

Formation des enseignants, recherche et sciences du langage : une ouverture aux questionnements formateurs

Marie J. Berchoud
Univ. Bourgogne, Lab. TIL, textes, images, langage, EA 4182

Résumé

*Cet article a pour but de montrer en quoi mieux saisir (au double sens concret/abstrait cf. *begreifen* /*verstehen*) les phénomènes de langue, de discours en situation et de langage est capital dans la formation des enseignants, depuis les concours jusqu'à l'exercice de la vie professionnelle, afin de mieux s'y situer et fonder ses pratiques. Pour les concours, même si les épreuves sont très encadrées, et qu'elles peuvent toujours être critiquées, la capacité à (se) poser des questions est un atout irremplaçable ; et il en va de même dans la préparation puis dans durée de la vie professionnelle incluant l'exercice de la liberté pédagogique et donc de la pensée.*

PRÉSENTATION

À l'issue de la conférence mondiale de l'UNESCO sur l'enseignement supérieur des 5-8 juillet 2009, les professeurs Jean-Pierre Aubin et Georges Haddad, mathématiciens, ont rendu un rapport final intitulé *L'aventure des savoirs dans la vie académique de ce siècle*, dont j'extrais une phrase (p. 47) : « La curiosité gratuite est la condition d'un savoir utile ». Cette phrase résume ce que l'activité de recherche et d'enseignement en sciences du langage ne cesse de nous apprendre, l'importance de cette capacité d'étonnement face à ce qui pourrait sembler acquis, évident, donné, sous le sceau de tel ou tel argument d'autorité ou d'habitude. Entendons-nous bien : il ne s'agit pas de s'opposer systématiquement à ce qui a déjà été fait, en oubliant les nécessaires ouvertures historiques et géographiques, mais d'oser décaler son regard, ses observations, ses attentes, afin (et parfois malgré soi, car on est pressé, il y a les routines professionnelles) de ne pas prendre ce qui est dit, affiché, répété, diffusé, pour argent comptant, tout en aiguisant sa conscience de qui parle, dans quel rôle, pour dire quoi et avec quels objectifs.

Et cette affirmation est valide même dans les préparations aux concours du premier ou second degré. Ainsi dans les épreuves de grammaire moderne, il s'agit certes d'analyses d'occurrences linguistiques dans un texte, mais la capacité à écouter la langue actuellement employée et à formuler des hypothèses explicatives aux évolutions constatées constitue une excellente propédeutique. « Le mercredi je suis *sur* Dijon », « Préviens-nous quand tu seras *sur* Paris », « sur » et non « à », voilà ce que nous pouvons entendre autour de nous depuis quelques années. Pourquoi cette évolution d'une préposition *à* vers ce *sur* ? Le sens de la préposition *sur* est pourtant « relativement stable et aisément identifiable » selon les grammaires légitimées dans les préparations aux concours (Riegel, Pellat, Rioul, 1994 : 372) ; mais on peut voir dans ces énoncés un sémantisme liant la localisation à l'activité, et au-delà une définition de l'individu comme être qui a des projets et qui réalise, plutôt que comme être en soi, stable. Une débat autour de cette interprétation a occupé une demi-heure dans deux séances de préparation à l'écrit et les étudiants qui se posaient activement et ouvertement les questions furent ceux qui dans la suite de l'année ont réussi leur concours de CAPES et de CERPE, dédiés respectivement au second et au premier degré d'enseignement.

Il apparaît donc que bien apprendre, au double sens de l'apprentissage et de l'enseignement, tout comme être un bon chercheur, suppose de demeurer capable de s'étonner, c'est-à-dire vivant et présent à ses activités, sans pour autant avoir abdiqué sa mémoire (travaux d'autrui, d'avant...). C'est ce que je voudrais montrer à partir d'expérimentations ; ce choix des expérimentations est lié d'une part au fait que des résultats immédiats ou proches peuvent être saisis, et d'autre part à la méthodologie des recherches prises en compte ici. Un autre article de ce même numéro montrera l'apport à la formation des enseignants des recherches présumées a priori non liées à eux.

Mon propos s'orientera dans deux directions :

- la recherche en sciences du langage (par la suite, SDL) permet de *fonder ses pratiques*, en comprenant mieux le fonctionnement des discours, de la langue, et des langues, telles qu'employés dans des situations différenciées et avec des objectifs différenciés, en commençant par celles où on est / a été engagé ;

- la recherche en SDL, pratiquée bien entendu dans des conditions minimum de liberté (cf. ci-dessus § 1), contribue à *élargir le champ de conscience* des praticiens du langage, en particulier ici les enseignants, leur engagement et leur liberté, par exemple avec l'analyse des discours croisés dans le champ éducatif.

I. FONDER SES PRATIQUES : ÉCOUTE, OBSERVATION, ANALYSE ET REMÉMORATION

La langue employée (nous considérons ici le français, langue de l'école et de l'existence sociale avec ses variations) n'est pas seulement celle qu'on lit et qu'on étudie ou fait étudier dans des textes, c'est aussi notre commun bien, notre moyen d'échange. Aussi ne saurions-nous être naïfs et en général, dans les conversations courantes chacun sait percevoir les sous-entendus, les intentions, le non dit, parce que chacun a besoin de cette capacité sémiotique pour vivre, se défendre, entretenir ses affections et ses détestations ; et l'apprentissage se fait en famille, en groupe de pairs, dans l'engagement réel de soi, avec risques inclus (risque de perdre la face, de se faire gruger, moquer, ou autre) et aussi satisfactions en prime. Mais la même compétence à l'écrit ne vient pas toujours aussi aisément, il faut un passeur, ou plusieurs pour y introduire : les maîtres jouent ce rôle, les écrivains aussi. Parlons des maîtres et des recherches les impliquant puisque c'est notre propos.

1.1. Les approches biographiques et dans la durée : rapport à la langue, aux langues, au langage... et au savoir apprendre / savoir enseigner

La première leçon importante à saisir du réel langagier social bien observé (donc pas seulement à travers le filtre protecteur des représentations qui nous portent au quotidien) est cette rupture prime entre pratiques langagières orales et pratiques de l'écrit. L'école, avec l'aide des familles dans les cas favorables, a pour tâche de nouer les fils entre ces deux univers pour que l'enfant élève puisse se mouvoir de l'un à l'autre avec aisance et se préparer ainsi à mener une vie pleine. Mais dans le registre de l'observation, l'expression « maîtrise de la langue », désormais classique notamment dans les programmes du premier degré depuis 1992, dit trop ou trop peu : d'abord il s'agit de la langue scolaire, en situations et dans des activités institutionnellement définies ; ensuite, à entendre parler de « maîtrise (ou non-maîtrise) de la langue », ne saisit pas comment se manifestent concrètement les difficultés évoquées : pour cela, il faut avoir écouté les élèves, avoir analysé leurs erreurs, leurs choix, leurs déficits. L'attention à la « maîtrise de la langue » suppose donc un enseignant proche des procédures d'observation et de recherche, et qui ne s'en tient pas à des formulations toutes faites de type « problèmes en lecture », ou « écrit catastrophique » pour qualifier un élève et son travail. Bien sûr, cela suppose de se placer dans la longue durée qu'est tout véritable apprentissage, et d'y relier les mesures ponctuelles de performances.

Pour considérer les phénomènes dans la longue durée, revenons sur deux recherches publiées engageant, l'une des enseignants ou futurs enseignants, et l'autre des apprenants adolescents et jeunes. Dans les deux cas, ma « curiosité gratuite... condition d'un savoir utile » a été de me demander en quoi des pratiques de futurs enseignants et de jeunes élèves pouvaient être formatrices, y compris lorsqu'elles se situaient à la limite du champ scolaire et universitaire, voire au-delà. Et la curiosité gratuite des individus dont il est question dans ces recherches a été de se poser des questions, ce qui les a amenés à réussir ou à progresser, en tout à se mettre en situation de s'exprimer et d'être compris.

La première recherche évoquée date de 2002, et les faits de discours étudiés des années quatre-vingts-dix. Situons plus précisément : depuis les années quatre-vingts, les formations universitaires d'enseignants de français langue étrangère et seconde prévoient, parce que ces futurs enseignants seront amenés à intervenir dans des contextes et avec des publics très hétérogènes, des unités d'étude consistant en 25 heures d'apprentissage en groupe-classe d'une langue totalement inconnue (soit le retour à la position d'élève) et 25 heures de réflexion guidée sur l'apprentissage, autour du fil rouge que constitue l'auto-observation et la prise de notes (le « journal d'apprentissage ») sur son propre apprentissage d'une part, et d'autre part la remémoration et la recomposition de sa « biographie

langagière » pour mieux comprendre comment chacun est né au langage et a développé des façons d'être et d'apprendre, des manières de faire et de dire, des types de relation avec les adultes enseignants. Ces 50 heures constituent une véritable aventure tant pour le professeur que pour les apprentis-enseignants redevenus élèves. L'écrit qui en résulte est un document riche de données, qui peuvent être ordonnées scientifiquement et exploitées : analyse par chacun de son « journal d'apprentissage », reconstitution du récit de sa « biographie langagière » et synthèse de l'ensemble à la lumière des apports théoriques du cours.

Au fil des années, j'ai pu réunir un grand nombre de ces écrits d'apprentis-enseignants issus de deux universités, une parisienne et une en province, et je les ai élaborés en corpus de recherche dans le but de repérer en quoi et pour qui un tel écrit à la fois narratif, analytique et explicatif est formateur (ou ne l'est pas). Le rendu de ce travail de recherche ainsi que son protocole méthodologique (revue *Recherches et Formation*, n° 39, 2002, pp 143-158). sont consultables ici : <http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR039.pdf>

Des résultats, je dirai seulement ici que l'activité de journal d'apprentissage et de biographie langagière consiste, finalement, pour un futur enseignant, à apprendre à trouver du nouveau à partir de l'examen attentif de l'existant au présent comme au passé, soi-même compris, dans le cadre d'un dispositif réglé, c'est-à-dire qu'elle consiste à permettre la pensée (en d'autres termes plus actuels : à favoriser des pratiques réflexives). Il ne s'agit pas d'une pensée objective *a priori*, car détachée des liens et des contextes de vie de l'étudiant ou du stagiaire enseignant, mais objective *a posteriori*, dans un effort d'élaboration de la subjectivité et de construction de l'objectivité. Et cette activité consistant à parler de soi, préciser son parcours langagier est un moment nécessaire de centration sur soi, préalable à une vraie décentration : pour s'occuper de faire apprendre autrui, il faut déjà être revenu sur ses propres apprentissages, au lieu de s'éviter dans le langage d'autrui (autrui fût-il l'institution).

La seconde recherche liée aux approches dans la durée avec une dimension biographique a été rendue dans un ouvrage de 2001, *RFI et ses auditeurs*, ainsi qu'une dizaine d'articles, dans lesquels étaient étudiées les correspondances à la radio RFI, d'un grand nombre d'auditeurs (corpus obtenu par tirage aléatoire après une pré-enquête) qui se sont révélés être en majorité des élèves et étudiants plus des professeurs : au total, le monde éducatif occupait les $\frac{3}{4}$ de ce corpus, et pour lui cet écrit épistolaire était aussi para- ou extra-scolaire. Qu'apprenions-nous ? Ce qui suit : l'élève, l'étudiant, le professeur prenaient ainsi du recul sur leur vécu, le disaient et se disaient, ils expérimentaient leurs compétences dans le réel social des médias et ainsi progressaient, car ils pouvaient écrire libres et eux, par-delà les normes et contraintes scolaires. Alors les maîtres et futurs maîtres ne peuvent laisser se perdre cette énergie du dire-écrire et il importe de créer des passerelles (mais aussi des limites et des repères) entre école et monde extérieur. Ce résultat manifeste l'importance de relier pratiques scolaires et pratiques non scolaires d'écrit, écriture et aussi lecture ; en témoignent aussi les travaux du groupe IVEL, interactions verbales lecture écriture lecture du centre de recherche Lidilem ou les travaux des chercheurs d'ICAR à Lyon sur l'écriture, ou sur l'acquisition. Et cela du côté des élèves, mais aussi des (futurs) maîtres.

1.2. Rapport à l'écrit et élaboration de savoirs sur soi, sa manière d'apprendre¹

La recherche dont il va être question ici analyse le processus d'écriture d'étudiants en formation professionnalisante d'enseignants de niveau master, à travers un écrit universitaire dont la consigne était : formulez les caractéristiques de votre rapport à l'écrit, en étayant vos propos sur des faits précis. Cela conduisait chacun à revenir sur sa biographie langagière et ses apprentissages scolaires pour y voir la place de la norme, de l'échec, des réussites, de la construction de soi.

L'analyse des écrits de ces (futurs) enseignants amène à distinguer deux façons d'être, de faire, de se situer :

¹ Apprendre est à entendre ici encore au double sens de learning/teaching. Le rendu de cette recherche (les définitions des termes, les aspects de méthode, les étapes, les résultats) peut être lu en accès libre notamment au lien suivant : <http://www.groupepca.org/h/colloque2006/actespdf/berchoud.pdf>

A - comme reproducteurs et producteurs, c'est-à-dire conformes à la culture d'apprentissage actuelle, à la *doxa*² universitaire et aux théories dominantes dans le domaine de l'appropriation des langues, à la fois en phase avec la tâche demandée, mais capables de mettre en question les normes liées à l'écrit ;

B - ou comme reproducteurs seulement, donc pas suffisamment en phase avec ce qui leur est demandé, se conformant à une culture d'apprentissage en désadéquation avec l'autonomie, la réflexivité et l'esprit d'analyse qui leur sont demandés.

On l'aura compris, seule la première manière est durablement utile, productive et évolutive. Comment se décline-t-elle dans ses rapports à l'écrit ? Et comment qualifier la seconde ?

Entre ces façons de faire et d'être, il y a des points communs : dans tous les cas, l'écrit est valorisé ; il est prioritairement relié à la lecture, rarement décrite toutefois, qu'elle soit ou non pratiquée. L'écrit est aussi relié à la règle, la norme. En fait, tout se passe comme si un respect affiché, consensuel, permettait ensuite (ou pas) des appropriations et transgressions diverses : les deux sont sans doute liées, ou du moins le sentiment de transgression par rapport à une norme socio-scolaire est-il relié aux parcours individuels d'appropriation.

Quant aux différences, elles portent justement sur cette appropriation personnelle : soit elle s'est produite et le lecteur ou apprenti-lecteur a pu passer à l'écriture comme production personnelle et pas seulement scolaire (cas A) ; soit ce passage ne s'est pas effectué et l'écrit est demeuré une forme englobante non soumise à discussion ni transgression, de même que son pouvoir et ses normes (cas B). On ne sera pas surpris que dans les cas A, l'appropriation mène à la création, à la prise en charge d'une position énonciative et existentielle de sujet de sa parole ; tandis que dans les cas B elle mène au repli sur de l'inalysé, et sur, plus concrètement, les apprentissages avec les nouvelles technologies, comme si le média pouvait devenir le message – merci M. Mc Luhan – et éviter un certain nombre de passages, de conflits ou difficultés.

En définitive, nous constatons que pour bien apprendre, il faut oser prendre des risques (oser ne pas savoir, se laisser déstabiliser par l'incertitude, mettre en péril son image...) d'une part, et d'autre part pouvoir être mis ou se retrouver en présence d'une possibilité au moins de réussite ou de valorisation. Voici quelques exemples :

- Un ex-mauvais élève reconnaît avoir été sauvé par sa connaissance intuitive de l'orthographe, alors qu'il ne réussissait nulle part ailleurs ; ce savoir lui a servi d'étayage utile pour son estime de lui-même et pour les autres travaux scolaires qu'il a fini par saisir, comprendre et accepter ;

- Une autre élève que l'entrée en 6^e a rendu malheureuse boycotte l'école et en particulier les lectures scolaires, cependant qu'elle se passionne pour la lecture libre et la correspondance. Ce goût est enfin repéré par un professeur qui valorise cela et permet à l'élève de s'épanouir et d'apprendre à nouveau.

Voilà qui évoque l'écrivain Daniel Pennac qui, dans *Chagrin d'école* (2007) narre son mal-être et ses difficultés d'apprentissage à l'école jusqu'à ce qu'un enseignant, observateur astucieux de ses élèves, lui propose d'écrire une histoire – et voilà que le mauvais élève se prend au jeu de l'expression ; puis, devenu professeur, il part à la rencontre de ceux qu'il appelle les cancre et explique qu'il serait nécessaire d'« inventer le *présent d'incarnation* », un univers dans lequel tout élève pourrait être lui-même et s'engager.

Ce deuxième exemple de recherche, enrichi d'un bref pan de littérature (voir bibliographie), jette une lumière inhabituelle sur les aides à apporter aux élèves et sur le repérage de leurs points faibles ; et s'il fallait repérer aussi leurs points forts, leur singularité d'être humain ? En fait, il faut distinguer qui est en cause, dans quel cadre, à quel niveau et comment ; et il importe déjà d'avoir bien observé et décrit les façons d'être, de faire, de dire d'un élève pour pouvoir ensuite lui proposer une aventure individuelle d'apprentissage à sa mesure et tenant compte de ses données : par exemple, pas trop de prise de risque pour un élève insécure ; mais un engagement dans une activité qu'il puisse réussir et sur laquelle s'appuyer ensuite.

² opinion dominante, donc aussi demande la plus forte, cadre mental et intellectuel de travail.

On voit ainsi que les recherches sur la langue et les pratiques langagières trouvent des échos jusque dans la formation des enseignants et dans les classes. Cela n'a rien de surprenant puisque la langue et les langues sont à la fois objets de savoir, vecteur d'enseignement et moyen d'apprentissage et de développement personnel et professionnel (ou scolaire). Soulignons cependant que lesdits échos vont au-delà d'applications hypothétiques, ils installent une dynamique d'observation, de mémoire et de questionnement.

Mais encore faut-il en tirer les conséquences, c'est-à-dire montrer les fondements de ces recherches, leurs procédés, mais aussi et surtout leur impact *direct* dans les pratiques de classe afin qu'elles ne soient pas constitués et mis à distance ipso facto sous le vocable intimidant et pratique de « théorie » (au singulier !). Ici, la responsabilité des enseignants-chercheurs et / ou des formateurs est engagée, car on va voir que la professionnalité se constitue dans le rapport à soi et à autrui autant que dans la maîtrise des routines de terrain.

2. ÉLARGIR SON CHAMP DE CONSCIENCE ET DONC SA PROFESSIONNALITÉ

Être plus conscient reviendrait à être plus professionnel – comment cela ? D'abord, l'expérience professionnelle rend plus conscient de ce qu'on fait avec les élèves, de ce qu'ils sont, ressentent, vivent, de comment ils apprennent (plus ou moins bien, parfois) et donc plus efficace : toutes les enquêtes sur les pratiques enseignantes et leurs effets montrent qu'en général un enseignant performant a dix années d'expérience. Alors pourquoi ne pas contribuer à cette expérience et l'enrichir en l'éclairant, en la mettant en perspective et en la nourrissant de comparaisons, de travaux sur l'apprentissage et l'enseignement, en particulier dans les domaines du langage et de la langue, laquelle est vecteur d'enseignement et d'apprentissage autant qu'objet ? Là, la recherche trouve sa place d'accélérateur de réflexion professionnelle et personnelle ainsi que d'apporteuse d'outils d'observation du réel et d'analyse de celui-ci.

Pour élargir son champ de conscience, donc, il est important de pouvoir (avoir le temps, la liberté, la disponibilité pour) porter un regard sur ses façons d'être, de faire et d'analyser afin de les observer à nouveau et d'en tirer des enseignements, c'est-à-dire, en suivant Schön (1993), d'avoir des pratiques réflexives. Et si ces pratiques sont étayées par quelqu'un d'extérieur, muni d'une méthodologie qui évite le parti pris pour laisser place à l'inattendu éventuel, et est animé de sentiments empathiques mais distancés et non partisans, c'est un bon apport : celui-là même de la recherche. Cet apport peut se concrétiser de plusieurs façons :

(a) former les enseignants à développer une recherche, seuls ou à plusieurs, pourquoi pas dans la lignée d'une recherche en cours ou en association avec une équipe ;

(b) orienter durant les formations leur attention sur les intérêts de telle ou telle recherche relativement à leur quotidien professionnel, en n'omettant pas de *faire apparaître leur impact direct* dans les pratiques de classe au quotidien ;

(c) mettre en place des protocoles de recherche sur une situation, un corpus de données orales ou écrites, des études de cas, etc., dans un contexte scolaire ou de scolarisation.

Ces trois modalités d'apports vont être exemplifiées : d'abord en point 2.1 pour (a) et (c) ; et en point 2 pour (b) et (c).

2.1. Observer, décrire des enfants en difficultés scolaires

Prenons l'exemple d'une recherche achevée³, et publiée sous forme d'ouvrage (2010) et d'articles (2009, 2010). C'est une analyse de discours, soit une analyse sur textes de la façon qu'a chaque scripteur de se positionner comme locuteur auteur de son texte, ainsi que des tournures employées, des thèmes évoqués, des mots-clés récurrents, des actes de parole, et des positions énonciatives. Cette analyse de discours a été menée sur un corpus de plusieurs centaines de fiches de demande d'aide individuelle à tel ou tel élève en difficulté d'un secteur scolaire bourguignon

³ De cette recherche, le présent texte ne reprend pas ce qui a été présenté et publié par ailleurs, il reconsidère et réorganise les données recueillies afin de pouvoir développer de nouvelles interprétations intéressantes plus particulièrement la formation des enseignants. Cela va sans dire... mais mieux vaut le dire.

pour partie urbain chic – moins chic et pour partie rural (afin d’englober des personnes et des situations variées), rédigées par des enseignants de 1^{er} degré et adressées au psychologue scolaire du RASED (réseau d’aide aux élèves en difficulté). Le dialogue informel avec les enseignants a permis d’ouvrir des questionnements de façon non hiérarchique et non directive, et ceux-ci se sont précisés en formation de formateurs, notamment dans la formation à la recherche.

Pour m’engager dans cette recherche, ma « curiosité gratuite... condition d’un savoir utile » a été de me demander comment il était possible que tant de propos sur les faiblesses en langue française (lecture, expression orale et écrite) mettent en avant toujours les mêmes causes, le milieu social et familial, l’insuffisance de travail de l’élève, le peu de mots connus, les déformations de la syntaxe, et en plus soient le fait des mêmes ténors médiatiques dans un discours auto-nourri. Il fallait aller y voir de plus près : soit les efforts entrepris par les enseignants et les réseaux d’aide sont insuffisants ou portent à faux, et alors il faut les décaler, recentrer, renforcer ; soit ils sont inutiles parce que le mal est trop profond, vient de trop loin et alors c’est un problème de société, donc politique au sens classique du terme ; et peut-être aussi peut-on distinguer des catégories différenciées d’élèves et de difficultés ; et enfin, il s’agit parfois sans doute d’une difficulté à observer, relier les observations entre elles et prendre distance d’avec ses gestes et attitudes professionnels. En tout cas, il fallait commencer par entendre, de façon informelle d’abord puis organisée par une méthodologie, un grand nombre d’enseignants et avoir accès à un grand nombre de portraits d’élèves en difficultés.

Cette analyse a permis d’aboutir à des résultats montrant que, derrière la langue, il y a des façons d’être, de faire, d’apprendre (ou pas), des rapports à soi et à autrui, des conflits de valeurs et de fidélités, et donc que les différentes hypothèses pouvaient se cumuler (« soit... soit »). Cette recherche a aussi permis de mettre en évidence des positions énonciatives et des contenus divers selon l’ancrage professionnel et le rapport (subi – distancié – reformulé et intégré) au discours institutionnel.

Prenons un exemple, celui du *comportement* : il désigne pour les uns l’agressivité, l’agitation (donc des comportements répréhensibles à l’école – des jugements), pour d’autres simplement des comportements favorables / défavorables aux apprentissages (ce sont des données attestées par la recherche). Or, distinguer entre description et jugement, en soi comme dans le discours d’autrui, c’est capital. Mais si la description n’est pas précise, comment savoir ce qu’a observé l’enseignant ? Et le sait-il lui-même, s’est-il posé la question de bien distinguer entre description et jugement ?

On peut prendre encore l’exemple de *l’autonomie* : les uns parlent d’autonomie d’apprentissage, ensemble d’attitudes favorisant les apprentissages, tandis que d’autres se réfèrent à l’autonomie de la personne dans sa globalité (que les situations de l’école ne permettent pas forcément d’approcher autrement qu’en pointillés). Distinguer, repérer quel emploi est fait de ce terme « autonomie », prendre conscience de son propre langage et aussi apprendre comment on peut observer, dire, décrire juste, voilà qui rend plus... autonome.

Il est alors important pour un enseignant de savoir distinguer et relier la description individuelle, les prescriptions institutionnelles, les discours experts diffusant certains aspects de recherches sur l’apprentissage de la langue française. Et il est pareillement important d’apprendre à observer, et d’apprendre à rendre une observation précise, étayée de faits.

Voici deux exemples de descriptions par des enseignants : la description d’Anis, élève de CM1, est opaque, c’est une non-description, car les mots de l’institution ont juste été repris. Et donc elle n’apporte rien à qui veut comprendre, aider, orienter. Celle de Jonas est plus précise.

Jonas, CM1	Anis, CM1
En français, il <i>inverse les lettres, les sons, ne comprend pas et ne respecte pas les consignes, même simples et il écrit n’importe comment, par exemple avec les majuscules régulièrement oubliées</i>	<i>Difficultés de comportement, difficultés en maîtrise de la langue</i>

Dans les deux courtes descriptions, on va retrouver des éléments récurrents, sur le comportement, sur la maîtrise de la langue, avec ou sans précisions, ce qui fait varier la portée de la description. C'est pourquoi il est essentiel d'apprendre à accorder l'attention nécessaire à ces orientations de l'activité professionnelle que sont observer et décrire. Pour autant, on ne rendra pas les emplois (des mots, mais aussi des enseignants) plus monotones ni les mots univoques, bien au contraire ; mais on aura l'oreille plus fine et la parole plus précise. On saura encore mieux lire, entendre, comprendre, de façon à bien se déterminer et agir dans son métier. Tant il est vrai que lire n'est pas seulement déchiffrer, mettre en ordre et donner du sens, mais aussi relier, et savoir placer à distance, dans un univers saturé d'inter-discours et de représentations, qu'on ne peut ignorer si on veut comprendre et agir.

Savoir qu'on vit, qu'on travaille dans un univers de représentations et de croisement des discours, et en tirer les conséquences dans les activités quotidiennes, voilà un savoir extrêmement nécessaire, pour tout le monde, mais en particulier pour les enseignants s'ils veulent affiner et fonder leurs pratiques. Maintenant voyons comment les enseignants assument leur discours.

2.2. Assumer son discours, distinguer les discours et faire des choix

Pour parler d'un élève qui leur cause du souci parce qu'il ne s'adapte pas à la classe, à l'école, à telle et telle des (ou toutes les) activités demandées, ne réussit pas, ne sait pas comment ni pourquoi apprendre, les professeurs sont peu nombreux à dire « je », et ce « je » signe l'effort vers une juste position énonciative professionnelle mais aussi personnelle, car on ne fait pas ce métier sans engagement, et un élève en difficultés atteint également le professeur en tant que professionnel et en tant qu'individu. On repère des « nous », et des « on », qui correspondent à une réalité puisqu'il est courant de demander conseil à tel collègue plus expérimenté, ou à celui ou celle qui a eu l'enfant concerné dans sa classe.

Une petite fraction d'enseignants demandeurs d'aide pour un élève parle de soi à la 3^e personne, « le maître », « la maîtresse », « l'enseignant », « Madame XX », « Monsieur Y » et on constate que ce sont souvent ceux dont la description de l'enfant en difficultés est peu précise, incomplète, parfois même non datée. Il est en effet difficile de devoir reconnaître qu'un enfant est en difficultés, on se sent mis en cause : cela, il faut donc l'aborder en formation des enseignants, et y réfléchir individuellement dans la durée créative du quant-à-soi. On sait depuis Freud (et même avant) qu'enseigner fait partie des métiers « impossibles », notamment parce qu'on y engage de soi, avec ce que cela signifie de risques et de joies. Mais ne serait-ce pas pour partie l'héritage d'un modèle ancien du maître qui sait tout, et donc, en cas de défaillance, devient bouc émissaire ? Là encore la formation, sur des bases précises (par exemple des études de cas), apparaît essentielle pour permettre aux enseignants débutants de trouver leur place et de l'occuper.

Ensuite, il est important de comprendre et situer son discours dans le croisement des autres discours qui nous environnent et parfois nous habitent (médias, prescriptions et séductions diverses...) et dans le jeu des représentations : cela permet de devenir plus libre, donc plus efficace. On va voir comment s'entrecroisent les discours dans les descriptions des difficultés scolaires et comment un enseignant pourrait mieux comprendre son activité à travers ce savoir affiné sur la langue en discours.

Ces modes de description des difficultés scolaires signent le plus souvent des discours entrecroisés mais insuffisamment dénoués et distingués. On repère dans les demandes analysées des termes récurrents (par ex. : *comportement*, *autonomie*...), des expressions (*maîtrise de la langue*, *outils de la langue*...), à partir desquels peut être mis en évidence le croisement de plusieurs discours (ou intertextualité) : discours expert, institutionnel, personnel et professionnel selon un continuum – avec cette spécificité actuelle qu'est la convocation très fréquente des chercheurs (certains, du moins) par l'institution Éducation nationale pour asseoir ses prescriptions.

Ainsi, les uns (experts et institutionnels) parlent des difficultés en général / les autres (enseignants) parlent d'un enfant précis ; soit une vision technique, chiffrée et (parfois) normative, d'un côté, et de l'autre, une vision individualisée, holistique, développementale (l'enfant élève dans son évolution) de l'autre. Et, par exemple, quand un enseignant écrit « difficultés en maîtrise de la langue », il est probable qu'il parle « en stéréo » (moi - l'institution) car il évoque à la fois les divers volets du programme de son année de classe, les formations qu'il a reçues et le fait que l'élève

concerné n'est pas à l'aise avec la langue française, voire parfois le langage en général, sans pour autant décrire les manifestations de cet état de « mal à l'aise ».

Mais s'il ne précise pas davantage son propos, et ne démêle pas les divers discours qui l'habitent (et qu'il habite), celui de l'institution, figé, le sien, en ébauche, cette mention seule, « difficultés en maîtrise de la langue », apparaît insuffisante car elle ne décrit pas précisément ce que vit et fait l'enfant dont il est question : tout se passe comme si l'enseignant reprenait des expressions toutes faites soit par manque d'attention individuelle envers l'enfant, soit surtout par insuffisante formation à l'observation, et à la distinction des discours.

On voit encore une fois que les recherches sur la langue et les pratiques langagières concernent directement la formation des enseignants. Il convient d'apprendre à les communiquer, les éclairer les relier aux pratiques constatées, au présent comme au passé.

Pour suspendre à défaut de conclure : recherche et formation des enseignants

Dans cet article, on a vu que des recherches scientifiques peuvent avoir un impact direct sur la formation des enseignants. Il faut bien sûr préciser comment : non pas (ou pas d'abord) en présentant tels quels les procédures et les résultats, dans le langage parfois difficile d'accès de la discipline ; mais en montrant leur impact *direct* sur les pratiques quotidiennes et leurs principes, c'est-à-dire en recomposant les chaînons manquants reliant les pratiques aux recherches (et vice-versa), afin que l'univers des pratiques de terrain(s) et celui des recherches ne soient pas durablement séparés ni artificiellement rapprochés, mais que leurs relations soient élaborées, pensées et suscitent d'autres prolongements, en recherche comme en formation à la classe.

On a vu aussi quelles qualités indispensables doivent être développées chez les (futurs) enseignants : curiosité, sens de l'observation, goût de comprendre et d'investiguer, capacité d'analyse, y compris de ses propres représentations et pratique, qu'elles soient spontanées (c'est-à-dire anciennes) ou inculquées, voire adoptées selon un compromis plus ou moins stable et clair. Ainsi pourra continuer à se produire le continuum vital qu'est apprendre, enseigner, élaborer des savoirs savants ou minuscules dans l'alliance renouvelée des uns et des autres.

Sélection bibliographique thématique

AUBIN J.-P. & HADDAD Georges, 2009, *L'aventure des savoirs dans la vie académique de ce siècle*, UNESCO.

CEBE S. & GOIGOUX R., 2011, « Un autre rapport entre recherche, pratique et formation. Les instruments didactiques comme vecteur de transformation des pratiques des enseignants confrontés aux difficultés d'apprentissage des élèves ». In TALBOT, L. (dir.), *Les pratiques d'enseignement et la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves*, éditions de Boeck.

GARCIA-DEBANC C., 2009, « L'articulation entre recherche en didactique du français et formation des enseignants du premier degré de 1970 à nos jours. Le cas de la production écrite », in CLANAT J. (dir.), 2009, *Recherche / formation des enseignants. Quelles articulations ?*, Presses universitaires de Rennes, pp 33-44.

GILLY M., 1989, « Les représentations sociales dans le champ éducatif », in JODELET D., *Les représentations sociales*, PUF.

GUIGUE M., 1995, *Les mémoires en formation. Entre engagement professionnel et construction de savoirs*, L'Harmattan, coll. « Savoir et formation ».

JISA H., 2003, « L'acquisition du langage. Ce que l'enfant nous apprend sur l'homme », revue *Terrain*, n° 43, MSHP / Ministère de la Culture.

HUDELLOT C. & C. JACQUET-PFLAU, 2009, *Sciences du langage et demandes sociales*. Limoges, éditions Lambert-Lucas.

SCHÖN, 2003, *Le praticien réflexif - à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, éditions Logiques.

VAN DER MAREN, J.-M, 2009, « La formation à la recherche des enseignants au Québec », revue *Recherche et Formation* n° 59, INRP.

Références des recherches utilisées dans les exemples

BERCHOUD, M., 2010, *4-11 ans et difficultés à apprendre*, Chronique sociale.

2006, « Rapport à l'écrit et élaboration de savoirs en langue 1, 2... », Actes du colloque *Acquisition et didactique des langues*, Paris-III Sorbonne nouvelle, Carré des Sciences, sept. 2006. www.groupeelca.org

2002, « Les journal d'apprentissage, analyse et résultats d'une pratique de formation des enseignants », in revue *Recherche et formation*, n° 39, (pp. 153-158), INRP.

2002, « Média-radio, écrit et école : quand les jeunes écrivent à RFI », revue *Pratiques*, n° 115/116. (pp 100-112)

2001, *RFI et ses auditeurs*, « *Chers émetteurs...* » L'Harmattan.