

LA MANIPULATION CREATIVE DES CONNAISSANCES PAR L'ÉCRITURE, ENTRE IMPLICATION ET DISTANCE

Résumé : cet article propose quelques pistes de réflexion sur les processus d'appropriation par l'écriture de savoirs théoriques propices à l'agir professionnel, en formation initiale d'instituteurs. Ces réflexions proviennent d'une recherche longitudinale auprès d'un groupe de vingt étudiants. La recherche a consisté à mettre au point des dispositifs d'inspiration socioconstructiviste, susceptibles d'amener les futurs enseignants à envisager la didactique de la lecture – écriture selon une vision qui incorpore les dimensions affectives, motivationnelles, culturelles de l'apprentissage. Un présupposé praxéologique était que la formation à la didactique ainsi conçue doit passer par l'implication de l'étudiant qui construit ses savoirs en prenant ancrage dans sa culture et ses représentations pour les transformer. Le mouvement parfois malaisé qui va des savoirs institués aux savoirs appropriés, entre discours disponibles et discours subjectifs, est au cœur des textes qui seront analysés.

Mots-clés : littératie, écriture réflexive, portfolio, opérations mentales et langagières, manipulation créative des connaissances, étayage.

1. FONDEMENTS

1.1. Problématique

La présente contribution s'appuie sur une recherche-intervention que nous avons menée durant trois ans auprès d'une cohorte d'étudiants en formation d'instituteurs¹.

Nos propositions de formation initiale des enseignants en didactique de la langue écrite pour l'école primaire concernent la prise en compte de différentes dimensions qui interviennent dans le développement de la « littératie » des élèves. Par littératie, nous entendons non seulement des compétences langagières associées à l'écrit, mais des capacités plus vastes qui permettent de recourir à l'écrit en vue de

¹ Recherche « Pratiques interactives de lecture-écriture dans le curriculum de formation des instituteurs du primaire (6-12 ans) », subventionnée par le Cabinet du Ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique de la Communauté française de Belgique. Synergie entre le Service de pédagogie expérimentale (Ulg) et la Haute École d'enseignement libre liégeois (ISELL), Département pédagogique, Institut Saint-Roch, Theux. Projet conduit en étroite collaboration avec Anne Schillings, maître-assistante en français à l'ISELL. Les soixante-cinq étudiants entrés en 1997 ont été concernés par la recherche. Vingt d'entre eux ont pu être suivis jusqu'à la fin de l'intervention, à titre de groupe-pilote. (Vanhulle et Schillings 1998, Vanhulle 2000, 2001).

se construire des savoirs et des possibilités d'agir et se positionner dans le tissu culturel et social (sur les acceptions du mot « littératie », son évolution et sa place dans le champ francophone, voir notamment Fijalkow et Vogler 2000 et Lafontaine 2001).

Différentes recherches s'intéressent à l'influence des contextes de classe et de l'enseignant sur les performances des élèves, au rôle de la motivation (e.a. : Gambrell 1996, Guthrie 1996), à l'image de soi de l'élève en tant que lecteur et scripteur (Henk et Melnick 1995, Bottomley, Henk et Melnick 1998), à l'impact possible des interactions sociales au sein de la classe (Ruddell 1995, Turner 1996, Gambrell 1996), etc. En nous appuyant entre autres sur ces travaux, nous proposons aux futurs instituteurs des activités de recherche qui leur permettent de s'interroger sur ce que peut signifier le fait d'enseigner et d'apprendre la lecture et l'écriture, sur les conditions qui sont favorables au développement de la littératie des personnes, qu'il s'agisse des enfants à l'école primaire ou d'eux-mêmes.

En première instance, c'est sur leur propre littératie, sur leur rapport singulier à l'écrit, sur leur capacité à utiliser l'écrit pour penser, apprendre, réfléchir, que les étudiants sont invités à travailler.

Le présent article concernera — après une brève explication des fondements théoriques et praxéologiques généraux de l'intervention — un *moment* de la formation, durant lequel les étudiants ont eu pour consigne de réfléchir par écrit sur le concept même de « littératie » : comment le définir, comment l'utiliser dans sa pratique future d'enseignant, compte tenu de sa propre expérience dans le domaine de l'écrit, des observations qu'on a pu faire lors de leçons de lecture-écriture menées en stages, et des théories sur le sujet ? Dans le cadre thématique de ce numéro, nous proposons quelques réflexions sur la manière dont les étudiants en formation initiale peuvent construire travers l'écriture, de nouveaux savoirs propices à leur action enseignante future.

1.2. Champ théorique.

C'est clair : nos dispositifs veulent infléchir les « registres d'action » (Bronckart, Clémence, Schneuwly, Schurmans 1996) des futurs enseignants. Ceux-ci arrivent à l'institut de formation pédagogique² avec une culture de la lecture-écriture qu'il s'agit de questionner. Des discussions à propos des représentations des uns et des autres, la lecture de textes spécialisés, la confrontation avec des théories de l'apprentissage, participent de cette intention. Simultanément, c'est tout un travail d'appropriation individuelle que l'on cherche à stimuler et à accompagner.

Il y a dans ce type d'intervention un paradoxe, inhérent sans doute à tout travail de formation, qui est de vouloir amener les étudiants à se construire leur identité professionnelle et un projet autonome, tout en calibrant en quelque sorte ces possibilités identitaires et les cadres d'action, en balisant les modes de pensée (Rey, in

² En Belgique, la formation des enseignants du maternel (2,5-5 ans), primaire (6-12 ans) et du début du secondaire (12-14 ans) est dispensée dans l'Enseignement supérieur non universitaire de type court (3 ans) au sein de la catégorie « Pédagogique » — anciennement « École normale » — des « Hautes Écoles »

LA MANIPULATION CREATIVE DES CONNAISSANCES PAR L'ECRIURE

Barbier et Galatanu 2000). C'est un choix assumé. Nous posons qu'une articulation peut être inventée, entre les « offres de significations » (Barbier 2000) fortes que nous faisons, et le projet individuel final de chaque étudiant. Nos dispositifs reposent ainsi sur une triade telle que :

- Nous sélectionnons des significations destinées au groupe d'étudiants en vue de les inciter à pratiquer un enseignement complexe et riche de la littérature, étant donné ce que les travaux scientifiques récents nous apprennent sur cet enseignement aujourd'hui. C'est le pôle des savoirs souhaitables, à instituer³.

- Les étudiants sont conviés à traiter, construire, questionner, critiquer, transformer ces significations, à partir d'interactions sociales structurées et de consignes d'écriture réflexive. C'est le pôle de l'intervention éducative.

- Chaque étudiant devient lui-même, en tant qu'enseignant, *in fine*, porteur de significations qu'il se dispose à proposer dans le monde social. Ces significations, il les a faites siennes, retraduites, adaptées, avec plus ou moins de convergence ou de divergence. Ses pairs et lui ont élaboré des savoirs communs de référence ; chacun les déclinera à sa guise en fonction de sa propre architecture mentale. C'est le pôle des appropriations.

Nous nous fondons notamment sur l'idée vygotskienne d'un double mouvement propre au développement de la pensée verbale. Le premier mouvement, social ou interpsychologique, procède des relations humaines culturelles et sémiotiques qui médiatisent toute transaction de l'individu avec le réel et l'environnement. Le second mouvement, intrapsychique, concerne l'intériorisation progressive et la transformation subjective des transactions médiatisées antérieurement à travers les interactions sociales. La perspective psychologique introduite par Vygotski pour comprendre la genèse des processus de pensée s'enrichit encore à travers le concept de « zones de développement proche » (Vygotski 1985). Brossard (1999), dans le sillage des réflexions de Schneuwly (1994) précise qu'il s'agit de cerner ce concept selon deux types d'acceptions présentes chez Vygotski. Les « zones de développement proche » constituent d'abord l'espace dynamique évalué par le tuteur comme l'espace qui sépare chez l'apprenant, dans tel ou tel domaine, un niveau de développement acquis d'un niveau prêt d'être atteint. Dans un second mouvement, la zone de développement proche est la zone interne individuelle des transformations, autorégulations, changements successifs des représentations : l'intériorisation des

³ Dans cette idée de sélection, il faut comprendre que les étudiants sont invités à découvrir eux-mêmes toute une série de travaux, tandis que nous leur proposons également des synthèses de notre cru : un important travail de « transposition didactique » doit être assuré par les formateurs d'enseignants, dès lors que la formation initiale est limitée à trois années. On ne peut prétendre à l'exhaustivité, ni à engager les étudiants dans la lecture de tous les travaux de la recherche des 10 dernières années sur la lecture et l'écriture. Mais, à travers nos synthèses et les articles ou ouvrages proposés, outre les auteurs anglo-saxons que nous avons cités, sont convoqués une série d'auteurs francophones. D'un spécialiste à l'autre, les systèmes explicatifs relatifs aux processus d'entrée dans l'écrit sont diversifiés et parfois contradictoires. Dans ces conditions, le travail d'appropriation par l'étudiant doit naviguer entre ces systèmes explicatifs différents. Cela fait partie de sa formation. C'est donc au milieu d'un programme ouvert à différentes théories que nous assumons notre choix, qui consiste à privilégier la voie de l'interactionnisme social et une conception holistique de la lecture-écriture.

processus externes préalables procède d'une restructuration progressive : Bernié définit ces zones internes de développement proche comme des « espaces de ruptures » (1998 : 194).

1.3. Dispositifs

Nos dispositifs reposent sur un essai d'opérationnalisation de ces deux facettes, sociale et interne, du développement intellectuel et professionnel des futurs enseignants. Il s'agit d'une part de « Cercles de lecture et de recherche » (e.a. Roser et Martinez 1995, Mc Mahon et Raphaël 1997, Guthrie 1996), et d'autre part d'un « portfolio » individuel (e.a. Birenbaum 1996, Gardner 1996, Wagner, Brock et Agnew 1994). Ces dispositifs conviennent les étudiants à s'engager dans des démarches interactives et réflexives au sein d'un cadre et de consignes à la fois très structurés et propices au travail autonome, qui portent sur l'exploration et l'exploitation de textes scientifiques notamment (ex. : articles de recherches en psychologie et didactique de la lecture-écriture).

En articulation avec des moments d'élaboration collective de savoirs, de significations, nous proposons un travail systématique d'écriture individuelle, réflexive, faite de « brouillons », d'« écrits intermédiaires » (Bucheton 1997, Bucheton et Chabanne 2000), et des textes plus élaborés de conceptualisation. Des textes « autoréflexifs » permettent de réguler les efforts personnels d'apprentissage des étudiants. Des activités diversifiées d'écriture, reliées aux travaux en groupes de pairs, stimulent cette progression selon quatre axes :

- l'autobiographie qui permet de faire le point sur sa propre trajectoire, sa propre identité dans le domaine de la langue écrite ;
- l'autoévaluation des connaissances et compétences à partir de laquelle chacun peut se donner des objectifs de maîtrise à atteindre ;
- la manipulation créative des connaissances qui consiste à conceptualiser et organiser des savoirs en des ensembles cohérents et propices à l'agir social et professionnel ;
- l'autoguidage des décisions de type professionnel ou retour réflexif sur ses pratiques, ses décisions et l'impact de ses décisions.

Parmi les différents textes produits, qu'ils soient au stade de brouillons ou plus achevés, les plus significatifs sont réunis par les étudiants et à notre demande dans un portfolio individuel qui sert de base à un processus d'évaluation formative et de régulation des démarches personnelles avec l'aide des pairs et de l'équipe de recherche-formation. Les quatre axes évoqués sous-tendent les consignes d'écriture de textes réflexifs, depuis les simples réflexions jetées par écrit, sur le vif (« qu'ai-je appris », « quels sont mes objectifs à partir de ce module »...) jusqu'à la production d'un récit de formation (e.a. : Bliez-Sullerot 1999, Mével 1999).

C'est à l'axe de la « manipulation créative des connaissances » qu'on s'intéressera ici.

1.4. La manipulation créative des connaissances

Schématiquement, trois types d'activités définissent les procédures d'élaboration de connaissances : les activités d'information (observer, se documenter), les activités d'organisation (grouper des faits selon un ordre chronologique ou logique, les schématiser, comparer, etc.) et les activités de conceptualisation. Celles-ci permettent de catégoriser les faits, les objets du réel, et de prendre conscience de leurs attributs.

Vygotski accorde à la prise de conscience une fonction capitale dans la formation des concepts. C'est par la prise de conscience en effet que le concept peut dépasser son caractère spontané et non conscient, pour devenir conscient et volontaire.

Pour reprendre une phrase de Clot, on peut dire que c'est d'une appropriation du savoir *par soi* et *pour soi* (Clot 1999) qu'il s'agit. Le travail mental que l'on vise ici se situe sur une ligne de crête où des informations extérieures et des connaissances expérientielles s'alimentent mutuellement. C'est à ce niveau que se situe ce travail volontaire de la conscience dont parle Vygotski, où le sujet ne peut penser les objets du réel sans se penser en même temps lui-même dans son rapport à ces objets.

Dans une telle perspective, des savoirs sont convoqués au fil de la formation, au gré des questions qui se posent. Ils sont abordés non pas selon une logique d'empilement, mais selon des boucles, avec des anticipations (telle question sera reprise de façon structurée plus tard), des retours (telle réflexion sur un fait observé renvoie à un article lu auparavant), des reprises (certains articles seront lus et discutés plusieurs fois, selon un degré de complexité croissante dans le questionnement). Les expériences de stage des étudiants sont un ferment d'importance pour interroger à partir des situations problématiques vécues, les théories, les savoirs disponibles.

L'écriture, par excellence instrument de réflexivité, de (re)structuration de la pensée consistera non pas à restituer ou exprimer des savoirs, mais à les transformer (Scardamalia et Bereiter 1998). C'est annoncé clairement aux étudiants : on veut systématiser avec eux la fonction heuristique de l'écriture et rompre avec ses usages trop fréquents de restitution d'énoncés de type scolaire (Reuter 1998). On veut précisément qu'ils éprouvent eux-mêmes ce niveau supérieur de la littératie, « là où l'écrit sert à transformer la connaissance et l'expérience » (Barré-De Miniac 2000 : 70).

Ainsi, il va s'agir d'incorporer ses connaissances intuitives, l'évolution de ses propres représentations, ses méconnaissances ou questions, ses incertitudes actuelles, ses envies, ses projets d'avenir, ses savoirs théoriques nouveaux, dans le processus de conceptualisation qui se déploie et s'organise dans le texte réflexif : Qu'est-ce que je sais, qu'ai-je appris, que me disent les théoriciens, à propos de tel sujet de savoir ? Qu'est-ce que j'en pense ? Que puis-je en faire ? Comment, en quoi mes conceptions se sont-elles transformées ?⁴.

⁴ En quoi l'on s'éloigne, au plan didactique, d'un travail centré sur une quelconque typologie de textes : les textes d'élaboration conceptuelle croisent différents plans psycholinguistiques — explicatif,

Manipuler des savoirs/connaissances, c'est s'impliquer personnellement tout en prenant distance, c'est jongler avec des postures du moi : en l'occurrence, les sujets sont ici à la fois des personnes avec une histoire, des étudiants en train d'apprendre (et qui seront évalués) et de futurs professionnels en train de concevoir leurs propres savoirs de référence. C'est insérer dans le même processus des cognitions, des affects, et des volitions, pour reprendre les termes mêmes de Vygotski (1985).

C'est dans ce tissu mental plurifonctionnel que peut s'exercer la créativité intellectuelle. Celle-ci recourt à toutes sortes d'opérations mentales et langagières que l'on va à présent tenter de cerner.

1.5. Les opérations mentales-langagières de la manipulation créative des connaissances

Plusieurs auteurs y insistent : La première condition d'une véritable manipulation des significations, et partant, des connaissances, est une pleine attention – « *mindfulness* » (Langer 1993, Salomon 1983, Perkins, Jay & Tishman 1993, in Sarig, 1996). L'apprenant attentif, explique Sarig, peut parvenir à manipuler les objets de savoir avec sagacité, esprit critique, scepticisme. Il émet des hypothèses sur diverses possibilités qu'éventuellement il vérifie par l'expérimentation. Il est sensible à des éléments contextuels et fait montre d'un degré élevé d'aspiration intellectuelle. Il met en branle des procédures réflexives particulières.

Ces procédures engagent des intentions, des types d'actes réflexifs et des foyers d'attention⁵ :

1. Les *intentions* concernent : la réception des significations offertes par autrui ; l'appropriation de ces significations ; la création de ses propres significations.

2. Parmi les types d'*actes réflexifs*, on peut repérer le guidage (« *monitoring* ») de la réflexion : planifier, évaluer, diagnostiquer ; la reproduction ; la délibération ; l'élaboration de sens : interpréter, analyser, relier ; le jugement : attribuer, prendre acte de, évaluer ; la transformation : restructurer ; reconceptualiser ; aller au-delà.

3. Quant au *foyer* sur lequel portent les actes réflexifs, il concerne soit le message, le texte lui-même — contenu, pertinence, structure — soit l'apprenant qui opère des retours sur ces idées, ou s'interroge sur ses sentiments, habitudes, connaissances préalables, etc.

Ces trois dimensions sont interreliées et se génèrent mutuellement. Par exemple, faire le point sur des connaissances personnelles préalables à propos de l'objet de savoir, peut amener à diagnostiquer l'état de ces connaissances, et à vou-

argumentatif, narratif... Il n'empêche qu'ils fonctionnent comme des textes à part entière, porteurs notamment d'une cohérence interne qui « garantit la continuité et l'intégration progressive des significations autour d'un *topic*, ce qui présuppose une accessibilité réciproque *des concepts qui déterminent la configuration de l'univers textuel conçu comme construction mentale* » (Schaeffer et Ducrot 1995, p. 604 – soulignement par nous).

⁵ Sarig utilise les termes suivants : 1. « *Aiming at* » : soit, la « cible », ce que vise l'activité réflexive. 2. « *Type of reflective act* ». 3. « *Focus* » : ce sur quoi la réflexion se focalise.

loir aller plus loin. La focalisation sur la pertinence du message que l'on produit peut entraîner une restructuration, une révision des idées. On retrouve ici des éclairages de la psychologie sur les processus cognitifs de la rédaction de textes (Schneuwly et Bronckart 1985, Bronckart 1996).

Une pensée réflexive accomplie regrouperait ainsi jusqu'aux opérations mentales et langagières les plus élaborées : de la reformulation à l'interprétation, du diagnostic de ses connaissances à la production de significations personnelles et pertinentes, de la manipulation d'un concept à sa communication claire, de la clarification d'une signification à son dépassement, etc.

Sans doute cela implique-t-il nécessairement la maîtrise de différents processus discursifs : génériques, textuels, énonciatifs.

Le niveau énonciatif nous intéresse particulièrement. Plus que les deux autres, qui relèvent fortement d'une culture scripturale préalable, il révèle le travail d'appropriation de savoirs. Les procédés de marquage énonciatif signalent avec plus ou moins d'acuité la présence des auteurs au cœur de leur texte, compte tenu de ce que, comme le précise Kerbrat-Orecchioni, l'on peut concurremment appeler subjective, l'attitude qui consiste à parler ouvertement de soi, et l'attitude qui consiste à parler d'autre chose mais en termes médiatisés par une vision interprétative personnelle (Kerbrat-Orecchioni 1999). En particulier, les modalisations révèlent ce travail subjectif : évaluations, jugements, commentaires, exprimés à travers des auxiliaires de mode (« vouloir », « devoir », « pouvoir ») et des verbes tels que « penser », « croire », « souhaiter », « douter » ; des conditionnels ; des adverbes (« prétendument », « obligatoirement »). Ces modalisations sont tantôt logiques (évaluations de la vérité, de la justesse d'une proposition), déontiques (valeurs, opinions, normes du monde social), pragmatiques (attributions d'intentions, de motifs) et appréciatives (issues du monde subjectif de la « voix » qui parle) — d'après Bronckart 1996.

Posons que l'étudiant « réflexif » est celui qui se signale en tant qu'auteur - sujet dans ses énoncés, à travers différentes formes de marquage énonciatif. Il donne à voir ses intentions (ex. comprendre une information, ou la questionner, la faire sienne,...). Il porte consciemment son attention tantôt sur le discours qu'il est en train d'énoncer, les contenus qu'il produit, tantôt sur lui-même en train de construire ce discours. Il recourt volontairement à une série d'actes réflexifs : je questionne, je prends position, je critique, je décide. Dans le cas d'une « manipulation créative des connaissances », il pose d'abord les idées, les concepts, avant de les passer au crible de son questionnement. Le fondement de la conceptualisation est donc dans la démarche même du sujet qui s'empare volontairement des ressources que le langage peut offrir à sa subjectivité, entre distanciation et implication personnelle.

Nous allons présenter une activité d'écriture orientée vers la manipulation créative des connaissances, conduite à mi-parcours de la formation. Nous verrons à partir de quelques exemples comment les étudiants font face à la tâche, et tenterons de cerner au plus près les opérations mentales-langagières qui révèlent (peu ou prou) des processus de manipulation créative des connaissances.

2. UNE ACTIVITE D'ECRITURE ORIENTEE VERS LA MANIPULATION CREATIVE DES CONNAISSANCES

2.1. Situation de l'activité dans le contexte de formation

Nous sommes à la fin de la deuxième année de formation. Avant la présente activité, les étudiants ont réfléchi sur leur propre passé et devenir de lecteurs-auteurs de textes et se sont donné des objectifs personnels de progression en français écrit. Ils ont élaboré, expérimenté et évalué des séquences didactiques innovantes à l'école primaire. Ils ont poursuivi leur formation théorique sur la littératie (lecture de textes spécialisés et exposés magistraux). Ils ont également rédigé un article en petits groupes pour une revue dévolue à la lecture-écriture à l'école (Vanhulle et Schillings 2000).

À ce stade, à quelques semaines de l'évaluation certificative de fin de deuxième année, nous souhaitons jauger les connaissances, mais aussi les comportements de traitement de connaissances acquis au fil des travaux. Signalons au passage que nous venons de lire l'intégralité des portfolios et que nous avons écrit à chacun des vingt-quatre étudiants qui composent le groupe une lettre de feedback individualisé (« Que nous dit ton portfolio à ce stade ? »). Nous y reformulons les idées que, d'après nous, l'étudiant a forgées de texte en texte, l'interpellons sur des points précis, l'encourageons à poursuivre tel ou tel objectif, lui proposons des pistes pour travailler certaines difficultés, etc.

L'activité se déroule en classe. Les étudiants disposent d'environ 90 minutes pour rédiger un texte selon les consignes suivantes :

Faites le point sur l'évolution de vos connaissances à propos de « la littératie » en suivant le cheminement suivant :

1. *Construisez votre propre carte conceptuelle sur le thème « La littératie ».*
2. *Expliquez cette carte par un texte.*
3. *Expliquez ce qui a changé, entre vos connaissances anciennes à propos de la lecture et l'écriture et vos connaissances actuelles.*
4. *Ces connaissances actuelles, que vous apportent-elles en tant qu'enseignant ?*
5. *Quelles questions vous posez-vous à présent sur l'enseignement de la littératie ?*
6. *Représentez les points 3, 4 et 5 sous la forme d'un schéma.*

Nous précisons aux étudiants que ce texte sera exploité dans le cadre de l'évaluation formative, en particulier à propos de la manière dont ils s'approprient, traitent, manipulent des connaissances.

Comme on peut le lire dans la consigne, ce texte s'appuie sur une carte conceptuelle de départ et donne lieu à un schéma final qui montrerait comment les connaissances ont évolué, et quelles questions l'étudiant se pose à ce stade. Notre but est de proposer là des outils d'aide à la conceptualisation par la représentation visuelle, qui font partie des pratiques fréquentes dans nos travaux en petits groupes et en séances plénières. La carte conceptuelle de départ peut offrir comme avantage

LA MANIPULATION CREATIVE DES CONNAISSANCES PAR L'ECRITURE

de faciliter la recherche d'idées par mots-clés, associations, premières hiérarchisations ; elle peut servir aussi de mémo si l'étudiant ne travaille pas avec des brouillons ou notes préparatoires à un texte final. Elle permet encore de jeter sur papier des mots qui arrivent spontanément, avant de consulter ses documents pour enrichir ses idées. Signalons que le portfolio, que l'étudiant peut consulter, constitue un patrimoine essentiel pour gérer le travail de recherche conceptuelle, en particulier pour envisager comment les connaissances ont évolué : l'étudiant peut y retrouver ses textes depuis le début de la formation, notamment ceux où il s'est exprimé sur ses conceptions et ses projets dans le domaine de la lecture-écriture. De même les étudiants disposent à leur gré de tous leurs documents et notes de cours engrangés depuis ces deux années. Cela dit, la tâche, à réaliser dans un laps de temps limité, est ardue : Par où commencer ? Comment s'y prendre pour amorcer le travail ?

Cette situation d'écriture oblige les étudiants à mobiliser d'abord au maximum leurs propres souvenirs et laisser émerger leurs connaissances spontanées actuelles, et à parcourir leur portfolio de textes personnels avant de consulter leurs référents théoriques et de se lancer dans une véritable mise en texte.

2.2. Comment les étudiants gèrent-ils l'activité ?

À première vue, on peut repérer des difficultés d'ordre technique, qui concernent notamment l'organisation du texte. En particulier la gestion conjointe du texte et de la carte conceptuelle est malaisée. Certaines cartes conceptuelles correspondent à une mise en étoile parfois sommaire, ou même à une simple énumération, de mots-clés, les textes s'y référant peu ou maladroitement :

La littératie :	
Compréhension de la lecture	(ré) écriture (re) lecture
Interprétation de la lecture	Complexité
Compétences d'intégration	Esprit critique
Culturel	Remise en question
Outil didactique	Lecteur/auteur
Personnelle	Échelle de perception de soi
Compréhension littérale et inférentielle	Évolution, progression
	(Extrait 1 - Charlotte)

La sélection des informations, et leur articulation est également problématique. Certains textes accumulent sans plus des bribes de discours importés du cours ou des travaux en groupes :

La littératie doit mettre en œuvre des outils qui favorisent l'échange et l'interaction mais aussi la lecture et l'écriture (outil = portfolio). On doit :

- permettre à l'enfant de devenir auteur et lecteur
- permettre à l'enfant de remarquer ses propres erreurs pour améliorer son texte, apprendre à retravailler ses écrits.

L'enfant doit s'engager dans l'activité et ainsi arriver à être plus autonome. C'est une source d'émancipation et de liberté.

L'enfant doit voir qu'il progresse. Il doit être capable de s'auto-évaluer et de développer son esprit critique.

(Extrait 2 - Charlotte)

Mais la difficulté majeure semble le plus souvent d'ordre pragmatique et psychologique. Elle se situerait au niveau du positionnement propre des auteurs dans une situation de communication qui les place, qu'on le veuille ou non, dans le rôle d'apprenants face à une tâche de type académique, même si nous les interpellons aussi en tant qu'enseignants. Quelle posture énonciative endosser ? Charlotte, dans l'extrait 2, est absente de son texte. Elle ne définit pas le concept de littératie, et passe d'emblée à l'émission de lois pédagogiques, vêtant là, mais implicitement, un habit d'enseignant.

Plus souvent, on a affaire à un système énonciatif ambigu, comme dans l'extrait suivant :

Le concept de littératie change avec l'époque. En effet, aujourd'hui, un illettré est quelqu'un qui ne se débrouille pas dans l'écrit car dans notre époque, c'est sur cela qu'il va être jugé (ex. : offre d'emploi,...). Pour l'Unesco, la littératie demande l'alphabétisation de manière à pouvoir s'engager dans une activité d'écriture (ex. : savoir rédiger une procédure,...). Les conceptions du monde telles que les valeurs, la littérature, la littératie sont créées par le langage. Donc les outils du langage ont une influence sur la perception du monde. Il est évident alors que ces outils doivent être bien réfléchis.

(Extrait 3 - Véra)

Que fait Véra dans ce passage ? Elle reformule à sa manière, en condensé, des bribes d'idées rencontrées au fil des lectures sur la littératie ou de nos propres explications. Son souci n'est pas exhaustif : elle tente d'arriver à ce qui, pour elle, est important : « les outils du langage ont une influence sur la perception du monde ». Directement dans la foulée de cette phrase, elle émet les propos suivants :

Plus tôt on commence à lire avec les enfants les « blancs » du texte, l'implicite, plus tôt ils développent une grande littératie. Cela engendre leur émancipation. Apprendre à lire et à écrire c'est surtout apprendre à penser. La littératie doit concerner tout le monde et non partager le monde en deux.

(Extrait 4 - Véra)

Là encore, on a une reformulation condensée d'idées élaborées au cours, en particulier au moment des recherches didactiques où le travail inférentiel sur les textes littéraires a été largement abordé. Le texte de Véra est-il en forte adhérence avec un langage issu du cours et des auteurs lus, dont elle ne parviendrait pas à se détacher (et dans ce cas, pour des raisons possibles aussi diverses que : manque de conviction propre, souci de rester au plus près des discours entendus par complaisance sociale ou par peur du risque,...) ? Ou manifeste-t-il une adhésion de sa part à des contenus partagés au fil des séances de travail, et qu'elle a contribué à construire ?

Rares sont les étudiants qui, d'emblée, se positionnent, quitte à commencer par exposer leurs difficultés :

Ce concept est assez complexe, un peu trop pour moi. Les mots repris dans ma carte conceptuelle sont à la fois peu nombreux et très simples...

(Extrait 5 - Astrid)

LA MANIPULATION CREATIVE DES CONNAISSANCES PAR L'ECRITURE

C'est plutôt progressivement que la plupart se mettent à assumer plus aisément le travail de conceptualisation en endossant une posture clairement subjective :
... Cependant, *je trouve* qu'ils constituent le noyau de la littératie. *Pour moi*, littératie est synonyme de lire-écrire dans un rapport très « serré » mais assez perméable car ouvert à l'extérieur.

(Extrait 6 – Astrid, suite de l'extrait 5).

De même, Joëlle qui a commencé par un inventaire d'idées-clés précédant sa carte conceptuelle, va poursuivre par une énonciation en « je » :

Littératie

- Beaucoup de définitions.
- La capacité de lire et écrire et les activités mentales que cela entraîne.
- La « volonté » de la personne de lire et d'écrire (c'est une démarche qui doit être personnelle).
- Requiert une certaine interaction entre des pairs.

Je pense que la littératie est tout d'abord la capacité de lire et d'écrire et les activités mentales que cela entraîne.

(Extrait 7 - Joëlle)

À partir de là, une fois l'amorce effectuée, les stratégies varient.

Certains, comme Astrid, foncent littéralement dans l'expression subjective, et recherchent dans les ressources du langage des manières de dire des idées originales au-delà des seules affirmations ponctuées par des « je pense » :

Je pense que la dimension de plaisir est essentielle au concept de littératie car s'il n'y a pas de plaisir, l'activité s'arrête à lire, écrire mais ne va pas au-delà. Or, si on voulait « représenter » la littératie, elle serait au niveau des nuages alors que lire, écrire se trouvent à la hauteur du sol.

La littératie demande un grand investissement, un don de soi, une énergie qui n'est pas déployée lors de la simple écriture.

Je pense cependant qu'il n'y a pas forcément besoin de lire ou d'écrire pour écrire et lire. En effet, je pense qu'à partir du moment où la lecture ou l'écriture s'est élevée à un certain niveau, la littératie se met en « marche ».

Quant au niveau des échanges inter ou « intra » personnels ils sont fondamentaux au processus d'écriture. Comment progresser sans faire des retours sur soi-même, sans échanger ?

La notion de progrès vient s'ajouter à ma carte conceptuelle (...).

(Extrait 8 – Astrid, suite de l'extrait 6).

Dans ce texte, Astrid gère la polyphonie discursive fortement sollicitée par les dispositifs de lecture de textes experts et d'interactions. Elle récupère à sa manière des éléments que l'on peut facilement identifier : allusions à l'idée des fonctions mentales supérieures de Vygotski (à travers sa métaphore de l'élévation), ou à l'idée des échanges nécessaires à la progression de chacun. En même temps, elle modalise ces reprises d'idées à travers des appréciations personnelles : « la littératie demande un grand investissement, un don de soi, une énergie... ». Ces appréciations sont clairement des amplifications d'idées de son cru, qu'elle a émises dans des textes antérieurs, notamment lorsqu'elle évaluait sa propre écriture et émettait des objectifs personnels de progression. Elle incorpore les reprises d'idées à son dis-

cours propre, tantôt en rendant visible cette incorporation — « la notion de progrès vient s'ajouter à ma carte conceptuelle »—, tantôt en la médiatisant notamment à travers des techniques discursives propres aux textes scientifiques ou didactiques : « comment progresser... ? » (questionnement).

D'autres étudiants oscillent entre le discours immédiat du « je » et la formulation plus distanciée. Celle-ci peut relever de la reprise de discours externes, au point de faire allusion à ce qui justifie, légitime ces discours – ce qui permet en somme de ne pas les reproduire intégralement - c'est ainsi que l'on peut comprendre le « évidemment » de l'extrait 9 ci-après. En même temps, un tel discours tente de se constituer hors des interactions de travail préalables et des documents lus, par des tentatives d'explication personnelle (qui peuvent être erronées) mais présentées sous la forme énonciative neutre d'une assertion (dernière phrase de l'extrait, en italiques) :

Je pense que la littératie est, tout d'abord, la capacité de lire et d'écrire et les activités mentales que cela entraîne. Il y a *évidemment* des liens entre la lecture et l'écriture. La littératie est également une démarche personnelle ce qui signifie que plus on s'approprie un texte, plus la démarche est efficace.

La littératie demande une activité entre les pairs, c'est-à-dire que l'on doit pouvoir discuter, avoir un feedback de notre démarche. *La lecture est un moyen de compréhension et l'écriture un moyen de communication, le lien entre ces deux éléments est la littératie.*

(Extrait 9 – Joelle, suite de l'extrait 7)

Cette dernière stratégie discursive, d'expression d'assertions d'apparence scientifiques (avec le recours au verbe être, par excellence indice de la définition) est employée par plusieurs avec plus ou moins de pertinence. Leur énoncé peut alors résider en une reformulation tout à fait personnelle. Voici deux exemples très différents de la même tendance :

Le savoir-lire et le savoir-écrire sont deux piliers de la littératie extrêmement liés. En effet, l'un ne se conçoit pas sans l'autre. Ces deux piliers font appel à des compétences (d'intégration et spécifiques) qui font de ces deux activités une *action instrumentale*.

Elles font également toutes deux appel à des capacités diverses.

Ces deux activités contribuent à la *construction de la personnalité* de l'individu, ce qui entraîne une *évolution* au fil du temps. Toutefois, il faut que l'individu qui se lance dans le savoir-lire et le savoir-écrire se donne un *but*, qu'il sache pourquoi il le fait. La littératie requiert donc une *initiative propre*, un *engagement actif*.

Il existe deux grands pôles dans l'utilisation du savoir-lire et du savoir-écrire, en effet, la langue est à la fois un *outil de communication* et un *instrument de création et d'émotion*.

Ces deux activités (le savoir-lire et le savoir-écrire) permettent dès lors des *interactions* entre les individus.

(Extrait 10 – Aglaé)

La littératie est un terme évoquant ce qui concerne la lecture et l'écriture. En effet, il faut savoir qu'entre ces deux concepts se trouvent beaucoup de liens. Si l'on ne savait pas lire, on ne saurait pas écrire et vice versa. Pour montrer cela, une simple petite question : vous êtes-vous déjà demandé combien de fois vous relisez ce que vous avez déjà écrit pour continuer votre activité d'écriture ?

LA MANIPULATION CREATIVE DES CONNAISSANCES PAR L'ECRITURE

Comment écrire, donc, sans utiliser son savoir lire ? Et comment lire sans utiliser son savoir écrire ?

Tout le monde comprend bien maintenant que ces deux capacités sont inséparables. Elles sont sans cesse en interactions. C'est un point à ne pas négliger dans l'enseignement, et cela dès le plus jeune âge.

Apprendre à lire et à écrire est un long processus qui ne peut se produire que grâce à la vision intégrée que l'on doit se faire de la langue maternelle.

En disant ceci, nous nous rendons bien compte que le savoir écouter et le savoir parler sont également présents. En effet, comment cet apprentissage de la lecture et de l'écriture peut-il être possible sans l'aide du savoir parler et du savoir écouter ?

(Extrait 11 – Claretta)

Qu'est-ce qui différencie Aglaé et Claretta ? La première fait une synthèse à partir des mots-clés de sa carte conceptuelle (les mots en italiques) - assumant ainsi avec une certaine facilité la gestion texte/schéma - dans un discours propre mais dont elle est absente. À l'opposé, Claretta médiatise complètement son discours en mettant en scène des destinataires (vous) dans un discours de type didactique. Mise en scène d'une situation d'énonciation fictive, en guise de stratégie de communication, ou du dialogue interne de celle-là même qui le produit ? Quoiqu'il en soit, on a affaire dans les deux cas à des discours de reproduction, de type plutôt scolaire, d'où l'étudiant en train de réfléchir s'absente. Peut-être y a-t-il toutefois processus d'appropriation. Mais non cette « manipulation créative des connaissances » qui impliquerait que l'étudiant se montre en train de reprendre des idées qui lui semblent importantes, de les triturer, de se positionner par rapport à elles.

Quelques-uns ont choisi le discours presque totalement géré en « je », comme Astrid. Une majorité oscille à la façon de Joëlle. Certains procèdent comme Claretta. Le cas d'Aglaé est finalement limité. Seul David pratique totalement un « coupé-collé » à partir de ces notes, sans organisation (Extrait 12). Et seul Pierre évite carrément, mais momentanément, la tâche (Extrait 13).

La littératie reprend les quatre grandes compétences du français, savoir écrire, savoir lire, savoir écouter, savoir parler.

C'est prendre du plaisir, de l'enthousiasme dans la lecture et dans l'écriture, dans la vie de tous les jours.

En lisant, on peut s'inspirer, reprendre des idées, les transformer pour avoir encore plus d'imagination afin de créer ses propres textes. Il ne faut pas rester à son premier jet. La relecture et la réécriture sont fondamentales, c'est un mouvement en spirale qui ne s'arrête pas. Grâce à elles, la lecture et l'écriture évolue sans cesse (notre lecture et notre écriture).

En lisant, en écrivant, des discussions peuvent être suscitées, libre à chacun de discuter des choses qui les touchent plus particulièrement. Une grande place est aussi laissée à l'émotion.

(Extrait 12 – David)

La littératie est trop vaste, vouloir la définir serait emprunter un chemin épineux.

(Extrait 13 - Pierre)

Pierre, en réalité, répondra à la consigne, mais dans un texte que nous avons demandé ensuite, dans la même matinée : dans ce texte, les étudiants étaient invités à parcourir leur portfolio, à évaluer leur propre progression en lecture et écriture, et à se redéfinir des objectifs en tant que personnes, étudiants et enseignants. Alors

seulement il émet des propos de ce type, qui correspondent à l'amorce d'une manipulation créative des connaissances à partir de son vécu personnel :

Au cours de ces deux années, surtout au cours de celle-ci, j'ai assimilé de nouvelles données concernant la « littératie ». Cette notion me semble maintenant plus claire. C'est surtout par des travaux concrets, comme l'utilisation du « portfolio » à l'école primaire que je prends conscience de l'importance des travaux que nous avons réalisés au cours de ces deux années. Nous avons vu par ces travaux et grâce au cours de français que travailler uniquement l'orthographe, la grammaire, des lectures obligées, résumer un livre... ne développait pas autant l'esprit et les connaissances. Par exemple, « l'enfant auteur de texte » est maître de son apprentissage, tout vient de lui, grâce à l'enseignant il peut évoluer. Mais c'est lui, qui est à la base de sa création, il est le centre, le point de départ. Ce n'est plus l'enseignant le « meneur » celui qui dit : « il faut faire telle ou telle chose ».

(Extrait 14 – Pierre)

Nous avons pu vérifier que ce sont les textes les plus subjectivés, reposant le plus sur des appréciations personnelles, qui impliquent le plus d'actes réflexifs. Ainsi, dans l'extrait 14, Pierre sépare les niveaux et commence à s'exprimer selon une intentionnalité propre : « nous avons vu » *versus* « j'ai pris conscience ». C'est à partir de ce qu'il considère comme une prise de conscience, qu'il reprend alors des idées comme des règles importantes pour concevoir le rôle de l'enseignant.

Astrid va plus loin encore (extrait 15). Après avoir cherché à identifier au plus près le concept de « littératie », en recourant notamment à la métaphore (extrait 8), elle reste dans le discours subjectif et essaie d'analyser son propre cheminement. Nous plaçons en *italiques entre parenthèses* le type d'actes réflexifs que cela entraîne dans l'extrait 15 suivant :

Ma manière de la penser s'est transformée mais je n'arrive pas à attribuer des mots à ces pensées (*autoréflexivité, diagnostic*). Cependant, la manière de l'envisager, de l'enseigner s'est considérablement enrichie. Aujourd'hui, j'ai des pistes, des chemins éclairés dans lesquels je peux m'aventurer, dans lesquels aussi j'ai « aventuré » des élèves (*glissement de posture : passe au moi-enseignante*). En ayant fait les expériences en tant qu'apprenant et enseignant, j'ai une vue un peu plus globale de la réalité (*diagnostic*). Grâce à l'expérience en tant qu'apprenant, j'ai eu plus de facilités à mener l'activité Portfolio avec les élèves, plus de compétences envers les difficultés des élèves, leurs attentes, leurs questions (explication, analyse).

Comment laisser à l'élève une certaine liberté sans pour autant le laisser vagabonder et en lui donnant des pistes, des chemins tracés ? (*Questionnement, problématisation*).

Ma liberté > < liberté des élèves. Comment faire ? Comment enseigner ? (*idem : début d'analyse d'un problème d'enseignement – en fait elle revient à l'une des toutes premières phrases qu'elle a écrites un an auparavant : « lire et écrire, pour moi, c'est la liberté » et conçoit à présent que pour les élèves, la définition de l'apprentissage de la lecture-écriture ne peut s'arrêter là*).

(Extrait 15 : Astrid)

Les textes semblent pour la plupart se construire au fil de l'écriture. On peut d'ailleurs aisément faire ici l'hypothèse que les étudiants n'ont en général pas eu le temps d'aller tout à fait au bout de la tâche. Certains ont assumé ce problème en rendant quand même un texte proche d'un texte terminé, en tout cas, se voulant communicable. C'est le cas d'Astrid, qui nous précise que :

LA MANIPULATION CREATIVE DES CONNAISSANCES PAR L'ECRITURE

C'est frustrant de ne pas avoir le temps d'aller jusqu'au bout de ses idées par manque de temps.

(Extrait 16 - Astrid)

Dans cette progression au fil de l'écriture, la démarche de conceptualisation se trouve relancée par la sous-consigne 3 (« expliquez ce qui a changé, entre vos connaissances anciennes à propos de la littérature et vos connaissances actuelles »), or, cette sous-consigne s'adresse directement au sujet et ses connaissances propres :

Au départ, le terme littérature m'était inconnu. Par la suite, il s'est précisé. La littérature consistait en la lecture d'un texte sans se poser de questions. Lire pour lire, sans plus.

L'écriture consistait en la rédaction d'un texte pour soi, sans en faire part à d'autres personnes.

Maintenant, la littérature n'est plus simplement la lecture et l'écriture en tant que telles.

J'ai pris petit à petit conscience de l'importance de la littérature. J'ai changé mes représentations. La littérature est devenue plus complexe, je pense qu'elle suscite une réflexion sur son écriture et sur sa lecture.

(Extrait 17 - Fiona)

Véra choisit de présenter son évolution sous forme de tableau, en y incorporant alors les apports et questions qu'elle en retire pour l'enseignement :

<i>Connaissances anciennes</i>	<i>Connaissances actuelles</i>	<i>Apports</i>	<i>Questions</i>
Peu	Plus	Donner, fournir un meilleur apprentissage aux enfants	Jusqu'où va la littérature ?
Littérature dans le cadre de la discipline « français » DISCIPLINAIRE	Littérature intervient dans toutes les disciplines INTERDISCIPLINAIRE		
Lecture et écriture de l'explicite au début, pour commencer avec les élèves.	Lecture et écriture de l'implicite le plus tôt possible : EMANCIPATION	Meilleure méthodologie	Comment s'y prendre afin que cela soit clair aux yeux des élèves ?

(Extrait 18 - Véra,)

Ces textes relativement inachevés nous donnent à voir des opérations, des tâtonnements, des difficultés de conceptualisation-textualisation. Ils nous fournissent des pistes concrètes pour l'évaluation formative qui puissent s'ajuster au mieux aux besoins de chacun. Ces pistes peuvent concerner les cartes conceptuelles, les processus d'énonciation personnelle et de conceptualisation selon des critères d'appropriation, pertinence, créativité, complexité, communication. Chaque étudiant reçoit un feedback écrit et circonstancié sur ces différents critères, avec des demandes de clarification, des conseils, etc.

Un mois plus tard, les étudiants recevaient la même consigne de MCC pour l'évaluation certificative. Ils n'étaient pas au courant de la question, mais savaient qu'ils devaient apporter leurs portfolio et documents de cours à l'examen. Ils étaient

donc en possession du texte antérieur et du feedback écrit (que nous avons commenté oralement à chacun).

Prenons un exemple de progression. Il concerne Véra, et ses formulations mi-rapportées, mi-personnelles (extraits 3,4,17). Son dernier texte marque à notre sens une nette évolution par son degré évident d'implication (les passages que nous soulignons en caractères gras nous semblent révélateurs de cette progression) :

L'enfant qui apprend à lire n'est pas « seulement » un élève, mais aussi un enfant qui s'engage, qui se transforme, qui découvre, qui partage,... Si lire pour l'enfant se résume à corriger ses fautes d'orthographe, à répondre aux questions posées par le maître,... ce serait le priver d'un des véritables buts de la lecture. Car on peut lire aussi pour s'informer, se divertir, agir, se cultiver, s'émouvoir,...

Le bon lecteur décide de sa manière de lire, adapte son comportement, sa vitesse, sa compréhension aux objectifs qu'il s'est lui-même fixés, il entretient une relation avec le livre.

La véritable lecture est « conductrice du désir d'écrire », la lecture est véritablement une production.

Pour terminer l'émanation d'idées que me procure ce concept, je dirais qu'en tant que future enseignante, mon objectif est de savoir refuser de « consommer » passivement l'écrit en sachant y établir des priorités de lecture.

En ce qui concerne le concept « écrire » : l'enfant se frotte au monde de l'écrit pour apprendre à lire, un monde pluridimensionnel et un monde en mutation et en expansion (évolution). L'enfant lorsqu'il écrit a un projet d'écriture et ce projet est guidé par le maître. Donc, l'écriture doit devenir l'initiative de l'élève et le maître crée un cadre. Quel cadre ?

(...)

Pourquoi, moi, en tant qu'élève, je n'ai pas le sentiment d'avoir bénéficié de cette démarche en écriture à l'école primaire ?

Pourquoi ai-je le sentiment d'être défavorisée à ce niveau comparativement aux élèves à qui l'on donne cours ? Peut-être parce que l'enseignement traditionnel, au niveau de la littérature en avait décidé autrement. En tant que future enseignante, je veillerai donc à partir du « déjà-là » des enfants, à valoriser les apports de tous, être une personne-ressource pour les enfants et donc assurer le suivi de tel projet d'écriture.

(...)

Les gestes mentaux des enfants lorsqu'ils écrivent sont tellement complexes qu'on s'en voudrait de ne pas les exploiter.

(...)

(Extrait 19 – Véra)

Ce texte passe par le prisme subjectif au point que Véra trouve dans sa propre histoire des raisons supplémentaires d'agir autrement en tant qu'enseignante. Mais en outre, il est le fruit d'une réorganisation des concepts dans une visée d'intégration véritable, par laquelle l'étudiante est en train de se forger des croyances pour agir professionnellement. Comment procède-t-elle, quelles opérations mentales-langagières sollicite-t-elle à présent ?

Son texte s'engage dans le mode argumentatif : « n'est pas, mais aussi » ; « si, alors ». Les modalisations sont de type déontique, fondées sur des valeurs, et appréciatives, fondées sur des convictions, à partir desquelles elle émet des lois pour l'action. Elles reposent sur des procédés lexicaux — « le bon lecteur est », « la véritable lecture est » ; syntaxiques — si, alors ; non pas, mais aussi, utilisation

marquée du verbe « être » etc. ; de ponctuation : guillemets ; stylistiques : répétition : « véritable », véritablement ». L'auteure revient sur sa propre démarche de réflexion (« pour terminer l'émanation d'idées que me procure ce concept... »), et se focalise sur le message qu'elle veut exprimer (« je dirais que ») en fonction de la posture du moi enseignante ; elle émet alors une décision personnelle (« mon objectif est de refuser de consommer passivement de l'écrit... »), qu'elle justifie en fonction de valeurs qu'elle accorde à l'écrit (modalisation déontique). Elle reprend en condensé des apports théoriques disparates sur la littérature (le monde de l'écrit est pluridimensionnel ; les aspects du processus rédactionnel) d'où elle retire une règle (« donc, l'écriture doit... et le maître crée un cadre »). Elle pratique le questionnement et l'explicitation (« Quel cadre ? ») Elle revient sur son histoire avec force (« pourquoi moi... »). Le foyer de l'attention est alors elle-même. À partir de là, de nouveau, elle émet une décision selon la posture d'enseignante.

Au niveau des intentions, l'étudiante se positionne fortement en tant que future enseignante. Elle met à plat des savoirs qu'elle retient, elle les reformule, et en retire des implications pour son action professionnelle. Ses actes réflexifs relèvent fréquemment de la délibération (puisque telle chose, alors), du jugement (il est bon de faire telle chose). Le foyer de l'attention est plutôt elle-même en tant qu'énonciatrice, dans la posture du moi professionnel.

Y a-t-il vraiment « manipulation créative des connaissances » ? Oui et non, tout dépend du point de vue d'où l'on se place. Du point de vue des critères de la formation professionnalisante, il reste du chemin à faire. L'étudiante doit apprendre à focaliser son attention aussi sur le concept lui-même, le triturer davantage sous toutes les coutures, en se distanciant d'elle-même — ce pourrait être justement à partir d'éléments personnels : elle pourrait aller plus loin dans la question « pourquoi n'ai-je pas bénéficié... », et creuser sa propre piste de réponse (« parce que l'enseignement traditionnel en a décidé autrement »). La créativité intellectuelle consisterait notamment à recadrer ce qu'elle traite en termes de jugements de fait, dans un moment socio-historique donné). C'est du reste le rôle des interactions avec les formateurs et les pairs de susciter ces élargissements, ces recadrages. Par ailleurs, on peut considérer qu'il y a subjectivation de savoirs, incorporation, construction progressive de significations sociales chez cette enseignante en devenir, mais aussi chez cette personne qui, au cours d'un texte ultérieur, nous expliquera comment elle a réappris à aimer lire et écrire, comment elle a enrichi sa littérature personnelle.

Nous avons pu vérifier que le feedback intermédiaire a facilité, pour Véra comme pour la majorité de ses condisciples, l'entrée dans les démarches réflexives qui génèrent ou consolident progressivement une « manipulation créative des connaissances ».

Ces feedbacks ont été une façon pour nous d'entrer au plus près dans la zone de proche développement de chacun. En tant que supports écrits, ils constituent une sorte d'interface entre la zone de proche développement externe (un médiateur, un outil dialogique), et la zone de proche développement interne, dans la mesure où ils alimentent le travail de réécriture personnel. Les indications précises qu'ils donnent

en font des instruments sémiotiques qui facilitent la réécriture, la restructuration des idées. Et surtout, pensons-nous, des formes de restructuration psychique. Nous en arrivons ainsi à nos pistes conclusives.

3. PISTES CONCLUSIVES

Chaque étudiant dispose d'une palette plus ou moins étendue au départ de procédures réflexives mentales et langagières qui sont repérables dans ses textes. Ce repérage exige du formateur qu'il s'insère, en tant que lecteur – évaluateur, dans ces textes pour découvrir ces opérations et comment des pensées s'élaborent, des savoirs sont appropriés, des sujets se construisent, des fonctionnements mentaux se restructurent. Un écueil serait de définir les étudiants selon des caractéristiques cognitivo-linguistiques, de les classer selon des « profils ». Qu'il y ait des « architectures mentales » diverses, c'est un fait. L'appropriation des savoirs est toujours singulière. Cependant, c'est socialement qu'elle se construit, se stimule, se renforce. C'est parce qu'il y a eu de nombreux travaux, discussions, confrontations, recherches, au sein du groupe, que des référents (des savoirs théoriques et pratiques) ont pu émerger : les opérations mentales- langagières ne peuvent pas s'exercer s'il n'y a pas d'enjeux, pas de contenus, pas de cause de perturbation.

Ce mot, par exemple, « littératie », a engendré à lui seul un long tissage conceptuel, jusque dans la création d'activités didactiques : on fait comment, fallait-il se demander, pour que des enfants puissent se développer grâce au langage écrit ? Ensuite, ce sont les feedbacks réguliers de l'équipe de formation et les interévaluations entre pairs qui permettent de relancer chacun dans son travail intellectuel. En conclusion, il y a certes, des niveaux différents dans les compétences de conceptualisation. Mais *tous les étudiants* peuvent poursuivre leur développement à ce niveau, moyennant des étayages adéquats. Ce fut très frappant pour nous, de lire les récits finaux de formation, de voir comment, lors de cette ultime activité d'écriture, des concepts, des idées, des principes d'action, continuaient à se clarifier. Et puis, de voir ce processus se poursuivre encore au moment de l'entretien de certification finale : chacun avait reçu, 30 minutes avant de venir à l'entretien, notre dernier feedback écrit (sur le récit et sur le portfolio).

Les opérations de la manipulation créative des connaissances relèvent de processus mentaux qui se construisent et s'étayent socialement. Nous posons que c'est à partir de cet étayage même que chacun peut progressivement se positionner en tant que sujet apte à élaborer lui-même des significations sociales. L'écriture constitue alors l'espace où des savoirs s'approprient à mesure qu'émergent des identités énonciatives : en définitive, sur la base de savoirs communs, il y a autant de réinterprétations, d'appropriations, d'amplifications singulières des savoirs qu'il y a de sujets dans le groupe.

Sabine VANHULLE
Service de pédagogie expérimentale
Université de Liège

LA MANIPULATION CREATIVE DES CONNAISSANCES PAR L'ECRITURE

Abstract: This paper suggests some findings about appropriation processes through writing about professional knowledge in a pre-service teacher training. Those findings come from a longitudinal research with a 20 students group. The research designed socio-constructivist tools for training future teachers to incorporate the affective, motivational and cultural dimensions of learning in their teaching project. Our presupposition is that such a training requires a real involvement of the students, who are invited to construct their own ways to getting-to-know from their initial culture before transforming their conceptions. The change from institutional knowledge to authentic knowledge, from external discourses to personal discourses, is the main issue of the texts we'll analyze here.

Key-Words: literacy, reflective writing, portfolio, mental and linguistic skills, creative knowledge manipulation, scaffolding.

Bibliographie

- BARRÉ-DE MINAC C. (2000) *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq : PUS.
- BARBIER J.-M. & GALATANU, O. (dir.) (2000) *Signification, sens, formation. Éducation et formation. Biennales de l'éducation*. Paris : PUF.
- BERNIÉ J.-P. (1998) « Éléments théoriques pour une didactique interactionniste de la langue maternelle » — In : M. Brossard et J. Fijalkow (éds.) *Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotkiennes* (155-197). Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.
- BIRENBAUM M. (1996) « Assessment 2000 : Towards a Pluralistic Approach to Assessment » — In : M. Birenbaum et F. Dochy (eds.) *Alternatives in Assessment of Achievements learning processes and prior Knowledge*, Dordrecht : Kluwer Academic Publishers (3-29).
- BLIEZ-SULLEROT N. (1999) « De l'utilisation des récits de vie en formation d'enseignants » — *Spirale* 24 (77-10)2.
- BOTTOMLEY D., HENK W. & MELNICK S. (1998) « Assessing children's views about themselves as writers using the Writer Self perception Scale » — *The Reading Teacher*, Dec/jan 286. Newark : Delaware.
- BRONCKART J.-P. (1996) *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART J.-P., CLEMENCE A. ; SCHNEUWLY B. & SCHURMANS M.-N. (1996) « Manifeste. Pour une reconfiguration des sciences humaines/sociales. Une perspective vygotkienne » — Conférence introductive au Congrès Piaget-Vygotsky, Genève.
- BROSSARD M. (1999) « Apprentissage et développement : tensions dans la zone proximale » — In : Y. Clot (dir.) *Avec Vygotski*, Paris : La Dispute.
- BUCHETON D. (1997) « Les écrits intermédiaires pour penser : au cœur de processus de sémiose » — *La Lettre de la DFLM* 21.
- BUCHETON D. (dir.) (1998) « Ecrire, c'est toujours dire je » — *Les Cahiers-Ppédagogiques* 363

- BUCHETON D. & CHABANNE J-C, (2000) *L'écrit et l'oral réflexifs. Compte-rendu des journées d'étude de Perpignan d'avril 1999*. Publication de la DFLM.
- CLOT Y. (dir.) (1999) *Avec Vygotski*. Paris : La Dispute.
- CRAHAY M. (1998) *Psychologie de l'éducation*, Paris : Seuil, Coll. Premier Cycle.
- DUCROT O. & SCHAEFFER J-M. (1972/1995) *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris : Seuil.
- FERRY G. (1999) « Aventureuses histoires de vie » — *Spirale* 24 (7-14).
- FIJALKOW J. & VOGLER J., (2000) « Vous avez dit littératie ? » — In : V. Leclarcq et J. Vogler (coord.) *Maîtrise de l'écrit : quels enjeux et quelles réponses aujourd'hui ?* Paris : L'Harmattan *Contradictions* n° 90-91 (43-57).
- GAMBRELL L.B. (1996) « Creating classroom cultures that foster reading motivation » — *The Reading Teacher* 50, 1..
- GARDNER H. (1996) in M. Birenbaum., F. Dochy., *Alternatives in Assessment of Achievements, Learning Processes and Prior Knowledge*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- GUTHRIE J.T. (1996) « Growth of literacy engagement : changes in motivations and strategies during concept-oriented reading instruction » — *Reading Research Quarterly* 31, 3 (308-331).
- HARRIS & HODGES, *The literacy dictionary. The Vocabulary of Reading and Writing*. International Reading Association. Newark : Delaware.
- HENK W. & MELNICK S. (1995) The Reader Self-Perception Scale, *The Reading Teacher* 48, 6 (470-484).
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1999) *L'énonciation*. Paris : Armand Colin.
- LAFONTAINE D. (2001) « Quoi de neuf en littératie ? Regard sur trente ans d'évaluation de la lecture » — In : L. Collès, J.-L. Dufays, G. Fabry et C. Maeder (éds.) *Didactique des langues romanes. Le développement de compétences chez l'apprenant (Actes du colloque de Louvain-La-Neuve 2000)*. Bruxelles : De Boeck, Coll. Savoirs en pratique. (67-82).
- Mc MAHON S. & RAPHAËL T. (éds.) (1997) *The Book Club Connection*. New York : The Teachers College Press.
- MEVEL Y. (1999) « Définitions et exemples d'utilisation du récit de vie professionnelle en formation des enseignants » — *Spirale* 24. (103-127).
- REUTER Y. (1998) « De quelques obstacles à l'écriture de recherche » — In : M. Dabène et Y. Reuter (dir.) *Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur*. LIDIL 177 (11-24).
- PERKINS (1995) « L'individu-plus. Une distribution partagée de la connaissance » — *Revue Française de Pédagogie* 111.
- ROSENBLATT L. (1938) *Literature as exploration*. New York : The Modern Language Association of America
- ROSENBLATT L. (1978) *The reader, the text, the poem : The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.

LA MANIPULATION CREATIVE DES CONNAISSANCES PAR L'ECRIURE

- RUDELLE R. (1995) « Those influential literacy teachers : meaning negotiators and motivation builders. » — *The Reading Teacher* 48, 6.
- SARIG G. (1992) « Academic Literacy as Ways of Getting-to-Know : what can be Assessed ? » — In : M. Birenbaum, F. Dochy (éds.) *Alternatives in Assessment of Achievements, Learning Processes and Prior Knowledge*. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers.
- SCHNEUWLY B., BRONCKART J.-P. *et al.* (1985) *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- SCHNEUWLY B. (1998) « Genres et types de discours : considérations psychologiques et ontogénétiques » — In : Y. Reuter (ed.) *Les interactions lecture-écriture*. Berne : Peter Lang (155-173).
- SCHNEUWLY B. (1999) « Le développement du concept de développement chez Vygotski » — In : Y. Clot (dir.) *Avec Vygotski*, Paris : La dispute (267-280).
- TERWAGNE S., VANHULLE S. & LAFONTAINE A. (sous presse) *Les cercles de lecture*. Bruxelles : De Boeck.
- TURNER J.-C. (1995) « The influence of classroom contexts on young children's motivation for literacy » — *Reading Research Quarterly*, Vol 30, 3, juillet/août/sept (410-441).
- VANHULLE S. & SCHILLINGS A. (1998) « Lecture littéraire et coopération interprétative : de l'appropriation par les futurs instituteurs au transfert à l'école primaire » — In : G. Legros, M.C. Pollet, J.M. Rosier (éds.) *Didactique du français langue maternelle : quels savoirs pour quelles valeurs ? Actes du 7^e colloque de la DFLM*. Bruxelles.
- VANHULLE S., SCHILLINGS A. et des étudiants de l'ISELL Saint-Roch (2000) « Cercles de lecture et portfolios : sur les traces de lecteurs en devenir » — *Caractères n° 1*.
- VANHULLE S. (2000) « Littératie professionnelle : quelles implications pour la didactique du français ? » — *La lettre de la DFLM n° 27*.
- VANHULLE S. (2000) « La littératie dans la formation des futurs instituteurs » — *Les Cahiers du Service de pédagogie expérimentale n° 1-2*. Liège : Ulg. (47-66).
- VANHULLE S. (2001) « Le portfolio, un instrument au service de la littératie des futurs enseignants » — In : L. Collès, J.-L. Dufays, G. Fabry, C. Maeder (éds.) *Didactique des langues romanes. Le développement de compétences chez l'apprenant (Actes du colloque de Louvain-La-Neuve 2000)*. Bruxelles : De Boeck, Coll. Savoirs en pratique. (523-528).
- VYGOTSKI L.S. (1985) (trad. F. Sève) *Pensée et langage*. Paris : La dispute.
- WAGNER C.L., BROCK D.R. & AGNEW A.T. (1994) « Developing literacy portfolios in teacher education courses » — *Journal of Reading*, May.