



HAL
open science

Quels savoirs des formateurs convoquent-ils pour l'analyse de leurs dispositifs ?

Dominique Broussal

► To cite this version:

Dominique Broussal. Quels savoirs des formateurs convoquent-ils pour l'analyse de leurs dispositifs?. Former des enseignants-professionnels, savoirs et compétences, 5ème Colloque international Recherche(s) et formation, Feb 2005, Nantes, France. hal-03501969

HAL Id: hal-03501969

<https://hal.science/hal-03501969>

Submitted on 24 Dec 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Quels savoirs des formateurs convoquent-ils pour l'analyse de leurs dispositifs ?

BROUSSAL, Dominique
LIRDEF IUFM de Montpellier

Didactique professionnelle, ingénierie de formation, littérature, lecture privée, enseignement primaire

Cette communication cherche à repérer les savoirs qu'une équipe de recherche en IUFM convoque pour débattre de ses dispositifs de formation. Il s'agit pour cette équipe d'une démarche d'ingénierie de formation, consistant à analyser des séances portant sur l'enseignement de la littérature au cycle trois, afin d'élaborer des dispositifs ultérieurs. La recherche présentée ici s'est intéressée à une séance de travail de trois heures, durant laquelle les concepts de lecture privée et de lecture professionnelle ont été mis en question par l'équipe. Dans un premier temps, il est fait mention du rôle prépondérant joué par les savoirs issus de l'expérience constituée en formation continue, savoirs qui remplissent la fonction de contradicteurs prépondérants des savoirs théoriques convoqués. Dans un deuxième temps, la communication s'attache à démontrer la diversité des cadres épistémologiques que l'objet littéraire mobilise, et les effets induits sur la stabilité des concepts. Au delà de leur évocation, elle s'interroge enfin sur les modes d'inscription des savoirs dans une communauté de recherche.

La place faite à l'enseignement de la littérature dans les programmes de l'enseignement primaire de 2002, a conduit les formateurs de français des IUFM à mettre en place des modules de formation spécifiques à destination des Professeurs d'école stagiaires. Cette mise en place revêtait un caractère original, et de nombreux aspects aventureux. Il s'agissait en effet de former des enseignants novices à la didactique d'une discipline, dans le même moment où les contours de celle-ci étaient en train de se dessiner dans les classes, et ce non sans tâtonnements. Sur le site de Montpellier, un certain nombre de formateurs de français, engagés à la fois dans des actions de formation initiale et de formation continue, ont pu constater combien les incertitudes des enseignants chevronnés rejoignaient celles des novices, quant à ce nouvel objet à enseigner, et aux façons de s'y prendre.

Des contraintes temporelles fortes pesant par ailleurs sur ce module (une moyenne de 6 heures disponibles pour l'enseignement de la littérature en formation initiale), les formateurs ont été contraints à un certain nombre de choix. Fallait-il constituer chez les enseignants une première culture de littérature jeunesse, et donc les faire lire ? Fallait-il leur proposer quelques modèles d'organisation d'une séance de littérature, ou recenser les diverses pratiques qui se développaient dans les classes (débat littéraire, cahier de littérature, cercles de lecture, etc.) ? Ou bien devait-on prendre le temps d'analyser finement les gestes professionnels d'un maître étayant un débat interprétatif, ou encore baliser les enjeux spécifiques de la littérature, rassembler les éléments d'une théorie du texte et de la réception ?

Face à cette nécessité de choisir, on peut concevoir que les dispositifs de formation aient répondu de façons diverses. C'est sur la base de ce constat qu'une équipe de formateurs de

français de l'IUFM de Montpellier, appartenant à l'équipe de recherche LIRDEF, a engagé depuis juin 2004 une recherche portant sur ses propres dispositifs de formation en littérature. Le protocole de recherche comprend le filmage de séances de formation, ainsi que le filmage de séances de littérature réalisées par des professeurs d'école stagiaires. Des entretiens d'autoconfrontation sont réalisés avec les formateurs, ainsi qu'avec les stagiaires. C'est l'ensemble de ces matériaux qui est analysé par le groupe de chercheurs et de formateurs lors des séances de travail du Laboratoire, afin de répondre à cette problématique : quels dispositifs de formation en littérature mettre en place à destination d'un public non spécialiste ?

Notre recherche se trouve étroitement liée à ces travaux, auxquels nous participons, et rejoint le troisième axe de l'appel à communication : « Quelles compétences, quels savoirs, quelle professionnalité pour les formateurs d'enseignants ? Quelle formation ? Quelle recherche ? » Nous nous sommes attachés à repérer dans les séances en question, les savoirs que les formateurs mobilisaient pour débattre de leurs dispositifs de formation, ces savoirs pouvant être de natures différentes, et repérés au titre de leur participation à des procès d'analyse ou d'argumentation. Nous avons pour ce faire procédé à l'enregistrement des séances de travail de l'équipe. Ces enregistrements ont constitué notre corpus de travail. L'analyse que nous en avons faite s'inscrit dans les cadres théoriques de la didactique professionnelle (Pastré, 1997), du dialogisme (Bakhtine, 1963) et de l'interactionnisme (Goffman, 1991). Le corpus étudié dans la présente communication consiste en un enregistrement audio d'une séance de travail de trois heures, qui a eu lieu le 19 novembre 2004. Durant cette séance, l'équipe a analysé une partie des retranscriptions de trois séances de formation de 3 heures, effectuées par un même formateur de français, membre du groupe de recherche. La composition de l'équipe ce jour-là était la suivante : trois formateurs de français de l'IUFM, deux enseignants du second degré enseignant au collège et au lycée (dont un formateur associé), et trois enseignants du premier degré. Nous avons fait le choix de limiter la présentation que nous ferons ici aux interactions qui concernent l'un des thèmes débattu au cours cette séance : celui des relations entre lecture privée et lecture professionnelle, en formation et dans l'enseignement de la littérature.

1. L'expérience de la formation, un savoir contradictoire

Lors de la séance du 19 novembre, l'équipe constituée de huit formateurs a donc travaillé sur les retranscriptions de trois séances de formation, effectuées par un formateur de l'équipe. Une première phase a été consacrée à la présentation du dispositif de formation, qui a été questionné par l'équipe jusqu'à ce que chacun puisse s'en faire une image précise. Indiquons que pour sa première séance avec les professeurs d'école, le formateur a proposé un texte de Vercors, *Ce jour-là*. Il a reproduit un dispositif de lecture qu'il utilise en formation depuis plusieurs années, et dont il indique au cours de la séance « que visiblement il produit des effets à long terme en formation continue. » La deuxième séance portait sur un album : *La soupe aux cailloux*. Amené à préciser le déroulement de cette séance, le formateur évoque l'anecdote suivante :

450	FORMATEUR	voilà oui + c'est une étudiante qui est venue me voir + en me disant + franchement [...] + franchement + finalement + à quoi ça sert enseigner la littérature + on en était quand même au deuxième cours et cetera + ajoutant moi vous savez je suis de formation scientifique + j'aime beaucoup lire + bon y'a la lecture plaisir mais + pourquoi on enseigne la littérature
-----	-----------	---

Cette anecdote constitue une première aspérité sur laquelle va s'enclencher le débat: voilà donc une étudiante qui au terme de la deuxième séance de formation portant sur l'enseignement de la littérature, émet un propos extrêmement surprenant. A quoi ça sert d'enseigner la littérature ? L'efficacité du dispositif s'en trouve questionnée :

454	CHERCH. A	mais en même temps par cet énoncé ça pose le problème +++ hein par rapport à ce que dit la stagiaire après avoir vu cette séance + à quoi ça sert au fond d'enseigner la littérature + est-ce que la séance de formation qui avait un postulat a priori d'ouvrir un peu les espaces de lecture et cetera + est-ce que justement ça fait une question en suspend + à quoi ça servirait en formation de laisser un peu + entre guillemets les stagiaires s'orienter un peu eux-mêmes dans la construction de leur formation en lecture littéraire
-----	-----------	---

L'objectif « ouvrir un peu les espaces de lecture », réfère ici de façon implicite à des pratiques supposées fermées, figées, sclérosées, auxquelles le dispositif s'oppose. Le flottement délibéré, « laisser un peu entre guillemets les stagiaires s'orienter », corollaire de cette ouverture, est cependant désigné comme un facteur de l'incompréhension évoquée par la stagiaire: je ne sais pas à quoi ça sert d'enseigner la littérature. Cette mise en débat du dispositif conduit à redéfinir dans les interventions suivantes les objectifs de la séance :

598	CHERCH. A	c'est à dire + dis-moi si je me trompe + dans la préparation qu'on avait faite collectivement à propos des PE2 il me semble qu'il y avait trois séances prévues c'est à dire la première séance
599	CHERCH. B	oui + oui + parce que j'étais là
600	CHERCH. A	on était entré sur les représentations de la littérature + en gros + et articuler lecture privée lecture professionnelle

Les deux chercheurs A et B ont collaboré tous deux à la préparation des séances analysées. Ils s'accordent pour dire que l'enjeu des séances se pose en termes de questionnement sur les représentations de la littérature, puis d'un travail qui vise à articuler lecture privée et lecture professionnelle. Les raisons qui fondent ce souci d'articuler lecture privée et lecture professionnelle ne sont pas explicitées. Elles appartiennent à la culture de l'équipe : lors de séances de travail précédentes, les formateurs ont évoqué à plusieurs reprises des expériences de Formation Continue qui laissent penser que les enseignants chevronnés, lorsqu'ils sont confrontés à un texte littéraire dans le cadre d'animations pédagogiques ou de stages de FC,

ne prennent pas le temps d'une lecture privée. Leur lecture du texte est orientée vers la classe, vers une exploitation pédagogique, et le formateur doit effectuer une réelle déconstruction de ces postures pour les placer en situation de « lecture personnelle ». C'est dans la ligne de cette observation issue de la Formation Continue, que le formateur énonce ce postulat d'implication:

666	FORMATEUR	donc en gros c'est :: + le problème est posé + moi j'ai pas la réponse + s'il faut s'impliquer se désimpliquer + à quel moment s'impliquer + personnellement je pense qu'il faut s'impliquer mais c'est une position personnelle hein
-----	-----------	---

Le dispositif de la deuxième séance, sur *La soupe aux cailloux* est à son tour détaillé. Le formateur a organisé le travail des stagiaires en deux groupes, autour de cette problématique lecture privée, lecture professionnelle. Le premier groupe avait pour consigne : « vous considérez que vous êtes tout simplement un lecteur ordinaire », tandis que le deuxième recevait la demande suivante : « vous venez de lire cet album et vous réfléchissez à la manière don vous allez le faire lire à des enfants de Cp par exemple. Qu'est-ce qui vous frappe, que vous retenez comme potentiellement intéressant à travailler avec la classe ? » Un des participants de l'équipe prend alors la parole, pour convoquer un nouvel exemple issu de la Formation Continue:

662	CHERCH. B	déjà ça pose d'énormes problèmes + si si si parce que la question + je l'ai + bon j'ai circulé l'an dernier en SR3 + là je vois à Béziers + sur les profs de l'après-midi + sur huit + sept m'ont dit je ne peux pas je ne sais pas faire la différence entre lecture privée lecture professionnelle + c'est la première fois que je l'entendais de manière aussi
-----	-----------	---

Dans cette première intervention, le chercheur B rapporte donc cette difficulté qu'ont les enseignants chevronnés à reconnaître dans leurs pratiques de lecteur, l'opposition conceptuelle entre lecture privée et lecture professionnelle. Cette évocation débusque une tension entre l'espace de réflexion des didacticiens, structuré par une opposition conceptuelle lecture privée vs lecture professionnelle, qui semble aller de soi, et celui des enseignants qui évoquent leur difficulté à investir cette opposition, à y reconnaître un descripteur efficace de leurs pratiques. Elle met à l'épreuve la validité du modèle, dans la mesure où des professionnels ne s'y reconnaissent pas. On peut identifier ici un élément de la culture partagée de l'équipe, de type ethnométhodologique, qui autorise la parole du praticien à avoir rang de contradicteur légitime: le fait qu'il soit reconnu aux acteurs la capacité de juger de la pertinence de concepts utilisés pour la description de leur activité.

L'exemple suivant, lui aussi issu de la Formation Continue, retravaille cette tension en convoquant cette fois l'intentionnalité des acteurs. Un tel exemple attire l'attention de l'équipe sur le fait que l'absence d'implication de la lecture privée dans l'activité

professionnelle d'enseignement, peut aussi être affaire de décision réfléchie :

683	CHERCH. B	mais + si c'est possible y'a deux exemples sur Béziers qui confirment ça dans les deux sens + y'a un prof qui prend Otto journal hein + d'une autobiographie l'histoire du petit ours + et qui nous dit + la première chose à laquelle j'ai pensé en ouvrant l'album c'est à mon ours en peluche + et qui ne veut pas en parler aux élèves alors que tout de même euh :: on est au cœur du processus puisque c'est bien un ours en peluche confié aux deux enfants + et inversement y'a X (<i>enseignant du premier degré</i>) qui trouve en travaillant sur Sepulveda que Sepulveda s'est quand même bien posé comme étant lui la mouette + et que le poète dans l'histoire c'est un poète basque qu'il avait rencontré alors qu'il était en exil + et que par conséquent on pourrait faire remonter tout ce matériel très érudit + de deuxième main + de troisième main + et qui ne le dit pas non plus + donc voilà + degré d'implication personnelle au sens émotionnel + degré d'implication professionnel au sens d'une érudition supplémentaire qui tout de même éclaire singulièrement l'ouvrage + et qui me paraît accessible à des cycles trois hein + et on voit bien les deux zones de blocage
-----	-----------	--

Nous ne sommes plus ici dans la configuration d'enseignants captifs de leur lecture professionnelle, au point de délaissier leur propre rencontre du texte. L'apport de cette expérience de Formation Continue rend compte de décisions d'acteurs qui, de façon déterminée, choisissent d'écarter de leur pratique de classe un certain nombre d'éléments : résonances affectives, érudition, qui ont pourtant fait partie de leur lecture. Nous sommes face à une autre façon de questionner le couple lecture privée et lecture professionnelle, non plus sur le versant de la didactique professionnelle, quels savoirs et quelles compétences construire pour permettre l'enseignement de la littérature, mais sur un versant symbolique et affectif que le terme de « blocage » condense.

Ainsi la mise en débat du dispositif de formation constitué à partir d'un objectif didactique défini autour des interactions lecture privée, lecture professionnelle, a suscité plusieurs références issues de l'expérience de la Formation Continue, références qui ont nourri la discussion du modèle théorique lecture privée, lecture professionnel. Ce dialogue mêlant vécu d'expérience en Formation Continue et Initiale, didactique de la littérature et ingénierie de formation, constitue certes une spécificité reconnue de la recherche en IUFM. Nous reviendrons en conclusion sur la place faite au point de vue du praticien dans ces analyses, mais nous voudrions à présent illustrer la façon dont cette diversité de cadres se trouve démultipliée par la nature même de l'objet littéraire.

2. Lecture privée, lecture professionnelle : des savoirs et des cadres

Identifions pour illustrer notre propos, deux univers épistémologiques dans lesquels se

développent successivement les interventions des membres de l'équipe.

2.1. Théorie de la réception littéraire et socio-constructivisme :

Ces deux cadres emboîtés sont ceux dans lesquels s'inscrit par exemple l'intervention du chercheur C. Le texte littéraire est lu pour ce chercheur en fonction de l'expérience et des connaissances de chacun. Cette lecture première est le « terreau des pistes interprétatives » et va être « nourrie, conjuguée avec les pistes interprétatives d'autres qui vont être légitimées ou moins légitimées par la référence au texte ». Ces cadres sont fortement attachés à l'univers scolaire, dans lequel se pratiquent la discussion du texte en groupe ou la validation de certaines interprétations par retour au texte. C'est dans ces mêmes cadres que s'inscrit l'intervention du chercheur D, afin d'en discuter certains éléments théoriques:

697	CHERCH. D	moi si je retiens ce qui a été dit + y'a la notion de lecture experte et cetera + y'a toujours ce couple lecture experte et lecture première et cetera + comme si d'une certaine manière + il faudrait absolument préserver et favoriser cette lecture première qui serait une lecture particulière qui identifierait + ce que vous cherchez à produire + et ce à partir de quoi tout pourrait se construire + alors y'a plein d'a priori là-dedans qu'on peut réfléchir + en particulier on peut se demander aussi + radicalement + si cette lecture première elle existe vraiment + voilà
-----	-----------	---

Ce que le même reformule plus loin, en faisant une référence explicite aux théories vygotskiennes :

822	CHERCH. D	je voudrais dire un mot entre parenthèses + je pense que cette notion de lecture privée + éventuellement première + à mon avis elle doit être problématisée [.....]
824	CHERCH. D	parce que je sais pas si + y'a peut-être une part + enfin moi tu vois je la poserais comme problème + c'est à dire qu'il y a + on l'imagine comme quelque chose qui est intérieur + un petit peu dans les problématiques vygotskiennes + c'est à dire on a déjà des choses à l'intérieur avant d'aller vers l'extérieur + y'a vraiment à se questionner là-dessus + moi je crois que c'est une question à poser + on se base un petit peu là-dessus et c'est une idée à interroger enfin

La dialectique lecture privée, lecture professionnelle se développe ici dans un espace scolaire, constitué de pratiques collectives. La lecture privée de l'élève dans la classe y est dirigée vers des moments d'oral collectifs, d'écrits socialisés ou évalués. Les points de discussion dans l'équipe paraissent se constituer autour d'éléments de la théorie de la cognition, du langage et des apprentissages, qui demeurent en suspens : « on a déjà des choses à l'intérieur avant

d'aller vers l'extérieur, y'a vraiment à se questionner là-dessus ». Des savoirs localisés dans un univers épistémologique reconnu par chacun, mais fortement interrogés.

2.2. Perspective sociologique :

Deuxième univers épistémologique que nous voudrions repérer à présent, celui de la conception sociologique de la littérature. Dans un précédent moment de la séance, alors qu'il est questionné sur ce terme de « rapport à l'objet qu'on enseigne » qu'il a utilisé, le formateur se redéfinit en « consommateur » de littérature :

704	CHERCH. D	d'accord + alors moi je veux que tu précises ce que tu entends par + rapport à l'objet qu'on enseigne + cette notion là + tu distingues une conception de la littérature + un concept comment on apprend bon + tu identifies trois objets + moi ce qui m'intéresse c'est qu'est-ce que tu ressens + qu'est-ce que tu désignes par rapport à l'objet qu'on enseigne + que tu distingues de conception de la littérature
705	FORMATEUR	ben un rapport de ++ à la fois un rapport d'usage
706	CHERCH. D	un rapport d'usage
707	FORMATEUR	d'usage + je suis consommateur + utilisateur de
708	CHERCH A.	usage socio-culturel
709	FORMATEUR	socioculturel

La question concernait précisément un « objet qu'on enseigne », mais le formateur y répond par un changement d'échelle qui resitue cet objet scolaire dans le champ plus large des pratiques économiques et sociales. La littérature donc comme produit de consommation, appelant donc ses stratégies commerciales, ses coups publicitaires, ses lecteurs-acheteurs. Mais aussi comme valeur sociale, la littérature comme façon de se distinguer, de se reconnaître et d'être reconnu.

Cette ouverture sociologique confronte l'analyse de l'équipe à un nouveau cadre épistémologique dans lequel l'opposition privée vs professionnelle ne peut avoir la même nature. L'analyse se trouve aux prises avec des enjeux identitaires par exemple, dont le raisonnement didactique se trouvait précédemment épuré. Un tel déplacement réorganise les termes du débat, en convoquant des savoirs de types sociologiques et psychologiques, afin de questionner par exemple la légitimité d'un recours au privé, à l'intime dira le formateur, dans un espace professionnel :

764	CHERCH. A	oui oui la lecture privée + moi ça me paraît quelque chose de très délicat + parce qu'effectivement tu vas demander des choses qui relèvent de la personne de la personnalité donc c'est très délicat en formation + et en même temps l'injonction de l'institution qui dirait il faut avoir plaisir + enfin je veux dire on sait pas trop comment on se dépatouille
-----	-----------	--

Discuter du bien-fondé de requérir le privé dans le professionnel peut même conduire à l'aporie :

722	CHERCH. D	enseigner un rapport professionnel alors que tu es en train de développer une quelque chose qui est lecture première entre guillemets tu vois + c'est quelque chose qui est un peu délicat quoi
-----	-----------	---

A travers ces deux moments de travail, l'objet littéraire nous apparaît comme un brouilleur de cadres. Sans-doute est-il dans sa nature d'excéder, peut-être plus que d'autres objets d'apprentissage, le cadre scolaire. Pour le questionner, les membres de l'équipe circulent de fait d'un cadre à l'autre, et ces déplacements induisent des réorganisations conceptuelles fortes : par exemple ces concepts de privée et professionnel, tantôt redéfinis comme premier et second, tantôt comme individuel et social. On observe par ailleurs qu'afin de discuter du dispositif de formation, les chercheurs ont été contraints d'explicitier les rapports qu'ils entretiennent à l'objet, de mettre en débat un certain nombre de théories de la didactique de la littérature et d'abandonner provisoirement l'étude du dispositif, détour qui serait à commenter plus longuement.

3. Les savoirs de la communauté

Dans l'extrait ci-dessous, le formateur évoque les pratiques de littérature qu'il a pu observer dans les classes. Les modalisations : « en gros », « je caricature », « ils font sûrement un peu », expriment assez bien le souci qui est le sien de ne pas avancer ce constat critique, comme une généralité. Mais intéressons-nous à quelques éléments convoqués pour soutenir le propos.

744	FORMATEUR	c'est à dire qu'en gros + mais je caricature parce qu'ils en sont pas tous là + mais en gros le rapport à la littérature actuel + professionnel à la littérature massif + c'est que <i>la littérature c'est un support à des tâches d'écriture + de narratologie le dialogue le portrait la description + euh :: voilà des jeux et cetera + et puis euh :: éventuellement des nouvelles des écritures longues + voilà faire des écritures longues (a) + d'imagination + donc c'est + et puis c'est aussi mais ça disparaît un peu un rapport j'allais dire pour s'en servir pour faire de l'ORL mais là maintenant c'est un peu interdit donc ils osent plus en parler + ils en parlent relativement peu c'est de l'ordre de l'interdit donc il faut leur dire mais si c'est autorisé + mais travailler la littérature pour aller chercher le sens profond du texte (b, b') ça n'est + ils font sûrement + un peu + mais ça n'est pas de l'ordre du verbalisé (c)</i>
-----	-----------	---

Nous avons ici un certain nombre de savoirs, dont nous proposons la reformulation suivante :

- a) le texte littéraire ne doit pas être prétexte à des tâches périphériques ;
- b) travailler en littérature c'est aller chercher le sens profond d'un texte, faire un réel travail d'interprète ;
- b') le texte littéraire ne se rencontre pas à la première lecture ;
- c) verbaliser une pratique professionnelle est le moyen de l'inscrire dans une culture professionnelle en développement.

Nous pouvons reconnaître ici un certain nombre de concepts ou de cadres théoriques qui sont constitutifs de la communauté de recherche élargie à laquelle l'équipe en question appartient : l'attention portée au texte, le retour au texte, la rencontre avec le texte (cf. communication de Jean-Charles Chabanne), le lecteur interprète (Jorro, 1999), le pouvoir réflexif du langage (Bucheton et Chabanne, 2002)). De fait, un certain nombre de savoirs convoqués pour débattre du dispositif de formation, le sont aussi à notre sens pour présenter une nouvelle fois à la communauté des savoirs déjà inscrits, afin de les réinscrire, d'en proposer une nouvelle validation ou une mise en débat. Ainsi en a-t-il été de ces notions de lecture privée et lecture scolaire (Bucheton, 1999).

4. Conclusion

Il s'agissait dans cette recherche en cours, de repérer les savoirs qu'une équipe de formateurs et de chercheurs en IUFM convoque pour discuter de ses dispositifs de formation. Nous pouvons évoquer ici trois résultats provisoires :

- Dans cette séance de travail, la nature complexe de l'objet littéraire, tout autant que la relative jeunesse de la mise en place des programmes de littérature, tendent à requalifier la perspective de travail : d'une perspective d'ingénierie de formation à une perspective « didactique ». La stabilité des objets pourrait apparaître comme la condition d'un travail d'analyse des dispositifs.
- La communauté de recherche fonctionne en tant que « communauté

discursive » (Bernié, 2002). C'est à dire que l'inscription et la pérennisation de savoirs dans la mémoire du groupe conditionne un certain nombre d'interventions.

- Lorsque des savoirs émergent dans la communauté (nous avons vu à propos de *lecture privée, lecture professionnelle* qu'il ne s'agissait pas vraiment d'une complète émergence), ils sont questionnés la plupart du temps par le retour d'expérience de la Formation Continue. C'est sans doute là une des caractéristiques principales du fonctionnement observé : inscrire le travail conceptuel dans un brassage permanent recherche, formation initiale, formation continue, dans lequel les savoirs en discussion se doivent d'être éprouvés avant que d'être acceptés.

BIBLIOGRAPHIE

BAKHTINE, M., (1970), *La Poétique de Dostoïevski*, Paris, Seuil.

BARBIER, J.-M., (1996), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF.

BERNIÉ, J.-P., (2002), « L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de communauté discursive: un apport à la didactique comparée ? » , *Revue française de pédagogie*, INRP, n° 141, pp. 77-88.

BRONCKART, J.-P., (1996), *Activité langagière, textes et discours, Pour un interactionisme socio-discursif*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.

BUCHETON, D., (1999), « Les postures du lecteur » in P. Demougins & J.-F. Massol (dir.), *Lecture privée, lecture scolaire, la question de la littérature à l'école*, CRDP, Grenoble.

BUCHETON D. & CHABANNE J.-C., (dir.), (2002), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, Paris, PUF.

CLOT, Y., (1995), *Le travail sans l'homme? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*, La Découverte.

CLOT, Y., (1999), *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF.

GOFFMAN, E., (1991), *Les cadres de l'expérience*, Paris, Editions de Minuit.

JORRO, A., (1999), *Le lecteur interprète*, Paris, PUF.

PASTRE, P., (1997), « Didactique professionnelle et développement », *Psychologie Française*, Tome 42 n° 1, pp. 89-100.

PASTRE, P., (2002), "L'analyse du travail en didactique professionnelle", *Revue française de pédagogie*, n°138, pp. 9-17.