

INTRODUIRE DES ÉTUDIANTS À LA COMPRÉHENSION DE DISCOURS UNIVERSITAIRES

Deuxième partie : quand des étudiants écrivent pour comprendre

Isabelle Delcambre
Université de Lille 3, Théodile-CIREL

Dans *Recherches* n° 58 (2013), je décrivais le début d'un module de formation à la lecture de textes universitaires destiné à des étudiants de sciences de l'éducation. J'entreprends ici d'achever cette description. Lire d'abord, écrire ensuite. Voilà une démarche bien traditionnelle¹. Qui se justifie par les objectifs poursuivis par ce bref module (quatre séances de trois heures à la fin du 1^{er} semestre) : introduire des étudiants d'origines curriculaire et disciplinaire très variées, à la culture d'une matière universitaire, composée de multiples disciplines (l'histoire de l'éducation, la psychologie de l'éducation – abordée sous l'angle des approches cliniques ou de la psychologie de l'activité – les didactiques, la sociologie de l'éducation, l'analyse du travail²...) et traitant de questions situées dans différents champs : les apprentissages et l'enseignement, l'orientation, l'éducation à la santé, la formation des adultes, le travail éducatif, etc.

-
1. Je fais ici référence au très innovant numéro 23 de *Recherches*, intitulé *Écrire d'abord*, qui date de 1995.
 2. Les « sciences de l'éducation » sont également une discipline à part entière, dans laquelle s'inscrivent des chercheurs qui ne sont ni sociologues, ni didacticiens, ni psychologues... et qui développent des projets de recherche sur l'éducation en général, les politiques publiques d'éducation, d'orientation, d'évaluation, les systèmes de formation, les systèmes pédagogiques, etc.

Vu l'ampleur de la question, il est illusoire de croire que quatre séances suffisent. Les objectifs poursuivis sont donc très modestes : initier les étudiants à la lecture de textes scientifiques, en repérant des traits de scientificité comme les références et les citations, l'usage de concepts spécifiques associés ou non à des définitions, la présence explicite ou implicite de questions de recherche, l'attention portée aux démarches méthodologiques..., et élaborer un regard sur les faits éducatifs un peu conscient des cadres théoriques dans lesquels il se construit.

Ces quatre séances étaient articulées à d'autres modules : au choix, un cours sur l'histoire des sciences de l'éducation ou un module intitulé « Confrontation de recherches », où deux enseignants-chercheurs exposaient en co-intervention³ une de leurs recherches récentes en explicitant le pourquoi des choix méthodologiques effectués.

Une évaluation commune à ces différents dispositifs avait été élaborée : pour une autre unité d'enseignement portant sur une méthodologie de recherche particulière, les étudiants avaient à rédiger un mini-dossier et il leur était demandé d'y insérer une courte synthèse donnant à voir ce qu'ils avaient appris dans les modules (2 à 3 pages). La consigne en était :

En quoi les deux modules que vous avez suivis vous ont-ils aidé-e à clarifier votre définition des sciences de l'éducation ?

Quel lien faites-vous avec l'autre cours de méthodologie que vous avez suivi ?

Argumentez votre réponse à partir de deux ou trois aspects (idées, exemples) qui vous ont interpellé-e.

Après les deux premières séances consacrées à la lecture de textes de recherche et à la comparaison entre deux approches différentes d'une même question (voir mon article dans *Recherches* n° 58), les étudiants sont confrontés à un travail d'écriture qui va également déboucher sur une comparaison entre approches disciplinaires différentes.

Pour cela, les différents groupes d'étudiants engagés dans ce module travaillaient sur le même texte, mais étaient guidés par l'enseignant responsable de leur groupe, de manière à en faire une lecture ancrée en sciences de l'éducation ou plus spécifiquement en didactique, sociologie, approches cliniques, ou encore en lien avec l'analyse du travail. Ils étaient donc censés s'inspirer de la problématique propre à leur groupe pour produire leur texte lors de la troisième séance. En quatrième séance, les enseignants co-intervenaient devant deux groupes rassemblés qui se communiquaient leurs textes et tentaient de mettre à jour leurs différences d'approche.

Le postulat de cette démarche est que la mise à l'écriture permet de « concrétiser les notions de cadre disciplinaire et de problématique » comme je l'écrivais en 2013. Nous verrons que cette concrétisation ne va pas de soi.

3. Ce genre de dispositif d'enseignement, exceptionnel à l'université, s'explique par le fait que le dispositif « Réussir en Licence » donnait des moyens spécifiques pour ces modules, permettant de rétribuer deux enseignants se partageant le même groupe sur le même horaire.

FAIRE LIRE POUR FAIRE ÉCRIRE

Les étudiants reçoivent donc en troisième séance un texte, intitulé « Roméo » (voir annexe) qui est une étude de cas, extraite d'une publication d'un chercheur, Francis Imbert, mais écrite par une enseignante. La description des apprentissages de Roméo dans la classe de perfectionnement de Geneviève⁴ concentre en deux pages deux années de difficultés répétées par rapport à l'écrit, alors que Roméo manifeste des compétences en travaux manuels et en calcul, qu'il prend part aux entretiens du matin (les « causettes » dont parle l'enseignante) ; deux années donc de refus de faire avec l'écrit, de contournement des tâches imaginées par l'enseignante, de ruses avec ses « astuces », jusqu'à un événement inattendu et spectaculaire qui va faire entrer Roméo dans un appétit d'apprendre à lire et à écrire aussi frénétique que ses refus antérieurs. Ce que les enseignants appellent un « déclic » et qui semble bien être tel dans le récit qu'en fait Geneviève.

Ce texte est très intéressant, notamment en ce qu'il permet diverses lectures. À côté de la lecture « psy » qu'en fait Francis Imbert (le rappel de la loi de l'école, à savoir que les parents doivent écrire un mot pour excuser une absence de leur enfant, active la fonction de séparation de Roméo d'avec sa mère dont la non-maitrise de l'écriture l'empêchait d'accéder à l'univers de l'écrit), les sociologues peuvent en faire une lecture en termes de conflits de loyauté entre l'univers de l'école et l'univers de la famille (devenir lettré mettrait en danger la filiation de Roméo à sa mère, son sentiment d'appartenance culturelle), les didacticiens peuvent mettre l'accent sur la complexité du rapport à l'écrit et notamment ses dimensions socioaffectives, l'importance de l'image de soi comme scripteur dans les apprentissages et les pratiques de l'écrit qui se font sous le contrôle de normes, comme la valeur sociale et culturelle de l'écriture, qui peuvent faire craindre le jugement de l'école sur une mère illettrée, les philosophes insisteraient peut-être plutôt sur la règle et la loi, et leur importance dans la formation de l'écolier.

Avant de revenir sur un moment particulier du travail d'équipe des enseignants en charge des groupes d'étudiants, je déroule rapidement le scénario de la troisième séance, qui vise à mettre les étudiants à l'écriture sur/à partir du texte *Roméo*. Élaboré collectivement, ce scénario a pu connaître des mises en œuvre légèrement différentes selon les groupes.

Nous avons convenu d'éventuellement commencer par un court bilan des deux premières séances (9 h 30 – 10 h⁵), pour remobiliser les étudiants sur les contenus des séances précédentes en leur demandant par exemple de rappeler

- en ce qui concerne les textes donnés à lire, l'intérêt de repérer :
 - les marques de scientificité : questions de recherche, méthodologie, concepts, cadres théoriques, références, etc.,
 - les marques disciplinaires : questions et concepts spécifiques, références aux auteurs du champ ou emprunts à des champs de recherche différents, etc. ;

4. L'écrit de Geneviève relate des faits qui datent des années scolaires 1991-1992 et 1992-1993.

5. J'écrivais dans la fiche pédagogique qui a résulté du travail d'équipe : « Je me suis essayée au timing de la séance, mais ce n'est bien sûr qu'une proposition. »

– en ce qui concerne les stratégies de lecture possibles, l'intérêt de surligner, de vérifier l'adéquation entre le titre et le texte, de faire un plan, d'indiquer des mots clés en marge, de repérer des notions, de résumer, etc.

Ce rappel pouvait être ou non effectué en fonction de la clarté que, selon les enseignants, les étudiants avaient des objectifs et contenus du module, à l'issue de la deuxième séance.

Puis il était prévu qu'une première lecture individuelle de *Roméo* soit suivie par un échange collectif sur le statut du texte (10 h – 10 h 20), important pour que les étudiants identifient que la description de Geneviève est une donnée recueillie par un chercheur, ce qu'on appelle une « étude de cas », et non un texte théorique comme ceux qui avaient été lus jusqu'alors. Dans ce moment, il était prévu que soient établis quelques éléments de base importants pour faciliter le travail ultérieur : de quoi parle le texte ? par qui est-il écrit ? à qui est-il destiné ?

Une relecture individuelle (10 h 20 – 10 h 45) suivait ce moment collectif, relecture guidée par une question à laquelle les étudiants répondaient par écrit sous forme de notes. L'élaboration de cette question a été particulièrement difficile (voir ci-après le récit de la formulation des consignes), mais nous avons retenu les trois formulations suivantes, laissées au choix de l'enseignant :

Que dirait un didacticien (ou un sociologue, etc.) du cas Roméo ?
Que dirait D. Thin, ou J. Bernardin, ou C. Blanchard-Laville⁶, etc., du cas Roméo ?
Quelles questions de recherche (didactique, ou sociologique, ou...) ce texte peut-il illustrer ?

Je me contente pour l'instant de préciser que « dire » a été retenu car semblant relativement neutre, même si en fait on demande aux étudiants d'écrire. La troisième question est celle que j'avais utilisée les années précédentes : elle est particulièrement difficile et je l'ai abandonnée au profit de la première.

S'ensuit une mise en commun (10 h 45 – 11 h 15) où ces premières notes sont lues par leurs scripteurs. L'objectif de l'enseignant est de repérer les perspectives choisies intuitivement par les étudiants pour constituer des groupes d'écriture relativement homogènes : centration sur l'enseignante ou sur l'élève, ou sur les parents, ou sur les contenus, par exemple. En didactique, je m'étais proposé une année antérieure de classer leurs propositions selon les trois dimensions du triangle didactique : le rapport de l'élève au(x) savoir(s), le rapport de l'enseignant au(x) savoir(s), les relations enseignant-élève.

À l'issue de ces lectures et discussions sur les problématiques choisies par les étudiants, les groupes d'écriture sont constitués, en les limitant à quatre membres maximum pour ne pas alourdir la tâche d'écriture collective, sachant qu'éventuellement deux groupes peuvent écrire sur la même perspective.

Après une courte pause, les groupes écrivent un texte (11 h 30 – 12 h 30), répondant à la question (« Que dirait un didacticien (ou un sociologue, etc.) du cas Roméo ? »), élucidant la perspective choisie, et éventuellement reprenant des

6. Il s'agit des chercheurs dont des textes avaient été lus dans les deux premières séances (voir *Recherches* n° 58).

concepts spécifiques au champ disciplinaire (pour autant qu'ils aient été identifiés dans les deux premières séances).

Dans la fiche pédagogique, j'ajoutais : « Personnellement, je préfère préciser aux étudiants que le texte doit être rédigé (car il va être lu à la séance 4), mais qu'ils doivent veiller à ne pas perdre du temps à discuter sur des questions de formulation (sauf si elles sont liées à des désaccords). L'essentiel est de produire un texte clair, il ne s'agit pas de chercher à faire du style. »

Les textes sont ensuite soit donnés à l'enseignant à la fin de l'heure, soit envoyés par mail, de sorte qu'il puisse en faire photocopie pour faciliter les échanges lors de la séance 4.

Écrire en groupe était ici une contrainte pédagogique : pour rendre possibles les échanges de la dernière séance, il fallait que chaque groupe ne propose que trois ou quatre textes au maximum. Comme je ne voulais pas être amenée à choisir parmi des propositions individuelles, l'écriture en groupe s'est imposée. Bien qu'elle puisse poser de multiples problèmes, elle présente aussi, si les scripteurs réussissent à œuvrer collectivement, c'est-à-dire à ne pas trop vouloir imposer leurs formulations personnelles, le grand avantage de faciliter l'élaboration d'un texte par la coopération face à une tâche inédite et potentiellement déstabilisante⁷.

ÉLABORER UNE CONSIGNE : UN ACCORD IMPOSSIBLE

La consigne d'écriture choisie, finalement réduite à une forme de neutralité (« que dirait X sur le cas Roméo »), qui va de pair avec un certain flou⁸, a donné lieu à une discussion passionnante en équipe pédagogique.

En effet, très vite, il est apparu que nous ne pouvions pas nous mettre d'accord sur un verbe. Les uns proposaient « analyser le cas Roméo », d'autres préféraient « décrire le cas Roméo » ou « présenter le cas Roméo », d'autres encore argumentaient en faveur de « raconter le cas Roméo » ou « expliquer le cas Roméo ». Et chacun avait d'excellentes raisons de proposer ou refuser tel ou tel verbe, raisons appuyées sur des épistémologies disciplinaires relativement incompatibles. N'ayant pas enregistré la discussion (à mon grand regret, mais je n'avais pas prévu un tel engouement sur la formulation de consignes), j'ai demandé à mes collègues de bien vouloir me donner leurs raisons d'exclure ou de choisir tel ou tel verbe, ultérieurement par mail, et je les remercie particulièrement de m'avoir permis d'alimenter ainsi cet article.

Dans ces écrits postérieurs à la réunion de concertation, tous les verbes cités ci-dessus ont été refusés : décrire et raconter ont été refusés par 5 enseignants (sur 7) ; analyser et expliquer par 4 d'entre eux. Seul « présenter » n'est refusé que par trois enseignants.

Je présente et analyse ci-dessous quelques-uns de leurs arguments, d'abord pour refuser tel verbe, ensuite pour en proposer un qui semblerait meilleur qu'un

7. Sur ce problème, voir aussi ici-même l'article de M. Habi.

8. Voir Cauterman M.-M., Delcambre I. (1997) « Pour des consignes floues », *Recherches* n° 27, p. 115-132.

autre. Les arguments appuyant les refus peuvent être organisés en deux grandes catégories : les arguments de nature pédagogique, ceux de nature disciplinaire ou épistémologique.

Arguments pédagogiques

Au rang des arguments pédagogiques, se trouve une connaissance préconstruite des étudiants et de leurs modalités habituelles de lecture (la paraphrase, toujours⁹ !) :

Les verbes que je n'aurais pas retenus sont « **raconter** » et « **expliquer** », pour des raisons voisines qui tiennent à la façon dont des étudiants encore peu formés au raisonnement scientifique abordent les textes : par une approche essentiellement narrative, qui les conduit à paraphraser les textes en se centrant sur les exemples (ici d'autant plus que le texte nous « raconte » déjà d'une certaine façon une histoire), ou par une approche basée sur des *explications de sens commun*¹⁰. (J. Deville, sociologie)

Se trouvent également les objectifs assignés à cette tâche, ou les attentes qu'a l'enseignant concernant l'activité des étudiants et les apprentissages visés :

[Je n'aurais pas retenu] le verbe « **analyser** » principalement. De mon point de vue, l'objectif de ce module n'est pas d'amener les étudiants à analyser le cas Roméo, mais plutôt de les amener à *se poser et à formuler des questions* sur ce texte. L'intérêt global pour les étudiants est ici, de mon point de vue, d'apprendre à *se poser les « bonnes » questions, à verbaliser ce qui « fait » problème*. (S. Obajtek, sciences de l'éducation)

Ou bien encore l'enseignant développe, pour chaque verbe, les conduites intellectuelles ou discursives qui seraient induites par telle ou telle consigne.

J'écarte « **présenter** » car il me semble que « présenter » peut conduire l'étudiant à reprendre certains éléments caractéristiques apportés par le texte. Donc une sélection d'informations et pas forcément plus. Cela me paraît *réducteur*. J'écarte également « **raconter** » car cela peut conduire l'étudiant à réunir en un ensemble tout à fait cohérent l'« ordinaire » et l'« extraordinaire » du cas Roméo et donc faire que cet ensemble perde de son *épaisseur problématique*. (D. Orange, didactique des sciences)

À la différence de l'exemple précédent, il me semble qu'ici l'enseignante ne verbalise pas ce à quoi elle veut faire parvenir les étudiants, mais ce qu'ils seraient amenés à faire, de manière intuitive, en fonction de leurs pratiques antérieures, face à telle ou telle consigne. Il s'agirait pour moi d'un mode de réflexion sur la consigne qui s'apparente à ce que l'équipe de l'IFÉ appelle « les occasions d'apprendre » (voir ici-même l'article de Chabanne *et al.*). Le propos de cette collègue répond en

9. L'exclamation renvoie aux travaux de Bertrand Daunay sur le jugement de paraphrase, dont les lecteurs de *Recherches* sont familiers. Voir par exemple, Daunay Bertrand (1999) « La "lecture littéraire" : les risques d'une mystification », *Recherches* n° 30, *Parler des textes*, p. 29-59.

10. Je surligne en gras les verbes discutés et en italique des formulations qui me paraissent remarquables et qui alimentent mes commentaires.

quelque sorte à la question suivante : quelles sont les occasions d'activité intellectuelle ou discursive offertes par telle ou telle consigne ?

Arguments épistémologiques

Viennent ensuite des raisons épistémologiques pour refuser tel ou tel verbe.

Je n'aurais pas du tout aimé retenir le mot « **décrire** », tout d'abord parce cela donne une *vision réductrice* de l'étude qu'un *sociologue* peut être amené à réaliser d'un corpus de données empiriques : certes, il peut emprunter *une démarche de type ethnographique*, qui vise à rendre compte, de la manière la plus exhaustive possible, de la dimension sociale de tel ou tel phénomène ou cas d'étude, mais la portée heuristique du discours sociologique tient aussi, certains diraient avant tout, à sa capacité à *problématiser* le phénomène ou cas étudié, on pourrait dire aussi sa capacité à dégager de nouvelles significations au phénomène ou cas étudié, et ce que ce soit dans une visée explicative, causale, ou plutôt dans une **visée compréhensive**, soucieuse du sens que les individus donnent à leurs actions. En résumé, *le sociologue ne fait pas QUE* décrire. Donner comme consigne « dites ce que le sociologue décrirait », ce serait donner une *définition restreinte de la discipline*. (P. Fugier, sociologie)

Apparaissent très vite dans cette deuxième catégorie de discours, la dénomination de la discipline dans laquelle se situe l'enseignant et une réflexion méta sur ce qui caractérise la discipline et, en l'occurrence, l'activité du sociologue. Ce discours énonce les bonnes pratiques du métier de sociologue (« dégager de nouvelles significations au phénomène ou cas étudié ») dans des énoncés clairement normatifs (« le sociologue ne fait pas QUE décrire »). Le refus de la description ici est essentiellement lié au fait qu'elle exclurait la compréhension, c'est-à-dire la recherche « du sens que les individus donnent à leurs actions ».

On trouve la même configuration discursive dans un autre texte :

Je réagis d'abord au mot **expliquer** qui est rejeté en *psychanalyse* comme issu d'une méthode utilisée en *psychologie expérimentale* : chercher la variable qui produit des effets (ou le facteur qui explique), au profit du mot « **comprendre** » qui donne le sentiment que les paramètres sont intriqués (interagissent les uns sur les autres) et donc que les choses sont complexes et que s'intéresser à un aspect sera très *réducteur*. (A.-M. Jovenet, approches cliniques)

De la même manière presque, cette enseignante, travaillant dans un tout autre champ disciplinaire, revendique la compréhension pour rejeter, ici, le verbe « expliquer ».

Ce discours réflexif et définitionnel sur les spécificités des disciplines universitaires, leurs frontières par rapport à des disciplines proches (cf. la psychanalyse vs la psychologie expérimentale, la sociologie vs l'ethnographie), les pratiques qui permettent d'identifier une démarche scientifique dans le champ concerné (en sociologie, par exemple, étudier un corpus de données empiriques, être le plus exhaustif possible dans cette étude, problématiser, mettre en évidence de nouvelles significations, rendre compte du sens des actions pour les acteurs eux-mêmes), tout cela est de nature épistémologique.

Au-delà de ces premiers commentaires, dans les deux cas, l'argumentation se poursuit et se complexifie. Pour le premier, le sociologue, parler de description ne serait pas seulement réducteur, ce serait carrément impossible dans une démarche sociologique bien pensée.

Deuxième argument, c'est la possibilité même d'une dite description qu'on peut être amené à remettre en question *à partir de la sociologie*. Les *sociologies contemporaines* sont assez critiques vis-à-vis du paradigme positiviste et qui prétend qu'on peut recueillir des données comme on pourrait cueillir des fleurs dans un champ. En réalité, rien n'est donné, tout est construit. Les données empiriques sont donc produites par le *sociologue*, à partir de certains schèmes de pensée et dispositifs de recherche, et non pas décrites. (P. Fugier, sociologie)

Cet élargissement de la perspective épistémologique par historicisation (« les sociologies contemporaines ») et refus du « paradigme positiviste » amène l'enseignant à refuser l'idée même d'une description, qu'il remplace par celle d'une construction : les données empiriques sont construites par le chercheur (sa méthodologie, son questionnement, ses « schèmes de pensée »...), elles ne sont ni données, ni données à décrire.

Arguments épistémologicopédagogiques

Après avoir refusé « expliquer » pour les raisons exposées plus haut, l'enseignante « psy » croise son expérience de chercheuse avec son expérience d'enseignement pour refuser aussi le verbe « analyser » :

Quant au terme « **analyser** », c'est mon expérience antérieure de mémoires en référence à la psychanalyse, où les frontières entre théorie et thérapie sont franchies allègrement, qui me mettait en garde ! Même actuellement, et même dans le groupe « Entrée par les textes », ceux qui commencent à comprendre un peu... parlent de leurs « hypothèses » parce qu'ils retiennent que ce qu'ils lisent en psychanalyse n'est qu'une façon d'interpréter les choses et donc ce sont des hypothèses... (A.-M. Jovenet, approches cliniques)

« Analyse, hypothèses » sont des termes qui peuvent piéger les étudiants qui ne percevraient pas les implications théoriques de leur emploi dans des champs qui les utilisent avec des références précises à des méthodes, à des théories, bien éloignées des sens que leur donnent les usages ordinaires. C'est le grand écart entre usages scientifiques et usages courants de termes qui peuvent apparaître dans les deux contextes (et on le constate ici, il ne s'agit pas de jargon). Il en va de même des pratiques de lecture :

Pour les autres termes : **décrire**, **présenter**, **raconter**, c'est mon expérience d'utilisation de textes produits par des psychanalystes avec les étudiants (textes qui comprennent des récits de cas cliniques, ou récits de thérapie, éclairés par des concepts ou des notions théoriques) ; c'est leur penchant à se contenter d'un résumé, parfois très détaillé, de « l'histoire » qui me faisait craindre l'emploi de ce terme... Dans l'étude des textes faite avec eux dans le groupe [dans les séances 1 et 2], j'ai insisté sur une position « théorique » : *poser des questions à l'aide des concepts*... pour avoir une autre lecture que la lecture courante. (A.-M. Jovenet, approches cliniques).

Les étudiants sont censés pratiquer une lecture théorique, qui utilise des concepts pour interroger, poser des questions, problématiser. La préoccupation de la problématisation (« se poser les bonnes questions », « épaisseur problématique ») est présente dans tous ces discours, et elle apparaît la plupart du temps comme un antidote à la lecture ordinaire, qui reste à la surface de l'histoire ou des exemples (voir aussi la crainte des « explications de sens commun », J. Deville, ci-dessus).

La crainte d'une lecture réductrice (que produirait la description pour le sociologue, l'explication pour la spécialiste de l'approche analytique ou la présentation pour la didacticienne des sciences) va de pair avec l'affirmation très partagée de l'importance des questions et problèmes que les étudiants doivent apprendre à poser s'ils veulent se démarquer d'une lecture ordinaire. Le caractère transversal et partagé de ces deux exigences en fait des traits du travail scientifique en général, indépendamment des caractéristiques épistémologiques de telle ou telle discipline de recherche.

Quelques propositions

Tous les enseignants consultés expriment des refus. Ce n'est pas le cas des termes acceptés : sur les 7 enseignants, deux ne se retrouvent dans aucun des termes de la liste et ont utilisé des formulations personnelles : « Que dirait quelqu'un qui se réfère à la théorie psychanalytique... ? » ou « Quel pourrait être le point de vue de l'analyse du travail sur le cas Roméo ? », formulations proches de la consigne qui finalement a fait consensus dans la discussion (« Que dirait un sociologue, un didacticien, etc. ») sauf en ce qu'elles nomment explicitement des théories ou des champs de recherche spécifiques et non ce qu'on pourrait appeler des statuts sociaux de chercheurs (un didacticien, un sociologue) : et de fait, il aurait été particulièrement erroné de parler d'un psychanalyste (qui évoquerait quelqu'un qui ferait la thérapie de Roméo, ce à quoi les étudiants ne sont pas formés dans ce cursus de sciences de l'éducation) ou d'un « analyste du travail », syntagme qui n'est guère en usage.

Les verbes qui sont le plus choisis sont **présenter** et **analyser** (choisis trois fois chacun). Le premier pour des raisons qui n'engagent guère, c'est un verbe un peu mou, clairement transversal, lié à une opération discursive générique, peu spécifiée, comme le dit clairement l'un des enseignants :

« **Présenter** » et « **raconter** » sont peut-être plus appropriés : ils ont une dimension plus large, un côté un peu « naïf » et plus abordable : c'est aussi l'occasion de montrer aux étudiants que l'on peut tout à fait partir d'un questionnement simple pour faire émerger des éléments plus spécifiques. (S. Obajtek, sciences de l'éducation)

« Analyser » est davantage développé dans ses implications théoriques ou de formation. Soit que le terme renvoie directement au champ de recherche de l'un des enseignants (qui en profite pour expliciter deux dimensions structurant ce champ) :

Analyser, car en prenant ce cas comme une donnée de l'activité d'un enseignant, on peut tenter d'en faire une analyse (*analyse du travail*). Le problème est que je n'aurais pas choisi de l'utiliser pour formuler une consigne pour les étudiants car ils sont seulement en train d'apprendre les rudiments de l'analyse du travail par le biais de deux textes (dont l'un à visée

de *sémiologie de l'activité*, et l'autre plutôt à visée de *psychologie ergonomique*). (A. Boughagha, analyse du travail)

soit que le terme permette à l'enseignant de distinguer deux plans d'analyse : le cas Roméo lui-même et la façon dont il est constitué en cas par le discours de l'enseignante :

« **Analyser** » car cela peut renvoyer tout autant à ce qui est présenté de Roméo qu'à la manière dont cela est présenté : on peut (doit ?) donc analyser et le cas Roméo en lui-même et sa présentation en tant que cas, donc analyser à la fois la situation de l'élève et le regard de l'enseignant sur cet élève puisque c'est ce regard qui en fait un « cas ». De plus, l'analyse implique, pour moi, la distanciation, la neutralité du regard de celui qui y procède, ou en tout cas il me semble plus évident de le faire comprendre aux étudiants en expliquant la différence entre l'analyse (*recherche de l'objectivité*) et l'opinion (*affectivité et subjectivité*). (D. Bourdet, sociologie)

Cet enseignant développe par ailleurs un thème récurrent dans les analyses du discours scientifique (qui rappelle ce qui était dit plus haut des attentes des enseignants quant à une pratique de lecture théorique, différente de la lecture ordinaire), celui de la neutralité du regard, caractéristique de l'analyse par opposition à la subjectivité, qui donnerait forme à l'opinion.

L'autre enseignant sociologue opte aussi pour « analyser », dans un long paragraphe qui aboutit à montrer finalement comment « analyser » comporte les autres activités (décrire, présenter, raconter et expliquer), chacune étant définie en regard des exigences du travail sociologique :

Spontanément, j'aurais retenu le terme **analyser**, car ce terme est plutôt fidèle au traitement qu'un sociologue peut être amené à réaliser d'un corpus de données empiriques, l'activité d'analyse pouvant inclure un travail à visée descriptive, narrative et explicative, compréhensive. Autrement dit, dès l'instant qu'on ne réduit pas *l'activité d'analyse du sociologue* à une activité spéculative mais qu'on souligne combien elle s'appuie sur une matière empirique, en y dégagant des significations propres à un certain regard, *le regard sociologique*, on retrouve dans l'analyse sociologique du cas Roméo les autres termes proposés : **décrire**, **présenter** (réaliser un *portrait sociologique* de Roméo par exemple), **raconter** le cas Roméo (le sociologue opère une certaine mise en intrigue du cas par ses interprétations, sa manière spécifique de présenter le cas), **expliquer** le cas Roméo (en croisant le cas Roméo avec des variables déterminantes...). (P. Fugier, sociologie)

Outre ce collègue et un autre qui admet que « l'analyse peut éventuellement – et idéalement – aboutir à une **explication**, ou tout du moins proposer une interprétation étayée d'un cas, d'un phénomène, ce qui permet ainsi de le comprendre », l'explication n'est vraiment choisie, voire revendiquée que par l'enseignante, didacticienne des sciences :

Mon choix s'est porté et se porte toujours d'emblée sur « **expliquer** le cas Roméo » parce que cette consigne force l'étudiant à *comprendre comment « fonctionne »* cet enfant, à s'engager intellectuellement et à *contrôler* les explications qu'il produit par certaines données du texte. Il ne peut pas être sur une simple extraction de données du texte. Il est contraint de *construire des raisons*, du fait de la consigne et du fait des discussions ou échanges entre

étudiants à suivre. Bref, nous le forçons à sortir d'une pensée « plate ».
(D. Orange, didactique des sciences)

Ce choix est en parfaite cohérence avec ce que la didactique des sciences construit autour de l'activité d'explication. Au-delà de la compréhension des phénomènes, l'explication doit aboutir à « construire des raisons » en les contrôlant à partir des données du texte (dans d'autres situations, il pourrait s'agir de données d'observation ou d'expérience).

Je disais plus haut le puissant intérêt qu'avait suscité pour l'ensemble des membres de cette équipe la discussion sur la formulation de la consigne d'écriture. Nous avons tous l'intuition que le temps compté de la concertation ne pouvait suffire à élucider les refus et les choix, et nous nous sommes donc contentés du verbe « dire » qui faisait l'unanimité à minima (peut-être par ailleurs que la composition interdisciplinaire de cette équipe a contribué à la recherche d'un verbe non marqué disciplinairement, ce qui serait à interroger du point de vue des intérêts et limites de l'interdisciplinarité).

La reconstitution des arguments que j'ai tenté de faire ci-dessus n'a été possible que grâce aux écrits qui m'ont été envoyés peu de temps après, où chacun s'efforçait de clarifier ses choix. On a pu lire ci-dessus les traces de l'investissement pédagogique et épistémologique que cette question a provoqué, signe de l'étroite association, à l'université, de l'enseignement et de la recherche : cette discussion montre que, pour un enseignant-chercheur, les choix pédagogiques peuvent être le reflet de préoccupations théoriques et disciplinaires. Ce n'est peut-être pas le cas tout le temps ; mais on peut du moins reconnaître que la structure d'une équipe pédagogique interdisciplinaire a pu favoriser un tel investissement (ce qui alimente d'une autre façon la réflexion sur les intérêts et limites de l'interdisciplinarité).

LES ÉTUDIANTS ET *ROMÉO*

Avant d'observer quelques extraits de textes produits par les groupes d'étudiants, je me propose de donner un aperçu des discussions qui ont eu lieu dans le groupe que je pilotais dans le premier échange sur le texte suite à la lecture individuelle.

Premières questions

Il s'agit d'un aperçu des questions que les étudiants s'étaient posées et qui, consignées au tableau, ont été conservées par prise de notes.

D'abord, de nombreuses questions sur les causes des difficultés de Roméo :

D'où vient la difficulté de Roméo ?

Pourquoi ne veut-il pas apprendre à lire ?

Pourquoi ne s'intéresse-t-il pas à la lecture/écriture ?

Pourquoi un tel blocage ?

Les difficultés de Roméo sont-elles cognitives ? sociales ?

Ensuite, des questions sur les moyens qu'il faudrait mettre en œuvre pour résoudre le problème ou plus largement pour enseigner à lire et à écrire :

Quel moyen trouver pour donner envie à Roméo de lire ?
Comment faire prendre conscience à Roméo des fonctions de l'écriture ?
Quelle pédagogie ?
Quelles méthodes d'apprentissage de la lecture/écriture sont les plus adaptées ?

Puis, des remarques qui ne sont pas toujours des questions mais plutôt des propositions d'explications, centrées sur le rôle des parents dans cette histoire :

Chercher dans le contexte familial une explication : peut-on trouver ensemble (enseignants et parents) une solution ?
L'implication des parents dans les devoirs peut-elle être une aide ?
Roméo reproduirait-il le schéma familial (rapport de sa mère à l'écriture) ?
Y avait-il eu des difficultés dans le rapport entre l'enseignante et les parents ?

Enfin, des remarques sur l'enseignante et des explications possibles du déblocage soudain de Roméo :

L'enseignante a rendu public le problème, a rappelé la loi de la classe : cela a provoqué le déclic.
Le mot écrit par la mère a provoqué le déclic.
Quel est le rôle de l'enseignante, des démarches mises en place et des explications sur les fonctions de la lecture/écriture données à Roméo dans le déclenchement de l'apprentissage ?

On retrouve dans ces différents blocs de questions et remarques à la fois des préoccupations de futurs enseignants (comment faire ? quelles méthodes ?), d'étudiants découvrant les problématiques éducatives (il y a l'école mais aussi les parents) et d'étudiants futurs didacticiens¹¹ (comment penser les difficultés des élèves ? leurs erreurs, leurs refus d'apprendre ? comment décrire l'action de l'enseignante et ses effets possibles sur les apprentissages des élèves ?). Par rapport aux trois pôles du triangle didactique que j'avais proposés aux étudiants pour organiser leur réflexion, manque très clairement le pôle des contenus (savoirs, savoir-faire, rapports à...) qui est présent implicitement dans ces questions et remarques mais qui n'est pas posé comme un questionnement possible à mettre en œuvre sur le texte. Par exemple, l'apprentissage de la lecture semble lié, assez magiquement, à l'explication ou à la prise de conscience des fonctions de la lecture/écriture, ce qui est un contenu possible, parmi une myriade d'autres. De même, le rapport à l'écriture apparaît pris dans la gangue de conceptions déterministes selon lesquelles Roméo hériterait du rapport à l'écriture de sa mère. Il est clair que ce module ne peut pas permettre de corriger le tir, et on retrouvera dans certains des textes écrits conceptions déterministes et recherche de la bonne méthode. Je voudrais cependant terminer en soulignant l'émergence d'un point de vue descriptif dans la dernière des remarques reproduites ci-dessus (« Quel est le rôle de l'enseignante... »), point de vue assez isolé dans cet ensemble de premières réactions au texte, et que je trouve intéressant.

11. Le groupe dont j'étais responsable était composé principalement d'étudiants inscrits dans le parcours EAD (Enseignement, apprentissages, didactiques).

Quelques textes

Je ne donne ici que des extraits des textes qui ont été lus en quatrième séance, alors que mon groupe rencontrait d'autres étudiants qui avaient travaillé sous la direction d'une collègue sociologue. Autant dire tout de suite que l'intérêt essentiel de cette quatrième séance est dans les échanges oraux qui suivent la lecture de chaque couple de textes (un texte-didactique, un texte-sociologie, et ainsi de suite) dont, bien évidemment, il ne reste rien, sauf quelques souvenirs, quelques notes prises à la volée tout en dirigeant les échanges entre étudiants, en coopérant avec ma collègue, en réagissant moi-même à des textes que je ne connaissais pas... quelque chose comme un exercice sur une corde raide, dont il reste cependant de très bons souvenirs et qui a souvent été évalué par les étudiants en toute fin de module comme la séance la plus intéressante !

Le rôle de la mère

Je propose de lire d'abord deux extraits de textes centrés sur le rôle de la mère dans les apprentissages de Roméo. Le premier est un texte-didactique :

Il nous est dit dans le texte que Roméo a un *bon rapport* aux mathématiques et aux travaux manuels, on apprend même qu'il amène des manuels de systèmes de pliages complexes. On peut *donc* supposer que dans son contexte familial, Roméo assiste régulièrement à des travaux manuels et à l'application des mathématiques dans son quotidien, d'où son fort potentiel dans ces matières à l'école.

On peut *ainsi* faire un *lien entre son blocage* sur l'écriture et la lecture et *l'absence de pratiques de ces activités* chez lui. C'est pourquoi suite aux demandes répétées de son enseignante, Roméo a fait pression sur sa mère pour obtenir un mot et pouvoir être comme les autres. L'enseignante et Roméo obtiennent satisfaction avec ce justificatif. Ayant vu sa mère l'écrire, on peut considérer que le fait de la voir écrire (même si l'écriture semble avoir été laborieuse) lui a montré l'importance de l'apprentissage. *Ainsi*, les activités valorisées par la mère sont reproduites par l'enfant à l'école.

On peut *donc* établir un *lien entre le contexte familial et l'apprentissage* puisque par la suite, Roméo s'implique davantage dans son apprentissage et montre une envie d'apprendre à lire et à écrire, et il apporte un justificatif à chaque absence. Montrant qu'il a réussi à modifier le contexte familial pour répondre aux attentes de l'école.

Le second un texte-sociologie :

On suppose ici qu'il ne ressent pas le besoin d'apprendre car par ses lacunes il se sent exclu de la classe. Le professeur lui demande un mot d'excuse pour son absence injustifiée. L'élève met un temps assez conséquent pour le rendre. Par revirement de situation, le jour où sa mère fait l'effort d'écrire un mot il s'est senti « comme toute sa classe » car le mot a été rangé avec ceux des autres élèves. *On suppose* que c'est l'élément déclencheur qui l'a motivé à travailler ces matières.

L'autre hypothèse qui peut être retenue *serait* que par peur de trahir sa mère, il ne s'intéresse ni à l'écriture ni à la lecture. En effet, nous comprenons que le *capital scolaire* de la mère est peu élevé et que Roméo a peur de la mettre dans une *position d'échec* et ne fait pas l'effort d'apprendre.

Pour finir, *on peut supposer* que si la mère de Roméo a mis longtemps à écrire un mot d'excuse c'est peut-être qu'elle ressentait une *honte* par ses difficultés à écrire.

On peut lire dans ces deux textes deux façons très différentes d'approcher la question posée. Disons tout de suite que le texte-didactique est très contestable dans ses formulations causales mécaniques (voir les « ainsi », les « donc », une phrase comme « Ainsi, les activités valorisées par la mère sont reproduites par l'enfant à l'école », les « liens » entre le milieu familial et les comportements scolaires...) et ses maladresses dans les tentatives de formulation de ce qu'on peut appeler le « rapport à l'écriture » (voir « un bon rapport aux mathématiques » : l'évaluation du « rapport à » montre que la notion est ici utilisée comme un indicateur des normes scolaires et non comme un concept didactique). On peut ajouter à tout cela une interprétation de l'échec de Roméo largement fondée sur la théorie (implicite) du handicap socioculturel (« On peut ainsi faire un *lien entre son blocage sur l'écriture et la lecture et l'absence de pratiques de ces activités chez lui* ») et des énonciations péremptoires qui présentent comme assurés des faits on ne peut plus incertains (« le fait de la voir écrire (...) lui a montré l'importance de l'apprentissage », par exemple et bien d'autres). C'est comme si l'introduction aux problématiques didactiques du rapport à, les lectures sociologiques faites dans les séances précédentes (voir mon article dans *Recherches* n° 58) avaient renforcé les représentations ordinaires sur le rôle des pratiques familiales dans la construction du rapport au langage et rendu inaudible ce qu'écrivait D. Thin sur les tensions entre logiques scolaires et logiques parentales (qui avait été lu à la séance précédente). Le texte écrit par ces étudiants révèle donc parfaitement la difficulté de la situation proposée : projeter sur l'étude de cas des opinions, des conceptions non théorisées, des explications simplistes qui sont à la limite de l'interprétation erronée. Et je ne pense pas que ce piètre résultat soit le produit d'une consigne floue. Par contre, il montre à quels préconçus, à quelles représentations de la difficulté scolaire une formation en didactique doit s'affronter, et quelles pratiques d'écriture sont à construire.

À l'inverse, le texte-sociologie avance par formulations d'hypothèses interprétatives¹², reformulant prudemment (voir le conditionnel) les idées vraisemblablement émises lors de la discussion collective et faisant apparemment une citation¹³ (indices de distance par rapport au texte et de prudence énonciative). Ce texte est par ailleurs assez hétérogène : supposer, dans le premier paragraphe, que Roméo se sent exclu est une interprétation que rien ne vient soutenir dans le texte. Les scripteurs construisent une opposition Roméo exclu *vs* Roméo « comme toute sa classe » qui repose sur une représentation stéréotypée de l'élève en difficulté qui s'intégrerait miraculeusement une fois que ses « lacunes » sont comblées. On voit là

12. Dans le texte-didactique, l'emploi du verbe « on suppose » ne produit guère l'impression d'une prudence énonciative, la supposition est quasiment annulée par l'interprétation mécaniste qui suit le verbe.

13. En effet, en est-ce vraiment une ? Les mots cités ne se trouvent pas dans le texte source ; les guillemets sont peut-être à interpréter soit comme une prudence énonciative face à une formule un peu trop orale, soit comme une forme de discours prêtée à Roméo.

encore en action le jeu des normes scolaires, plutôt éloigné d'un regard sociologique.

Si la première partie de ce texte est problématique à mes yeux, à partir de « L'autre hypothèse » se produit une avancée. Les auteurs multiplient les hypothèses, évitant par là les énoncés péremptifs du texte-didactique, ils utilisent également un ou deux concepts (capital scolaire, position) pour produire une lecture du cas Roméo explicitement ancrée dans le champ sociologique. Même le terme « honte » a été reformulé oralement en « honte sociale » et référée aux notions de normes, d'écart à la norme et d'illégitimité telles que développées par exemple en sociologie clinique. Ce texte hétérogène est intéressant en ce qu'il donne à voir une réflexion qui progresse, une pensée qui se construit, une écriture progressivement plus scientifique. Il produit un discours plus large, de par ces éléments de théorisation, que le texte-didactique, ancré dans l'implicite de convictions non questionnées¹⁴.

Les stratégies de l'enseignante

Pour ne pas laisser croire que les étudiants du groupe didactique sont tous en difficulté par rapport à l'exercice, je souhaite terminer cet article en citant la fin d'un autre texte écrit dans ce groupe. Il est intitulé « la maitresse » et s'efforce de décrire les décisions, actions, réflexions de la maitresse, telles qu'on peut les reconstruire à partir du texte Roméo.

Pendant la seconde année scolaire, elle *essaye* de lui donner des devoirs en rapport avec ce qui l'intéresse, mais ici aussi il parvient à s'arranger pour n'avoir ni à lire ni à écrire. Plus tard, suite à plusieurs absences injustifiées elle *explique* à Roméo que selon les règles de l'école il est obligatoire de justifier toutes les absences pour tous les élèves et tous les professeurs. Elle lui *pose* alors un *ultimatum* : s'il ne ramène pas de mot l'après-midi, il ne pourra pas aller en classe. Elle a vraiment *insisté à l'oral* pour éviter qu'il ne rejette cet ultimatum à l'écrit. L'enfant revient alors avec son mot et de la fierté, ainsi que de l'appréhension vis-à-vis de la réaction de la maitresse. Celle-ci lit alors le mot silencieusement et *comprend* d'où vient la difficulté de Roméo mais *ne lui montre pas* et le considère au même niveau que les autres *pour ne pas le gêner* davantage.

À partir de là, l'enfant a eu un déclic, et s'implique vivement dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Il en demande même plus que les autres. On peut donc dire que l'objectif de la maitresse est atteint, *ce qui lui donne un sentiment de fierté*.

Dans ce texte, les étudiants s'attachent à décrire les stratégies et l'activité intellectuelle de la maitresse face à Roméo, même si, et c'est normal, les comportements de Roméo et ses émotions ne sont pas absents de la description. Comparativement au texte-didactique précédent, on peut constater une position d'écriture qui s'interdit de formuler des interprétations causales, qui pratique une reformulation des épisodes au plus près du texte même si l'interprétation n'en est

14. Je remercie Marie-Michèle Cauterman pour ses suggestions très productives concernant ce texte.

pas absente. Au titre de la recherche d'une distance objectivante, on peut signaler la reformulation du passage du texte-source « Malgré mon émotion, je reste calme » par la phrase « [elle] comprend d'où vient la difficulté de Roméo mais ne lui montre pas » où l'émotion est effacée. Mais dans le même temps, on voit que cette orientation descriptive est liée à de l'interprétation. Elle porte ici sur les intentions de la maîtresse (« pour ne pas le gêner », par exemple) ou sur une possible autoévaluation qui fonctionne comme une conclusion de l'histoire (« ce qui lui donne un sentiment de fierté »). Une phrase a donné lieu à discussion lors de la lecture collective : « Elle a vraiment insisté à l'oral pour éviter qu'il ne rejette cet ultimatum à l'écrit ». Rien de tel n'est dit dans le texte source. Les étudiants ont précisé qu'ils supposaient intentionnel le fait que l'ultimatum ait été verbalisé oralement et non consigné à l'écrit dans le carnet de correspondance, vu ce que la maîtresse connaissait des difficultés de Roméo avec l'écrit. Ainsi, ce texte qui cherche l'objectivité n'échappe pas à une élaboration du point de vue de l'enseignante, comme si les étudiants avaient essayé de reconstituer de l'intérieur le vécu de Geneviève, en s'identifiant à elle.

Comment conclure, alors qu'il n'y a pas de suite à annoncer ? Que dire, de mon point de vue, de la longue discussion sur l'élaboration de la consigne ? Au-delà du descriptif de dispositifs pédagogiques, en quoi les styles d'enseignement et de gestion des groupes influencent-ils l'écriture des étudiants ? Et pour finir, comment caractériser la place et le rôle de l'écriture dans ce dispositif de travail, consacré essentiellement à la lecture ? Voilà quelques questions auxquelles je tente de répondre ci-après.

À la lecture de mes commentaires des textes d'étudiants, le lecteur aura compris que, dans la discussion relatée plus haut à propos de la formulation de la consigne d'écriture, je penchais plutôt pour le verbe décrire. Premier outil de l'apprenti didacticien, selon moi : apprendre à décrire les situations de classe, du point de vue des apprentissages, de l'élève, donc, ou du point de vue de l'enseignement, ou encore selon les contenus qui sont en jeu dans les situations didactiques. Décrire, et non chercher à expliquer par un enchaînement causes/effets, décrire pour comprendre, ou plus exactement pour forger des hypothèses explicatives, qui peuvent guider l'action en situation d'enseignement. Et bien sûr, la description est discursivement, narrativement, liée à la construction d'un point de vue. D'où les interprétations, inévitables, mais que l'on peut s'efforcer de contrôler.

Une des grandes difficultés de cet exercice réside dans le fait d'écrire à partir d'un texte source dont le statut relativement flou est laissé à l'arbitrage des scripteurs : quelle place lui assigner dans l'écriture ? doit-on le résumer ? le commenter ? le reformuler ? le considérer comme exemplifiant un discours théorique ? comme un support à la formulation de questions de recherche ? Au-delà de cette difficulté, les modalités de travail pédagogique des responsables de groupe jouent aussi un certain rôle dans la façon dont les étudiants se sont formulé la tâche : y a-t-il eu plutôt centration sur les modalités de lecture des textes proposés ou sur la présentation, voire définition de concepts disciplinaires centraux à l'occasion des lectures de textes effectuées dans les précédentes séances ? Je me souviens de ma surprise, lors de l'une des premières séances de confrontation, à voir une collègue philosophe reprendre de manière explicite tel ou tel concept travaillé antérieurement

pour apprécier la production d'un groupe d'étudiants. Il est sûr que dans le groupe que je pilotais, l'explicitation des concepts n'était ni prioritaire ni dominante par rapport à l'accompagnement pédagogique des difficultés de lecture des étudiants et de la verbalisation de leurs stratégies, ou à l'identification des caractéristiques du discours scientifique. « Ceci explique cela », pourrait-on dire en reprenant le raisonnement mécaniste d'un des groupes évoqués ci-dessus.

Quoi qu'il en soit, le dispositif de travail décrit ici donne à l'écriture une place particulière : celle d'un outil intellectuel pour construire ou mettre à l'épreuve des façons de penser, différentes des discours ordinaires sur l'école, le rôle des parents dans les apprentissages et les difficultés des élèves. Son statut d'outil explique que les productions des étudiants ne sauraient être évaluées, autrement que par la lecture des pairs dans la rencontre finale et la discussion collective qui s'ensuit. L'écriture est ici censée conduire les étudiants à adopter ce qu'on pourrait appeler une posture disciplinaire, « écrire comme un sociologue, un didacticien, etc. », c'est-à-dire « penser comme... », poser le même type de question, utiliser les mêmes concepts, et donc aider à mieux lire les textes de recherche que les étudiants vont utiliser tout au long de leur première année en sciences de l'éducation.

ANNEXE

Roméo

Roméo est dans ma classe pour la deuxième année consécutive. Il y est arrivé sans aucun acquis scolaire.

La première année, je peux constater à quel point l'école ne l'intéresse pas et ce qui me frappe, c'est son impossibilité à se concentrer, ne serait-ce que quelques secondes, sur une activité de la classe. Il est assez solitaire, communique peu, bricole toujours dans son coin. Je n'arrive que très difficilement à capter son regard. L'installation de dispositifs tels que la causette, le conseil de classe ne déclenchent pas vraiment son attention. En revanche, les services à accomplir dans la classe lui plaisent bien. Si je l'écoutais, il pourrait passer son temps à balayer, effacer le tableau, arroser les plantes...

Au niveau des activités scolaires, il est quasiment insaisissable. Il ne prend pas d'initiative, ne mène aucune activité à son terme. Vers le milieu de la première année, il commence à participer aux causettes et, parallèlement, il se révèle un peu agressif avec les autres, avec des comportements un peu immatures : il mord, pince, tire les cheveux. Les conseils de classe ne parviennent pas à modifier ces attitudes. Je remarque par contre son habileté en travaux manuels. Il apporte à l'école des revues avec des systèmes de pliage complexes qui en font des objets originaux. Il dessine, découpe des rosaces, des cocottes en papier. Il a la possibilité de les montrer aux autres et il est assez fier de lui. Je lui propose d'expliquer aux autres comment il s'y prend, mais cela ne l'intéresse pas. Finalement, en fin d'année, il ne sait pas lire un seul mot, il écrit mal. Par contre, je me rends compte qu'il a acquis certaines notions en calcul (comptine des nombres, petites additions, comparaisons, ainsi qu'une adresse certaine en géométrie). Je ne sais pas comment cela a pu se faire puisque, le plus souvent, il est dans sa bulle.

Par ailleurs, je n'arrive pas à entrer en contact avec la famille. Différentes tentatives (mots, prises de rendez-vous...) qui passent par l'écrit ou par la parole, par l'intermédiaire de Roméo ou du Réseau d'Aide Spécialisé sont sans effet. En revanche, la coopérative, les participations financières qui peuvent être demandées sont toujours acquittées.

Arrive la rentrée de septembre 1992. Roméo revient souriant (il l'est toujours du reste). À la fin de l'année précédente, il s'est fait une copine dans la classe... Il paraît épanoui. Mais il ne s'intéresse toujours pas à l'écrit. Son écriture, loin de progresser, régresse. Il ne veut rien lire, il participe aux activités mathématiques mais il faut lui lire les consignes, sinon il abandonne.

Je me désespère un peu. À la fois, il m'irrite et, en même temps, je le trouve attachant. Il participe de plus en plus aux causettes et il fait preuve d'un esprit éveillé. Il a du vocabulaire, du bon sens, de l'humour. J'essaie toutes sortes d'astuces pour lui donner envie de lire. De la fiche bricolage (puisqu'il aime bricoler) à la fiche de recettes (il est gourmand comme un chat) en passant par des activités sur l'ordinateur. Mais il est suffisamment débrouillard pour bricoler ou préparer sa recette sans lire quoi que ce soit.

Je n'ai toujours aucun contact avec la famille. Roméo s'absente de temps en temps et ne ramène jamais de justificatif. Je les lui demande mais il ne ramène toujours rien. Je décide de m'obstiner. Dans mon esprit, exiger un billet d'absence est une façon d'obliger la famille à prendre l'école en compte. Durant une semaine, matin et après-midi, je demande à Roméo s'il a apporté un mot. Invariablement, il me répond avec sa « délicieuse voix de bébé » : Cet après-midi, Maitresse, promis ! Ou demain matin, promis !

Le vendredi matin, je me fâche vraiment et je lui dis : « Tu dois me porter ce mot cet après-midi, c'est la loi. Tu n'as pas le droit de manquer l'école sans expliquer pourquoi. L'école est obligatoire, le directeur va demander pourquoi tu as été absent. Tes parents doivent nous l'écrire. Si tu ne rapportes pas ce mot cet après-midi, je ne te garderai pas dans la classe. » Dans le même temps, j'ouvre le cahier d'appel et je lui montre tous les mots des autres enfants qui ont été absents et je lui dis : « Tu vois, c'est pour tout le monde pareil, il faut écrire pourquoi on s'absente. Même moi, quand je suis malade, je dois apporter un mot à l'école. »

L'après-midi, Roméo arrive. Il est rayonnant et fébrile en même temps. Il chante : « Maitresse, j'ai le mot ! »

Je prends l'enveloppe et je suis intriguée par son attitude. Il reste devant moi, sourit, se tortille sur place, se tord les mains. J'ouvre alors l'enveloppe car je sens que c'est très important pour lui. Dès les premiers mots, je suis saisie par l'évidence... La maman de Roméo a écrit très laborieusement un mot que je déchiffre plus que je ne le lis. C'est à peine phonétique. Malgré mon émotion, je reste calme et je lui dis : « Eh bien, voilà, tu vois, maintenant je sais pourquoi tu n'étais pas là. » J'en informe les autres enfants : « La maman de Roméo nous a écrit qu'il était malade. » Puis je dis à Roméo : « Voilà, tu vois, je range ta lettre avec les autres dans le cahier d'appel. Comme ça, si le directeur veut le vérifier, il saura pourquoi tu as été absent. » Roméo est ravi.

Le jour même, et les jours suivants, Roméo me demande de lui faire faire de l'écriture. Je suis sidérée ! Inlassablement, il réclame des modèles. Dès le matin, il me demande s'il peut écrire une page entière et même deux. Quand je donne le travail du soir, il me demande s'il peut faire une page d'écriture. Au début, je lui fais des modèles, puis je lui propose de me dire ce qu'il aimerait écrire.

Parallèlement, il cherche à lire, participe à toutes les activités qui tournent autour de la lecture, lève le doigt et écrit, écrit...

Tout son travail du soir, qui n'était que très rarement fait, est désormais réalisé en entier. Il apprend ses textes d'éveil, ses poésies... bref, un drôle de petit miracle...

Certes, il lui arrive encore de mordre, de griffer, de bricoler encore dans son coin, mais quelque chose est en marche.

Samedi dernier, Roméo était absent. Lundi, il a apporté un mot.

Geneviève
classe de perfectionnement