une compétence métacognitive à analyser l'origine des difficultés passées qu'elle a réussi à surmonter et montre, de cette façon, qu'elle a pu avoir un contrôle dessus : « *bah à mon premier CP, c'était dur... mais maintenant j'aime bien lire* ».

Dans ce contexte, comment Brandon et Naima évoquent-ils leur autonomie ? Ils expliquent, en effet, que leurs parents ne sont pas portés à partager des lectures avec eux de manière régulière : « *[...] il vient jamais lire avec moi [...]* » (Brandon), « *quand je sais pas quoi faire, je regarde la télé, je fais des coloriages ou je lis un livre* » (Naima). Les enfants sont d'ailleurs en mesure d'en donner les raisons : cela résulte d'un manque d'intérêt pour cette pratique pour le père de Brandon (« *[...] parce que sinon il aime pas [...]* ») et d'un manque de temps pour la mère de Naima (« *c'est mieux que je vais à l'étude, comme ça ma mère, elle peut s'occuper de mes petits frères* »). Toutefois, ces parents savent se montrer disponibles lors de certaines activités communes. Ainsi, Brandon explique que son père intervient au moment des devoirs, mais il invite aussi son fils à partager plusieurs activités. Il y a d'abord celle consistant à lire et écrire des poèmes composés par le père. Cette activité était initialement menée de manière individuelle par le père, mais Brandon peut y participer et jouer un rôle actif depuis qu'il sait lire : « *c'est papa qui l'a écrit et c'est moi qui l'a recopié après* ». Il en est de même lorsque le père emmène Brandon aux marchés pour qu'il participe à cette activité. Dans ce cas, il cède certaines de ses tâches d'écriture à son fils : « *je mets dans les paquets, et puis quelquefois, j'écris sur les ardoises* » (Brandon).

De son côté, Naima observe que si ses activités de lecture au sein du foyer sont essentiellement individuelles et que celles relatives aux devoirs scolaires ont surtout lieu dans le cadre de l'accompagnement aux devoirs offerte par l'école, elle peut aussi faire appel au soutien de sa mère lorsque cela est nécessaire : « *quand j'ai pas étude, elle le fait, quand j'ai étude elle le fait pas* ». Elle se rappelle d'ailleurs une époque où sa mère lui offrait un soutien rapproché et régulier lorsqu'elle se trouvait en difficultés : « *elle m'aidait... elle me faisait lire des lettres, elle me disait c'est quoi cette lettre ?* ». La notion d'aide est donc très présente dans le discours de Naima, car elle sait qu'elle peut en bénéficier lorsqu'elle éprouve des difficultés :

« [...] mais si c'est vraiment dur, je vais demander à quelqu'un qui m'aide [...] ».

Dans les deux cas, il apparaît que lorsque les parents participent à une lecture partagée, ce sont tout de même les enfants qui assurent les tâches de lecture et d'écriture :

Brandon avant c'est moi qui lit... on s'amuse à c'est moi qui lit, et elle m'aide des fois et alors, je lis pas moi

Interviewer d'accord, donc avant c'était lui qui les lisait, et maintenant, c'est toi !

Brandon bah oui ».

Ainsi, chez Brandon et Naima, et contrairement aux enfants du groupe D+, les savoir-faire acquis en lecture et l'autonomie qui en découle ne s'accompagnent pas forcément d'une distance avec le parent, mais favoriseraient plutôt l'échange.

LES ENFANTS DU GROUPE EN RÉUSSITE + (R+)

Si Marie et Anthony reconnaissent tous les deux qu'ils maîtrisent le savoir-lire, ils ne sont toutefois pas tout à fait satisfaits de leurs compétences. Ainsi, Anthony explique qu'il lui arrive encore de faire des fautes (« bah je fais encore des fautes [...] »). On retrouve la même appréciation pour Marie qui, même si elle reconnaît que ses compétences ont évolué depuis l'année précédente (« j'en ai eu beaucoup en CP, mais en CE 1 ça va mieux »), évoque des difficultés, particulièrement en contexte de lecture orale en classe (« je fais pas d'effort en lecture parce que moi je lis pas bien à l'école »). Il apparaît que cette image médiocre de leurs compétences se construit essentiellement en fonction du regard ou de la comparaison avec les autres enfants. Marie décrit en effet les moqueries des autres enfants lorsqu'elle commet des erreurs en lecture orale en classe (« parce que après si on rate bah tout le monde rigole ») et Anthony compare ses compétences à celles de sa voisine (« bah elle lit bien, elle fait pas de fautes, elle a toujours des Très Bien »). Nous remarquons que l'adverbe de circonstance qu'il emploie pour décrire les résultats de sa voisine entre en opposition avec la manière dont il décrit ses propres résultats (« j'ai des Bien, des fois des Très Bien et... des fautes »).

Marie décrit son désarroi par rapport à cette situation de lecture qui l'amène à remettre en cause l'ensemble de ses compétences, tant en lecture qu'en écriture (« parce que j'écris mal alors des fois, j'arrive pas à...à me relire alors à chaque fois, je bloque »). Elle souligne que dans ce cas, elle se retrouve seule face à son malaise, que personne ne peut l'aider et pas même son enseignante (« elle peut pas m'aider parce qu'elle est à son bureau »). Ce malaise l'empêche d'apprécier la lecture à l'école depuis les débuts de sa scolarité (« en maternelle jusque maintenant, j'aimais pas ») et l'amène à trouver des subterfuges pour éviter la situation de lecture orale (« bah oui parce que des fois, je dis que j'ai pas mon livre pour pas lire et Madame, elle dit "bah cherche" et le temps que je le cherchais, je faisais

exprès de pas le trouver pour pas lire, mais il était dans mon casier, mais personne le voyait [...] »).

Toutefois, si Marie et Anthony remettent en cause leurs compétences par comparaison avec les autres enfants ou en réaction à leurs moqueries, cette perception change lorsqu'ils évoquent leurs compétences durant une activité de lecture accompagnée d'une personne de leur entourage. En effet, ils expliquent qu'ils n'éprouvent pas de difficultés à prendre l'initiative de lire devant les membres de leur famille ; ce qui laisse penser qu'ils se reconnaissent compétents dans des contextes plus sécurisants ou valorisants. Ainsi, Anthony explique que, durant la période des devoirs, il assure entièrement le rôle de lecteur pendant que sa mère – qui est analphabète – l'écoute (« *quand je fais mes devoirs, c'est moi qui lit et c'est elle [la mère] qui m'écoute* »). De son côté, Marie s'applique à faire, avec sa mère substitutive ou avec la belle-fille de cette dernière, ce qu'elle redoute en classe, c'est-à-dire qu'elle partage des lectures et n'hésite pas à assurer le rôle de lectrice (« [...] *et des fois par exemple, si je prends un livre, et je lis devant elle, je dis mamie tu veux lire avec moi, bah par exemple moi je lis tout ça, elle elle lit tout ça [...] et ça nous est déjà arrivé par exemple avec Marine, des fois elle lit toute la moitié par exemple quand on est presque arrivé à la fin, par exemple là, on est presque arrivé à la fin parce qu'il reste trois pages, bah je dis est-ce que je peux lire ? alors, je lis ça, ça, ça, ça, ça [...]* »). Marie précise que si la lecture orale en classe provoque les moqueries des autres, il en est tout autrement avec les adultes de son entourage qui la congratulent (« [...] *après elle dit, tu commences à bien lire, alors on reprend un autre livre et jusqu'à tant que j'aie envie de dormir* »). Ainsi, on retrouve chez Marie et Anthony la même dynamique que chez Brandon et Naima, les savoir-faire acquis en lecture et l'autonomie qui en découle n'entraînent pas de distance avec le parent, mais plutôt un échange.

DISCUSSION DES RÉSULTATS

L'ensemble des résultats de cette étude révèle que le sentiment de compétence des enfants maltraités diverge selon le niveau de savoir-faire en lecture. Ainsi, le discours des enfants n'est pas forcément de l'ordre de la surestimation. Il peut prendre une direction opposée, être réaliste ou être nuancé. On constate que ce sentiment de compétence se conjugue avec la perception du rôle de l'adulte auquel l'enfant voue une dépendance, une indépendance ou un équilibre semblant se fonder sur un échange constructif.

Les discours recueillis apportent alors un éclairage sur la manière dont se construit ce sentiment de compétence et son interrelation avec le rapport à l'adulte. Ainsi, les enfants qui éprouvent des difficultés sévères (D-) insistent sur leur impuissance et l'aide apportée par l'adulte. Ils nous renvoient précisément à l'un des profils de lecteur définis par Bernardin (1997) : les « passifs-récepteurs » et

rejoignent les deux hypothèses que nous avons formulées, soit le fait que les enfants maltraités adoptent une attitude de passivité et de dépendance lors de leurs activités de lecture et que cette attitude résulte de l'inhibition de leur sentiment de compétence. En effet, ces enfants sont dans la reproduction du modèle ou la répétition de l'identique et semblent nourrir une dépendance à l'adulte. La mère ou l'enseignant apparaît alors comme un étayage qui prend en charge la lecture et évite à ces enfants d'être confrontés à un sentiment d'impuissance. Nous notons aussi l'utilisation particulière que deux enfants – Mélodie et Jasmine – font du cahier de mots dont elles disposent en classe. Ce cahier semble alors compenser l'absence d'aide de l'adulte, ce qui nous amène à l'envisager comme un « objet transitionnel ». Ce concept d'objet transitionnel a été développé par Winnicott (1958/1989) selon une perspective psychanalytique. Dans ce cadre, l'objet ou l'espace transitionnel représente une stratégie de substitution au manque. Il a pour fonction de représenter le passage entre la mère et l'environnement, et vise à rétablir la continuité menacée par la séparation. Bonnafé (2003) précise que ce concept ne désigne pas forcément une chose concrète, mais l'investissement par l'enfant de cette chose présentée par la mère ou d'un adulte ayant une relation rapprochée avec l'enfant. Dans le cas de Mélodie et Jasmine, cet adulte est l'enseignant. Ainsi, le cahier semble illustrer une continuité en l'absence de l'enseignant et il prend cette signification dans un contexte où les enfants surexploitent l'aide de l'adulte. La signification que nous accordons à ce cahier n'est qu'une piste d'interprétation que nous effectuons à partir de deux cas, mais il nous paraît nécessaire de la souligner afin de dégager le possible investissement que des enfants en difficultés et fortement dépendants de l'aide de l'adulte peuvent faire d'un tel support pédagogique. Ce dernier présenterait le risque de cristalliser une posture passive entraînant une dépendance.

Cette piste d'interprétation qui nous amène à opérer un glissement vers une approche psychanalytique nous permet également de mettre en lumière la crainte que peut représenter pour ces enfants l'autonomie ou le fait d'accomplir seul souligné par Vygotsky. Savoir-lire, c'est se détacher de l'adulte et donc gérer l'absence de l'autre. Winnicott précise d'ailleurs qu'apprendre, c'est supporter l'absence, et ce processus se construit donc sur un manque ou une frustration que l'enfant doit tolérer pour devenir autonome⁴. Ainsi, si la passivité de ces enfants dans l'activité de lecture peut être interprétée par ce que Bernardin (2001) définit comme « une

4 – Winnicott (1958 / 1989) explique en effet que le bébé doit bénéficier d'un environnement maternant et d'une illusion qui le protègent contre le vécu persécutif et dépressif de la petite enfance. L'enfant évolue dans un état d'illusion de toute-puissance. Cette période est suivie d'une autre phase, celle de la désillusion. La mère sort de la dépendance avec l'enfant et ce dernier peut ainsi vivre des expériences de frustration tout en gardant au fond de lui l'image sécurisante d'une bonne mère intérieure. Il faut voir dans ce processus l'origine de la pensée, et plus particulièrement de la pensée symbolique qui permet d'évoquer l'objet absent grâce à un substitut mental.

confusion sur leur posture d'apprenant et sur l'activité qu'il convient de déployer » (p. 20) ou un manque de clarté cognitive (Downing & Fijalkow, 1984), elle peut aussi être envisagée comme un blocage subjectif, ou ce que Boimare (1999) appelle la peur d'apprendre. À partir d'exemples détaillés tirés de son expérience d'enseignant spécialisé, Boimare montre en effet que chez les enfants insécurisés, cette peur peut se traduire par « *une fuite devant toute activité d'élaboration intellectuelle dès qu'elle entraîne réflexion ou retour sur soi, ce qui appauvrit considérablement les stratégies utilisées pour accéder à la connaissance* » (p. 12), mais aussi par « *une difficulté à trouver la bonne distance relationnelle avec celui qui a charge de transmettre le savoir et qui détient l'autorité* » (p. 13) ; ces observations illustrent particulièrement celles que nous avons faites avec les enfants du groupe D-.

Si les enfants du groupe D- ont besoin qu'un adulte les tienne par la main, voire qu'il les précède, prenant ainsi un rôle d'éclaireur que les enfants se contentent de suivre dans le cheminement de l'activité de lecture, ceux du groupe D+ ne lui accordent pas le même rôle. Ils insistent sur l'autonomie dont ils font preuve dans le cadre des apprentissages, répétant qu'ils se sentent compétents en lecture et qu'ils n'ont plus besoin d'un adulte auprès d'eux. Ces enfants s'engagent dans l'activité de lecture, mais cet engagement apparaît limité et semble ne se baser que sur la recherche d'un savoir-faire technique, essentiellement centré sur le décodage ; ils semblent se contenter de savoir lire « en apparence ». En référence aux profils de lecteur identifiés par Bernardin (1997), nous dégageons alors un profil intermédiaire pour caractériser les enfants de ce groupe, nous les appellerions les « chercheurs-passifs ». La passivité s'observe en effet dans le manque de régulation des stratégies de lecture. Quand le discours des enfants du groupe D- sonne comme un besoin de dépendance, celui des enfants du groupe D+ semble plutôt sonner comme un besoin d'évitement. Il s'avère que le discours de ces enfants n'est pas réaliste, car ils mériteraient encore le soutien d'un adulte compte tenu de leurs difficultés persistantes qu'ils ne semblent pas percevoir ou vouloir percevoir. Chez Dominique, la perception de son autonomie résulterait de celle qu'il a de ses compétences ; il se considère en effet bon lecteur. En revanche, une incohérence apparaît dans le discours de Rémi, Denis, Julien et Simon qui estiment ne plus avoir besoin de l'aide de leur mère, tout en reconnaissant à certains moments durant l'entretien qu'ils éprouvent encore des lacunes.

Enfin, on observe une troisième dynamique chez les enfants qui accèdent au savoir-lire. Ces enfants offrent un discours réaliste et nuancé sur leurs compétences. Ils déclarent être en mesure de s'engager de manière autonome dans leurs activités de lecture tout en évoquant la proximité et la disponibilité de leur parent qui intervient pour écouter, pour partager une activité ou pour les aider ; en cela, ces enfants correspondent au profil d'actifs-chercheurs distingué par Bernardin

(1997), ce qui s'oppose aux hypothèses que nous avons formulées. De plus, ils semblent être entrés dans le processus décrit par Bernardin (1997) au sujet de l'enfant accédant au savoir-lire : « *une prise de conscience de ce nouveau pouvoir lui fait revendiquer une autre place dans son microcosme social : d'assujetti à la famille, il devient sujet de la société, donc à statut égal de ses parents, au vu de son pouvoir symbolique* » (p. 134). Une aisance apparaît dans la relation que les enfants de ce groupe entretiennent avec leurs parents, car même s'ils se considèrent compétents, ils perçoivent leurs parents comme des partenaires⁵ fiables dont ils peuvent s'éloigner et se rapprocher lorsque cela est nécessaire. Dans le cas d'Anthony, la mère apparaît aussi comme un partenaire passif dont la proximité ne remet pas en cause son autonomie, bien au contraire, elle la valorise.

Il nous semble pertinent de faire appel à la théorie de l'attachement pour éclairer les diverses dynamiques observées. En effet, cette théorie a déjà servi de cadre de référence dans les travaux de Cicchetti, Toth & Hennessy (1989), Aber & Allen (1987) ou Egeland & Sroufe (1981) pour expliquer les difficultés d'apprentissage des enfants maltraités. Comme nous l'avons déjà souligné, ces recherches montrent que l'attachement insécurisant entraîne des difficultés d'adaptation à l'environnement scolaire, mais aussi une extrême dépendance et une capacité d'exploration réduite. Il apparaît que ces difficultés et ces attitudes sont particulièrement observées chez les enfants du groupe D-. Ils ne semblent pas disposer du sentiment de sécurité nécessaire pour s'ouvrir et explorer l'écrit. Ils entretiennent alors une relation de dépendance à l'égard de leur mère, de leur enseignant ou avec leur cahier d'images qui intervient comme un objet transitionnel. De tels comportements caractérisent l'attachement insécurisant-ambivalent distingué par Ainsworth (1973). Cette dernière explique en effet que ce type de relation d'attachement amène les enfants à faire preuve d'une immaturité excessive et, dans ce cadre, la recherche de l'interaction avec le parent interfère avec l'exploration de l'enfant. Pour les enfants du groupe D-, les activités de lecture éveillent cette immaturité et le besoin de proximité avec l'adulte.

En ce qui concerne les enfants du groupe D+, leur discours laisse penser qu'ils entretiennent une relation d'évitement avec l'adulte en dépit de leurs difficultés et tout en se lançant dans une activité d'exploration de l'écrit. Ils illustrent alors le type d'attachement insécurisant-évitant distingué par Ainsworth (1973). Cette dernière observe en effet que les enfants utilisent peu leur parent comme base de sécurité et n'initient que très rarement des interactions avec lui. Elle précise aussi que dans ce cas, les enfants se lancent tout de même dans des activités d'exploration, car elles représentent un moyen de supporter l'insécurité. Les enfants

5 – Des partenaires au sens du concept *goal-corrected partnership* développé par Bowlby (1978) selon lequel les interactions entre le parent et l'enfant prennent la forme d'une régulation mutuelle où chacun des partenaires exerce une influence sur les buts et les plans de l'autre.

du groupe D+ illustrent tout à fait ce comportement. Nous observons en effet qu'ils s'investissent dans leur apprentissage de la lecture de manière limitée, mais suffisante pour surestimer leur autonomie, préserver leur sentiment de compétence et ainsi limiter les interactions avec l'entourage immédiat. À ce sujet, les études portant sur le lien entre la qualité de l'attachement à la mère et la représentation de soi de l'enfant à l'âge scolaire (Cassidy, 1988; Moss, Cyr, St-Laurent & Humber, 2000) nous renvoient à la dynamique des enfants de ce groupe puisqu'elles montrent que les enfants insécurisés-évitants développent souvent des perceptions de soi positives et irréalistes et mettent l'accent de façon excessive sur leur habileté à faire face à des situations difficiles sans l'aide d'autrui. Dans ce cadre, les activités de lecture semblent alors activer, chez les enfants du groupe D+, le besoin de distance avec le parent. Enfin, les enfants des groupes R- et R+ se rapprochent de l'attachement sécurisant. Ainsworth (1973) explique en effet que dans ce type d'attachement, les enfants interagissent facilement avec leur parent. Ils sont en mesure d'exprimer leur détresse lorsqu'ils se sentent en insécurité et accueillent chaleureusement leur parent lorsqu'il répond à leur besoin de proximité. La chercheuse précise que les enfants bénéficiant de ce type d'attachement sont également en mesure de développer des comportements d'exploration, ils s'attaquent aux tâches avec enthousiasme et persévérance et recherchent, au besoin, l'aide de leur parent. Ils ont également suffisamment de confiance en eux pour admettre leur défaut sans que cela ne remette en cause leur investissement; nous l'avons particulièrement observé chez Naima, Marie et Anthony qui reconnaissent certaines de leurs difficultés – passées, présentes ou émergeant dans un contexte particulier – mais sans remettre en cause leur engagement dans leurs activités de lecture.

CONCLUSION

L'objectif de cet article était de s'interroger sur le sentiment de compétence des enfants maltraités, de comprendre la manière dont il se construit et son influence sur le mouvement vers l'autonomie en tant que lecteur. Nous nous sommes attachée à explorer ces questions à partir des données issues d'entretiens avec quinze enfants. Les résultats obtenus apportent un éclairage nouveau sur deux dimensions, l'enfant maltraité d'une part et le sentiment de compétence et l'autonomie en tant que lecteur d'autre part, qui n'ont pas été étudiées dans leur articulation. Nous avons ainsi pu mettre en évidence que ce sentiment de compétence diverge selon le niveau de savoir-faire en lecture des enfants et qu'il s'associe à une perception bien spécifique de la relation avec l'adulte; une relation que nous avons tenté de caractériser en nous appuyant sur la théorie de l'attachement et les types d'attachement distingués par Ainsworth (1973). Ainsi, ces résultats attirent l'attention sur les dynamiques pouvant se cristalliser dans les relations entre l'enfant

et l'adulte dans le cadre d'activités de lecture. Ces dynamiques oscillent entre la dépendance, la distance ou l'équilibre constructif entre l'enfant et l'adulte ; elles mériteraient sans doute d'être prises en considération dans l'intervention auprès des enfants en difficulté et de leurs parents. Ces résultats laissent aussi entrevoir le fait qu'au sein de leur foyer familial, et en dépit de l'équilibre fragile de ce dernier, certains enfants peuvent trouver des comportements éducatifs favorables à leur développement et répondant à leurs besoins d'attachement, d'autonomie, d'investissement, de stimulation ou de soutien affectif. Cela suppose que le sentiment de compétence et l'autonomie des enfants maltraités ne doivent pas être considérés comme des « fatalités » malheureuses ou heureuses. L'analyse des relations décrites par les enfants montre plutôt qu'il ne suffit pas de s'arrêter à la situation de maltraitance, mais qu'il convient plutôt de cerner la réalité et les règles internes du fonctionnement de la famille. Si cette recherche permet de gagner en compréhension, elle mérite également de gagner en extension. Pour faire suite à cette étude, nous pensons qu'il serait pertinent que les résultats obtenus à partir de notre recherche exploratoire soient, à l'avenir, étudiés de manière spécifique à partir de méthodes déductives et longitudinales sur un échantillon plus large, diversifié et décontextualisé. À ce stade, les résultats de notre recherche constituent le point de départ d'études destinées à mettre à l'épreuve leur validité.

BIBLIOGRAPHIE

- ABER J. L., ALLEN J. P. (1987) « The effects of maltreatment on young children's socio-emotional development : an attachment theory perspective », *Developmental Psychology* n° 23, p. 406–414.
- AINSWORTH M. D. S. (1973) « The development of infant-mother attachment » in B. CALDWELL & H. RICCIATI (eds), *Review of child development research* n° 3, p. 1–94.
- BANDURA A. (1976) *L'apprentissage social*, Bruxelles, Pierre Mardaga.
- BARNETT D., VONDRA J. I. & SHONK S. M. (1996) « Self-perceptions, motivation and school functioning of low-income maltreated and comparison children », *Child abuse and neglect* 20, 5, p. 397–410.
- BERNARDIN J. (1997) *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*, Paris, Retz.
- BERNARDIN J. (2001) « Contre l'évidence du simple... l'entrée dans une autre culture » in G. CHAUVEAU (ed.) *Comprendre l'enfant apprenti-lecteur. Recherches actuelles en psychologie de l'écrit*, Paris, Retz, p. 16–31.
- BOIMARE S. (1999) *L'enfant et la peur d'apprendre*, Paris, Dunod.
- BONNAFÉ M. (1994/2003) *Les livres, c'est bon pour les bébés*, Paris, Hachette Littérature, collection Pluriel .

- BOWLBY J. (1992, 1978) *L'attachement* Paris, PUF.
- BREZNITZ Z. (1991) « Anxiety and reading comprehension : a longitudinal study of Israeli pupils », *Reading Improvement*, 28, 2, p. 89–95.
- BRONFENBRENNER U. (1979) *The ecological of human development : experiments by nature and design*, Cambridge (MA), Harvard University Press.
- CASSIDY J. (1988) « Child-mother attachment and the self in six-year-olds », *Child Development* n° 59, p. 121–135.
- CICCHETTI D., TOTH S. L. & HENNESSY K. (1989) « Research on the consequences of child maltreatment and its application to educational settings », *Topics in early childhood special education*, 9, 2, p. 33–55.
- CHARLOT, B. (1997) *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos, Poche éducation.
- DOWNING J. & FIJALKOW J. (1984) *Lire et raisonner*, Toulouse, Privat.
- EGELAND B. & SROUFE L. A. (1981) « Attachment and early maltreatment », *Child Development* n° 52, p. 44–52.
- KINARD E. M. (2001) « Perceived and actual academic competence in maltreated children », *Child Abuse and Neglect*, 25(1), p. 33–45.
- KHOMSI A. (1999) LMC-R *Épreuve d'évaluation de la compétence en lecture*, Paris, Éditions du centre de psychologie appliquée.
- MOSS E., ST-LAURENT D., CYR C. & HUMBER N. (2000) « L'attachement aux périodes préscolaire et scolaire et les patrons d'interactions parent-enfant » in G. M. TARABULSY, S. LAROSE, D. R. PEDERSON & G. MORAN (eds.), *Attachement et développement : le rôle des premières relations dans le développement humain*, Sainte-Foy (Quebec), Les presses de l'université du Québec.
- VONDRA J., BARNETT D. & CICCHETTI D. (1990) « Perceived and actual competence among maltreated and comparison school children » *Development and psychopathology* n° 1, p. 237-255.
- VYGOTSKY L. (1934/1997) *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.
- WINNICOTT D. W. (1958) *Collected Papers. Through Paediatrics to Psycho-Analysis*, London, Tavistock Publications [trad. fr. Paris, Payot (1989)].

Les fondements des programmes d'histoire par compétence au Québec et en France : regards croisés

Jean-François CARDIN & Nicole TUTIAUX–GUILLON

Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval

IUFM du Nord–Pas de Calais
Équipe THÉODILE (E.A. 1764)

INTRODUCTION

Depuis le début des années 2000, plusieurs systèmes éducatifs sont en cours de réforme pour en unifier davantage les contenus d'enseignement et / ou pour en ajuster les exigences aux attentes présumées de l'économie et de la société contemporaine (ou aux évaluations internationales). Nous prendrons ici l'exemple de l'introduction des « compétences » au sein d'une discipline, l'histoire, au Québec et en France. Le Québec vit depuis quelques années une transformation en profondeur de ses programmes d'études. Suivant l'exemple d'autres pays, l'approche par compétence (ci-après APC) a été placée au centre de la réforme actuelle en tant que principe d'apprentissage. Tous les programmes disciplinaires y sont désormais libellés et structurés autour de compétences prescrites, devenues par le fait même l'objet de l'évaluation et de la réussite de l'élève. Parallèlement en France, un « socle commun de connaissances et de compétences » pour la scolarité obligatoire a également été publié, mais indépendamment des changements de programmes. Il n'annule pas les programmes antérieurs, c'est-à-dire ici ceux des années 1995-1998 (« *le socle ne se substitue pas aux programmes de l'école élémentaire et du collège* », peut-on lire dans les documents officiels, mais il en est « *le fondement* »).

Ce contexte permet aux auteurs de cet article, tous deux didacticiens de l'histoire, l'un du Québec, l'autre de la France, de croiser leur regard sur les changements disciplinaires marqués par l'entrée des compétences dans les programmes d'études. Il en résulte une écriture en alternance, et une conclusion à deux voix.

L'ensemble de l'article décline une question centrale : l'introduction des com-

pétences correspond-elle à une reconfiguration disciplinaire, mettant en jeu les contenus, les pratiques, les finalités de l'histoire scolaire au Québec et en France ? La comparaison des deux réformes, profonde et cohérente au Québec, ambiguë et hésitante en France en éclaire la spécificité. Elle permet aussi de réfléchir à nouveaux frais sur la question de la cohérence didactique qui pérennise l'histoire scolaire. Les diverses questions abordées dans l'article (fondements théoriques, enjeux didactiques, enjeux politiques, résistances...) en éclairent différentes facettes.

Après une présentation analytique des éléments de contexte, davantage détaillée pour le Québec, deux parties confronteront la discipline scolaire « classique » et son fonctionnement, fort proche dans les deux pays, et le nouveau paradigme dont l'APC pourrait être porteuse. Cette dernière partie montre que les finalités civiques et identitaires qui sont depuis plus d'un siècle assignées à l'histoire pourraient bien constituer la clef ou le verrou de ces réformes. Les deux auteurs ont écrit ensemble, mais souvent leur voix alternent, en fonction des situations présentées mais aussi de leurs points de vue de didacticiens.

ÉLÉMENTS DE CONTEXTE

On englobe sous le terme « constructivisme » des théories de l'apprentissage qui se sont développées depuis Piaget (et pour le « socioconstructivisme », Vygotski) et mettent en évidence le rôle du sujet dans son apprentissage. On y englobe aussi une conception de l'enseignement et de l'apprentissage centrée sur l'élève / les élèves, que la théorie permet de légitimer. Le constructivisme est ainsi devenu un terme incontournable en éducation. Promesse d'une véritable transformation de l'enseignement pour les uns, terme à la mode et creux créé par des intellectuels désincarnés pour d'autres, ce concept à la signification encore mouvante et relative chez les enseignants autres que chercheurs et dans la noosphère, est en voie d'adoption par les décideurs scolaires de nombreux pays qui l'intègrent à leurs documents officiels.

LE RÔLE-CLÉ DU CONSTRUCTIVISME

Depuis une vingtaine d'année, on assiste dans le monde de l'éducation québécois à la montée de nouvelles « normes » épistémologiques : cognitivisme, constructivisme, socioconstructivisme, approche par compétences, etc. Nous parlons ici de « normes » parce que ces courants théoriques ont eu tendance à s'affirmer comme étant plus ou moins hégémoniques dans les facultés de sciences de l'éducation, particulièrement parmi les pédagogues généralistes de la filière psychoéducation, et chez beaucoup de didacticiens disciplinaires, notamment en histoire, et de ce fait à devenir à la fois « normes » théoriques des recherches et fondements naturalisés des actions de formation et d'enseignement. La situation française est ici

à la fois décalée et plus compliquée : d'une part les références épistémologiques universitaires sont assez proches, d'autre part elles pèsent apparemment peu sur les décisions ministérielles et très inégalement sur le monde enseignant. Lautier soulignait en 1997 que le constructivisme était pour les enseignants d'histoire plus un élément de discours convenu et superficiel qu'un fondement solide des conceptions de l'apprentissage et des pratiques (Lautier, 1997a). Il ne semble pas qu'un changement profond soit intervenu. Au contraire du Québec la conception professionnelle dominante semble encore celle « des bases d'abord » ; le behaviorisme n'a jamais constitué ni une référence commune ni un projet officiel¹. La formation des enseignants semble se référer, pour autant qu'on le sache à travers les plans de formation et l'expérience des formateurs, tant au constructivisme (intégrant l'emploi du mot « objectifs »...) qu'au sens commun professionnel.

Contrairement au behaviorisme et à l'approche par objectifs qui l'incarnait dans les programmes québécois des années 1980 et 1990, les courants récents ont comme particularité de chercher à mieux connaître les mécanismes cognitifs par lesquels les connaissances sont traitées et se construisent dans l'esprit de l'apprenant (Tardif 1997). Pour reprendre une expression communément utilisée au Québec comme en France, il s'agit dès lors de comprendre l'intérieur de la « boîte noire », de se situer du point de vue de « l'apprenant qui apprend », par opposition à celui de « l'enseignant qui enseigne ». D'un point de vue de didacticien, c'est-à-dire ici de celui qui cherche à cerner les mécanismes et les stratégies d'apprentissage d'une discipline, la recherche cognitive permet de mieux comprendre pourquoi ce que l'on observe empiriquement depuis longtemps comme fonctionnant bien, fonctionne bien. Pour autant, elle ne permet pas toujours de faire découvrir des démarches d'apprentissage qui soient vraiment novatrices, même si un certain sens commun des formateurs et des enseignants tend à valoriser la « démarche constructiviste » ou « socioconstructiviste »² comme plus adaptée aux besoins des élèves et partant plus légitime.

En France les mots « constructivisme » ou « cognitivisme » et plus largement les mots qui renverraient à un fondement théorique sont absents des textes officiels. Au Québec, le renversement de perspective apporté par ces nouvelles normes théoriques va influencer au cours des prochaines années – du moins en principe – l'enseignement des différentes disciplines tant au primaire qu'au secondaire. En effet, dans le texte du nouveau *Programme de formation de l'école québécoise*

1 – Une tentative d'introduire un enseignement par objectifs en seconde en 1989-1990 n'a pas abouti et n'avait d'ailleurs en rien éliminé une formulation des programmes par contenus.

2 – Les guillemets renvoient ici à la fois aux expressions des enseignants et formateurs et à un certain scepticisme de notre part quant aux fondements « constructivistes » ou « socioconstructivistes » de certaines démarches proposées.

pour le 2^e cycle (MEQ³ 2007a), qui précise les grandes orientations de la réforme et auxquelles sont assujettis tous les programmes disciplinaires de l'ordre secondaire, les concepts cognitivisme, constructivisme et socioconstructivisme sont explicitement nommés et explicités aux enseignants qui devront les appliquer dans leur pratique (p. 17).

Ce mouvement sur le plan des fondements théoriques en a rencontré un autre, concernant cette fois plus spécifiquement l'éducation historique.

TENDANCES DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION HISTORIQUE⁴

Dans plusieurs pays, la question de l'histoire à l'école, considérée sous ses multiples dimensions ? que ce soit son statut dans les programmes et les finalités éducatives, les contenus à enseigner ou encore les stratégies pour enseigner cette discipline ?, est l'objet d'une intense réflexion et de remises en question de la part des chercheurs mais aussi des décideurs en éducation. Les débats portent par exemple sur les identités nourries par l'histoire scolaire (ou postulées telles), sur les compétences civiques que peut développer cet enseignement, sur les relations entre histoire et autres disciplines, sur l'utilisation des TICE, sur l'ouverture vers l'environnement des établissements, etc.

Dans le cas précis du Québec, on observe clairement un repositionnement depuis une dizaine d'années, en même temps qu'on assiste à une certaine communauté de pensée entre le discours des didacticiens en histoire, qui s'inscrivent pour beaucoup dans la perspective constructiviste, et le point de vue des décideurs politiques, en particulier au niveau des comités de rédaction des programmes d'histoire du primaire et du secondaire (Cardin 2006)⁵. Pour aller à l'essentiel, sachant que l'on y reviendra dans la suite de cet article, mentionnons que la recherche savante en éducation historique, tant dans le monde francophone qu'anglophone, s'articule autour du développement chez l'élève de ce qu'on appelle la « pensée historique » (*historical thinking*) (Martineau 1999, Wineburg 2001, Stearns *et al.* 2000)⁶. La pensée historique est présentée ici comme une série de compétences intellectuelles, calquées sur le travail de l'historien, et par laquelle l'élève pourra

3 – MEQ : ministère de l'éducation du Québec.

4 – Ce terme n'est guère employé en France (on préfère parler de didactique de l'histoire centrée sur les apprentissages...).

5 – Ce rapprochement n'est pas qu'intellectuel. Depuis une vingtaine d'années, les didacticiens ont en quelque sorte remplacés les historiens comme principaux conseillers universitaires du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), ce qui n'est pas bien sûr sans générer des débats, parfois vifs, comme ce fut le cas au printemps 2006 à propos du projet de programme d'histoire nationale en 3^e et 4^e secondaires.

6 – Certains didacticiens de l'histoire français sont toutefois dubitatifs envers une approche qui ne fonderait la réflexion didactique sur les apprentissages que sur l'épistémologie de l'histoire (ou des sciences sociales) en ignorant apparemment les apports de la psychologie cognitive, sociale... et de la sociologie des apprentissages.

construire, comme ce dernier, ses savoirs historiques de manière plus autonome, et non pas seulement « consommer » des récits historiques déjà tout construits et offerts par le professeur, fussent-ils de grande qualité. Une des dimensions centrales de ce mode de pensée historique, c'est le développement chez l'élève du sens critique, le *critical thinking*. Si elle est bien acquise et intégrée, la pensée historique est décrite comme un outil intellectuel de haut niveau pouvant permettre au futur adulte de mieux se retrouver dans le décodage constant de l'actualité et des enjeux sociaux, économiques et politiques du présent et d'agir ainsi de manière plus éclairée comme citoyen dans la société démocratique à laquelle il appartient. Ainsi décrite, la pensée historique doit permettre de s'affranchir des idées reçues, des idées à courte vue et, de manière plus générale, de la mémoire collective, sur laquelle nous reviendrons plus loin.

Une réflexion analogue a été conduite à Genève par C. Heimberg, aboutissant à un programme du secondaire par compétences, dans lequel cinq sur les sept compétences prescrites sont directement issues des recherches épistémologiques et didactiques sur la pensée historique (Heimberg, 2001). En France, s'il existe bien une recherche en didactique qui interroge les modes de pensée et d'apprentissage de l'histoire (Lautier 1997a, Lautier 1997b, Tutiaux-Guillon 1998, Cariou 2004), quoique sans doute moins centrée sur les compétences critiques, celles-ci appartenant à la tradition scolaire, elle n'a pas d'impact sur les prescriptions officielles. On y revient *infra* dans l'analyse des compétences définies dans le *socle commun de connaissances et de compétences* de 2006.

RÉFORME SCOLAIRE ET NOUVEAUX PROGRAMMES D'HISTOIRE AU QUÉBEC

Dans le contexte d'une réforme en profondeur de tout le curriculum du primaire et du secondaire, qui est en marche depuis près de dix ans maintenant, les anciens programmes d'histoire au secondaire, qui étaient libellés en termes d'objectifs, sont en voie d'être remplacés par de nouveaux programmes qui s'inscrivent dans les cadres théoriques que nous avons évoqués ; cette orientation est en phase avec la volonté, plus générale celle-là, et qui touche l'ensemble des nouveaux programmes du primaire et du secondaire, d'installer dans l'enseignement l'approche par compétences. Ainsi, dans les programmes, les fondements théoriques vont s'incarner concrètement dans le concept de « compétence ». La compétence est ici définie comme « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces [par l'apprenant] d'un ensemble de ressources » (MEQ 2006a, p. 4). Par « savoir-agir », on entend :

[...] la capacité de recourir de manière appropriée à une diversité de ressources tant internes qu'externes, notamment aux acquis réalisés en contexte scolaire et à ceux qui sont issus de la vie courante. Un programme axé sur le développement de compétences vise, entre autres choses, à ce que les connaissances

puissent servir d'outils pour l'action comme pour la pensée, qui est aussi une forme d'agir. La compétence mobilise donc plusieurs ressources et se manifeste dans des contextes d'une certaine complexité, contrairement à un savoir-faire qu'on appliquerait isolément. (p. 5)

Dans le nouveau régime pédagogique, la réforme aura pour conséquence d'augmenter significativement le temps d'enseignement de l'histoire. À la fin du processus d'implantation des nouveaux programmes, en 2008-2009, il y aura au Québec, de l'histoire à chaque année, de la troisième année du primaire à la cinquième année du secondaire, et ce sur une base obligatoire, du moins pour les élèves du cheminement régulier. Durant les deux premières années du secondaire (secondaires I et II) un cours d'histoire du monde occidental est dispensé à raison de soixante-quinze heures par années. Ce cours est suivi en secondaires III et IV par un autre cours de deux années, cette fois à raison de cent heures par année, soit l'histoire de la société québécoise. Mentionnons d'emblée que durant ces quatre années, ces deux programmes ont pour visée de développer trois compétences génériques, les trois mêmes, bien que l'on ait affaire à deux aires spatio-temporelles différentes, ce qui n'est pas incompatible, au contraire, avec une approche par compétences. Nous reviendrons plus en détails sur ces trois compétences. Enfin, en 5^e secondaire, le programme n'est pas encore rédigé. Pour ce que l'on en sait, il s'agira d'un cours multidisciplinaire sur le monde contemporain : histoire, économie et géopolitique.

EN FRANCE, UNE RÉFORME AMBIGUË

L'introduction d'un socle commun de connaissances et de compétences à l'été 2006 s'impose à tous les enseignants du primaire et du collège et à toutes les disciplines. Pour autant, il ne met pas en question les programmes existants. Or en histoire-géographie, les programmes du collège – auxquels nous limitons ici le propos – ont une dizaine d'années d'existence et ont été rédigés en privilégiant les contenus sur les capacités et les attitudes. Il est à la charge des inspections générales de chaque discipline d'en proposer une lecture au regard du socle commun⁷.

L'expression même « socle commun de connaissances et de compétences » se lit comme une référence à deux catégories d'apprentissage, comme si les compétences ne supposaient pas la mise en œuvre de connaissances et comme si les connaissances pouvaient se dissocier des compétences visées. Le texte lui-même ne lève pas l'ambiguïté. On y trouve tantôt des formulations où l'on pourrait sans effort lire une centration sur les seules compétences (« *maîtriser le socle commun c'est être capable de mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations com-*

7 – Ceci n'est pas encore rendu public pour l'histoire au moment où nous écrivons cet article – juin 2007.

plexes »⁸) tantôt un écho de la rédaction des finalités de l'histoire en France depuis 1902⁹ tantôt une distinction devenue usuelle entre savoirs / savoir-faire / savoir-être¹⁰, traduite en savoirs, capacités et attitudes. Comme c'est fréquemment le cas dans les textes officiels français, les rédacteurs semblent avoir voulu donner aux enseignants les possibilités de retrouver dans ce texte nouveau des fragments au moins de leur culture professionnelle, même au prix de glissements voire de contradictions. Ceci posé, aucune compétence ne correspond exactement à une seule discipline et chaque discipline est appelée à viser toutes les compétences.

Le libellé même des sept compétences retenues dit assez les hésitations sur une définition de « compétences » :

1. maîtrise de la langue française,
2. pratique d'une langue vivante étrangère,
3. principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique,
4. maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication,
5. la culture humaniste,
6. les compétences sociales et civiques,
7. l'autonomie et l'initiative.

Certains libellés sont même difficiles à traduire en compétences... Bien entendu la notion est loin de faire consensus, à la fois dans sa définition, dans son articulation aux objectifs et aux contenus et dans ses fondements idéologiques. Mais ici le *même* texte, et qui plus est une prescription officielle, ne s'appuie pas sur une définition constante. Chaque compétence liste, très inégalement, des savoirs, des capacités et des attitudes.

L'histoire, comme toutes les autres disciplines scolaires, peut et doit servir à la construction des sept compétences prescrites. Toutefois, c'est dans la compétence 5 (« la culture humaniste ») que sont indiqués des savoirs historiques, proches des contenus des programmes (« avoir des repères historiques » : c'est-à-dire situer des périodes, des dates, des personnages, des événements, des textes majeurs, des œuvres...), ou proches des finalités (« comprendre l'unité et la complexité du

8 – J. O n° 160 du 12 juillet 2006, <http://www.legifrance.gouv.fr>.

9 – Maîtriser le socle commun « *c'est posséder un outil indispensable pour se former tout au long de la vie afin de prendre part aux évolutions de la société ; c'est être en mesure de comprendre les grands défis de l'humanité, la diversité des cultures et l'universalité des droits de l'homme, la nécessité du développement et les exigences de la protection de la planète* » J. O n° 160 du 12 juillet 2006, <http://www.legifrance.gouv.fr>.

10 – « *une combinaison de connaissances fondamentales pour notre temps, de capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées, mais aussi d'attitudes indispensables tout au long de la vie [...]* » (*ibidem*).

monde »). Les capacités déclinées dans « la culture humaniste » sont peu nombreuses et surtout ne correspondent en rien aux modes de pensée historique, à l'exception éventuelle de la capacité à situer dans le temps et l'espace. Bien sûr le texte est commun à plusieurs disciplines, et pas seulement à l'histoire ; mais pourquoi ne pas emprunter aux épistémologies des sciences sociales ou à diverses épistémologies ? L'inventaire des connaissances juxtapose bien des savoirs historiques, géographiques, *etc.* Est-ce à dire qu'il n'existe pas – pour les rédacteurs du texte – de capacités *disciplinaires* ? Les capacités listées dans « la culture humaniste » mettent l'accent sur la maîtrise des langages et le rapport aux œuvres d'art (et au sport)¹¹. Le lien avec la formation du citoyen et de l'acteur social est assuré par la capacité à « *mobiliser leurs connaissances pour donner du sens à l'actualité* ». Il est flagrant que l'énoncé de ces capacités ne se réfère pas non plus aux travaux sur les apprentissages conduits en psychologie ou en sciences de l'éducation... Quant aux attitudes, elles s'écartent notablement des finalités disciplinaires traditionnelles de l'histoire-géographie, lesquelles se retrouvent dans la liste des « compétences sociales et civiques ». Elles renvoient à la curiosité, au goût, à l'ouverture d'esprit.

Les références de ce texte sont donc floues (ou plus exactement si multiples et implicites qu'il est difficile de les identifier avec certitude), à la différence de celles qui étayaient la réforme québécoise. Et surtout les propositions ne s'appuient aucunement sur les réflexions épistémologiques et les recherches en didactique de l'histoire développées depuis une vingtaine d'années, là encore à la différence du Québec. L'impression – expression de la subjectivité de la chercheuse¹² – est que l'introduction des compétences dans le système scolaire français répondrait plus au souci de ne pas s'exclure d'un mouvement de réforme des programmes qui touche le monde occidental qu'à celui d'une rénovation profonde des disciplines et du système disciplinaire. Ou encore que certaines compétences permettent d'introduire des changements importants (compétence 7) ou d'accentuer des priorités (compétences 4 et 6), et que le reste est embarqué pour donner une apparente cohérence à l'ensemble mais formulé pour ne pas troubler excessivement les enseignants.

LE PARADIGME CLASSIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

S'il semble nécessaire de présenter le fonctionnement usuel de l'enseignement de l'histoire, au Québec et en France, et le paradigme qui le fonde, c'est que c'est largement contre ce fonctionnement que s'est imposée la réforme actuelle. Ce ne sont pas seulement des apprentissages des élèves qui sont visés par l'introduction

11 – Elles sont ainsi communes à d'autres disciplines que l'histoire-géographie : français, disciplines artistiques, EPS, ...

12 – Ici, c'est bien évidemment Nicole Tutiaux-Guillon qui écrit !

des compétences, mais aussi des changements dans les façons d'enseigner. On peut ainsi s'interroger : cette réforme constitue-t-elle, au Québec d'une part, en France d'autre part, un changement de paradigme pédagogique ?

L'ENSEIGNEMENT « CLASSIQUE » DE L'HISTOIRE : UN COURS MAGISTRAL ET UNE SIGNIFICATION DÉJÀ CONSTRUITE

Traditionnellement – et sachant qu'il y a dans ce qui suit un risque de simplification et que les pratiques s'avèrent plus diversifiées et moins unidimensionnelles que cela –, l'enseignement de l'histoire reposait largement – et repose encore –, du moins au Québec, sur la parole du maître. Un maître qui sait, et qui dispense à ses élèves un récit déjà construit qu'il souhaite, légitimement, le plus clair possible, le plus captivant possible, le plus explicite possible pour que son auditoire soit à même de comprendre, in situ, durant le cours, les concepts et les phénomènes historiques qu'il veut porter à leur entendement. De même en France, le cours magistral dialogué domine¹³. L'usage veut que, même si la participation des élèves est sollicitée, ce soit l'enseignant qui énonce l'essentiel, qui formalise et institutionnalise le savoir. Il dirige le dialogue avec les élèves, le plus souvent en l'appuyant sur un document, de telle façon que le risque d'erreurs ou d'errances soit réduit au minimum ; il juge les réponses en termes de vrai / faux, et les intègre au texte qu'il a prévu. Les faits et les traits essentiels du passé sont dans le cours judicieusement découpés pour s'ajuster au temps scolaire et aux chapitres du programme.... Aux heures de cours éparses correspondent dans les programmes des objets singuliers, juxtaposés, dont la somme, le parcours, permet de connaître la réalité. Les enseignants valorisent la simplification, le plan cartésien, qui permettrait une mise en ordre du monde et des connaissances, en même temps qu'une clarification nécessaire à l'apprentissage. La compréhension des élèves procéderait de la clarté de l'exposé magistral, de leur intelligence spontanée et attentive et de leur mémoire. L'intérêt et l'attention des élèves sont réputés fragiles : le rythme rapide des échanges, le renouvellement constant de questions, la facilité du travail sont censés les soutenir. Ainsi, même si la forme peut apparaître moins magistrale qu'au Québec, le principe en est proche et les élèves doivent plus « suivre le cours » que réfléchir par eux-mêmes (Tutiaux-Guillon 1998, Tutiaux-Guillon & Mousseau 1998a, Tutiaux-Guillon 2004).

Et ils y arrivent en général ou du moins présume-t-on que les élèves, dans leur ensemble, saisissent bien et appréhendent ce discours. Plusieurs seront même captivés par cette « fenêtre » sur le passé que leur ouvre, l'espace de quelques minutes, leur enseignant, surtout si ce dernier sait ménager ses effets, jouer de l'anecdote et des contrastes entre le présent et le passé. Bref, s'il sait jouer des

13 – Même si des formes de travaux pratiques ont été introduites au lycée dans des séances de « module », en demi-groupe, ...

artifices discursifs et de la communication, le bon enseignant saura créer de l'intérêt pour sa parole. L'élève adhère ainsi aux significations proposées par son professeur¹⁴. Mais ces significations restent encore pour l'essentiel extérieures à lui : il n'y a pas encore eu vraiment d'appropriation personnelle du sens par l'élève, sauf exception. Il en reste néanmoins des notes de cours, une référence dans le manuel, peut-être un document. Pour qu'il y ait intégration, pour que ces connaissances changent de statut et deviennent de véritables savoirs, il faut que l'élève opère un travail personnel sur ce matériau encore brut laissé par le discours de l'enseignant. En général, dans le cadre des pratiques dominantes au Québec, ce travail sera fait par le moyen d'un « cahier d'activités »¹⁵ qui passe en revue la matière qui vient d'être vue. Ou encore, cela sera fait au moment de la révision pour fin de mémorisation des notes de cours en vue de l'examen, un examen qui pour l'essentiel demande à l'élève de « recracher » des contenus historiques (dates, faits/événements, définition de concepts construites par l'enseignant, liens de causes à effet déjà énoncés, etc.). En France, sauf démarche en module ou en soutien, le travail d'appropriation sera laissé à la charge de l'élève qui « apprend ses leçons » et bien sûr les révise pour les différents contrôles. Au Québec comme en France, ce modèle en trois temps de (1) transmission, (2) mémorisation et (3) restitution (lors des contrôles ou des examens) des savoirs, suivi d'une notation pour le bulletin, demeure majoritairement répandu dans les classes.

Il ressort de cela, selon nous, une formation centrée d'abord et avant tout sur les contenus, principalement les contenus factuels et plus rarement notionnels, des contenus souvent stables et canonisés – ce que Chervel (1998) qualifie de vulgate – que l'on transmet aux élèves en postulant qu'un contenu exposé est un contenu qui peut et doit être appris. L'élève n'est donc pas propriétaire du sens de ce récit explicatif du passé. Nous n'affirmons pas qu'il n'y a eu aucune transformation cognitive chez l'élève. Mais il nous apparaît que les traces de cet enseignement, pour l'essentiel, vont s'estomper rapidement chez la majorité, sinon la plupart, des élèves. Les travaux sur les résultats des apprentissages en histoire (Lautier 1997a, Tutiaux-Guillon 1998, Audigier 1998, Tutiaux-Guillon & Mousseau 1998 b, par exemple) mettent en évidence non seulement les oublis mais les recompositions profondes dont les savoirs enseignés sont l'objet.

Dans ce modèle d'enseignement, le document, par tradition élément central de

14 – Tutiaux-Guillon a proposé dans sa thèse une particularisation du triangle didactique pour l'interaction didactique en cours d'histoire : au pôle savoir correspond « la vérité », au pôle enseignant « l'autorité » et au pôle élève « l'adhésion » (Tutiaux-Guillon 1998)

15 – Il s'agit d'un cahier plus ou moins directement associé au manuel utilisé en classe et dans lequel l'élève peut écrire. Pour l'essentiel, il s'agit de retranscrire ou synthétiser des connaissances déclaratives se trouvant explicitement dans le manuel ou dans des documents présentés à l'élève (bien que ces dernières années on a vu apparaître des formules visant à faire travailler davantage la méthode historique et à développer l'interprétation).

L'apprentissage de l'histoire, sert surtout de support au discours de l'enseignant, en tant que pièce validant et illustrant les explications et le point de vue déployés. Il donne au récit de l'enseignant une apparence de véracité et lui confère de la crédibilité. Mais le document n'est que rarement le point de départ d'une construction de savoirs par et pour l'élève. En effet, l'interrogation du document par l'élève se limite souvent à une mise à plat du texte lui-même – par exemple, trouver les mots difficiles et les expliquer pour dégager ensuite les idées principales, repérer des indices de la situation, indices que l'enseignant interprète et intègre à son discours, *etc.* – autrement dit, ce qui peut apparaître comme un premier pas vers la signification. Rarement va-t-on jusqu'à interroger le document à partir d'une véritable problématisation permettant de le faire parler suivant une interrogation personnelle consciente et une analyse critique quant à sa signification historique (Audigier 1998, Tutiaux-Guillon 1998). Comme nous l'avons exposé précédemment, c'est l'enseignant qui va faire ce travail pour les élèves dans le cadre de son propre discours. Au mieux, l'induction est-elle mise à contribution pour amener l'élève à tirer quelques conclusions de premier niveau. De part et d'autre de l'Atlantique – et sans doute dans de nombreux pays – ce modèle d'enseignement qui s'est installé au cours du 20^e siècle est devenu l'enseignement normal.

CRITIQUES ANCIENNES ET RÉCENTES DE CE MODÈLE

Très tôt, avant même l'institution de l'école publique moderne au 19^e siècle, des voix se sont élevées contre un enseignement perçu comme rigide, intellectuellement pauvre, inefficace en raison de son ignorance des processus d'apprentissage ou de ses ambitions encyclopédiques. Des pédagogues comme Freinet ou, aux États-Unis, Dewey, ont prôné un système d'enseignement où l'élève, de manière plus autonome, problématise et expérimente dans une interaction avec ses pairs et avec l'enseignant qui conçoit la situation d'apprentissage et guide le questionnement. De tels choix postulent que la construction des savoirs – qui s'opère bien sûr même dans l'écoute attentive d'un cours magistral – en deviendrait moins aléatoire et plus durable, parce qu'articulée aux interrogations et aux significations travaillées en classe. L'expression « l'élève acteur de ses apprentissages » est ainsi passée d'une affirmation théorique de la psychologie à un mot d'ordre pour la pratique de classe ; elle s'est traduite en France par l'idée de « placer l'élève au centre du système »¹⁶.

Au milieu des années 1960 et spécifiquement sur l'histoire scolaire au Québec, le rapport de la commission d'enquête Parent sur l'éducation, document fondateur du système scolaire actuel, comportait un chapitre mettant en avant une conception de l'histoire et de son enseignement se situant à l'opposé du modèle

16 – Loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 ; notons que le ministre actuel, Xavier Darcos, est, depuis des années, opposé à cette orientation.

dit traditionnel exposé plus haut.

En histoire comme dans les autres matières, la pédagogie active sera la plus fructueuse [...]. Pour que l'histoire soit vraiment une discipline formatrice pour l'esprit, pour qu'elle habitue à l'objectivité [...], à la lecture critique et comparée des textes, il faudra entraîner l'élève à des méthodes de travail personnel et collectif. (Gouvernement du Québec 1966, § 851)

Toujours au Québec, dans les programmes par objectifs de 1982, s'exprimait un rejet plus ou moins explicite de l'enseignement basé uniquement, ou presque, sur le cours magistral, au profit d'une démarche où l'élève est « actif », ce qu'on appelait la « démarche active » (MEQ 1982).

La situation française est moins claire. Fondamentalement, les programmes d'histoire-géographie reconnaissent la liberté pédagogique de l'enseignant du secondaire. À lui de choisir les pratiques et les supports les mieux adaptés à ses élèves et aux savoirs/savoir-faire enseignés. Certains textes officiels mettent toutefois en question le cours magistral, la leçon d'histoire qui s'est imposée dans la première moitié du 20^e siècle, et même le cours magistral dialogué devenu la pratique dominante depuis les années 1970. Certains rapports de l'Inspection générale font de même. Mais le corps des IPR, inspecteurs en charge du contrôle et du guidage des enseignants du secondaire, est davantage partagé ; les conseils et les préconisations les plus usuelles font comme si un exposé clair suffisait à faire apprendre, ou au moins à donner les conditions d'un apprentissage efficace. Pour leur part, les manuels sont construits sur une maquette qui met face à face une leçon et des documents éventuellement assortis de questions. Si des formateurs sont plus critiques sur le cours magistral dialogué, et incitent à construire d'autres situations d'enseignement où les interactions entre élèves sont privilégiées et où des questionnements orientent la construction de savoirs, sont-ils les plus nombreux ?

Quant aux travaux de didactique de l'histoire (ou de la géographie), ils ont proposé une critique implicite des pratiques existantes, en argumentant vigoureusement en faveur d'autres activités, en décrivant nettement, et peut-être cruellement, les cours ou en examinant les apprentissages des élèves souvent décevants au regard des intentions. Nombreux mais dispersés, ils sont souvent méconnus ou méjugés et peuvent autant aboutir à une résistance des enseignants du secondaire qu'à l'évolution des pratiques de certains. Au total, les critiques au nom de l'épistémologie, au nom de la psychologie des apprentissages, au nom de la didactique, etc., semblent avoir peu d'impact.

UNE APPROCHE MODÉLISÉE (TUTIAUX-GUILLON, 2004)

Pour structurer les pratiques dominantes, jouent le choix des savoirs, leur primat dans le fonctionnement disciplinaire, la conception de l'apprentissage qui

justifie un cours magistral dialogué sans grande tension intellectuelle, la croyance que les élèves entrent de plain-pied dans le monde et la connaissance, pourvu que le seuil leur soit suffisamment bas. Mais joue aussi, fortement, la forme scolaire : découpage en heures de cours, enseignement collectif supposant un progrès suffisamment homogène des élèves. Selon nous, ces divers aspects de l'enseignement de l'histoire-géographie sont cohérents, solidaires. Ils sont aussi liés au paradigme qui organise l'histoire scolaire, paradigme qui s'apparente au positivisme et que Tutiaux-Guillon appelle, en empruntant après Thémis le terme à Orain, « paradigme du plain-pied au monde et au passé » (Tutiaux-Guillon, 2004, p. 91). Produire un discours qui permette un plain-pied au monde et au passé, c'est produire un discours qui efface toutes les médiations entre le réel et le propos tenu. La solidarité entre ces composantes stabilise la discipline scolaire. L'ensemble peut être figuré ainsi :

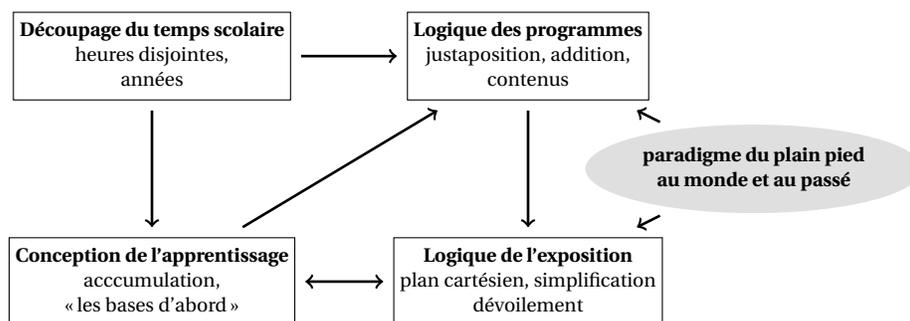


SCHÉMA 1 : Logique des pratiques disciplinaires du secondaire en histoire

Le fonctionnement caractérisé par le système des logiques disciplinaires semble fort éloigné des pratiques promues de façon récurrente par les travaux de didactique. Sa stabilité tient moins aux lacunes de la formation des enseignants qu'aux contraintes qu'il produit d'une part, aux représentations partagées du métier auxquelles il correspond, d'autre part. Passer à d'autres pratiques, fondées sur les recherches en didactique, demande une véritable rupture épistémologique.

UN NOUVEAU PARADIGME POUR L'HISTOIRE SCOLAIRE ?

Au Québec les autorités éducatives introduisent dans les documents officiels des perspectives qui s'inspirent de la recherche en didactique. En France, ce sont plutôt les chercheurs et les formateurs qui les préconisent, mais certaines réformes officielles touchent aussi, par les marges, l'enseignement de l'histoire. Quels sont

ces changements ? Dans quelle mesure annoncent-ils, dans les deux pays, un véritable changement de paradigme pédagogique, dont la cohérence se fonderait sur des finalités nouvelles ou revisitées ? Plus spécifiquement, qu'induisent ces changements quant à la conscience historique et aux sensibilités identitaires et nationales, deux dimensions centrales et sensibles de l'éducation historique ?

AU QUÉBEC : FORMER À LA PENSÉE HISTORIQUE ET À LA CITOYENNETÉ

Comme tout programme officiel, le programme Histoire et éducation à la citoyenneté, couvrant les quatre premières années du secondaire, repose sur un certain nombre de préconceptions et de choix épistémologiques qui lui donnent cohérence et consistance. À cet égard, la conception de la discipline scolaire ne permet pas d'ambiguïtés quant à ce que l'on attend des enseignants, rejetant la transmission / mémorisation d'une « *version simplifiée et commode de savoirs savants* » ou de connaissances encyclopédiques au profit d'un développement « *des compétences qui l'aideront à comprendre les réalités sociales du présent à la lumière du passé* » (MEQ 2006b, p. 337).

L'histoire est ici moins conçue comme un réservoir de faits (dates, événements, noms de personnages célèbres, phénomènes historiques, etc.) à transmettre, que comme un terreau pour développer un mode de pensée pouvant servir à comprendre le présent. Les connaissances historiques ne sont pas exploitées pour elles-mêmes, mais présentées plutôt comme un matériau pour permettre le développement de trois compétences qui cherchent à reproduire l'épistémologie propre à la discipline historique. On retrouve ici la cohérence entre recherche sur les modes de pensée de l'histoire, organisation d'un programme par compétences, et sous-tendant le tout, le (socio)constructivisme. Les trois compétences doivent être travaillées de front, lors de l'étude des diverses situations historiques prescrites ou proposées.

- Compétence 1 – Interroger les réalités sociales dans une perspective historique

Cette compétence a ceci de particulier qu'elle se situe d'abord au niveau des attitudes, et plus précisément de l'aptitude à questionner et à mettre en doute ses certitudes. Il s'agit ici de développer chez l'élève le réflexe de se tourner vers le passé pour comprendre le présent, de voir les réalités sociales actuelles dans la durée, dans leur évolution, de les « *examiner sous différents aspects* » (*ibid.*, p. 344), afin de les saisir dans leur complexité.

- Compétence 2 – Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique

Par cette compétence, le projet ministériel entend développer les habiletés liées à la méthode historique, à laquelle le texte officiel fait explicitement référence : questionner, expliquer, *construire son interprétation de réalités*

sociales passées ou présentes sur des bases formelles » (*ibid.*, p. 346). C'est probablement la compétence la plus familière aux enseignants, aux formateurs, aux didacticiens ; elle renvoie à des pratiques de classe connues et bien établies – à défaut d'être suffisamment employées... — : documenter et établir les faits historiques, les expliquer (par exemple en établissant des relations de cause à effet), et les interpréter, à la lumière notamment des diverses interprétations des historiens.

Ce sont ces deux premières compétences qui ont en quelque sorte pour mission de développer, sur quatre ans, le mode de pensée historique. Elles forment pour le ministère le préalable au développement de la troisième.

- Compétence 3 – Construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire

Le programme [...] vise la compréhension, par l'élève, des réalités sociales du présent qui ne prennent tout leur sens que lorsqu'elles sont envisagées dans leur perspective historique. En apprenant à interroger et à interpréter des réalités sociales du passé à l'aide de l'histoire, l'élève développe les outils conceptuels et méthodologiques requis pour construire sa conscience citoyenne.
(ibid., p. 348)

Les ambitions affichées sont larges : détermination par l'élève de son identité sociale, incitation à participer à la vie collective dans le cadre d'institutions délibératives et démocratiques, etc.

LES CHANGEMENTS IMPLICITES ET EXPLICITES

Le texte définit également clairement les rôles respectifs de l'enseignant et de l'élève : l'enseignant guide l'élève et « *fait en sorte [que l'élève] s'engage dans un processus de construction de sens en favorisant la discussion, l'échange et la confrontation des points de vue et en suscitant l'expression des sentiments et des émotions.* » (*ibid.*, p. 342). Les situations étudiées doivent partir de ce que sait l'élève, du présent. Et l'élève doit « *se poser des questions sur ces réalités, chercher à y répondre de diverses façons et expérimenter différentes stratégies de recherche pour approfondir* » sa connaissance, en particulier par des recherches, des analyses de document. Les élèves « *sont également invités à communiquer leurs interrogations et le fruit de leurs travaux.* » (MEQ 2007b, p. 8). Il apparaît limpide à la lumière de ces prescriptions, que ce programme est conçu comme un instrument pour changer la pratique « classique » des enseignants.

Quant au statut des contenus, le Ministère aime bien reprendre la formule selon laquelle le programme d'histoire vise à « *former davantage qu'à informer* ». Si le programme n'entend pas dévaloriser les contenus historiques, il en redéfinit le rôle dans l'éducation historique. Les contenus – les savoirs factuels, conceptuels, les démarches – doivent être mobilisés dans l'étude de situations qui sont elles-mêmes propices à la construction progressive des compétences. Pour les concepteurs

du programme – tout comme pour les auteurs de cet article et les formateurs québécois –, il n’y a pas d’opposition entre contenus et compétences. D’un côté, on ne peut développer de compétences sans contenus, comme plusieurs l’ont démontré (Dalongeville & Éthier 2005). De l’autre, les compétences sont des outils intellectuels très précieux pour « agripper » les contenus, les appréhender, les interpréter, en d’autres mots pour que l’élève puisse leur donner du sens.

FORMER À L’HISTOIRE POUR ÉDUIQUER À LA CITOYENNETÉ

Comme dans plusieurs autres pays, le Ministère a décidé de mettre une emphase très grande sur la formation citoyenne, en appuyant celle-ci sur les sciences humaines, en l’occurrence l’histoire et la géographie, elles aussi mises à contribution (Cardin 2004). Selon sa désignation officielle, le programme d’histoire n’est plus, en fait, un programme. Selon sa désignation officielle, le programme d’histoire n’est plus, en fait, un programme « d’histoire », mais bien un programme « d’histoire ET éducation à la citoyenneté ». L’éducation citoyenne était présente dans le texte du programme précédent, mais en tant que finalité lointaine : elle n’était pas vraiment inscrite dans la structure des objectifs à enseigner. Désormais, elle apparaît dans le titre même du programme et forme la substance d’une des trois compétences prescrites. L’histoire scolaire est bien présentée comme un *moyen* pour développer la citoyenneté, dans une insistance forte sur ses fonctions sociales, à la fois redéfinies (dans le développement des compétences des élèves) et traditionnelles (dans la contribution à la culture commune) :

[L’histoire et la géographie] favorisent l’alphabétisation sociale de l’élève, c’est-à-dire l’apprentissage du référentiel de connaissances partagées par une collectivité et sans lesquelles un citoyen serait un étranger dans sa société.
(MEQ 2006b, p. 295)

La relation entre l’histoire et la formation citoyenne apparaît particulièrement dans le statut des textes, ou plus largement des documents. Les auteurs du programme prônent le recours à des « sources documentaires variées », incluant les sources électroniques (cédérom, sites Web, etc.) assimilant apparemment sources documentaires et sources historiques, et peut-être supports et nature des documents. L’esprit et la démarche sont explicités dans le programme :

Les documents occupent une place centrale en histoire et éducation à la citoyenneté. Aussi les élèves qui développent leurs compétences dans cette discipline doivent-ils apprendre à chercher, à sélectionner et à exploiter l’information de façon systématique et critique. Leur recherche est facilitée par le recours aux technologies de l’information et de la communication.
(MEQ 2007b, p. 6)¹⁷

17 – Le programme souligne par ailleurs la complexification progressive du travail attendu de l’élève.

On comprend qu'il ne s'agit pas ici de reproduire la démarche de l'historien chercheur, mais d'amener l'élève à comprendre ce que Seixas appelle la fragilité et la nature provisoire du savoir historique, son caractère essentiellement interprétatif et donc changeant selon les époques et les historiens. Le document est ici une « trace » à interpréter par l'élève. Une telle approche est épistémologiquement pertinente et cohérente ; elle s'apparente ici à la démarche critique attendue du citoyen dans une société où l'information est pléthorique et fort inégalement fiable.

LE RÔLE DES PRODUCTIONS D'ÉLÈVES ET DE L'ÉVALUATION

En cohérence avec une approche par compétences, le programme incite les enseignants à faire faire des recherches aux élèves, en s'inspirant de la méthode de recherche en histoire que l'on peut appliquer dans son intégralité (de la problématisation à la communication des résultats) ou que l'on peut « faire pratiquer » par petits morceaux. Dans cet esprit, la production de l'élève, on l'aura compris, consiste moins à reproduire un récit déjà construit ou à restituer les savoirs transmis par l'enseignant, qu'à rendre compte, en les communiquant sous différentes formes, des résultats de ses propres recherches ou réflexions.

La production finale, qui peut prendre des formes multiples allant de l'exposé oral à la production d'une présentation électronique de type diaporama, en passant par la préparation d'un débat, la production d'une affiche, ou plus simplement d'un texte synthèse, est conçue ici comme l'étape de l'intégration et de la synthèse par l'élève de savoirs qu'il a été amené à recueillir, à interpréter, à organiser afin de répondre à ses questions de départ. Dans cette perspective, on amène l'élève à communiquer ses résultats non seulement pour les partager, en accord avec le principe socioconstructiviste, mais surtout pour se les approprier et départager l'essentiel de l'accessoire. C'est aussi l'occasion pour l'enseignant de vérifier la bonne compréhension des phénomènes étudiés et d'opérer avec l'élève un retour métacognitif sur sa démarche.

Dans la perspective qui est celle du programme, le but de l'évaluation consiste davantage à apprécier la progression de l'élève dans le développement des trois compétences qu'à vérifier l'assimilation de contenus pour eux-mêmes. L'évaluation formative prend alors une place de premier plan pour réguler l'apprentissage (Scallon 2004). Quant aux évaluations sommatives, destinées à établir périodiquement des notes en cours de cycle, elles imposeraient désormais une accumulation de traces régulières et multiples pour permettre à l'enseignant de juger du niveau de construction des compétences ; encore faudrait-il que les critères pertinents permettant de juger ce niveau soient définis et acceptés. Quant à l'épreuve sommative de fin de cycle, elle pose la question, non encore résolue au MEQ, d'une mesure fiable du niveau de développement des trois compétences dans le cadre

d'un examen individuel classique de quelques heures.

Autant il est évident que les pratiques d'évaluation font partie de la discipline scolaire et sont en cohérence avec les pratiques d'enseignement, les contenus et les finalités dans une discipline stabilisée, autant la difficulté à les définir, les accomplir et les pérenniser peut grever un changement disciplinaire¹⁸.

LE CAS DU « SOCLE COMMUN DE CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES » EN FRANCE

Le texte officiel définissant les connaissances et compétences pour l'école obligatoire n'est pas présenté comme un texte de rupture, mais comme une mise en forme explicite des attentes sociales relatives à la scolarité fondamentale, en relation avec l'évolution des connaissances, les exigences internationales (textes de l'Union européenne, évaluations PISA¹⁹) et avec la nécessité de créer du point de vue de l'élève des liens entre les disciplines. Comme nous l'avons dit, il ne remet pas en question les programmes actuels.

Ainsi, il est très facile sous la compétence 5 de retrouver des fragments appartenant à la vulgate de l'histoire(-géographie) : les événements fondateurs des grandes périodes caractérisées par des faits politiques, économiques, sociaux, culturels, religieux, scientifiques²⁰ ; les dates, figures, événements de l'histoire de France ; l'histoire de France liée au continent européen (sic) et au monde ; l'histoire de la construction européenne ; les œuvres et textes patrimoniaux (France, Europe, monde) ; les éléments de culture politique (en particulier état, conflits, *etc.*). Le lien avec la géographie (à la fois séparée pour les repères et jointe pour d'autres connaissances sur le monde) est conforme globalement à la discipline depuis les années 1950.

Cependant, à lire finement le texte, il est possible d'en dégager des principes et des prescriptions qui représenteraient un tournant institutionnel, pédagogique et didactique. Le changement le plus notable tient à l'objet même du texte, mais n'y est guère argumenté comme un tournant du système scolaire : ce texte ne présente plus les contenus à enseigner mais les résultats de l'enseignement (ou mieux de l'apprentissage) au terme de la formation. Autrement dit, il introduit un pilotage par l'*output*, souligné d'ailleurs par l'accent mis sur l'évaluation dans la présentation générale du « socle commun ». Parallèlement, les finalités prennent ici figure non d'un horizon de l'enseignement mais d'apprentissages à réaliser *effectivement* à travers des compétences (6 – compétences sociales et civiques, 7 – autonomie et initiative), et, pour chaque compétence, à travers des capacités

18 – Chervel, 1998.

19 – PISA : Programme international pour le suivi des acquis, créé en 1997 par l'OCDE.

20 – Bien entendu, la question même des limites de ces périodes et de la pertinence de ce découpage est discutée par les historiens... La séparation du « culturel » et du « religieux, scientifique » peut aussi surprendre : quel sens attribuer à « culture » ?

et des attitudes. La place donnée à ces dernières ($\frac{1}{3}$ du texte environ), sans être dominante, est bien plus importante que dans les programmes disciplinaires. Seule une confrontation minutieuse aux autres textes officiels d'une part, au curriculum réel d'autre part, permettrait cependant d'en dire la portée.

D'autres changements sont esquissés. Des finalités nouvelles apparaissent dans l'ensemble du texte : efficacité, capacité à se former tout au long de la vie, formation du goût et de la sensibilité, motivation, confiance en soi, créativité... Les frontières disciplinaires sont brouillées par la place donnée à des compétences qui ne relèvent spécifiquement d'aucune des disciplines existantes (6 et 7 par exemple mais aussi 4 – maîtrise des technologies usuelles de l'information), et parce que les énoncés des connaissances juxtaposent sous la même compétence des contenus d'enseignement affectés traditionnellement à des disciplines distinctes. La suggestion implicite d'un travail par situation – du fait de la définition donnée de « compétences » – peut modifier le fonctionnement didactique, tout comme l'exigence de développement des compétences d'autonomie et d'initiative peut modifier le fonctionnement pédagogique. Enfin, les paragraphes introductifs du texte indiquent que des outils nouveaux d'évaluation vont être proposés aux enseignants. Ceci signifie-t-il qu'une composante fondamentale de chaque discipline scolaire, les pratiques d'évaluation et en particulier d'examen, va changer ? Les disciplines scolaires, affectées dans leurs limites, leurs finalités, leurs pratiques et leurs évaluations pourraient en être bouleversées. Cependant le maintien des programmes disciplinaires fait coexister deux possibles systèmes disciplinaires différents...

Si l'on tente de confronter ce que prescrit ce texte avec les contenus, les pratiques et les finalités de l'histoire(-géographie) scolaire, les potentialités de changement se confirment. Par exemple la capacité à « mobiliser ses connaissances pour donner du sens à l'actualité » (5 – « culture humaniste ») pourrait induire des pratiques nouvelles de problématisation des thèmes disciplinaires à partir du présent. De même, prendre au sérieux, dans les compétences sociales et civiques, les capacités à travailler en équipe, à développer son jugement et son esprit critique, et dans les attitudes l'intérêt pour les enjeux de société supposerait d'autres façons de travailler en classe... De telles formulations, même au service des finalités civiques et culturelles classiques, induisent des pratiques fort différentes du cours magistral dialogué, en même temps qu'un possible statut des savoirs qui ne les confondrait pas avec une vérité scientifique normative et figée. Enfin, les pratiques actuelles d'examen, et les évaluations qu'elles induisent en amont, ne sont pas adaptées à l'évaluation des compétences prescrites ou même à l'évaluation de compétences au-delà de la présentation ordonnée et éventuellement argumentée des connaissances acquises.

QUELLE CONSCIENCE HISTORIQUE ?

Pour l'histoire scolaire, la tension induite par ces changements, au Québec et en France, est d'autant plus vive que lui est dévolue depuis le 19^e siècle la mission de former l'identité collective, nationale et / ou citoyenne. Or un programme par compétences peut sembler faire fi de la transmission de la mémoire collective²¹ qu'une société / une nation / un état tient pour son fondement légitime. Cette question des rapports entre mémoire collective, histoire scolaire, mémoires sociales diverses, histoire historique est une question vive depuis au moins une décennie comme l'attestent les publications, les débats publics et les colloques²². En ce qui concerne la didactique de l'histoire, trois concepts sont en général mobilisés : identité, mémoire, conscience historique²³, mobilisation qui n'exclut pas les contradictions, d'autant que les définitions de ces concepts sont loin d'être stabilisées. « Conscience historique » renvoie selon les didacticiens de l'histoire à des acceptions inscrites entre deux pôles : conscience d'appartenance à une communauté dotée d'une histoire (légitime et légitimante) d'une part, compétence à utiliser consciemment les modes de pensée de l'histoire dans sa vie sociale et politique d'autre part.

Centré sur le développement du mode de pensée historique, le programme québécois considère avec une certaine suspicion la « mémoire collective ». Celle-ci est perçue comme peu rationnelle, plus mythologique que scientifique, plutôt volatile parce que changeante au gré des besoins et des enjeux d'une société à une époque donnée (Nora 1996). La logique, ici, est la suivante : en n'étant plus prisonnier de la mémoire collective grâce à la maîtrise de la pensée historique, le futur adulte accède à une véritable « conscience historique », conscience par laquelle il serait en mesure de mieux agir sur l'avenir de la société en fondant ses décisions sur une compréhension du présent nourrie et informée par la connaissance du passé. Ici conscience historique ne signifie pas conscience identitaire nationale/nationaliste mais conscience civique et sociale enracinée dans des savoirs d'expérience historique. Sans que les mots soient analogues, le didacticien peut retrouver ici le projet d'une histoire qui libérerait des préjugés et des particularismes, qui fonderait l'identité civique sur les savoirs scientifiques et la Raison, projet cher aux

21 – Nous entendons par là une construction sociale, située, variable, mais que le processus de construction même affecte d'une stabilité et d'une vérité (fictives) et parfois sacralise.

22 – Une liste bibliographique serait trop longue, sachant que le thème touche à la fois des questions générales (cf. J. Heers (2006) *L'histoire assassinée : les pièges de la mémoire*, Versailles, éditions de Paris ; R. Rémond (2006) *Quand l'État se mêle de l'histoire*, Paris, Stock) et des thématiques spécifiques : la Shoah, l'esclavage et la traite, la colonisation et ses effets sociaux et culturels, l'immigration etc. Non seulement des ouvrages universitaires, des recherches (par exemple à l'INRP, « Les refoulés du temps présent »), mais aussi la presse s'en sont fait l'écho.

23 – cf. N. Tutiaux-Guillon & D. Nourrisson, (éd.) (2003) *Identités, mémoires, conscience historique*, Saint Étienne, PUSE.

républicains français dès la fin du 19^e siècle (Audigier 1993, Lenoir 2002)

Comme l'a bien montré Charland (2003), c'est le rapport Lacoursière de 1996 qui, au Québec, a montré la voie à suivre au ministère de l'éducation à ce sujet. Ce rapport faisait suite à une enquête sur l'état de l'enseignement de l'histoire commandée au lendemain du référendum de 1995 sur la souveraineté du Québec par le gouvernement du Parti québécois. Le rapport est tout imprégné de l'idée que l'enseignement de l'histoire doit servir à la compréhension du présent : « *L'histoire est une discipline du présent, en ce sens que c'est à partir du présent de sa société que l'historien interroge le passé [...]* » (MEQ 1996, p. 1). Le texte, largement inspiré d'entrevues avec des historiens, rappelle que l'histoire « *n'est pas un donné mais un construit* », puis conclut : « *L'histoire enseignée n'est pas dans une situation différente. C'est aussi dans le présent et pour la compréhension du présent qu'on l'enseigne (et, bien sûr, pour que l'élève devienne capable de comprendre les innombrables « présents » qu'il vivra, puisque l'on souhaite le former de façon durable)* » (*ibid.*). C'est bien le pôle compétence à utiliser consciemment les modes de pensée de l'histoire dans sa vie sociale et politique qui est sous-entendu ici. Mais dans le texte du nouveau programme par compétences, on ne retrouve pas l'expression « conscience historique ». Il se centre plutôt, sans vraiment la définir, sur la notion de « conscience citoyenne », une appellation qui renvoie d'emblée au présent et que le libellé complet de la troisième compétence lie étroitement à l'histoire. Au Québec, cela en amène certains à craindre le retour par la porte d'en arrière, masqué de bonnes intentions, d'un enseignement de l'histoire mis au service d'un certain modelage des consciences afin d'amener les enfants à adhérer collectivement à une mémoire historique spécifique et politiquement utile aux temps présents. Bref, certains didacticiens, dont Laville (2003), craignent un certain retour à un enseignement de l'histoire mis au service d'une cause : le projet européen, le nationalisme québécois, l'intégration des immigrants, ou encore, de manière plus large, la cohésion sociale. D'autres didacticiens, dont un des auteurs de cet article, Jean-François Cardin, s'inquiètent moins de ces dérives, toujours possibles certes mais surveillées. Ce sont aussi ceux qui tendent à distinguer conscience historique et conscience identitaire (Tutiaux-Guillon 2003).

En France, si le débat concerne bien la didactique de l'histoire et si la question des mémoires est bien une question vive, d'une part le « socle commun » n'en fait pas état, d'autre part les questions débattues confrontent, voire affrontent, mémoire et histoire mais le terme de « conscience historique » est encore peu utilisé.

LE PROGRAMME PAR COMPÉTENCES ET L'HISTOIRE NATIONALE

En France, la tradition des finalités du secondaire associe explicitement, depuis le début du 20^e siècle, construction d'une identité française et universalisme. Il n'y

a pas contradiction à juxtaposer la connaissance des dates, figures, événements de l'histoire de France, la connaissance de l'histoire de l'Europe, le patrimoine français, le patrimoine mondial, etc. Le « sentiment d'appartenance » à la France et à l'humanité fait partie des finalités civiques et sociales de l'enseignement de l'histoire dans le secondaire depuis 1902. On y associe désormais l'appartenance à l'Europe. Ces points se retrouvent à la fois dans les programmes et dans le socle commun de connaissances et de compétences. Toutefois, dans ce dernier, certaines formules sont particulièrement fortes : d'une part « communauté des citoyens », dont on sait qu'en France elle est une des définitions de la nation, d'autre part et surtout « le socle commun est le ciment de la Nation ». Pour qui oublierait que la nation est une construction historique et qu'en France elle ne se définit pas par rapport à une quelconque souche ou même par rapport à un territoire mais par rapport à un projet de vivre ensemble et de souveraineté, il y a là matière à inquiétudes ou à dérives...

Au Québec, sur cette même question, certaines dérives ont effectivement eu lieu à l'occasion de la fuite dans les médias, en avril 2006, du projet de programme d'histoire nationale (deuxième cycle du secondaire)²⁴. Les milieux nationalistes, y compris de respectables historiens universitaires, ont dénoncé le programme comme constituant ni plus ni moins une tentative délibérée de négation des luttes nationales menées historiquement par les Québécois d'origine française pour survivre politiquement dans un environnement hostile dominé par les anglophones. C'est le thème de la survivance, qui structure depuis des générations la mémoire collective des franco-Québécois, notamment celle qui est transmise dans les cours d'histoire²⁵. Dans l'argumentaire des opposants, l'approche par compétence fut pointée du doigt comme l'instrument utilisé par les fonctionnaires du ministère dans leur entreprise de « dénationalisation » du programme d'histoire du Québec et du Canada. Reprenant un argument maintes fois entendu au Québec contre l'APC, ils reprochèrent au programme d'avoir évacué les connaissances au profit des compétences, celles-ci étant décrites comme le dernier avatar des modes pédagogiques. L'inconvénient premier d'un programme par compétences

24 – L'affaire a éclaté le 27 avril 2006 dans un article tendancieux à la une du journal *Le Devoir*. Une tempête médiatique a suivi et a forcé le ministre de l'éducation à revoir les contenus de ce programme dans le sens des pressions. Ainsi, dans la version subséquente de juin 2006, certains aspects liés aux luttes nationales des Canadiens français ont été explicitement mentionnés et une section entière a été consacrée à la Conquête de 1760 et aux conséquences du « changement d'empire », un thème majeur de l'imaginaire historique québécois.

25 – Létourneau et Moisan (2004) ont montré que même si le programme de 1982 ne la reproduisait pas, c'est cette trame de la survivance qui était effectivement retenue par les élèves, et donc sans doute transmise par les enseignants – à moins qu'il ne s'agisse d'un grand récit relayé par les familles et les médias..., bref d'une représentation sociale largement partagée et qui reconfigurerait les enseignements scolaires.

n'était pas à leurs yeux ce qu'il peut induire ou non pour l'apprentissage, mais ce qu'il ne contient pas : une liste uniforme, précise et exhaustive de contenus prescrits pour tous. Ne retrouvant pas leurs repères habituels (et réconfortants), les faits, dates et personnages qui structurent la trame nationaliste traditionnelle, les détracteurs en ont déduit que le projet de programme cherchait à nier l'identité québécoise dans une trame historique édulcorée et a-nationale. Certains y ont même vu une tentative claire de prêcher en faveur du fédéralisme canadien (Lamontagne et Bouvier 2006). La troisième compétence, visant le développement d'une conscience citoyenne, a été l'objet de fortes critiques : l'introduction de l'éducation citoyenne viendrait « surcharger » la formation historique et elle l'assujettirait à des objectifs non avoués de neutralisation de l'identité nationale collective (*i. e.* franco-québécoise) au profit d'une identité citoyenne individuelle. Bien entendu ce discours révèle toute l'ignorance et toute la mauvaise foi de ses auteurs sur l'enseignement de l'histoire depuis 30 ans : mise à distance du nationalisme traditionnel²⁶, prise en charge de la finalité d'éducation citoyenne, *etc.*

Cet épisode montre qu'au Québec, comme dans d'autres pays²⁷, l'innovation pédagogique ne peut être un motif à une quelconque altération (ne fut-elle qu'apparente) des récits qui fondent la mémoire collective nationale transmise à l'école. Il est significatif que l'APC n'ait suscité aucune controverse lorsque fut rendu public, quelques années auparavant, le programme d'histoire de premier cycle consacré à l'histoire du monde occidental ! À un élève travaillant de manière plus autonome à construire ses propres récits et réfléchissant de façon plus critique sur son passé, on préfère encore celui qui ingurgite le « bon » récit.

Nous ne développerons pas davantage le thème sensible des liens présumés et mythifiés entre histoire scolaire et identité nationale. Il est extrêmement vif actuellement dans nombre de pays, comme le montre l'évolution récente de l'histoire scolaire aux Pays Bas par exemple. Mais il nous semble significatif des contradictions sociales et politiques qui peuvent peser sur la définition des disciplines scolaires dans leur contenu et leur pratique : ici les finalités de formation nationale et de formation civique, qui ont semblé indissociables et convergentes lors du développement des démocraties, deviennent (sont devenues, peut-être, depuis 30 à 40 ans ?) potentiellement contradictoires. Il en résulte une difficulté à obtenir un consensus sur les contenus mais éventuellement aussi les pratiques de l'histoire scolaire, et ce d'autant plus que l'histoire garde la réputation d'une discipline qu'il suffit de bien exposer et de bien apprendre – très loin de toute réflexion sur les

26 – Depuis la Révolution tranquille, durant les années 1960, le nationalisme québécois s'est progressivement décentré du caractère ethnique propre au nationalisme canadien-français traditionnel, pour adopter un nationalisme civique, territorial et inclusif.

27 – Par exemple, pour l'Australie, voir Clark (2006).

compétences.

REMARQUES DE CONCLUSION

Comme toute discipline scolaire, l'histoire scolaire est une construction sociale, située dans un contexte historique spécifique, et qui peut prendre des formes différentes ; il y a eu des enseignements sans histoire – du moins ce que nous appelons « histoire » – il y a eu et il y a des histoires scolaires organisées et enseignées autrement. Est-ce à dire que nous sommes au début d'une redéfinition de l'histoire scolaire, au Québec et en France, dans une approche plus constructiviste et dans d'autres rapports au système disciplinaire ? Si oui comment les réformes en cours passeront-elles en pratique ? Et comment questionnent-elles les travaux des didacticiens ?

JEAN-FRANÇOIS CARDIN

En tant que didacticien, je m'intéresse aux concepts de constructivisme et de socioconstructivisme pour ce qu'ils peuvent apporter ou signifier par rapport à la pratique de l'enseignement de l'histoire. Je n'ai pas de vénération particulière pour ces concepts en tant que créations théoriques et je laisse à d'autres le soin d'en faire l'exégèse. En recherche, elles sont des références utiles que j'emploie couramment parce que, comme nous le mentionnons au début de cet article, elles se sont imposées comme normes épistémologiques qui permettent de dialoguer avec les autres chercheurs, tant au Québec qu'à l'extérieur de celui-ci.

Comme formateurs, de tels concepts nous sont cependant utiles en tant qu'outils de travail pour réfléchir avec nos étudiants sur le métier auquel ils se destinent. Il s'agit bien sûr de bien comprendre les bases théoriques de programmes avec lesquels ils vont devoir vivre une bonne partie de leur carrière. Mais nous cherchons aussi et surtout à leur faire comprendre les multiples possibilités et tout le potentiel de formation qu'offre l'histoire scolaire. Enfants des programmes par objectifs, pour la plupart formés à l'histoire suivant un enseignement basé sur le récit déjà construit du professeur – et voulant bien souvent reproduire ce modèle –, nos étudiants sont progressivement amenés à entrevoir les possibilités d'un enseignement plus épistémologique de leur discipline. Et dans cette transformation – avouons-le, inégale parmi nos étudiants... – les trois concepts à la base des nouveaux programmes (cognitivism, constructivism et socioconstructivism) sont autant de « poignées » théoriques qui permettent de réfléchir sur la nature et la pratique de l'éducation historique. En les maniant pour analyser diverses pratiques, nos étudiants sont amenés à comprendre ce qui se passe cognitivement chez l'élève en termes de formation. Comme dans toute approche professionnalisante, il s'agit donc d'en faire des enseignants conscients de ce qu'ils font, des enseignants « stratèges », pour reprendre l'expression de Tardif (1997) (Cardin,

1996).

De même, pour qu'ils puissent eux-mêmes l'inculquer à leurs élèves, nous essayons de bien faire comprendre à nos étudiants la distinction fondamentale à faire entre le passé et l'histoire. Lowenthal (1985) a écrit un ouvrage dont le titre cerne bien cette idée : *The Past is a Foreign Country*. Entre le passé et l'histoire s'insère un phénomène fondamental : l'interprétation. Le récit historique étant un savoir construit basé sur l'interprétation des traces de l'activité humaine, il n'a jamais été une fenêtre directe sur le réel, à la différence de la perception « naturelle » chez la plupart des gens, y compris chez plusieurs de nos étudiants à l'entrée de leur formation. En formation, nous affichons nos couleurs dès le départ en faveur d'un enseignement épistémologique, axé sur le développement de la pensée historique. Et c'est parce que nous nous inscrivons d'emblée, et de longue date, dans cette perspective d'un enseignement plus intellectuel que factuel de l'histoire, que nous adhérons aux nouveaux programmes par compétences. Vis-à-vis du changement imposé, mon attitude est ainsi pragmatique : l'APC et le constructivisme, « normes » relativement récentes pour l'institution, peut-être discutables, ont néanmoins le mérite de traduire dans des programmes officiels une conception plus historienne de l'histoire scolaire, plus proche aussi des travaux de didactique de l'histoire. J'adhère aux nouveaux programmes d'histoire parce que finalement j'adhère au paradigme pédagogique qui leur donne cohérence.

La même approche pragmatique m'amène à émettre quelques doutes sur la façon dont ces mêmes programmes tentent d'imposer par le haut une bonne idée. Il y a en effet une face sombre dans cette entreprise de réforme menée par les autorités scolaires du Québec. Le MEQ incarne l'esprit d'initiative et de contrôle étatique issu de la Révolution tranquille, au début des années 1960, avec ce que cela veut dire de dirigisme et de lourde bureaucratie. Si les programmes sont conçus en consultation avec des représentants des enseignants, il n'en demeure par moins que, pour ces derniers, les programmes font figure d'injonctions venues d'en haut et sont reçus avec une certaine fatalité. Dans le cas des nouveaux programmes actuellement en voie d'implantation et de l'APC sur laquelle ils reposent, il est clair que le ministère cherche cette fois à contraindre les enseignants du Québec à des changements réels et profonds de leurs conceptions de l'apprentissage, et à terme de leurs pratiques d'enseignement.

Si cette volonté d'induire des changements de pratique par le moyen de programmes prescriptifs était déjà présente en 1982 lors de l'introduction des programmes par objectifs, cette fois le ministère entend aller beaucoup plus loin. Car non seulement il prescrit une forme nouvelle d'évaluation (sur les compétences prescrites ? et non sur les connaissances), mais il va jusqu'à limiter nettement la créativité des enseignants et la diversité des approches d'enseignement en imposant une démarche fermée d'exploitation de ces trois compétences puisqu'elles

doivent être sollicitées dans un ordre prédéterminé. Je crains fort que les intentions ministérielles ratent leur cible, et que les enseignants réussissent à les contourner, sachant notamment que la liberté académique est chère à leurs yeux, que chacun a développé avec les années son propre système d'enseignement qui n'est pas nécessairement compatible avec l'APC, que le ministère n'a pas mis tous les efforts requis pour la formation des enseignants²⁸, *etc.* Bref, à la « cohérence » du MEQ, qui mène selon nous à un dirigisme trop contraignant, l'« ambigüité » et les « hésitations » de l'Éducation nationale française à l'égard des compétences sont peut-être, finalement, préférables...

NICOLE TUTIAUX-GUILLON

Au propos de didacticien et de formateur de Jean-François Cardin font écho ici mes remarques de chercheuse et de formatrice.

La formatrice d'abord : le contexte de la formation est évidemment bien différent du Québec, mais les questionnements se rejoignent. Une partie au moins des formateurs français d'enseignants d'histoire-géographie (et éducation civique) revendiquerait aisément une approche de l'enseignement plus intellectuelle, fondée davantage sur les mises en activité disciplinaires des élèves, sur l'interprétation active du passé, et sur les références « constructivistes » ou « socioconstructivistes ». Il est douteux que ceux-ci trouvent un appui dans « la culture humaniste » telle que la conçoit le « socle commun » ; il est possible qu'ils puisent une légitimité à l'enseignement qu'ils promeuvent dans d'autres compétences prescrites, sous réserve toutefois d'en construire, avec les enseignants novices qu'ils forment, une traduction disciplinaire. Les hésitations et l'ambigüité de ce texte préservent une liberté pédagogique qui permet à chacun de construire sa pratique, sachant que celle-ci est à la fois socialement partagée et profondément liée à la personnalité (Lautier, 2001). Elles conservent aussi les contradictions entre pratiques dominantes – d'ailleurs offertes parfois comme modèles aux enseignants novices – et préconisations des ouvrages de didactique de l'histoire et de certains formateurs. Formateurs et enseignants sont ici quelque peu en attente : attente des interprétations disciplinaires du « socle commun » que devrait publier l'Inspection générale, attente de la relecture (voire plus) des programmes de collège, elle aussi annoncée, attente d'éventuelles formations continuées ouvertes dans les académies, voire même attente de clarifications concernant ce que devient le système disciplinaire lorsque explicitement les compétences croisent ou ignorent les disciplines existantes. Le cas est ici très différent du Québec même s'il pourrait faire écho aux débats qui s'y sont déroulés ces dernières années sur l'APC.

La formatrice s'interroge aussi sur les finalités que ce socle commun assigne à l'histoire scolaire : construction de la nation (mais sur quels fondements culturels

28 – On compte encore sur les manuels pour fournir le « mode d'emploi » de la réforme.

et quel projet de vivre ensemble ?), formation du citoyen, formation de l'individu libre, responsable, critique (une autre figure du citoyen à la française ou celle postulée par le libéralisme ?), épanouissement de personnalités curieuses, créatives et assurées, formation d'un acteur social apte au débat, à la négociation, au travail d'équipe... tout cela peut se lire dans les compétences prescrites dans le socle commun. Comment une telle diversité de finalités peut-elle donner cohérence à l'histoire scolaire, sachant qu'elles sont celles de l'école moyenne et non d'une discipline ? Chacune peut s'accorder avec des contenus et des pratiques – mais ce seront difficilement des contenus de même nature et des pratiques analogues de l'une à l'autre.

La chercheuse est plus sensible à l'absence en France de tout fondement explicite (et même décelable) emprunté à l'épistémologie disciplinaire, aux résultats et aux modèles des travaux sur les apprentissages et l'enseignement (et pas seulement en didactique de l'histoire) : le texte officiel québécois offre ici un contraste brutal. Les rapports du politique et du scientifique en matière d'éducation – pas seulement en histoire – divergent de part et d'autre de l'Atlantique, alors même que l'enseignement effectif de l'histoire n'est pas si éloigné. Tout se passe comme si au Québec la discipline était comprise comme une structure théorique cohérente qu'on ne peut changer qu'en tout, alors qu'en France la discipline serait davantage – pour la noosphère au moins – le résultat pragmatique de pratiques quotidiennes, des prescriptions accumulées, dont l'évolution se ferait dans le désordre et l'aléatoire, malgré la centralisation et l'apparente directivité. Du même coup le passage d'un paradigme pédagogique à l'autre s'opérerait en France par tuilage progressif, et au Québec (dans les textes du moins) par tournant radical.

« Ambiguïtés », « hésitations », « tuilage progressif », changements à la marge peuvent tenir au souci de ne pas heurter les enseignants d'histoire-géographie, réputés conservateurs en matière d'enseignement, et de ne pas susciter une opposition vigoureuse au nouveau texte que ses détracteurs se contentent d'ignorer, autrement dit d'éviter une situation comme celle que connaît le Québec. Mais cela peut tenir aussi à l'absence de projet éducatif ferme et à la méfiance envers les sciences de l'éducation et particulièrement la didactique. Je rappellerais ici qu'au colloque organisé par l'Inspection générale sur l'histoire-géographie en 2002 aucun didacticien n'était invité à intervenir. C'est ici, finalement, la question de la place sociale de la didactique de l'histoire qui est posée.

BIBLIOGRAPHIE

- AUDIGIER F. (1993) *À la recherche des modèles disciplinaires entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves*, thèse s.d. H. Moniot, Paris 7.
- AUDIGIER F., éd. (1997) « Concepts, modèles, raisonnements », *actes du huitième*

- colloque des didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales*, mars 1996, Paris, INRP.
- AUDIGIER F. (1998) *Contributions à l'étude de la causalité et des productions des élèves dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*, Paris, INRP.
- CARIOU D. (2004) « La conceptualisation en histoire au lycée, une approche par la mobilisation et le contrôle de la pensée sociale des élèves », *Revue française de pédagogie*, n° 147 (avril), p. 57-68
- CARDIN J.-F. (1996) « L'enseignement stratégique : une mode ? », *Traces* (Revue de la société des professeurs d'histoire du Québec), vol. 34, n° 2, p. 16-21.
- CARDIN J.-F. (2004) « Le nouveau programme d'histoire au secondaire : le choix d'éduquer à la citoyenneté », *Formation et profession* (Bulletin du CRIFPE), vol. 10, n° 2, p. 44-48.
- CARDIN J.-F. (2006) « Les historiens et le dossier de l'enseignement de l'histoire : chronique d'un passage du centre vers la marge », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 14, n° 3, p. 53-74.
- CHARLAND J.-P. (2003) *Les élèves, l'histoire et la citoyenneté : enquête auprès d'élèves des régions de Montréal et de Toronto*, Québec, Presses de l'université Laval.
- CHERVEL A. (1998) *La culture scolaire, une approche historique*, Paris, Belin.
- CLARK A. (2006) *Teaching the nation : politics & pedagogy in Australian history*, Melbourne, Melbourne university press.
- DALONGEVILLE A. & ÉTHIER M.-A. (2005) « Du faux débat entre compétences et connaissances », *Traces* (Revue de la Société des professeurs d'histoire du Québec), Vol. 43, n° 3, p. 14-16.
- Décret n° 2006-830 relatif au socle commun de connaissances et de compétences et en modifiant le code de l'éducation, 11 juillet 2006, J.O. n° 160 du 12 juillet 2006, p. 10 396, <http://www.legifrance.gouv.fr> (peut aussi être consulté sur <http://www.education.gouv.fr>).
- Gouvernement du Québec (1966) *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, vol. 3.
- HEIMBERG C. (2001) *L'histoire à l'école, modes de pensée et regards sur le monde*, Paris, ESF.
- LAMONTAGNE L. & BOUVIER F. (2006) « Quand l'histoire se fait outil de propagande », *Le Devoir*, 28 avril, p. A9.
- LAUTIER N. (1997a) *À la rencontre de l'Histoire*, Villeneuve d'Asq, Presses universitaires du Septentrion.
- LAUTIER N. (1997b) *Enseigner l'histoire au lycée*, Paris, A. Colin / Masson.

- LAUTIER N. (2001) *Psychosociologie de l'éducation*, Paris, A. Colin.
- LAVILLE C. (2003) « Pour une éducation historique critique, qu'attendre du courant de la conscience historique ? » dans TUTIAUX-GUILLON N. & NOURRISSON D., *Identité, mémoire, conscience historique*, Saint-Étienne, Publications de l'université Saint-Étienne, p. 13–25.
- LENOIR Y. (2002) « Les réformes actuelles de la formation à l'enseignement en France et aux États Unis : éléments de mise en perspective socio-historique à partir du concept d'éducation », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 24 (1), p. 91–126.
- LÉTOURNEAU J. & MOISAN S. (2004) « Mémoire et récit de l'aventure historique du Québec chez les jeunes Québécois d'héritage canadien-français : coup de sonde, amorce d'analyse des résultats, questionnements », dans *Canadian Historical Review*, vol. 85, n° 2, p. 325–356.
- LOWENTHAL D. (1985) *The Past is a Foreign Country*, Cambridge, Cambridge university press.
- MARTINEAU R. (1999) *L'histoire à l'école, matière à penser*, Paris, L'Harmattan.
- MEQ (1982) *Programme d'études. Histoire du Québec et du Canada. 4^e secondaire.*
- MEQ (1996) *Se souvenir et devenir : Rapport du Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire*, Québec.
- MEQ (2006a) *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire.*
- MEQ (2006b) *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle. Domaine de l'univers social.*
- MEQ (2007a) *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle. Chapitre 1.*
- MEQ (2007b) *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle. Histoire et éducation à la citoyenneté.*
- NORA P. (1996) « General Introduction : between memory and history », *Realms of Memory : Rethinking the French Past*, New York, Columbia university press.
- SCALLON G. (2004) *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Ville Saint-Laurent, Éditions du renouveau pédagogique.
- SEIXAS P. (2000), « History's Fractured Mirror », *The Globe and Mail*, 26 décembre, p. A17.
- SEIXAS P. (2004) *Theorizing Historical Consciousness*, Toronto, university of Toronto press

- STEARNS P., SEIXAS P. & WINEBURG S. (éd.) (2000) *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives*, New York, New York university press.
- TARDIF J. (1997) *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Éditions logiques.
- TUTIAUX-GUILLON N. (1998) *L'enseignement et la compréhension de l'histoire sociale au collège et au lycée*, thèse s.d. H. Moniot, Paris 7 – Denis Diderot, édité par Thèse à la carte, 2000.
- TUTIAUX-GUILLON N. (2003) « L'histoire enseignée entre coutume disciplinaire et formation de la conscience historique », in & TUTIAUX-GUILLON N. & NOURRISSON D. (éd.), *Identités, mémoires, conscience historique*, Publications de l'université de Saint-Etienne, p. 27–41.
- TUTIAUX-GUILLON N. (2004) *L'histoire-géographie dans le secondaire, analyse didactique d'une inertie scolaire*, mémoire pour l'HDR, université Louis Lumière – Lyon 2.
- TUTIAUX-GUILLON N. & MOUSSEAU M.-J. (1998a) « Dans la classe l'influence du modèle pédagogique sur l'explicatif », in & AUDIGIER F. *Contributions à l'étude de la causalité et des productions des élèves dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*, Paris, INRP, p. 33–67.
- TUTIAUX-GUILLON N. & MOUSSEAU M.-J. (1998b) *Les jeunes et l'histoire, identités, mémoires, conscience historique*, Paris, INRP.
- WINEBURG S. (2001) *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*, Philadelphie, Temple university press.

Mémoire professionnel, rapport de stage : des genres à évaluer

Anne-Catherine OUDART
Laboratoire Trigone Lille 1
Membre associé à l'équipe THÉODILE (E.A. 1764)

L'écriture, comme le montrent très clairement J. Crinon et M. Guigue (2006 : 117), sert fréquemment à conclure de nombreux dispositifs de formation. Pour certains, cette écriture s'effectue en fin de stage en vue de finaliser une expérience, de rendre compte d'une action et d'échanger à son propos : ce sont souvent des rapports de stage ou comptes-rendus d'expériences. Pour d'autres, cette écriture se fait pendant l'action : ce sont plutôt des mémoires professionnels rédigés au cours « *de dispositifs professionnalisés, irrigués, nourris, alimentés par une activité professionnelle* » (Leclercq, 2006 : 11). Si beaucoup de travaux se sont intéressés aux compétences réflexives développées par ces écrits (Morisse, 2006), peu de recherches se sont interrogées sur la façon dont ils sont évalués. Or, ces genres, produits au sein de dispositifs qualifiants, servent bien à mesurer la professionnalisation de leurs auteurs. Nous avons donc souhaité par cette étude exploratoire apporter notre contribution à la question de l'évaluation de ces écrits professionnels.

ORIGINE DE L'ÉTUDE EXPLORATOIRE

Plusieurs observations et questionnements ont été à l'origine de notre étude. Accompagnés dans les phases de réflexion relatives à l'expérience, puis soumis aux enjeux du contrôle et de l'évaluation, ces écrits font l'objet d'un apprentissage formel très sommaire. Dans les dispositifs de formation, les étudiants se contentent souvent de quelques séquences de consignes et de recommandations rédactionnelles. D'autre part, ces écrits font fréquemment l'objet de débats, de controverses lors de réunions formelles et informelles des accompagnants. Semblent régulièrement être remis sur la table, leur forme, leur contenu et leur style si l'on en croit le nombre de mises au point à leur rencontre. Et pourtant, paradoxalement, ils sont clairement identifiés par les enseignants, lesquels n'hésitent pas à indiquer aux étudiants le « bon » mémoire ou le « bon » rapport de stage. Ainsi renvoyé à l'écrit idéal, l'étudiant n'aurait plus qu'à reproduire le genre par simple imprégnation du modèle. D'une certaine façon, l'apprentissage du genre se ferait par une

auto-reproduction du genre !

Enfin, on constate un certain nombre de malaises, d'errements de la part des étudiants qui formulent des tiraillements, des tensions non pas seulement liées au processus d'écriture en tant que tel mais bien à la mise en mots de la professionnalisation à travers le genre choisi.

C'est dans ce dédale de consignes et de conseils que les étudiants cherchent à élaborer un « produit idéal », au plus près des représentations de l'évaluation qu'ils se sont construites. Comment s'approprient-ils ces représentations ? Comment les évaluateurs mesurent-ils ces écrits ? Comment ces représentations sont-elles intégrées dans les pratiques évaluatives ? Ce sont donc à la fois les composantes référentielles mais également les composantes dynamiques des représentations qui nous intéressent, ce pour quoi elles sont élaborées, mises en œuvre et conservées. Pour répondre à nos interrogations, nous avons choisi de procéder de deux façons :

- rechercher dans les ouvrages de vulgarisation ce qui nourrit les représentations des genres ;
- appréhender les représentations que les évaluateurs se font du genre évalué en analysant les commentaires appréciatifs, justifiant la note.

À terme, notre objectif est de rendre plus explicites les exigences rédactionnelles afin de mieux accompagner les étudiants dans la formalisation de leurs écrits.

RAPPORT DE STAGE OU MÉMOIRE PROFESSIONNEL : QUEL GENRE ?

Notre corpus a donc d'abord porté sur des ouvrages mis à disposition des étudiants en bibliothèque universitaire et sur des sites internet consacrés aux mémoires professionnels et aux rapports de stage. Nos observations nous ont permis de constater que les genres se définissent souvent par rapport à ce qu'ils ne sont pas : « *Le mémoire professionnel même s'il s'appuie sur une activité professionnelle, n'est ni un rapport de stage ou d'activité, ni un dossier d'enquête et d'observation* » (Maffre, 1998 : 23) ; « *un mémoire n'est pas un rapport de stage* » (Guigue, 1995 : 34) ; « *le rapport de stage se distingue du compte rendu...* » (Laborde-Milaa, 1999 : 4). Ils sont également hiérarchisés. En effet, le mémoire professionnel présente une certaine supériorité, si on se réfère aux connecteurs « tandis que, alors que à la différence de... » qui introduisent les définitions du genre : « *À la différence du rapport de stage, le mémoire professionnel n'est pas constitué essentiellement par l'analyse d'une expérience pratique, il doit être basé sur une réflexion théorique* »¹. Non cantonné à des frontières strictes, le mémoire professionnel est décrit comme un genre plus élaboré « *À la différence d'un rapport de stage, le mémoire professionnel déborde la situation pédagogique parce qu'il ne se limite*

1 - <http://cdl.univ-lyon2>.

pas à assurer ou prouver un ensemble d'apprentissage » (Guigue, 1995 : 34).

À en croire les auteurs, la différence est évidente. Or, les diverses définitions proposées par les ouvrages montrent que cette distinction est loin d'être aussi limpide et que bien souvent les finalités se rejoignent. Par exemple, les deux types d'écrits valident une expérience de terrain, préconisent une formalisation distanciée réflexive : « *Le rapport de stage restitue une expérience en milieu professionnel, tout en manifestant une réflexion distanciée.* » (Laborde-Milaa, 1999 : 4) « *Le mémoire professionnel témoigne d'une capacité à agir, à réfléchir et à analyser son action en vue de l'améliorer* » (Maffre, 1998 : 13). En revanche, ils se distinguent par la quantité de genres qu'ils génèrent. Les genres se référant au « rapport » sont pléthoriques : « rapport de compilation, rapport de découverte, rapport de synthèse, rapport de recherche, rapport d'étonnement, rapport d'expériences, rapport de découverte » ; les genres d'écrits s'y rapportant sont variés « l'étude conseil, l'étude de milieu ». Alors que le « mémoire » donne lieu à bien moins de genre « mémoire de terrain et mémoire de recherche ». Le rapport de stage serait-il un genre qui se cherche ? Les grilles d'évaluation proposées pour la validation de rapports de stage du secteur social montrent une grande proximité avec les critères attendus dans des écrits universitaires « *capacité à poser des hypothèses, capacité à construire une vérification, etc.* »². C'est ce que constatent également Crinon et Guigue (2006) lorsqu'ils évoquent les formes universitaires recherchées dans les écrits professionnels en milieu social.

Alors comment distinguer ces deux genres et le faut-il ? Certains évoquent la possibilité de les distinguer par le type de stage (Laborde-Milaa, 1999) ; par la discontinuité ou non de l'écriture (Crinon & Guigue, 2006) ; par le moment d'écriture – pendant ou après l'action – (Leclercq, 2006) ; par les situations de communication (Guibert, 2003). Sur quoi se fonde un dispositif de formation pour décider de valider l'expérience par un rapport de stage ou un mémoire professionnel ? La question mériterait d'être étudiée et nous éclairerait certainement sur les représentations que les acteurs se font des deux genres. Nous nous contenterons ici de constater que, dans le cadre de notre dispositif de formation en alternance « IUP des métiers de la formation »³, le choix du mémoire professionnel s'est imposé pour valider la professionnalisation. Le principe de l'écriture en cours d'action, du fait du modèle de l'alternance intégrative choisie (deux jours de stage, trois jours de cours sur l'année) est une explication possible.

LES REPRÉSENTATIONS DU GENRE : COMMENT LES FAIRE ÉMERGER ?

Notre étude a pour objet la compréhension des représentations sous jacentes qui conduisent à la validation du genre. D'une certaine façon, et pour reprendre le

2 – Extrait d'une grille d'évaluation d'un rapport de stage d'assistante sociale 2007.

3 – Université de Lille 1.

cadre théorique développé par C. Hadji (1995), si l'évaluation est l'acte par lequel on formule un jugement de valeur, il s'agit, pour l'évaluateur, d'appréhender les deux éléments de la confrontation : « le référé » qui concerne l'objet réel à évaluer et « le référent » qui concerne les attentes, les intentions ou les projets s'appliquant au même objet.

Si on considère que tout évaluateur intériorise des modèles pour réguler, planifier ses conduites évaluatives, l'activité d'évaluation permet de révéler les représentations du genre. Les appréciations évaluatives étaient un corpus idéal pour faire émerger les éléments constitutifs du genre mémoire professionnel.

Notre recueil de données est constitué donc de deux cents appréciations, figurant sur un procès verbal justifiant la note du mémoire professionnel. Ce dernier est l'aboutissement d'une mission effectuée pendant une année de formation en alternance (licence professionnelle). Il est soutenu devant trois membres du jury qui rédigent « à chaud » une appréciation communiquée au candidat après délibération. Les appréciations de dix enseignants-accompagnateurs ont donc été examinées. Pour analyser ce corpus, nous avons plusieurs possibilités : regrouper par note, par évaluateur, par items, *etc.* Comme nous cherchions à appréhender les représentations des évaluateurs, nous avons fait le choix de rechercher les classes lexicales récurrentes et leurs fréquences d'apparition en lien avec la note attribuée.

LES ÉNONCÉS ÉVALUATIFS : DES INDICATEURS POUR DÉFINIR LE GENRE

L'énoncé évaluatif se caractérise par un écrit compact, rédigé dans un espace limité. Si la pensée soumise aux impératifs de l'espace va à l'essentiel, alors ce type d'énoncé est parfait pour recueillir l'essence même de la représentation.

CE QUE LES CLASSES LEXICALES REPÉRÉES NOUS APPRENNENT

La lecture des énoncés évaluatifs nous a permis d'identifier très clairement quatre classes lexicales (voir annexe), lesquelles mettent en évidence chacune plusieurs critères appréciatifs fondamentaux :

- La classe lexicale 1 correspond au registre *théorique et méthodologique* avec des fréquences d'apparition de termes : « Conceptualisation, théorie, théoriques, méthode, ressources, lectures ».
- La classe lexicale 2 correspond au registre de *l'analyse* avec des fréquences d'apparition de termes : « analyse, distanciation, prise de recul, réflexion, décentration, maturité ».
- La classe lexicale 3 correspond au registre *formel* avec des fréquences d'apparition de termes : « fluidité, lisibilité, expression formelle, qualité de l'expression, structuration ».
- La classe lexicale 4 correspond au registre de *l'expérience* avec des fréquences d'apparition de termes : « qualité de l'expérience, réussite de son action,

engagement de la personne dans le stage, implication, compétences professionnelles, utilité professionnelle, terrain ».

Le croisement des classes lexicales et de la notation montre que les notes maximales semblent être accordées aux écrits comportant les quatre classes lexicales. Pour exemple : « *Mémoire bien construit* (classe lexicale 3) *qui présente avec pertinence une démarche professionnelle bien menée, analysée* (classe lexicale 2) *et utile* (classe lexicale 4). *A su intégrer des aspects théoriques* (classe lexicale 1) *et prendre de la distance* (classe lexicale 2). »⁴

Les fréquences d'apparition de certains items, associées à la notation, laissent très nettement percevoir que les classes lexicales 2 et 4 sont essentielles. Plus la note est élevée, plus on retrouve des éléments appréciatifs autour de l'expérience, avec en priorité la notion d'utilité de l'écrit. Plus la note est basse, plus on regrette le manque d'analyse, de réflexion et les apports trop descriptifs. En ce sens, la monographie et les développements descriptifs sont très nettement dévalorisés. La classe lexicale 3, relative à l'aspect formel, comme la classe lexicale 1 sont appréciées et font varier la note mais ce ne sont pas des critères fondamentaux.

CE QUI EST PRIS EN COMPTE EN DEHORS DE L'ÉCRITURE

Les contenus des appréciations révèlent par ailleurs des indicateurs extérieurs à l'écriture proprement dite. Nos observations confirment, à l'instar des études docimologiques, que certains comportements, attitudes, postures, ressentis viennent appuyer tel ou tel aspect de la notation. Nous avons repéré ainsi des appréciations psychologisantes « *des capacités d'écoute* », « *une grande disponibilité* », « *a un enthousiasme positif* » ; des points de vue sur l'individu « *a bougé personnellement* » ; « *a une posture positive* ». Au-delà de l'expérience et même de l'écriture, ce sont parfois le processus et la trajectoire qui sont jugés, « *année charnière positive* » ; « *mission bien négociée* », etc.

CE QUI RESTE À CLARIFIER

Nous avons été particulièrement frappée par le nombre d'appréciations portant sur des concepts très précis et clairs mais finalement très flous du point de vue des compétences scripturales qu'ils mobilisent. Nous citerons ici quelques exemples :

- La notion de *bonne distance* dans l'écriture et dans l'expérience : quels indicateurs se donne l'évaluateur pour mesurer la *bonne distance* ? Est-elle équivalente au concept de *décentration* et de *hauteur de vue* ? Comment se traduit-elle dans l'écriture ?
- L'association *conceptualisation et action* : comment ces deux notions s'articulent-elles ? À quelles représentations de l'écriture font-elles référence ?

4 – Exemple d'un énoncé évaluatif rédigé dans son intégralité.

- La référence à *l'écrit concret* est-elle à mettre en parallèle à *pratique* ou s'oppose-t-elle ici à *abstrait* ?
- La *maturité dans l'écriture* implique-t-elle la *maturité professionnelle* ? et comment se remarque-t-elle dans l'écriture ?
- Un *mémoire construit* est-il un mémoire qui possède un plan ? En quoi se distingue-t-il de *l'écriture construite* ?
- Un *écrit descriptif* s'oppose-t-il à un *écrit analytique* ? Pourquoi la description n'est-elle jamais valorisée, alors que le recueil de données l'est ?

Ces questions, d'une certaine façon, réinterrogent les pratiques évaluatives. À quels concepts de l'écrit fait-on référence à travers ces appréciations évaluatives ? Parce que le « référent » n'est pas toujours clairement explicité, l'écriture est en tension...

LE MÉMOIRE PROFESSIONNEL : UN MÉMOIRE SOUS TENSION...

L'analyse des énoncés évaluatifs ont montré qu'il y avait dans les appréciations des éléments contradictoires susceptibles de générer des mises en tension pour l'écrivain. Nous en citerons ici quelques unes :

SE DISTANCIER ET S'IMPLIQUER

Comment relater une expérience avec toutes les précautions inhérentes à ce type d'activités (recueillir des données, rester objectif) et en même temps prendre une certaine hauteur de vue (analyser, critiquer) ? Distanciation et implication nourrissent la même intention rédactionnelle, mettant ainsi en tension ces écrivains qui, tout à coup, doivent quitter l'expérientiel pour atteindre le réflexif dans une posture de stagiaire nécessitant d'ailleurs la plus grande modestie. Préconisations, conseils, perspectives sont abordés du bout de la plume par les uns, plus clairement par les autres, selon les places et les missions occupées dans le stage.

S'IMPLIQUER ET SE PROFESSIONNALISER

Pour l'écrivain, la tension provient également de cette nécessité de produire à la fois un écrit relatant l'expérience objectivée, preuve incontournable d'un certain professionnalisme mais aussi un écrit impliquant, preuve de son engagement dans la profession. L'emploi du « je » devient dès lors inconfortable : dire « je » mais pas trop, pour ne pas risquer « la suffisance » (principe de modestie), exister tout en s'effaçant, être sans le faire savoir. Comment passer du visible à l'invisible dans le discours ? Mais c'est aussi la relation au « dire » qui est fortement interrogée : dire ce qu'il faut mais juste ce qu'il faut (principe de pertinence) ; dire le maximum de choses mais ne pas tout dire (principe de précaution). C'est donc tiraillé entre ces principes discursifs que l'étudiant doit affirmer son « territoire » et son professionnalisme, tout en conservant une pensée dense dans un écrit fluide (principe

de clarté) ! Belle prouesse langagière à laquelle, d'ailleurs, il n'a souvent pas été préparé.

ÉCRIRE POUR SOI MAIS AUSSI ÉCRIRE POUR AUTRUI

Car ici écrire, c'est à la fois se professionnaliser mais aussi se faire comprendre et entendre. De ces deux directions doit émaner un écrit qui « *débouche sur des propositions recevables pour l'équipe* », « *utile* », selon les tuteurs, à d'autres formateurs, mais qui s'inscrit dans un processus de professionnalisation personnel, individuel. Ce qui construit les uns, ne construit pas forcément les autres. Mais le passage de l'écriture narrative, anecdotique, consignée dans un carnet de bord vers une écriture distanciée, professionnalisante ne va pas de soi... Non seulement, parce que les traces recueillies sont peu présentables, mais surtout à notre avis, parce que ces instants vécus, éprouvés doivent être reconstruits pour être racontés. Comment passer de la narration de l'expérience à l'expérience analysée et restituée à autrui ?

SE FORMER ET SE CONFORMER

Exercice de style bien périlleux où s'entrechoquent des registres de discours, où il faut jongler entre le descriptif, l'analytique, le narratif, l'explicatif, l'argumentatif, le réflexif, *etc.* où il faut rechercher une juste mesure entre la théorie et la pratique, entre le langage de soi et le langage d'autrui (auteurs). D'une certaine façon, il s'agit pour l'étudiant de produire un écrit singulier qui étonne, qui aborde une question avec originalité et pertinence, mais en même temps qui reste conforme à l'image du « produit fini », de l'objet observé, de la question analysée. Ainsi, il devra montrer sa capacité à généraliser à partir de situations singulières afin d'atteindre un écrit personnalisé, en lien avec les cadres référentiels souhaités. C'est donc entre singularité et conformité, entre généralité et personnalisation que se joue tout le processus d'écriture.

TROUVER SA PLACE ENTRE LE TEMPS VÉCU, LE TEMPS RACONTÉ ET LE TEMPS DISTANCIÉ

Comment restituer avec fidélité une action professionnelle, une pensée, un événement situé « j'ai pensé, j'ai fait » et en même temps être cohérent face à son processus de professionnalisation et à ses transformations personnelles liées à la prise de distance « je suis devenue, je pense » ? Car ce sont bien ces temporalités différentes qui nourrissent ici l'écriture professionnalisante. On pourrait d'une certaine façon résumer ces mises en tension, comme le fait M. Balcou–Debussche (2004), entre « une centration sur le produit ou une centration sur le processus d'élaboration du mémoire ; une fonction instrumentale d'exposition ou de communication de l'écriture ou au contraire, une réalisation d'un travail qui s'effectue sur la pensée, en liaison avec les transformations cognitives affectives et sociales

que ce travail provoque ; un travail de trajectoire personnelle ou une dimension de socialisation professionnelle. »

CONCLUSION

Notre étude exploratoire a mis en évidence les critères que les évaluateurs mobilisent pour évaluer la professionnalisation des étudiants dans les écrits professionnels. Elle nous renseigne également sur les ambiguïtés des attendus, les tensions scripturales.

Pour l'évaluateur, la tension provient de la nécessité d'évaluer à la fois un produit fini, preuve d'une capacité à construire une pensée, à formaliser un écrit mais aussi d'évaluer un processus d'apprentissage, preuve d'une démarche de construction et d'immersion professionnelle. Quelle place joue l'expérience et la réussite de l'expérience ? Autrement dit : comment distinguer l'évaluation du stage et l'évaluation de la production écrite restituant l'expérience ? S. L'heudé (2005) montre des amalgames entre les évaluations de l'ordre de l'hétéroréférentiel (évaluation dans un système normé) et de l'ordre de l'autoréférentiel (évaluation d'un processus de professionnalisation).

Pour l'évalué, la tension provient de la nécessité de traduire en compétences scripturales des concepts aux contours parfois flous. L'écriture du mémoire professionnel s'inscrit dans un temps construit socialement pour les usagers du dispositif, mêlant à la fois le temps de l'intime avec l'écriture de l'expérience pour soi et le temps du collectif avec la transmission de l'expérience à autrui. Entre ces deux temporalités se tisse un des éléments fondamentaux de la construction de l'identité professionnelle : la prise de distance sur l'expérience. Évaluer un mémoire professionnel, c'est donc évaluer la trace de cette professionnalisation dans un écrit où « faire et comprendre, faire et se construire, faire et produire, faire et restituer » ne s'inscrivent pas dans la même temporalité ». Et c'est sans doute le croisement de ces temporalités qui rend l'écriture et l'évaluation de ce genre complexe.

Atelier d'écriture, aide à l'écriture (R. Guibert, 2003) sont autant de lieux à développer pour que les étudiants puissent, comme l'évoque Y. Reuter (1996 : 75), conscientiser ces tensions, et penser l'écriture en termes de résolution de problèmes et non seulement en termes de règles et de normes constitutives du genre.

BIBLIOGRAPHIE

- ACHARD-BAYLE G. (2006). « Pour une description linguistique du mémoire professionnel universitaire », *Lidil* n° 34, *Rapport de stage et mémoire professionnel : normes, usages et représentations*, Université Stendhal de Grenoble, p. 69-83.
- BALCOU-DEBUSSCHE M. (2004) *Écriture et formation professionnelle*, Villeneuve

- d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- CAMUS B. (1998) *Rapports de stage et mémoires*, Paris, Éditions d'organisation.
- CRINON J. & GUIGUE M. (2006), « Écriture et professionnalisation », Note de synthèse, *Revue française de pédagogie* n° 156, (juillet-août-septembre), p. 117–169.
- CHATEL E. (2001) *Comment évaluer l'éducation ? Pour une théorie sociale de l'action éducative*, Paris, Delachaux et Niestlé, coll. Actualités pédagogiques et psychologiques.
- CROS F. (1994) « Le mémoire professionnel : un moyen de développement des capacités à acquérir des compétences professionnelles », *Recherche et formation* n° 17, p. 104–110.
- DELCAMBRE I. (1998) « Parler d'une classe (la décrire ?) dans un mémoire professionnel », *Pratiques* n° 99, *La description*, p. 89–104.
- FAYET M. & COMMEIGNES J.-D. (1999) *Rédiger des rapports efficaces*, Paris, Dunod.
- GREUTER M. (2001) *Bien rédiger son mémoire ou son rapport de stage*, Paris, L'étudiant.
- GUIBERT R. (2003) *Former des écrivains*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- GUIGUE M. (1995) *Les mémoires en formation : entre engagement professionnel et construction de savoirs*, Paris, L'Harmattan, coll. Savoir et formation.
- HADJI C. (1995) (5^e éd.), *L'évaluation règles du jeu*, Paris, ESF, coll. Pédagogies.
- JODELET D. (1993) (3^e éd.) *Les représentations sociales*, Paris, PUF, coll. Sociologie d'aujourd'hui.
- JORRO A. (2000) *L'enseignant et l'évaluation*, Bruxelles, De Bœk université, coll. Pratiques pédagogiques.
- L'HEUDE S. (2005) « Évaluation de mémoire professionnel en IUFM », *Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur*, Actes de colloque, École centrale de Lille, Lille, p. 298–302.
- LABORDE-MILAA I. (1999) *Écrire un rapport de stage*, Paris, Seuil.
- LECLERCQ G. (2006). « Les écrits professionnels longs, un paysage contrasté », *Lidil* n° 34, *Rapport de stage et mémoire professionnel : normes, usages et représentations*, Université Stendhal de Grenoble, p. 10–30.
- MAFFRE A. (1998) *Réussir son mémoire professionnel*, Lyon, Chroniques sociales.
- MATHIS G. (2001) *Le mémoire professionnel en IUFM*, Paris, Bordas.

- MORISSE M. (2006) « L'écriture réflexive est-elle formative ? » in CROS F. (coord), *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*, Paris, l'Harmattan, p. 217–226.
- LOUDART A.-C. & VERSPIEREN M. (2006) « Rapport de stage et mémoire professionnel entre normes et représentations », *Lidil* n° 34, *Rapport de stage et mémoire professionnel : normes, usages et représentations*, Université Stendhal de Grenoble, p. 31–48.
- PICANO J. (1990) *Méthodologie du rapport de stage*, Paris, Ellipse.
- REUTER Y. (2000) *La description. Des théories à l'enseignement-apprentissage*, Paris, ESF.
- ROCHEX J.-Y. (2003) « Mémoire professionnel et genre professionnel en crise » in J. CRINON (dir) *Le mémoire professionnel des enseignants, observatoire des pratiques et levier pour la formation*, Paris, l'Harmattan, p. 87–110.
- SARTOUT C. (1990) *De l'écrit universitaire à l'écrit professionnel*, Paris, Méthod Sup.

ANNEXE : CATÉGORISATION DES CLASSES LEXICALES À PARTIR D'EXTRAITS DES ÉNONCÉS ÉVALUATIFS

<i>Classe lexicale 1</i>	<i>Éléments appréciatifs retenus</i>
Conceptualisation	E 6 : <i>méthode</i> reste à travailler
Théorie / théoriques	E 8 : aurait pu mobiliser davantage les <i>ressources</i> de l'institution
Méthode	E 10 : <i>recueil de données</i> un peu faible
Ressources	E 11 : approfondir les <i>concepts</i>
Lectures	E 12 : besoin encore de <i>conceptualisation</i>
	E 18 : articulant à bon escient les <i>concepts</i> et positionnements personnels
	E 19 : <i>lectures théoriques</i> font défaut
	E 23 : davantage de <i>précision conceptuelle</i>
	E 26 : pêche un peu du côté <i>universitaire...</i>
	pour donner une <i>dimension conceptuelle</i> qui avait été possible
	E 27 : Le lien entre action et <i>conceptualisation</i> n'est pas assez solide
	E 28 : De nombreuses <i>lectures théoriques</i>
	E 30 : Pas assez de confrontations <i>Théorie</i> : pratique
	E 32 : Manque lectures <i>théoriques</i>
	E 36 : <i>Conceptualisation</i> et action sont liées
	E 40 : démarche de <i>recherche</i> à approfondir
	E 42 : rigueur <i>méthodologique</i>

NDLR : Le tableau se poursuit sur la page suivante.

- E 45 : apports *théoriques* parfois délaissés au profit de la démarche d'action
- E 48 : gagnerait à être plus homogène (descriptif-*conceptuel*)
- E 50 : mémoire outillé *conceptuellement*
- E 51 : gros travail *methodologique et conceptuel*
- E 53 : a su *mobiliser des ressources*. Authenticité et honnêteté intellectuelle
- E 55 : mémoire qui correspond aux *normes universitaires* les plus classiques
- E 58 : recherches *conceptuelles* poussées
- E 60 : bon travail d'*investigation*, nombreuses *lectures*
- E 63 : Très bonne maîtrise *methodologique et conceptuelle*
- E 64 : Manque de *lectures théoriques*
- E 66 : a su intégrer des aspects *théoriques*
- E 67 : De nombreuses *lectures*
- E 69 : *rigueur intellectuelle*
- E 70 : Eclairages *théoriques* pertinents
- E 71 : Bonne intégration *théorie / pratique*

<i>Classe lexicale 2</i>	<i>Éléments appréciatifs retenus</i>
L'analyse	E 1 : faiblesse de la <i>réflexion</i>
La distanciation	E 2 : Manque de <i>maturité</i> dans la réflexion et la construction
Le recul	E 3 : un niveau de réflexion et d' <i>analyse</i> défaillant
La réflexion	E 4 : des difficultés à <i>prendre de la distance</i> vis-à-vis de sa pratique et de se doter d'outils pour interroger cette pratique
	E 7 : faiblesse de la <i>réflexion</i>
	E 8 : besoin de davantage de <i>recul</i>
	E 10 : réflexion vécue mais outils d' <i>analyse</i> peu exploités
	E 12 : besoin de <i>recul</i>
	E 13 : Pas d' <i>analyse</i>
	E 15 : Résultats qui auraient mérité davantage d' <i>analyse</i>
	E 20 : des lectures manquent qui auraient pu aider à prendre la <i>distance</i> par rapport à ce qui est décrit
	E 22 : Certains aspects de l' <i>analyse</i> n'ont pas été suffisamment développés. Mais les questions soulevées montrent une certaine <i>réflexion</i>
	E 26 Des lectures et un <i>recul réflexif</i> manquent pour donner une dimension conceptuelle qui avait été possible
	E 33 : Des <i>interrogations</i> pédagogiques intéressantes
	E 37 : manque de <i>distanciation</i> , de réflexion
	E 39 : une certaine <i>prise de distance / réelle</i> implication
	E 40 : <i>Bonne distance</i> par rapport à l'action
	E 41 : Bonne capacité à <i>se questionner</i>

NDLR : Le tableau se poursuit sur la page suivante.

- E 43 : a pris un *recul* important par rapport à sa pratique
 E 45 : manque parfois de *hauteur de vue*
 E 54 : travail *réflexif* sur la posture professionnelle mérite d'être poursuivi
 E 56 : Activité *réflexive* qui permet à l'institution de *prendre du recul*
 E 57 : une capacité à la *remise en cause*
 E 60 : très bonne *analyse* entre projet professionnel et projet de la MFR
 E 62 : De la *décentration* personnelle
 E 63 : Mémoire très personnalisé, honnête, authentique
 E 64 : Lectures qui auraient donné un peu de *distance* par rapport au vécu ressenti
 E 65 Montre une capacité à *se décentrer* pour analyser sa pratique et a adopté tout au long de son écrit un *point de vue critique* sur son activité
 E 66 : a su prendre de la *distance*
 E 67 : Écrit qui montre une prise de *distance*
 E 69 : Grande maturité. : qualité des *réflexions*. Prise de *recul*
 E 70 Mission *analysée*; De la *réflexion*. Est capable de *se remettre en question*

<i>Classe lexicale 3</i>	<i>Éléments appréciatifs retenus</i>
Expression formelle	E 2 : Orthographe, <i>construction</i> Attention !
Fluidité / lisibilité	E 5 : Fautes de français et d' <i>orthographe</i>
Structuration	E 13 : <i>absence d'articulation</i> dans la production du mémoire
Qualité de l'expression	E 15 : <i>manque de liens</i> entre les chapitres. <i>Orthographe</i> nuit à la qualité du travail E 18 : réflexion bien <i>construite</i> . production de bonne qualité <i>formelle</i> E 21 : La <i>forme</i> fait baisser la note E 23 : trop d' <i>implicites</i> E 24 : mémoire bien <i>construit</i> et agréable à lire E 31 : écrit du mémoire est <i>limpide</i> E 32 : un cheminement clair et <i>lisible</i> E 35 : demanderait à être plus <i>structuré</i> E 36 : a eu envie de <i>structurer</i> un écrit qui était riche mais assez éparpillé E 38 : Bonnes qualités <i>formelles</i> E 43 : très <i>méthodique</i> , très organisé E 45 Écrit <i>structuré</i> et agréable à lire E 47 : la traduction en mémoires pourrait être retravaillée (notes d'auteur, citation, théorisation)

NDLR : *Le tableau se poursuit sur la page suivante.*

- E 49 : mémoire *très agréable* à lire, problématique *claire*
- E 52 : Écrit *structuré* et *clair*
- E 55 : Écriture *limpide* et *agréable* à lire
- E 60 : Écriture *fluide*
- E 61 : Travail bien *construit* et argumenté
- E 62 : Bonne *maîtrise de l'écriture*
- E 64 : écriture *fluide* et *agréable*
- E 66 : Mémoire bien *construit*
- E 70 : des qualités de *synthèse*, de la *rigueur*. Écriture très *construite*.
- E 71 : Travail très soigné, particulièrement *bien écrit* et *structuré*. C'est un *plaisir* de le lire

<i>Classe lexicale 4</i>	<i>Éléments appréciatifs retenus</i>
La qualité de l'expérience	E5 : <i>Action</i> professionnelle qui donne toute satisfaction
La réussite de son action	E6 : de l' <i>investissement</i>
L'engagement de la personne dans le stage	E9 : évolution du candidat et <i>implication</i> dans la mission
L'implication	E 11 : Mémoire insuffisamment <i>engagé</i> et précis, même si l' <i>action</i> est satisfaisante
Les compétences professionnelles	E 12 : Pratique très appréciée sur le <i>terrain</i>
L'utilité professionnelle de l'écrit	E 13 : Pas d' <i>engagement</i> dans l' <i>action</i>
Le terrain	E 16 : doit mieux <i>se positionner</i> dans une démarche professionnelle E 17 : <i>investissement</i> E 19 : <i>convictions</i> personnelles. Forte <i>implication</i> E 20 : réelle <i>implication</i> dans le travail E 28 : écrit extrêmement pédagogique, précis débouche sur des <i>propositions recevables</i> par l'équipe. Florence ne fuit pas les problèmes qu'elle soulève E 30 : <i>implication</i> personnelle. A découvert les <i>facettes du métier</i> de formateur E 34 : on aurait aimé des <i>propositions concrètes</i> E 37 : souci d' <i>opérationnalisation</i> et <i>richesse de l'action</i> E 38 : Écrit limité par rapport aux <i>actions de terrain</i> E 39 : bonne appropriation de l' <i>action</i> . <i>Utile</i> à l'organisme. Réel <i>professionnalisme</i> E 40 Questions pertinentes pour les professionnels. Bonne distance par rapport à l' <i>action</i>

NDLR : Le tableau se poursuit sur la page suivante.

- E 42 : très grand *investissement* dans sa mission. *Faisabilité* à envisager
- E 45 : a bien de réelles *compétences* de formatrice de *terrain*
- E 46 : pertinence pour la *profession*
- E 47 : *compétences professionnelles* indéniables
- E 50 : met en œuvre des *actions* qui fédèrent l'équipe
- E 52 : *Action* professionnelle, jugée pertinente, *utile*
- E 55 : mémoire qui débouche sur des *actions* mises en services de la MFR, de l'équipe, des jeunes, des parents et des maîtres de stage
- E 56 *Mission* véritablement *négociée*. *Innovante*. Un *engagement* professionnel et individuel
- E 57 : travail qui révèle des *compétences professionnelles*
- E 58 On peut regretter le manque de *concret* et d'approche disciplinaire
- E 59 : Intérêt de Patricia pour les *actions* menées. Ses lectures sont au service de son *action*
- E 61 : *Articulation -action / réflexion-action* fait l'objet d'un tissage permanent
- E 62 : De l'*investissement* affectif et cognitif
- E 65 : Seuil atteint dans la *pratique du métier*
- E 66 : démarche *professionnelle* bien menée, analysée et *utile*
- E 67 : ce mémoire sera *utile* à d'autres formateurs
- E 68 : très forte *utilité* pour le CFA
- E 70 : *Mission* expérimentée
- E 71 : Bonne intégration théorie / *pratique*. Montre des *compétences professionnelles*. Grande *maturation* professionnelle
-

La composition du dossier de validation des acquis de l'expérience dans le secteur social : une activité scripturale sous tensions

Philippe CROGNIER
Équipe THÉODILE (E.A. 1764)
ADNSEA – Sauvegarde du Nord

INTRODUCTION

C'est la loi du 17 janvier 2002, dite de *modernisation sociale*, qui a introduit la mesure de *validation des acquis de l'expérience* – VAE. Cette mesure permet aux personnes pouvant justifier d'au moins trois années d'expérience en lien avec un diplôme de prétendre à l'obtention de tout ou partie de ce diplôme par la production d'un livret de présentation des acquis.

Le travail mené par le candidat à la VAE consiste en un processus, accompagné ou non, d'analyse et de synthèse des expériences personnelles, sociales et professionnelles, en vue de faire émerger les compétences qu'elles ont engendrées et de rechercher les preuves qui peuvent attester de leur existence. Ces compétences sont identifiées au regard d'un référentiel correspondant au diplôme visé. Le livret constitué à cette occasion est évalué par un jury et le candidat est reçu lors d'un entretien. Les membres du jury délibèrent ensuite et valident ou non les compétences que le candidat pense avoir acquises. Ils attribuent alors tout ou partie du diplôme demandé. Dans le cadre d'une validation partielle, ils précisent, enfin, les modules de formation que ce candidat pourrait être amené à suivre pour l'obtention du titre ou du diplôme dans sa totalité, s'il optait pour un « complément de formation »¹.

Cet article, qui s'inspire d'une thèse soutenue en 2006 et qui a fait l'objet d'une publication en 2007, présente, dans un premier temps, les caractéristiques des imprimés officiels usités en VAE et met en exergue, ensuite, huit sources de tensions qui pèsent sur l'activité scripturale réflexive des candidats engagés dans une démarche de validation des acquis.

Précisons, tout d'abord, que ce texte se nourrit d'une analyse des consignes

1 – Le candidat peut très bien prendre la décision de réécrire, d'agrémenter son dossier, et de le représenter au jury de VAE à la prochaine session.

figurant dans les imprimés types officiels de validation des acquis de l'expérience croisée avec les propos recueillis auprès de candidats à la VAE lors d'entretiens d'explicitation. Notons, enfin, que si les éléments de réflexion qui suivent sont en partie transférables pour toutes les VAE du secteur social, il reste que les points d'ancrage initiaux se situent dans le cadre du diplôme d'état d'éducateur spécialisé.

LES DIFFÉRENTS IMPRIMÉS TYPES EN VAE

Quatre imprimés balisent le parcours en VAE :

- *le livret 1*, appelé livret de recevabilité de la demande. C'est un document de type administratif dans lequel le candidat doit effectuer un récapitulatif rapide de ses activités exercées en rapport direct avec les fonctions correspondant au diplôme souhaité. Les services instructeurs du dossier – la Direction régionale des affaires sanitaires et sociales installée dans chacune des régions et le CNASEA² de Limoges – tentent de répondre aux questions suivantes : *Y a-t-il dans le document présenté par le candidat, comme l'exige la loi de modernisation sociale, au moins trois années d'expérience en lien avec le diplôme auquel celui-ci postule ? La preuve de l'existence de cette expérience est-elle faite ?* Ces services se prononcent ensuite quant à la recevabilité ou non de la demande du candidat ;
- *la notice d'accompagnement* a pour objectif principal d'aider le candidat à construire sa demande de validation des acquis de l'expérience et, plus particulièrement, à renseigner le livret de présentation des acquis – livret 2 ;
- à l'intérieur de la notice d'accompagnement figure le *référentiel fonctions / activités* correspondant au diplôme visé. Il rend compte des principales tâches que doivent être en capacité d'exercer les titulaires de ce diplôme et, pour le diplôme d'état d'éducateur spécialisé – DEES, il classe ces tâches au sein de quatre grands ensembles nommés fonctions ;
- *le livret 2*, appelé livret de présentation des acquis. Il est renseigné par le candidat et doit permettre à un jury qui en fait lecture d'identifier les connaissances, aptitudes et compétences de ce candidat, acquises dans son expérience professionnelle, non salariée ou bénévole. Cet imprimé type ne peut être remis à la personne que lorsque la demande d'entrée en VAE a été acceptée par le Rectorat – service instructeur pour le diplôme d'état d'éducateur spécialisé. Le modèle de base selon lequel il a été élaboré est identique pour les différents diplômes en travail social.

Ces quatre imprimés, qui s'articulent les uns avec les autres, sont les pièces maîtresses du dispositif de validation des acquis de l'expérience et, ce que l'on constate ici, c'est que les documents qui sont donnés à lire dans le cadre de la

2 – Centre national pour l'aménagement des structures et exploitations agricoles.

VAE s'inscrivent dans le champ des écrits non fictionnels, utilitaires, c'est-à-dire dans le cadre très large des textes dits *fonctionnels*. Ces quatre documents ont des fonctions et doivent induire des effets sur le lecteur :

- *le livret de recevabilité* de la demande oblige le candidat à la validation d'acquis à une première formalisation de ses expériences, en termes de nature et de durée. Par le jeu des attestations à fournir, il a pour fonction, en outre, de responsabiliser salariés et employeurs dans le cadre strict des exigences de la loi de modernisation sociale ;
- *la notice d'accompagnement* est une sorte de « mode d'emploi » pour la bonne utilisation du livret de présentation des acquis de l'expérience. Elle désigne précisément la marche à suivre et on peut comprendre que de cette manière elle permette également d'orienter la composition du dossier vers une forme relativement standard qui facilite le travail d'évaluation du jury ;
- *le référentiel* présente le contexte des activités de travail, les principales fonctions et tâches professionnelles, les résultats attendus, notamment en matière d'autonomie et de responsabilité. Il incite le lecteur à effectuer une correspondance entre activités professionnelles ou extraprofessionnelles et référentiel d'activités – ou l'inverse... ;
- *le livret de présentation des acquis* est un imprimé dans lequel le candidat à la VAE formalise sous forme scripturale son expérience, au regard du référentiel. Ce candidat doit suivre point par point la trame qui lui est imposée. Cette trame est censée permettre la lisibilité de ses compétences aux yeux des évaluateurs.

LES SOURCES DE TENSIONS INDUITES PAR LES ÉNONCÉS FIGURANT DANS LES DOCUMENTS TYPES ET PAR LA REALITE DU TRAVAIL SOCIAL

L'analyse des énoncés figurant dans les différents imprimés, croisée avec les singularités qui caractérisent le travail social, permet de mettre en évidence huit sources de tension qui viennent peser sur l'activité scripturale des candidats lors de la composition de leur livret de VAE.

LA DIFFICULTÉ DE FAIRE DES CHOIX

Le candidat à la VAE doit tout d'abord faire des choix – pour le DEES, quatre situations sont à décrire dans le livret 2, pas plus, pas moins. Et, comme le fait remarquer Francis Danvers (2003 : 109) : « *Il n'y a jamais de choix absolu, ni totalement libre, ni entièrement sous contrainte* ». Choisir relève donc généralement plus du résultat d'interactions sociales que d'un jugement purement autonome et rationnel. Ensuite, en parlant de choix professionnel, il précise : « *Tout se passe comme s'il y avait une comparaison de la représentation des métiers et de la représentation de soi, pour permettre l'expression des préférences. Lorsqu'il y a*

*dissonance entre les deux représentations, le projet professionnel est rejeté. Dans le cas d'une consonance, il est retenu. (...) Une mauvaise image de soi inhibe ; le choix est un idéal qui permet un dépassement de soi, un progrès personnel. La conduite de l'homme, la plupart du temps, n'est pas directement déterminée par les situations dans lesquelles il se trouve, mais principalement par les représentations qu'il se fait de ces situations, compte tenu de son expérience passée et de ce qu'il sait de lui-même » (Danvers, *ibid.* : 108).*

Autrement dit, les choix qui sont faits par le candidat à la VAE seraient la résultante d'un système actif de représentations : les représentations du contexte, des enjeux, celles que le candidat se fait de lui-même... On peut ainsi corréler la notion de choix à celle de risque : celui de faire le mauvais choix, justement, par excès ou par manque de prudence, ou par mauvaise évaluation des enjeux.

Par ailleurs, il faut s'arrêter un moment sur la singularité des choix qui guident notre action, qui façonnent notre existence et notre histoire. L'action, on le sait, suscite par définition approbation ou réprobation en fonction d'une hiérarchie de valeurs qui est la nôtre. En ce sens, Muriel Gilbert (2001 : 162-166) s'inspirant des thèses de Paul Ricœur (1997) avance que l'action, qui plus est lorsqu'elle est racontée, fait toujours l'objet d'une évaluation éthico-morale. Deux notions accompagnent donc le choix : celle d'*éthique* et celle de *morale*. L'éthique, nous dit Muriel Gilbert, renvoie au caractère optatif de l'agir humain, c'est-à-dire à ce quelque chose qui serait proche du désir profond de l'homme dans la perspective idéale d'une vie accomplie. La morale, quant à elle, regroupe l'ensemble des normes, obligations et interdictions, auxquelles l'agir humain est soumis. Il y aurait donc une dialectique permanente entre éthique et morale qui guiderait les individus dans leurs choix. Cependant, s'inspirant à nouveau des paroles de P. Ricœur, Muriel Gilbert fait l'hypothèse du primat de la visée éthique sur la dimension morale de l'action parce que, dit-elle, « *lorsque la norme morale conduit à des impasses pratiques, c'est bien, en dernier ressort, à l'intuition éthique et à elle seule que nous sommes renvoyés pour déterminer notre ligne de conduite* » (2001 : 166). Et c'est bien, semble-t-il, la position qui caractérise le travailleur social. Entre les usagers, leur souffrance, les diverses et multiples figures de leur inadaptation – aux règles sociales, aux normes, aux lois... – et l'ordre qui énonce ces mêmes règles, normes et lois, le travailleur social ne peut finalement que s'en remettre à lui-même.

Il faut admettre, d'autre part, que cette *intuition éthique*, si elle caractérise l'acte du travail social, n'est pas sans effet sur l'énonciation des pratiques. Comme le fait assez justement remarquer Michel Autès (1999), la dimension éthique explique le côté ineffable, indicible, si souvent stigmatisé, voire moqué, des pratiques du travailleur social. Pour Michel Autès, cela explique que le silence soit la signature de l'éthique, « *ce territoire du secret où la pire obscénité s'appelle bavardage* »

(1999 : 248).

Dès lors, on ne peut nier que derrière l'*intuition éthique* dont parlait plus haut Muriel Gilbert et qui vient d'être abordée en quelque sorte par Michel Autès, réside à nouveau un risque conséquent : soit, au regard des choix de la personne, on va la reconnaître capable de telle ou telle action et elle sera valorisée ou bien alors on la reconnaîtra coupable d'avoir agi de telle ou telle manière et elle sera incriminée.

Les choix faits par les individus ne sont donc pas neutres et, on ne peut que l'admettre, ils peuvent être lourds de conséquence puisque, notamment dans le cadre de la VAE, ils peuvent soit valoriser, soit dévaloriser le candidat. On peut dire, dès lors, que les véritables compétences apparaissent tout d'abord à travers la pertinence des choix qui sont réalisés, étant entendu que ces choix ne sont pas seulement motivés par une recherche d'efficacité mais aussi par le souci des valeurs.

LE PROBLÈME DES MULTIPLES POSITIONS DU SCRIPTEUR

Il apparaît sans conteste en VAE que l'on invite le scripteur à faire le récit d'actions auxquelles il a participé. Dans cette perspective, il apparaît clairement que le candidat devrait être pourvu en quelque sorte d'un « don d'ubiquité » : en effet, il doit adopter une double posture et couvrir parallèlement deux espaces-temps. Il est à la fois en position de scripteur, donc scripteur sur son lieu d'écriture, et il est également le personnage principal des récits qu'il élabore, c'est-à-dire professionnel en institution spécialisée, « venu » pour témoigner du temps et des expériences passés.

Cette double position est inconfortable et perturbe l'activité d'écriture en ce sens où elle oblige le scripteur à se projeter dans le passé, à se fondre dans des activités vécues et génératrices de compétences professionnelles, au moment où la compétence précisément sollicitée est d'abord celle de la maîtrise de l'écriture réflexive.

Cette réflexion est à prolonger et à mettre en relation avec les travaux d'Élisabeth Nonnon (1995 : 105-106). Celle-ci avance que l'écriture sur soi, sur ses pratiques professionnelles, suppose de la part du scripteur une implication à plusieurs niveaux dont le marquage et les relations doivent être lisibles. Élisabeth Nonnon repère cinq niveaux qu'il faut tenter d'adapter au cadre de référence qui est le nôtre :

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

- le personnage est présenté comme observateur et évaluateur de ses propres conduites ;
- le niveau de prise de conscience correspond à une autre voix : celle du « je » qui réinterprète après coup ces différents moments et les met en relation, comme indices ou exemples d'un problème plus général qui les sous-tend ; au niveau de la formulation, la voix énonciative est celle d'un sujet engagé dans une recherche de rationalisation à travers la verbalisation de son expérience ;
- la voix du narrateur est présente car celui-ci justifie ses choix d'écriture, ses ellipses et ses insistances, et il définit le pacte de communication qu'il entend installer avec son lecteur. De toute évidence, c'est bien le narrateur qui doit rendre lisible la dimension argumentative du discours narratif dans un contexte interlocutif...

On le voit, la maîtrise d'une implication à plusieurs niveaux et le passage de l'un à l'autre mettent en jeu des types de focalisation cognitive différents qui correspondent à de multiples postures. Pour Élisabeth Nonnon, cela est source de difficulté dans la structuration du discours.

UNE DÉRIVE SCIENTISTE ET UNE STANDARDISATION DES SITUATIONS À DÉCRIRE

Dans le dossier de VAE, les contraintes qui émanent de la consigne invitant à l'écriture des textes narratifs – six contraintes : évoquer les objectifs poursuivis, les activités ou tâches réalisées, les résultats obtenus, les ressources et méthodes mobilisées, les contraintes prises en compte et les problèmes éventuellement rencontrés – incitent le scripteur à porter un regard mécaniste et terriblement réducteur sur les situations qu'il a vécues et qu'il va devoir évoquer. Autrement dit, on invite implicitement le candidat à la VAE à décomposer l'action en six parties se succédant dans l'ordre suggéré par la consigne.

Le problème majeur qui se pose ici est le décalage possible entre la réalité de l'action, bien souvent complexe, menée dans l'urgence et sans que l'on ait conscience de l'avoir pensée, et le modèle standard et immuable que la consigne propose. Cela invite plus, semble-t-il, à la construction d'une situation virtuelle plutôt qu'à la reconstruction d'une situation bien réelle.

D'autre part, la contrainte *résultats obtenus* laisse entendre tout d'abord qu'il faut obtenir des résultats à l'issue de toutes les actions menées et, ensuite, sous-tend l'idée que ces résultats doivent être plutôt bons. Que fait-on alors des situations éducatives qui ont mal fonctionné, qui ont généré des effets désastreux sur le terrain, mais dont on pourrait tirer des conclusions à ce point pertinentes qu'elles pourraient s'avérer finalement particulièrement bénéfiques pour les actions à venir ?

UNE VOLONTÉ D'UNICITÉ

L'analyse du livret de présentation des acquis laisse apparaître la volonté du législateur de diriger « la main » du candidat à la VAE et de faire entrer mécaniquement dans des cases toutes faites des expériences et les compétences qui en découlent. Cela pose la question du modèle selon lequel on perçoit ce même candidat, principal acteur dans la démarche VAE et professionnel de terrain.

Le manque de souplesse dans les procédures à suivre, le fait qu'une expérience principale prévale de tout son poids sur une expérience complémentaire – quinze pages sont réservées à l'expérience 1 alors que seulement trois pages le sont pour les expériences 2 et 3, par ailleurs facultatives –, la stricte limitation des situations à retranscrire et des documents à joindre... tout cela fonctionne comme si l'acteur lui-même était un être facilement appréhendable dans ses activités professionnelles ou, pour le dire autrement, comme si l'on pouvait déduire à travers l'extrême condensé d'une expérience unique ce qui fait de lui un acteur à part entière. Il semble, en réalité, que l'on soit arrivé ici à une volonté d'unicité au niveau des actions et dans le profil des acteurs.

Pourtant, Bernard Lahire, dans son livre intitulé *L'homme pluriel* (1998-2001 : 271) n'a de cesse de montrer la complexité de l'acteur et de l'action. Il se demande, et cette question est fondamentale, si l'on peut vraiment, après avoir observé la diversité des pratiques dans des situations très différentes, « reconstruire des dispositions très générales qui rendraient compte par delà les différences visibles d'une profonde unité d'attitude, d'orientation, de rapport au monde et à autrui, derrière la bigarrure purement phénoménale des comportements » (1998-2001 : 68). Autrement dit, même si le comportement d'un acteur peut être en partie déterminé socialement, il est impossible de pronostiquer facilement l'apparition de ce comportement. Cela semble dû, probablement, à la complexité sociale d'une situation, jamais réductible à une série limitée de paramètres, et qui n'est, de plus, jamais totalement identique à celle que l'acteur a antérieurement vécue.

Car il faut insister sur ce point : le travail social est avant tout une expérience, une situation toujours inscrite dans l'événement, dans l'ici et le maintenant. Il est impossible donc de le réduire à une application *stricto sensu* de techniques dans des situations toujours identiques. C'est, comme le dit d'ailleurs Michel Autès (1999 : 248) : « à chaque fois une expérience recommencée, dans un autre contexte, avec d'autres circonstances, dans des systèmes d'interactions chaque fois marqués des particularités propres aux personnes (...) Non pas que les techniques soient inutiles, au contraire, elles sont les échafaudages de l'action. Mais elles ne sont pas plus que des échafaudages. C'est ce qui fait, d'ailleurs, que les techniques sont plutôt des prétextes, et qu'elles sont a priori toutes bonnes, puisque l'essentiel de l'efficacité ne se joue pas dans la technique ».

Il semble clair que le livret de présentation des acquis et le référentiel qui l'accompagne ont une prétention universalisante du métier d'éducateur spécialisé. On est alors confronté au paradoxe suivant : le livret de présentation des acquis de l'expérience tend à simplifier, donc à réduire et à « lisser » les différentes situations professionnelles dans le cadre de l'exercice du métier d'éducateur spécialisé, alors que c'est justement l'hétérogénéité des situations et des pratiques qui fait la richesse d'un acteur, reconnu non pas pour l'unicité de ses comportements, mais bien pour leur pluralité.

Enfin, que dire d'autre de cette volonté d'universalisation, de modélisation du métier d'éducateur, si ce n'est qu'elle semble tout simplement en opposition avec la notion même d'expérience...

LA DIFFICULTÉ DE FAIRE ÉTAT DE SES LIMITES

Dans le livret de présentation des acquis de l'expérience, il est demandé au candidat à la VAE de faire état de *problèmes éventuellement rencontrés*. Cette expression intègre l'adverbe à la fois modalisateur et polyphonique éventuellement et semble plus à considérer sous l'angle de la résolution de situations-problèmes que sous celui de la présentation de problèmes que l'on n'est pas parvenu à surmonter. Or, cette contrainte, ambiguë il faut l'avouer, peut être perturbante en ce sens où faire état de situations que l'on a qualifiées soi-même de problématiques renvoie d'une certaine manière à révéler nos limites, voire même l'incapacité dans laquelle on peut se trouver lorsqu'il est question de résoudre les problèmes en général.

Pourtant, comme le dit Philippe Meirieu (1987 : 191), une situation-problème est une situation dans laquelle il est proposé à un individu « *une tâche qu'il ne peut mener à bien sans effectuer un apprentissage précis. Cet apprentissage qui constitue le véritable objectif de la situation-problème, s'effectue en levant l'obstacle de la réalisation de la tâche* ». Autrement dit, percer l'énigme d'une situation-problème, c'est utiliser sa propre intelligence et non celle des autres et cela revient à faire montre de motivations et de compétences.

Mais « l'arbre » « *faire état de ses limites* » et « *résolution de situations-problèmes* » ne doit pas masquer « la forêt », celle que nous pourrions appeler : « *l'erreur* ». En effet, derrière les limites professionnelles et les situations problématiques se cache le spectre de l'erreur, fortement connotée. En ce sens, pour Yves Reuter (1984 : 117-118), qui s'exprime relativement aux situations d'apprentissage à l'école, l'erreur est frappée d'un signe négatif ; elle est une marque d'échec centrée sur une personne ; elle est culpabilisante et anxiogène ; elle sert à catégoriser les individus. Pourtant, et c'est une évidence qu'il faut cependant rappeler : nos activités personnelles et professionnelles sont constellées d'erreurs. Et, au fond, tout dépend de comment on les perçoit et de ce que l'on en fait. Ainsi, pour Yves Reuter : « *la démarche permettant à l'élève de saisir où et comment il se trompe est elle-même*

productrice de savoir » (*ibid.*).

Mais il ne suffit pas de le dire, encore faut-il s'en convaincre et convaincre les autres. L'erreur reste indubitablement associée à l'échec. Et de l'échec à l'incompétence, dans les représentations, il n'y a qu'un pas à franchir. Comment, dans ce cas, au moment de faire état de ses pratiques personnelles et professionnelles, relater dans son livret, au risque de l'erreur et de ce qu'elle induit dans le sens commun, ses limites et les problèmes éventuellement rencontrés ?

LE PROBLÈME DE L'UTILISATION DU PRÉSENT POUR RELATER DES FAITS PASSÉS

Pourquoi donc avoir précisé dans la notice d'accompagnement « *Utilisez de préférence le présent de narration : je réalise plutôt que j'ai réalisé*³ », alors qu'il est question dans le livret 2 de relater des faits passés ?

Tout d'abord, il faut rappeler la discontinuité radicale qui peut exister entre le déroulement effectif d'actions vécues, l'enchaînement des différents moments d'une action et le récit explicite de ce qui s'est déroulé. Comme le fait remarquer Bernard Lahire (1993 : 262), le scripteur, engagé dans une écriture réflexive, est amené à passer d'une temporalité vécue, mais souvent appréhendée sous le mode pratique de celui qui participe à l'événement, à une temporalité explicite, organisée textuellement, qui permet à n'importe quel lecteur de situer tel moment – antériorité, simultanéité, postériorité. Pour cela, le scripteur doit adopter « *une position exotopique*⁴ », de manière à se détacher de l'action et à organiser explicitement – en particulier par le choix des temps – le récit des événements.

D'autre part, Bernard Lahire (1993 : 263) montre, à la suite de Émile Benveniste, que les temps ne s'organisent pas de n'importe quelle façon entre eux. Il distingue deux plans d'énonciation : celui de l'histoire et celui du discours. Ces deux plans ne mettent pas en jeu les mêmes temps et les mêmes rapports à l'événement relaté.

Dans le plan de l'histoire, on trouve essentiellement le passé simple, l'imparfait et le plus-que-parfait. Le repère temporel de celui qui rapporte des événements à l'aide des temps de l'histoire est le moment de l'événement.

Dans le plan d'énonciation du discours, on trouve à nouveau l'imparfait mais combiné cette fois au passé composé, au présent et au futur. Contrairement au plan de l'histoire, le repère temporel est le moment du discours. Le passé composé établit un lien vivant entre l'événement passé et le présent où son évocation trouve place. C'est le temps de celui qui relate les faits en témoin, en participant ; « *c'est donc aussi le temps que choisira quiconque veut faire retentir jusqu'à nous*

3 – Notice d'accompagnement, p. 14.

4 – Lahire s'inspire ici des thèses de Bakhtine. Se tenir en position d'*exotopie* revient à être en situation d'extériorité par rapport à ce qui est relaté, aux actions, aux personnages. Cette extériorité permet au scripteur de rendre compte de l'ensemble de la situation, de situer les personnages, les lieux, les moments, les actions les unes par rapport aux autres et, en fin de compte, de travailler la forme du récit.

l'événement rapporté et le rattacher à notre présent » (Lahire, 1993 : 263).

On s'aperçoit alors, à la lecture de ce que dit Bernard Lahire, que retracer des faits passés au présent peut d'abord paraître déstabilisant aux yeux du candidat à la VAE – et peut-être même aussi aux yeux de l'évaluateur. D'autre part, en fonction de la position du scripteur et du plan d'énonciation suivant lequel il se situe, il apparaît nécessaire d'avoir recours à d'autres temps, notamment ceux du passé.

LA TENTATION DE LA FICTIONNALISATION

Le titre de ce paragraphe est certes quelque peu provocateur. Il reste cependant que des candidats à la VAE ont repéré lors de la composition du livret et durant leurs activités scripturales des « commandes textuelles » qui pouvaient les inciter ou les contraindre à relater des pratiques personnelles ou professionnelles « fictives ». On peut qualifier de *fictives*, les pratiques qui sont un pur produit de l'imagination, qui visent à générer un « effet de réel » capable de créer l'illusion de la vraisemblance chez le lecteur. Ce point de vue croise la position de Sébastien Hubier (2003 : 82) qui considère que la *fiction* peut être perçue comme une construction à laquelle rien ne correspond vraiment dans la réalité, comme le produit d'une énonciation fautive – ou incertaine –, mais qui peut, malgré tout, être tenue pour vraie. Je considérerai, pour ma part, que le processus de fictionnalisation dans le cadre de la VAE reviendrait à transcrire des situations ayant un point d'ancrage réel sous forme modifiée, travestie, dans le but de rendre ces situations conformes aux affects et au champ éthique du scripteur et aux représentations que celui-ci se fait des attendus du lecteur. L'effet de réel et de conformité me semblerait dans ce cadre bel et bien visé.

Les paragraphes qui suivent s'appuient sur les propos de candidats à la VAE qui se sont exprimés quant aux pratiques qu'ils ont mises en place dans le cadre de la composition de leur livret⁵. Ces propos mettent en lumière un faisceau d'éléments qui concourent, d'une manière ou d'une autre, à la tentation d'une certaine forme de fictionnalisation au moment de la composition du livret de présentation des acquis. Ces éléments sont :

- la demande faite dans le livret 2 d'estimer sous forme de pourcentages le temps consacré par le candidat à ses différentes activités professionnelles ;
- l'incitation à l'utilisation de la première personne du singulier ; le problème de la mémoire, fortement sollicitée pour retracer par écrit les expériences passées, et l'émergence à cette occasion de l'*altérité* dans l'écriture ;
- la question de l'indicible dans le métier d'éducateur spécialisé, notamment à partir de la notion de secret professionnel et du retentissement affectif de certaines situations expérientielles vécues.

5 – Par souci d'authenticité, les extraits des discours des personnes interviewées sont retranscrits comme ils ont été énoncés.

ESTIMER UN POURCENTAGE DE TEMPS TRAVAILLÉ...

Il y a unanimité chez les interviewés sur un point : exprimer en pourcentage – comme il est demandé page quinze du livret –, le temps consacré aux différentes activités qui ont été menées dans les dernières années est une gageure. En témoignent les propos suivants :

Bon là, des pourcentages. Bon, bon, on peut essayer (silence). C'est varié, c'est très varié, y'a des périodes on est plus sur un groupe, des périodes on est toujours en rendez-vous. C'est vraiment pas facile de quantifier (Marielle)

La tentation est alors grande de tricher ; c'est ce que tente d'expliquer Thomas :

C'est pas la peine d'inventer le temps passé. On peut toujours le faire, hein. Mais ça veut dire quoi ? Hein, je sais que le copain qui a envoyé sa VAE a fait une formation assez récemment et il a remis tout ce qu'il a fait en formation. Moi, des trucs comme ça, c'est pas mon truc, moi je préfère faire un bon travail, honnête et puis voilà. Parce qu'on peut retrouver des, des projets quelconques, des projets qu'on a faits ou qu'un autre a faits, ou tout bêtement des choses qu'on n'a pas faites du tout. Y'a toujours moyen de tricher, entre guillemets

Certains n'ont tout simplement pas résisté à la tentation. C'est ce dont témoigne Nordine :

Donc là, c'est pareil, le plus dur c'était euh... les pourcentages, alors, là, là, c'était le brun. Sincèrement, il fallait se remémorer treize ans de travail avec, par exemple, moi j'ai travaillé beaucoup en toxicomanie et cætera... Quel pourcentage consacrer à cette action-là ? Impossible. Donc, j'ai donné des chiffres qui étaient... pas totalement vrais. Ça, ça c'est clair. Parce que c'est impossible de... Ça veut dire que quand on fait une activité, même aujourd'hui en IME – Institut médico-éducatif –, ben je suis incapable de dire combien de temps je passe avec un gamin pour faire telle ou telle chose, quoi. Parce qu'on n'a pas le temps de chronométrer, ça c'est clair. Et là, c'est ce qu'ils nous demandent un petit peu

Au-delà de la difficulté de différencier les activités réalisées sur un segment de vie relativement prolongé et d'évaluer le temps passé pour chacune d'entre elles sous la forme d'un pourcentage, se pose également le problème de la modélisation des pratiques professionnelles et du temps de travail :

Estimer en pourcentage le temps régulièrement consacré à chacune de ces activités... pfou... Et... je me suis dit : « une journée type dans le type d'établissement dans lequel je travaille, ça n'existe pratiquement pas... » Donc euh... ce qui était censé être simple, clair et... ben ça collait pas, encore une fois (rire). Alors euh... toujours, dans ce qu'attend le jury euh... c'est qu'il fallait

décrire chaque journée type ? J'entends journée de semaine, hors période de vacances scolaires ? Y'a tellement de paramètres qui entrent en jeu dans... dans l'accompagnement des jeunes en internat. Il faut forcément sélectionner ce qui va... ce qui va paraître. C'est pas important, mais tout est révélateur de la pratique
(Virginie)

On s'aperçoit que Virginie, dans sa réflexion, associe *mesure du temps de travail* à *régularité des pratiques* et *régularité des pratiques* à *journées types*. En outre, elle révèle non seulement la complexité des pratiques mais également les nombreux éléments contextuels qui confèrent justement un sens aux activités. On perçoit dans ses propos une certaine forme de frustration à devoir faire des choix parmi ces paramètres ; des choix qui, finalement, dénatureraient l'activité professionnelle réelle et, surtout, empêcheraient le lecteur d'en saisir le sens.

LE « JE » ET LE « NOUS »...

Prenons tout d'abord connaissance des deux témoignages suivants :

[La candidate à la VAE lit la page douze du livret d'accompagnement] *Alors oui, insistez sur votre implication personnelle, alors oui... quand j'écrivais, je me suis dit : « je dois mettre « je » à chaque phrase ? » J'ai⁶ fait, j'ai fait, j'ai réalisé, j'ai interprété... ça fait... oui, y'a des fois c'est moi, individuellement qui fait, sauf que, sauf que accompagner un jeune en structure, c'est plutôt un travail d'équipe... Tout seul, on ne fait rien. Donc là aussi, j'ai été tentée de me dire : « ouais, je vais leur dire **je, je, je, je** comme on me demande ». Et après je me suis dit : « non, j'ai participé à l'élaboration d'un projet, j'ai apporté ma contribution, mais seule, j'ai rien fait »*
(Virginie)

*L'implication, d'ailleurs, c'est noté quelque part : « mettez en évidence votre implication »... Alors c'est vrai que justement, oui, lorsque j'ai commencé... c'est **je, je, je**... et à un moment donné, ça fait un peu présomptueux. J'ai l'impression que, je me dis enfin, dans la mesure ou on parle de nous, de ce qu'on fait, y'a des moments on a envie de dire bon euh... de parler un peu de ses collègues, parce qu'on n'est pas seul, on n'est pas seul avec le groupe, dans l'établissement avec tous les enfants. Le « je », c'est pas vrai et puis, je veux dire, ça fait pompeux finalement, parce que (silence). Oui je trouvais ça pompeux. Mais enfin, il fallait, alors...*
(Samira)

On pressent dans ces témoignages au moins deux éléments fondamentaux qui font que le « je » indispose les candidats lors des activités scripturales : l'existence de compétences collectives réelles qui incluent le « je » mais qui ne peuvent se formaliser autrement que par le « nous » et les représentations négatives traditionnellement véhiculées par le « je ».

6 – Le soulignement sert à marquer l'insistance de la personne interviewée sur certains termes.

Si, comme le souligne Marie-Christine Presse (2004 : 147), le « je » est attendu en VAE, comment parler du « nous » ? On ne peut nier deux faits : certaines compétences se construisent collectivement et la compétence du groupe est supérieure à la somme des compétences individuelles. Peut-on oser dire, lorsque l'on est candidat à la VAE, que l'on exerce telle ou telle responsabilité, si cette responsabilité est partagée ? Comment découper la compétence collective pour nommer la part individuelle qui a contribué à l'élaborer ? S'il est possible de faire apparaître la part personnelle dans un travail d'équipe, il n'en est pas moins vrai que cette part personnelle est dépendante de l'équipe et des membres qui la constituent.

Qu'en est-il maintenant, comme le dit plus haut Samira, de l'utilisation de ce « je » *présomptueux* et *pompeux* et, finalement, du rapport à soi-même que cette première personne du singulier induit ? Les deux adjectifs employés par Samira ne sont pas anodins. Ils servent à modaliser un point de vue très critique et renvoient à des réflexions sur l'estime de soi et sur la solennité quelque peu ridicule qui caractérise l'utilisation récurrente et insistante du « je » dans un discours.

Il faut avouer que quelque chose nous échappe dans l'utilisation du « je ». Peut-être est-ce une partie de nous-mêmes, peut-être la plus intime et la plus profonde. En tout cas il s'agit d'une partie qui vient ébranler l'édifice de notre unité. Pour le dire autrement et en prenant appui sur les propos de Didier Morel (2004 : 213), on peut avancer que nous ne pouvons atteindre une totale unité parce qu'il existe en nous un rapport à soi-même matérialisé par la relation duale je / moi. Il y aurait donc dans chaque individu en quelque sorte deux personnes en une... Avec le « je », il conviendrait, en tout état de cause, d'assumer sa part de responsabilité dans les effets induits.

En outre, s'il est vrai qu'en littérature de nombreux écrivains prennent le chemin fracassant de l'autobiographie pour satisfaire leur moi débordant et pour se livrer sans pudeur au public, il reste que cette démarche ne relève que de leur stricte initiative. Que peut-on dire alors de la validation des acquis de l'expérience qui impose aux candidats l'exercice autobiographique et la médiatisation de l'objet textuel, réalisée dans une sphère restreinte, certes, mais néanmoins publique ? Est-ce étonnant de découvrir des scripteurs en VAE indisposés par l'emploi du « je » ? Est-ce surprenant de les entendre s'interroger sur le regard des autres, évaluateurs du livret 2, appliqués à circonscrire les contours du « moi » qui se cachent dans le sillage du « je » scripteur ? Que vienne poindre en ces candidats la tentation de se fondre et de se perdre dans une équipe de travail ou de se replier vers une certaine forme de fiction, sage, congruente avec les attendus des jurys, n'est-ce finalement pas là un moyen de protection et d'autodéfense ?

Pour autant, Robert semble avoir pris une position singulière quant à la problématique du « je » :

Le « je », oh là, là ! Ça fait comme si j'étais le seul, le héros presque, un héros même. « L'équipe », c'est mieux mais bon, pfou, c'est qui l'équipe avec moi dans tout ça, hein ? Le mieux, je me suis dit, c'est de mettre « on ». Comme ça, j'ai pensé, tout le monde sera d'accord !

Ces propos appellent une remarque qui porte sur l'héroïsation du scripteur dans les écrits de genre autobiographique.

Paul Ricœur (1997) a montré que tout récit est producteur d'identité narrative. Ce concept d'*identité narrative* permet de porter un éclairage sur ce qui s'élabore lorsqu'un sujet se prend pour objet de l'écriture. Si on analyse les propos de Robert, on constate une crainte de sa part de devenir avec le « je » celui qui occupe le premier rang, la première personne du récit, la personne qui sait, qui fait, la personne ressource, bref, le héros de sa propre histoire. Un héros vis-à-vis des autres, bien sûr et, bientôt peut-être, un héros à ses propres yeux. Mais peut-il en être autrement avec l'emploi du « je » ? Cette crainte est-elle fondée ? Camille de Lagausie (2003 : 101) formule en fait la même interrogation que Robert sous la forme suivante : « *est-il impossible d'écrire sur soi sans devenir peu ou prou un Narcisse fasciné par l'image que lui renvoie le miroir de son texte, qui lui dit toujours qu'il – qu'elle – est le plus beau – belle – ?* ».

La question demeure donc entière et, devant la sensation d'attraction-répulsion perçue par Robert à l'idée de devenir un héros en employant la première personne du singulier, celui-ci a en quelque sorte pris la fuite en décidant d'employer l'élément polyphonique « on ».

L'EXPRESSION DE LA MÉMOIRE ET LA QUESTION DE L'ALTÉRITÉ DANS L'ÉCRITURE

Ce paragraphe s'inscrit dans le prolongement de ce qui est écrit ci-dessus. Ainsi, composer son livret de présentation des acquis revient à faire le point sur ses activités personnelles et professionnelles antérieures et à sélectionner parmi elles celles qui ont nécessité pour leur mise en œuvre un certain nombre de compétences en adéquation avec les fonctions d'un éducateur spécialisé diplômé. La validation des acquis de l'expérience, c'est une évidence sur laquelle il faut tout de même insister, si elle est inscrite dans le présent et si elle nécessite une projection vers le futur, renvoie également au passé. Or, remonter dans le temps, autrement dit opérer une sorte de *travelling* arrière dans sa propre histoire, on s'en doute, ne peut se faire sans un effort mémoriel conséquent. Et chez certains interviewés, force est de constater que cet exercice de remémoration du passé ne s'effectue pas dans les conditions idéales que l'on pourrait imaginer :

On se souvient plus ou moins, on arrange les choses... Honnêtement, on les arrange, à moins d'être je ne sais pas qui... je vois pas vraiment comment on pourrait faire autrement... Ou alors, il faudrait qu'on m'explique comment se

souvenir exactement de ce qui s'est passé il y a cinq ans, par exemple, ou alors même il y a dix ans, au fond (Martin)

Dans ma tête, les choses se sont passées comme ça, comme j'ai écrit, mais on sait que la mémoire, elle peut jouer des tours, et on peut être complètement en décalage par rapport... enfin pas vraiment en décalage, c'est pas tout à fait ce que je veux dire, mais bon, comment être sûr à cent pour cent de ce qu'on écrit? (...). Ou il aurait fallu une caméra... Même les gens qui nous connaissent et qui étaient là, je veux dire, comment être sûr à cent pour cent? (Monique)

Les multiples travaux sur l'autobiographie, et notamment ceux de Philippe Lejeune (1975-1996), montrent que le doute et le soupçon se sont toujours portés sur ce genre d'écriture. Comment la mémoire pourrait-elle être totalement fidèle au passé? En réalité, les souvenirs sont morcelés, discontinus. Des pans entiers de notre histoire nous échappent et semblent effacés. Incomplétude, doute, trouble, incertitude accompagnent toute entreprise de restitution de souvenirs. La mémoire n'est pas quelque chose de figé. Elle est loin d'être une reproduction fiable, à l'identique, des événements vécus. Elle est toujours reconstruction, et c'est probablement ce dont témoignent les personnes interviewées ci-dessus. Le risque d'une « écriture-fiction » ne peut donc pas être écarté.

L'altérité dans l'écriture, maintenant, c'est cet « autre » qui émerge brusquement dans notre mémoire et dans nos propres écrits, c'est voir surgir de soi quelque chose d'étrange et d'étranger qui ne nous ressemble pas, là où on aurait pu s'attendre à se trouver en pays de connaissance. Les paroles de Camille viennent illustrer cette notion d'altérité :

(...) Mais je me suis dit : « mais c'est pas moi ça, c'est pas vrai. Je ne parle pas de moi là. C'est pas possible » (...). Et pourtant, c'est bien moi qui avais écrit

Et Gérard Miller (1991 : 9), prolongeant les propos de Didier Morel (2004 : 168) , cités plus haut, de rappeler que « l'intimité humaine contient toujours un élément étranger. Il y a, dit-il, au plus intime de nous un élément extérieur que nous ne reconnaissons pas comme tel tant il est à l'opposé de ce que nous considérons comme notre idéal (...). Il faut mettre au clair le fait qu'il y a en nous un autre qui ne s'expulse pas et que ce corps étranger à nous-mêmes, ce parasite, ne dit rien de moins que ce qu'est notre être ». Notre difficulté à faire avec l'autre nous renvoie donc à cette difficulté plus profonde à reconnaître et accepter notre propre altérité.

Peut-on réellement parler de fictionnalisation dans la retranscription autobiographique de faits passés? On ne peut trancher véritablement et le débat reste ouvert. Néanmoins, force est de constater que la mémoire, fortement sollicitée dans cette activité, ne fonctionne nullement selon un modèle que l'on pourrait qualifier de photographique. Elle fonctionne plutôt selon une logique de reconstruction, de recomposition, qui obéit parfois à des règles totalement subjectives et

impénétrables. Par ailleurs, l'activité mémorielle, cet effort que l'on fait pour se souvenir de soi, conduit également à la résurgence de cet autre que l'on porte en nous, de ce « vrai et ce faux » qui s'invite(ent) dans l'écriture et qui, d'une manière ou d'une autre, ne manque(ent) pas d'y imprimer son (leur) empreinte.

L'INDICIBLE

C'est véritablement lors de l'activité scripturale que des personnes interviewées ont pu mettre en évidence certains problèmes qui leur étaient posés par les exigences du livret de présentation des acquis de l'expérience. Pas avant. Les propos de Camille confirment cette remarque :

Quand tu lis les documents, tu vois pas. Tu penses que ça va aller. C'est au moment où t'écris, alors tu te dis : « ah, mais alors là, comment je fais et puis d'abord qu'est-ce que je fais?... Et qu'est-ce que je peux dire, surtout ? »

En effet : que peut-on dire dans le livret ou, plutôt, que doit-on passer sous silence ? Deux éléments se chevauchant semblent contribuer au fait que les pratiques ne puissent être totalement dicibles : le secret professionnel auquel sont soumis les travailleurs sociaux et le retentissement affectif de certaines situations de travail.

LE SECRET PROFESSIONNEL

Raconter mes expériences, je veux bien, d'accord, mais le secret professionnel dans tout ça ? Personne n'en parle de ça (Nordine)

On est obligé, comment dire, de ne pas dire, d'être dans la discrétion. Voilà. On ne peut pas dire à n'importe qui, même aux familles des choses euh... personnelles, en fait. Non, on le sait, on n'a pas le droit ça, certaines choses, bien sûr pas des trucs euh... banals (Cathy)

Ces deux témoignages convergent vers la notion de *secret professionnel*. Quelle est donc tout d'abord la signification de cette notion ?

Comme le soulignent Jean-Pierre Rosenczveig et Pierre Verdier (1996 : 15), le secret professionnel n'est ni une protection, ni un droit ou un privilège de ne pas répondre aux questions que l'on pourrait se voir poser, mais « *une contrainte qui pèse sur certaines personnes de taire ce qu'elles ont appris ou compris en raison de leur état, de leur profession, d'une fonction ou d'une mission* ». Le secret n'est donc pas une prérogative donnée au professionnel, mais une obligation de se taire qui lui est imposée par la loi sous peine de sanction pénale⁷. Le secret

7 – Le délit d'atteinte au secret professionnel est prévu et réprimé par l'article 226-13 du *Code pénal*. Ce texte dispose que la révélation d'une information à caractère secret par une personne qui en est dépositaire, soit par état ou par profession, soit en raison d'une fonction ou d'une mission temporaire, est punie d'un an d'emprisonnement et de 15 000 euros d'amende.

professionnel se trouve ainsi au point de rencontre de la sphère publique et de la sphère privée. Il s'agit certainement de protéger l'intimité de l'utilisateur, mais il s'agit également d'une règle d'ordre public qui vise à garantir la relation de confiance dans une profession.

Par ailleurs, les propos de Robert, transcrits ci-dessous, montrent que la dialectique travailleur social et secret professionnel se doit d'être élargie :

Faut pas dire non plus, : « hop secret professionnel ». Et euh... on s'en sort comme ça. Y'a des choses, dans les équipes, dans les synthèses qui doivent être dites sinon, ben on n'avance pas. Moi je dis, le secret professionnel peut-être, mais pour les enfants ou pour les adultes qu'on suit, il faut que l'information elle circule

Ainsi, s'il est vrai que l'obligation de se taire imposée à certaines catégories de professionnels – les « confidentiels obligés » – a pour fondement le respect de la vie privée de chaque individu, il reste cependant que cette obligation a également pour objectif de permettre aux professionnels d'agir efficacement. Robert, dans son discours, fait une référence implicite à la notion de *secret professionnel partagé*. La règle dégagée est simple : un professionnel tenu au secret peut confier à un autre professionnel astreint à cette même obligation une information confidentielle afin d'assurer la bonne exécution de la mission qui lui a été donnée.

Force est de constater tout de même que les notions de *secret professionnel* et de *secret partagé* induisent dans les comportements scripturaux des candidats à la VAE des effets non négligeables. Le secret professionnel amène le candidat à s'interroger sur le droit ou non de faire référence dans son dossier à telle ou telle activité et de révéler tel ou tel fait. Pour ce qui est du secret partagé, il s'agit de savoir qui est le lecteur-évaluateur du livret de présentation des acquis de l'expérience. Pour le dire autrement, est-il possible pour le candidat de partager les informations sur ses pratiques professionnelles – qui, dans tous les cas, impliquent directement les usagers – avec un lecteur dont il ne sait pas s'il est tenu lui-même au secret professionnel⁸ ? Il faut noter enfin que le recours à l'anonymat dans les écrits ne permet pas d'adoucir les conflits internes qui agitent les candidats, tant il est vrai que dans un livret de présentation d'acquis les indices relatifs aux structures et aux usagers sont à ce point nombreux que l'absence d'indicateurs nominaux précis ne suffit pas à garantir la vie privée des usagers... et des institutions.

8 – La loi prévoit une protection du candidat à la VAE sur la nature des informations confiées, et les membres du jury sont effectivement tenus au secret professionnel. Cette obligation – dont peu de candidats et d'évaluateurs ont connaissance, d'ailleurs – est clairement stipulée dans les articles 226-13 et 226-14 du *Code pénal*.

LE RETENTISSEMENT AFFECTIF DE CERTAINES SITUATIONS PROFESSIONNELLES

Le retentissement affectif de certaines situations professionnelles peut tout d'abord avoir un effet de blocage sur les candidats à la VAE. Sur ce point, écoutons Marielle :

Je dois dire que faire des choix, ça a été un vrai problème pour moi. J'avais des trucs, vachement, qui, comment, qui vous prennent aux tripes. Une maman, je me souviens, complètement démolie par son fils, lui, euh... il devait être caché chez un copain, complètement drogué et elle disait, elle pleurait. Son visage, il était déformé par les hématomes... ça vous pfou... Elle voulait pas qu'on fasse de mal à son fils. Comment faire pour raconter ? C'est pas possible, j'avais envie de pleurer (silence). Il faut même parfois laisser aller ses larmes dans ce métier, sinon tu peux pas. Mais on peut pas raconter ça, écrire ça (...). Dans ce cas-là, il fallait faire quelque chose, contacter la mairie, les gendarmes, mais c'était pas la bonne solution. En fait, y'avait pas de solution, voilà, y'avait pas de solution. C'était terrible

On le voit, la souffrance de la mère du jeune homme en induit une seconde, celle de l'éducatrice, chargée de trouver une solution improbable à une véritable tragédie humaine. Finalement, Marielle a fait le choix de ne pas retracer cette situation dans son livret, la voix toute tremblante encore à l'évocation de la souffrance de cette femme... et de la sienne. Et l'on perçoit désormais plus précisément à travers l'exemple donné par Marielle à quel point l'éducateur ayant pour mission de signaler des situations de ce genre à différentes autorités peut être pris dans une sorte de conflit interne où s'affrontent et s'opposent les notions de *fidélité* et de *trahison* à l'égard de l'usager. Paulette Bensadon (2005 : 115) illustre parfaitement ce malaise ressenti bien souvent par les travailleurs sociaux dans l'exercice de leurs fonctions lorsqu'elle relate dans son ouvrage les propos formulés par une éducatrice en réponse à la question suivante : « *La vérité est-elle bonne à dire ou à écrire ?* ». Cette éducatrice fait alors référence à la situation d'un enfant ayant été abusé sexuellement par son grand-père. Cette situation la mettait dans l'obligation de rédiger un rapport à l'intention du juge des enfants et de la structure qui devait recevoir le jeune garçon. L'éducatrice déclare alors :

(...) Mais en fait, c'est une certaine trahison, parce que les enfants parlent de leur intimité. J'étais écartelée : si j'écrivais, je le trahissais, si je n'écrivais pas, je le trahissais aussi

En réalité, l'éducatrice, trop troublée par la charge émotionnelle induite lors de l'entretien avec l'enfant, n'était pas en mesure de prendre la distance nécessaire pour passer à l'écriture. Les choses à dire lui apparaissaient comme un réel innommable, impensable, inouï. L'intimité de l'enfant devait-elle être livrée, tout

d'abord ? Et si oui devait-elle être livrée de la même façon au juge et à l'institution qui devait recevoir cet enfant ? Que peut apporter la vérité, toute la vérité, celle qui stigmatise et qui fait honte ? La vérité, est-ce de tout dire, tout transmettre, tout inscrire ? Voilà donc les questions qui avaient surgi à l'occasion d'une situation professionnelle presque banale qui rythme le quotidien d'un travailleur social. Ces interrogations ont une incidence directe sur le *dire* et sur l'*écrire* de l'éducateur dans toutes les situations où il se doit d'évoquer ses propres pratiques professionnelles. Et la validation des acquis de l'expérience en est bien évidemment une.

Pour aller plus loin dans l'analyse, il faut revenir aux paroles de Marielle, et plus précisément à la situation dont elle faisait état précédemment, pour comprendre que le contexte professionnel peut être générateur d'une véritable souffrance mentale. Ainsi, le « *C'était terrible* » que Marielle lâche en guise de conclusion marque à la fois une certaine forme de fatalisme et un mal-être prononcé. Il semble alors difficile que dans une telle situation de souffrance on puisse faire état sans résistance de ses pratiques professionnelles réelles, quand bien même celles-ci s'inscriraient dans la perspective d'une validation des acquis de l'expérience. Pour que cela puisse se réaliser, il faudrait que les candidats à la VAE parviennent à dépasser la « douleur » induite par le souvenir d'expériences éprouvantes qui marquent inévitablement les trajectoires personnelles et professionnelles de tout individu, qu'il soit éducateur ou qu'il officie dans un tout autre domaine que le secteur social. Bref, il faudrait que ces personnes manifestent une certaine forme de *résilience*.

La référence à la notion de résilience permet de révéler à quel point la VAE contraint les candidats à la réalisation d'un exercice pour le moins singulier, celui de se projeter vers l'avenir en puisant dans les éléments du passé, que celui-ci ait été traversé par la joie ou par le traumatisme. Sans cette capacité de résilience, sans ce pouvoir de dépassement de soi, il semble alors difficilement concevable de donner à lire dans le livret de présentation des acquis, sous la forme d'une totalité cohérente et « intelligible », les multiples « cahots » qui font et défont l'existence de tout individu. Le cheminement qui s'opère en VAE, d'une certaine manière, consisterait à dénouer les nœuds qui sont comme des goulots d'étranglement fixés aux carrefours des parcours expérientiels et à dresser ensuite des ponts entre passé, présent et futur.

CONCLUSION

Les éléments de réflexion développés dans cet article permettent de soulever plusieurs interrogations quant au rôle réel de l'écriture dans la démarche empruntée par les candidats à la VAE. Ainsi, on ne peut nier que les activités scripturales mises en place pour l'élaboration du livret 2 amènent implicitement les candidats à

revisiter leur parcours de vie, à le (re)penser, à en classer les différents événements qui l'ont émaillé, à les hiérarchiser, à leur donner une configuration cohérente jusqu'à ce que *l'expérience* apparaisse enfin sous la forme d'un tout, unitaire et signifiant. Cependant, si ce passage par l'écriture est sans aucun doute bénéfique, il reste qu'un certain nombre de tensions émergent dans l'activité scripturale et opèrent une sorte de parasitage dans la formalisation du travail réel et des compétences personnelles et professionnelles.

Par ailleurs, la question de la maîtrise de la compétence scripturale dans un registre autobiographique, le problème de la reconstruction des expériences *a posteriori*, celui des risques de « lissage » des trajectoires professionnelles, de standardisation des réflexions et des expériences qui pèsent sur l'écriture, y compris dans les dispositifs d'accompagnement, invitent à la circonspection. En effet, l'écriture *stricto sensu* est-elle la modalité la mieux adaptée pour valoriser les candidats à la VAE, pour donner à voir et à évaluer des compétences expérientielles *réelles* en travail social ; compétences qui, il faut le souligner, ne peuvent être identifiées que lors d'un travail de déduction réalisé à partir de la mise en texte – en scène ? – des performances réalisées sur les terrains professionnels ? La question est ouverte...

REPÈRES BIBLIOGRAPHIQUES

- AUTES Michel (1999) *Les paradoxes du travail social*, Paris, Dunod.
- BAKHTINE Mikhaïl (1979) *Esthétique de la création verbale* (traduit du russe par Alfreda Aucouturier, Paris, Gallimard, 1984).
- BENSADON Paulette (2005) *De l'écriture aux écrits professionnels. Contrainte, plaisir ou trahison ?*, Paris, L'Harmattan.
- CROGNIER Philippe (2007) *Comprendre la VAE en action sociale. Écrire, accompagner, évaluer*, Paris, Dunod.
- CROGNIER Philippe (2006) *Le dossier de validation des acquis de l'expérience dans le secteur social. Problèmes d'écriture et d'évaluation*, Thèse de doctorat, sous la direction d'Yves Reuter, Université Charles de-Gaulle – Lille 3.
- DANVERS Francis (2003) *500 mots-clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- DE LAGAUSIE Camille (2003). « Au fil du texte... un fil d'Ariane ? Un dispositif d'analyse et d'écriture des pratiques », in Claudine BLANCHARD-LAVILLE & Dominique FABLET (ccord.), *Écrire les pratiques professionnelles. Dispositifs d'analyse de pratiques et écriture*, Paris, L'Harmattan, p. 79–109.
- GILBERT Muriel (2001) *L'identité narrative. Une reprise à partir de Freud de la pensée de Paul Ricœur*, Genève, Labor et Fides.

- HUBIER Sébastien (2003) *Littératures intimes. Les expressions du moi, de l'auto-biographie à l'autofiction*, Paris, Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine (2002) *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*, Paris, Armand Colin.
- LAHIRE Bernard (1998-2001) *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan.
- LAHIRE Bernard (1993) *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- LEJEUNE Philippe (1975, 1996) *Le pacte autobiographique*, Paris, Seuil.
- MEIRIEU Philippe (1987) *Apprendre, oui mais comment*, Paris, ESF.
- MILLER Gérard (1991) *Étrangers à nous-mêmes*, Paris, Folio Essais.
- MOREL Didier (2004) *L'éducateur face au réel. Du rapport au réel au rapport à l'autre*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- NONNON Élisabeth (1995) « Les interactions lecture-écriture dans l'expérience d'une écriture professionnelle : le mémoire des professeurs débutants », *Pratiques* n° 86, *Lecture/Écriture*, p. 93-122.
- PRESSE Marie-Christine (2004) « Entre intention et réalité, les obstacles à la validation des acquis », *Éducation permanente* n° 158, *Les acquis de l'expérience (première partie)*, p. 141-151.
- REUTER Yves (1984) « Pour une autre pratique de l'erreur », *Pratiques* n° 44, *L'évaluation*, p. 117-129.
- RICÉUR Paul (1997) *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.
- ROSENCZVEIG Jean-Pierre & VERDIER Pierre (1996) *Le secret professionnel en travail social*, Paris, Dunod.

Élaboration d'un processus d'auto-évaluation et outillage en formation d'enseignants au niveau master

Marie-José BARBOT & Évelyne ROSEN
Université Charles de Gaulle–Lille 3
Équipe THÉODILE (E.A. 1764)

À l'échelle européenne, la formation d'enseignants opère un glissement vers la masterisation¹, réactualisant le défi d'articuler professionnalisation et savoirs scientifiques, compétences² et héritage³ au sens d'A. Arendt. La spécialité *didactique des langues et des cultures*, de Français langue étrangère (désormais FLE), niveau master, a déjà cette expérience puisqu'elle est issue de la seule maîtrise de formation d'enseignants qui existait, celle de FLE⁴; à ce titre, elle a eu la liberté de s'ouvrir aux orientations du Conseil de l'Europe en termes d'autonomie⁵ de l'apprenant (Schwartz 1978).

Notre questionnement porte sur le défi de développer l'autonomie, conçue comme métacompétence selon la proposition de Barbot & Camatarri (1999; voir figure 1) – que nous posons comme finalité et moyen dans cette formation – et donc de ne pas se limiter à un dressage⁶ à des compétences diverses, ce qui pourrait en fine représenter un risque d'atomisation des contenus, attitudes et capacités. En

1 – Voir à ce sujet le titre révélateur (et les interventions lors) du colloque qui s'est tenu récemment à l'IUFM d'Arras : « *Qu'est-ce qu'une formation universitaire professionnelle d'enseignants ?* » (le PGCE en Grande Bretagne passe au niveau master, en Espagne le CAP d'enseignants est remis en question, etc.).

2 – Voir les dix compétences présentées dans le cahier des charges de la formation en IUFM, disponibles sur le site suivant : <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/&MENS0603181A.htm>

3 – Un héritage dont il s'agit de donner les clés à l'apprenant qui s'en empare lui-même et non de le transmettre (*Condition de l'homme moderne*, Paris, Seuil, 1961).

4 – La maîtrise FLE a été créée en 1983. Voir par exemple à ce sujet « Un statut pour l'enseignement du FLE en France - extrait du "rapport Auba" », *Études de Linguistique Appliquée* n° 64, oct.-dec. 1986, coord. Galisson R. & Porcher L.

5 – Si l'objectif politique est de développer l'autonomie de l'individu, du "sujet social", comme aptitude à gérer sa vie (c'est le sens même du mot autonomie), l'objectif de la formation est alors de susciter cet apprentissage de l'autonomie, et tout d'abord à l'intérieur même de la situation de formation : il s'agit là d'une action de responsabilisation qui devrait aller jusqu'à donner à l'individu la responsabilité de ses objectifs, de ses contenus, de ses méthodes, jusqu'à lui déléguer le pouvoir de la décision.

6 – Nous utilisons ce terme fort à dessein, avec l'idée d'un behaviorisme certain sous-tendant de telles pratiques.

effet, l'autonomie de l'apprenant implique l'autonomie de l'enseignant et nous nous situons dans une formation en double piste d'étudiants-enseignants. Comment (auto)évaluer non seulement des savoirs et des savoir-faire, mais également des processus et des attitudes ? Comment développer le processus « apprendre à apprendre » ? Quels outils inventer ou adopter ? Quel sens critique et quelle(s) liberté(s) stimuler dans le cadre académique qui est le nôtre ? Comment articuler l'évaluation externe avec l'évaluation interne, personnelle, sachant que les certifications sont une nécessité pour tous, futurs enseignants et/ou apprenants de langue⁷. Comment mettre l'évaluation au profit d'une prise de conscience, d'une introspection, d'une réflexivité en la transformant en attitude intégrée à toute la formation ? C'est à ces questions que souhaiterait répondre le projet POLCA que nous mettons actuellement en place en master 1 (désormais M1), matérialisé par la réalisation d'un portfolio par les étudiants⁸. La question qui se pose est en effet celle de la formalisation de pratiques d'*auto-formation* qu'il permet. Le présent article en retrace les grandes lignes et les premières avancées : nous poserons tout d'abord des repères qui jalonnent la voie vers la mise en place d'une formation autonomisante, avant d'effectuer un état des lieux des outils existants et développés plus spécifiquement dans ce domaine pour l'enseignement supérieur. Les différentes facettes du projet seront ensuite détaillées, ainsi que les interrogations qu'une telle entreprise ne manque pas de faire surgir.

REPÈRES POUR UNE FORMATION AUTONOMISANTE

Sur le plan pédagogique, l'(auto)évaluation est une des opérations cognitives de l'approche systémique empruntée à R. Richterich (1985). Dans un paradigme de l'auto-formation, cette opération, prérogative jusque là de l'enseignant, passe progressivement aux mains de l'apprenant selon différentes formules y compris la co-évaluation ou l'évaluation par les pairs. À ce titre, la place donnée à l'évaluation constitue le principal indicateur de la prise en compte de l'autonomisation de la personne en formation ou de l'apprenant (Holec 1979, Dickinson 1987). Très tôt une démarche d'auto-évaluation en apprentissage des langues s'est affirmée avec Oskarsson (1978). La pertinence de cette démarche et sa validité ont fait l'objet de travaux (Lupo 1988 ; Barbot 1990) ; ils ont établi la nécessité d'un déconditionnement des acteurs. Il s'agit donc de s'évaluer pour se former...

7 – L'on s'intéresse, dans cet article, à deux publics : principalement aux « étudiants-enseignants » qui sont également apprenants de langue dans le cadre de leur formation, mais également aux apprenants (étrangers) de français langue étrangère auxquels on demande aussi de développer leur autonomie (et qui constitueront les publics auprès desquels les étudiants-enseignants seront amenés à intervenir professionnellement).

8 – Signalons que ce type de portfolio est par exemple en usage à l'Université de Tours et à Paris 3 – nous y reviendrons dans la suite de l'article (voir également à ce sujet Cadet, 2004).

DÉCONDITIONNEMENT

Ce qui est en question est en effet de l'ordre d'un changement de représentations : « *Tout apprentissage signifiant et durable consiste à aider l'individu à prendre conscience de..., et à modifier son système de représentations en même temps que son système d'actions* » (Clenet, 2002 : 17). Dans le même ordre d'idée sont posées des questions sur l'apprentissage, sur l'erreur (Reuter 1984) et sur la relation à l'environnement vécue sur l'ordre de l'écoute et non de la commande : « *Quand on substitue le modèle de l'autonomie à celui de la commande, c'est-à-dire le dialogue à l'imposition, les résultats non satisfaisants prennent un autre sens car l'erreur, celle de l'enfant comme celle de l'adulte, n'est rien d'autre qu'un accident dans la communication. C'est donc un phénomène normal mais celui-ci présente une valeur dynamique essentielle puisque sa reconnaissance est l'indice à partir duquel il devient possible de réajuster le dialogue entre les partenaires* » (Vayer, 1993 :170). La prise de conscience de l'erreur comme facteur d'apprentissage permet de développer la réflexivité et la mise en œuvre de remédiation chez le futur enseignant qui, à partir de cette expérience, favorisera ce processus chez l'apprenant.

Il s'agit donc de s'évaluer pour se former pour le futur enseignant, de forger son autonomie dans l'action qui lui permet de se connaître. À partir de sa propre expérience, il construit son identité professionnelle en s'appropriant des techniques d'objectivation de l'évaluation (Trocme-Fabre, 1994 ; Bertocchini & Costanzo, 1989 ; Abdallah-Pretceille, 2003). D'un point de vue didactique, redonner à l'évaluation sa valeur de processus formateur est d'autant plus important aujourd'hui qu'existe une menace sur la didactique de voir détourner ou confisquer certains de ses acquis (concernant l'oral, la communication, les interactions, *etc.*). Les certifications de langues représentent en effet un tel marché que celui-ci exerce une influence à la fois sur leurs contenus et sur leurs modalités de passation (Barbot, 2000) face à laquelle le portfolio de langues constitue un frêle contre-feu (Trim, 1993).

L'enjeu est donc de proposer la construction d'un outil défini comme portfolio qui comprendrait une diversité de documents répondant aux lois de ce que Bourdieu définissait comme celles des capitaux – ici culturels – diversifiés, avec des éléments étanches entre eux et qui s'accroissent. Ce document modulable, malléable, évolutif, multiréférentiel avec des paramètres ajustables sert de tableau de bord tout au long de l'année de formation. Il prend en compte les différentes compétences (Barbot & Camatarri, 1999) visées par la formation en les articulant par une métacompétence qui n'est autre que l'autonomie, comme le présente la figure ci-après :

Le défi est donc de trouver des outils développant la réflexivité qui puissent

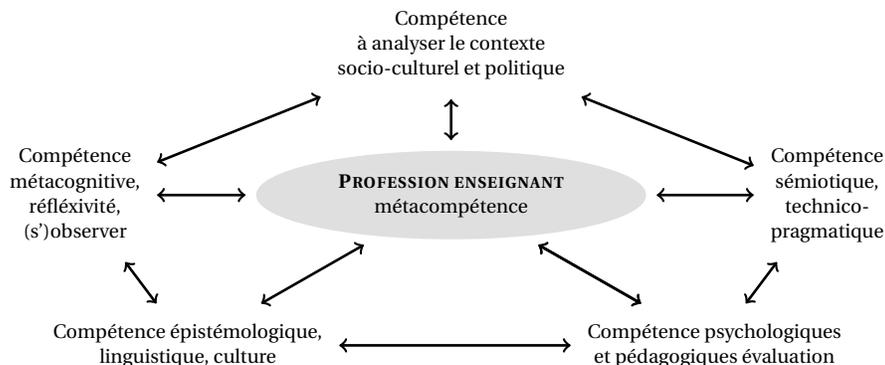


Figure 1 : Profil des compétences et autonomie de l'enseignant

apporter un guidage au milieu de ce faisceau de compétences : le portfolio, doté de différentes fonctions qui vont être détaillées dans ce qui suit, semble adapté.

LE PORTFOLIO, UN OUTIL DE DÉVELOPPEMENT PERSONNEL ET PROFESSIONNEL EN FORMATION ?

L'intérêt pour nous de ce type d'outil est qu'il constituerait un instrument permettant :

1. Une auto-évaluation en langues (UE obligatoire du master) ; l'étudiant s'identifie alors en tant qu'apprenant avec une certification à préparer : le certificat de compétences en langues de l'enseignement supérieur (CLES)⁹ ou le diplôme élémentaire de langue française (DELF)¹⁰ par exemple.
2. Une réflexion sur un parcours d'apprentissage donnant une vision globale

9 – En matière d'évaluation des compétences en langues à l'université, la mise en place du CLES, officiellement créé par l'Arrêté publié dans le BO n° 25 du 22/05/2000, a un impact direct sur la formation initiale des étudiants. Le CLES s'inscrit, d'une part, dans l'effort de diversification de l'apprentissage des langues dans les nouveaux parcours de formation universitaire mis en place avec le LMD : il permet la mise en place d'un bilan de compétences dès le début de la licence et la validation des apprentissages hors cursus tels des séjours à l'étranger. D'autre part, il respecte pleinement la philosophie et l'approche méthodologique définies dans le CECR ; l'expérimentation a d'ailleurs été inscrite dans la démarche qualité proposée par le manuel pour relier les examens au CECR. Expérimenté pour le moment dans une trentaine d'établissements, le CLES certifie un niveau de compétence fonctionnelle : l'étudiant doit être en mesure de communiquer dans des situations générales, mais aussi dans celles qui relèvent de son domaine d'étude.

10 – À Lille 3, dans ce master par exemple, le choix a été fait depuis la mise en place du LMD, de proposer un accès à une autoformation accompagnée en langues afin que les étudiants puissent *apprendre* une langue et *apprendre à apprendre* à partir de leur expérience spécifique : un journal d'apprentissage et le portfolio de langues sont utilisés.

des réalisations. La trace écrite d'un parcours permet de mieux en dégager le sens, la cohérence. En fait, le portfolio a des fonctions multiples parmi lesquelles nous ciblerons les deux premières :

- (a) un outil réflexif en évaluation formative permettant une distanciation et une réflexion sur le processus ;
- (b) une auto-évaluation et une analyse des compétences (professionnelles, méthodologiques, *etc.*) avec l'élaboration de critères, de seuils et de preuves d'acquisition ;
- (c) un « *press book* » comportant le cumul des travaux significatifs réalisés à présenter à un employeur dans le cadre d'une recherche d'emploi ou à un jury de sélection pour le master 2 ;
- (d) une base d'extraction pour une reconnaissance en crédits (ECTS) à l'étranger et pour une VAE.

L'employabilité et la reconnaissance sont aussi prises en compte, éventuellement, comme le montrent les deux derniers points. En ce sens, la formation d'enseignants qui est à la frontière entre apprentissage professionnel et théorique trouverait avec le portfolio un outil à adapter et à profiler, à construire en négociation entre les différents acteurs. Nous proposons dans ce qui suit un tour d'horizon des portfolios développés plus particulièrement dans et pour l'enseignement supérieur.

UN ÉTAT DES LIEUX DES OUTILS D'AUTO-ÉVALUATION DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

L'état des lieux qui va suivre cible les deux types de portfolios développés dans l'enseignement supérieur : les portfolios à destination des apprenants de langue et ceux créés pour les futurs enseignants – aussi apprenants de langue et amenés à être évalués, pendant leur formation, selon les nouveaux dispositifs mis en place, par exemple par le CLES (Rosen, 2007a¹¹). Ce panorama s'ouvre sur une brève histoire du portfolio tel qu'il est pensé en lien avec les principes du cadre européen commun de référence pour les langues (désormais CECR) et se refermera sur un exemple de réalisation tourné vers le monde du travail : l'Europass.

11 – Les étudiants en didactique du FLE se trouvent de fait pris sous les feux croisés de deux réformes : en matière d'évaluation, par exemple, ils rencontrent eux-mêmes les principes du LMD et du CECR, avec le CLES notamment... principes qu'ils auront ensuite à appliquer dans leurs propres classes, en préparant, par exemple, leurs étudiants étrangers aux tests d'admission à l'Université et aux diplômes traditionnels en FLE désormais calés sur le CECR, tels le DELF et le DALF.

BRÈVE HISTOIRE DU PORTFOLIO, OUTIL PÉDAGOGIQUE, QUI COÏNCIDE AVEC CELLE DU CECR

Le concept et les principes de portfolio européen des langues (PEL) ont été reconnus officiellement quelques mois avant 2001 (début de l'année européenne des langues et date de publication du CECR), lors de la XX^e session de la conférence permanente des ministres de l'éducation du Conseil de l'Europe réunis à Cracovie du 15 au 17 octobre 2000¹²).

À la différence des portfolios à la structure variable et non standardisée qu'utilisent les artistes pour présenter leurs œuvres, tous les PEL ont une structure pré-déterminée en trois volets. Les portfolios européens des langues comportent trois parties complémentaires, qui se déclinent ensuite différemment selon les publics et les contextes : un passeport de langues, une biographie langagière et un dossier¹³.

Le *passeport de langues* permet tout d'abord d'effectuer un bilan individualisé sous la forme d'un profil linguistique dans les différentes activités grâce à une grille d'auto-évaluation synthétique en une à deux pages, ainsi qu'un bilan des expériences vécues, des certifications ou des diplômes obtenus dans différentes langues : c'est la détermination du niveau (du niveau débutant A 1 au niveau de maîtrise de la langue-culture, C 2) de l'apprenant dans chaque langue qui est ici effectuée.

La partie *biographie langagière*¹⁴ permet ensuite d'établir un aperçu du réper-

12 – Avant cela, sa genèse a été longue et ses étapes ont coïncidé avec celle du CECR : lancement de l'idée lors du symposium européen de Rüschlikon en 1991 ; conduite d'une étude de faisabilité par le Conseil de l'Europe publiée en 1996 avec, en parallèle, mise en place d'un portfolio des langues par une équipe de recherche suisse, puis tests à grande échelle des premières versions de portfolios qui, entre elles, couvrent tous les secteurs de l'éducation (écoles primaires, niveaux secondaires, universités spécialisées et pour adultes) ; depuis, plus de 48 PEL ont été validés par le comité européen de validation du PEL du Conseil de l'Europe, reconnaissant que les projets sont en conformité avec les principes du CECR : onze s'adressent aux apprenants de 5 à 10 ans, douze aux apprenants de 11 à 15 ans, dix aux apprenants de 16 ans et plus, cinq aux étudiants en langues de spécialité, quatre aux étudiants et six aux adultes.

13 – Une quatrième partie, informant sur les expériences interculturelles vécues par l'apprenant en milieu scolaire ou extra-scolaire, est parfois intégrée aux portfolios.

14 – L'on peut estimer que ce terme de biographie langagière est « malheureux », comme le fait Porcher (2004 : 85) qui en est pourtant à l'origine avec Richterich, et lui préférer l'appellation anglaise de *map* : l'apprenant établirait en effet une véritable « carte » des chemins et moyens empruntés pour atteindre les compétences mesurées dans différentes langues. Porcher (*ibid.*) note par ailleurs que, dans cette partie, « figurent évidemment les compétences en langue maternelle, écrite et orale, comme il est strictement normal et, de surcroît, indispensable. Les disparités sont aussi grandes ici qu'en langues étrangères, et, en outre, la langue maternelle fait pleinement partie du capital culturel (et langagier) d'un individu donné ». C'est une précision importante qu'il convient de garder en mémoire lorsqu'on travaille avec des apprenants sur un portfolio, dans la mesure où ce bilan en langue maternelle n'est pas un passage toujours clairement marqué dans les livrets.

toire communicatif de l'apprenant, en recensant, pour chaque langue, les enseignements suivis, les expériences extra-scolaires (films vus en version originale, participation à des clubs de langue ou à des expositions, etc.)¹⁵ et socio-culturelles (stages effectués, actions réalisées à l'étranger ou en relation avec le pays étranger).

La partie *dossier* est enfin celle dans laquelle l'apprenant pourra choisir et rassembler tous les documents venant à l'appui des informations recensées dans son portfolio. Y figureront bien sûr les diplômes et attestations, mais également les travaux réalisés qui semblent représentatifs à l'apprenant du niveau de performance atteint dans ses différentes langues. Un portfolio a ainsi deux fonctions : une fonction de « passeport linguistique » attestant des langues-cultures connues par un individu et favorisant de fait mobilité et transparence à l'échelle européenne ; intimement liée à cette première fonction, une fonction pédagogique est assurée dans la mesure où un tel outil est source de motivation pour les étudiants et les encourage à élargir leurs horizons linguistiques et (inter)culturels... voire à prendre conscience de la singularité et de la richesse de leur propre compétence plurilingue et pluriculturelle.

Une question qui revient souvent lorsque l'on évoque les portfolios est de savoir s'il est envisageable de systématiser l'utilisation du portfolio pour chaque apprenant (et/ou s'il peut être utilisé pour des certifications). La réponse est claire et se résume au principe suivant : tenir un portfolio est de l'ordre de la décision individuelle ; ce document appartient en effet en propre à chaque apprenant qui le remplit à sa guise et au gré de ses progrès. Il semble donc difficilement compatible avec une institutionnalisation ; si l'on souhaite néanmoins développer une telle perspective, différentes pistes peuvent être suivies : ce que l'on peut tout d'abord envisager de systématiser est l'utilisation des grilles d'auto-évaluation, qui peuvent être utilisées en cours selon une fréquence variable ; l'on peut ensuite procéder à la reconnaissance d'un tel portfolio dans la note finale d'une formation (par la validation à hauteur de 30 % de la note finale, par exemple, de la partie dossier qui pourrait notamment comporter les travaux réalisés en autonomie dans le cadre d'une formation auto-dirigée)¹⁶.

Sur ce modèle, deux portfolios européens pour l'enseignement supérieur ont été développés, celui du Conseil européen pour les langues et celui de CERCLES, dont nous allons maintenant présenter les principales caractéristiques.

15 – Ce qui représente une dimension novatrice, non négligeable, d'un tel outil.

16 – Faire du PEL un outil d'auto-évaluation et de certification officielle est une dimension qui n'est pas dans la lignée initiale des travaux du Conseil de l'Europe dans laquelle nous nous inscrivons et qui ne sera donc pas abordée en détail dans le présent article ; notons néanmoins que c'est une pratique qui se développe dans la formation des enseignants sous la forme de e-portfolio (voir ci-dessous et, par exemple, Asloum & Branciard, 2006), avec un danger potentiel mis en avant par Bibeau (2006) de faire du Portfolio un « Big Brother ».

LE PORTFOLIO POUR L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR DÉVELOPPÉ PAR LE CONSEIL EUROPÉEN POUR LES LANGUES¹⁷

Ce portfolio européen des langues pour l'éducation supérieure (2002), qui se présente sous la forme d'un classeur regroupant plusieurs dossiers¹⁸, est fondé sur les principes communs à tous les portfolios du Conseil de l'Europe mais développe les caractéristiques suivantes, que synthétise ainsi Forster Vosicki, porteuse du projet (2000) :

1. une description standardisée des niveaux et des compétences de langue, basés sur le CECR, ce qui le rend compréhensible à travers l'Europe. C'est précisément ce type de système de référence global qui fait actuellement défaut aux institutions de l'enseignement supérieur, où il est difficile d'évaluer les véritables niveaux de langue des étudiants puisque ceux-ci sont définis selon des termes vagues, sans aucune description précise du contenu des cours suivis ou du niveau des examens passés, ce qui prévient toute comparaison d'un pays à un autre.
2. un rôle d'outil d'« assurance qualité », parce qu'il se concentre sur une plus grande transparence concernant le contenu des cours, l'ensemble des objectifs, et les méthodes d'enseignement employées. Il constituerait ainsi une base commune pour tous ceux qui sont impliqués dans la procédure d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation.
3. une (auto)évaluation en termes clairs, compréhensibles, non normatifs et transnationaux, qui embrasse l'importante diversité des approches de l'enseignement et de l'apprentissage des langues ainsi que la multiplicité des évaluations qui existe en Europe.
4. une "fonction de documentation de compétences" qui a finalement aussi un rôle important à jouer dans le contexte universitaire, particulièrement en ce qui concerne les examens d'admission à une université, la participation aux programmes de mobilité, l'accès aux études de troisième cycle, la reconnaissance des études poursuivies dans des universités étrangères, ou tout autre type d'expériences langagières y compris les voyages à l'étranger ou les stages en entreprises à l'étranger.

17 – Le Conseil européen pour les langues est une association permanente et indépendante dont l'objet principal est la promotion d'une amélioration quantitative et qualitative de la connaissance des langues et cultures de l'Union européenne et des autres langues et cultures. Il permet la promotion active de la coopération européenne entre les institutions de l'enseignement supérieur dans les études de langues.

18 – Il est conçu comme un classeur pour que des traductions dans les langues souhaitées puissent y être ajoutées (il se présente dans l'état actuel en anglais et en français, les deux langues officielles de travail du Conseil de l'Europe).

Reconnaissant explicitement des liens avec ce portfolio développé par le Conseil européen pour les langues, un autre outil est également disponible (voir l'annexe 1 pour une étude comparative de ces deux outils) : le portfolio pour l'enseignement supérieur développé par la Confédération européenne des centres de langues de l'enseignement supérieur (CERCLES).

LE PORTFOLIO POUR L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR DÉVELOPPÉ PAR LA CONFÉDÉRATION EUROPÉENNE DES CENTRES DE LANGUES DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (CERCLES)

Fondée à Strasbourg en 1991, CERCLES est une confédération d'associations indépendantes présentes dans dix-huit pays européens¹⁹. Le portfolio développé par CERCLES (2002) vise les universités d'Europe et s'adresse à la fois aux apprenants spécialistes et non spécialistes des langues. Il se fonde sur les six niveaux de compétence du CECR, du niveau débutant (A1) au niveau avancé (C1 et C2) et peut être utilisé par les étudiants qui apprennent une ou plusieurs langues étrangères (i) comme leur centre principal d'étude, (ii) comme une partie subsidiaire de leur étude, ou (iii) pour donner un « plus », une valeur supplémentaire à leurs études. Il peut aussi être utilisé par les étudiants qui n'apprennent pas actuellement de langue, mais qui veulent apporter la preuve de leurs compétences en langues lors de la recherche d'un emploi. L'un des points positifs de ce portfolio, d'ores et déjà attesté, est d'avoir « *amélioré la collaboration entre les enseignants des différentes langues* », dans la mesure où l'élaboration du portfolio au sein du réseau d'universités relevant de la Confédération européenne des centres de langues de l'enseignement supérieur a nécessité confrontation des pratiques, des représentations et des idées en matière de formation (Dalziel, 2006). Outil dans la formation des étudiants, le portfolio peut être ainsi un déclencheur d'échanges entre enseignants engagés dans une formation (voir ci-dessous, la partie 3.4.).

Le tableau comparant les contenus de ces deux portfolios (voir annexe 1) permet de dégager la manière dont ils déclinent les passages obligés que sont le passeport de langues, la biographie langagière et le dossier : on notera le travail fort intéressant réalisé dans ces deux outils autour de la partie biographie langagière et le travail de guidage pour l'enseignant présent dans le PEL du CEL synthétisé dans les dossiers de conseils pour la composition de chaque partie (même si cette profusion de documents complémentaires explicatifs en fait un classeur lourd et un peu difficile à manipuler).

Ces deux portfolios permettent ainsi de rendre compte des compétences en

19 – La confédération regroupe quelques 290 centres de langues, départements, instituts, facultés ou établissements de l'enseignement supérieur qui ont comme mission principale la formation en langues. L'un de ses objectifs est précisément de soutenir l'action des centres de langues dans les établissements européens d'enseignement supérieur, en vue de dispenser une formation en langues qui fasse appel aux ressources technologiques et pédagogiques les plus adaptées notamment l'auto-formation. Site : <http://www.cercles.org/>

langue des étudiants à l'université. Mais cela ne couvre qu'une des dimensions des compétences à acquérir par les étudiants : ne sont pas prises ainsi directement en compte les compétences méthodologiques et la mobilisation des savoirs qui composent la panoplie du « métier d'étudiant-(futur)enseignant ». D'autres outils ont été développés pour ce faire, qui visent à développer chez les étudiants des capacités réflexives sur leur apprentissage.

LE PORTFOLIO DANS LA FORMATION DES FUTURS ENSEIGNANTS : DES FORMES ET DES SUPPORTS VARIÉS

PORTFOLIO ET JOURNAL DE BORD DE FORMATION

Les formations professionnelles s'emploient à calibrer et créer des outils de guidage et d'accompagnement par l'écriture (Crinon & Guigue, 2006), le propos n'est pas d'effectuer leur recensement mais de signaler l'élaboration originale d'outils proches ou apparentés : par exemple le journal de bord mis en place dans la formation FLE. Une des originalités de cette filière consiste en l'apprentissage d'une langue étrangère, dite langue choc, comme objet de réflexion sur l'enseignement et sur l'apprentissage accompagné par la rédaction d'un journal de bord décrit ainsi : « *Basé sur l'observation de classe, l'auto-observation et l'introspection, le journal de bord d'apprentissage, dans lequel les étudiants consignent leur expérience d'apprentissage, notent leurs observations, leurs réflexions, leurs réactions face à la langue nouvelle, vise à leur faire prendre conscience de leurs pratiques apprenantes et à leur faire expliciter leurs démarches d'apprentissage* » (Bishop & Cadet, 2007 : 15). Cet outil suscite donc la réflexivité, premier pas dans la formation d'un « praticien réflexif » (Cadet, 2006).

Causa (2007) qui retrace les différentes étapes de l'élaboration de ce journal de bord de formation (JDF), sorte de biographie formative, met en évidence la structure tripartite du JDF, conçu, dans cette perspective, comme journal personnel et professionnel :

1. une partie « suivi des cours », descriptive, qui fournit un bref aperçu du programme (cours, contenus, travaux, *etc.*) ;
2. une partie « réflexion », dans laquelle l'étudiant répond à des questions ciblées sur différentes expériences d'enseignement/apprentissage et qui doit le mener graduellement à une réflexion autonome et à une autonomie professionnelle²⁰ ;
3. une partie « dossier » dans laquelle les étudiants conservent tous les travaux qu'ils estiment utiles dans leur parcours de formation.

20 – Voir également les travaux de Martine Morisse sur l'application d'un portfolio à l'université et ses effets réflexifs, *Revue du CRÉ* (Centre de recherche en éducation), n° 14, Saint-Étienne, Presses de l'université de Saint-Étienne.

Tout au long de sa formation, l'étudiant-futur enseignant est donc amené à effectuer, de manière individuelle, un retour réflexif sur les cours suivis, sur les stratégies développées, sur les objectifs qu'ils se fixent.

DES PORTFOLIOS NUMÉRIQUES

L'individualisation pour le suivi des compétences en formation d'enseignant trouve dans le numérique un support précieux. Des réalisations donnant lieu à des recherches se développent notamment dans des IUFM²¹. C'est ainsi que différentes questions – déjà présentes quand on utilise le support-papier – se trouvent reposées avec acuité du fait de la possibilité de la publication en ligne : des questions en termes d'évaluation (qui corrige les journaux de bord : l'enseignant de langue ou celui de didactique ? Qu'implique le choix de l'un ou l'autre, tant pour l'étudiant que pour le lecteur ?), en termes de formalisation (le support numérique selon l'emploi qui en est fait peut être aussi bien au service de la standardisation, du traçage et de la surveillance que de la diversité de parcours et des choix. Encourage-t-on un processus régulateur d'évaluation formative ou augmente-t-on le contrôle ?) et en termes d'éthique (est-ce que tous les formateurs, toutes les personnes en formation ont accès à tous les écrits ?). Cadet & Tellier (à paraître) apportent des éléments de réponse à ces dernières interrogations en posant les bases théoriques de ce que pourrait être un journal de bord numérique (utilisant le média Internet sous les formes complémentaires d'un blog entre étudiants et d'un forum animé par l'enseignant de didactique) : 1) les blogs devraient être publiés sur la plateforme de l'université pour en limiter la lecture aux étudiants concernés ; 2) l'enseignant dont le cours est objet des observations et des commentaires n'aurait accès qu'au forum d'apprentissage ; 3) une charte devrait être signée par tous les participants comportant différentes rubriques (entre autres le respect de l'enseignant observé, de la limitation d'accès aux participants et la régularité de la mise à jour). L'un des avantages avancés du recours au média Internet est de permettre les échanges et les confrontations d'impressions entre les étudiants autour des cours observés, soulignant ainsi en creux l'une des limites principales du journal du bord dans sa version papier : « *l'absence d'échanges et de confrontations entre les participants* » (*ibid.*). C'est une remarque intéressante dont nous tiendrons compte dans le projet que nous mettons en place (voir également le tableau 1 ci-dessous dans la partie retraçant la nature et la qualité des interactions sociales dans un travail sur un portfolio qui permet tout de même de relativiser

21 – 1^{re} conférence internationale francophone sur le e-portfolio. Pour une technologie au service de la valorisation de la personne, Québec 10-12 avril 2006. Baillat, Connan & Vincent (mai 2007), Recherches sur les ressources et les contraintes du portfolio numérique, IUFM Champagne-Ardennes (EA 3313) ; ou encore le portfolio accessible gratuitement pour les apprenants et les enseignants de tous les niveaux qui désirent en faire un usage non commercial, développé par les chercheurs de l'université de Montréal (<http://eduportfolio.org/>).

un tel constat). Cette démarche pourrait être conçue en deux temps : 1) mise en place d'un portfolio sur support papier en y intégrant des interactions régulières avec d'autres étudiants pendant la constitution du portfolio, voire en intégrant du tutorat avec le formateur et entre pairs lors d'une plage horaire réservée pour examiner et discuter des productions à retenir dans le portfolio ; 2) extension du portfolio expérimenté par le média Internet.

L'Europass, dont il va maintenant être question, prend également appui sur les outils développés par les technologies de l'information et de la communication.

UN EXEMPLE DE DOCUMENT ARTICULANT ÉVALUATION DES COMPÉTENCES EN LANGUES ET DES COMPÉTENCES MÉTHODOLOGIQUES : L'EUROPASS

Promulgué en décembre 2004 par le Parlement européen et le Conseil de l'Union européenne, l'Europass est un portefeuille personnel et coordonné de documents qui doit permettre aux étudiants et aux citoyens de mieux faire connaître et présenter leurs qualifications et leurs compétences. L'une des mesures, et non des moindres, est que la maquette permettant de créer son Europass personnalisé est disponible sur Internet avec des exemples à l'appui : l'on peut ainsi remplir en ligne, sur le portail Europass²², le CV Europass (un CV normé et donc lisible aux quatre coins de l'Europe), le passeport linguistique Europass directement inspiré du portfolio européen des langues, ainsi que l'Europass Mobilité qui fournit un relevé détaillé du contenu et des résultats obtenus par une personne au cours d'une période passée dans un autre pays européen pour un stage en entreprise, un semestre d'études à l'université ou toute autre expérience de formation. Les deux autres documents qui composent ce portefeuille sont directement orientés vers la reconnaissance des compétences acquises à l'échelle européenne : le supplément au diplôme Europass décerné à tout diplômé de l'enseignement supérieur et le supplément au certificat Europass s'adressant aux titulaires d'un certificat professionnel. En partant des principes du CECR, l'on constitue ainsi un passeport linguistique et professionnel qui devrait faciliter la tâche des responsables de l'enseignement devant indiquer les possibilités d'apprentissage continu les plus appropriées et celle des employeurs à même d'estimer (et de comparer) les qualifications acquises dans différents pays tant au niveau des langues qu'au niveau des savoir-faire.

Divers paramètres sont ainsi à prendre en compte lorsque l'on souhaite mettre en place un portfolio dans la formation des enseignants. Zeichner & Hutchinson (2004) relatent les expériences menées aux États-Unis depuis les années 80, que l'on peut ainsi synthétiser.

22 - <http://europass-france.org>.

TAB 1 – Caractéristiques des portfolios

	- structuré et cadré +		
Diversité des buts	Portfolio-vitrine : utilisé comme base à l'embauche ; présente les meilleurs travaux de l'étudiant	Portfolio-référence : utilisé pour déterminer si l'étudiant est compétent par rapport à un ensemble de critères définis	Portfolio d'apprentissage : utilisé pendant toute la durée d'un programme de formation d'enseignant
Contenus des portfolios	Remarques des enseignants et des autres étudiants + exemples de séquences pédagogiques dirigées par l'étudiant, d'activités et de projets Productions : documents fabriqués au cours de l'apprentissage	Reproductions de documents sur des moments d'enseignement significatifs rédigés par l'étudiant	Tests Attestations
Organisation du portfolio	Les étudiants déterminent individuellement ce qui figure dans leur portfolio (travaux d'élèves, extraits du carnet de bord de l'étudiant, plans de leçons et de modules, projets de recherche-action, extraits de cours sur vidéo, etc.)		Des éléments précis sont imposés dans la constitution du portfolio (nombre et type de documents obligatoires, genre de commentaires et d'analyses qui doivent accompagner les productions, etc.)
Nature & qualité des interactions sociales	Les étudiants travaillent seuls	Interactions régulières avec d'autres étudiants pendant la constitution du portfolio	Intégration du tutorat avec le formateur et entre pairs lors d'une plage horaire réservée pour examiner et discuter des productions à retenir dans le portfolio
Évaluation	Auto-évaluation	Évaluation formative	Évaluation sommative

L'idée sous-tendant le présent projet pourrait être synthétisée de la manière suivante : c'est en s'auto-évaluant que l'on apprend à mettre en place des auto-évaluations et à rechercher les remédiations. Partant, nous avons souhaité développer un outil évolutif utilisé en master professionnalisant pour comprendre de l'intérieur les processus et les dynamiques de l'auto-évaluation. Autrement dit, nous ne souhaitons pas seulement former nos étudiants de M1 à utiliser le portfolio avec les étudiants sous la forme d'un kit de formation (Hodel, 2004), mais aller au-delà et / pour les amener à pratiquer l'auto-évaluation avant et afin d'être à même d'accompagner des auto-évaluations.

LE PROJET POLCA POUR LES (FUTURS) ENSEIGNANTS DE LANGUE (PORTFOLIO EN LANGUES ET COMPÉTENCES CIBLANT L'AUTO-ÉVALUATION)

Dans ce qui suit seront présentées les esquisses de notre projet (*i.e.* ce qui a déjà été l'objet d'expérimentation sur le terrain en M1) : les grilles pour l'auto-évaluation, la partie dossier (incluant une proposition originale, dans un tel cadre, d'abécédaire contextuel) et la partie biographie langagière avec le « journal d'étonnement ».

LES GRILLES POUR L'AUTO-ÉVALUATION : DES GRILLES POUR APPRENDRE À S'AUTO-ÉVALUER TOUT EN AVANÇANT DANS L'ÉCRITURE DU RAPPORT DE STAGE

Pour sensibiliser les étudiants de M1 FLE aux principes de l'auto-évaluation et pour aller au-delà d'une présentation théorique, il a semblé judicieux de développer un outil s'en inspirant, en l'occurrence d'adapter les grilles de repérage pour l'auto-évaluation du CECR au contexte d'écriture particulier qu'est l'écriture du rapport de stage, permettant ainsi aux étudiants de se familiariser de l'intérieur avec les principes de l'auto-évaluation (une manière de faire d'une pierre deux coups !) (Rosen, 2007b).

L'hypothèse sous-tendant ce projet est la suivante : en utilisant de telles grilles d'auto-évaluation, les étudiants de M1 FLE peuvent s'approprier, d'une part, les notions clés de didactique du CECR désormais indispensables dans leurs pratiques d'enseignants. L'intérêt de telles grilles de repérage pour l'auto-évaluation est, en effet, de sensibiliser les étudiants, par la pratique, au fonctionnement du CECR et à son esprit : évaluation positive des compétences, descripteurs concrets des capacités exprimées en termes de « Je peux faire... », principes de l'auto-évaluation (auto-évaluation confirmée ou infirmée par une évaluation par un tiers puis auto-détermination de ses objectifs), évaluation des compétences dans leur mise en Juvre lors d'activités. Ces grilles constituent, d'autre part, un moyen de leur permettre d'appréhender les aspects de forme et de fond, caractéristiques d'un écrit universitaire long et encore inédits pour la plupart d'entre eux, tels que les normes à respecter, les choix cohérents à effectuer, la nécessité de mobiliser l'outil in-

formatique et les relectures indispensables. Voici un aperçu du résultat mis en forme.

TAB 2 – Extrait d'une grille de repérage pour l'auto-évaluation en M 1 FLE

	Moi	Tiers	Objectif
<i>Respecter les normes d'un rapport de stage</i> Je peux respecter les consignes de longueur (plus ou moins 30 pages)			
Je peux adopter un ordre habituel de présentation des différentes parties			
<i>Faire des choix cohérents</i> Je peux composer un plan équilibré dans le traitement des parties :			
équilibre dans les contenus (présentation <i>vs</i> analyse du stage)			
équilibre (du nombre) des titres et des sous-titres			
Je peux sélectionner les annexes qui figureront dans mon travail			

LA PARTIE DOSSIER

Dans le cadre d'une étape exploratoire, la constitution du Dossier a été laissée ouverte pour permettre aux étudiants de créer leur propre portfolio : des travaux très différents ont ainsi été produits. Nous reprenons ci-dessous les grandes lignes de la démarche mise en place avec les étudiants de M 1 cette année (2006-2007) ainsi que les principes d'une partie originale du portfolio : l'abécédaire contextuel.

DESCRIPTION GÉNÉRALE DE LA DÉMARCHE MISE EN PLACE AVEC LES ÉTUDIANTS DE M 1

Il s'agissait de mettre en place une phase exploratoire d'un portfolio permettant de développer l'autonomisation. En préalable, il convient de rappeler que dès la licence dans le module de didactique du FLE, une démarche d'auto-évaluation est suscitée, notamment pour les exposés avec la mise au point collective de critères d'évaluation (annexe 2). Nous y avons également travaillé sur le récit de l'arrivée en France des étudiants étrangers, ce qui a été repris avec les nouveaux étudiants étrangers-enseignants en formation initiale et continue.

Dans ce contexte, nous avons proposé en master 1 de didactique à la fin du premier semestre de préparer en plus du questionnaire d'évaluation générale du cours de didactique, un portfolio personnel (présenté soit seulement à l'enseignant, soit aussi au groupe pour les volontaires – un tiers des étudiants a présenté publiquement son portfolio dont nous citerons quelques extraits).

Dans cette première phase de notre projet, le but était de garder à cette écriture un côté créatif et personnel, avec une tension qui se retrouve entre choix d'un cadre (et quel cadre ?) et de l'autonomie (pour quelle autonomie ?). Nous nous plaçons dans une démarche compréhensive ce qui signifie que l'étudiant pouvait interpréter les instructions et s'emparer du portfolio. La consigne était à partir de la figure 1 de reprendre les différentes compétences mentionnées pour les reformuler et les expliciter, préciser ce qui avait été découvert et comment, exprimer ce qui paraissait encore non recouvert et des pistes pour y parvenir. Pour chaque compétence devaient être précisés les changements du triple point de vue des savoirs (théorie, auteur, disciplines...), des représentations (« *je n'entends plus le terme autorité comme avant parce que...* » « *ce n'est pas "ou" mais "et"* ») et des pratiques (« *quand on travaille en groupe j'anticipe des difficultés, pas toutes hélas, on répartit les fonctions secrétariat, gestion du temps, prise de parole...* »).

La diversité des travaux remis – non notés mais valorisés lors de la réunion de jury de fin d'année – est très intéressante : différentes structurations formelles sont apparues mettant au jour une première opposition entre une présentation scolaire (atteint / non atteint, forme QCM questionnaire fermé) et un approfondissement sous forme d'introspection et de narration. Dans ce dernier cas, deux axes de réflexion apparaissent. Le premier est le sentiment pour les auteurs de sous-valorisation de leur expérience par les enseignants de leur formation. Cette phase exploratoire d'élaboration du portfolio souligne la richesse de certains parcours : la formation ne tient pas assez compte de l'expérience de certains étudiants déjà enseignants. Le second est l'intérêt pour les liens entre théorie et pratique en particulier à travers la notion de modélisation (« *le triangle de Houssaye m'a aidé* », « *la pyramide de Poisson m'a fait comprendre...* »). Sur le plan esthétique, certains portfolios étaient remarquables avec sans aucun doute une dimension culturelle propre (couleurs, calligraphie, références culturelles, etc.) et littéraire. L'objectif est de préciser cette année de cadrer davantage le portfolio en aménageant des parties plus proches de l'expression libre car la formation est une période de construction identitaire.

L'« ABÉCÉDAIRE CONTEXTUEL » : UNE DÉMARCHE COMMUNE DANS LA CONSTITUTION DES PORTFOLIOS, CÔTÉ LANGUE ET CÔTÉ COMPÉTENCE

Pour les apprenants étrangers de FLE, l'on peut encourager les étudiants à joindre à leur portfolio un « abécédaire contextuel » visant à élargir leur réper-

toire communicatif : réalisé tout au long du semestre à l'ordinateur, l'abécédaire est un recueil d'expressions entendues sur le vif, commentées par les étudiants et objet d'échanges – parfois savoureux – en classe²³. Voici l'extrait d'un tel abécédaire illustrant la lettre A réalisé par une étudiante allemande de niveau (avancé) B 2 (voir Rosen, 2006).

TAB 3 – Exemple d'abécédaire contextuel
dans l'apprentissage des langues

A + (à plus) Les français disent souvent « A+ » au lieu de « *ciao* » quand ils veulent dire « au revoir ». Ce phénomène se retrouve aussi très souvent à la fin des e-mails. On n'écrit pas « À plus tard » et en plus, on utilise le signe « + » pour raccourcir l'expression. À mon avis, il s'agit d'une expression qui est très à la mode. On la rencontre presque partout.

Pour les futurs enseignants, l'abécédaire prend la forme d'une recension de groupe des notions de didactique à compléter par une définition « personnelle ». Voici un aperçu de la matrice proposée pour la lettre A en ce qui concerne les notions les plus usitées dans le domaine de la didactique des langues-cultures. Les étudiants doivent compléter un tel abécédaire avec la consigne suivante : « *définissez et illustrez les notions suivantes avec vos mots (copier/coller interdits) à l'aide d'ouvrages de référence (de 1 à 3), toujours en lien avec le FLE et les langues étrangères* ». Certains d'emblée ont utilisé comme support le wiki, logiciel collaboratif de production.

TAB 4 – Exemple d'abécédaire contextuel
dans l'apprentissage du métier d'enseignant

acomodation	appropriation
acquisition	assimilation
apprentissage	attitude

23 – Nous avons suivi la rédaction sur plusieurs années du dictionnaire contextuel de J. Montredon qui comporte une méthode de travail ; la narration livre le travail d'interprétation de l'apprenant : « le travail de conceptualisation fait partie de l'apprentissage en ce sens que toute manipulation d'objets linguistiques nouveaux remplit *ipso facto* une condition de leur incorporation aux ressources de l'étudiant. Il reflète l'expérience lexicale d'un groupe particulier d'étudiants étrangers en train d'apprendre le français à Besançon » (2005 : 9). Ce travail a donné lieu à la publication du *Dictionnaire de bouche à oreille*, Éditions Cêtre Besançon, 2005. Par exemple : « FIGURER (se) V. pro (figure-toi, figurez-vous). J'ai remarqué que l'expression « figure-toi » est utilisée pour éveiller l'attention de quelqu'un, au début de la conversation ».

LA PARTIE BIOGRAPHIE LANGAGIÈRE : LES PREMIERS PAS AVEC LE « JOURNAL D'ÉTONNEMENT »

Pour la constitution de la biographie langagière, l'on peut bien sûr s'appuyer dans un premier temps sur les « modèles » proposés dans les portfolios pour l'enseignement supérieur déjà constitués.

L'on peut demander aux étudiants étrangers ou français confrontés à un autre système éducatif de constituer un Journal d'étonnement (JE) sur la base suivante, en référence à une démarche d'ethnographie : *Notez sur trois colonnes vos étonnements, positifs, négatifs ; pouvez-vous en comprendre la raison ?*²⁴ (Barbot 1999, 2006). Un tel JE se conçoit alors :

- comme un outil psychologique (se connaître soi-même) et cognitif (facilitateur pour apprendre) au sens de Vigotsky. Destiné à aider les enseignants-stagiaires à l'étranger à noter leurs coups de cœur et leurs rejets, à chercher à les analyser, cet outil doit faciliter la prise de conscience du processus que les stagiaires vivent au quotidien ; l'écriture devrait permettre de mentaliser des émotions. Un premier constat est l'existence de deux tendances dans les écritures des stagiaires : l'une vers l'introspection, l'autre vers la recherche d'explications extérieures sociologiques, historiques et politiques :
- comme un outil déclencheur d'interactions : la synthèse et les échanges qu'ils déclenchent servent à une prise de distance de l'expérience vécue. Un constat apparaît alors : celui de la régularité des thèmes déclencheurs même si les appréciations sont très variables pour ne pas dire antagonistes (valorisation/dévalorisation) ; elles jouent comme des informateurs sur la culture source des stagiaires.
- comme source de l'UE Culture : les questions mises à jour, tant d'éthique (différences de valeurs des systèmes éducatifs mis à jour par exemple dans l'accès par les enseignants au CV personnel des élèves), que de contenus (la civilisation dans le *National Curriculum*), ou de pratiques (place de la langue cible), constituent des éléments d'appel pour construire la formation interculturelle (exposés, interventions théoriques, enquêtes). Le propos est de partir de l'expérience.

Toujours dans le cadre d'UE sur la formation interculturelle, certains étudiants

24 – Puis « à partir de vos notes personnelles, effectuez une synthèse par écrit en vous appuyant sur le triangle de Wiewiorka (2001) sur la différence :

1. L'identité professionnelle : l'"individu économique"
2. L'"identité collective communautaire"
3. L'identité personnelle : "Le sujet".

Discernez trois dimensions en interaction qui évoluent et se transforment ; pour que cela fonctionne, les trois identités doivent être présentes ».

toutefois, n'ayant pas la possibilité d'effectuer de stage en alternance à l'étranger, il nous paraît important de développer d'autres outils de réflexivité dans le portfolio tel qu'un journal d'observation portant sur trois situations de communication externes, réussies et manquées, puis les mettant en jeu avec la consigne suivante : quel facteur aurait pu faire échouer ou réussir cette situation de communication ? L'objectif est de faire prendre conscience que la difficulté de communication ne peut être réduite au fait que l'autre est étranger.

Au terme de cet état des lieux, une première représentation du projet POLCA peut être dressée, traçant les contours de sa forme actuelle hybride (si l'on reprend le tableau 1 précédemment proposé).

TAB 5 – Caractéristiques du portfolio développé dans le projet POLCA

		- structuré et cadré +		
Diversité des buts		Portfolio-référence		Portfolio d'apprentissage
Contenus des portfolios	Remarques des enseignants Productions : documents fabriqués au cours de l'apprentissage	Reproductions : documents sur des moments d'enseignement significatifs rédigés par l'étudiant		
Organisation du portfolio	Les étudiants déterminent en partie individuellement ce qui figure dans leur portfolio (partie dossier, biographie langagière)			Des éléments précis sont imposés dans la constitution du portfolio (grilles d'auto-évaluation, abécédaire contextuel, auto-évaluation dans les langues étrangères, (journal d'étonnement, journal d'observation, productions)

NDLR : Le tableau se poursuit sur la page suivante.

Nature et qualité des interactions sociales	Travail individuel	Interactions régulières avec d'autres étudiants pendant la constitution du portfolio	Intégration du tuteur avec le formateur et entre pairs lors d'une plage horaire réservée pour examiner et discuter des productions (grilles d'auto-évaluation pour le rapport de stage)
Évaluation	Auto-évaluation	Évaluation formative	

ÉVALUATION DU PROJET

Une vigilance doit s'exercer pour ne pas avoir trop de documents à gérer et à unifier. La validité de ce projet doit s'établir à partir de confrontations avec les principaux acteurs, d'abord les étudiants, mais aussi les enseignants, notamment les référents de stages (s'approprient-ils les grilles d'auto-évaluation du rapport de stage ?). Une des difficultés est posée par le fait que l'innovation est difficile à faire accepter par tous les acteurs en milieu universitaire. Pour engager la discussion autour d'un tel processus novateur du côté des collègues enseignants et des référents de stage, le portfolio se présente ainsi comme un support de discussion bienvenu.

Nous nous inscrivons dans une démarche d'action-recherche-formation qui vise à dégager des indicateurs concernant l'autonomisation en termes de prise d'initiative, de responsabilité et d'adaptation et de distance critique par rapport aux changements qui ne doivent pas être imposés par l'extérieur mais choisis. En termes relationnels aussi. Dans cette optique, nous envisageons de mener des entretiens avec des étudiants à différentes étapes après la formation.

POUR NE PAS CONCLURE

Si le didacticien continue à créer des outils perfectibles dans une démarche d'ingénierie au sens de Vico (*ingenium*, Lemoigne 1995, Clenet 2002) c'est-à-dire de créativité, il n'en demeure pas moins que l'éthique ici a une place importante à prendre dans la mesure où il ne s'agit pas du rapport à une vérité scientifique, mais du sens que chacun donne à ce qu'il vit. Est-ce une dérive de rendre le portfolio obligatoire et de l'évaluer ? Le sujet mérite réflexion. Comment s'opère la formalisation de l'informel ? Avec quels critères non coercitifs ? Ces outils doivent au contraire permettre l'autonomisation du sujet en lui permettant de conduire sa formation.

N'y a-t-il pas également une autre dérive, celle de faire produire des traces pour la recherche sans fondement pédagogique suffisant ? Enfin l'individualisation a ses limites : il est important en formation d'enseignants de développer la socialisation, de permettre des échanges. La réflexion et le débat autour des outils proposés peuvent aider le sujet à tisser du sens entre ses différentes activités de formations, à relier différents types de savoirs (théoriques, procéduraux, relationnels, *etc.*) de lui-même tout en explicitant avec les enseignants les finalités de la formation qui vise à la fois une professionnalisation et un développement personnel. Le danger serait de se limiter de façon individualisée à l'acquisition de compétences divisant savoirs, savoirs faire et attitudes de façon éclatée et de ne considérer que l'apprenant et non le sujet-apprenant. *A contrario*, le projet POLCA, dont nous venons de présenter les lignes directrices, souhaite contribuer en master, par l'élaboration d'un processus d'auto-évaluation, à la mise en place d'un outillage nécessaire en formation d'enseignants, praticiens réflexifs en devenir.

BIBLIOGRAPHIE

- ABDALLAH-PRETCEILLE M. (2003) *Former et éduquer en contexte hétérogène, Pour un humanisme du divers*, Paris, Anthropos.
- ASLOUM N. & BRANCIARD L. (2006) « Un e-portfolio pour le suivi, l'évaluation et la certification des professeurs de l'enseignement agricole public », <http://isd-m-univ-tln.fr> (consulté le 12/06/07).
- BAILLAT G., CONNAN P.-Y. & VINCENT J., (mai 2007) « Évaluer les compétences dans le contexte de formations universitaires professionnalisantes ? Les ressources et les contraintes du portfolio numérique », IUFM Champagne-Ardenne (EA 3313), Colloque IUFM Nord-Pas de Calais, *Qu'est ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ?*
- BARBOT M.-J. (1990) « Les métamorphoses de l'évaluation : l'évaluation dans les systèmes d'auto-apprentissage », *Études de linguistique appliquée*, n° 80, p. 77-95.
- BARBOT M.-J. (2000) « Un premier rôle pour l'évaluation sur la scène de la didactique ? », *Mélanges* n° 25, CRAPEL, Université de Nancy 2.
- BARBOT M.-J., (2006) « L'accompagnement de l'expérience interculturelle : construire la rencontre », in BÉZILLE H. & COURTOIS B. (dir.), *Expérience et formation*, Chronique sociale, p. 171-187.
- BARBOT M.-J. (2007, à paraître) « Vers une ingénierie de la rencontre : enjeux sur le plan éducatif et interculturel », 3^e colloque mondial sur l'autoformation GRAF *Rencontres entre les cultures et pratiques d'apprentissage formelles, informelles et non formelles*, Marrakech, 23-25 novembre.

- BARBOT M.-J. & CAMATARRI G. (1999) *Autonomie et apprentissage, l'innovation dans la formation*, Paris, PUF, coll. Pédagogie scientifique et théorique.
- BERTOCCHINI P. & COSTANZO P. (1989) *Manuel d'autoformation des enseignants en FLE*, Paris, Hachette.
- BIBEAU R. (2006) « L'usine à gaz ou le e-Portfolio de "Big Brother" », <http://www.robertbibeau.ca/usineportfolio.doc> (consulté le 12/06/07).
- BISHOP M.-F. & CADET L. (2007) « Les écritures réflexives en formation professionnelle constituent-elles un genre ? », *Les cahiers Théodile* n° 7, p. 7–32.
- CADET L. (2004) *Entre parcours d'apprentissage et formation à l'enseignement, le journal de bord d'apprentissage : analyse d'un objet-textuel complexe*, doctorat nouveau régime, université Paris 3 – Sorbonne nouvelle, Paris.
- CADET L. (2006) « Le journal d'apprentissage en mention FLE, stratégie de formation efficace du "praticien réflexif" ? », *Travaux de didactique du français langue étrangère* n° 55, p. 43–61.
- CADET L. & TELLIER M. (à paraître) « Le réseau d'apprentissage : une innovation pédagogique pour optimiser la formation initiale des enseignants de FLE/FLS », *Revue de l'association québécoise des enseignants de français langue seconde*.
- CAUSA M. (2007) « Un journal pour apprendre à se former : le Journal de formation », *Le français dans le monde, Recherches et applications*, p. 169–181.
- CLENET J. (2002) *L'ingénierie des formations en alternance « pour comprendre c'est-à-dire pour faire »*, Paris, L'Harmattan.
- Conseil européen pour les langues (2002) *Portfolio européen des langues. Enseignement supérieur* Berne, Éditions scolaires du canton de Berne.
- CRINON J. & GUIGUE M. (2006) « Écriture et professionnalisation », *Revue française de pédagogie*, n° 156, juillet-août, p. 117–169.
- DALZIEL F. (2006) « Pilotage du CERCLES dans l'enseignement supérieur en France », in D. LITTLE, *Rapport du septième séminaire européen sur le portfolio européen des langues*, Vilnius, Lituanie, http://www.ecml.at/mtp2/impel/pdf/CoEseminar_F.pdf (consulté le 09/05/07).
- DICKINSON L. (1987) *Self-instruction in language learning*, Cambridge, Cambridge university press.
- FORSTER-VOSICKI B. (2000) « Expérimentation du portfolio européen des langues (PEL) dans le secteur de l'enseignement supérieur : un projet transnational ELC/CEL », *Bulletin d'information du CEL* n° 6, <http://web.fu-berlin.de/elc/bulletin/6/fr/forster.html> (consulté le 09/05/07).

- HODEL H.-P. (2004) « Former les enseignants à l'utilisation du PEL », *Babylonia*, p. 52.
- HOLEC H. (1979) *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Conseil de l'Europe, Paris, Hatier.
- LE MOIGNE J.-L. (1995) *Les épistémologies constructivistes*, Paris, PUF, coll. Que sais-je ? n° 2969.
- LUPU A. (1988) « Autonomie et apprentissage auto-dirigé. L'évaluation de soi en tant qu'apprenant », dans HOLEC H., *Autonomie et apprentissage auto-dirigé : terrains d'applications actuels*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, p. 55–64.
- MONTREDON J. (2005) *De bouche à oreille, Dictionnaire contextuel*, Besançon, Éditions Cêtre.
- OSKARSSON M. (1978) *Approaches to self-assessment in foreign language learning*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- REUTER Y. (1984) « Pour une autre pratique de l'erreur », *Pratiques* n° 44, p. 117–126.
- RICHTERICH R. (1985) *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette.
- ROSEN É. (2006) *Le point sur le cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, CLE international.
- ROSEN É. (2007a) « Impacts croisés du système LMD et du CECR », *Le français dans le monde*, Recherches et applications, p. 25–35.
- ROSEN É. (2007b) « Se former et former à l'auto-évaluation », *Le français dans le monde* n° 353, p. 25–27.
- SCHÄRER R. (1993) « Un portfolio européen de langues », dans TRIM J., *Rapport du symposium de Rüşchlikon*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, p. 124–130.
- TRIM J. (rapporteur) (1993) « Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe. Objectifs, évaluation, certification », rapport publié par Bryan NORTH, D. COSTE, B. CARROLL, Hagen, KOHONEN V., B. NORTH, G. SCHNEIDER, R. RICHTERICH & VAN EK, (1993) *Rapport du Symposium de Rüşchlikon*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- TROCME-FABRE H. (1994) *J'apprends donc je suis*, Paris, Éditions d'organisation.
- SCHWARTZ B. (1978) *Éducation permanente*, Rapport, Conseil de l'Europe.
- VAYER P. (1993) *Le principe d'autonomie en éducation*, Paris, ESF.
- WIEVIORKA M. (2001) *La différence*, Paris, Balland.

ANNEXES

ANNEXE 1 Tableau analytique et comparatif sur les contenus des deux portfolios développés en français pour l'enseignement supérieur

	<i>Portfolio européen des langues enseignement supérieur, CEL</i>	<i>Portfolio européen des langues (CERLES)</i>
<i>Support</i>	Classeur	Chemise plastifiée
<i>Langues</i>	Français et anglais (selon un système de lecture à double entrée du classeur)	Français et anglais (selon un système de vis-à-vis)
<i>Passeport de langues</i>	<ul style="list-style-type: none"> Format A 5 – Présentation – Grille synthétique des profils linguistiques – Grilles pour l'auto-évaluation – Résumé des expériences linguistiques et interculturelles – Certificats et diplômes – Vue d'ensemble des expériences linguistiques et interculturelles dans le cadre des études supérieures – Description de l'examen – Liste des attestations d'expériences linguistiques et interculturelles – Attestation – Conseils pour utiliser le passeport de langues et documents avec exemples et formulaires photocopiables 	<ul style="list-style-type: none"> – Présentation – Grille synthétique des profils linguistiques – Grilles pour l'auto-évaluation – Résumé des expériences linguistiques et interculturelles – Certificats et diplômes
<i>Biographie langagière</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Ma biographie d'apprentissage linguistique – Mes expériences interculturelles importantes – Ce que je peux déjà faire dans une langue et ce que je veux encore apprendre (listes de repérage pour l'auto-évaluation) – Mes objectifs – Mon journal d'apprentissage – Mon séjour de mobilité (1) – Mon séjour de mobilité (2) – Listes de repérage pour l'auto-évaluation 	<ul style="list-style-type: none"> – Récapitulatif de mon expérience d'apprentissage des langues secondes / étrangères – Les expériences d'apprentissage de langues auxquelles j'accorde une grande importance et / ou qui m'ont beaucoup marqué(e) – Périodes de séjour, d'études ou d'expérience professionnelle à l'étranger – Comment j'ai participé aux aspects culturels associés à la / aux langue(s) seconde(s) / étrangère(s) connue(s) – Langues patrimoniales – Mon prochain objectif d'apprentissage de langue est le suivant

NDLR : *Le tableau se poursuit sur la page suivante.*

<i>Portfolio européen des langues ensei- gnement supérieur, CEL</i> - <i>Portfolio européen des langues (CERCLES)</i>	
	<ul style="list-style-type: none"> - Conseils pour utiliser la biographie langagière avec exemples et fiches de travail photocopiables - Apprendre à apprendre (1) - Apprendre à apprendre (2)
<i>Dossier</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Feuille cartonnée présentant la partie dossier - Feuille cartonnée présentant la partie dossier de travail - Dossier de présentation : liste des travaux - Conseils pour la composition et l'utilisation du dossier avec des exemples et un formulaire à copier
<i>Documents autres</i>	Structure du portfolio européen des langues Grille analytique des profils linguistiques

ANNEXE 2 S'auto-évaluer lors d'un exposé : grille élaborée par les étudiants en L3 FLE (2005–2006, université de Lille 3)

Demandes

<p><i>Le thème abordé sous un ou trois aspects</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Validité scientifique, état des savoirs. Histoire et définitions, courants. 2. Finalité éducative et éthique 3. Mise en œuvre 	Recherche, théorie Bibliographie, sources des sites (hétérogénéité entre site labellisé ex. CNDP et particulier ou idéologique) Éthique, dimension sociologique ou psychologique Pratiques et usages
<p><i>Mise en rapport avec le cours et le FLE/S</i></p>	Problématisation Pratiques

Préparation

- Savoir gérer le temps : lire à haute voix en mesurant la durée avant
- Savoir travailler en binômes ou en groupe, être responsable de *tout* l'exposé (si un partenaire s'interrompt, reprendre, lui souffler)

Présentation

- autorité et communication
 - attitude** qui donne de la force à ce que l'on dit, corps, voix et respiration pour parler fort, gestuelle, mener le jeu, distance (contrôle des fous rires ou de recherche de complicité), intervenir par autorité si nécessaire.
 - voix** Travaillez la respiration et la voix en lisant des textes à haute voix en vous concentrant sur la respiration.
- communication
 - lancer le thème en suscitant des ancrages sociocognitifs AVANT
 - CLORE EN OUVRANT un débat permettant de reprendre le point important pour vous à débattre, à préciser, à approfondir
- repères matériels
 - plan, mots-clés, références bibliographiques
 - supports : sur papier, tableau, transparent, écran
 - document remis ou mis en ligne : à quel moment le donner, en faire prendre connaissance ?

Compte-rendu de lecture

Rouba HASSAN

Université Charles de Gaulle–Lille 3
Équipe THÉODILE (E.A. 1764)

RUSSEL D. R. (1991, 2002 (second ed.)), *Writing in the academic disciplines. A curricular history*, Southern, Illinois University Press

La communauté des didacticiens commence à être bien familière du WID (*writing in the disciplines*¹) et du WAD (*writing across the curriculum*²), d'autant plus qu'ils trouvent des échos dans un ensemble de recherches françaises sur le rôle de l'écriture dans l'apprentissage et le développement littéraire. Dans l'ouvrage ici présenté, David Russel retrace la généalogie du WID, à travers l'examen de l'histoire et l'évolution de l'enseignement de l'écriture (*writing instruction*), principalement au niveau supérieur, aux États-Unis.

Cette histoire passionnante débute peu avant l'instauration des cours de composition (*general composition*) dans l'enseignement secondaire et supérieur américain et va au-delà de l'expansion du WAC dans les années 80, jusqu'aux années 2000.

L'ÉDUCATION DE MASSE ET LA QUESTION DE L'ÉCRITURE

Avant l'avènement de l'éducation de masse en 1870, et la formation de disciplines délimitées dans le dernier tiers du 19^e, on ne trouve pas d'enseignement de l'écriture *per se* en dehors de l'école élémentaire. On éprouvait peu le besoin d'enseigner d'une manière systématique l'écriture parce que l'ensemble du curriculum était basé sur l'art oratoire et l'oral public (*public speaking*) : récitation, déclamation, débats oratoires. Ici, on est dans une perspective « secondariste » où l'écriture apparaît comme un moyen de transcrire l'oral, et dichotomiste, où l'expression est séparée du contenu. Dans ce système éducatif réservé à une élite (moins de 1 % de la population) et composé d'un curriculum unique quelles que soient les filières, régnait une certaine homogénéité linguistique entre étudiants

1 – Écrire dans les disciplines.

2 – Écrire à travers le cursus.

et enseignants issus des mêmes classes sociales, homogénéité qui sera brisée par l'ouverture du système aux autres secteurs de la population.

À partir de 1870 et l'avènement de ce que Russel appelle l'université moderne, le rôle de l'écriture dans l'enseignement va évoluer d'une manière subtile mais profonde.

Les problèmes d'écriture des étudiants ne tarderont pas à apparaître comme un problème auquel il faut apporter des solutions. C'est à cette époque, en effet, et dès 1872 que les premiers cours de composition générale voient le jour. Les cours de composition étaient dispensés dans les départements d'anglais et ceci indépendamment des spécialités dans lesquelles étaient inscrits les étudiants.

Les problèmes soulevés par la massification ont empêché, selon Russel, les administrateurs américains de voir en l'apprentissage de l'écriture un moyen de s'initier à la communauté discursive de sa discipline, et les ont orienté vers des programmes de compensation plutôt que de formation.

C'est l'enseignement en tant que tel qu'il fallait réformer plutôt que de résumer les difficultés rencontrées par les étudiants à une question d'insuffisantes compétences scripturales à combler par des cours d'écriture déconnectés des contenus de savoirs. Durant cette période, parallèlement à l'urbanisation et l'industrialisation croissante de la société américaine, les disciplines scientifiques vont prendre de l'essor au détriment des humanités. La question de l'écriture devient alors une question sociale de prime importance en matière de politique éducative. Parmi les nombreux changements de cette période, on peut en citer deux qui vont influencer l'enseignement de l'écriture.

LA SPÉCIALISATION DISCIPLINAIRE

La spécialisation disciplinaire multiplie les curriculums. La recherche devient un facteur organisateur des disciplines où la production écrite devient le véhicule de l'avancement professionnel et la marque de la spécialisation disciplinaire, chaque discipline ayant ses revues, ses séminaires, ses livres, sa terminologie, ses méthodes, ses règles d'écriture et de persuasion, ce qui renforce la « départementalisation » des universités. Bien que les pratiques d'écriture se spécialisent de plus en plus, la question de l'écriture n'est pas centrale pour les départements universitaires puisqu'elle est envisagée comme quelque chose de déconnectée des apprentissages disciplinaires y compris dans les départements d'anglais, de philosophie ou de langues. Ceci explique la position ambiguë de l'enseignement de l'écriture, y compris dans les humanités, car elle a toujours été envisagée indépendamment d'une philosophie générale de l'éducation et des questions pédagogiques, alors qu'elle se situe au centre même de celles-ci, selon Russel.

LES COURS DE COMPOSITION (*composition courses*)

Dès 1900, les cours de composition se généralisent à tous les étudiants de première année (*freshman students*). Il s'agit là du changement le plus visible et le plus durable dans le système éducatif américain. Les cours de composition sont destinés à familiariser l'étudiant avec les principes qui sous-tendent une bonne composition mais toujours dans le cadre d'une conception où l'écriture est considérée comme une compétence élémentaire consistant à transcrire correctement une pensée ou un discours bien formés. L'accent est mis sur la correction syntaxique, la lisibilité de l'écriture et l'orthographe. La compétence communicative n'est pas évoquée, encore moins la spécificité disciplinaire. Les exigences ainsi que les modalités des cours varient selon les institutions. Ils pouvaient dans certains cas aller bien au delà de la première année, jusqu'à la fin du deuxième cycle universitaire. Dans l'esprit des concepteurs, les pratiques d'écriture dans ces cours évoluaient du plus simple au plus compliqué : narration sur la base de l'expérience personnelle, puis textes expositifs et enfin argumentatifs à partir de sujets touchant à la spécialité de l'étudiant.

Rétrospectivement, l'échec relatif de ces cours d'écriture s'explique par le fait qu'ils étaient simplement adjoints aux différents cours sans en changer fondamentalement la structure. Les cours d'écriture n'étaient pas envisagés comme partie intégrante des cours dans la discipline de l'étudiant. Ils étaient assurés par des personnes extérieures à la discipline, consacrant ainsi la distinction entre contenu et expression. Malgré les efforts des institutions éducatives dans ce domaine, le problème majeur demeure que l'écriture et son enseignement n'ont que très rarement été envisagés comme partie intégrante de la formation disciplinaire mais comme quelque chose qui s'y ajoute.

D'autre part, les cours de composition étaient conçus comme des cours de compensation et non comme partie prenante du processus d'apprentissage. En effet, l'écriture restait impensée comme travail d'élaboration discursive qui obéit à des genres disciplinaires. Le cloisonnement des disciplines empêchait paradoxalement de voir comment l'écriture créait les conditions heuristiques de la discipline.

Par ailleurs, l'enseignement de l'écriture a souffert des tensions entre enseignement et recherche, entre d'un côté l'idéal de l'éducation pour tous et de l'autre celui de l'excellence disciplinaire. Ces tensions en amènent d'autres : celles entre connaissances théoriques et connaissances pratiques, recherche et utilité, écriture dans les disciplines et écriture professionnelle (dans l'industrie et les affaires notamment). C'est dans ce contexte qu'apparaissent les mémoires professionnels (ou *technical papers*) dans certaines branches (ingénierie, économie et architecture). Plusieurs genres étaient exercés dans les cours de composition mais indépendamment de leur fonction dans les différentes disciplines : études de cas, rapports,

journaux, notes de lecture, essais documentés, papiers de recherche. Dans les départements littéraires, les pratiques liées à l'écriture mettaient en avant le goût individuel et l'interprétation des textes plutôt que l'analyse de la forme discursive.

Enfin, avec l'accès des minorités issues de l'immigration à l'enseignement universitaire, se développe un réflexe de protection et de repli. L'écriture devient un instrument de discrimination sur la base de l'appartenance raciale, religieuse ou nationale, ce qui explique l'accroissement dans les années 20 des cours de remédiation.

LES PRÉMICES DU WAC

L'ÉCRITURE COMME AIDE AUX APPRENTISSAGES

En 1930, Hutchins, président de l'université de Chicago, affirme que l'écriture est une aide aux apprentissages. On voit pointer ici un point fondamental du WAC même si Hutchins lui-même n'a jamais employé l'expression « *writing to learn* ». Il met l'accent sur la relation entre lecture, écriture et esprit critique (*critical thinking*) mais son approche a du mal à s'imposer. Néanmoins, c'est là, à l'université de Chicago, qu'est mis en œuvre pour la première fois un programme d'écriture porté par l'idée qu'écrire est un outil pour lire et apprendre. Les cours se basent sur un corpus de textes issus des différents cours que suivent les étudiants. Un tiers du temps est consacré à la lecture analytique (*analytical reading*) : prise de note, résumés, synthèses. Un autre tiers est consacré à la documentation (usage de la bibliothèque). Un dernier tiers est consacré à la production écrite d'essais, sur le modèle de ce qui est demandé dans les examens. Il s'agit tout de même de réponses courtes à des questions de cours. Russel note que la production écrite y est réduite même si les étudiants en étaient demandeurs.

Malgré quelques mouvements de réforme et quelques programmes novateurs d'enseignement de l'écriture, cette dernière continue, jusqu'aux années 40, de jouer un rôle évaluatif plutôt que formatif.

L'ÉMERGENCE D'UNE NOUVELLE DONNE

Les années d'après guerre (seconde guerre mondiale) se révéleront cruciales à cause du rythme accéléré des changements qui touchent à l'enseignement de l'écriture. C'est une période paradoxale avec à la fois une demande sociale accrue en matière d'écriture et des pratiques déclinantes dans les classes. C'est aussi à cette époque qu'on généralise les tests à choix multiple, jugés plus objectifs et qu'on abandonne progressivement les examens dissertatifs (*essay examination*).

Ces années voient également l'essor de l'information et de l'informatisation. C'est l'aire de la communication. Des cours de communication orale et écrite se développent dans certaines formations, notamment dans les écoles d'officiers. Ils traitent du discours, de la composition, de la sémantique, avec l'analyse prin-

cipalement de la propagande et du discours publicitaire. Pendant ces années, se développent de multiples expériences et se créent de nombreuses associations autour de l'enseignement de l'écriture. Une idée nouvelle semble s'installer : l'enseignement de l'écriture ne devrait pas être compensatoire mais développemental, constructif et non correctif.

Les programmes d'enseignement de l'écriture qui en découlent sont plus largement inscrits dans des programmes de réflexion sur la place du discours et du langage à l'université mais on assiste au début des années 60 à la mort de la plupart de ces programmes, victimes de la structure compartimentalisée de l'université, d'une certaine inertie institutionnelle et de la politique éducative des départements d'anglais peu adaptée aux besoins des étudiants.

Cependant, au milieu des années 60, on assiste à un renouveau mais cette fois au niveau du deuxième cycle universitaire. Plusieurs universités instituent des cours d'écriture pour aider les étudiants à écrire leurs papiers, thèses, et dissertations. Plusieurs départements mettent sur pied des cours d'écriture spécifique aux disciplines, organisés en dehors des départements d'anglais mais avec des enseignants moins qualifiés !

Dans ce même contexte, on assiste au retour de certaines formes d'*essay examination* notamment pour les diplômes nationaux (en médecine ou dans les écoles d'enseignants). Mais ils servent en premier lieu à évaluer les compétences de composition des candidats. C'est aussi à cette époque que des recherches sur l'écriture commencent à se développer.

1970–1990 : L'ESSOR ET LE DÉCLIN DU WAC

LES INNOVATIONS PÉDAGOGIQUES DES ANNÉES 70 ET LES BASES THÉORIQUES DU WAC

Le WAC est né dans les années 70 lorsque le problème de l'intégration des minorités a obligé les écoles secondaires à repenser l'éducation langagière (*language instruction*) sous l'influence notamment de la NATE³ britannique. Le contexte politique et social des années 70 voit la renaissance des programmes d'enseignement de l'écriture parce qu'ils étaient présentés comme permettant l'assimilation et l'intégration d'étudiants exclus. Ces évolutions sont concomitantes de changements pédagogiques importants qui reposent sur l'idée qu'une classe est une communauté et que les pratiques doivent y être centrées sur l'élève.

Dans ce contexte, les travaux de James Britton⁴ fournissent un cadre théorique pour analyser et catalyser différentes expériences autour de l'enseignement de l'écriture dans un mouvement unique et cohérent qui prendra le nom de WAC. Dans

3 – *National Association of Teachers of English* : association nationale des enseignants d'anglais.

4 – *Development of writing abilities*, 1975.

un rapport de recherche intitulé *Language across the curriculum*, il souligne le rôle du langage dans les apprentissages disciplinaires. Il développe également des propositions pédagogiques telles que la discussion informelle par petits groupes, l'écriture expressive, la collaboration enseignant / élève ou encore la communication pragmatique.

En 1977 Janet Emig, figure de proue de la recherche sur l'écriture, publie son essai inaugural, *Writing as a Mode of Learning*. Le mouvement trouve alors ses assises théoriques.

Dans les années 80 se développent alors des programmes pour apprendre aux enseignants à intégrer dans leurs activités d'enseignement des activités d'écriture signifiantes ; et fleurissent divers programmes et expériences au niveau des écoles puis des universités. Cet essor n'est pas sans lien avec l'intérêt porté par la communauté scientifique à la question de l'écriture et de son enseignement qui devient un sujet de recherche à part entière et qui gagne en légitimité dans le milieu universitaire.

Le plus célèbre de ces programmes est celui de la Michigan Technological University, avec six mille étudiants concernés, où se mettent sur pied des ateliers d'écriture, ainsi que des pratiques telles que l'écriture de journaux à travers le curriculum. Cette évolution entraîne l'abolition des *freshman composition* qui devient un cours optionnel dans les universités où, par contre, on impose des travaux écrits dans les différents cours.

Malgré cet essor, l'écriture disciplinaire (*discipline specific writing*) reste peu développée mais cette période a permis de rompre définitivement avec l'idée que l'écriture est une compétence élémentaire acquise une fois pour toute à l'école.

LE DÉCLIN ?

Malgré l'affaiblissement et les résistances que le mouvement connaît dans les années 80 (manque de financement, d'intérêt public, attitude correctrice, conception mécaniste de l'écriture, concurrence entre les disciplines et aversion pour certains genres⁵ considérés comme non disciplinaires nuisant à la qualité de la formation), il reste le mouvement de réforme pédagogique et éducative le plus important par le nombre de programmes d'enseignement qu'il a généré et le changement de mentalité qu'il a provoqué. Selon une enquête menée en 1987, sur les 1 113 institutions qui ont répondu, 427 (38 %) possèdent un programme de type WAC. Au-delà de l'enseignement de l'écriture, le WAC reste lié à une culture émergente de l'innovation en éducation car il pose le problème de la conception de l'enseignement et de l'apprentissage.

5 – Ébauches, journaux, notes de lectures.

QUEL AVENIR ?

LA CONTROVERSE WAC/ WID

Certains opposants du WAC agitent cette controverse. En effet, dans les années 70, le WID (*Writing in the disciplines*) est considéré comme une partie intégrante du WAC. Mais dans les années 90, des universités spécialisées dans les cours de composition ont commencé à établir une distinction entre apprendre à écrire à la manière des spécialistes d'une discipline (WID) et écrire à propos de sujets que les disciplines étudient (WAC) sans considérer la construction du discours dans la discipline.

Dans cette perspective, le WAC serait du côté de l'écrire pour apprendre et renvoie davantage à la fonction cognitive de l'écriture, le WID, lui, serait du côté de l'apprendre à produire des écrits (ou des discours) professionnels, académiques. Il s'agit d'apprendre la construction rhétorique des arguments dans un champ disciplinaire donnée, selon les termes de Russel.

Ce sont les contradictions dans l'enseignement supérieur américain (notamment la séparation de l'éducation générale et de l'éducation professionnelle ou technologique) que Russel rend responsables de cette controverse qui n'a pas lieu d'être. WAC et WID sont en fait les deux faces d'une même médaille comme tentent de le prouver de récentes recherches américaines.

Il est difficile de séparer l'écrire pour apprendre de l'écrire à la manière des spécialistes d'un champ disciplinaire parce que les modalités textuelles par lesquelles une discipline véhicule et construit ses connaissances et son « idéologie » sont liées à l'écriture et à la maîtrises des genres, mais lesquels ? Peut-être que tout le problème réside dans le fait qu'on ne sait pas enseigner les genres académiques, à supposer qu'ils s'enseignent. Russel souligne en effet que le problème majeur des cours d'écriture, c'est le transfert dans les disciplines des genres qui y sont pratiqués (journaux, *public writing* [éditoriaux, essais]).

C'est la raison pour laquelle les programmes d'écriture d'inspiration WAC sont demeurés isolés des programmes FCY (*first composition year*⁶).

QUELQUES MODÈLES DU WAC

Aujourd'hui, plusieurs structures d'enseignement se réclament du WAC qui est devenu une sorte de label. On peut en citer quelques unes parce qu'elles peuvent nous inspirer en France où les expériences restent trop éclatées et peu connues :

- WIC (*writing intensives*) : Il s'agit de cours disciplinaires avec des exigences spécifiques en matière d'écriture ;
- séminaires de première année avec des cours d'écriture qui accompagnent les cours fondamentaux du cursus de l'étudiant et un programme de tutorat

6 – Cours de composition de première année.

disciplinaire ;

- centres d'écriture (*writing centres*) : composition et tutorat ;
- portfolios dans les écoles élémentaires et secondaires (plusieurs états sont concernés) où les élèves remettent un portfolio avec des travaux écrits dans des domaines autres que la langue. On note un effort pionnier dans les écoles concernant l'enseignement de l'écriture en maths et sciences.

LA QUESTION DE L'ÉVALUATION

La question de l'évaluation des programmes du WAC est centrale bien que difficile à traiter. Certaines études montrent que les performances des étudiants n'en sont pas améliorées dans les examens classiques. Par contre, elles le sont dans des tâches plus conformes à l'esprit du WAC. D'autres données empiriques montrent que les pédagogies de l'écriture pour apprendre produisent des effets positifs sur les performances dans les tests à choix multiple.

D'autres effets positifs sont à souligner : chez les étudiants de première année un esprit d'appartenance se développe et des groupes de travail se forment où l'on fait le lien entre les différents cours et où l'on écrit sur les cours.

Cependant, nous manquons d'études qui analysent l'activité d'écriture des étudiants pour savoir comment ils arrivent à écrire conformément à une discipline.

CONCLUSION

Malgré la reconnaissance internationale du WAC, Russel conclut son histoire en soulignant que son influence est restée restreinte dans les organisations éducatives américaines. L'écriture reste malgré tout marginalisée dans le système éducatif. Cependant, deux associations très actives, internationalement reconnues, se consacrent à la promotion des innovations et des recherches dans le domaine du WAC. Plusieurs colloques ont d'ailleurs été organisés ces dernières années par ces deux associations. Il s'agit de l'EATAW⁷ (Association européenne pour l'enseignement de l'écriture académique) et de l'AIMTE⁸ (Association internationale pour l'amélioration de l'enseignement de la langue maternelle).

Au final, en fermant ce livre, et en exagérant à peine, on se rend compte que poser la question de l'enseignement de l'écriture au niveau du supérieur sans poser la question de la structure de l'enseignement universitaire et celle de la « transmission des savoirs » est chose vaine...

7 – *European Association for the Teaching of Academic Writing.*

8 – *International Association for the Improvement of Mother Tongue Education*

Compte-rendu de lecture

Nicole TUTIAUX–GUILLON

IUFM du Nord–Pas de Calais
Équipe THÉODILE (E.A. 1764)

Yves REUTER (éd.), Cora COHEN-AZRIA, Bertrand DAUNAY, Isabelle DELCAMBRE, Dominique LAHANIER–REUTER, 2007, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck

L'équipe THÉODILE (ou plus exactement cinq de ses membres) vient, sous la direction d'Yves Reuter, de publier un dictionnaire utile et commode, entre panorama général et analyse critique des concepts des didactiques. Chaque article est structuré en quatre temps :

- une brève présentation qui esquisse une première définition du concept ;
- des « éléments d'éclairage » assez synthétiques mais qui en précisent l'évolution ou la polysémie, argumentent les questions qu'il permet de poser et de traiter et les relations avec d'autres concepts ;
- une partie intitulée « questions, problèmes, débats » ;
- une bibliographie très brève des références majeures sur le concept, privilégiant les publications récentes sur les textes fondateurs.

En fin d'article, des renvois aux « entrées complémentaires » suggèrent de compléter ou de confronter l'analyse. Le tout propose une clarification des concepts retenus et initie des pistes de réflexion. Chaque auteur a cependant conservé une certaine liberté : « la première approche de la notion¹ » ne comporte pas toujours une définition et celle-ci peut être développée dans les « éléments d'éclairage ». Surtout, la partie « questions, problèmes, débats » est nourrie très différemment : parfois elle prolonge la précédente sans introduire d'autres interrogations, parfois elle pointe effectivement des problèmes ou des controverses. Une bibliographie en fin de volume complète les références. À cela s'ajoute un inventaire des associations, revues et sites de didactique (principalement en France). L'ensemble est aisément maniable. Chaque notion est plus longuement développée que dans de

1 – Nous ne rentrons pas dans cette recension dans la querelle, souvent vaine, entre « notion » et « concept ». Le dictionnaire lui-même hésite entre son titre principal et les sous-titres de ses rubriques. L'essentiel est que les mots retenus permettent de penser en didacticien/ne...

nombreux dictionnaires (quatre à huit pages), sans pour autant que l'ensemble se transforme en manuel des didactiques. Il y a cependant un certain déséquilibre de format entre les articles et la notice de certains concepts fondamentaux pourra sembler comparativement brève.

Ce dictionnaire vient combler un vide, entre les dictionnaires de pédagogie et les dictionnaires spécifiques d'une didactique (français langue étrangère ou seconde, langues, sciences²). Il développe ainsi des concepts qui font défaut dans les uns ou les autres, associant des emprunts à la didactique des mathématiques, du français, des sciences, et des outils généraux et fondamentaux (concepts, méthodes de recherche...). Il apporte aussi sur certains le regard des didacticiens. Ainsi l'article « pédagogie » s'attache-t-il à situer les positions relatives de la pédagogie et des didactiques et leurs relations, plus qu'à explorer la variation des sens du terme « pédagogie » au fil du temps et des expertises. L'article « rapport à », sans négliger les références au « rapport au savoir » insiste sur les usages de ce terme en didactique du français et sur les risques encourus. Sur de tels concepts, les approches devraient donc être confrontées à celles d'autres dictionnaires. Aussi bien est-ce là, en principe, une règle de travail scientifique... Ajoutons que l'ouvrage évite les polémiques, les querelles de territoire, qui ne sont ici pas confondues avec les débats scientifiques et épistémologiques.

Le propos (un dictionnaire / « des didactiques ») pourrait sembler paradoxal, puisque les didactiques sont par définition disciplinaires, donc plurielles. Pourtant, un réseau de concepts communs traverse bien les différentes recherches : ce sont ces concepts, pour l'essentiel, que cet ouvrage analyse. Il ne s'agit en aucun cas d'un dictionnaire exhaustif pour chaque didactique. Le nombre d'entrées est limité à quarante (auxquelles s'ajoutent quarante-cinq notions complémentaires pour lesquelles le lecteur peut glaner dans les rubriques principales qui lui sont suggérées), soit que les « concepts fondamentaux » partagés ne soient pas si nombreux, soit que le choix d'un format « manuel » ait pesé dans la sélection³. On pourra regretter l'absence de certaines notions dont l'usage, quoiqu'attesté dans diverses didactiques, n'est guère assuré (ex. situation-problème) ou de certaines interrogations comme par exemple sur les rapports entre épistémologie et didactique. Les critères de choix ne sont pas explicités. Les concepts retenus ont nomadisé d'une didactique à l'autre ou ont été importés, en étant éventuellement reconfigurés, d'autres domaines (forme scolaire, genre de discours, représentation...). Ils

2 – Par exemple, ASTOLFI J. P., 1997, *Mots-clés de la didactique des sciences : repères, définitions, bibliographie*, Bruxelles, De Bock Université, CHAMPY P., ÉTÉVÉ C., 1998, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan Université, RAYNAL E., 2000, *Pédagogie : dictionnaire des concepts-clés*, Paris, ESF, ROBERT J. P., 2002, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris, Ophrys, etc.

3 – Les dictionnaires dépassent souvent les cents entrées et peuvent aller jusqu'à plus de cinq cents dans les dictionnaires de pédagogie...

sont parfois apparemment ordinaires (apprentissages, contenus, élève...), parfois apparemment plus techniques (métalangage, noosphère, topogenèse...). Certains furent précocement employés (transposition didactique, triangle didactique...), d'autres sont émergents (conscience disciplinaire...). L'ensemble reflète l'hétérogénéité des outils intellectuels des didactiques et dessine un champ conceptuel dont les concepts centraux seraient : contenus, disciplines scolaires, enseignement, rapport à..., système didactique, transposition didactique⁴. L'essentiel, y compris pour les concepts qui ont déjà une assez longue histoire en didactique(s), n'est pas de retracer leur évolution et leur parcours, même si c'est parfois esquissé. Il s'agit davantage d'indiquer les questions qu'ils permettent de poser et les questions dont ils sont l'objet, de mettre en garde contre des abus et des imprudences, et d'ouvrir des pistes. En ce sens ce dictionnaire n'est pas tant porteur de savoirs déclaratifs sur des concepts que de savoirs pratiques pour la recherche.

Chaque article, lorsque c'est possible, s'illustre d'exemples didactiques divers : emprunts plus développés à la didactique du français, assez nombreux à celle des mathématiques ou des sciences ; aperçus plus rares vers d'autres didactiques (EPS, histoire, philosophie...). Cette disparité s'explique aisément, outre par la relative brièveté de l'ouvrage, par les spécialités universitaires des auteurs et de l'équipe THÉODILE. Le didacticien au fait des recherches dans sa discipline pourra prendre appui sur ce dictionnaire pour analyser les usages spécifiques de tel ou tel concept dans son domaine de recherche ; mais l'amateur n'y trouvera pas des exemples de chacune des didactiques existantes et devra s'appuyer sur la bibliographie finale. Il en résulte un ouvrage sans doute plus adapté à des étudiants de mastère qu'à des enseignants, même si des mots largement utilisés en formation font ici l'objet d'analyses critiques.

Au vrai, ce dictionnaire ne semble pas destiné à l'autoformation des enseignants du secondaire ou du primaire, ce qui est le propos d'autres ouvrages du même type. L'écriture de certains articles est loin du langage professionnel courant. Les développements, même s'ils se réfèrent aux pratiques d'enseignement et de formation qui sont un des objets de la didactique, ne sont pas destinés à éclairer les praticiens ou à prescrire. Ils clarifient, et souvent complexifient, un langage savant, technique. Ils font le point sur des recherches fondatrices et sur des recherches actuelles. Il s'agit plutôt d'un ouvrage épistémologique, certes que des formateurs utiliseront avec profit dans leurs lectures, mais qui est surtout un outil du chercheur, novice ou confirmé. Il dessine en outre assez nettement le paysage intellectuel de l'équipe THÉODILE.

4 – Corrélats les plus fréquemment cités pour l'ensemble des articles.