

Pour une didactique des écrits pratiques : la note de synthèse.

Didactics of practical writings : the summary memo

Bernard Delforce



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/edc/3312>

DOI : [10.4000/edc.3312](https://doi.org/10.4000/edc.3312)

ISSN : 2101-0366

Éditeur

Université de Lille

Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 1983

Pagination : A1-A50

ISSN : 1270-6841

Référence électronique

Bernard Delforce, « Pour une didactique des écrits pratiques : la note de synthèse. », *Études de communication* [En ligne], 3 | 1983, mis en ligne le 29 avril 2012, consulté le 19 mars 2021. URL : <http://journals.openedition.org/edc/3312> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edc.3312>

Ce document a été généré automatiquement le 19 mars 2021.

© Tous droits réservés

Pour une didactique des écrits pratiques : la note de synthèse.

Didactics of practical writings : the summary memo

Bernard Delforce

NOTE DE L'AUTEUR

Une première version de ce travail a été présentée au CERTE en Octobre 1981.

- 1 Le travail que nous présentons est d'abord un *compte-rendu d'expérience* : il s'agit de deux séances initiales (soit environ 4 H) d'un module consacré à la *note de synthèse* (module d'une durée de 20 à 30 heures). Ce travail doit beaucoup aux étudiants de licence de langues étrangères appliquées pour lesquels nous avons mis en oeuvre ce module pendant plusieurs années la forme de l'exercice proposé a, en effet, varié au fil du temps et s'est enrichie des réactions des étudiants.
- 2 Par ailleurs, les versions successives de cet exercice et les observations que nous avons pu faire sur les difficultés, les réactions, les conduites des étudiants face à cet apprentissage nouveau pour eux, nous ont progressivement conduit à développer une réflexion sur la nature de cet objet et sur la conduite de son enseignement/apprentissage. Ce compte-rendu d'expérience est aussi un *papier de travail* qui s'efforce de poser quelques jalons pour une *didactique des "écrits pratiques"*.
- 3 Ce papier comportera donc deux parties
 - Dans une *première partie* (p.A4 à p.A18) nous exposerons la conception de l'apprentissage qui a servi d'appui à la construction de l'exercice. Cette conception est rapportée ici à un objet particulier - la note de synthèse - et à un moment de son apprentissage - les deux premières séances -. Certains de ses éléments nous paraissent susceptibles d'être étendus, ultérieurement, à d'autres types d'écrits pratiques.

• Dans une seconde partie (p. A19 à p. A35) nous nous efforcerons de présenter l'exercice lui-même (objectifs, déroulement, documents-soutiens...). Nous indiquerons chemin faisant les principaux acquis que nous en tirons.

- 4 Ces deux parties sont fortement reliées entre elles ; cependant, elles nous paraissent pouvoir être abordées de façon indépendante. En particulier, elles peuvent être lues dans l'ordre inverse de celui où elles sont présentées.
- 5 Il nous faut enfin préciser que nous entendons exclusivement par *note de synthèse* tout document qui, partant d'un dossier composé de plusieurs textes s'efforce d'en produire un équivalent réduit pour un lecteur. Nous n'aborderons donc pas un autre type de document, parfois appelé aussi synthèse, qui consiste à comparer plusieurs textes réunis en un dossier : cet exercice nous paraît relever du commentaire et poser des problèmes d'un autre ordre (note¹).

PREMIÈRE PARTIE

1.1. L'APPRENANT FACE A UN APPRENTISSAGE NOUVEAU

- 6 La démarche de formation à la note de synthèse, dont nous présentons plus loin les deux premières séances (soit environ 3 ou 4 heures de formation), repose principalement sur la réflexion suivante : la formation qu'un enseignant peut mettre en œuvre n'est pas précédée par le vide, le non-savoir absolu, même lorsque, comme ici, il s'agit d'un objet d'apprentissage nouveau et pratiquement inédit pour l'apprenant. Nous nous fondons, au contraire, sur l'idée que préexistent à la formation des acquis, des "savoirs" préalables de nature diverse ; et que, c'est sur la base de cet acquis, à partir de lui et en cohérence avec lui que l'apprenant accède à l'apprentissage nouveau.
- 7 Nous tirons de ce point de départ deux conséquences :
 - d'une part, c'est l'existence de cet acquis qui rend compte de la façon particulière qu'a chaque apprenant d'appréhender l'apprentissage nouveau : nous introduisons ainsi la notion de modes d'accès singuliers pour chaque apprenant et celle de modes d'accès dominants dans un groupe (note²). De sorte que, ce qui peut apparaître, au premier abord, dans le travail des apprenants, comme incohérence, illogisme, erreur..., cette notion nous invite à le percevoir, au contraire, comme profondément cohérent et logique si on le rapporte à des repères qui sont ceux de l'apprenant lui-même - et non plus aux repères du formateur, qui s'affichent volontiers comme universellement valides - (note³).
 - d'autre part, certaines difficultés rencontrées par les apprenants, certains problèmes qui se posent à eux lors de cet apprentissage - et qu'ils nous posent - sont moins dus à toutes sortes de "méconnaissances" qu'à ces "acquis". (note⁴). Les représentations préalables des apprenants, notamment celles relatives à l'objet à produire et celles relatives à leur conception de l'apprentissage, peuvent expliquer qu'ils mobilisent - ou non - des capacités pourtant acquises. Elles peuvent expliquer, aussi, qu'ils aient développé (ou non) antérieurement certaines capacités dont ils ont perçu le "besoin", qu'ils soient "motivés" à en développer de nouvelles.
- 8 Le cadre de réflexion pédagogique ici posé nous a progressivement permis de percevoir autrement les difficultés réelles que rencontraient les étudiants au cours de cette formation à la note de synthèse ; il nous a aussi permis de donner un sens à certaines

des observations que nous pouvions faire pour modifier, en conséquence, la formation que nous proposons.

- 9 L'exercice que nous présenterons, par lequel nous abordons maintenant de façon systématique le module consacré à la note de synthèse, s'efforce de concrétiser cette réflexion.
- 10 Les observations que nous avons pu faire jusque là - qu'elles portent sur les "erreurs" les plus fréquentes dans les notes de synthèse produites, sur les questions des apprenants, sur leur "résistance" à certains éléments de l'apprentissage, sur les méthodes de travail mises en œuvre par eux... - nous ont progressivement conduit à l'hypothèse suivante : *deux séries de difficultés* pèsent sur l'enseignement/apprentissage de la note de synthèse : *les représentations relatives à la note de synthèse (comme objet auquel il faut parvenir et comme tâche à réaliser à partir de matériaux)* et *les conceptions implicites de l'apprentissage*.
- 11 L'objectif global de cet exercice sera donc le suivant : prendre en compte dès le départ le mode d'accès propre aux apprenants, en élucider progressivement avec eux les points de repère et les déterminants pour contribuer à lever les difficultés fréquentes au cours de l'enseignement/apprentissage de la note de synthèse.
- 12 C'est à l'examen des deux séries de difficultés que nous avons évoquées que nous allons maintenant nous attacher.

1.2. DIFFICULTÉS 1 : LES REPRÉSENTATIONS relatives à la NOTE de SYNTHÈSE comme OBJET et comme TÂCHE.

- 13 On s'appuie ici sur une hypothèse pédagogique, qu'on peut formuler ainsi : la représentation que l'apprenant a de l'objet, du résultat à produire, des matériaux sur lesquels il travaille, de la nature de son activité ou tâche... peut expliquer qu'il mobilise ou non des capacités pourtant acquises et/ou qu'il soit "motivé" à en acquérir de nouvelles.
- 14 Or, si les étudiants n'ont qu'une expérience faible de ce genre de document (aussi bien comme rédacteur d'une note à partir d'un dossier que comme lecteur d'une note rédigée par quelqu'un), ils sont pourtant porteurs d'un certain nombre de représentations qui vont peser sur leur apprentissage.
- 15 Nous n'en prendrons que trois exemples :
 - La note de synthèse est perçue presque exclusivement comme un écrit à produire. Or c'est aussi, c'est même probablement surtout, un objet destiné à un lecteur, c'est donc un document à lire (note⁵). Tout se passe comme si cet objet était d'emblée assimilé à une espèce de dissertation dont la seule utilité serait de permettre l'évaluation ; ce qui disparaît alors, c'est la note de synthèse comme document d'information destiné à un usage pour un lecteur (note⁶). Cette représentation de la note peut nous permettre de comprendre l'absence fréquente de prise en compte réelle du lecteur et de son activité de lecture (ce qui la favorise/la gêne) dans la fabrication du document. Elle peut expliquer aussi certains des "défauts" qu'on y rencontre fréquemment : formulations allusives, qui ne sont compréhensibles que pour qui a lu au préalable et de façon très attentive tous les textes du dossier ; reformulations successives de tous les textes sans mise en relation...
 - Vont aussi jouer les représentations relatives aux textes qui constituent le dossier

proposé à la synthèse, *matériaux* sur lesquels les étudiants travaillent : ces textes sont en général perçus comme une *suite de fragments* qui s'ajoutent les uns aux autres, comme des informations successives, juxtaposées et indépendantes les unes des autres, plutôt que comme l'expression argumentée de positions sur un problème ou comme la mise en œuvre de raisonnements construits pour lesquels chaque fragment a un statut et une fonction qui n'est pas indépendante de l'ensemble.

Ces représentations des textes peuvent expliquer les *méthodes de travail* plus fréquemment utilisées par les étudiants : pas d'essai d'appréhension globale du dossier ; lecture de chaque texte successivement, dans l'ordre où il se présente ; lecture lente et minutieuse de la première à la dernière ligne, accompagnée d'une prise de notes immédiate et abondante ; notes qui sont le prélèvement dans le texte, sous forme de quasi-citations, des fragments perçus par eux comme importants, avant même d'avoir pris connaissance de l'ensemble du dossier...

- Enfin, le terme même de "synthèse" est associé et réduit pour l'essentiel à deux autres termes : résumer (= raccourcir) et *mettre d'accord* (= motion de synthèse). La synthèse se présente alors comme un nivellement des positions, comme une élimination des *différences* au profit de ce qui est *commun* à tous, de ce qui peut faire "conclusion", accord final auquel on parvient". Cette définition implicite peut rendre compte, par exemple, des sélections opérées dans les textes dont le mode dominant est : reprise de ce dont tout le monde parle / suppression de tout ce qui n'est pas commun. On aboutit alors à un "filtrage" très lâche : tout élément qu'on n'arrive pas à mettre en relation avec des éléments d'autres textes est abandonné, indépendamment de son statut et de sa fonction dans le texte. Inversement, seront repris des éléments mineurs ou négligeables dans tel texte (réponse anticipée à des objections possibles, moments de pure "captatio benevolentiae", reformulation d'un discours adverse, formulations modalisées par l'ironie...). Cette définition implicite peut aussi rendre compte des "plans" adoptés de façon privilégiée.

- 16 Les représentations illustrées par ces trois exemples ont donc des conséquences sur l'image de ce à quoi il faut parvenir et sur les méthodes de travail mises en œuvre.
- 17 Représentations et méthodes de travail, permettent à leur tour, de mieux comprendre les difficultés rencontrées par les apprenants au cours de l'apprentissage et la nature des résultats produits.
- 18 Elles invitent, d'une part, à percevoir les difficultés observées non pas d'abord comme signes d'un manque, d'une méconnaissance, d'une mauvaise compréhension... mais comme indices d'un acquis préalable, "spontanément" mis en œuvre et qui est, en partie du moins, à l'origine des difficultés (notion de mode d'accès à l'apprentissage nouveau).
- 19 Elles permettent, d'autre part, un autre mode d'approche des copies (analyse des "erreurs") et une conception de l'apprentissage ultérieur centré sur l'apprenant. L'exercice proposé plus loin est donc conçu :
 - pour favoriser la mise en évidence, pour le *formateur* comme pour les *apprenant* eux-mêmes, de l'existence de cet acquis préalable, de ces représentations (note⁷).
 - pour en susciter la réinterrogation.
 - pour permettre progressivement une prise en compte plus adéquate et plus pertinente de l'objet "note de synthèse".

1.3. DIFFICULTÉS 2 : Les CONCEPTIONS IMPLICITES de L'APPRENTISSAGE.

- 20 On s'appuie ici sur une autre hypothèse pédagogique : la *représentation* que l'on a du savoir crée une *relation typée* à l'apprentissage. Cette relation peut être qualifiée de dynamique ou de statique ; elle peut être plus ou moins adéquate à la nature de l'apprentissage proposé (ici les techniques d'expression).
- 21 De ce point de vue, une observation : le début d'un apprentissage s'accompagne le plus souvent d'une foule de questions posées par les apprenants au formateur - et dont ils attendent qu'il y réponde -.
- 22 Deux *caractéristiques*, communes à toutes ces questions, me paraissent notables :
- Elles commencent pratiquement toujours par "Faut-il...", "Peut-on...", "Doit-on..."
 - Elles posent d'emblée et de façon exclusive, les questions en termes de "faire" ("que faut-il faire...?", "comment faut-il s'y prendre", et non, "qu'est-ce que c'est? quelle est la nature de l'objet à produire?" ou "à qui, à quoi ça sert? à quel(s) usage(s) correspond l'objet à produire?").
- 23 Du point de vue d'une dynamique de l'apprentissage, il m'est progressivement apparu qu'il n'était pas favorable de répondre immédiatement à ces questions, dans les termes mêmes où elles étaient posées. (note⁸). Restait alors à comprendre pourquoi ces questions étaient si fréquentes et si stéréotypées ; et à définir quelle attitude adopter à leur égard.
- 24 On propose deux lectures de ce phénomène :
- une *"mise en place" implicite du formateur et des apprenants* : on peut voir dans ces questions l'indice de représentations sous-jacentes relatives au savoir, à l'apprentissage et aux rôles respectifs que doivent y tenir formateur et apprenant. Le formateur "sait", il va donc déterminer ce qu'il faut faire (imposer des normes) et comment il faut le faire (fixer des consignes / proposer des modèles). L'apprenant se trouve ici, de fait, exclu de toute position de savoir. Les "acquis" préalables - sur la base desquels nous postulons qu'il accède à l'apprentissage - se trouvent ainsi - officiellement - niés, évincés de la situation de formation (note⁹). D'autre part, la seule activité que les étudiants s'assignent dans l'apprentissage consistera à appliquer en essayant de se conformer aux prescriptions (note¹⁰). Ce qui se jouerait donc, à travers ces questions et cet ensemble de représentations qui les déterminent, c'est la "mise en place" respective du formateur et des apprenants dans l'activité d'enseignement/apprentissage (statuts, rôles, fonctions...). Répondre à ces questions, ce serait alors accepter cette "mise en place". Or, elle nous paraît avoir des effets négatifs sur l'apprentissage. D'abord, ce qui s'instaure ainsi s'apparente plus à un entraînement qu'à un véritable apprentissage. Ensuite, et surtout, cette mise en place va rendre les apprenants plus aveugles encore à leur propre expérience. En effet, nous pouvons observer que tout passage par le "faire" (ici, produire une note de synthèse) va, inévitablement, chez l'apprenant, créer des difficultés, faire surgir des problèmes, susciter des questions et des hésitations... Ces tâtonnements sont pour nous les signes et les moteurs d'un apprentissage qui s'opère. C'est à partir d'eux que peut se constituer une expérience, un "savoir-faire". Or, faute d'être sensibles à la nature réelle de leur activité propre d'apprenant, les étudiants ne seront pas attentifs à ce qui se joue de leur côté, en cours d'apprentissage, ils n'en feront pas état et ils n'en tireront pas parti pour dynamiser et conforter l'apprentissage (note¹¹).

-Une conception implicite du contenu de l'apprentissage : ce que ces questions laissent apparaître aussi, c'est l'absence de toute activité de définition de l'objet à produire chez les apprenants. Elles se situent, d'emblée, sur le terrain du "comment faire".

Ces questions des étudiants présupposent, cependant, l'existence préalable d'une définition valide, sans laquelle il serait impossible de répondre à la question. Mais elles situent cette définition préalable chez le formateur, et uniquement chez lui. De même, les réponses du formateur présupposent qu'il s'appuie sur une définition personnelle de l'objet - au moins à titre d'image, de représentation -. Mais sans qu'il lui soit demandé d'explicitier cette définition, ni le principe de sa construction.

Ce qui se jouerait donc à travers cet échange questions/réponses, ce serait bien alors, aussi, l'essai de définition de l'objet. Mais, d'une part, on se livre à cette activité sans qu'il soit clair que c'est à elle qu'on se livre. Elle reste une activité implicite ; l'activité explicite étant la recherche d'une norme absolue de production et la recherche de procédures sous forme de prescriptions (faites/ne faites pas). Elle n'est pas la construction motivée d'une définition de l'objet comme "objet technique". D'autre part, on réserve cette activité de construction au formateur, sans que le groupe - ou l'apprenant - s'en empare comme une activité qui est aussi la sienne.

- 25 Répondre à ces questions, sans autre, c'est donc conforter cette conception du contenu de l'apprentissage qui exclut l'activité de définition de son champ. C'est alors conforter la perception de la définition de l'objet comme norme, i.e. comme définition non problématique, donnée/imposée de l'extérieur et non construite. Les réponses aux questions seront alors perçues comme seules importantes et non les éléments à partir desquels elles ont pu être construites. C'est conforter, aussi, la perception des procédures de travail comme recettes uniques et universellement valides et non comme moyens possibles - parmi d'autres à découvrir - ou comme solutions diverses, efficaces par rapport à un problème explicitement posé et plus ou moins satisfaisantes pour un sujet qui aura à les mettre en œuvre. Bref, c'est conforter une représentation typée de l'apprentissage où la formation pratique (acquisition d'un savoir-faire de l'objet) est radicalement coupée de toute réflexion théorique (acquisition d'un savoir sur l'objet) (note¹²).
- 26 Nous pensons que cette conception peut avoir une incidence négative, non négligeable, sur les possibilités de transfert d'apprentissage et sur l'utilisation de celui-ci en situation "naturelle". L'application (transfert ou utilisation) en situation concrète - i.e. en situation non épurée - nous paraît nécessiter adaptation au réel, régulation et donc une définition souple (vs norme), des procédures diversifiées (vs recettes). Elle suppose la capacité à diagnostiquer correctement le "cas" et donc la capacité à problématiser autant qu'à répondre. Elle suppose, en définitive, des capacités d'ordre méthodologique et non simplement d'ordre technique.
- 27 Ces questions des étudiants peuvent donc être entendues comme indices d'une conception implicite de l'apprentissage. A ce titre, il est particulièrement utile pour les apprenants comme pour le formateur que ces questions puissent être posées. Mais, en même temps, on peut constater qu'y répondre, cela reviendrait à confirmer/conforter cette conception de l'apprentissage ; conception dont nous percevons l'effet négatif à différents niveaux. Nous sommes alors devant une situation contradictoire.
- 28 La contradiction est cependant plus apparente que réelle. En effet, faire apparaître aux apprenants, progressivement, que, derrière la diversité des questions qu'ils posent les uns et les autres, on peut percevoir une unité profonde, une conception typée de

l'apprentissage, c'est déjà, d'une certaine façon répondre, -même si ces réponses ne correspondent pas aux attentes immédiates des apprenants, ce qui ne va pas sans peine (note¹³)-.

- 29 La contradiction est plus apparente que réelle pour une autre raison aussi : si ces questions sont réductrices, c'est du strict point de vue de leur formulation. Car elles sont souvent pertinentes, par contre, quant à leur point d'application, quant aux aspects de l'objet dont elles pointent le caractère problématique. Elles aident ainsi à repérer de vrais lieux de problèmes/difficultés. Il suffit donc de reformuler ces questions de façon plus adéquate au projet de formation.
- 30 Deux opérations me paraissent utiles dans ces reformulations. D'abord, *déplacer* ces questions du terrain sur lequel elles se situent d'emblée, "déformées" qu'elles sont par une conception de l'apprentissage. On les référera à l'activité de définition : un objet pour quel lecteur, dans quelle situation de communication ? un objet pour quel usage ?... Ensuite, redonner à ces questions fermées (ex. : "peut-on...", "doit-on..." appellent des réponses oui/non) une formulation en termes de *problème*, dont la réponse n'est ni simple (elle suppose l'examen d'autres questions) ni unique (elle est variable selon les situations).
- 31 Prenons un exemple : une des questions qui revient souvent est "peut-on, dans une note de synthèse, donner son avis ? Faut-il rester neutre ?...". On rapportera cette question au *choix* (ou à l'*imposition*) d'un *objectif* dans une *situation d'action/communication* particulière = dans certaines situations on peut/doit formuler un avis, dans d'autres on peut/doit s'en abstenir. Selon quels paramètres en décider ?
- 32 Si on décide de formuler un avis, sous quelle forme le faire ? On peut alors se mettre en situation de lecteur de notes de ce type et en percevoir quelques effets possibles (utilité de percevoir à quels moments le rédacteur reformule le dossier, à quels moments il formule un avis personnel, différence entre critique argumentée et réaction épidermique...).
- 33 Si on décide de ne pas formuler avis ou critique, suffit-il d'en avoir le projet pour y parvenir ? Comment, sous quelles formes - langagières et discursives - s'introduit l'écart par rapport à ce projet ? (on peut alors travailler en lecture comme en rédaction sur les indices par lesquels se masquent/se révèlent les prises de position du locuteur modalisations, évaluatifs... mais aussi structuration, façon de formuler les problèmes ; inversement, on peut se demander comment introduire une présence- discrète, "effacée" - du locuteur dans le document et produire un "effet de neutralité" comme effet de lecture...).
- 34 L'exercice proposé plus loin n'aura donc pas pour objectif de contribuer à éliminer les questions posées par les étudiants parce qu'elles seraient erronées ou perturbantes. Ce sera, au contraire, de proposer un support et des activités d'apprentissage telles qu'elles fassent apparaître ces questions.
- 35 Mais avec le double projet :
- de mettre en évidence la façon dont sont formulées les questions pour envisager les conséquences que ces formulations entraînent sur le *champ* qu'on délimite à l'apprentissage et sur les *rôles* dévolus au formateur et aux apprenants. (note¹⁴).
 - de commencer avec eux à transformer ces questions (par déplacement et reformulation) en *problèmes* à poser et auxquels il faudra progressivement trouver des éléments de réponse.

- 36 La démarche pédagogique appliquée aux deux premières séances - et qui structurera ensuite l'ensemble du module - peut alors être définie autour de deux notions *représentation* et *problémation*.

DEUXIÈME PARTIE

2.1. OBJECTIFS de l'EXERCICE

- 37 L'objectif général de l'exercice proposé est le suivant prendre en compte dès le début du module le mode d'accès propre aux apprenants - celui qu'ils mettent "spontanément" en œuvre - en élucidant progressivement avec eux les points de repère et les déterminants avec l'objectif de contribuer à lever certaines des difficultés fréquentes au cours de l'enseignement/apprentissage de la note de synthèse.
- 38 On a donc pour projet :
- de faire apparaître les représentations qui organisent ce mode d'accès ;
 - d'utiliser la dynamique potentielle des questions des étudiants pour susciter des problèmes à poser, puis à résoudre ;
 - de construire progressivement des "définitions" plus adéquates de l'objet à produire (= note de synthèse), de l'activité (= lire, rédiger, synthétiser...), des matériaux (= un dossier, des textes...), des méthodes de travail ;
 - d'effectuer chemin faisant une "mise en place" de la situation d'enseignement/apprentissage (tant en ce qui concerne l'extension de son champ que les rôles respectifs du formateur et des apprenants à l'égard du contenu ainsi délimité).

2.2. DEROULEMENT de l'EXERCICE

- 39 On dispose de deux documents qui vont servir de support à l'exercice :
- d'une part, un dossier composé de 5 "textes". Chacun de ces textes reproduit un moment d'audition de 5 organisations (CGT, CFDT, CGT-FO, CGC, CNPF et CGPME) devant un groupe de travail sur les comités d'entreprise constitué à l'Assemblée Nationale. (Cf Annexe)
 - d'autre part, on dispose aussi, sur ce dossier, de 5 propositions de notes de synthèse. (Cf Annexe)
- 40 On met en place 3 séquences de travail :
- Séquence 1 : Mise en situation de lecteur d'un dossier.
- Séquence 2 : Mise en situation de rédacteur d'une note.
- Séquence 3 : Mise en situation de lecteur d'une note.
- 41 Ces 3 séquences cherchent à reproduire en les dissociant et en les examinant successivement, trois opérations (de lecture et d'écriture), qui interviennent dans la fabrication de ce type de document et dans son usage une note c'est, au départ, un dossier qu'il faut lire, c'est ensuite un document qu'il faut concevoir et réaliser, mais c'est aussi un document qui sera lu par un lecteur, c'est même sa finalité.
- 42 Chaque séquence va, en définitive, permettre de retrouver, mais sous un angle différent, les mêmes questions centrales : lire/écrire, c'est faire quoi ? quelles difficultés présentent ces deux activités, notamment quand il s'agit de lire un dossier composé de plusieurs textes, de rédiger un document synthétique... ? ; quelle est la nature de cet écrit pratique : quel objet, pour quel(s) usage(s), dans quelle(s) situation(s) ? Quelle(s)

fonction(s) doit-il remplir ? Quelles caractéristiques le rendent susceptibles de remplir ces fonctions ? ; intérêt/limites de certaines méthodes de travail...

- 43 Pour éclairer chacune des questions on propose pour chaque séquence un travail en deux temps :
- *faire et se regarder faire* : on demande aux étudiants de faire mais en insistant pour qu'ils soient attentifs à ce qu'ils font (et dans quel ordre), aux difficultés qu'ils rencontrent, aux hésitations qu'ils ont, aux questions qui se posent à eux...
 - on réserve ensuite un temps pour la mise en commun de ces observations à partir desquelles on dégagera quelques conclusions.
- 44 C'est le résultat de ce travail que nous allons, à présent, essayer de présenter.

2.3. SÉQUENCE 1 : MISE EN SITUATION de LECTEUR d'un DOSSIER.

- 45 CONSIGNE : On présente aux étudiants le dossier en leur demandant de le lire. Ils savent, dès ce moment, qu'ils auront, au cours de la 2^e séquence, à rédiger une note de synthèse sur ce dossier. On rappelle que l'objectif est autant de faire que de se regarder faire.
- 46 OBSERVATIONS :
1. Les étudiants notent que certaines notions (codécision, cogestion, cosurveillance...) sont difficiles à comprendre ou à distinguer entre elles. La lecture du dossier produit quelques difficultés de compréhension. On peut noter qu'elles sont dues au moins autant aux méconnaissances des étudiants qu'à des usages fluctuants d'un "texte" à l'autre.
 2. Mais surtout, ce travail éclaire ce qu'a été l'activité de lecture d'un dossier : les étudiants ont toujours procédé à, au moins, deux lectures du dossier.
 - La première lecture a permis de prendre connaissance de l'ensemble du dossier. Elle était surtout guidée par l'interrogation : "de quoi s'agit-il ? de quoi est-il question dans ce dossier ?". Mais elle a laissé, disent les étudiants, une impression d'"éclatement", de "fouillis", l'impression que tout se mélangeait, s'embrouillait. Il leur a semblé, par ailleurs, difficile de mémoriser ce qu'ils avaient lu. Ils ont alors éprouvé le besoin de lire une seconde fois ce dossier.
 - La seconde lecture : s'est effectuée selon des modalités différentes : on a cherché cette fois à comparer/distinguer, à travailler sur les ressemblances et les différences ; bref, on éprouve le besoin de regrouper pour y voir clair. La première lecture avait permis de formuler quelques hypothèses qui ont pu être mises en œuvre lors de la 2^e lecture. On savait de quoi il s'agissait : on pouvait donc lire autrement.
 - Les étudiants observent que, même après ces 2 lectures, les choses ne sont pas encore pour eux tout à fait claires.
- 47 QUELQUES CONCLUSIONS :
- 48 - Sur l'activité de lecture : on peut mettre en évidence que la lecture, notamment celle d'un dossier, constitue un véritable travail : la compréhension, mais surtout la synthèse n'est jamais immédiate. Il est important de noter - et de faire noter - que l'impression de "fouillis" dont ils ont fait état survient chez tout lecteur, même si elle prend des degrés différents selon sa compétence et son expérience. Elle n'est pas d'abord l'effet de leur incompétence actuelle mais l'effet de la situation dans laquelle ils se trouvaient : passer d'une série de textes juxtaposés, qui ont chacun une cohérence propre, à une vue globale et synthétique du dossier exige une mise en relation et une remise en ordre ;

opérations qui ne peuvent s'opérer à première lecture (note¹⁵). Tout semble alors se passer comme si cette impression était le signe de cette mise en relation qui abolit les frontières et la cohérence de chacun des textes du dossier.

- 49 *Sur la définition du document* : la note de synthèse, par conséquent, si elle est, en effet, *unéquivalent réduit* du dossier, ne peut se contenter d'en reproduire la structure (un texte après un autre) (note¹⁶) : elle imposerait alors au lecteur de la note le même travail, long et difficile, que celui auquel les étudiants viennent de se livrer (note¹⁷). Il convient de passer d'une simple *juxtaposition* (celle du dossier) à une mise en relation et à une *remise en ordre*.

La note va donc être le résultat d'un *triple travail de lecture, d'élucidation et de réorganisation*. C'est globalement la fonction de la note. Et ce travail a une véritable utilité : il consiste à faire pour quelqu'un ce qu'ils ont éprouvé la nécessité de faire pour eux-mêmes quand ils s'efforçaient de comprendre et de mémoriser. Ce travail garde son utilité même quand celui pour qui on travaille dispose du dossier et l'a lu.

- 50 *Sur les méthodes de travail* : on peut noter qu'il faudra lire plusieurs fois et que les lectures successives s'effectuent différemment. On peut alors chercher à définir ce que peut être une première lecture (identification du dossier/des textes) et y adapter ses modes de lecture (procédés divers de lecture rapide/efficace...) (note¹⁸). On peut aussi mettre en évidence qu'on obtient plus par plusieurs lectures rapides, successives que par une seule lecture lente et minutieuse (note¹⁹) ; une prise de notes abondante et hâtive, - dès premières lectures - risque fort d'être inopérante dès lors qu'elle ne peut être étayée par une réorganisation du dossier.

2.4. SEQUENCE 2 : MISE en SITUATION de RÉDACTEUR d'une NOTE.

- 51 **CONSIGNE** : On propose aux étudiants de poursuivre le travail, en essayant cette fois - en un temps volontairement limité à une vingtaine de minutes - de rédiger la note. On insiste sur le fait qu'il est impossible de "réussir" l'exercice en un temps si court et que l'objectif essentiel reste d'observer ce qu'on fait et d'essayer de formuler les problèmes, ou difficultés... qu'on rencontre.

- 52 **OBSERVATIONS et CONCLUSIONS** :

1. On observe que la *réduction* des textes s'opère de façon dominante par *suppressions* plutôt que par *condensation*.

De sorte qu'ici, on se contente de préciser que la mesure proposée dans le rapport Sudreau donne lieu à un refus unanime, dont on expose les raisons. On a alors *éliminé* tout ce qui n'entrait pas dans ce cadre. (note²⁰).

Mais il est facile de montrer qu'on dénature ainsi gravement la position des organisations syndicales il s'agit, en effet, pour elles, à l'occasion de ces auditions, de réclamer des mesures pour améliorer le fonctionnement des Comités d'Entreprise *dans le cadre de leurs attributions actuelles*. S'il y a bien chez elles un refus de la mesure proposée, il y a, en outre, et *prioritairement* une récusation de la question elle-même.

On peut alors commencer à problématiser l'activité de réduction : peut-on se contenter de reprendre seulement ce dont tout le monde parle et d'éliminer le reste ? Qu'est-ce alors que réduire dans l'activité de synthèse ? (importance notamment des thèmes/ problèmes présents dans le dossier et de la façon de les poser/aborder...).

- 53 2. Deux types de plans et de regroupements sont utilisés :
- certains opèrent à partir d'une classification importée de l'extérieur : ici, organisations syndicales ouvrières/organisations patronales ; classification dont il est possible de montrer qu'elle n'est pas, ici, immédiatement pertinente.
 - d'autres opèrent à partir d'une classification que la lecture elle-même a induit : une même conclusion pour tous mais appuyée sur des justifications différentes.
- 54 On peut alors faire apparaître que le plan, les regroupements sont liés à la lecture de ce dossier : quels sont les regroupements que la lecture engendre ? quels rapprochements ? quelles oppositions ? et, surtout, à quels niveaux (façons de poser les problèmes, modes d'approche, réponses apportées...) ?
- De sorte que si dans la note on effectue pour le lecteur le travail de lecture synthétique qui aurait été le sien (cf. séquence 1), la note doit aussi reproduire pour lui les effets majeurs de la lecture du dossier.
- En outre, on peut observer que quelques-uns ont commencé leur note par un *paragraphe d'introduction* où ils précisent, disent-ils, "de quoi il s'agit". Occasion d'établir une nouvelle relation avec la séquence 1 : ce paragraphe remplit en quelque sorte la même fonction que la première lecture du dossier.
- 55 3. C'est aussi l'occasion de voir apparaître quelques questions spécifiques à la rédaction :
- Certains demandent à ce moment-là : "jusqu'à où faut-il aller dans la précision et le détail ? Quelle longueur doit-on donner au document : faut-il faire très court ? combien de lignes ? Quelle proportion par rapport au dossier ?.... "
- On peut commencer alors à montrer que, rapportée au lecteur de la note, cette question ne se pose pas seulement en termes de *longueur du document*, mais davantage en termes de *temps de lecture* : un document court peut être difficile à lire et à comprendre (allongement du temps de lecture, inefficacité de l'activité...), à l'inverse, un document plus long peut faciliter l'activité du lecteur. On aura donc à se demander en quoi consiste l'activité d'un lecteur de note de synthèse ? Qu'est-ce qui est susceptible de la favoriser ou, au contraire, de la gêner ?....
- 56 - D'autres, quelquefois, indiquent qu'ils ont eu, en écrivant, la curieuse impression de "laisser échapper" quelque chose de certains textes, quelque chose qui ne serait pas des informations, mais plutôt comme une "tonalité" ; l'impression, en quelque sorte, d'avoir "raboté", "aplati" certains textes pour les faire entrer dans la synthèse.
- On peut alors faire noter la tension entre deux types de lecture du dossier : une lecture qu'on appellera *horizontale*, qui met l'accent sur le tout qui constitue le dossier et privilégie la cohérence du dossier comme texte unique ; une lecture qu'on appellera *verticale*, qui, au contraire, met l'accent sur la cohérence propre et la singularité de chacun des textes/fragments du dossier. La question sera donc de savoir s'il est possible de privilégier cette lecture horizontale sans pour autant éliminer complètement les éléments produits par la lecture verticale. Est-il possible de traduire dans la note quelque chose de cette tension perçue à la lecture ? Est-ce toujours possible ? à quelles conditions ?...

2.5. SÉQUENCE 3 : MISE en SITUATION de LECTEUR d'une NOTE.

- 57 C'est sans doute la séquence la plus utile, parce que la plus éclairante pour les étudiants.
- 58 Ils n'ont pas pu, jusque là - faute de temps - aller jusqu'au bout de leur travail de lecture et de rédaction : les notes rédigées qu'on leur soumet peuvent donc encore jouer leur

rôle pour eux commelecteurs d'une note : ils peuvent percevoir en quoi celles-ci résolvent, ou ne résolvent pas, les problèmes qu'ils ont rencontrés dans la lecture du dossier ou l'essai de rédaction.

59 Bref, si les deux séquences précédentes gardent leur fonction propre, elles jouent aussi un rôle de préparation à cette troisième séquence qui est, progressivement, devenue pour nous la plus importante.

60 CONSIGNE : Vous allez avoir maintenant sous les yeux 5 propositions de notes rédigées sur le dossier que nous travaillons. Il ne s'agit pas de déceler lesquelles sont les bonnes/les mauvaises. Toutes présentent un intérêt et des limites.

Il est important que vous vous situiez commelecteur d'une note : en quoi ces notes vous aident-elles, vous lecteur, à appréhender de façon synthétique le dossier ? Dans cette perspective, quelle(s) note(s) préférez-vous ? Pourquoi ? Quel est l'intérêt, quelles sont les limites de chacune d'elles ?

61 OBSERVATIONS et CONCLUSIONS :

1) -L'effet "document synthétique" : Les étudiants observent que toutes les propositions ne produisent pas également l'impression de "quelque chose de synthétique". De ce point de vue, la proposition n°4 est unanimement considérée comme la plus intéressante, la 3 comme étant à éliminer, les trois autres comme intermédiaires.

On peut alors faire observer que les regroupements utilisés dans ces 5 notes ne sont pas du même ordre : la note n°4 regroupe à partir de problèmes/questions, la note n°3 ne regroupe rien et fait se succéder les interventions dans l'ordre où elles figurent dans le dossier, les trois autres procèdent au moins à des regroupements par organisations, voire utilisent, mais pas systématiquement, des regroupements d'un niveau supérieur (organisations ouvrières/patronales ; questions/problèmes...).

62 2) -Les indices matériels de la note : la note n°3 est perçue au premier regard comme un compte-rendu de réunion plutôt que comme une note de synthèse. Par contre, son "chapeau" la faisait passer pour une note.

C'est l'occasion de faire observer que certains indices matériels - qu'il faudra, par la suite, continuer à observer - favorisent la perception du document comme note de synthèse (et non compte-rendu de réunion, ou article de "synthèse" destiné à la presse...).

63 3) -Le ton convenu : la note n°5 a créé l'impression de ne pas être "dans le ton".

On peut alors faire observer qu'elle "dramatise" les oppositions, qu'elle cherche à créer des effets de "suspense", bref, qu'elle "théâtralise" la synthèse du dossier, ce qui l'apparente plus à un article de presse qu'à une note.

64 4) -Le mode de rédaction : allusion/précision/concision. La lecture des 5 notes peut être l'occasion de continuer à engager certaines questions, relatives à la rédaction, rencontrées au cours de la séquence 2.

En particulier, on peut faire observer le recours fréquent à un mode de rédaction allusif dans la note n°3, qui rend le document difficilement compréhensible. On peut aussi observer que certains documents sont plus précis tout en restant aussi concis. On peut encore noter que certains paragraphes (par exemple, note n°2, mais aussi note n°4 quand elle aborde les contre-positions de la CGT et de la CFDT...) peuvent gagner en concision sans perdre de leur précision.

65 5) -La neutralité : aucune des notes n'a laissé apparaître des avis formulés par leur rédacteur ou des prises de position affichées. Pourtant, certains ont été sensibles à

certains détails de la note n°1, en particulier, voire de la note n°4.

On peut alors mieux engager la question de la neutralité et faire observer comment elle est liée aux éléments langagiers et discursifs (NOTE²¹) (mise à distance pour certains énoncés - syndicats ouvriers - mais prise en charge pour d'autres - organisations patronales - dans le document n°1 ; plan qui ne traduit pas le mode d'approche spécifique des organisations ouvrières dans le document n°4...).

2.6. SÉQUENCE 4 : PROLONGEMENTS POSSIBLES

- 66 Cette séquence 4 se situe en dehors de la cohérence volontairement manifestée entre les trois séquences précédentes qui forment un tout, dont chaque élément est indispensable. Elle est plutôt un prolongement qui peut - ou non - être mis en place.
- 67 A l'usage, deux types de prolongements m'ont paru intéressants, selon les groupes =

PROLONGEMENT 1 : TRAVAIL sur la RÉDACTION de la NOTE -

- 68 On propose aux étudiants d'essayer de passer à la rédaction d'une note la plus parfaite possible, selon eux. Ce prolongement favorise la rentabilisation immédiate des acquis - notamment ceux de la séquence 3 - et permet d'approfondir les problèmes posés antérieurement.
- 69 On organise le travail en deux temps :
- 70 - on leur demande d'abord de reprendre la note qu'ils avaient rédigée au cours de la séquence 2 et d'en faire eux-mêmes une analyse critique - On fait, en effet, l'hypothèse que la première rédaction "spontanée", puisque révélatrice du mode d'accès de l'apprenant, peut être significative quant aux "erreurs" qui, ultérieurement, seront les plus probables pour lui : il est donc important d'attirer son attention dans cet esprit sur le premier document rédigé - On pense, d'autre part, que des "réussites" peuvent ne pas être des signes sûrs d'acquisition : l'apprenant s'y est pris de cette façon, mais sans savoir explicitement pourquoi. Cette réussite pourrait ne pas être reproduite (NOTE²²). D'où l'utilité dans l'analyse critique proposée de ne pas s'en tenir à une analyse des "erreurs" : il faut aussi faire noter les "réussites" et les faire justifier.
- 71 - dans un second temps, on leur demande de proposer une nouvelle rédaction. On précise qu'ils peuvent soit partir de leur première rédaction, soit partir d'une des 5 propositions de la séquence 3 - pour l'améliorer (NOTE²³). Il leur est précisé dans ce cas qu'ils doivent reprendre certains passages (en justifiant leur choix), en améliorer d'autres, en éliminer certains, en introduire de nouveaux. On travaille alors sur ces choix, sur les projets qui les sous-tendent et sur l'efficacité plus ou moins grande de leur rédaction en référence à ces projets.

PROLONGEMENT 2 : TRAVAIL sur la DÉFINITION de la NOTE

- 72 On peut aussi proposer la rédaction d'une note sur ce dossier mais en imposant/ explicitant, cette fois, le thème sur lequel elle devra porter et/ou en spécifiant le lecteur particulier pour lequel on travaille. Par exemple : la position des organismes patronaux à l'égard de la proposition de codécision proposée par le rapport Sudreau et/ ou cette note est destinée au bureau confédéral de tel syndicat ouvrier - (NOTE²⁴).

- 73 On fait alors fonctionner ce dossier comme dossier documentaire dont une partie seulement est pertinente par rapport au thème proposé - La réduction du dossier par suppression peut être dans ce cas et dans ce cas seulement, justifiée. Faire percevoir la différence sur ce point entre les 2 cas de figure (synthèse globale d'un dossier/synthèse autour d'un aspect précis) permet de mieux cerner la différence réelle entre réduction par suppression et réduction par condensation. Elle permet, en outre, de mettre à nouveau l'accent sur l'une des tâches qui incombe au rédacteur d'une note globale sur un dossier : dégager des thèmes et problèmes d'un niveau de généralité tel qu'ils permettent d'englober tout le dossier - et non certains seulement de ses aspects.
- 74 La spécification du destinataire de la note permet quant à elle de distinguer la notion de lecteur d'une note telle que nous l'avons utilisée jusque là (i.e., un peu au sens de co-énonciataire) et celle de lecteur comme acteurs socialement - et hiérarchiquement - situé qui va faire usage de la note - On peut alors apercevoir des liens entre la note de synthèse de ce type et ce qu'on appellerait une note d'orientation (où l'on peut être amené à "synthétiser" une position adverse pour mieux la réfuter) -

BIBLIOGRAPHIE

Delforce, B., (1982 a), "A quoi ça peut bien me servir de travailler sur des textes puisque je viens pour apprendre à mieux m'exprimer ? !", activités de lecture et activités d'écriture en T.E., *Expressions*, n°36, Bull. Pédago. IUT n°79, Octobre 1982.

Delforce, B., (1982 b), "Les difficultés langagières – pour une autre hypothèse explicative : le rôle des représentations", *Bulletin du CERTE*, n°1, Décembre 1982.

Francois, F., (1975), "Fonctions et normes de la langue écrite", G.F.E.N., *Le Pouvoir de lire*, Paris, Casterman, E3, 1975, p. 56-69.

Pecheux, M., (1975), "Mises au point et perspectives à propos de l'A.A.D.", *Langages*, n°37, Mars 1975.

ANNEXES

QUESTIONS D'ACTUALITE

Extrait – Spécimen. Juillet-Août 1970.

I.7 Les Conditions et les limites de l'exercice de responsabilités économiques par les comités d'entreprise

1. Audition de Monsieur MASCARELLO, Secrétaire Général de la C.G.T., devant un groupe de travail sur les comités d'entreprise, constitué à l'Assemblée Nationale sous la Présidence de Monsieur R. CAILLE, Député, en vue de la préparation des débats sur la réforme de l'entreprise (extraits).

Les responsabilités économiques du comité d'entreprise constituent l'aspect le plus important de son rôle. Dans une situation de crise marquée par le développement du chômage, l'aggravation des conditions de travail, les préoccupations de rémunération, le gros problème c'est celui de l'information économique, de son contrôle et de son traitement.

A l'heure actuelle, on constate donc que les directions des entreprises et les organisations patronales fournissent une information économique insuffisante. D'autre part, lorsqu'il y a information économique, celle-ci est bien souvent orientée pour amener les élus du personnel à telles ou telles conclusions,

Je donnerais d'autres exemples des difficultés d'une bonne information des comités d'entreprise.

Ainsi, la CGT a réalisé en 1974 une enquête fondée sur quelques milliers de questionnaires. Les réponses utilisables concernent 2.000 entreprises représentant 1.200.000 salariés.

Cette enquête montre que dans 48 % des entreprises en société anonyme, les comités ne procèdent pas à l'examen du bilan et ne font pas appel à l'expert-comptable, alors que la loi leur donne cette double possibilité.

Notons que plus l'entreprise est importante et plus la situation est favorable. Dans 90 % des entreprises de plus de 1.000 salariés, les comités d'entreprise procèdent à l'examen du bilan et bénéficient de l'assistance de l'expert-comptable ; ce pourcentage tombe à 34,7 % dans les entreprises de 50 à 300 salariés.

M. Caille. - Actuellement le comité d'entreprise n'a qu'un pouvoir consultatif. Ne pensez-vous pas qu'il devrait pouvoir disposer en certains domaines - tels que la sécurité ou la formation professionnelle - d'un véritable pouvoir de codécision ?

M. Mascarello. - Soyons clairs. Pour nous, dans l'entreprise, on ne peut décider à deux. Un seul décide, mais l'autre partie donne ou non son accord. Nous considérons par exemple - comme je l'ai déjà noté - qu'en matière de licenciement, le comité d'entreprise doit pouvoir obtenir la suspension des licenciements tant qu'il n'y a pas de reclassement, des voies de recours étant au demeurant ouvertes. De même, en matière de sécurité du travail, le comité d'entreprise et le comité d'hygiène et de sécurité - qui fonctionne comme commission du comité d'entreprise - doivent disposer de pouvoirs renforcés ; les représentants du personnel doivent avoir la possibilité de faire arrêter les machines et les chantiers en cas de danger.

Sur ces problèmes comme sur d'autres, nous avons donc des revendications dont nous sommes prêts à discuter. Mais il ne s'agit pas de codécision entendue au sens de partage d'une responsabilité globale. Nous ne voulons pas créer d'illusions. Nous connaissons bien la situation allemande, qui est l'affaire des travailleurs allemands et de leur organisation syndicale... Notons tout de même que la codécision globale dans les mines et la sidérurgie n'a pas empêché les fermetures d'établissements et la situation de ces travailleurs n'apparaît pas privilégiée par rapport à celle des travailleurs d'autres secteurs. Circonstance aggravante, des décisions défavorables aux travailleurs : licenciements, « modération » dans les revendications de salaire, sont prises avec l'accord de représentants des organisations syndicales. Encore une fois, c'est l'affaire des travailleurs allemands. En France, nous nous opposerons à un tel système, car nous ne voulons pas donner de telles cautions.

Audition de Madame LAOT, Secrétaire Général de la CFDT et de Monsieur LETRON, Secrétaire confédéral CFDT (extraits).

Mme J. Laot. - Nous pensons que l'élargissement continu des responsabilités des comités d'entreprise, dans le domaine de la marche économique de l'entreprise, des conditions de travail, des licenciements collectifs, de la formation professionnelle, aurait dû être accompagné d'un accroissement des moyens de travail des comités d'entreprise. Or, il n'en a rien été, et, à l'heure actuelle, les membres des comités d'entreprise qui doivent faire face aux tâches qui sont les leurs et qui leur sont confiées par la loi, n'ont plus le temps de prendre en compte, à leur niveau, les revendications qui surgissent dans l'entreprise et d'en discuter avec les travailleurs.

Le contraste, aujourd'hui, est extrêmement saisissant entre les énormes moyens mis à la disposition des services du personnel des entreprises et le peu de moyens dont disposent les comités d'entreprise pour leur propre fonctionnement. Nous pensons donc, qu'il est essentiel d'améliorer le fonctionnement des comités d'entreprise par un accroissement de leurs possibilités de travail.

M. Caille. - Que pensez-vous de la délégation économique proposée par le rapport Sudreau ? Composée d'un nombre restreint de personnes, en contact fréquent avec la direction, cette délégation paraît à même d'éviter les risques d'indiscrétion et serait en mesure de recevoir une meilleure information.

M. Letron. - Les comités d'entreprise ont déjà le droit de créer des commissions économiques. Le problème n'est pas de créer une commission économique, mais de la faire fonctionner valablement, ce qui suppose que des moyens (heures de délégation) et des pouvoirs, soient donnés.

Il faudrait reconnaître à une telle commission un pouvoir d'investigation généralisé et d'audition des responsables de l'entreprise. Il faudrait qu'un directeur financier, ou tout autre responsable, ne puisse se dérober à une convocation de la commission économique et qu'il soit d'autre part garanti contre toute sanction consécutive à ses déclarations devant cette commission. Actuellement il n'est possible de voir un peu clair dans les grandes entreprises que si les experts-comptables veulent bien prendre leur travail à coeur et procéder à des investigations approfondies, car, en tant qu'experts-comptables, ils ont des droits supérieurs à ceux des membres du comité d'entreprise.

M. Caille. - Afin d'éviter que la consultation du comité d'entreprise reste sans effet, seriez-vous disposés à ce que soit instituée un véritable pouvoir de codécision du comité d'entreprise ?

Mme Laot. - C'est le problème de la cogestion que vous évoquez là. La cogestion dans l'entreprise ne nous paraît pas possible, alors que cette entreprise est insérée dans une société dont les règles du jeu sont définies par d'autres que nous. Nous donner une part de pouvoir au niveau de l'entreprise, alors que nous n'avons aucune prise sur les finalités de l'entreprise, c'est nous « piéger ». Nous ne voulons pas de ce pouvoir. En revanche, nous exigeons que les travailleurs soient consultés au maximum avant que le patron prenne sa décision et ses responsabilités, puisque c'est lui qui détient seul le pouvoir dans l'entreprise.

Audition de Monsieur LERDA, Secrétaire confédéral de la C.G.T. - F.O. (extraits).

M. Lerda. - En ce qui concerne la marche économique de l'entreprise, il peut normalement y avoir, au sein du comité d'entreprise, une confrontation entre représentants du personnel et direction sur l'analyse des données économiques et financières. Bien plus, le comité d'entreprise peut être appelé, dans cette confrontation, à prendre un certain nombre de responsabilités, notamment pour sauvegarder l'emploi dans l'entreprise. Mais nous disons qu'en aucun cas le comité d'entreprise ne doit être un organe de négociation des salaires, des conditions de travail, de la formation... Nous prenons cette position car nous nous sommes aperçus que le patronat tend parfois à utiliser le comité d'entreprise pour court-circuiter les organisations syndicales.

M. Caille. - On a pu contester le pouvoir exclusivement consultatif du comité d'entreprise pour tout ce qui ne relève pas des œuvres sociales. Pensez-vous que le comité d'entreprise devrait disposer d'un véritable pouvoir de décision dans certains domaines ?

M. Lerda. - Non ! Nous n'entendons pas, à travers le comité d'entreprise, être intégrés dans l'entreprise. On cite parfois l'exemple de l'Allemagne. Mais la situation dans ce pays est différente, le processus historique qui y a conduit est également différent. La DGB allemande se satisfait de la cogestion puisqu'elle l'a revendiquée. Mais la cogestion en France - c'est-à-dire la participation paritaire des représentants du personnel et du capital - conduirait inévitablement à une espèce d'arbitrage obligatoire permanent. En cas de désaccord, il serait en effet nécessaire de recourir à un tiers arbitre. Sur ce problème, FO a une position très nette. Nous sommes partisans du « contrôle ouvrier » mais nous n'acceptons pas d'être intégrés à l'entreprise en prenant des responsabilités de gestion. Partant de ce point de vue, nous faisons toutes réserves sur la proposition du rapport Sudreau tendant à instituer une cosurveillance que nous distinguons mal de la cogestion.

Audition de Monsieur CALVEZ, Délégué Général de la C.G.C. (extraits).

La Commission Sudreau a adopté une idée qui avait été largement défendue par la CGC, celle de l'octroi, notamment au personnel d'encadrement, d'un droit de contrôle sur la gestion de l'entreprise.

Ce principe n'aura d'application véritable que si l'on donne aux organisations syndicales représentatives la possibilité d'assurer pleinement leurs responsabilités de représentation collective des salariés.

La cosurveillance n'est pas une panacée qui permettra de résoudre comme par enchantement tous les conflits sociaux de l'entreprise, mais il y a là une voie à explorer.

Nous sommes des gens réalistes et nous sommes partisans d'introduire dès à présent dans les conseils d'administration ou les conseils de surveillance des très grandes entreprises, des représentants des salariés, dans la proportion d'un tiers par exemple et de tirer dans quelques années les leçons de l'expérience.

Audition de Monsieur NEIDINGER, Directeur des Affaires Sociales au C.N.P.F. (extraits).

Enfin nous continuons de penser que le rôle du comité d'entreprise doit rester un rôle de consultation et non pas un rôle de délibération, c'est-à-dire que le comité d'entreprise doit exprimer un avis et non pas prendre une décision, même sous forme d'un droit de veto opposable au chef d'entreprise.

Audition de Monsieur BRUNET, Délégué général adjoint de la C.G.P.M.E. (extraits).

La Confédération générale des petites et moyennes entreprises reste très attachée à ce que le comité d'entreprise reste un organe consultatif pour tout ce qui concerne la gestion de l'entreprise, étant entendu qu'il dispose de pouvoir de décision dans le domaine des oeuvres sociales. Nous estimons qu'il n'est pas possible que soient confiés au personnel des pouvoirs de gestion ou même de cosurveillance. Il y a tout d'abord à cela raison de principe : l'entreprise doit avoir une unité de vues dans la direction.

Dès lors on ne peut pas organiser l'entreprise suivant les bases démocratiques en usage dans une communauté politique. L'entreprise doit rester compétitive sur un marché international ouvert ; elle doit donc être à même de s'adapter à tout instant aux contraintes de ce marché. Or il est très difficile aux représentants des salariés de prendre des décisions tenant compte de ces contraintes, qui sont bien souvent en contradiction avec les intérêts, au moins à court terme, de ces salariés. Les circonstances présentes offrent de nombreux exemples de ces contraintes qui ne peuvent être assumées par des représentants du personnel. Un grand nombre d'entreprises ont été conduites au dépôt de bilan car elles n'ont pas licencié une partie de leur personnel pour survivre, soit qu'elles n'aient pas eu le courage de le faire, soit que l'autorisation leur en ait été refusée. Il ne paraît pas possible à des représentants des salariés de s'associer à de telles décisions.

C'est bien pourquoi d'ailleurs les syndicats ne demandent pas à partager le pouvoir de décision car ils veulent conserver intact leur pouvoir de contestation. C'est ce que montre dans bien des cas l'application de la législation actuelle sur les comités d'entreprise. Si l'expert-comptable démontre que la satisfaction de telle revendication va conduire à la perte de tel marché parce que les prix ne seront plus compétitifs et risque de compromettre l'avenir même de l'entreprise, la réaction des représentants du personnel est de dire : ce problème de gestion ne nous concerne pas, c'est du ressort de la direction. Ce que nous voulons, nous, ce sont de nouveaux avantages. Cette position est logique. On ne peut être à la fois du côté de la gestion et du côté de la contestation ; chacun dans l'entreprise doit assumer sa fonction.

Le rapport Sudreau sentant bien que le problème de la cogestion était insoluble a débouché sur la cosurveillance. Mais ce mécanisme est illusoire. Il suppose tout d'abord une société à conseil de surveillance, car dans la société à conseil d'administration, il n'est pas possible de déterminer à quel moment le Conseil fait de la gestion ou de la surveillance. Même dans la société à conseil de surveillance cette frontière est floue : lorsque l'on détermine les grandes orientations stratégiques d'une entreprise, ne fait-on pas de la gestion ?

Association Etudiante de Documentation

L'adhésion à l'association, permet de bénéficier sans autre frais du service de QUESTIONS D'ACTUALITE

Formule d'adhésion p. 2 de ce document

Cotisation 40,00 Francs

PROPOSITION N°1

La publication du rapport Sudreau a posé dans de nouveaux termes le problème des comités d'entreprise et de la cogestion ou codécision, les trois syndicats ouvriers les plus représentatifs (CGT, CFDT, CGT-FO), la CGC et deux syndicats patronaux (CNPf, CGPME) ont été entendus sur ce sujet par M.CAILLE, Député.

Les syndicats ouvriers semblent d'accord pour affirmer que le problème majeur des Comités d'entreprise est un problème de moyens et d'information notamment en matière économique et que leur contrôle en l'espèce est inapplicable ; ils souhaitent la diffusion de rapports d'experts comptables, et l'octroi d'heures de délégations.

La CGT estime que des pouvoirs "réels" doivent être donnés aux comités d'entreprise : possibilité de suspendre des licenciements, d'arrêter des machines jugées par eux dangereuses.

Les syndicats patronaux souhaitent que les comités d'entreprise se limitent à un rôle consultatif et à leurs attributions de décision en matière sociale.

La cogestion et la codécision sont rejetées par l'ensemble des syndicats, sauf la CGC qui estime qu'un tel procédé mérite d'être soumis à quelques années d'expérience.

Les syndicats ouvriers refusent cette disposition car ils ne veulent pas partager, même tacitement, la responsabilité de mesures impopulaires auprès des travailleurs.

Les syndicats patronaux motivent leur refus par la nécessité d'une unité de décision dans l'entreprise et la dichotomie qui existe entre la structure oligopolistique des marchés et les revendications permanentes des travailleurs.

PROPOSITION N°2

Il s'agit du rôle que doivent jouer les comités d'entreprise. Le groupe de travail ainsi composé - diverses organisations syndicales - a pour but de déterminer les positions de chacun sur ce rôle et de donner leurs avis sur les problèmes posés par les propositions du rapport Sudreau. Ces problèmes sont de deux ordres : les comités d'entreprise doivent-ils ou non détenir un véritable pouvoir de décision ou ne garder qu'un pouvoir consultatif au sein de l'entreprise.

La proposition de la CGT est la suivante : Pour ce syndicat, il ne peut pas y avoir de décision à deux c'est-à-dire "pas de codécision entendue au sens large d'une responsabilité globale". Le problème viendrait davantage d'une mauvaise information, par les directions des entreprises, ou tout au moins d'une information économique insuffisante.

Pour la CFDT, l'un de ses représentants Mme LAOT, affirme que l'élargissement des responsabilités des comités d'entreprise, aurait dû s'accompagner d'un accroissement des moyens de travail, position que confirme M. LETOUR autre représentant.

En ce qui concerne la cogestion, la CFDT y est défavorable tant qu'il n'y aura pas un changement des décisions prises.

Pas de codécision non plus pour FO qui pense que le comité d'entreprise doit avoir un rôle essentiellement consultatif et de négociation. Si cette centrale syndicale est favorable au "contrôle ouvrier", elle n'accepte pas d'être intégrée à l'entreprise en prenant des responsabilités de gestion. Elle est donc réservée quant aux propositions du rapport Sudreau car, pour elle, cosurveillance égale cogestion.

De ce rapport la CGC retire que le personnel d'encadrement doit avoir un droit de contrôle sur la gestion de l'entreprise et que les conseils d'administration peuvent avoir des représentants, des salariés dans une proportion d'un tiers.

Pour la confédération générale des petites et moyennes entreprises ainsi que pour le CNPF, il n'est pas question de donner aux comités d'entreprise un pouvoir de décision

autre que celui qu'ils possèdent dans le domaine social. Le comité d'entreprise doit rester un organe consultatif. La principale raison invoquée par le représentant des P.M.E. concerne la difficulté de s'adapter aux contraintes du marché des représentants du personnel.

On peut conclure en disant que les syndicats représentatifs de la classe ouvrière sont peu enclins à partager le pouvoir de décision qui leur enlèverait leur pouvoir de contestation.

PROPOSITION N°3

NOTE DE SYNTHÈSE

Entretien du groupe de travail sur les comités d'entreprise

Travaux présidés par M. CAILLE, Député avec la participation des syndicats CGT, CFDT, CGT-FO, ainsi que du CNPF et du CGPME, en vue de la préparation des débats à l'Assemblée Nationale sur la réforme de l'entreprise.

M. MASCARELLO (CGT)

Estime que l'élément le plus important du rôle du comité d'entreprise réside dans les responsabilités économiques (information, contrôle traitement) ; et déplore qu'en matière d'information économique ceux-ci soient orientés par les directions et organisations patronales (à supposer qu'elle soit suffisante).

Il regrette que les comités d'entreprise ne procèdent pas aux examens de bilans et n'utilisent pas les possibilités que la loi leur offre, ce qui engendre des difficultés d'information.

M. CAILLE

Suggère un pouvoir de codécision pour ces organismes actuellement consultatifs (comité formation professionnelle).

M. MASCARELLO

Constate qu'il n'est pas possible "de décider à deux" et que si le comité doit disposer de pouvoirs renforcés (sécurité), il ne peut s'agir de co-décision supposant une caution donnée au patronat.

Mme LAOT (CFDT)

Regrette que l'élargissement des responsabilités des comités d'entreprise ne s'accompagne pas d'un accroissement de leurs moyens (travail, contrats avec les travailleurs) en comparaison aux moyens accordés aux services des personnels.

M. CAILLE

Évoque la délégation économique proposée par le rapport Sudreau.

M. LETRON (CFDT)

Estime que cette instance (dont la création est possible au sein des comités) ne peut fonctionner valablement. Il insiste sur les moyens de comités d'entreprises (Pouvoirs et heures de délégation).

M. CAILLE

Propose un véritable pouvoir de co-décision.

Mme LAOT

Indique qu'il s'agit là de gestion inacceptable par les syndicats et préfère la consultation des travailleurs au maximum avant la prise de décision finale (direction).

M. LERDA(CGT-FO)

Préconise une confrontation entre représentants du personnel et Direction mais refuse un organe de négociation (cour-circuitant les syndicats)

M. CAILLE

Revient sur le propos de la co-décision.

M. CAIVEZ(CGC)

Estime pour sa part que la co-surveillance n'en est pas une et propose un droit de contrôle du personnel sur la gestion.

M. NEIDINGEZ(CNPF)

Considère que le rôle du Comité d'entreprise doit rester celui de consultation.

M. BRUNET(CGPME)

Abonde dans ce sens, ajoutant que les comités possèdent un pouvoir de décision en matière sociale et qu'il est difficile aux salariés de prendre des décisions en contradiction avec leurs intérêts. "Les syndicats - constate-t-il - veulent conserver intact leur pouvoir de contestation, chacune devant assumer sa fonction". La co-surveillance proposée par le rapport Sudreau lui semble illusoire.

PROPOSITION N°4

En vue de la préparation des débats sur la réforme de l'entreprise, un groupe de travail comprenant les diverses organisations professionnelles et syndicales a été constitué à l'Assemblée Nationale sous la présidence de Monsieur CAILLE, Député. Ce groupe de travail s'efforce de redéfinir le rôle du comité d'entreprise dans la nouvelle réalité économique.

Toutes les parties en présence sont d'accord pour reconnaître que le comité d'entreprise doit absolument garder son rôle consultatif. Mais le problème essentiel qui les divise est de savoir s'il faut accorder ou non au comité d'entreprise un pouvoir de décision dans les conseils d'administration, c'est-à-dire un véritable pouvoir de codécision.

Les organisations syndicales de la CGT, de la CFDT et de la CGT-FO ainsi que les organisations patronales du CNPF et la CGPME sont entièrement hostiles à l'institution d'un pouvoir de co-décision du comité d'entreprise, identique au système de cogestion en Allemagne. Par contre, la CGC est favorable à la reconnaissance au personnel d'encadrement d'un droit de contrôle sur la gestion de l'entreprise.

Les syndicats refusent d'être intégrés ainsi dans l'entreprise car ils veulent garder intact leur pouvoir de contestation. Par contre, les organisations patronales refusent la co-surveillance car l'entreprise doit avoir une unité de vues dans la direction et doit être capable de s'adapter aux contraintes du marché international.

Néanmoins, les organisations syndicales tout en repoussant la cogestion à l'allemande font d'autres propositions : la CGT revendique pour le comité d'entreprise des pouvoirs renforcés en matière de sécurité et de licenciement. La CFDT demande l'amélioration du fonctionnement des comités d'entreprise par un accroissement des moyens de travail et la possibilité de créer des commissions économiques avec un pouvoir d'audition des responsables de l'entreprise. La CGT-FO tout en refusant l'intégration dans l'entreprise, est partisane "du contrôle ouvrier", avec notamment un certain nombre de responsabilités dans la sauvegarde de l'emploi.

En fin de compte, seule, la CGC serait d'accord pour introduire dans les conseils de surveillance, des représentants, des salariés, mais seulement dans la proportion d'un tiers. On ne peut donc pas parler d'un véritable pouvoir de co-décision.

PROPOSITION N°5

Le rapport Sudreau pose des problèmes aux organisations syndicales et patronales. Il prétend vouloir faire participer les comités d'entreprise dans la prise des décisions importantes de l'entreprise non pas par le biais d'une cogestion où patronat et salariés seraient à égalité mais par le biais d'une co-surveillance un peu comme cela se passe en Allemagne fédérale.

Ceci a amené des réactions assez vives des organisations qui se sont exprimées quant à l'objet des comités d'entreprises et quant à la collaboration avec le patronat, pensent que les comités d'entreprise ont des responsabilités économiques, c'est pourquoi elles doivent être constamment informées sur les problèmes économiques.

La CFDT constate que rien n'a été fait pour que les comités d'entreprise aient les moyens et le temps nécessaire pour faire face à leurs nouvelles charges : conditions de travail, licenciement collectif, formation professionnelle.

Force Ouvrière quant à lui, limite l'objet du comité d'entreprise il estime qu'en aucun cas, il ne doit être un organe de négociation des salaires, des conditions de travail, de la formation car cela nuirait à l'existence même des organisations syndicales.

La CGT, la CFDT, sont fermement opposées à toute idée de collaboration dans la décision. La CGT estime que l'on ne peut décider à deux ; mais, une décide et l'autre partie donne son accord. Quant à la co-surveillance elle la rejette car ceci aboutirait à se surveiller elle-même. La CFDT rejette toute idée de cogestion comme une impossibilité structurelle. Elle exige par contre d'être consultée pour accord une fois la décision prise.

La Confédération Générale des Petites et Moyennes Entreprises, si elle ne partage pas les idées des syndicats ou de certains, rejette elle aussi l'idée de co-décision ou de co-surveillance car elle estime que l'entreprise doit rester compétitive sur un marché ouvert : elle doit donc être à même de s'adapter à tout instant aux contraintes de ce marché.

Les autres organisations, mis à part le CNPF qui recouvrait un rôle consultatif de la part du comité d'entreprise, rejettent l'idée d'une cogestion mais par contre estiment que la co-surveillance serait une idée à mettre en œuvre. Force Ouvrière est malgré tout assez modéré et pense que la co-surveillance a peu d'avenir. La CGC y croit beaucoup plus fermement.

Co-surveillance ou non, les organisations semblent partagées. Le rapport Sudreau verra-t-il sa concrétisation à l'exemple du système allemand ? L'avenir le dira.

NOTES

1. Pour ce dernier type de travail, que nous proposons d'appeler "commentaire comparatif", cf Cl. GILLET (travail en cours).

D'autres types d'écrits mettant en œuvre des opérations de synthèse ne seront pas non plus explicitement abordés : note administrative, note d'étude et d'orientation, note de problématique

ou d'argumentation... Parcontre, on présente à la lecture des étudiants, au cours du module, divers documents de synthèse qui ne correspondent pas strictement à notre définition : synthèse sur un problème comme en publie parfois la presse, article introductif de revue présentant les contributions qu'elle contient...

On s'en tient aussi à l'écrit, bien que certaines incursions vers l'opération de synthèse à l'oral (réunions...) soient bénéfiques.

2. On s'en tiendra dans la suite de ce papier aux modes d'accès dominants dans les groupes avec lesquels nous avons travaillé, sans chercher à les rapporter à des variables sociales ou culturelles.

3. Dans le même ordre d'idées, mais sur un autre terrain, cf. F. FRANCOIS : 1975.

4. Sur l'hypothèse explicative immédiate par la "méconnaissance" et la critique de cette hypothèse cf. B. DELFORCE - 1982b.

5. Cette observation peut être étendue à d'autres types d'écrits pratiques (mémoires de fin d'études, rapports de stage...) cf. B. DELFORCE 1982 a.

6. On voit ainsi l'une des voies par lesquelles peut s'opérer la genèse des représentations, comme perception éventuellement "juste" - mais non conceptualisée - d'une situation ou d'un objet. Les étudiants sont fréquemment en situation de rédiger des documents, de nature peu variée de surcroît, et qu'ils s'adressent jamais qu'à un seul lecteur (?)/évaluateur (?). Ils sont, par contre, peu confrontés à la lecture de documents de ce type. On peut penser qu'ils accumulent ainsi une expérience concrète et riche des difficultés/problèmes de l'écriture, mais qu'ils ne verbalisent pas et dont ils ne peuvent vraiment tirer parti ; ni, nous non plus - Faute d'une expérience des "dysfonctionnements" de ces documents à la lecture, ils ne peuvent non plus éclairer les difficultés d'écriture qu'ils ont perçues.

A l'inverse, nous sommes gros lecteurs de copies, et nous accumulons, de fait, toute une expérience des fonctionnements/dysfonctionnements de l'activité de lecture de documents de ce type. Qu'en tirons-nous ? Qu'en savent-ils ?

On voit, aussi, comment l'un des obstacles à l'apprentissage peut précisément être, la situation d'apprentissage elle-même - curieux paradoxe !

Nous ne voulons pas dire par là qu'il suffirait de modifier la situation d'apprentissage pour tout régler. En effet, certains paramètres de cette situation peuvent changer (ce serait même souhaitable !), il n'en restera pas moins que l'apprentissage s'effectuera toujours dans une situation de formation particulière.

Nous voulons dire que l'appropriation du savoir (connaissances et/ou savoir-faire) mérite de ne pas être coupée d'une tentative de faire percevoir/réfléchir les conditions dans lesquelles on se les approprie et les effets en retour qu'elles suscitent sur les phénomènes d'appropriation.

Façon aussi de faire appréhender, concrètement, comment l'institué fait retour, par devers nous, dans ce qu'on dit (ne dit pas), voit (ne voit pas)... Façon de mettre à mal l'illusion idéaliste de la parole strictement personnelle ? Cf. Michel PECHEUX - 1975 -

7. Cet acquis préalable désigne en outre, les représentations des apprenants mais aussi celles du formateur lui-même. La mise en évidence du phénomène chez l'apprenant a pour corollaire la perception/relativisation des représentations du formateur.

8. Pour des constatations du même ordre à propos d'autres écrits pratiques ; cf. B. DELFORCE - 1982 a -

9. Et on peut craindre qu'ils y feront pourtant retour, mais sans qu'il puisse en être parlé, "parasitant" ainsi l'apprentissage.

10. On voit ici s'appliquer à l'acquisition d'un savoir-faire, le schéma à partir duquel on décrit la transmission d'information et à partir duquel on pense l'acquisition du savoir.

11. D'où, dans l'exercice proposé, la consigne donnée de faire et de se regarder faire. Nous empruntons ce couple de notions à Laurence CRAYSSAC.

12. Représentation fort répandue, et pas seulement chez les étudiants !

13. cf. B. DELFORCE - 1982 a

14. Il s'agit là pour nous d'un élément important de la "négociation" avec un groupe : il ne s'agit pas seulement de "choisir ensemble" des contenus de formation, mais de faire apercevoir le "point de vue" à partir duquel on énonce ces choix.
 15. Même si elle peut, parfois, chez certains lecteurs expérimentés s'effectuer en même temps que la première lecture ; il s'agit alors d'une seconde lecture "mentale".
 16. C'est sur ce point que se différencient, pour nous, les exercices de "résumé" (contraction, reformulation réductrice...) et de "synthèse" = un texte unique sur l'organisation duquel on peut prendre appui dans un cas, dossier composé de plusieurs textes dans l'autre.
 17. Travail qui risque bien d'être plus difficile encore à réaliser sur des textes déjà condensés.
 18. La préparation des étudiants à ces opérations de lecture est essentielle pour l'apprentissage.
 19. Ce qui n'est pas sans importance quand le dossier est conséquent - ce qui n'est pas le cas ici, mais le sera au cours du module - et le temps imparti, limité.
 20. L'opération de réduction par suppression peut intervenir mais elle correspond à une situation précise. Cf. plus loin sous 2.6
 21. Cf. 1ère partie sous 1.3
 22. C'est ainsi que nous définissons, pour l'instant, et de façon encore imprécise, la notion de capacité méthodologique.
 23. La proposition n°4 se prête bien à ce type de travail général. Pour des problèmes de rédaction plus spécifiques les propositions 1, 5 et 2 conviennent mieux.
 24. C'est une dimension importante de la note en situation "réelle". En situation d'apprentissage nous préférons ne pas introduire d'abord cette dimension : elle risque de trop occuper l'espace de réflexion et empêcher d'apercevoir des questions plus dynamiques.
-

RÉSUMÉS

Le formateur doit, face à des apprenants, faire face aux conceptions a priori de ces derniers. Dans le cadre d'une expérience pédagogique menée dans une formation à la note de synthèse l'auteur mentionne les représentations de l'apprentissage et de l'exercice de synthèse des étudiants sur lesquelles il bute. Il développe sa conception de l'apprentissage de ce type d'écrit puis le déroulement de l'exercice proposé à ses étudiants de LEA.

INDEX

Mots-clés : apprentissage, méthode pédagogique, note de synthèse, représentation

Keywords : learning, teaching method, summary memo, representation

AUTEUR

BERNARD DELFORCE

Bernard Delforce, Université de Lille 3