

Quelques éléments pour constituer le « devoir de psycho-pédagogie » en objet didactique

Olivier Chantraine



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/edc/2822>

DOI : 10.4000/edc.2822

ISSN : 2101-0366

Éditeur

Université Lille-3

Édition imprimée

Date de publication : 1 mai 1990

Pagination : 119-129

ISSN : 1270-6841

Référence électronique

Olivier Chantraine, « Quelques éléments pour constituer le « devoir de psycho-pédagogie » en objet didactique », *Études de communication* [En ligne], 11 | 1990, mis en ligne le 15 juin 2013, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/edc/2822> ; DOI : 10.4000/edc.2822

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

© Tous droits réservés

Quelques éléments pour constituer le « devoir de psycho-pédagogie » en objet didactique

Olivier Chantraine

- 1 Le « devoir de psycho-pédagogie » a quelque chose chez nous ¹ de la bouteille à l'encre... Il suscite l'inquiétude - « Pourquoi diable nos étudiants y sont-ils souvent médiocres ? Pourquoi certains sont-ils victimes de la note éliminatoire ? » -, l'interrogation - « Il faudrait une bonne fois éclaircir ce qu'on attend en psychopéda, harmoniser les critères d'évaluation, définir ce qu'on veut quand on parle d'une écriture impliquée », et anecdotiquement l'agressivité bougonne ou articulée - « Touche pas à mon psycho-melting-pot ».
- 2 C'est dans ce contexte qu'il a été décidé de consacrer le T.D. de Techniques d'Expression des ES2 de l'I.U.T. à des questions qui prennent ce problème de front, même si elles n'en font pas l'unique fin de l'enseignement. Aussi, je voudrais ici présenter la démarche par laquelle j'essaie de constituer le devoir de psychopédagogie en objet didactique. Successivement, je présenterai mon hypothèse principale de travail, je décrirai le devoir de psycho-pédagogie comme genre institutionnel et moment d'une communication, j'exposerai comment il me paraît possible de le présenter à notre public spécifique d'étudiants et j'indiquerai quelques démarches pédagogiques et exercices concrets.

1. Hypothèse de travail.

- 3 Il me semble qu'il y a deux manières de décrire un exercice dans le cadre d'une formation ou d'un apprentissage :
- 4 a) La première manière consiste à définir les difficultés spécifiques de l'exercice, les exigences sur lesquelles se fondera l'évaluation sommative et sur cette base de désigner des aptitudes, dons, acquis, savoir-faire requis pour la réussite.

Ce type de description fournit un système d'explication des réussites et des ratages en termes quantitatifs : l'étudiant est suffisamment ou insuffisamment intelligent, il a un bagage culturel faible ou fort, il est plus ou moins apte à conceptualiser, organiser, inventer, rédiger, parler de son expérience, être concret.

Le système d'explication lui-même fournit une liste d'objectifs pédagogiques, qui, atteints successivement et considérés hiérarchiquement, peuvent définir un « progrès », motiver des évaluations, faire choisir des exercices, dont la séquence sera judicieusement préméditée par l'enseignant.

Cette façon d'aborder le problème a l'avantage de fournir un cadre de références qui ne bouscule pas les habitudes des étudiants en difficulté, puisqu'il se reproduit et s'auto-justifie continuellement, sur la base de faits apparents et avec les moyens de persuasion et de conviction les plus fréquents dans l'univers scolaire où ont eu lieu l'expérience et les rationalisations de ce qu'est un exercice, une réussite, un échec.

Elle a l'inconvénient qu'on peut se demander si, les mêmes causes produisant les mêmes effets, elle aura une quelconque prise sur la réalité. Pourquoi adopter les mêmes stratégies, la même théorie du jeu si l'on veut obtenir un résultat différent ? Je veux dire que si nous abordons la question de cette manière, nous retrouverons au terme de la formation la même distribution des réussites et ratages qu'en son commencement... Il nous restera alors à choisir entre deux discours qui ne sont qu'apparemment contradictoires : « de toute façon, il ne s'agit pas d'un métier si prestigieux que cela, il n'y a pas de raison d'être si exigeant »², ou « ce n'est pas parce qu'on a des difficultés d'écriture, ou qu'on est victime d'accidents quand il faut écrire, comme ça, sur un sujet qu'on n'a pas choisi, en temps limité, à un moment imposé, qu'on ne peut pas être un bon professionnel »³.

- 5 b) La deuxième manière consiste à considérer l'exercice comme moment d'une communication entre l'institution qui le définit, le propose, l'évalue et l'étudiant qui s'y emploie, s'y conforme, s'y mesure.

Il est alors nécessaire d'envisager l'exercice en tant qu'il exprime et définit le projet de formation de l'institution, qu'il est lié aux buts qu'elle poursuit, aux valeurs qu'elle reconnaît, aux savoirs et savoir-faire légitimes dans son enceinte.

Le public d'étudiant, lui, doit alors être pris en compte comme situé sur une trajectoire personnelle et sociale, par rapport à des valeurs culturelles et morales socialement déterminées, à un cursus scolaire et professionnel spécifique, à un « bagage » - fonctionnel ou encombrant -, à un projet d'insertion professionnelle qui met en jeu l'image de soi.

- 6 Entre les deux, l'exercice peut être l'occasion d'une reconnaissance mutuelle gratifiante, d'une communication heureuse, d'un affrontement stimulant de part et d'autre, ou bien de quiproquos, de malentendus, de déceptions mutuelles, d'indifférence désabusée ou même de tromperie susceptible de susciter la révolte ou la résignation.
- 7 Cette approche induit une autre pratique pédagogique, qui repose sur l'explicitation de règles du jeu, l'élaboration et l'exposition de stratégies. Elle a l'inconvénient d'obliger à assumer une position paradoxale : dire le non-dit. Ou plus exactement le chercher et en proposer des formulations partielles, c'est souvent se mettre en position de distance et d'ironie, voire être identifié comme tenant des discours paradoxaux.
- 8 Mais après tout, cela a l'intérêt de situer le quotidien de la pratique pédagogique dans la dynamique d'une cordiale polémique plutôt que dans le ron-ron d'une routine conformiste. J'entends par polémique non le conflit gratuit, mais la confrontation

critique, aussi honnête et méthodique que possible, des énoncés qui structurent l'institution dans laquelle nous travaillons.

- 9 L'objectif pédagogique est alors à dire plus en termes de changement qu'en termes de progrès dans un continuum : il s'agit de fournir une représentation de l'exercice et de son cadre qui permette à l'étudiant de l'utiliser pour inventer, produire des énoncés dont il soit capable d'auto-évaluer la légitimité, l'opportunité, le bien-fondé, l'intérêt, la clarté, les limites etc...
- 10 Le lecteur l'a peut-être senti, c'est plutôt à cette deuxième conception que je me rattache, qui rend donc nécessaire l'esquisse d'une description du devoir de psychopédagogie comme moment de communication entre un public d'étudiant et une institution, et sur cette base, l'élaboration de démarches pédagogiques pour permettre une meilleure situation de la tâche et de l'invention possible.

2. L'objet institutionnel « devoir de psychopédagogie ».

- 11 a) La première indication perçue par nos étudiants quant au devoir de psychopédagogie est « qu'il ne s'agit pas d'une dissertation de philosophie ». Ils en prennent volontiers acte, bien que ça ne les avance guère, puisqu'ils savent rarement ce qu'est une « dissertation de philosophie », et encore plus rarement ce qu'est une dissertation de philosophie réussie ⁴. D'autre part, l'enseignement de la philosophie, la pratique philosophique légitime dans la formation d'éducateur spécialisé font peu de place à cette dissertation : aussi le repoussoir suscitera-t-il sans nul doute l'éloignement, mais celui-ci n'aura rien à voir avec une renonciation volontaire à une intimité effectivement connue. Beaucoup d'étudiants feront leur deuil de « la dissertation de philosophie » d'autant plus facilement qu'elle n'est rien d'autre pour eux que l'un des exercices scolaires type, qu'ils associent à l'idée d'un échec plus ou moins arbitraire, et rangent à ce titre dans le même tiroir que le devoir de maths, avec un ouf de soulagement.
- 12 Mais si elle est dépourvue d'intérêt pour définir la pratique d'écriture requise, cette indication n'est pas sans signification symbolique : elle fait partie des gages donnés par l'institution « qu'ici c'est différent et spécifique, et en particulier pas scolaire ». L'utilisation de la dissertation philosophique comme « autre » s'enracine dans la volonté de spécificité et d'innovation de ceux qui se sont engagés dans la formation à un métier récent, en évolution, et qui cherchent à définir et légitimer une voie de formation, des critères de qualification, des procédures de certification non scolaire.
- 13 b) Sans vouloir décrire exhaustivement ces critères, ces procédures, on peut en repérer quelques moments et thématiques :
 - *nos procédures de sélection* et leur conséquence directe : les promotions d'éducateurs en formation, l'éventail de leurs diversités : cursus, bagage, éthique. Ces procédures sont notamment à situer par rapport à deux pôles : le « pré-stage » (gage d'insertion, d'« implication », d'« expérience ») et le « niveau » (notamment en tant que barre scolaire en dessous de laquelle on ne descend pas) ;
 - *les consensus et dissensus* qui font la dynamique d'une formation aux composantes hétérogènes : sciences humaines aux méthodes diverses, formation clinique par divers dispositifs (stages, groupes cliniques, suivis individuels, autres expériences), pratiques artisanales, artistiques, sportives, techniques d'expression, pédagogie, philosophie. Dispositif pluricéphale qui ne dit pas la même chose aux différents étudiants ;

- le D.E.E.S. subtile résultante de l'exercice de diverses pressions, où l'on peut en particulier repérer :

l'exigence de ceux qui se recrutent des pairs et d'éventuels co-équipiers par cet examen,

*« Ce qui me paraît le plus urgent, pour cette profession, c'est d'en relever le niveau. Par exemple, je m'interroge quand je vois des écoles accepter des non-bacheliers »*⁵

les pré-requis à l'embauche, formulés ou implicites chez des directeurs ou chefs de service :

*« Quand je lis quelque chose de ce niveau-là, je me dis : non, c'est trop difficile pour quelqu'un qui en est à ce niveau d'être un vrai professionnel. Je ne suis pas là pour faire du sentiment, mais pour trouver de vrais professionnels »*⁶

le souci de la prise en compte des dynamiques individuelles de formation, porté par les évaluations des « écoles » :

*« Ce n'est pas possible d'évaluer trois ans de formation sur le ratage d'un devoir fait en quatre heures, un jour déterminé : dans un cas comme ça, je dis : il faut se tourner vers l'école pour savoir le chemin qui a été celui de l'élève, si c'est quelqu'un qui a bougé »*⁷

l'exigence d'une aptitude à la synthèse et de savoirs minimum considérée, notamment par les enseignants et enseignants-chercheurs membres du jury, comme inhérente à l'attribution d'un diplôme de ce niveau diverses stratégies quant à l'évolution de la profession, par exemple, plus « d'innovation sociale » :

*« Si on écarte systématiquement de la profession d'éducateur /es gens qui ont eu un parcours difficile, comment feront-ils pour communiquer avec les populations en difficulté ? »*⁸

*« c'est vraiment dommage si cette fille-là échoue, parce que sur le terrain, ce qui sera retenu, c'est son échec, alors que c'est quelqu'un qui est engagé dans des pratiques innovantes, avec pas mal de difficultés pour les faire reconnaître, et moi je trouve dommage qu'un jury renforce, même avec de bonnes raisons, un certain conservatisme »*⁹

ou plus de « réalisme » :

*Aujourd'hui que le travail social est remis en cause de toutes parts, il faut qu'il soit inattaquable, je veux dire au niveau du genre de professionnels »*¹⁰

l'affirmation d'une idéologie professionnelle, qui se dit surtout par des phrases évoquant la notion d'« implication » :

*« L'important, c'est pas tellement qu'ils écrivent des réflexions super-balaises, c'est plutôt qu'ils montrent qu'ils ont compris ce qu'on cherche à définir pour cette profession depuis pas mal d'années : je veux dire s'impliquer dans un écrit »*¹¹

- 14 - avec l'idée que la maîtrise de l'écrit fait partie des compétences professionnelles nécessaires chez un éducateur spécialisé, idée que l'on voit notamment s'exprimer massivement dans les textes issus des « terrains professionnels » à propos des formations cours d'emploi, et qui, tout compte fait, est liée à l'évolution générale de l'image de la qualification dans notre pays.
- 15 c) Les formateurs et enseignants des diverses écoles, du fait de cette largeur de l'éventail des déterminations de l'exercice comme expression du projet pédagogique, ont innové et construit une grille d'évaluation. Ainsi, il n'est pas légitime de ramasser l'évaluation en deux phrases brillantes et synthétiques, comme on le fait au contraire dans d'autres contextes institutionnels. C'est une manière de fixer les limites du pouvoir d'évaluer, ou plus exactement ses cadres, d'indiquer ce qu'il est légitime de prendre en compte, de fixer un contrat avec les étudiants, de faire un état du consensus entre correcteurs et de

donner des repères à l'auto-évaluation.

Mais bien sûr, cette innovation prudente et modeste a ses limites : le jour de l'examen, les rubriques servent souvent à justifier une note et une appréciation globalement portées à la lecture de la copie, selon les systèmes de valeurs évoqués plus haut, plutôt qu'à composer les différentes parties d'une évaluation ; et pendant le temps de formation en école, les correcteurs ont souvent l'impression qu'il leur est possible de donner plus clairement des appréciations et des indications plus essentielles en s'affranchissant de ce cadre préétabli. Quant à la note, elle ne leur semble pas toujours pertinente. Ces deux réticences à une communication trop cadrée, et à une réduction chiffrée de l'évaluation sont liées à l'idée que la relation de formation doit être authentique, personnelle et impliquée, voire chaleureuse. Ainsi diverses attitudes innovatrices et généreuses peuvent se contredire chez un même correcteur et rendre de ce fait son comportement peu lisible, mais plus sympathique ou peu personnalisé mais plus explicite... Surtout, l'ensemble du dispositif accrédite chez l'étudiant l'idée que l'essentiel est ailleurs et que cette grille est une fiction.

- 16 d) Parmi leurs raisons de considérer cette grille ainsi, il y a la diversité des significations qu'ils sont susceptibles de lui attribuer.

Ainsi, au fil des T.D., j'ai pu tester des mots clés de cette grille : « concept », « argument », « exemple ». Il apparaît que les étudiants attribuent à ces mots des significations extrêmement diverses.

Ainsi, « un concept », pour certains, est un « mot », pour d'autres, « une expression qu'on utilise pour se faire comprendre », ou encore « le contenu d'un mot », le « sens d'un mot », « une définition » etc... Sur 50 étudiants E.S.2, aucun ne définit le concept de « concept » en référence aux notions de « discipline » ou de « théorie » ; aucun n'a idée de ce que signifie « travailler un concept », « proposer un nouveau concept »¹².

Un « exemple », c'est « quelque chose que l'on tire de sa pratique », « une expérience concrète » ; « quelque chose qui parle de la profession ». L'idée qu'un exemple peut être pertinent ou non n'est jamais intégrée au concept « d'exemple », « l'exemple » n'est jamais rattaché à l'idée d'argumentation.

Un « argument » c'est « une preuve », « un thème », voire « une partie »... Le concept d'argument ne contient jamais la prise en compte d'un destinataire, ni l'idée d'emporter la conviction. Il n'est que rarement rattaché à l'idée de stratégie... Dans ce cas, il est présent de manière normative : « on ne peut pas utiliser n'importe quel argument ».

- 17 Nous sommes donc, avec cette grille d'évaluation, en plein dans le bon vieux paradoxe : « Nul n'est censé ignorer la loi », mais personne ne la connaît, ni ne sait l'interpréter... à part peut-être quelques petits malins qui ont découvert l'intérêt de la connaître par coeur pour la détourner à leur profit

- 18 e) Bref, il ressort de mes observations que les règles et lois du devoir de psychopédagogie sont rarement connues, et encore plus rarement comprises ou maîtrisées.

L'une des raisons me semble être qu'elles sont rarement énoncées clairement d'une part¹³, et surtout rarement situées dans un cadre méthodologique susceptible de leur donner sens. Un certain nombre de repères me semblent donc manquer :

- la notion de sujet, attachée à l'exercice d'un pouvoir, celui de formuler un sujet ;
- la notion de locuteur forcé : on n'est pas libre de ne pas traiter le sujet, sauf à être mal noté, peut-être si mal qu'on devra renoncer à la certification ;
- la notion de répertoire : ensemble des questions pertinentes à poser à un travailleur social en formation, ensemble des façons pertinentes d'entendre ces questions pour un

T.S.F. ;

- la notion de source de légitimation : rapport du discours du T.S.F. aux sciences humaines, à l'expérience, à la philosophie et à tous les discours en relation avec le champ. Statut de la parole et de l'écriture individuelle ;

- la notion de pluralité de lectures, inhérente à l'institution D.E.E.S., et qui rend compte de la cohabitation de **la reconnaissance-assimilation** (un apprenti, de futurs pairs), de **l'initiation** (un apprenti, des maîtres), et de la quête d'un individu derrière son **témoignage** (un individu, la cité). Fait essentiel, ces lectures diverses ne sont pas simplement le fait de la variation des individualités des correcteurs, elle est voulue et réglée par l'examen et le jury. C'est sans doute l'un des points principaux où l'on peut dire : « le devoir de psychopédagogie n'est pas une dissertation de philosophie ». En effet, celle-ci est lue et évaluée exclusivement par des professionnels de la philosophie ¹⁴, tandis que le devoir de psychopédagogie est le pensum d'un cocktail hétérogène de correcteurs, et c'est une des tâches du président du jury que de veiller à cette hétérogénéité.

- 19 Ces notions sont des aspects essentiels du non-dit sur lequel repose le devoir de psychopédagogie. Un travail plus approfondi pourrait décrire plus avant ce non-dit et ses causes. Pour l'instant, il me semble clair qu'il se rattache au paradoxe de vouloir que soit reconnue une singularité, une spécificité, alors qu'on ne peut décrire là qu'un puzzle hétéroclite.

3. Comment il me semble possible de présenter le devoir de psychopédagogie à nos étudiants.

- 20 Il me semble prioritaire d'éclaircir le contrat avec les étudiants. Ce qui implique :
- 21 a) de repérer les places et postures de chacun. Analyser le pouvoir de formuler un sujet, et les devoirs qui s'attachent à l'exercice de ce pouvoir. Ceci repose notamment sur l'analyse de l'énoncé et l'énonciation des sujets. Qu'est-ce que l'institution se doit ? Analyser le pouvoir de traiter un sujet et les devoirs qui s'attachent à l'exercice de ce devoir. Notions de pertinence, de hors-sujet, de légitimité, d'argumentation, de normes. Qu'est-ce qu'un travailleur social en formation se doit ? Cette analyse en termes de pouvoir me semble le seul moyen de sortir de la notion figeante d'arbitraire : « On se demande où ils vont chercher des sujets pareils ! » versus « On se demande comment ils croient qu'on a quelque chose à dire sur un sujet pareil ».
- 22 b) Montrer en quoi le devoir de psychopédagogie est effectivement le lieu où l'on montre une compétence professionnelle. C'est-à-dire un savoir-faire que cela a un sens de requérir d'un futur professionnel. Pour cela, un élément essentiel me semble être de faire apparaître que le devoir est, dans la formation, le seul moment où l'étudiant est amené à faire, dans un temps et en un lieu non choisi par lui mais imposé par la nécessité, la synthèse des différents apports de la formation. Parallèlement, il faut démythifier son originalité et sa spécificité. En montrant notamment que ce devoir se situe dans une évolution générale de l'idée de compétence et de qualification. En faisant découvrir les tâches semblables accomplies dans d'autres secteurs d'activité.
- 23 c) Fournir des définitions exactes et utilisables des points de repère : concept, exemple, argument, cohérence, style, sujet, problématique.

- 24 d) Définir le devoir comme communication, et non comme moment de soumission à une norme.

4. Quelques exercices et démarches, élaboration d'une méthodologie dans le cadre de cette analyse et de ces objectifs.

- 25 a) Initiation à l'analyse de l'énoncé et de l'énonciation autour de sujets effectivement donnés. Outre le repérage évoqué plus haut, cette analyse est une méthodologie pour attribuer un sens au sujet, et aux tâches qu'il implique.
- 26 b) Pratique et analyse d'un certain nombre de « listes de tâches », de « plan pour soi », permettant de répondre à toutes les dimensions du travail demandé.
- 27 c) Pratique et analyse d'un certain nombre de plans d'exposition. Quelles relations induisent-ils avec le lecteur ? Avec le savoir et le réel ? A quels moments historiques, à quels champs socio-économiques ou idéologiques sont-ils liés ?
- 28 d) Pratique de l'évaluation : mise en position de correcteur. Découverte du cycle : écriture - lecture/évaluation - nouvelle écriture.
- 29 e) Transmission des savoirs qu'on répugne trop souvent à transmettre par répugnance à assumer son pouvoir
- 30 f) Traitement *engagé* de sujets, donnant délibérément prise à la controverse, détruisant donc l'idée d'un modèle de contenu.
- 31 g) Chaque fois que c'est possible stratégie d'ouverture, de désenclavement culturels : pour limiter le fantasme de spécificité, d'unicité, qui gêne la situation exacte du discours du travail social.

Conclusion.

- 32 On voit qu'il y a là beaucoup à faire pour le technicien d'expression, et que les 14 TD d'1h30 qu'il peut consacrer aux ES2 sont loin d'être du luxe...
- 33 L'essentiel à souligner me semble être que cette intervention pédagogique du technicien d'expression n'a des chances d'être utile que dans la mesure où toute l'équipe pédagogique assume que les activités de tous ont des liens avec et des conséquences sur cet objet restrictivement, mal nommé : « devoir de psychopédagogie ».

BIBLIOGRAPHIE

Avanzini, G., (1986), « A propos de la didactique : il n'y a pas de consensus », *Le BinetSimon*, n° 606, Lyon.

- Bourdieu, P., Passeron, J.-C., De Saint Martin, M.**, (1965), *Rapport pédagogique et communication*, Mouton, Paris-La Haye.
- Bourdieu, P.**, (1976), « Le champ scientifique », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 2/3.
- Bourricaud, F.**, (1980), *Le bricolage idéologique - Essai sur les intellectuels et les passions démocratiques*, Paris, P.U.F.
- Clément, L.**, (1987), « A l'école de la clarté : la Dissertation Française », *Langue Française*, n° 75.
- Delforce, B.**, (1985), « Approches didactiques de la production d'un écrit fonctionnel : les difficultés de la dissertation », *Pratiques*, n° 48, pp. 35-52.
- Delforce, B. et alii**, (1986), « Évaluer les écrits : correction des copies, production de textes, démarches d'apprentissage », *Bulletin du CERTEIC*, n° 7, Lille.
- Dubois, J. & Sumpf, J.**, (1970), « Un modèle d'enseignement du français - Analyse linguistique des rapports », *Langue Française*, n° 5.
- Fabri, P. & Latour, B.**, (1977), « La rhétorique de la raison - Pouvoir et devoir dans un article de sciences exactes », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 13.
- Freire, P.**, (1980), *Pédagogie des opprimés*, trad. franç., Maspero.
- Gautheret, F.**, (1965), « Le rapport au savoir », *Partisans*, n° 50.
- Greimas, A.-J.**, (1976), *Sémiotique et sciences humaines*, Paris, Seuil.
- Guigou, J.**, (1971), « Evaluation et institution éducative », *Education Permanente*.
- Gusfield, J.**, (1976), « The Literary Rethoric of Science », *American Sociological Review*.
- Isambert-Jamati, V.**, (1979), « L'enseignement de la langue écrite dans les lycées du Second Empire et des premières années de la République », *Revue des Sciences Humaines* n° 174.
- Kuentz, P.**, (1970), « La Rhétorique ou la mise à l'écart », *Communication*, n° 16, Paris.
- Lourau, R.**, (...), « Le complot institutionnel », *Orientations*, n° 34.
- Martino, J. de**, (1984), « Formation paradoxale et paradoxes de la formation », Privat.
- Meirieu, Ph.**, (1986), « Vers une didactique différenciée », *Le Binet-Simon*, n° 606, Lyon.
- Passeron, J.-C.**, (1970), « Sociologie des examens », *Éducation et gestion*, n° 26.
- Pinto, L.**, (1982), « Les usages de la langue savante dans un genre scolaire : la dissertation philosophique », *Études de Linguistique Appliquée*, n° 87.
- Pinto, L.**, (1983), « L'école des philosophes », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°s 47-48, pp. 21-36.
- Reboul, O.**, (1977), « L'endoctrinement », P.U.F.
- Reboul, O.**, (1984), « Le langage et l'éducation », P.U.F.
- Revue Internationale de Philosophie*, (1985), n° 155 Fascicule 4, « Langage, argumentation et pédagogie ».
- Sumpf, J.**, (1970), « Introduction à une recherche linguistique en pédagogie », *Langue Française*, n° 5, Paris.
- Swiggers, P.**, (1987), « A l'ombre de la clarté française », *Langue Française*, n° 75.

NOTES

1. Le « nous » renvoie à l'identité : universitaires et formateurs engagés dans la Formation des Éducateurs.
 2. Formateur de l'I.U.T., boutade lors d'une discussion d'après-jury de D.E.E.5. 1986.
 3. Formatrice de l'I.R.F.T.S., jury de D.E.E.S. 1986.
 4. Le profil le plus répandu chez nos étudiants n'est pas celui d'un jeune bachelier frais émoulu des sections les plus prestigieuses des lycées.
 5. Éducateur spécialisé, lors d'une réunion sur la sélection, pour laquelle il est pressenti.
 6. Éducateur-chef, membre du jury du D.E.E.S.
 7. Formateur I.R.F.T.S.
 8. Éducateur, membre du jury.
 9. Directeur I.R.F.T.S.
 10. Formateur E.E.S
 11. Formatrice I.R.J.T.S., en réunion de bilan du jury. A noter dans cette phrase un argument issu du temps vécu du formateur, qui ne saurait signifier quoique ce soit dans le temps vécu de l'étudiant... qui n'a entendu que sa part de ces répétitions annuelles. Ainsi, on évalue le progrès historique des idées que l'on défend au long d'une carrière d'enseignant, au fait qu'on « trouve encore des gens qui n'ont pas saisi ce qu'on veut dire... ». Paradoxe spécifique du vécu d'un enseignement comme activité militante.
 12. Aucun n'évoque non plus les acceptions de « concept » en psychologie ou en linguistique...
 13. Ce qui se justifie parfois du scrupule : « on ne peut pas tout définir, tout cadrer, tout imposer ».
 14. Souvent ce fait institutionnel est méconnu, ou même nié : par exemple quand on veut « accorder les violons », « se mettre d'accord une bonne fois sur ce qu'on veut », ou ... « élaborer un corrigé-type ».
-

RÉSUMÉS

Olivier Chantraine montre, à propos du « devoir de psychopédagogie » des Éducateurs Spécialisés, l'utilité de décrire l'exercice d'écriture comme moment de communication entre l'institution qui le définit, le propose, l'évalue et l'étudiant qui s'y emploie, s'y conforme, s'y mesure, dans le contexte des discours praxéologiques d'un secteur professionnel, des idéaux qui le structurent, des contraintes socio-politiques qui l'encadrent.

INDEX

Keywords : educational psychology, written exercise, student, training, evaluation at school

Mots-clés : psycho-pédagogie, exercice écrit, étudiant, formation, évaluation scolaire

AUTEUR

OLIVIER CHANTRAINE

Olivier Chantraîne. Maître de conférences en Sciences de l'Information et de la Communication.
CERTEIC/GERICO. Université Charles de Gaulle-Lille III