

La littératie dans la formation des futurs enseignants : interactions sociales et portfolio personnel¹.

Sabine Vanhulle et Anne Schillings

1. Présentation générale

Buts, fondements théoriques et méthodologie

La recherche-action présentée ici concerne la mise au point de dispositifs innovants de “ littératie ” dans le curriculum de la formation initiale des futurs instituteurs. Sous le vocable de littératie, on peut entendre dans un tel contexte, une maîtrise la plus large possible de la langue écrite, en termes de réception et/ou de production de textes complexes, qu’ils relèvent de genres sociaux (la littérature, les écrits d’idées et d’information) ou de genres académiques (textes à lire et produire selon les matières étudiées, et obéissant à des règles de lecture ou de construction particulières : notes de cours, manuels, travaux de fins d’études, préparations de leçons dans le cadre de stages, etc.).

Plus précisément, notre intervention propose des dispositifs en vue de former les jeunes enseignants à :

- 1) Utiliser la langue écrite à des fins personnelles, académiques et professionnelles de compréhension et production de textes, de communication, de raisonnement et de réflexion sur la langue et les textes.
- 2) Prendre conscience des facteurs qui différencient l’émergence des littératies individuelles² ; prendre la mesure de l’hétérogénéité des individus et des contextes éducatifs face à l’écrit . Cela implique en premier lieu un travail sur les trajectoires et les représentations des étudiants eux-mêmes dans ce domaine.
- 3) S’intéresser aux conditions possibles d’émergence et de développement de la littératie des enfants au sein des contextes scolaires, réfléchir en termes de programmes pertinents pour la scolarité de base, s’interroger sur la gestion et la régulation progressive des enseignements - apprentissages en langue écrite.

Ces intentions rejoignent diverses préoccupations et recherches relatives au curriculum de la formation initiale des enseignants – dans le domaine de la littératie, pour ce qui nous concerne – en posant la question des compétences qui sont désormais prioritaires pour pouvoir enseigner. Perrenoud fournit à ce propos un référentiel de compétences des plus utiles dans un ouvrage récent, *Dix compétences nouvelles pour enseigner* (1999). Parmi celles-ci, nous retenons en particulier, à travers les trois points expliqués plus haut, non seulement une maîtrise étendue de savoirs chez les enseignants, mais également la capacité à gérer chaque situation d’enseignement-apprentissage de façon à ce qu’elle soit à la fois ajustée au niveau, aux représentations, aux possibilités des élèves, et pertinente dans une vision longitudinale des objectifs de l’enseignement (Perrenoud, 1999 : 22- 56).

Sur le plan épistémologique, nos conceptions didactiques s’inscrivent dans une approche socioculturelle et développementale des apprentissages linguistiques. Nous nous référons fréquemment aux travaux de Vygotski, Bruner, Bronckart et Schneuwly, en particulier pour un postulat central de ces travaux : tout apprentissage possède une dimension profondément sociale qui influence le développement mental individuel, y compris en ce qui concerne la maîtrise

¹ Texte paru dans une version remaniée dans *Les cahiers du Service de pédagogie expérimentale* n°1-2, 2000. Liège : Fapsee Ulg.

² La littératie est le résultat de l’intériorisation par l’individu de la culture liée à l’écrit que lui offre son environnement (Polanji) et fait partie intégrante de son identité (Gee) : cités par Harris et Hodges, 1995.

d'opérations cognitives de haut niveau. L'individu conquiert cette maîtrise au fur et à mesure qu'il intériorise des systèmes sémiotiques complexes, dont le langage verbal, utilisés par son environnement social et éducatif. Un principe concomitant est que les développements mentaux seront d'autant plus rapides et effectifs, si l'éducateur parvient à cerner les différentes "zones de développement proche" dans lesquelles l'apprenant se situe par rapport à tel ou tel objet d'apprentissage, entre un état de développement déjà acquis et un état proche d'être atteint. La relation pédagogique consiste alors à étayer de manière appropriée la progression de l'apprenant.

S'ils contribuent à la construction de la pensée verbale, alors les modes d'échanges discursifs qui interviennent dans toute situation pédagogique opèrent de façon déterminante : c'est pour nous une clé d'importance pour penser nos interventions, puisque nous étendons ce postulat, au-delà des apprentissages propres à l'enfance, à la formation en général. Venons-en donc à nos partis-pris méthodologiques.

Sur ce plan, nous travaillons en combinant constamment deux niveaux, celui de la réception/transformation/production de discours collectifs et celui de la réception/transformation/production de discours individuels. Nos formats d'activités proposent systématiquement des démarches interactives (échanges, collaborations, coopérations entre pairs) qui s'articulent à des démarches réflexives personnelles - en termes vygotskiens, ces deux types d'activités sont censées correspondre à des "zones de développement proche" possibles, au sein desquelles les étudiants sont invités à dépasser leur "déjà-là", leurs connaissances et compétences acquises, pour atteindre des degrés de développement supérieur :

- 1) Les interactions sociales au sein de la classe

Engagés dans la coopération pour comprendre et produire des textes, les étudiants vivent des confrontations, des ruptures, des conflits face à des compétences, attitudes, modes d'entrée dans l'écrit, stratégies de lecture et écriture extrêmement hétérogènes. À travers les interactions aussi, les effets du feedback des pairs, de la comparaison sociale, de l'estime de soi, de la motivation, du sentiment plus ou moins important de maîtrise dans ces domaines se manifestent clairement : en demandant aux étudiants de coopérer en lecture et écriture de manière à ce que le groupe et chaque individu puissent évoluer, on tente de susciter une réflexion sur le rôle possible de l'interaction sociale dans le développement cognitif qui englobe des dimensions psychosociales et affectives qui tantôt facilitent et tantôt entravent ce développement .

On explore là, tant dans l'action pédagogique elle-même que dans le retour réflexif sur cette action, un paradigme d'enseignement selon lequel la classe peut cesser d'être une collection d'individus pour se transformer en une communauté d'apprentissage (Brown et Campione, 1995) constituée d' "individus-plus" qui apprennent grâce notamment à l'interdépendance des compétences individuelles (Perkins, 1995 ; Crahay, 1999 : 339-341).

- 2) Des démarches réflexives personnelles

Au-delà des interactions destinées à élaborer des connaissances et des significations, il s'agit d'aider chacun à s'appropriier, à intérioriser, de nouveaux savoirs et savoir faire, des modalités réflexives. Nous proposons dans cette optique un travail systématique d'écriture individuelle. Cette démarche d'écriture accumule les "brouillons", les écrits intermédiaires (Bucheton, e.a. 1997, Alcorta, 1998), et des textes plus élaborés de conceptualisation ainsi que des textes autoréflexifs censés réguler les efforts personnels d'apprentissage des étudiants.

Des activités diversifiées d'écriture, découlant des séquences de travaux en groupes de pairs, stimulent quatre axes utiles à cette progression :

- l'autobiographie dans le domaine de la littérature (qui suis-je, aujourd'hui, comme lecteur et auteur de textes ? Quelle est ma trajectoire, mon parcours par rapport à cette facette de mon identité ?) ;

- l'autoévaluation des connaissances et compétences (où j'en suis dans tel domaine de la langue écrite, tel genre de texte, telle compétence de lecture ou d'écriture ; quels objectifs je me donne) ;
- la manipulation créative des connaissances (conceptualiser à travers des démarches d'écriture et de schématisation, et organiser des savoirs en des ensembles cohérents) ;
- l'autoguidage des décisions de type professionnel (après avoir fait le point sur des faits, des situations vécues dans des classes, prendre et noter des décisions, en évaluer ensuite l'impact, etc.).

Parmi les textes produits, les plus significatifs sont réunis par les étudiants et à notre demande dans un portfolio individuel qui sert de base à des coévaluations et des dialogues de régulation, avec l'équipe de recherche-formation et parfois également avec les pairs (interévaluations). Ce portfolio se situe dès lors au croisement des démarches collectives et individuelles et sert de support à un processus d'évaluation continue au sein des apprentissages.

Notre programme a comporté deux facettes. La première portait sur la mise au point d'activités interactives de lecture (Cercles de lecture littéraire et de recherche documentaire) et a impliqué plusieurs groupes d'étudiants en fonction des souhaits des enseignants partenaires. La deuxième phase de recherche a été entamée en septembre 1997. Portant sur le " portfolio comme outil de développement de la littératie des futurs enseignants ", elle concerne une cohorte privilégiée d'étudiants entrés en première et qui terminent leur formation à la fin de cette année académique 1999-2000. Elle incorpore les formats interactifs mis au point dans la phase précédente.

La première facette " Cercles de lecture " a d'abord donné lieu à la création d'une structure en modules en vue de mener la recherche dans des conditions optimales (décloisonnement des cours, espaces-temps réservés, interdisciplinarité grâce au concours de plusieurs professeurs). Elle a débouché sur l'élaboration de séquences didactiques qui ont été testées dans des classes primaires. Des enseignants de français et de pédagogie ont ensuite intégré le dispositif dans la structure de formation continue, au sein de leurs cours et dans le plan général de la formation.

Les choix méthodologiques de cette recherche inscrite dans la durée d'une formation initiale, tentent comme on l'a dit d'infléchir le curriculum dans le sens d'une conception de la formation en termes de compétences utiles pour enseigner. On travaille aussi en fonction d'enjeux précis pour l'enseignement de la langue écrite, qu'il convient à présent de préciser.

2. Les enjeux.

Au-delà de l'élargissement de leur propre littératie d'étudiants et de futurs professionnels, nous visons également les conceptions que ces personnes qui se destinent à l'enseignement ont de leur rôle futur par rapport au développement sociolangagier des enfants, leur propre évolution dans ce domaine, leur capacité à réguler eux-mêmes leurs pratiques professionnelles, leur potentiel réflexif.

En aval du processus, on espère favoriser avec ces jeunes enseignants un renouvellement des pratiques actuelles en didactique du français à l'école primaire et au début du secondaire. Il importe en effet de modifier, dans bien des cas, la relation des enseignants à la langue et à l'enseignement de la langue, tant en raison des perturbations sociales du paysage scolaire - pluriculturalité, forte proportion de la population immigrée dans certaines zones (péri)urbaines, augmentation du décrochage scolaire en lien avec la paupérisation, etc. d'une part, qu'en raison de la complexification des moyens, technologies, modes d'utilisation de la langue écrite à tous les niveaux de la vie sociale et individuelle, d'autre part.

Où se situent les difficultés des élèves ?

En Communauté française de Belgique, des recherches quantitatives menées à large échelle sur la littératie des élèves ne font que corroborer l'idée d'un changement nécessaire dans la formation des enseignants en langue maternelle. En effet, depuis plusieurs années, des évaluations externes et pilotages éducatifs internes n'ont cessé de mettre en évidence les faibles compétences de nos jeunes lecteurs (Lafontaine et Lafontaine, 1994 ; Lafontaine, 1996, 1999).

Ce problème de compétences est loin d'être banal, parce qu'il ne concerne pas à proprement parler la maîtrise de la langue en tant qu'objet formel. En effet, si les compétences des jeunes Belges francophones sont à cet égard assez bonnes dès l'âge de 9 ans, en revanche, c'est "l'usage mental de la langue", pour construire du sens, inférer, anticiper, créer des liens entre les idées distantes dans un texte, réfléchir, qui semble faire défaut.

En d'autres termes, on peut faire l'hypothèse que la pratique du langage verbal comme médiateur de la construction de significations, la création d'habitudes de lecture de textes complexes, ou encore la sensibilisation de l'élève à l'engagement qu'implique l'acte interprétatif, ces différentes finalités de l'apprentissage de la langue maternelle, sont peu prises en compte dans le curriculum au profit de la focalisation sur des capacités instrumentales (comme la maîtrise de l'orthographe et de la conjugaison). Divers indicateurs vont dans ce sens : les résultats des élèves sont plus faibles là où le contexte éducatif comporte peu ou pas d'instruments de développement de la lecture, comme les bibliothèques-centres de documentation ou le recours aux livres notamment littéraires dans la méthodologie des leçons de français. Si l'on se base sur les mesures de 1992 à 1996, 29% à peine du temps consacré au programme de français en primaire est dévolu à la lecture. De surcroît, nos enseignants eux-mêmes se disent souvent peu lecteurs (Lafontaine, 1996). Enfin, à voir les résultats des dernières évaluations concernant la troisième année du secondaire, on en arrive à inférer que le problème n'est pas tant dans les programmes (la lecture à ce stade est incontournable), que dans la préparation psychologique des élèves à aborder les textes autrement : le coût cognitif de toute lecture complexe est tel que l'attention, l'engagement, la motivation à investir l'activité de lecture comme une forme de négociation ou de résolution de problème, sont plus que probablement en cause.

Ce qui précède concerne en particulier la lecture. La production d'écrits, quant à elle, est également peu exploitée à l'école fondamentale en tant que facteur de développement de la réflexion, du raisonnement, et d'appropriation des genres discursifs répandus dans l'univers social et scolaire (narrer, expliquer, argumenter, etc. à travers des textes destinés à autrui en fonction d'enjeux et de besoins multiples).

Les enseignants : littératie et réflexivité

Il s'agit de former les enseignants à la dimension intrinsèquement sociale et développementale du langage verbal. Cela nécessite à notre sens l'admission d'un principe d'"appropriation" véritable qui fasse des futurs enseignants bien plus que des "techniciens de la didactique", d'où nos dispositifs participatifs et réflexifs. Fondamentalement, nous visons ce que nous appellerons, à l'instar de Sarig (1992) un "élargissement de leur littératie académique". Qu'entendons-nous par là ?

La littératie académique est l'ensemble des normes qu'une institution d'enseignement établit à travers son programme et les buts d'apprentissage et modes d'évaluation qu'elle définit en fonction de ce programme. Ces normes installent des formes de pensée et de discours, privilégient des connaissances par rapport à d'autres, instaurent des schémas particuliers d'évaluation des performances. Elles relèvent de contextes spécifiques et témoignent de codes culturels admis au sein de ces contextes.

Limitons-nous ici à la formation des futurs enseignants. Pour nous, leur propre apprentissage de la littératie devrait les conduire, comme le dit Sarig (1992), à traiter grâce au langage écrit des connaissances de façon créative plutôt qu'à s'adapter sans plus à des objectifs "neutres" et seulement pertinents dans le contexte institutionnel (par exemple : savoir écrire le moment venu un Travail de fin d'études (ou mémoire) en tenant compte des critères élaborés par

l'institut de formation, mais ne pas nécessairement faire de ce mémoire l'occasion d'apprendre en profondeur).

Il s'agirait d'aider les étudiants à se situer plutôt dans une perspective réflexive, dans un travail critique et attentif, de la pensée, à transformer leurs propres connaissances et interprétations en sachant que ces transformations mêmes seront transitoires et toujours sujettes à remises en cause.

Peirce a nommé “ sémiose ” ce processus cyclique d'interprétation du réel au moyen des signes (linguistiques mais aussi non linguistiques, comme des actions par exemple) que la pensée investit sans fin de significations particulières. Cette forme d'appropriation du monde par la pensée est profondément subjective, en même temps que des déterminations extérieures la conditionnent (Eco, 1988). On rejoint là le dialogisme de Bakhtine (1984). Schématiquement : nos mots ne nous appartiennent pas vraiment ; nous utilisons avant tout les mots d'autrui. Le dialogue interne avec soi - même est d'abord imprégné par les dialogues sociaux externes : voici l'idée vygostskienne du caractère éminemment social du développement de la pensée verbale. On retrouve encore à l'intérieur de ce champ conceptuel les options d'un Paulo Freire : il n'y a pas d'émancipation possible de l'individu si l'éducation ne le conduit pas à critiquer inlassablement tout discours venu de l'extérieur afin de se construire sa propre représentation du monde... N'est-ce pas là la finalité d'une véritable maîtrise de la langue, écrite notamment ?

Toutes ces idées trouvent un écho dans divers travaux récents sur la construction des connaissances et sur les processus de lecture - écriture. Ainsi, le principe cyclique de la sémiose de Peirce s'enrichit de la description du processus mental de compréhension - production de textes par des cognitivistes comme Flower et Hayes (Hayes, 1998). D'après leurs observations des lecteurs ou scripteurs performants, ce processus est constitué de retours, de boucles, de vérifications, de remises en question. Il n'a rien d'une planification linéaire et la réflexion métacognitive y a constamment partie liée.

Une caractéristique essentielle de ces opérations réside dans l'attention volontairement accordée par le lecteur ou le scripteur au processus de lecture ou d'écriture lui-même : ceci est une clé pour notre recherche. L'écriture à partir de textes ou de thèmes de réflexion, tout particulièrement, peut être investie en tant qu'instrument pour développer les opérations – cycliques, autorégulatrices - nécessaires à la construction de significations. Dans une telle optique, la rédaction peut cesser de constituer simplement un modèle d'*expression des connaissances*, pour devenir “ un modèle de *transformation des connaissances* qui résout de façon interactive les problèmes rhétoriques et ceux de connaissances qui, simultanément, améliore l'expertise rédactionnelle et la compréhension du thème à traiter ” (Bereiter et Scardamalia, 1998 : 28). C'est seulement à cette condition que l'on peut considérer, nous semble-t-il, qu'écrire sert réellement à penser.

Interagir avec les pairs, pratiquer des démarches d'écriture réflexive pour augmenter simultanément son niveau de littératie et la maîtrise de savoirs – avant d'entrer dans des élaborations didactiques : voyons donc à présent en quoi consistent nos dispositifs, que nous avons nommés des “ Cercles de lecture et d'écriture ”, et le “ portfolio de la littératie de l'étudiant ”.

3. Les dispositifs

Des cercles de lecture et d'écriture

Il s'agit de créer des structures d'apprentissage dans lesquelles les individus puissent, par le truchement de pratiques appropriées de travail en groupe, dépasser leur seuil de maîtrise atteint dans la lecture et la production de textes, qu'ils soient littéraires, explicatifs, argumentatifs, etc. Lors de leurs échanges, les participants sont invités à élargir leurs clés interprétatives, à construire des concepts et des savoirs à partir de textes complexes et diversifiés, à produire eux-mêmes et réviser des textes personnels en tenant compte de paramètres situationnels (enjeux des écrits,

destinataires, types de contenus etc.) et de l'impact de ces textes sur leurs pairs – lecteurs notamment.

À cet égard, nous avons par exemple fait le constat que ni la lecture littéraire, ni la lecture de textes informatifs, documentaires, ou d'opinion, n'allaient nécessairement de soi pour les étudiants entrant à l'Institut Pédagogique. De même, la production de ces types de textes pose de nombreux problèmes. Cela est lié, bien entendu, au fait que les pratiques de lecture – écriture n'exercent pas toujours un grand attrait sur ces étudiants. Aussi, nous abordons la lecture littéraire en partant d'une sensibilisation à la littérature pour l'enfance et la jeunesse dans nos Cercles de lecture : la littérature pour l'enfance et la jeunesse opère très vite une fascination des plus profitables, chez les instituteurs aussi ...

Les activités proposées sont intitulées “ cercles de lecture et d'écriture ”. Elles sont régulières et systématiques, et engagent les étudiants dans une forme de contrat pédagogique tel que les échanges ne se soldent pas par une “ juxtaposition ”, sans plus, de travaux individuels, mais par de véritables créations collectives, ou individuelles améliorées grâce à l'intervention du groupe. Dans cette optique, les processus dynamiques au sein des groupes doivent être gérés avec la même importance que la production de contenus.

Les Cercles proposés portent notamment sur :

- la lecture de textes littéraires en vue d'élargir les clés subjectives de l'interprétation et articuler un travail de distanciation critique à l'adhésion, à l'identification subjective et sentimentale qui intervient dans ce type de lecture ;
- la construction collective de savoirs à partir de textes informatifs ou d'idées, sur des sujets intéressant les étudiants (l'enfant et la violence, la télévision, les devoirs à domicile, le handicap, la lecture, les déterminismes socioculturels, etc.) ;
- la production de textes narratifs individuels, mais étayée par des interévaluations entre pairs ;
- des élaborations d'activités interactives de lecture et écriture pour l'école primaire ;
- la rédaction en petits groupes d'articles scientifiques destinés à une revue de pédagogie, portant sur les expériences didactiques menées dans des classes primaires.

Toutes ces démarches interactives donnent lieu à une structure de travail assez sophistiquée, qui combine par exemple des moments de préparations individuelles, des moments de travail en sous-groupes, des séances plénières avec des synthèses construites collectivement, et des moments plus transmissifs (focalisations sur des points théoriques par l'équipe de recherche-formation : ex. éléments issus de la narratologie ; enquêtes sur la littératie ; problème des apprentissages initiaux en lecture-écriture ; stratégies de lecture ; courant de l'interactionnisme social, etc.).

Des outils de travail sont régulièrement proposés pour faciliter :

- la production (exemples : grilles pour l'analyse des motivations du personnage dans une fiction ; consignes pour la création de cartes conceptuelles sur des sujets de connaissance ; critères pour la construction de textes selon leurs genres) ;
- l'interaction (exemples : grilles d'items concernant les attitudes de production, facilitation, régulation dans les groupes à tâches ; pour l'observation et pour l'évaluation des processus).

Toutes les activités débouchent sur des évaluations des processus interactifs et de leur efficacité, où sont notamment analysés les “ incidents critiques ” qui peuvent survenir ou les différents indicateurs de progression, de motivation, d'engagement des uns et des autres dans les activités.

Enfin, à divers moments clés, les étudiants sont invités à produire des textes selon des consignes créées par nous (ex. : *comment interprétez-vous les finalités du module qui vient de se dérouler ?* Ou : *faites le point sur les connaissances que vous aviez et qui se sont transformées, qu'en pensez-vous aujourd'hui ?*, etc.), qu'ils engrangent dans leur portfolio personnel.

Il est clair qu'une telle structure exige de notre part une réelle implication : la participation et l'engagement des étudiants dans les interactions sont constamment "guidées de l'arrière" à travers nos propositions, consignes, synthèses, relances, gestion des différents moments, tout en étant déterminantes pour les ajustements que nous devons prévoir au fil des événements, questions et apports issus tant des travaux en petits groupes que des portfolios individuels.

Le portfolio de la littératie de l'étudiant

Voici comment C. Lyn Wagner, Dana R. Brock et Ann T. Agnew présentent une démarche de ce type (*Developing literacy portfolios in teacher education courses*, Journal of Reading, May 1994 - notre traduction) :

“ Le portfolio a été décrit comme un ensemble de preuves des connaissances et des compétences d'un individu. Les artistes par exemple ont traditionnellement utilisé les portfolios pour montrer leurs réalisations. Cependant, en limitant la description du portfolio à un outil de stockage, on ne reconnaît pas ou on ne prend pas conscience du fait que l'utilisation du portfolio implique une vue dynamique de l'évaluation. Il suggère que l'apprentissage est plus richement et d'une manière plus juste représenté par de nombreuses preuves qui sont rassemblées à diverses occasions au cours d'expériences pertinentes ”.

Il est essentiel, poursuivent ces auteurs, que les futurs enseignants :

“ ... participent à des expériences qui montrent que *la personne de métier qui détient une certaine autorité dans son domaine* est celle qui s'investit dans une pensée réflexive, qui apprend à travers les interactions sociales avec ses pairs, qui devient un décideur informé et qui se fixe des objectifs personnels d'apprentissage. Le fait de s'investir dans l'évaluation à travers le portfolio, afin de prendre conscience de ses propres apprentissages, crée de nombreuses occasions d'investissement dans des expériences qui permettent d'acquérir cette autorité ”.

Nous avons pour notre part limité l'usage du portfolio à l'apprentissage-développement de la littératie.

Objectifs et contenus du portfolio et modes d'évaluation

Un premier objectif est que chacun puisse développer une compréhension plus fine de lui-même en tant qu'utilisateur du langage écrit. Cette compréhension de soi-même, de sa propre "littératie", de son histoire de lecteur et d'auteur, peut être étayée à travers des portfolios qui contiennent des traces, des témoignages de cette histoire :

- souvenirs les plus lointains au sujet de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ;
- notes de lectures, textes écrits dans le passé en fonction de différents objectifs ;
- brouillons, premiers jets, étapes de travaux rédactionnels;
- souvenirs de lectures ;
- souvenirs des modèles importants pour le savoir lire et savoir écrire dans leur propre expérience ;
- textes et notes révélateurs de sa propre littératie, son rôle en tant qu'enseignant dans ce domaine, d'objectifs poursuivis pour évoluer dans sa propre littératie.

Ce dernier point participe d'une démarche qui est moins strictement autobiographique : il est demandé aux jeunes enseignants d'entrer dans un travail permanent d'autoévaluation de leurs compétences et progression sur des objectifs particuliers. Ce processus a été particulièrement investi à la suite de cercles de lecture et d'écriture (textes littéraires : autour du récit de fiction ; textes scientifiques : lecture et rédaction d'articles pour une revue pédagogique).

Les écrits qui font intervenir l'autobiographie et l'autoévaluation ne sont pas évalués en tant que tels ; ils reçoivent toutefois systématiquement de la part de l'équipe de recherche-formation une "réponse" individualisée, qui consiste à proposer des pistes pour aller plus loin, préciser un objectif, encourager la démarche de réflexion entreprise, proposer des éléments de réponse à certaines questions, etc. Notons que les traces autobiographiques ne sont montrées à l'équipe que sur base volontaire, les "vrais" portfolios étant strictement personnels, tandis que nous photocopions tous les textes qui émanent directement de nos consignes (par exemple : nous ne voyons les photos, lettres, poèmes du passé apportés par les étudiants que s'ils nous les montrent – ce qui est cependant généralement le cas – mais le contrat didactique leur impose de nous donner à lire un texte réflexif sur le thème "moi et la littérature").

Un deuxième objectif est de stimuler une véritable "manipulation créative de la connaissance" par le truchement de l'écriture. Ceci nous amène à proposer aux étudiants des tâches diverses de conceptualisation écrite (sur la littérature, sur le portfolio en tant qu'outil utilisable à l'école primaire, sur l'apprentissage initial de la lecture-écriture, etc.), à partir de leurs expériences de formation et de didactique dans le cadre de la recherche. Une démarche souvent sollicitée à cet égard, est de faire d'abord le point par écrit sur ses conceptions préalables, puis de passer à des recherches et des échanges coopératifs sur les sujets abordés, pour revenir à l'écrit personnel et s'interroger *in fine* sur la transformation de ses propres conceptions de départ. Dans cette optique, les écrits demandés fonctionnent comme des "écrits intermédiaires", comme les témoins de la construction progressive d'une réflexion ou d'un savoir. C'est ainsi par exemple que des écrits sur le concept même de littérature ont été demandés à plusieurs reprises : les étudiants ont élaboré sur ce thème, seuls et avec le recours aux pairs, tantôt des textes linéaires respectant les lois du genre (faire part de, expliquer une pensée, un raisonnement), tantôt des cartes conceptuelles commentées.

Ces textes sont évalués (de façon d'abord formative avec des pistes de régulation, puis certificative) en fonction de critères de justesse, pertinence, complexité, créativité intellectuelle et lisibilité.

Enfin, un troisième objectif assigné au portfolio est qu'il débouche progressivement et de plus en plus fréquemment sur des décisions, sur un processus d'autoguidage professionnel : fort de ces connaissances sur lui-même en termes de croyances, d'acquis, de compétences à enrichir, etc., fort également d'une appropriation personnelle de théories, de savoirs, le jeune enseignant est invité à réfléchir sur ses pratiques, sur l'impact de ses actions lors de stages, et à élaborer et motiver ses propres modes d'action.

Ceci se renforce actuellement, en troisième année de formation et au travers d'un stage dans le premier cycle de l'enseignement fondamental. Chaque étudiant est convié à cette occasion à noter au jour le jour des faits significatifs (difficultés d'un enfant en lecture ou écriture, problèmes de gestion dans une activité de langue maternelle, etc.), à émettre des hypothèses explicatives, et à prendre des décisions sur des points précis (sur des attitudes à prendre face à tel ou tel problème, des aides à apporter à tel ou tel enfant, des activités à réorienter, etc.).

En résumé, les portfolios comprennent des documents qui attestent un cheminement des étudiants tant dans la réflexion de type autobiographique, que dans la manipulation créative des connaissances, dans l'autoévaluation de ses acquis et difficultés en littérature, et dans l'autoguidage de décisions de type professionnel (tableau ci-après : quelques exemples de textes demandés et démarche réflexive dominante à travers ces textes). Ils sont à la base d'un dialogue soutenu avec l'équipe de recherche-formation. À cet égard, ils entrent dans un système d'évaluation qui est enchâssé dans le processus même des enseignements-apprentissages. Leur utilisation est imbriquée dans un cadre plus large qui fait appel à des interactions, collaborations,

coopérations multiples entre pairs. Ces interactions englobent à certains moments des interévaluations (sur des compétences à acquérir) et des interventions (relatives aux pratiques professionnelles menées à l'occasion de stages).

À la fin de chaque année, une co-évaluation a lieu. Avec l'équipe, l'étudiant s'interroge sur des questions de ce type : à quel point le portfolio a-t-il été utilisé comme un outil de développement ? À quel point l'effort de s'interroger sur, de transformer, des conceptions, a-t-il été accompli ? Comment utilise-t-il la langue pour y arriver ? Comment manie-t-il les concepts ? Quel est le degré de justesse, de pertinence, de complexité, de lisibilité, qui apparaissent dans ses textes conceptuels ? Une co-cotation est fixée sur les différents critères énoncés, et des objectifs sont déterminés pour l'année suivante. Le but n'est pas d'évaluer les idées qui traversent le portfolio, mais bien l'engagement et la progression de l'étudiant dans les différentes pistes d'un processus d'autoformation. Les compétences spécifiques en langue écrite, quant à elles, sont évaluées ailleurs, et en-dehors du cadre de cette recherche.

À long terme, on espère ainsi favoriser une forme de réflexivité chez ces enseignants, un souci d'articuler des questions d'enseignement à des questions issues des difficultés d'apprentissage des enfants, qui s'appuie aussi bien sur le dialogue avec autrui (collègues, parents,...) que sur le retour sur soi, ses croyances, connaissances, compétences, décisions. Écrire et conserver des traces de ses actions et réflexions à travers un portfolio personnel peut s'avérer, pour l'enseignant - dont l'expertise consiste comme le rappelle Perrenoud (1999), à “ décider dans l'incertitude et agir dans l'urgence ” - un support qui l'aide à “ apprendre *méthodiquement* de l'expérience et (de) transformer sa pratique d'année en année ” (Perrenoud, id. : 154). Aussi, la mise en route d'un “ portfolio professionnel ” est l'un des objectifs pour la fin de la troisième année.

Quelques textes des portfolios et démarche réflexive dominante

Moments du dispositif	Textes demandés et consignés dans les portfolios individuels	Dimension réflexive privilégiée
-----------------------	--	---------------------------------

<p>Première année</p> <ul style="list-style-type: none"> - Module introductif : Traces de mon histoire de lecteur et auteur de textes - Cercles de lecture et d'écriture littéraires 	<p>Texte réflexif à partir de ces traces</p> <p>Récit écrit par soi-même en tant qu'auteur ;</p> <p>Réécriture du récit d'un pair après interévaluations ;</p> <p>Texte réflexif : " qu'ai-je appris à propos de la production de récits fictionnels ?</p> <p>Texte réflexif : implications pour la didactique à l'école primaire</p>	<p>Autobiographique</p> <p>(→ réponse individualisée de notre part)</p> <p>Autoévaluation</p> <p>(→ pistes et aides de notre part ainsi que des pairs)</p> <p>Manipulation créative de connaissances</p> <p>(→ Critères d'évaluation : justesse, pertinence, complexité, créativité, lisibilité)</p>
<p>Deuxième année</p> <ul style="list-style-type: none"> - module de recherches sur la littératie - Expériences didactiques en stage <ul style="list-style-type: none"> - module de synthèses sur la littératie, ses composantes spécifiques dans la didactique 	<p>Texte réflexif sur la littératie et sur le portfolio ; implications pour la didactique</p> <p>Récit et commentaire de l'expérience</p> <p>Articles collectifs sur des expériences d'enseignement de la littératie à l'EP</p> <p>Textes réflexifs, notamment sur les apprentissages initiaux de la lecture-écriture</p>	<p>Autoévaluation ; vers l'autoguidage des décisions professionnelles</p> <p>Manipulation créative de connaissances</p> <p>Manipulation créative des connaissances</p> <p>Manipulation créative des connaissances</p>
<p>Troisième année</p> <ul style="list-style-type: none"> - module : élaboration d'un curriculum de la littératie à l'école fondamentale - Stage au premier cycle 	<p>Notation de faits, élaboration d'hypothèses sur ces faits et de décisions prises suite à ces faits et hypothèses pour y remédier</p>	<p>Autoguidage des décisions professionnelles (pistes et aides de notre art et des pairs)</p>

Références citées

- ALCORTA, M. (1998), Une approche vygotkienne du développement des capacités d'écrit : le brouillon, un outil pour écrire ?, in BROSSARD, M. et FIJALKOW, J., *Apprendre à l'école : perspectives piagésiennes et vygotkiennes*. Presses universitaires de Bordeaux. Pp 123-151.
- BAKHTINE, M.(1984), *Esthétique de la création verbale*, Paris : Gallimard, Tel.
- BEREITER, C. et SCARDAMALIA, M., L'expertise en lecture-rédaction, in *La rédaction de textes. Approche cognitive*. Sous la direction de A. PIOLAT et A. PÉLISSIER. Textes de base en psychologie, Delachaux et Niestlé, 51-101.
- BRONCKART, J.P.(1996), *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*, Neuchatel : Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART, J.P., CLÉMENCE, A.; SCHNEUWLY, B; SCHURMANS, M.-N. (1996), "Manifeste. Pour une reconfiguration des sciences humaines/sociales. Une perspective Vygotkienne". Conférence introductive au Congrès Piaget-Vygotky, Genève.

- BRONCKART J.P. , SCHNEUWLY, B (1991), La didactique du français langue maternelle : l'émergence d'une utopie indispensable, *Education et recherche*, 1/91 Fribourg.
- BROWN, A. et CAMPIONE, J. (1995), Concevoir une communauté de jeunes élèves. Leçons théoriques et pratiques, *Revue française de Pédagogie*, n° 111, avril-mai-juin, 11-33.
- BRUNER, J. (1983). *Le développement de l'enfant, Savoir faire, Savoir dire*. Paris : PUF, Psychologie d'aujourd'hui.
- BRUNER, J. (1998), *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris : Retz.
- BUCHETON, D.(1997), Pratiques enseignantes, activité des élèves dans la classe de français. Du côté des maîtres, *Actes des journées d'étude de Montpellier, La lettre de la DFLM*, n°21.
- CRAHAY, M. (1999), *Psychologie de l'éducation*, Paris : Seuil, Coll. Premier Cycle.
- ECO, U. (1988), *Le signe*. Bruxelles : Labor, Coll. Média.
- FIJALKOW, J. (1996), Les psychologies cognitives de la lecture-écriture, *Revue de Psychologie de l'éducation*, 2, 127-157.
- FREIRE, P. & MACEDO D .P., *Literacy : reading the word and the world*. Westport, CT : Greenwood.
- HARRIS et HODGES, *The literacy dictionary. The Vocabulary of Reading and Writing*. International Reading Association. Newark : Delaware.
- HAYES, J.R. (1998), Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la rédaction, in *La rédaction de textes. Approche cognitive*. Sous la direction de A. PIOLAT et A. PÉLISSIER. Textes de base en psychologie, Delachaux et Niestlé, 51-101.
- LAFONTAINE, A. et LAFONTAINE, D. (1994), Est-ce ainsi que les jeunes belges lisent ? *Enjeux*, 31, 7-30.
- LAFONTAINE, D. (1996). *Performances en lecture et contexte éducatif*. Bruxelles : De Boeck.
- PERRENOUD, P. (1999), *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. ESF Éditeur.
- PERKINS (1995), L'individu-plus. Une distribution partagée de la connaissance, *Revue française de Pédagogie*, n° 111, avril-mai-juin.
- SARIG, G. (1992), Academic Literacy as Ways of Getting-to-Know : what can be Assessed ?, in BIRENBAUM, M., DOCHY, F., *Alternatives in Assessment of Achievements, Learning Processes and Prior Knowledge*. Boston/Dordrecht/London : Kluwer Academic Publishers.
- SCHNEUWLY, B., BRONCKART, J.P. et al. (1985), *Vygotsky aujourd'hui*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- SCHNEUWLY, B. (1998), Genres et types de discours : considérations psychologiques et ontogénétiques, in REUTER, Y., *Les interactions lecture-écriture*, Berne : Peter Lang.
- TERWAGNE, S. (1996), Former des lecteurs accomplis, *Ecole 2 000*, nov.-déc., 12-17.
- TERWAGNE, S., VANHULLE, S., LAFONTAINE, A. (2001), *Les cercles de lecture*. Bruxelles : De Boeck. *Savoirs en pratique*.
- VANHULLE, S. (1998), Des " transactions " du lecteur aux " Cercles de lecture ". Littérature et interactions sociales à l'école primaire, *Education et recherche*, 20/2 Fribourg, 216-237.
- VANHULLE, S. (1998), (Socio)didactique cherche objet ... passionnément, *La lettre de la DFLM* (Association internationale de recherche en didactique du français langue maternelle) Bruxelles.
- VANHULLE, S. (1998), "Les discussions littéraires transactionnelles". Actes du Colloque IUFM, *Recherche et formation des enseignants*. Grenoble, Iufm – Grain d'aile, Volume Cédérom.
- VANHULLE, S., SCHILLINGS, A. (1998), "Lecture littéraire et "coopération interprétative": de l'appropriation par les futurs enseignants au transfert à l'école primaire". Actes du 7ème Colloque international de la DFLM, Bruxelles : *Quels savoirs pour quelles valeurs*.
- VANHULLE, S., SCHILLINGS, A. (à paraître), *Avec le portfolio, écrire pour apprendre et se former en formation initiale*. Bruxelles : Labor.
- VYGOTSKI, L.S. (1985), Trad. F. Sève : *Pensée et langage*. Paris : La dispute.
- WAGNER, C.L., BROCK, D.R., AGNEW, A.T. (1994), Developing literacy portfolios in teacher education courses, *Journal of Reading*, May.