

Université de Fribourg
Centre de Didactique Universitaire
et Nouvelles Technologies et Enseignement

UN CADRE AU DIALOGUE

APPLICATION DU MODELE DIALOGIQUE A LA QUESTION DE L'ENCADREMENT DE TRAVAUX ECRITS



Travail de Diplôme en Enseignement Supérieur et Technologie de l'Education

sous la direction de Mme Bernadette Charlier

(Juin 2007)

Franziska Heyna
34, Rixheimerstrasse
4055 Bâle
franziska.heyne@unifr.ch

Aurélia Maillard Despond
54, rue de Lausanne
1700 Fribourg
aurelia.maillard@unifr.ch

TRAVAIL DE DIPLOME DE DID@CTIC



APPLICATION DU MODELE DIALOGIQUE A LA QUESTION DE L'ENCADREMENT DE TRAVAUX ECRITS

FRANZISKA HEYNA & AURELIA MAILLARD DESPOND

JUN 2007



INITIATION AU MODELE DIALOGIQUE

En vue d'une finalisation féconde du parcours de formation did@CTIC, et plus avant, afin de l'inscrire dans la continuité du modèle même de la formation, c'est sous la forme du dialogue que se présentera le présent travail. Dialogue à deux voix, mettant en présence deux personnalités, deux sensibilités, deux vécus. Mettant en présence par conséquent, - et cette dimension plus particulièrement fait sens au terme du parcours de formation de didactique universitaire - deux visions de l'apprentissage et de l'enseignement. C'est ainsi la rencontre de deux regards sur une même problématique - celle du suivi et de l'évaluation des travaux écrits d'étudiants - qui se trouvera décrite et exploitée.

Avant même d'entrer dans le détail de ce dialogue, il nous paraît important de dévoiler quelques aspects préalables à ce parti pris *dialogué*, aspects relatifs d'une part aux prémisses d'une collaboration dont témoigne le présent dossier, relatifs d'autre part aux implications méthodologiques d'une réflexion proposée sur le mode dialogique.

Ainsi nous proposons-nous, en un premier temps, de revenir sur les moments clés d'une rencontre qui, poursuivie dans le cadre de la formation did@CTIC, s'est très tôt déployée sur le mode de l'échange et de

l'interaction. Nous tenterons en un second temps d'évaluer les propriétés du dialogue en tant que mode discursif formatif, dans les différentes phases de notre parcours, - soit de la rencontre initiale à la présente réflexion finale, - mais encore son applicabilité et son efficacité dans les pratiques d'enseignement. Ce point de notre réflexion en constitue précisément le noyau, que nous avons décidé de resserrer sur la question, difficile et ouverte, du suivi et de l'évaluation. Ainsi, c'est sur le terrain de l'encadrement des travaux d'étudiants – à la fois sous l'angle de l'accompagnement et de la correction - que nous nous proposons de resserrer en vue de son approfondissement le présent dialogue. Nous avons cru opportun de concentrer notre attention sur cet aspect précisément de notre activité d'enseignement au sein du Département de français de l'Université de Fribourg, dans la mesure où nos fonctions se rejoignent sur ce point, pour mieux s'y révéler dans leurs divergences, leurs spécificités, leurs qualités et leurs apories. Nos expériences d'encadrement et de suivi des travaux d'étudiants nous semblent offrir en effet le terrain idéal d'une rencontre, d'une confrontation : conditions premières d'un dialogue fécond. Plus avant, grâce à la portée différentielle de nos expériences respectives, les dimensions formatives et sommatives de l'évaluation se verront illustrées et mesurées sur la base de cas concrets, appréhendés dans le détail de leurs contraintes et de leurs libéralités.



STRUCTURE DIALOGUEE : ASPECTS D'UNE GENESE

Qu'entendons-nous, concrètement, par « forme dialoguée » ? A ce stade encore liminaire de la réflexion, l'anecdote s'avère éclairante. Collègues d'un même Département (le Département de français dont les bureaux, et l'indication de cette localisation importe, se trouvent « expatriés » dans la périphérie de Beauregard), notre première véritable conversation a porté sur la difficile gestion de postes et activités très isolées. Paradoxe description d'une scène dans laquelle deux individus partagent le sentiment de leur solitude, professionnelle, et partant, puisque rien à ce stade ne se laisse ainsi scinder, humaine. Ce ne fut pas moins le point de départ d'un échange qui depuis n'a cessé, se déployant sous la forme de la conversation, du conseil soutenu ou de projet commun. Et ce sur des domaines relevant tant de la recherche scientifique, des perspectives professionnelles que, et ceci intéresse plus directement notre propos, de l'enseignement.

L'insistance avec laquelle nous décrivons l'amont de la présente collaboration n'est pas vaine ni gratuite, mais entend refléter et annoncer la très naturelle instauration d'un dialogue efficace dans le contexte de la formation did@cTIC.

A l'origine du présent dialogue donc, une conversation toute spontanée, inconfortablement continuée entre deux portes, interrompue seulement par le geste vers l'interrupteur, alors que nous nous trouvions selon le caprice immuable de la minuterie du couloir, à intervalles réguliers plongées dans l'obscurité. Conversation

au cours de laquelle se sont révélés des insatisfactions communes, des convergences fortes et le constat d'un malaise semblable, pourtant cultivé en silence. Conversation au cours de laquelle encore se sont rencontrés des enthousiasmes, des envies et des aspirations. C'est ainsi la communauté d'un besoin, défini en termes d'attentes et de potentiel inexploré, d'une relative impatience encore, qui est ressortie de ce moment de confiance inattendu et porteur.



DE LA PAROLE A L'ACTION

Cette prise de conscience ne s'est que progressivement donné les moyens d'une action. Elle a en un premier temps fait son chemin en silence, chacune de nous retournant pour un temps à sa « solitude », certes entrecoupée de clins d'œil entre deux portes. Sur ce même chemin, elle a croisé un fascicule autrefois sobrement bleu roi, aujourd'hui relooké façon *modern art* : une offre de formation proposée par le centre de didactique universitaire.

Revenir sur les circonstances de l'inscription au diplôme de didactique universitaire nous semble nécessaire, afin de souligner sa coïncidence avec des besoins dont nous avons pris conscience, de manière toutefois encore incertaine, spéculaire, à l'occasion précisément de la discussion de couloir décrite plus haut. Dans ce contexte, l'offre des Nouvelles Techniques d'Enseignement confirmait notre intuition d'une insatisfaction non pas individuelle, mais partagée, induite par l'opacité des structures académiques, l'ambivalence de son discours, et l'isolement de ses composantes. Cette même offre proposait ainsi idéalement un contrepoint attendu à l'absence d'encadrement incriminée.



IRREDUCTIBILITE DES PARCOURS

Nous nous sommes donc lancées avec enthousiasme dans le parcours de formation proposé, chacune toutefois effectuant un cursus propre, adapté à ses besoins et attentes. C'est donc au terme et au bénéfice de parcours fort différents, que nous nous retrouvons, décidant de confronter nos expériences pour les inscrire dans la perspective d'un enrichissement et d'un approfondissement réciproques. Nous n'avons pris part à aucun module en commun, mais avons pris soin tout au long de la formation de maintenir la convergence des faisceaux: dans leur base comme dans leurs options, nos parcours divergent, ils se rencontrent cependant, par le dialogue essentiellement.

Il nous semble important, en ce point de la réflexion, de souligner que nous avons été amenées à considérer la radicale individualité de nos parcours non pas comme un handicap dans le projet d'un travail final commun, mais très au contraire comme un facteur essentiel à la dynamique de notre réflexion.

Plus avant, c'est la cohérence même de la formation qui se trouve éprouvée, rétrospectivement prouvée, dans cet exercice de convergence finale de parcours irréductibles. Cet ensemble de remarques, désignant la spécificité des parcours individuels, illustre en effet de manière convaincante l'effective et efficace souplesse du programme de diplôme.



RENCONTRE SUR LE TERRAIN

Lectrices et commentatrices réciproques de nos travaux modulaires¹, nous avons très tôt pris conscience du bénéfice de regards croisés. Cette conscience, à laquelle s'ajoute une commune et essentielle confiance, nous a permis d'envisager le prolongement du dialogue jusque dans nos pratiques.

C'est sur la question de l'encadrement (suivi et évaluation), comme annoncé en introduction, que nous avons cru repérer un besoin commun et urgent d'éclairage réciproque. En effet, le domaine du suivi des travaux et de leur correction, nous renvoyant chacune à des consensus peu satisfaisants, s'est avéré également problématique pour l'une et l'autre. Parties du principe que notre vision de l'évaluation, à laquelle nous intégrons la notion d'encadrement, coïncidait, - parce qu'héritières d'expériences d'apprenant équivalentes, - nous avons dû nous avouer, confrontées à des réalités de suivi fort différentes, d'irréductibles divergences.

Sur la base de ces dernières, révélées au cours d'une conversation informelle, nous avons vu émerger l'intérêt d'une mise en commun de nos perceptions et expériences, afin de tirer de leur confrontation des outils et modèles d'équilibration, de renforcement et de redressement de nos attitudes respectives.

¹ Il nous semble ici utile de mentionner à cet effet un exemple concret, soit « l'essai d'analyse systémique et stratégique d'une situation problème » effectué dans le cadre du module C1 sous la direction de Mme Garant. Dans le paragraphe qui suit, mi-récit, mi-témoignage, Aurélia prend en charge l'énonciation :

Incertaine de l'équilibre du projet d'analyse systémique proposé dans le cadre du Module C1, j'ai fait appel à Franziska, dont le commentaire (version jointe au dossier final), impliqué et d'une extrême clairvoyance, s'est avéré précieux à son aboutissement. Au bénéfice de sa lecture attentive, j'ai pu intégrer à ma réflexion des éléments jusqu'alors retranchés, et rétablir en vue d'une analyse satisfaisante, les composantes manquantes du système.



C'est alors conscientes d'une forte inconnue, et lancées quelque peu sur le ton du pari, que nous nous sommes engagées dans cette réflexion commune, appréhendée en deux temps. En effet, il nous est apparu essentiel de procéder, en vue d'une confrontation, à une formulation de cas, issus de nos expériences respectives. Dans cette perspective, nous concentrer de manière individuelle sur nos pratiques et attitudes en encadrement a impliqué une première phase de travail à distance, soumis à quelques consignes communément établies. Afin de rendre possible toute comparaison, nous avons défini quelques paramètres, en empruntant le modèle heuristique de l'expérience « sous la loupe »². Il s'agissait en conséquence de décrire précisément un cas, de la manière la plus objective et détaillée possible, tout en mettant l'accent sur l'impression, le sentiment, le ressenti lié au cas décrit. Nous nous sommes donc investies dans une première phase de repérage, solitaire, inscrite cependant dans la perspective d'un parallèle, d'une symétrie, et du dialogue. Cette étape s'est présentée comme une forme de dialogue *in absentia*, d'ores et déjà nourri par la confrontation à venir, la synthèse et l'exploitation prévues des éléments décrits. Avec l'intuition, surgie lors de la conversation mentionnée en amont, de divergences, mais dont nous ignorions encore l'ampleur et la portée.

En effet, les données livrées de manière individuelles, sur le mode de la description de cas, ont d'emblée été conçues comme matériau d'analyse de pratiques d'évaluation.

L'aspect majeur de cette description de cas s'est rapidement révélé être le contexte d'encadrement et d'évaluation, les exigences contingentes. Nous nous sommes donc donné comme consigne, minimale et peu contraignante, d'accorder une importance majeure à la description du contexte, de l'environnement, avant d'axer notre attention sur un cas précis, et documenté, néanmoins appréhendé dans ses traits et caractéristiques ailleurs repérables.

Le deuxième temps de la réflexion a consisté dans la mise en commun, au bénéfice d'une confrontation propre à dégager les caractéristiques dominantes, les forces et les faiblesses, des deux récits élaborés à distance. Temps des surprises, de la synthèse féconde, temps surtout de formulation d'hypothèses et de propositions de redressement.

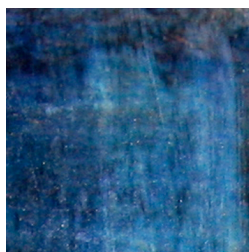
² Modèle proposé et présenté par Mme Marie-Thérèse Sautebin dans le cadre du module C1 « Analyse et évaluation de sa pratique professionnelle ».



L'inscription de notre réflexion dans une structure dialogique nous est très tôt apparue comme l'occasion d'un enrichissement et d'un approfondissement réciproque fort profitable, et ce à trois niveaux :

- l'orientation de la réflexion, nourrie par deux personnalités et deux expériences individuelles
- le regard sincère de l'autre sur une pratique personnelle et l'effort de synthèse à partir de regards croisés
- la formulation d'hypothèses et l'élaboration de stratégies d'accommodation.

Il est une autre validité du dialogue, non immédiatement perceptible ni mesurable, et qui pourtant s'est imposée à nous dans la mise en place des prémisses à la présente réflexion. Le dialogue est, inévitablement et au risque de sombrer dans le truisme, l'occasion d'une confrontation, et par là même, d'une mise à nu d'une part d'intimité. Cette dernière, dans notre cas sur un mode ouvertement exploitable, a su mettre en évidence des comportements hérités de nos expériences réciproques d'apprenants, nous permettant, par le dépassement d'incertitudes, d'insatisfaction ou de raideurs, d'envisager d'autres possibilités et solutions évaluatives.





MODELES D'ENCADREMENT : ETUDES DE CAS

Prendent place dans cette seconde étape de la réflexion la description et le commentaire croisés de cas jugés représentatifs. Nous insistons volontairement sur les données contextuelles, afin de bien souligner la spécificité des situations d'encadrement respectives, *avec* ou *sans évaluation*, et d'exploiter au mieux leur apport différentiel. Suivront deux parties distinctes, l'une formulée par Aurélia, l'autre par Franziska, suivies de commentaires.

PREMIERE ETUDE DE CAS: MODELES D'ACCOMPAGNEMENT EN CONTEXTE D'EVALUATION

ASPECTS LIMINAIRES: CONTEXTE SPECIFIQUE D'EVALUATION

Chargée de la direction de séminaires semestriels d'histoire littéraire, ma tâche consiste essentiellement à proposer aux étudiants, dans le cadre des séances de séminaire, des modèles d'approche et de lecture contextualisantes des œuvres, dont s'inspirera la rédaction d'un travail personnel. Ce dernier requiert de la part de l'étudiant la définition et l'élaboration d'une problématique de type contextuel, l'inscription de cette dernière dans une perspective discursive et argumentative, soumise à d'importants critères formels et rédactionnels.

A l'endroit de ce travail écrit, effectué à distance et comprenant entre 10 et 20 pages, pour une valeur de 5 crédits, la nature de l'encadrement, au-delà du travail en séminaire, est *fonction de la demande*. A la formulation d'objectifs généraux dans le cadre du séminaire s'adjoint en effet, selon l'avancement (comprenant tant sa familiarité aux travaux écrits que sa circulation dans la matière) de l'étudiant, la possibilité d'un encadrement personnalisé, orienté en fonction des attentes et besoins de chacun.

Cet encadrement, explicité tout au long du semestre, se met en place en dehors des séances de séminaire, au terme d'une entente entre l'étudiant et moi-même. Commentaire du projet, options de mise en chantier, orientation de la réflexion, supervision du plan dans le cas de travaux plus avancés, relance et propositions en cas de blocage, lecture de parties : toutes sortes d'interventions sont envisagées, et ce tant à l'occasion d'entrevues que d'envois par courriel. Il importe de mentionner que seul un certain nombre des étudiants inscrits au séminaire est directement concerné par la rédaction d'un travail. Pour cette raison, l'attention accordée aux objectifs et modalités relatives à ce travail ne peut, dans le stricte cadre du séminaire, prendre trop d'importance. Une mention récurrente y est néanmoins faite, propre à dégager les éléments théoriques, méthodologiques et pratiques nécessaires. Afin toutefois de ne pas écarter du propos l'ensemble des étudiants non concernés, celui-ci est maintenu dans une perspective générale, informative et englobante.

C'est donc principalement en dehors du séminaire que se spécifie et s'individualise l'encadrement possible, que l'étudiant par ailleurs est libre de solliciter ou non. C'est à ce stade que s'éclaire le soulignement – typographique dans le texte – de la formule *fonction de la demande*. Dans les faits, seul un très petit nombre y recourt. Sur la base de ce constat, tiré dès ma première expérience d'enseignement, j'ai cherché le moyen d'intégrer la question du travail écrit de manière plus soutenue et dynamique dans le cadre du séminaire, afin d'exploiter au mieux le présentiel imparti, auquel les étudiants semblent préférer se limiter³.

Pourquoi de fait avoir aussitôt, soit dès la volée suivante, cherché à activer, ou plus exactement à actualiser cette essentielle fonction d'encadrement des travaux écrits ?

En raison de lacunes et fêlures dans les travaux reçus qui, moyennant une intervention initiale ou précoce, auraient pu être évitées. C'est la très évidente condition du bon départ qui s'est d'emblée manifestée, argumentant en faveur d'un encadrement fort dans la phase de mise en place de la problématique, étape liminaire décisive d'une réflexion élaborée ensuite de manière autonome.

A cet effet, j'ai instauré la condition d'une présentation orale du « chantier » réflexif : chaque étudiant inscrit au travail écrit se devant de « publier » à l'attention d'un auditoire familial, soit les membres du groupe et moi-même, ses pistes, perspectives et hypothèses, sous la forme la mieux adaptée à la problématique

³ Il ne se loge ici aucune espèce de jugement. Consciente de la surcharge de certains programmes d'étude, et de la disponibilité restreinte qui en découle pour l'étudiant, un investissement limité aux heures de séminaire peut trouver justification. Plus avant, la question des réticences à l'endroit d'un vis-à-vis « exclusif » avec l'enseignant se doit, dans la foulée, d'être prise en considération et non pas mésestimée. Une certaine vision rigoureusement hiérarchique est encore d'actualité, perdurant malgré les évidentes modifications (et rénovations) du paysage académique.

retenue. Cette brève présentation se prolonge d'un commentaire et de réactions, de propositions de redressement si besoin, d'approfondissements ou d'élargissements.

Par la suite, l'étudiant peut me soumettre les éléments de sa progression, forme de pointages intermédiaires, ou opter pour une très complète autonomie. Une fois encore, les dispositions et préférences de l'étudiant sont ici décisives, conférant à la lecture et évaluation finales du travail un préalable formatif, ou une dimension essentiellement sommative.

Cette option a permis de résorber une part des défaillances liminaires, ainsi que de limiter le nombre des travaux abandonnés ou avortés. C'est également pour l'étudiant impliqué une source de motivation, mais surtout d'une évaluation féconde, par le biais de la mise à l'épreuve de ses intuitions et propositions.

Toutefois, ces mesures n'ont aucune espèce de répercussion sur la grande diversité que présentent les travaux rendus. Au risque de laisser planer le soupçon d'une appréhension toute casuistique des travaux d'étudiants, je me dois en effet de faire cas de l'irréductibilité de chacun d'entre eux. Tant du point de vue des options thématiques, discursives ou formelles, et jusque dans la formulation, chaque travail me projette dans un autre intellect, un autre imaginaire, faisant appel à d'autres sphères tant cognitives qu'émotionnelles.

Dans tous les cas de figure, celui d'un suivi actif ou, à l'extrême opposé, d'une complète absence de sollicitation, l'évaluation finale, dont j'ai l'entière responsabilité, est soumise aux mêmes critères⁴. Les exigences sont donc équivalentes, quel que soit le soutien apporté dans la genèse du travail, dans la mesure où les limites de mon intervention sont posées dans le contrat d'encadrement. Mon implication n'outrepasse pas les aspects d'orientation et de structure, se défendant toute entrée dans le détail du texte, tant du point de vue de ses articulations que de sa logique propre. Le travail une fois rendu dans le délai imparti, soit deux mois après la fin du semestre, la version soumise est considérée comme définitive. Aucune modification ou correction n'est plus alors envisagée, sauf vice de forme majeur. C'est là une disposition qui vaut pour l'ensemble du Département, dont les étudiants sont pleinement conscients.

Afin de préciser la nature et la portée de ce que j'ai défini plus haut par les termes nécessairement vagues d'intervention et d'implication, la description de deux cas, exemplaires parce que présentant un degré d'altérité

⁴ La formulation d'objectifs et l'exposition des critères d'évaluation ont été menées dans le cadre du module B de la formation did@cTIC, sous la forme d'une grille qui, aujourd'hui sensiblement modifiée, s'avère toujours aussi pertinente qu'adjuvante. Celle-ci est systématiquement remise aux étudiants concernés par le travail écrit, leur signalant sous forme schématique les principales attentes.

quasi maximal, me servira d'ancrage. C'est avant tout en regard de leur caractère problématique que je soumettrai à la description les deux expériences d'encadrement, l'un minimal, l'autre plus soutenu, en vue de leur discussion, présentant tous deux un point de rupture inattendu dans le passage du suivi à l'évaluation, source pour ma part d'interrogation et de remise en question quant à la méthode appliquée.

CAS DE M. : SI SEULEMENT J'AVAIS...

Evasif et peu préparé, M. consacre les dix premières minutes de sa présentation orale à une critique voilée des méthodes de contextualisation retenues en séminaire. Stimulante dans une large mesure, cette critique entend se donner les moyens d'une orientation plus dynamique de l'objectif de contextualisation. Renonçant à entrer dans le détail de son projet, faute de temps mais aussi de recul, il s'en tient à une sorte de pari méthodologique, consistant en un contre-pied.

Je renonce pour ma part à interroger les fondements du contre-pied, insistant en contrepartie sur le donné premier de l'exercice, soit la mise en contexte d'une des dimensions de l'œuvre abordée en cours. A cela s'ajoute une mise en garde contre une réflexion à caractère trop évasif ou schématique en rappelant l'essentielle proximité au texte, à l'œuvre, prise dans un réseau déterminé et déterminant. Je suggère en outre une entrevue, susceptible de contrevenir à l'impression de flou sur laquelle débouche l'allocution de M.

Premier volet d'une aventure dont le second prendra la forme, deux mois et demi plus tard, alors qu'approche la reprise des cours, d'un document Word attaché à un message des plus laconiques : « vous trouverez ci-joint... dans l'attente de vos nouvelles... bien cordialement, M. »

Commence ma lecture, y répond mon désarroi. Les craintes éveillées lors de la présentation sont pleinement confortées, les mises en garde survolées, et l'ensemble manque tant d'à propos que de structure. L'objectif de contextualisation, notion discutée dans le cadre du séminaire, est contourné, l'œuvre retranchée, et l'ensemble des critères évoqués absents de la réflexion. Demeure une prose pleine de verve, stimulante, brillante par endroits, démontrant les qualités intellectuelles, vision et synthèse, de M. De quelque manière, la réflexion met en évidence une compréhension des enjeux, à quoi s'ajoute une sensibilité perceptible à la « chose littéraire », mais l'exercice quant à lui est manqué.

Désarroi, déception, sentiment d'impuissance et surtout, surtout, surtout, d'acte manqué. Les aspects pressentis comme problématiques et dangereux me sautent au visage. Les avertissements formulés en amont du travail, lors de la présentation orale de M. n'ont pas fait mouche. Me suis-je mal exprimée, le contexte

n'était-il pas favorable ? Mon insistance quant à une entrevue ultérieure insuffisante ? Le modèle proposé en séminaire insatisfaisant, inefficace ? La remise en question est globale, indistincte et douloureuse, alimentée d'une frustration croissante en vue de la difficile tâche à venir : formuler un commentaire, qui reconnaisse les qualités tout en désignant les manques, et l'imposition d'une note, nécessairement insuffisante, pénalisant l'ensemble d'une réflexion aux fondements pourtant valides. Et tantôt les reproches, ne pas avoir circonscrit la personnalité de M., avoir perçu les failles sans intervenir de manière plus conséquente, m'être laissée impressionner par un ton péremptoire et une faculté critique avenante. Tous ces aspects me font regretter une attitude trop « respectueuse » des spécificités individuelles, une tentative d'intégration de la composante personnelle dans l'élaboration d'un travail, de conciliation des exigences aux compétences propres à chacun. Je me promets une attitude plus directive, le resserrement des contraintes et la formulation plus directement normative de critères. Promesses qui me contrarient d'emblée.

CAS DE N. : SI SEULEMENT JE N'AVAIS PAS...

Dès les premières séances, N. manifeste une application et une implication en séminaire engageantes et peu communes. Interventions, questions, réactions, et d'emblée une sollicitation soutenue en vue du travail écrit.

La définition du sujet est aussitôt l'objet de discussions intercalées en fin de séance et de courriels désordonnés. Surprise par la tournure de l'interaction, par la sorte d'hyperactivité manifestée par N. dans la somme de ses intuitions, propositions, aspirations et projets, j'affiche une retenue sensiblement contrariante. Après avoir fixé une sorte de « règle de conduite », nous envisageons une série d'entrevues, dans le but d'engager la réflexion sur des bases solides. Si je ne peux que me réjouir de l'investissement de N. à l'occasion de ce travail écrit, la fréquence anarchique de ses sollicitations me trouble. Plus avant, chaque manifestation amène une nouvelle idée, une nouvelle orientation, et je ne parviens que difficilement à restreindre ces constantes redéfinitions, qui sont autant de changements de cap.

Nous parvenons à la définition d'un sujet, ainsi que d'un plan de travail au terme de trois entrevues fort sympathiques, au cours desquelles ma principale intervention consiste à refréner les enthousiasmes tentaculaires de N. Relativement satisfaite du plan communément établi, j'insiste auprès de N. sur la nécessité de s'y tenir en un premier temps, afin d'atteindre une esquisse sur laquelle greffer dans une phase seconde des perspectives nouvelles, des ouvertures. Cette consigne entend une fois encore « canaliser » la tendance digressive de N., sans toutefois frustrer ses échappées, juguler ses respirations. Il me semble que N. ressort de cette étape liminaire pour sa part également satisfait, au bénéfice d'un compromis entre nécessaire

resserrement des perspectives de travail (sous la forme d'un plan limitatif, en tout point indicatif il s'entend) et largesses inspirées...

Moins de trois semaines plus tard, N. me soumet sans autre commentaire une version sensiblement modifiée du plan discuté, à laquelle je donne, non sans sourcillement, mon aval. Quelques ajouts, des sous-compartimentations, l'évasement de certains aspects, un soupçon de désordre au-delà duquel l'orientation générale me semble préservée, raison pour laquelle je renonce à intervenir.

Un mois sous silence, puis un courriel dans lequel N. m'annonce que son travail arrive à maturité, me posant à cet effet des questions d'ordre tout logistique : nombre de pages, taille des caractères, bibliographique, etc... Le contenu n'est aucunement abordé, je m'étonne d'une telle formalité, une forme d'appréhension nouvelle fait surface.

Quelques jours plus tard, N. me remet son document, accompagné d'un mot faisant part d'une certaine insatisfaction, le travail ne lui paraissant pas correspondre à sa vision, ayant pris un caractère trop limité.

Ma lecture s'engage donc sur cette restriction, attentive d'ores et déjà aux effets « castrateurs » de mon intervention dans l'élaboration de ce travail. De fait, la démonstration de N. s'avère honnête, terriblement honnête. La réflexion se révèle de la plus irréprochable docilité aux consignes formulées, et manque absolument d'originalité, de personnalité, de propriété, d'élan enfin. Toutes les qualités décelées chez N. dans son appréhension de la matière, - curiosité, enthousiasme, provocation, - semblent éteintes, et je ne peux qu'abonder dans le sens de son avertissement. Si le travail est loin d'être mauvais, il n'en est pas moins quelconque, partant ennuyeux, aspects inconciliables avec les propositions initiales de N. Comment dès lors, sans céder à une décevante incohérence, commenter les faiblesses d'un travail péchant par honnêteté ? Et de me promettre cette fois une moindre intervention, une meilleure évaluation de l'individualité des processus, un plus grand respect des personnalités, une plus grande souplesse lorsque se donne l'apparence du chaos.

SYMETRIES RENVERSEES

On reconnaîtra, dans les deux exemples ici soumis à l'analyse, deux cas de figure problématiques, à l'issue desquels se trouve remis en question le type d'encadrement, qu'il se soit avéré de type interventionniste ou à l'inverse demeuré très en retrait. Ce n'est à l'évidence pas faire justice à l'ensemble des cas à l'issue réjouissante, dans lesquels l'interaction, qu'elle fût soutenue ou minimale, a su réunir les conditions propices à l'élaboration réussie d'un travail écrit. Débouchant alors sur une double satisfaction, la mienne comme celle de l'étudiant concerné, au sortir d'une collaboration équilibrée, accordée aux attentes et disponibilités des deux

partis. Ce n'est pas faire justice à l'entente réciproque alors établie, en la renvoyant à une normalité dont nous avons pu dans l'exposé des deux cas précédents mesurer toute la difficulté. S'il est important de revenir sur les figures d'*échec*, notion certes toute relative⁵, afin d'en tirer les éléments d'un apprentissage et les données d'un redressement, il ne faut pas pour autant tomber dans le travers symétrique, en méconnaissant la portée des cas de réussite. Ces derniers en effet ne sont pas sans signification, propre à conforter certains comportements, certaines attitudes en contexte d'évaluation, mais infléchissant très vraisemblablement dans une égale mesure les processus de remise en question chez l'enseignant-évaluateur. L'effet supposé et pressenti est celui d'une faculté de relativisation, essentielle et dangereuse à la fois, qui permet d'une part de maintenir un seuil productif et exploitable d'interrogation, qui tend d'autre part à inscrire une composante aléatoire dans l'ensemble des interactions, les renvoyant à elles-mêmes et diminuant leur détermination. La conséquence, uniment négative, prend les traits d'une passivité tentante, d'une grave déresponsabilisation face aux tâches d'encadrement et d'évaluation des travaux, à court terme des plus désécurisantes, à moyen terme des plus contre-productives, à long terme des plus insatisfaisantes.



⁵ En effet, le terme d'*échec*, en soi problématique, entend désigner ici exclusivement le *sentiment* de l'enseignant-évaluateur, relevant donc une impression souvent négligée, et ne faisant aucunement référence à la note attribuée ni aux conséquences pratiques de l'évaluation pour l'étudiant. Il serait intéressant à ce niveau d'interroger ce sentiment d'échec chez l'enseignant, au terme d'une évaluation manquée, laissant de fait les deux partis insatisfaits, sentiment souvent et improprement ignoré.



DEUXIEME ETUDE DE CAS: MODELES D'ACCOMPAGNEMENT EN L'ABSENCE D'EVALUATION PAR LA MEME PERSONNE

En tant qu'assistante en linguistique française, mon cahier des charges comporte entre autres les tâches d'enseignement et encadrement suivantes :

- l'enseignement de deux séminaires semestriels par année, donnés « en dédoublés » avec un professeur responsable à la fois des contenus de cours et des modalités d'évaluation
- l'encadrement des étudiants qui préparent un travail écrit ou un exposé dans le cadre d'un séminaire de 3^e année, l'enseignement et l'évaluation étant assumés par un autre enseignant.

C'est sur cette dernière tâche que je vais axer ma réflexion.

LE CONTEXTE : ACCOMPAGNER SANS EVALUER... DE L'AMBIGUITE D'UN ROLE

Dans le cadre du module 4 en linguistique française, les étudiants peuvent choisir le séminaire *Linguistique et enseignement du français*⁶. Ce séminaire a comme objectifs l'analyse des productions et erreurs d'élèves du degré secondaire, ainsi qu'un examen critique des manuels scolaires dans les domaines de la phrase et du texte.

La méthode pratiquée consiste à choisir un point de grammaire – par exemple l'opposition entre compléments « essentiels » et compléments « circonstanciels » - et d'analyser la façon dont est traitée celui-ci dans les manuels scolaires. Cette démarche comporte deux phases bien distinctes : premièrement, une analyse

⁶ Lien : http://www.unifr.ch/llf/pub/File/Plan-BA-octobre_2005.pdf.

rigoureuse et critique de la théorie telle qu'elle est proposée dans les manuels de référence (Belin et Nathan, en l'occurrence) ; deuxièmement, un diagnostic des pratiques d'élèves, en particulier en procédant à une typologie des erreurs basée sur des faits empiriques, recueillis sur corpus. Chaque étudiant-e doit fournir, avec son travail écrit, un corpus de copies d'élèves, sur lequel il a basé son analyse.

Dans le cadre de l'analyse des manuels, il s'agira de faire le lien entre les apports récents en linguistique du français d'une part et la théorie grammaticale « traditionnelle » d'autre part, de confronter la formulation des règles de grammaire aux phrases données en illustration, et encore d'évaluer la pertinence des exercices proposés : sont-ils en adéquation avec le sujet traité, ou s'agit-il, au contraire, d'une simple reproduction « mécanique » d'une même structure sans compréhension, ni assimilation véritable de la matière ? Quant à l'analyse des erreurs d'élèves, celle-ci se veut dans un premier temps descriptive, avant de devenir analytique en vue d'une typologie, d'un classement des erreurs d'élèves.

Pour la validation de ce séminaire, deux options sont proposées : un exposé oral qui vaut 5 crédits, ou alors un travail écrit d'une quinzaine de pages qui vaut 6 crédits. Dans les deux cas de figure, il s'agit d'analyser les pratiques d'élèves à partir d'un corpus réel de copies de rédactions ou de dissertations.

Les séances de cours du séminaire en question sont assumées par l'un des professeurs de linguistique du Département de français, et ceci à raison de deux heures hebdomadaires. C'est également le professeur, seul responsable des contenus de cours, qui détermine les sujets possibles et les modalités d'évaluation sur la base de critères clairement communiqués en début de semestre, critères qui sont par ailleurs rappelés et explicités dans un document écrit. L'évaluation des travaux écrits et des exposés est du seul ressort de l'enseignant.

En tant qu'assistante, j'ai suivi ce séminaire la première année de mon engagement, d'une part pour me familiariser avec les contenus de cours, d'autre part pour connaître et mesurer (et ceci évidemment sans aucun jugement, mais dans l'optique d'un meilleur encadrement) les exigences de l'enseignant-évaluateur. Le fait de participer au cours a également eu des incidences positives sur le plan relationnel, une façon de créer un contact spontané et engageant avec les étudiants. A présent, je n'assiste plus aux cours, mais profite de passer lors d'une des premières séances pour me présenter et faire connaissance avec les étudiants.

Encadrer sans évaluer, accompagner sans intervenir dans le processus d'évaluation, que celui-ci soit formatif ou sommatif, voilà bien un rôle confortable de prime abord, les implications et les enjeux le sont toutefois bien moins. De façon générale, l'encadrement proposé se veut très clairement individualisé et personnalisé, à l'écoute des demandes et besoins des étudiants. Ce sont eux qui engagent le premier contact et établissent le

rythme et les modalités (courrier ou entrevue, voire entretien téléphonique) du suivi. Dans la mesure du possible et des possibles, je me mets à leur disposition pour assurer un encadrement de qualité. Pourtant, un encadrement de qualité ne se définit pas uniquement, ni exclusivement en termes de réussite ou d'échec du travail évalué. Un travail réussi peut sans autre constituer un échec sur le plan du suivi, et dans une moindre mesure, un encadrement - en dépit d'un travail final jugé insuffisant - peut s'avérer extrêmement fructueux à moyen ou long terme et avoir des implications positives sur la formation et l'évolution de la personne suivie. Il n'y a donc pas parallélisme ou coïncidence entre la réussite sur le plan des exigences d'un côté et la satisfaction ou réussite sur le plan du suivi de l'autre. Cette non-coïncidence entre deux plans rejoint d'ailleurs à certains niveaux la distinction pertinente entre *évaluation sommative* - l'apprentissage se définit en termes de réussite ou d'échec - et *évaluation formative*, l'apprentissage étant alors conçu comme un cheminement, un processus nécessairement évolutif.

A un niveau purement personnel, il n'est d'ailleurs pas toujours évident de mesurer l'impact d'un accompagnement individualisé, d'autant plus que le travail final (que celui-ci se présente sous forme de travail écrit ou d'exposé), de même que la note attribuée ne me sont pas nécessairement communiqués. Cet état de fait n'est pas à incriminer, mais reflète plus précisément des tâches d'évaluation et d'encadrement contraignantes, impliquant des horaires parfois incompatibles entre professeurs et assistants, et un retour quasi inexistant de la part des étudiants.

LE DEROULEMENT « TRADITIONNEL » D'UN SUIVI

Mon rôle dans l'accompagnement des travaux d'étudiants comporte presque toujours plusieurs phases et débute souvent par un échange de courriel, avant de se poursuivre par une ou plusieurs entrevues, plus rarement par des entretiens téléphoniques. Les différentes phases décrites ci-après se sont progressivement imposées à travers les expériences répétées du suivi des étudiants. Elles reflètent assez précisément la découverte graduelle de l'apprentissage d'une nouvelle méthodologie d'analyse (analyse linguistique, dans notre cas), tout en prenant les devants – à chaque fois que cela est possible - pour prévenir les « sorties de routes » et « faux-pas » prévisibles, parce que récurrents dans ce type de démarche.

PHASE I : Généralement, les étudiants me contactent par courriel en début du semestre pour me communiquer leur sujet et - s'ils ont choisi l'option « exposé » - la date de leur présentation. Le premier mail comporte quasi systématiquement une demande de renseignement sur des références bibliographiques :

Mon travail de séminaire en linguistique et enseignement du français portera sur J'aimerais savoir si vous pouviez me recommander des ouvrages portant sur ce thème.

Au début de mon mandat d'assistante, ma réaction consistait à renvoyer une bibliographie sélective avec quelques articles de référence sur le sujet retenu, ainsi qu'un rappel de la méthodologie et des critères d'exigence. Régulièrement, cette bibliographie se retrouvait telle quelle, en copier-coller, à la fin du travail écrit, sans qu'on ait l'impression d'une circulation dans les références, ne serait-ce que par la sélection et l'élimination de l'une ou l'autre référence, par l'ajout d'une autre, voire par la correction d'une coquille restée dans mes références...

D'où un changement de pratique, une démarche légèrement réorientée. Depuis deux ans, je ne fournis plus de bibliographie, sans que les étudiants aient auparavant effectué eux-mêmes une première recherche en la matière. Lorsqu'ils me soumettent leur bibliographie, j'apporte les compléments qui me paraissent judicieux pour le propos et écarte les références qui sont ou hors de portée ou hors sujet.

PHASE II : Très souvent, les étudiants me contactent une seconde fois pour fixer un entretien. Leurs mails reflètent le besoin d'être rassuré, de recevoir le feu vert et/ou une confirmation dans leurs choix et stratégies de travail :

J'aimerais prendre un rendez-vous pour vous montrer l'avancement de mon travail et être sûr d'aller dans la bonne direction. ... serait-il possible de prendre un rendez-vous dans la semaine du ... au ...? [ét.]⁷

... Je vous montrerai mon idée de plan et ma bibliographie actuelle. Et j'aimerais consulter les manuels Nathan, si c'est possible. ... [ét.]

Un rendez-vous est fixé dans la semaine. Les étudiants sont invités à apporter le plan de leur travail écrit ou oral, ainsi qu'une bibliographie. Il leur est rappelé que l'une ou l'autre référence sur la question à traiter devra déjà avoir été lue et assimilée.

PHASE III : 1^{er} entretien. L'étudiant expose rapidement l'état actuel de ces connaissances sur le sujet retenu. Nous traversons en commun la bibliographie apportée et je complète les références manquantes, tout en introduisant une hiérarchie et des priorités dans les articles à lire. Bon nombre des articles se trouvent dans les archives du séminaire – les étudiants y ont donc accès facilement et peuvent les photocopier immédiatement.

⁷ [ét.] abrège étudiant-e.

Lors de ce premier entretien, le plan du travail écrit est discuté. Régulièrement, le plan n'en est pas un, dans la mesure où il ne comporte que des titres et sous-titres, sans que le lien entre les différentes parties soit expliqué, ni réfléchi d'ailleurs, ce que dévoile la difficulté rencontrée par l'étudiant à justifier ses choix. Plan minimaliste donc, basé sur une attitude « on verra bien ce qu'elle va me dire... », « pas besoin de se creuser la tête avant de savoir ce qu'il faut faire... ».

D'où des échanges de courriels – si cela s'est fait auparavant par courriel – comme suit :

Votre plan est un peu trop elliptique pour que je puisse réellement vous donner le feu vert, en particulier en ce qui concerne le §..., ... Je vous suggère de passer à mon bureau pour en parler plus précisément. Meilleures salutations,[f]

Une problématique d'un autre ordre concerne la structure du plan lui-même. Les étudiants ont souvent tendance à distinguer la théorie et la pratique, se consacrant au rappel de certains points théoriques au début de la partie consacrée à l'analyse des erreurs d'élèves. Ceci a comme effets une certaine redondance et des répétitions qui allongent souvent inutilement le propos. Etant donné que ce travail a pour spécificité une typologie des erreurs d'élèves et donc un travail sur corpus, je conseille en général de réunir la théorie et l'analyse des pratiques d'élèves, en introduisant chaque nouvelle catégorie d'erreurs par un paragraphe théorique qui spécifie les points théoriques essentiels sur la problématique, plutôt que de rester dans une dichotomie qui opposerait une partie théorique à une partie plus analytique et pratique.

PHASE IV : 2^{ème} entrevue. Il est plutôt assez exceptionnel que les étudiants sollicitent une seconde entrevue. Celle-ci a presque exclusivement comme objet le classement et l'analyse des erreurs d'élèves. Du point de vue des contenus, c'est sans doute cette phase qui permettrait au mieux une évaluation formative, dans la mesure où il s'agit d'appliquer une méthode d'analyse et de construire un raisonnement argumenté et cohérent sur des faits empiriques. Pourtant, les enjeux de cette phase semblent largement sous-estimés, d'où une absence quasi complète de sollicitations en la matière de la part des étudiants. A l'inverse, on peut constater que les étudiants qui ont sollicité ce type de soutien s'en sont sortis renforcés et rassurés.

Les phases décrites ci-dessus ne retracent qu'une sorte de canevas d'un accompagnement typique et récurrent que reflètent d'ailleurs, dans la pratique, certains courriels quasi standardisés de ma part. Les étudiants n'ont aucune obligation à faire appel à mes services, l'encadrement étant par définition un service à la demande. Il va de soi que le fait d'avoir ou non sollicité mon soutien n'a aucun impact sur l'évaluation d'un travail.



Les limites de ce qui relève de l'accompagnement et de l'encadrement des travaux d'étudiants sont pour la plupart clairement comprises et respectées. Pourtant, et ceci encore récemment à deux reprises, le rôle d'encadrement est confondu ou confortablement assimilé à celui d'un lecteur-correcteur aimable et bien disposé qui permettrait à l'étudiant d'améliorer la qualité du travail remis, et ceci sans qu'y soit perçu de la part de l'étudiant un quelconque dépassement de limite.

Malgré les précautions prises de mon côté et du côté de l'enseignant-évaluateur, il faut en conclure que ce qui relève de l'encadrement ou non semble être matière à discuter, ce qui est très certainement positif en soi. Que faire face à une demande telle qu'elle est reflétée dans l'extrait de courriel suivant :

Comme je ne savais pas qu'un autre délai que celui du ... serait fixé, j'ai remis mon travail dans la boîte aux lettres de ... hier matin. Pourriez-vous le corriger et dans le cas où il serait insuffisant m'indiquer pourquoi afin que je puisse faire le nécessaire d'ici au ...? [ét.]

A ce courriel, je réponds par un refus argumenté, mais catégorique : pour des questions d'égalité de traitement, il est exclu que je corrige un travail avant l'évaluation par l'enseignant-évaluateur. Persiste une incompréhension totale et un malaise face à la demande exprimée par l'étudiant. En quoi peut-il s'imaginer possible que j'adhère à sa demande qui est tout à fait en dehors de, et en contradiction flagrante avec une évaluation qui s'affiche clairement comme une évaluation sommative ? Je suis d'autant plus gênée par la demande exprimée par le fait que la personne a rendu son travail pour une certaine date limite, et que par conséquent, elle l'a jugé suffisamment abouti pour le rendre. Ce courriel n'était pas précédé d'autres messages qui auraient pu laisser entendre qu'il y avait des doutes ou incertitudes, ou un quelconque besoin spécifique. Avec le recul, il peut également s'agir d'une simple différence de coutumes... peut-être la relecture et la correction des travaux avant le rendu définitif sont-elles des pratiques courantes dans d'autres départements ? Ecart malgré tout par rapport à un délai de rendu et une pratique d'encadrement qui consiste à participer à l'élaboration d'une pratique d'analyste, mais non pas à évaluer une première fois la qualité d'un travail.

Un second exemple est d'une nature légèrement différente, dans la mesure où le soutien demandé vient d'une personne extérieure au cadre du séminaire précédemment décrit et que sa demande ne concerne qu'une relecture sur le plan formel :

... Malheureusement, mon travail a été refusé, mais j'ai la possibilité de refaire ce travail. Mon [sic] question serait si vous pourriez m'aider à corriger ce travail? Mes fautes étaient surtout au niveau langagier et je chercherais quelqu'un qui pourrait corriger ces fautes parce que je n'y arrive pas moi-même. C'est un petit travail de 6 pages et je devrais le rendre le 15 juin.

Est-ce que ça serait possible? Je serais vraiment heureuse! [ét.]

Le mail reflète un besoin évident, celui d'un soutien ciblé pour éliminer les fautes de langue d'une personne qui n'est pas de langue maternelle française. En tant qu'appel d'aide, ce besoin a évidemment toute sa légitimité. Deux aspects me paraissent toutefois gênants. Le mail émane d'une personne qui se destine à l'enseignement du français langue étrangère (FLE) et qui devra donc pouvoir attester sous peu des compétences langagières confirmées. Selon toutes évidences, ceci n'est pourtant pas le cas et n'est pas, en tant qu'étape intermédiaire d'un processus d'apprentissage, un problème en soi. Ce qui est gênant, c'est d'une part le type de stratégie mis en place pour atteindre une meilleure maîtrise et d'autre part l'absence de conscience par rapport aux lacunes pourtant diagnostiquées par l'enseignant-évaluateur. La stratégie envisagée par l'étudiant-e reflète une certaine passivité (« ...parce que je n'y arrive pas moi-même... »), voire une absence de créativité dans la recherche d'alternatives qui permettraient plus efficacement de répondre au manque : collaborations ou échanges avec des étudiants francophones ou des étudiants plus avancés, sites internet permettant de poser des questions de traduction à des personnes qualifiées, etc.

La question qui se pose également plus en profondeur concerne l'objectif visé par l'étudiant-e : faire valider son travail écrit au moindre coût ou progresser effectivement dans ses compétences langagières, et incidemment, réussir son travail ? Du côté des étudiants, la réussite immédiate des modules prime souvent sur le fait d'atteindre ou non les objectifs d'apprentissage minimaux. Ceci est révélateur à plus d'un titre. Dans la réalisation d'un travail écrit, il y a souvent une part d'inconnu, sous forme de participation de tiers, ou de relecteurs « anonymes », de stimulations extérieures⁸. . . Collaborations bénéfiques, voire souhaitables selon les cas de figure, parce que basées sur des échanges formateurs. Du côté des enseignants-évaluateurs, et ceci me paraît plus problématique, le soupçon d'une conscience toute relative des objectifs d'apprentissage à atteindre. Dans quelle mesure est-ce rendre service à l'étudiant-e d'accepter un simple *lifting* du travail sans déterminer clairement les objectifs visés et sans s'assurer qu'il dispose de stratégies appropriées pour les atteindre ? Selon les données contenues dans le courriel, le travail sera accepté, quand bien même l'étudiant-e

⁸ Pendant un bref moment, alors que je suis en train de rédiger ces pages, mon compartiment s'est peuplé de trois dames, enseignantes du degré primaire, parlant de pédagogie : coïncidence, source de stimulations inattendues et subtiles sans doute.

n'est pas capable d'apporter par lui-même les modifications nécessaires. Paradoxe d'une attitude bienveillante et généreuse sans doute, mais dont les conséquences s'avèrent peut-être malheureuses, en repoussant les échecs vers un futur plus ou moins proche.

Suite aux réflexions menées dans le cadre de ce travail, un entretien est fixé durant lequel deux points sont abordés principalement :

- *une réflexion de fond sur les objectifs d'apprentissage* : Dans le cadre de cette réflexion, on insiste sur la nécessité d'atteindre les objectifs d'apprentissage concernant la maîtrise de la langue, fixés par le choix professionnel. Parallèlement, des mesures d'encadrement sont mises en place pour atteindre ces objectifs dans des délais raisonnables.
- *un traitement des « symptômes » sous forme d'aide immédiate* : relecture des certaines parties, réponses ponctuelles à certaines questions.

A partir d'une demande de suivi au départ problématique, une solution satisfaisante – à la fois pour l'étudiant-e et pour moi-même - a pu être élaborée et mise en place.



CAS DE S. : DE L'INEFFICACITE D'UN ENCADREMENT

L'encadrement de S. commence par un échange de courriel avec une demande de renseignement sur la pertinence d'une référence bibliographique, demande à laquelle je réponds aussitôt. Suivent une série de courriels, à défaut d'entretiens, qui constituent autant d'échelons dans l'élaboration d'un travail oral, qui exceptionnellement ne comporte qu'un exposé théorique sur une problématique linguistique. Très vite, je constate sur la base des envois en fichier joint que les lectures ne sont que survols, ni comprises, ni assimilées. Par mail, je rends l'étudiant-e attentif-ve à cette problématique, en insistant sur le travail d'assimilation et de compréhension qu'il reste à faire.

Lors d'un second échange de courriel, ces mêmes manquements se retrouvent : présentation superficielle et lacunaire des références lues, investissement minimal de la part de l'étudiant-e. Ces manquements sont d'une certaine façon d'autant plus éclatants que mes premiers conseils n'ont pas eu d'effet, n'ont pas suscité un changement de pratique ou d'attitude. A nouveau par écrit, je souligne les insuffisances dans l'assimilation des contenus et dans la présentation théorique, excessivement superficielles : reprise à l'identique de certains

schémas, extraits d'un ouvrage de référence, absence de commentaire explicatif, présentation théorique très sommaire.

La veille de son exposé, l'étudiant-e me recontacte catastrophé-e, en me priant de lire son exposé, afin de lui donner mon feu vert. L'exposé en fichier joint est minimaliste de par son volume (4 à 5 pages pour une durée d'environ 45 minutes), minimaliste et clairement insuffisant sur le plan des contenus. Impossible d'organiser un entretien dans l'intervalle, soit une heure avant l'exposé, option sur laquelle l'étudiant-e pensait pouvoir se rabattre. Je réagis le soir même, en ajoutant mes remarques tant bien que mal dans son texte. Dans mon mail, je signale clairement mon désaccord quant à sa façon de procéder ; je l'avertis également que sa préparation est toujours très largement en dessous des critères d'exigences décrits dans le memento du cours.

Au-delà d'une réaction dans l'urgence pour répondre une fois de plus à une demande précise, je constate une ambivalence des émotions : de l'énervement face à une attitude clairement irresponsable de la part de l'étudiant-e d'une part, un sentiment de détachement face à S. qui s'est finalement révélé peu disposé-e à participer activement à son propre processus d'apprentissage. S. a en fin de compte instauré une relation désordonnée, basée sur des « traitements symptomatiques », à défaut de faire un « traitement de fond ». Par ailleurs, S. m'a systématiquement mis dans l'impossibilité de lui apporter un soutien valable, faute de temps, mais également faute de bonne volonté d'une certaine façon, étant donné le peu de cas qu'il-elle a fait de mes remarques précédentes, les avertissements et mises en garde n'ayant pas du tout été entendus ou intégrés.

Mes craintes et soupçons quant au travail effectué par S. ont été confirmés par l'écho que m'en a donné l'enseignant-évaluateur : la prestation de S. était catastrophique et largement insuffisante. L'enseignant lui a toutefois concédé la possibilité de compléter les insuffisances de l'exposé oral par un travail écrit de quelques pages. Très sommairement, le même schéma interactionnel se poursuit, non plus avec moi cette fois-ci, mais avec l'enseignant-évaluateur, avec comme résultante, un nouvel échec. Celui-ci reflète une fois de plus l'incapacité de S. d'évoluer par rapport aux critiques et commentaires émis, et peut-être un manque de perspicacité de S. par rapport aux enjeux de cet échec : l'insuffisance de la prestation de S. est d'autant plus flagrante qu'il-elle a bénéficié d'un encadrement maximal.





LECTURES CROISEES

Cette troisième et dernière étape de notre réflexion présente sous forme synthétique le fruit des lectures croisées des récits respectifs. Ces croisements, inscrits à l'initiative de notre projet de réflexion commune sur les procédures d'encadrement, se sont avérés l'occasion d'une confrontation au récit détaillé de nos pratiques singulières, révélées dans leurs communautés et propriétés. Notre attention s'est focalisée sur les aspects relatifs au contexte, ainsi que sur l'ensemble des données factuelles. Il nous est apparu cependant, au fil de la lecture, qu'une autre dimension, relativement retranchée, s'imposait. C'est ainsi que nous nous sommes montrées particulièrement sensibles aux aspects formels, relevant dans nos propos respectifs des particularités tonales, ou encore modales.

Ici encore, les fruits des lectures croisées, sous forme de deux commentaires de forme libre, se succéderont, et engageront notre réflexion sur les voies d'une synthèse dont nous soulignons dès à présent le caractère volontairement ouvert.



FIGURES LIBRES : LECTURE PAR AURELIA DU RECIT DE FRANZISKA

De l'ensemble riche des aspects qui, à la lecture de la présentation de Franziska, m'ont d'emblée interpellée, je ne retiendrai que les principaux, dans lesquels j'ai pu, de manière frappante et inattendue, me reconnaître, sinon me lire, et ce au-delà de divergences des plus objectives.

Auparavant, je m'attarderai quelques instants à souligner la nature d'une réflexion participant tant du témoignage que de l'analyse, intégrant à l'observation de cas des composantes émotionnelles fortes, parfaitement mesurées. Cette remarque entend mettre en évidence une communauté d'approche, soit la prise

en compte du ressenti, procédant toutefois de tonalités singulières. Recentrant le propos sur la lecture croisée proposée comme point de chute, et de rebondissement, de notre travail en commun, je procéderai à un commentaire spontané de l'analyse de cas soumise par Franziska, évitant tout systématisme, inapproprié en regard de l'évidente singularité de nos témoignages respectifs, tant du point de vue formel que tonal. Un présent de l'indicatif traduira le moment de la lecture, mimant le mode effectif de la réaction, selon le principe d'un dialogue *in absentia* dont seraient préservées les traces.

J'admire la précision et l'efficacité qui désignent et placent le contexte d'encadrement. J'admire la capacité de surplomb, de distinction et d'anticipation que révèle une attitude faite tout à la fois d'investissement et de recul. J'envie encore la faculté de synthèse, portée à l'application, que révèle le récit que nous livre Franziska de sa pratique d'encadrement. Je soupçonne toutefois, en deçà d'une formulation toute de clarté et de maîtrise des contingences et objectifs, le retranchement d'incertitudes. Ces dernières sont par ailleurs explicitées, sous couvert toutefois d'inconfort et de ressentiment. C'est sur ce point précisément que me semblent se rejoindre nos trajectoires. C'est en effet sur le constat d'un contexte contraignant doublé d'un établissement difficile de limites à l'encadrement, ainsi que d'absence de retour, que convergent nos expériences respectives. Aspects plus avant sur lesquels se sont appesantis nos témoignages respectifs. Il me paraît important dès lors d'y consacrer la réflexion attendue, en plaçant l'accent sur la question des limites à l'encadrement.

De manière générale, le point de contact se fait, ou plus exactement se confirme, - puisque l'intuition en dominait notre projet, - dans une commune remise en question de nos pratiques respectives, impliquant la considération du contexte, large et immédiat, ainsi que des impondérables de tout ordre, relatifs entre autres à la personnalité des actants, induite par un sentiment de malaise.

Plus en avant dans le détail, que de points de rencontre, alors même que le donné initial contraste ! Franziska en effet se trouve dans la situation, par moi convoitée, de l'accompagnant non évaluateur, et entreprend la démonstration de l'inconfort de son rôle... alors même que je l'associais au mode d'encadrement idéal : une liberté sans contrainte. Dès les premières lignes, je bats en retraite : il n'est pas de liberté sans contrainte, tout suivi rencontre de semblables freins. Si les consignes et modalités du travail sont clairement définies – aspects présentés comme éminemment problématique dans mon propre cas – il ne s'en suit pas nécessairement de la part de l'étudiant une exploitation des informations disposées. Et moins encore une prise en main de son projet. En ce sens, l'autonomie imposée aux étudiants dans l'élaboration de leur problématique, telle qu'elle s'applique dans le cas des travaux d'histoire littéraire, semble favoriser d'emblée un investissement conséquent dans la démarche et la recherche. En contrepartie, nous voyons le resserrement de consigne et la promesse d'encadrement se traduire, dans l'expérience de Franziska, par une forme de déresponsabilisation de l'étudiant, qui s'en remet passivement à la structure d'encadrement proposée, sans

plus fournir l'effort attendu. Les performances du suivi se retournent contre l'objectif d'autonomisation, lequel a pu être partiellement rétabli par Franziska au moyen de modifications de procédures. Une réelle passivité s'instaure et demeure, de par l'annonce même faite d'un suivi, occasionnant les cas décrits d'absence de limite dans la sollicitation. Il importe ici de signaler que de tels cas se rencontrent également dans d'autres contextes d'encadrement, -expérience personnellement vécue à quelques reprises- et semble dès lors dépendre dans une large mesure de la personnalité de l'étudiant, plus que d'une formulation lacunaire des limites à l'encadrement. Qu'il s'agisse d'absence d'intérêt ou d'implication, ou au contraire de sollicitation excessive, les deux cas de figure se rencontrent de manière indifférente au mode d'encadrement. De ce fait, nous sommes renvoyées à la nécessité d'une gestion au cas pour cas.

J'entends revenir pour le préciser sur l'emploi problématique de la formule « personnalité de l'étudiant », afin d'éviter que le renvoi *casuiste* ne soit interprété outre mesures. La personnalité comprend dans les limites ici arbitrairement définies certes les dispositions personnelles, mais surtout les projections relatives à l'expérience d'apprentissage de chacun. C'est ainsi que les attentes de l'étudiant sont appréhendées autant du point de vue de ses besoins que de ses habitudes. Cette appréhension à deux niveaux permettant *idéalement* de satisfaire ou de réorienter les attentes sans risque d'abuser ou décevoir l'étudiant par le prolongement d'un malentendu... *idéalement* en effet, la réalité s'avérant autrement plus stratifiée et complexe.

La question de la définition des limites de l'encadrement, qui englobe très évidemment celle de ses possibles, me semble essentielle, en ce qu'elle représente une difficulté communément rencontrée, et qu'elle engage la considération de données nombreuses. De multiples composantes en effet interviennent et élargissent la réflexion à l'ensemble du processus d'encadrement dans ses apports et risques. Outre la personnalité de l'étudiant, composante sur laquelle nous nous sommes brièvement prononcées, intervient celle de l'équité de traitement dans la proximité de l'évaluation. Dans la mesure où n'est fixée aucune limite minimale, un étudiant pouvant librement effectuer un travail en complète autonomie, comment définir une limite maximale ? Où se situe le passage entre encadrement et correction ? Ne sommes-nous pas en présence d'un continuum, dont les étapes inlassablement varient et fluctuent en fonction du sujet, de l'investissement personnel, de la demande encore ?

De manière symptomatique, l'étape IV décrite par Franziska comme la plus estimable, la plus rarement sollicitée également, coïncide, dans mon cas d'accompagnant-évaluateur, très exactement avec la zone incertaine de définition des limites d'encadrement. Cette phase, qui est d'élaboration personnelle, d'analyse et surtout de formulation, si proche du travail dans sa forme finale, et donc soumise à évaluation, constitue le seuil infranchi de mon intervention. Je ne saurais m'y aventurer, risquant d'y fouler des modalités réflexives

irréductibles, de contraindre une orientation spontanée, d'enfreindre une réflexion au moment de son envol, de sa prise radicale d'autonomie.

Sur ce point précisément se mesure la différence de statut entre *encadrement formatif* et *encadrement sommatif*⁹, impliquant une définition et imposition incompatibles des limites d'encadrement. Plus avant, dans l'un ou l'autre cas de figure, ayant dressé le constat d'une réelle difficulté de la part de nombreux étudiants à percevoir ces limites, nous sommes amenées à en dégager une possible cause. Confrontés à des types d'encadrements différents au sein d'un même Département, les étudiants, à l'instar des accompagnateurs, doivent mesurer sur la base de données contextuelles fluctuantes les propriétés du suivi proposé, tâche dont la complexité nous est révélée dans ces pages mêmes ! A l'inverse, aucune formulation fermée de ces limites n'est envisageable, en regard d'une offre explicitement optionnelle et personnalisée.



VERS UNE SYNTHÈSE, POUR QUE S'Y INSCRIVE LE MOUVEMENT

Ces interrogations nécessairement se doivent de rester ouvertes, et, maintenues dans l'ouvert, ne cesser de nous interroger. J'y vois la condition d'un équilibre, qui n'est pas une casuistique, mais une gestion lucide, auto-réflexive et mesurée d'une offre d'encadrement qui grandit de ses expériences passées et ne saurait se défaire d'une dimension progressive constante. Que rien ne se fige, en regard de l'évolution des attentes et des méthodes : l'encadrement ne saurait dépasser la définition d'un *modulaire*, qui s'adapte dans la mesure de ses propriétés à la matière qui s'y inscrit.

C'est au terme d'*encadrement*, au terme de ma lecture, que je voudrais m'en prendre, pour proposer une substitution, plus coïncidente aux procédures décrites. Orientation ? suivi ? le terme dérivé et dans sa forme plurielle de *cadrages* me semble mieux désigner une structure malléable, sur le modèle dynamique de l'action-réaction, supposant une constante réactivation de l'attention, un impossible formatage, une redécouverte à chaque fois reconduite des possibles, libertés et marges de manœuvre, mais aussi des exclus, propres aux procédures d'intervention dans la conduite d'un travail d'étudiant. Et si quittait l'espace plan pour la profondeur ?

⁹ On désigne par ces deux formules la distinction entre le rôle d'accompagnateur non chargé d'évaluer le travail final, qu'assume Franziska, et celui d'accompagnateur chargé d'évaluer le même travail, tel que l'assume Aurélia.



Avant d'intervenir sur les récits de cas décrits par Aurélia, je souhaite témoigner d'une grande complicité, d'une stimulation réciproque et profitable dans la description, l'analyse et la réflexion, mais également des rires enrichissants qui ont participé à l'élaboration de ce travail. Finalement, nous nous sommes retrouvées malgré nous dans les rôles d'accompagnateur et d'évaluateur l'une par rapport à l'autre, avec comme objectifs partagés, l'élaboration d'une réflexion partagée.

A la lecture des cas décrits par Aurélia, j'observe beaucoup de similitudes dont certaines sont liées à une matière première proche – littérature et langue –, ainsi qu'à des sensibilités proches. D'autres sont plus vraisemblablement tributaires d'une volonté partagée de faire progresser l'autre, l'étudiant-e qui sollicite un soutien dans son parcours d'apprentissage, l'étudiant-e dans lequel on retrouve peut-être, certainement, certains aspects de son propre parcours d'apprentissage. Les différences dans nos deux expériences relèvent peut-être de prime abord du fait qu'Aurélia est impliquée dans le processus d'évaluation, alors que je ne le suis pas. J'y reviendrai ultérieurement.

Dans nos deux expériences, il a y le sentiment fort qu'un encadrement valable se veut un encadrement qui réalise une bonne mise en marche, un bon départ : les prémisses d'un travail de qualité se retrouveraient ainsi en amont dans une « mise en chantier » réussie. Les contextes diffèrent pourtant fondamentalement dans nos deux cas de figure : les étudiants d'Aurélia doivent élaborer par eux-mêmes une problématique de recherche, alors que les miens se voient proposer un sujet qu'il s'agira de traiter, en se basant tout à la fois sur des lectures théoriques et un corpus de faits empiriques. Malgré cette différence, la compréhension de la donnée initiale – questionnement littéraire ou analyse d'un corpus d'erreurs - persiste comme un aspect fondamental dans le processus d'apprentissage et la réussite des objectifs. De ce point de vue, le récit d'Aurélia confirme ma propre expérience d'encadrement, tout en induisant une réorientation importante par rapport à ce qui devrait se faire lors d'un entretien préparatoire : il s'agira de spécifier plus explicitement les objectifs du travail à faire, non pas tant sur le plan des critères d'évaluation, mais sur le plan de l'appropriation d'une matière.

faire lors d'un entretien préparatoire : il s'agira de spécifier plus explicitement les objectifs du travail à faire, non pas tant sur le plan des critères d'évaluation, mais sur le plan de l'appropriation d'une matière.

En amont d'un premier entretien à deux, Aurélia a instauré une pratique d'encadrement qui m'a à la fois fascinée et interpellée, séduite et convaincue dans le fond : cette pratique, qui relève à mon avis déjà et pleinement de l'encadrement, consiste à faire faire à l'étudiant-e une brève présentation en séminaire de son travail en cours, « chantier réflexif » selon l'expression bien à propos d'Aurélia, traduisant parfaitement la nature évolutive de l'élaboration d'une problématique et d'une démarche analytique. Ce « chantier réflexif » me paraît être un outil tout à fait convaincant à plus d'un titre : en tant qu'espace d'encadrement, il instaure un dialogue entre l'étudiant-e et l'enseignant ; mais plus encore, il constitue une mise en abîme à la fois de la pratique d'encadrement et des critères d'évaluation. Se prêter à cet exercice, signifie pour l'étudiant-e présentant l'état de ses réflexions, un premier retour sur sa pratique, et donc un premier suivi individualisé. Pour l'auditoire, composé des autres étudiant-e-s, cet exercice me paraît non moins pertinent, puisqu'on lui donne à la fois les moyens de bénéficier des conseils et suggestions donnés à un tiers, et un observatoire d'analyse – sous forme d'un encadrement « en représentation » en quelque sorte – révélateur des exigences et subtilités qui en fin de compte détermineront un travail réussi. Ce type d'encadrement, dialogue *in presentia* à deux, mais destiné à un auditoire plus large, me paraît une stratégie d'encadrement extrêmement précieuse et prometteuse.

Retour sur les convergences, en particulier à travers le souhait partagé d'être à la disposition des étudiants, tout en s'assurant que les limites de l'encadrement soient respectées par ces mêmes étudiants. Il y a là une part de paradoxe : aider, soutenir, guider, faire découvrir de nouveaux horizons dans le cadre d'un espace précédemment défini, qui se veut à la fois ouvert et adapté aux besoins individuels, et c'est là que se situe le paradoxe, également juste et équitable envers les autres étudiants. L'équilibre entre ces deux pôles est certes très subtil, difficilement mesurable. Il est à négocier et à définir lors de chaque nouvelle situation d'encadrement. Bien que mon absence d'intervention dans l'évaluation puisse sembler une différence fondamentale, ceci n'a en fin de compte qu'une incidence relative sur l'espace d'encadrement prédéfini. Ce qui importe, et condition d'un encadrement réussi, c'est le respect - au sens fort du terme – des règles du jeu, dont participent des aspects aussi divers que ténus tels l'engagement, la considération pour l'emploi du temps de l'autre, pour n'en citer que deux.



VERS UNE SYNTHÈSE : L'ENCADREMENT, ESPACE RELATIONNEL ?

La différence la plus frappante peut-être à la lecture du récit d'Aurélia concerne le regard critique que porte Aurélia sur sa propre pratique. Cette pratique se définit par rapport aux deux pôles, volontairement exemplifiés par *le trop* et *le trop peu*, et donc essentiellement en fonction de l'apport et l'attitude de l'accompagnateur. Dans le cas de N., alors qu'une stratégie commune a été mise en place et acceptée explicitement par les deux partis, perdure un sentiment d'échec : ne pas avoir su tenir compte de la personnalité « enthousiaste » - pour parler positivement, « chaotique » - pour décrire le même comportement de façon négative... L'expérience d'encadrement de M. décrit une situation diamétralement opposée, dans la mesure qu'il y a eu un respect trop grand de la personnalité de l'autre. Or il me semble que la personnalité de l'étudiant, ainsi que ses dispositions dans la démarche, conditionnent dans une large mesure la nature de l'échange. L'attitude « culpabilisante » qui se dégage du récit d'Aurélia me semble donc excessive, nécessitant une prise de recul plus marquée. En contrepartie, cet « excès » m'a permis de prendre une conscience renouvelée de ma propre conception de l'encadrement.

De cette lecture émerge l'idée de l'encadrement comme un espace constructible et négociable par l'ensemble des partis impliqués, et, irréversiblement, déterminé par les personnalités et sensibilités en présence. L'encadrement, perçu comme un espace déterminé par les deux partis en interaction, l'étudiant confronté à un travail et l'accompagnant en mesure de l'orienter, se trouve ainsi intimement conditionné par une composante proprement relationnelle.





DE L'ENCADREMENT AU *CADRAGE*

Communauté d'insatisfaction ? voilà un bien sombre constat, qui s'éclaire toutefois de sa mise en lumière précisément, car signifiant la sortie de l'ombre d'incertitudes trop longtemps contenues.

D'une rétention stérile, nous sommes parvenues dans le contexte d'un dialogue au plus proche de nos pratiques respectives dans leurs apports et apories, à dégager et pointer des problématiques jusqu'alors soupçonnées et subies. Le dialogue, que nous avons vu prendre les formes privilégiées du témoignage réfléchi, a signifié une réaction, prémisse à l'action, en regard de fonctionnements et pratiques coutumières, héritées et contraintes, au final insatisfaisants pour tout parti. Il a surtout permis la prise de mesure d'une problématique partagée. Les récurrences et communautés repérées dans nos études de cas sont l'occasion d'une relativisation d'une part, d'une meilleure compréhension des phénomènes d'autre part, positivement dissociés de pratiques singulières, et judicieusement replacés dans un contexte plus général de modèles d'évaluation. Ces derniers se sont révélés, au-delà de leurs variables, sous-tendus des mêmes difficultés, autorisant une prise de recul et favorisant une appréhension globale plus sereine.

Une fois mesurée l'efficacité, mais surtout les limites *nécessaires* d'une remise en question des pratiques individuelles, passant par une remise en question personnelle souvent négative et négatrice, nous avons vu émerger une conception nouvelle des processus d'encadrement. Conçue comme *espace* d'interaction, - impliquant de fait le rejet du terme circonscrit d'*encadrement*, - une nouvelle pratique semble s'offrir, puisant ses énergies dans le relationnel, ce dernier compris comme un équilibre de *responsabilités partagées*. La condition de réussite de cette nouvelle forme d'encadrement, pour lequel nous privilégierons le terme dynamique et modulable de *cadrage*, demeure la clarté du propos et l'investissement des partis, sur la base d'un respect réciproque et d'une entente inscrite dans une perspective partagée : celle d'un apprentissage, - réciproque - nourri de l'expérience d'une part, d'une réceptivité sans cesse reconduite d'autre part.

Cadrage ? Terme emprunté à la photographie, appelant les dimensions d'observation, de regard porté sur l'autre, de mesure encore, sous-entendant le recul et la pluralité des perspectives, et surtout, focalisation, soit le resserrement sur l'autre, en considération de ses particularités et particularismes. *Cadrage*, un regard visant la mise en relief, des potentiels. Visant leur mise en lumière.

