

Le journal de formation : un écrit heuristique à double Je

Caroline Scheepers, Haute École Lucia de Brouckère

*Du seul fait de l'allocution, celui qui parle de lui-même
installe l'autre en soi et par là, se saisit lui-même, se confronte,
s'instaure tel qu'il aspire à être, et finalement s'historise
en cette histoire incomplète ou falsifiée.*

Emile Benveniste

Introduction

De futurs instituteurs ont été invités à tenir leur journal de formation, entendu comme un artefact social et culturel visant à étayer la subjectivation de savoirs didactiques et l'émergence d'un agir professionnel propre. Dans cet écrit nettement heuristique, conçu comme un journal dialogué, doivent en principe s'entremêler deux Je : celui de l'étudiant et celui de la formatrice-chercheuse. Nous nous proposons d'étudier ici le caractère dialogique du journal : quel dialogue formatif, très particulier, se noue entre l'apprenant et la formatrice-chercheuse ? Entre le diariste et lui-même ? Entre le diariste et le journal ?... Insistons-y d'emblée, les réponses esquissées ici sont toutes provisoires et révisables : le processus de subjectivation est en cours, les sémoses également...

Le cadre général d'intervention

Les données empiriques qui vont être discutées ici s'intègrent dans une recherche-formation que nous menons dans le cadre d'une thèse de doctorat en didactique du français. La recherche est longitudinale dans la mesure où nous accompagnons une cohorte d'étudiants tout au long des trois ans que compte leur formation. Nous adoptons un double positionnement, en tant que formatrice et chercheuse, nous situant clairement dans un paradigme implicationnel (Lourau 1988). Notre entreprise répond à deux finalités majeures et indissociablement liées. La première consiste à concevoir et expérimenter un dispositif de formation susceptible de favoriser une posture auctoriale chez les sujets (Bucheton, 2001), une posture d'enseignant-chercheur au sens de praticien capable de fonder sur un plan praxéologique et théorique ses choix didactiques, d'expérimenter des dispositifs éducatifs, d'en évaluer les effets, d'en rendre compte auprès de pairs, de chercheurs... La seconde finalité réside dans la conception et l'expérimentation d'outils d'analyse permettant d'évaluer l'appropriation progressive de cette posture par le biais d'indicateurs de nature diverse : les brouillons-bouillonnements du travail de fin d'études¹, la version définitive du travail de fin

d'études, les interactions qui se nouent entre le promoteur et l'étudiant et enfin le journal de formation-recherche tenu par les étudiants-sujets tout au long de la formation. C'est de ce journal qu'il sera ici question, tel qu'il se décline au terme de la première année de recherche-formation.

Nos étudiants se préparent à devenir de futurs instituteurs dans l'enseignement primaire. En Communauté française de Belgique, les instituteurs sont formés dans les départements pédagogiques des Hautes Écoles, dispensant une formation supérieure de type court (trois ans) à visée professionnalisante. La formation que nous dispensons aux étudiants se décline dans plusieurs cours, centrés sur le français et la didactique du français. L'ensemble de notre intervention didactique comporte quelque cent cinquante heures pour cette seule première année. Elle repose sur le principe d'isomorphisme ou d'homologie et vise explicitement à créer en classe une « communauté de chercheurs » (Brown et Campione, 1995). Notre classe comportait vingt-cinq étudiants-sujets au début de l'année académique, seulement vingt au terme de celle-ci.

Dès le début de l'année, les étudiants-sujets ont donc été invités à tenir un journal. Notre demande se fonde sur les postulats bien connus hérités du socio-constructivisme (Vygotski, 1997), de la psychologie culturelle (Bruner, 1996) et de l'interactionnisme socio-discursif (Bronckart ; 1996). Le journal est un écrit réflexif, aux caractéristiques discursives que nous avons définies clairement. Le « contrat de communication » peut être ainsi libellé : le journal de formation est un texte écrit en prose, à la première personne du singulier. Les entrées sont datées et la périodicité est régulière. La rétrospection quant aux événements narrés est variable : elle peut être faible (le diariste évoque des faits très récents) ou forte (le diariste évoque des faits anciens). Le journal peut aussi être prospectif ou anticipatif. Le contenu est centré sur la formation en français et en didactique du français. Le journal articule des écrits heuristiques (écrire pour soi, pour réfléchir) et des écrits communicatifs (écrire pour autrui, pour communiquer). Des consignes d'écriture spécifiques sont communiquées lors de moments-clés de la formation. Enfin, le journal peut être qualifié de dialogué dans la mesure où des lettres personnalisées sont adressées à chaque diariste. Des interactions entre étudiants au sujet des journaux n'ont pu être organisées lors de la première année, vu le climat difficile au sein de la classe. À propos de l'évaluation, bornons-nous ici à préciser qu'elle prenait une double modalité : formative tout au long de l'année par les commentaires constructifs tissés au fil des lettres aux sujets adressées et sommative, au terme de l'année. N'a pas été évalué le

journal proprement dit mais l'autoanalyse que les sujets avaient élaborée à son sujet, autoanalyse fondée sur une grille que nous leur avons communiquée au préalable².

Précisons en outre que nous tenons notre propre journal de recherche, lequel occupe une position méta par rapport au processus évolutif de la recherche-formation. Le journal joue donc un rôle éminemment décisif dans notre processus puisque, médiation sémiotique offerte aux formés, il vise à favoriser leur acculturation comme « enseignant-chercheur » et puisque, prothèse culturelle que nous nous appliquons, il fonctionne comme un puissant outil de régulation de nos démarches didactico-scientifiques.

Journaux monologiques, dialogaux, métalogaux : harmoniques ou dissonances dialogiques ?

Depuis les travaux majeurs de Bakhtine (1977, 1979), la nature foncièrement dialogique des discours semble admise ou, autrement dit, tout texte est un « dialogue culturel interprété » car, entre autres raisons, « tout « discours sur » produit non seulement du « penser comme » mais aussi du « penser avec » (François, 1996 : 19). Une première nuance doit être établie : si tout discours est dialogique dans la mesure où il incorpore plusieurs voix énonciatives, tout discours ne peut être qualifié de dialogal, donc émis par deux ou plusieurs locuteurs (Charaudeau, Maingueneau, 2002 : 179). En l'occurrence, le journal pourrait être qualifié de dialogal : alternativement, deux voix distinctes l'énoncent, l'étudiant-sujet puis la formatrice-chercheuse, dans une relation dissymétrique puisqu'elle s'inscrit dans un contexte éducatif, visant à instaurer un penser sur, un penser comme et un penser avec. C'était du moins notre intention... Cette interaction particulière vise enfin à instaurer une action communicationnelle (Habermas, 1987) : diariste et formatrice recherchent un consensus sur des faits éducatifs. Comment envisager l'intervention éducative en français auprès des enfants ? Comment interpréter tel phénomène didactique ?...

Comment appréhender finement le dialogue tressé, ou non !, dans les journaux ? Pour ce faire, nous avons recouru aux outils émanant des sciences du langage. Dans un premier temps, nous avons pris en compte la nature des énoncés avec lesquels le dialogue s'établit. Ainsi, le dialogisme peut-il être qualifié d'*interdiscursif* – il converse avec les énoncés produits antérieurement sur le même objet – ou d'*interlocutif* – il met en jeu les énoncés propres au destinataire, donc nous (Charaudeau, Maingueneau, 2002 : 176)? Au sein du

dialogisme interdiscursif, se déploient des énoncés aux statut différents : l'infratexte (les données du terrain, donc de l'école), l'intertexte (la littérature publiée) (Guibert, 1998 : 120), le métadiscursif (le journal parle du journal) et le diaphonique (Adam, 1992 : 150) (le locuteur reprend son propre discours, ici énoncé en-dehors du journal). Un exemple d'énoncé métadiscursif figure ci-dessous, il est extrait du journal de Sacha³, qui réfléchit abondamment à son journal au cœur même de celui-ci :

Illustration 1 : « Le journal de formation va me permettre de donner mon avis, dire ce que je pense, écrire quelques petites idées, faire des remarques, améliorer certaines choses, etc. C'est un outil de communication qui va me permettre de mieux m'exprimer. À la fin de grands travaux, de grands chapitres, il n'est pas inutile de donner son avis et de faire part de nos pensées bonnes et mauvaises. [...] Les élèves qui sont très timides, peureux, etc., pourront s'exprimer sans craindre le regard des autres. [...] Il me vient une idée, pourquoi ne pas reproduire le système du journal dans le primaire. Demander aux enfants d'y noter tout ce qu'ils pensent de l'école, des travaux, de la classe, des projets qu'ils souhaiteraient faire, etc., mais adapté à leur niveau ».

On le voit bien, le principe homologique fonctionne ici à plein : le diariste envisage d'expérimenter dans son futur contexte professionnel le dispositif qu'il a éprouvé lors de sa formation. Autre paramètre à faire intervenir : les marques énonciatives du dialogisme. Celui-ci est constitutif lorsque les indices linguistiques sont absents et il est montré dans le cas inverse. Il s'agit du phénomène de la tension énonciative ou de « la tentative de saisie de l'allocutaire » (Galatanu, 1998 : 141). Trois possibilités semblent affleurer dans les écrits observés : l'énoncé *monologal*, *dialogal* ou ce que nous décidons d'appeler « *métalogal* ». Le discours monologal est problématique. En effet, nous nous trouvons face au problème du discours « en apparence « auto-adressé » mais émis en présence d'une tierce personne », ce que Kerbrat-Orecchioni appelle le « self talk feint » (1990 : 97). Comment décider à qui s'adresse en dernière instance le discours ?⁴ Examinons l'extrait suivant, issu du journal de Solène :

Illustration 2 : « Je suis vraiment super déçue, j'ai pleuré toute la journée, j'ai le cafard. Il n'y a rien de positif sur ces feuilles. Ce stage me dégoûte vraiment de ce si beau métier. Je me demande si je ne vais pas arrêter. Si non, je change d'endroit de stage ! Je me pose 1000 questions...Suis-je faite pour ce métier dont je rêve depuis ma 1^{re} rénovation ???? En fait j'en ai marre de me battre. »

L'énoncé semble bien monologal, il témoigne d'un autoquestionnement mais tout n'est pas si simple : « Le monologue procède bien de l'énonciation. Il doit être posé, malgré l'apparence, comme une variété du dialogue. Le monologue est un dialogue intériorisé, formulé en « langage intérieur », entre un moi locuteur et un moi écouteur » (Benveniste, 1974 : 85). La phrase du linguiste résonne bien sûr avec ce que Lev Vygotski nous a appris du langage intérieur. Souscrivant aux propos de Benveniste, « toute énonciation est, explicite ou implicite, une allocution, elle postule un allocutaire » (1974 : 84), nous avons pris en compte les indices qui témoignaient d'un dialogue entre le moi scripteur et lecteur... Le caractère dialogal du journal est plus évident : nous avons recensé systématiquement les adresses à nous-même. Enfin, une dernière variante, intéressante, doit être mentionnée : il s'agit de la tension vers... le journal, personnifié ! Nous le verrons, seuls les journaux de Laura et Lola sont porteurs de ce cas de figure, celui-ci émergeant finalement chez Fanny. Pour rendre compte de ce phénomène, nous proposons le néologisme « métalocal ». Nous soumettons au lecteur un long extrait du journal de Lola, des éléments d'analyse sont insérés entre crochets.

Illustration 3 : Cher journal, [énoncé métalocal – relationnème] À cet instant précis, je ne sais pas vraiment pourquoi j'écris car j'ai vraiment rien de bien dans ma tête ! J'écris peut-être car je sais que je serais quand même amenée à écrire plus tard. [énoncé métadiscursif] J'ai passé une très mauvaise journée aujourd'hui et si il me reste une larme dans mon corps c'est certainement celle qui coule le long de ma joue en ce moment. A trois jours des examens je suis sans doute une des seules à ne pas connaître la matière ! Je suis désolée de parler de moi mais je serais incapable de parler du « français » sans avoir vidé mon cœur sur ces pages blanches qui sont pour moi comme des personnes quand je me sens vraiment seule [énoncé métadiscursif] [...] Quand j'ai commencé à écrire, c'était sans but précis mais je pense que cela m'a aidée à oublier que je suis triste l'instant d'une minute ». [énoncé métadiscursif] [...] « Le 16.05.04 Sincèrement je me rappelle plus de l'exposé sur le conte pourtant je l'ai fait. Si je ne m'en rappelle plus c'est que cela s'était bien passé ! C'est bête ce que je vais écrire. [énoncé métadiscursif] Je m'en rends compte mais bon on ne dit pas toujours des choses intelligentes ! J'étais motivée pour écrire puis j'ai appris quelque chose sur mon « soi disant fiancé » ! J'ai les mains qui tremblent, cher journal, excuse-moi d'écrire si mal mais plus j'y pense plus mes mains tremblent ! [énoncé métalocal] Je retiens mes larmes pq si maman me voit elle va crier et me demander pq ? Bon je reprends ma feuille de consigne, j'ai du mal à me mettre dans le bain du français, j'aimerais m'enfermer et pleurer et ne jamais ressortir de cette chambre ! Allez Lola, écris ! [énoncé monologal] Je soupire, quoi dire sur le cercle de lecture ?! Moi qui avais tellement d'inspiration cet après-midi, je l'ai perdue d'un coup ! Le cercle de lecture a été une bonne expérience, j'avais peur, j'étais assez stressée à l'idée de conter mon histoire mais les enfants m'ont beaucoup aidée, ils étaient attentifs et intéressés.

(j'écris tjs si mal car je tremble). [...] Je vais coller certains dessins. Je suis désolée d'écrire si peu mais j'ai les nerfs ! 1000 excuses cher journal ! [...] Je poursuis la lecture des consignes, je suis déprimée et ai aucune envie d'écrire mais bon... [...] Je passe volontairement une partie de vos consignes car j'arrive pas à me concentrer. [énoncé dialogal] [...] J'écris de plus en plus mal ! Il est 21h05 et je ne veux voir personne ! Vendredi c'était mon anniversaire, j'ai 19 ans et j'ai passé la + MAUVAISE JOURNEE DE MAVIE, enfin je dois dire qu'aujourd'hui ce n'est pas mieux. Je me sens trahie ! Cher journal permets-moi de te résumer ce que je ressens [énoncé métalocal – désarmeur – relationnème]

Lors de l'entretien réflexif consacré aux journaux de formation, Lola nous a avoué que, sans savoir précisément pourquoi, chaque fois qu'elle avait écrit dans son journal, c'était dans un moment de « blues » intense. Le phénomène semble étrange. Nous proposons toutefois une tentative d'explication : on le voit, les frontières du journal de formation d'avec le journal intime semblent ici floues. Or, un fait fréquemment observé n'est-il pas la propension des diaristes à s'emparer de leur journal dans un moment de déprime ? Tout se passe comme si l'écriture diaristique se mettait en scène : des analyses, par ailleurs fort riches, sont émaillées de propos métadiscursifs. Le malaisé processus scriptural s'énonce sous nos yeux. Effectivement, le graphisme s'altère au fur et à mesure du malaise, ce dont ne peut pas rendre compte la reproduction informatique... Le phénomène est enfin très localisé : Lola est la seule qui ait investi de cette façon le rapport au journal... Si la formatrice est embarrassée de recueillir un tel écrit, la chercheuse y décèle un dialogisme extrêmement varié...

Enfin, quelle relation se noue entre les discours ? Peut-elle être qualifiée de *polémique* ou de *consensuelle* ? Les sujets marquent-ils leur adhésion ou leur rejet des discours discutés ? Les deux dimensions sont à l'œuvre dans nos corpus, envisageons brièvement le dialogue polémique. L'échange peut porter sur les discours savants ou... nos choix didactiques. Ainsi, Adrien, étudiant par ailleurs fort absentéiste, égrène ponctuellement, dans un discours non modalisé et non argumenté : « Pour le cours de français, je me pose beaucoup de questions sur la façon d'apprendre », « je trouve qu'on avance pas (sic) », « on devrait travailler plus l'orthographe ». Tout juste précise-t-il : « C'est peut-être à moi de faire un effort ». Une clé d'interprétation réside peut-être dans ce passage : « Il est vrai que depuis un moment, je perds confiance en moi pour le futur en tant qu'instituteur. J'essaie de me voir dans le futur et j'ai peur de ne pas vouloir faire ça toute ma vie ». À l'inverse, le discours de Franz est unanimement louangeur, discours contrastant singulièrement avec son attitude en classe, ironique, distante, et peu impliquée : « j'ai bien aimé », « vos remarques étaient

pertinentes »... Le discours se fait... évaluateur par rapport à nous, sans qu'il soit argumenté ou sans que le sujet se mette lui-même en cause... Entre ces deux extrêmes se déclinent une gamme de rapports plus constructifs, entre adhésion et contestation étayées, fondées, nuancées, évolutives... Le journal, entre harmoniques et dissonances dialogiques...Le tableau ci-dessous tente de synthétiser les analyses que nous avons menées.

Dialogisme à l'œuvre dans les journaux...															
Sujets	Nature des énoncés avec lesquels le dialogue s'établit						interlocutif			Marques énonciatives			Relation aux discours d'autrui		
	interdiscursif						interlocutif	constitutif	montré : énoncé tendu vers...	le diariste : énoncé monologal		la formatrice : énoncé dialogal	le journal : énoncé métalocal	consensuelle	polémique
	infratextuel	intertextuel	articulation entre les deux	métadiscursif	diaphonique										
Laura	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Lola	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Fanny	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+-	+	+	+
Sacha	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+
Nell	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+
Marine	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+
Lou	+	+	+-	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+
Mado	+	+	+	+-	+	+	+	+	+	+	+-	-	+	+	+
Charlotte	+	+	+	+-	+	+	+	+	+	+	+-	-	+	+	+
Deborah	+	+-	+-	+-	+	+	+	+	+	+	+-	-	+	+	+
Sophie	+	+	+-	-	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	-
Solène	+	+	+-	+	+	+	+	+	+	+	+-	-	+	+	-
Mylène	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+-
Michel	+	+	+-	-	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+-
Adrien	+	+	+-	+-	+	+	+	+	+	+	+-	-	+	+	+
Ariane	+	+	+-	-	+	+	+	+	+	+	+-	-	+	+	+-
Delphine	+	+	+-	-	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+	-
Julie	+-	+	+-	+-	+	+	+	+	+	+	+-	-	+	+	+
Franz	+-	+-	+-	-	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+	-
Jérôme	+	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+-	-	+	+	-

Légende : + = item présent, +- = item rare, - = item absent .La couleur grisée correspond à des grappes d'étudiants.

Actes du 9^e colloque de l'AIRDF, Québec, 26 au 28 août 2004

Plusieurs remarques peuvent être formulées. Notre premier regard sera « vertical ». Nous pouvons voir que l'infratexte et l'intertexte s'insèrent dans presque tous les journaux. En revanche, leur articulation, signe d'une certaine subjectivation des savoirs, semble plus malaisée. Si le dialogisme métadiscursif est assez présent dans huit journaux, seuls deux d'entre eux comportent des énoncés métalogaux : le diariste commente volontiers son activité diaristique mais ne personnifie pas nécessairement son journal. Les énoncés sont toujours diaphoniques : sans exception notable, les diaristes reprennent leurs discours antérieurs. Concernant les marques énonciatives, avec toutes les réserves que nous avons déjà formulées, les énoncés semblent tous monologiques. Le propos se doit d'être plus circonstancié à propos du caractère dialogal des écrits. Si la moitié des journaux révèlent, à des degrés divers, un dialogue avec nous-même, ce n'est absolument pas le cas pour d'autres. Pourtant, chacun reçoit une lettre individualisée et nous tentons dans la mesure du possible de nous placer dans la zone proximale de développement de chacun, en amorçant une interaction personnalisée. Après coup, nous constatons que certains journaux ne contiennent pas nos lettres ; d'autres insèrent nos lettres, sans plus ; tandis que d'autres enfin incorporent fortement nos missives, les mettant littéralement en scène. Ainsi, Fanny glisse nos lettres dans des enveloppes collées dans les pages des journaux, y ajoute dessins ou commentaires et surtout, répond systématiquement à nos propos. Notons que le dialogisme n'est jamais constitutif : ainsi, l'existence même du journal répond à notre demande. Son contenu est conditionné peu ou prou par nos interventions didactiques. Enfin, si douze journaux tissent une relation polémique avec leurs objets, certains se placent résolument dans un dialogue consensuel (hypocrite ?).

Notre regard se fait maintenant horizontal. Des récurrences dans le dialogisme semblent constituer des « grappes » d'étudiants. La première concerne les journaux de Laura, Lola et Fanny. Le dialogisme y est fort, aux modalités diverses. La relation au journal est intensément vécue. La deuxième grappe réunit les écrits de Sacha, Nell, Marine et Lou. Le dialogisme y est aussi très marqué mais la dimension métalogaue est tout à fait absente. Dans les journaux de Mado et Charlotte, la troisième grappe, si le dialogisme tend à se rapprocher de celui de la seconde grappe, la relation métadiscursive et dialogale s'affiche moins clairement. La quatrième grappe inclut les énoncés de Deborah, Sophie, Solène, Mylène, Michel et Adrien. Le dialogisme, aux contours variés, y est moins présent. Il l'est encore moins dans les journaux d'Ariane, de Delphine, de Julie, de Franz et de Jérôme. S'ajoute encore à cette description, la prise en compte de la présence, ou non, de nos lettres. Pour ces

journaux, le caractère dialogal semble nettement problématique. Insistons-y, ces analyses ne constituent que la photographie parcellaire d'un processus qui va s'étendre encore sur deux années. Gageons que les journaux, comme leurs auteurs, vont « bouger », dans tous les sens du terme, sous l'effet des significations qui leur seront offertes. Tout au long de cette première année, nous avons toujours été frappées par les sauts qualitatifs, parfois quantitatifs, décelables dans les écrits produits entre deux lectures.

Si un tableau analytique peut rendre compte de disparités dans le rapport au dialogisme, il ne permet pas de faire voir comment se noue concrètement le commerce avec autrui. Nous proposons ci-après trois longues illustrations : un extrait du journal de Fanny, un extrait de notre réponse puis un extrait de la réponse à la réponse... La sémiologie y semble sans fin...

Illustration 4 : 10.05.04.

Autoanalyse de mes brouillons sur le conte

Avant de commencer à répondre à vos questions [énoncé dialogique], je voudrais signaler simplement que je suis contente d'avoir retrouvé mes brouillons car pendant tout un temps, je n'avais pas la moindre idée de l'endroit où je les avais laissés !

Ai-je rédigé mes brouillons manuellement ou directement sur l'ordi ? [reformulation de notre consigne]

Je les ai faits d'abord à la main et seulement à l'ordi qd j'étais sûre de mon conte.

Pq ? De un, je ne suis pas une FANA des ordis et de deux ; je préfère gribouiller sur des feuilles de papier. ⇔ Avouez que gribouiller sur un ordi, c'est pas EVIDENT !? [énoncé dialogal] J'ai tendance à rajouter, enlever, barrer des choses alors... REM : Si vous étiez devant moi en ce moment, vous me diriez : « justement ça tombe bien que tu en parles (voir ce qui est souligné ↑) car on va en parler juste après ! » (NDLA : smiley souriant) [énoncé dialogal et métadiscursif] (ne pas le prendre mal... NDLA : smiley souriant) [désarmeur – jeu de faces...]

Est-ce habituel ? Affirmatif!! Je suis incapable de rédiger qqch du premier coup!! Tout simplement parce que les idées me viennent petit à petit. (NDLA le texte s'ordonne à côté d'une tache, Fanny précise : « ceci est une tache de coca !!...light !!) [énoncé métadiscursif]

Est-ce que je travaille par PROCESSUS ou par PROGRAMME ? En fait, si votre question ne concerne que mes brouillons sur le conte, alors je réponds : j'ai travaillé par processus parce que j'ai commencé à rédiger le conte en faisant des brouillons. Maintenant, si c'est une question générale qui concerne tous les travaux de toutes sortes, là je réponds que je fais un mélange des 2 types. Je fais des brouillons et (je fais) des petits plans pour savoir comment disposer le texte sur la feuille, où mettre les dessins, comment va être la couverture de..., cmt

va être ma table des matières, de quoi vais-je parler d'abord, etc. [articulation entre infratexte et intertexte]

Pq ? Ca me permet d'y voir plus clair par rapport au travail à effectuer, ça me permet aussi de repérer des éléments importants.

Est-ce habituel ? Je dirais que oui. Je fais un mélange des deux types même si parfois une méthode prime sur l'autre.

Ai-je procédé en utilisant les trois phases majeures de l'écriture : planification, mise en texte et révision ? Je pense que oui, je fais des petits plans, je rédige et puis je modifie. Maintenant, je fais parfois un petit mélange de tout ; je rédige et je modifie en même temps.

Les enfants écrivent-ils ainsi ? Je pense qu'en gros, ils procèdent de cette manière, mais ils n'en sont pas forcément conscients. Cela dit, je ne suis pas sûre qu'ils passent par la phase de planification, sauf si cette phase est imposée par un instituteur(trice). [dialogue consensuel/polémique]

Ai-je recouru aux quatre types d'intervention suivantes : déplacement, suppression, ajout et remplacement ? Sans hésiter : oui! Comme je l'ai dit précédemment, je ne sais pas rédiger du premier coup, donc je modifie forcément mon écrit. [articulation infratexte/intertexte]

Un type est-il plus fréquent que les autres ? Pour mon cas, j'ai plus souvent tendance à intervenir du point de vue du remplacement parce que pour remplacer un élément, on supprime et on ajoute. (NDLA smiley souriant) Pour ce qui est des enfants ou en règle générale, je ne saurais pas vous répondre. (NDLA smiley embarrassé) [énoncé dialogal]

Mes textes ont-ils évolué selon les quatre dimensions suivantes ? Thèmes évoluent, personnes se transforment, temps change, langue diffère. Les 4 dimensions ont évolué dans mes textes, mais pas tous au même degré. Au niveau des personnages, j'ai fait très peu de transformations. J'ai surtout modifié le vocabulaire et le temps. [articulation infratexte/intertexte, dialogue consensuel]

Quels facteurs m'ont amenée à réviser mes textes ? – Lors de la relecture de mon conte (vocabulaire inadéquat, temps incorrect, etc.) – les remarques énoncées par vous-même. – une mauvaise progression de mon conte (éléments dans le désordre) [énoncé dialogal]

Les interventions extérieures ont-elles eu une incidence quelconque ? Oui, tout à fait. Sans vous vexer, c'est surtout les interventions de la conteuse qui m'ont marquée. Elle nous a donné énormément de petits « trucs » pour l'oral et la posture lorsque l'on raconte un conte. Maintenant, pour ce qui est de la rédaction du conte, toutes les interventions extérieures (pairs, amis, prof...) ont influencé mon travail. Dès mes premiers écrits, j'ai raconté mon conte à différentes personnes pour m'exercer et du coup, s'il y avait des remarques qlcq, je m'en servais comme outils favorables à l'évolution de mon conte. [énoncé dialogal]

Bucheton parle de réécriture. Est-ce que sa description s'applique à mon processus d'écriture-réécriture ? J'avoue que je ne comprends pas très bien son avis. Mais bon, du peu que j'en ai compris, je peux dire que ça s'applique à mon processus. Si je réécris, c'est pour embellir mon premier écrit. [articulation infratexte/intertexte]

Illustration 5 :

Le 22 mai 2004.

Chère Fanny, [relationnème]

[...] 10.05.04 : D'abord, un commentaire sur le paratexte de cette entrée. Elle tient d'une espèce d'œuvre d'art contemporaine, très bigarrée. On pense à Ben pour la tache de Coca... Explique pourquoi tu n'es pas trop fan des ordis : est-ce juste parce que tu ne peux pas gribouiller comme tu le voudrais ? Ou pour d'autres raisons ? J'aime beaucoup tes commentaires à moi adressés : au-delà de l'humour, ils témoignent de la distance que tu instaures avec ton écriture diaristique. Ils ont aussi un côté spéculaire : tu te forges le miroir dans lequel tu te dépeins écrivant... Bravo, par ailleurs, pour le côté systématique et nuancé de ton analyse. Bravo encore, tu dis que le processus décrit par Hayes et Flower s'apparente bien à ta démarche mais tu ajoutes que parfois, tu rédiges et tu révises simultanément. Sans le savoir, tu reprends une critique souvent émise par les spécialistes à l'encontre du schéma sus-cité : la mise en texte et la révision, dans les faits, se confondent souvent. Comme quoi ! Tu as raison encore de souligner que grosso modo, les enfants fonctionnent de cette façon mais sans être vraiment conscients de leurs démarches. Penses-tu qu'incombe à l'instituteur le rôle de faire émerger les processus inconscients mis en œuvre par les enfants ou, autrement dit, de travailler avec eux la métacognition ? Pour ma part, je pense que oui. Pour la phase de planification, j'ai aussi tendance à être d'accord avec toi : pour certains enfants, seul importe le premier jet, dans sa spontanéité, dans son aspect brut. Peut-on également dire qu'ils révisent ? Cette phase est difficile pour certains enfants. En revanche, je ne pense pas que le point de vue de Bucheton se limite à assimiler l'épaississement du texte à « l'embellissement du texte ». Relis son texte ! Approfondis aussi ton affirmation : « On réécrit un texte pour qu'il se socialise ». C'est intéressant. Oui, oui, pense à ta théorie sur l'importance que prennent les autres dans notre vie. « On a besoin des autres pour se construire » : oui, mais en quoi, comment ? Ce point sera vraiment à amplifier, à épaissir dirait Bucheton !

Je m'arrête là. Nous aurons d'ailleurs l'opportunité d'interagir au sujet de ton journal lors de l'entretien réflexif. D'ici là, prépare bien ton autoanalyse et surtout, bonne bloqué...

C. Scheepers

Illustration 6 :

Le 24 mai 2004

MADAME SCHEEPERS... [relationnème]

Je vais faire de mon mieux pour répondre à votre lettre (qui fait effectivement rougir mes petites joues... NDLA : smiley aux joues rouges). [...] [énoncé dialogal]

Pourquoi ne suis-je pas fan des ordis ?? (NDLA : dessin d'un visage contrarié ou perplexe)
[reformulation de nos invitations à aller plus loin] Dans un premier temps, c'est parce que je ne les connais pas très bien, je ne sais pas exploiter tout leur potentiel (je ne sais pas comment on fait). Et la deuxième raison, c'est en effet parce que je ne peux pas faire de brouillons dessus, rajouter un « truc » en vitesse, faire des schémas etc. et donc je perds du temps et mes idées. Mais j'avoue que ces derniers temps j'ai dû m'en servir énormément et que je ne m'en suis pas mal sortie.

Faut-il que l'instit fasse émerger chez l'enfant les processus qu'il utilise pour écrire ? Je ne sais pas trop quoi répondre. Je pense que c'est une bonne idée que les enfants prennent conscience de leurs démarches, qu'ils fassent une sorte de « retour sur eux-mêmes », qu'ils prennent conscience de l'importance qu'est d'écrire. Maintenant, est-ce que le fait de leur montrer les démarches à suivre pour aboutir au produit final ne risque pas de les bloquer ? (pour certains enfants du moins) Ne pourraient-ils pas penser que s'ils ne suivent pas ces démarches, c'est qu'ils ont un problème parce que les autres font comme ça mais pas eux ? Je pense alors que si on leur fait découvrir les démarches, il faut leur expliquer que le fait de les suivre à la lettre n'est pas une obligation et que bien souvent ils le font, mais inconsciemment. ⇔ Ce n'est qu'un avis personnel.

Est-ce que les enfants révisent ? Je ne crois pas que les enfants parviennent à réviser, c'est effectivement une phase assez difficile pour eux. Il est cependant peut-être possible de les aider à y arriver en leur donnant de petits « trucs », de les guider. [articulation infratexte/intertexte – dialogue conflictuel]

Qu'est-ce que j'entends par « réécrire un texte pour qu'il se socialise » ? On écrit un texte qui s'adresse à un public choisi et qui répond à des attentes. On leur réécrit pour qu'il rentre dans les normes (non choquant...). Le texte va produire un effet sur le lecteur. Pour beaucoup, le plaisir d'écrire, c'est le désir de faire plaisir à celui qui va lire : tout faire pour le surprendre, l'émouvoir, l'amuser, l'intéresser. Le plaisir d'écrire n'est donc pas seulement celui de calligraphier ou d'illustrer – à ne pas négliger pour autant -, c'est aussi celui d'inventer et de se figurer les attentes de son lecteur. C'est pourquoi l'écrit est un enjeu social. On écrit en fonction de l'effet qu'on cherche à produire chez le lecteur. Il serait peut-être bien, pour cela, que : - l'auteur se mette à la place du destinataire pour imaginer l'impact du document ; - l'auteur se détache par rapport à « sa prose ».

« On a besoin des autres pour se construire » On a besoin des autres pour savoir qui on est par rapport à nous et par rapport aux autres. En cherchant à connaître autrui, on apprend à se connaître soi-même. On s'identifie à autrui parce qu'il est le miroir de ce que nous sommes ou de ce que nous voudrions être. Le regard d'autrui nous fait exister. On apprend beaucoup grâce à lui, on développe des aptitudes, ce qui signifie que notre développement suppose la présence de nos semblables.

Exemples de l'importance d'autrui dans notre vie. – Les « enfants sauvages ». Par l'absence « d'autrui », l'enfant n'a pu se construire pleinement en tant que « personne » ; - « Robinson ». Il compense, par sa propre activité, le déficit des autres en jouant tour à tour tous les rôles

nécessaires au fonctionnement d'une société humaine (il sera paysan, boulanger, charpentier,...). L'apparition de Vendredi va aussi l'aider. Le regard d'autrui est important pour nous parce qu'il est le reflet ce que nous sommes. [articulation infratexte/intertexte – dialogue consensuel]

Amicalement, [relationnème]

Fanny

(NDLA : suit un tableau sur autrui, non référence, tiré d'Internet ? Il évoque notamment la théorie de l'autricide développée par Deleuze...) [articulation infratexte/intertexte]

La pensée semble se construire sous nos yeux : elle hésite, affirme puis doute, triture les objets travaillés. Les convictions s'affirment, se nuancent, se modalisent, se discutent, se problématisent. L'extrait semble illustrer ce très beau propos de Foucault : « L'écriture constitue un « corps » : l'écriture transforme la chose vue ou entendue « en forces et en sang »(1985 : 11). La fonction éthopoïétique de l'écriture joue à plein : par elle, les discours reçus et reconnus comme vrais deviennent des principes d'action rationnels (Foucault, 1985 : 6), constituant ici un agir didactique singulier. Se prouve également que « c'est sous l'influence plus ou moins grande de l'allocutaire et de sa réponse présumée que le locuteur sélectionne *tous* les moyens linguistiques dont il a besoin » (Bakhtine, 1979 : 308). Il nous semble que l'extrait présenté concrétise et illustre des principes théoriques comme la zone proximale de développement, l'étayage socio-cognitif, le dialogisme bakhtinen... La dimension dialogale et dialogique semble remplir ses promesses : la pensée prend appui sur les énoncés d'autrui, elle s'y frotte, s'y confronte, s'y complaît, s'y intensifie, toujours.

Conclusion

Comment conclure notre incursion dans les écrits diaristiques ? Peut-être par ce propos formulé par Lou : « Chui⁵ pas une instit finie ». Le processus est en cours, les sémoses aussi. C'est pourquoi nous nous refusons à formuler des conclusions nettes et définitives. Dès lors, comment qualifier le dialogisme, tel qu'il se déploie dans les journaux à ce stade de développement ? Il prend des contours variés. Certains journaux font alterner avec bonheur des énoncés monologiques, dialogaux, métalogaux, métadiscursifs, diaphoniques, interlocutifs ; ils articulent infratexte et intertexte ; le dialogisme y est consensuel et polémique... Ici, le dialogue, aux modalités diverses, étaye le développement des fonctions psychiques supérieures : les fonctions intersubjectives et intrasubjectives s'y marient intimement. Une relation circulaire se crée, entre social et personnel. Des principes d'action rationnels se

forgent. Enfin, un agir communicationnel se fait jour. Dans d'autres journaux, certains traits dialogiques semblent absents. Dans quelques journaux enfin, le caractère dialogal y est tout à fait absent : on ne peut donc pas parler dans ce cas de journal dialogué. À la rigueur, certains discours semblent... complètement désincarnés ! Ces sujets résistent. Leurs énoncés alternent les stratégies d'évitement, entre silence, discours légitimant, dialogue nié. L'outillage symbolique et culturel proposé est refusé ou détourné. Mais le mutisme ou le conflit ne sont-ils pas, en définitive, d'autres formes, du dialogue, encore et toujours à l'œuvre dans les interactions humaines ?

Bibliographie

- Adam, J.-M. (1992). *Les textes : types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris : Nathan.
- Bakhtine, M. (1977). *Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*, trad. par Yaguello, M. Paris : Minuit.
- Bakhtine, M. (1979). *Esthétique de la création verbale*, trad. par Aucouturier, A. Paris : Gallimard.
- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale I*. Paris : Gallimard.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne-Paris : Delachaux et Niestlé.
- Brown, A.L., Campione, J.C. (1995). Concevoir une communauté de jeunes élèves. Leçons théoriques et pratiques, in *Revue française de pédagogie*, n°111.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, trad. par Bonin, Y. Paris : Retz.
- Bucheton, D. (2001). Peut-on évaluer la capacité à devenir auteur de son texte ?, in Collès, L. et al. (dir.), *Didactique des langues romanes. Le développement de compétences chez l'apprenant. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve*. Bruxelles : De Boeck-Duculot, .
- Charaudeau, P., Maingueneau, D. (dir.) (2002), *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- Foucault, M. (1983) *L'écriture de soi*. In *Corps écrit*, n°5.
- François, Fr. (1996). Interaction, dialogue... Remarques et questions. In *Le français aujourd'hui*, n°113.
- Galatanu, O. (1998) Savoirs d'action et représentation de la professionnalité enseignante. In Cros, Fr. *Le mémoire professionnel en formation des enseignants. Un processus de construction identitaire*, Paris L'Harmattan, 1998.

- Guibert, R. (1998) *Ecriture du mémoire : exercice d'apprentissage de la complexité et de construction identitaire*. In Cros, Fr. (éd.), *Le mémoire professionnel en formation des enseignants. Un processus de construction identitaire*. Paris : L'Harmattan.
- Habermas, J. (1987) *Théorie de l'agir communicationnel. Tome I et II*, trad. par Jean-Marc FERRY. Paris : Fayard.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990) *Les interactions verbales. Tome I*. Paris : Armand Colin.
- Lourau, R. (1988). *Le journal de recherche. Matériaux d'une théorie de l'implication*. Paris : Klincksieck.
- Scheepers, C. (2002). *Le travail de fin d'études. Quelles compétences, pour quelle formation ?*. Bruxelles : Labor.
- Scheepers, C. (2002). Le travail de fin d'études, entre scientificité et magie. In *Enjeux*.
- Scheepers, C. (en cours). *Le travail de fin d'études, un discours en quête d'auteur. Ecriture réflexive, étayage sociocognitif et subjectivation des savoirs en formation d'enseignants*, Thèse de doctorat en cours, Université de Liège, Faculté de Philosophie et Lettres.
- Vygotski, L. (1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In Schneuwly, B. et al. (dir.), *Vygotski aujourd'hui*. Neuchâtel-Paris : Delachaux-Niestlé.
- Vygotski, L. (1997) *Pensée et langage*, trad. par Sève, Fr. Paris : La Dispute.

¹ En Communauté française de Belgique, le travail de fin d'études, ou TFE, désigne le travail de recherche que l'étudiant effectue au terme de ses études dans l'enseignement supérieur de type court (Scheepers, 2002 a et b).

² L'analyse... des autoanalyses fera l'objet d'une prochaine publication. Précisons d'ores et déjà que nos analyses ont, d'une certaine façon, déjà été validées car elles recoupaient très précisément les autoanalyses menées par les sujets.

³ Les étudiants sont désignés par des pseudonymes.

⁴ Ainsi, lors de l'entretien réflexif consacré aux journaux, Charlotte nous a avoué que son énoncé, « je me demande comment un enfant qui ne sait pas lire peut être en deuxième année », devait être interprété comme une question à nous adressée...

⁵ Le « chui » ne surprendra pas les habitués du langage SMS : il s'agit d'une contraction de « je suis »... Toutes les ressources linguistiques, écrivait Bakhtine...