

Se professionnaliser par l'écriture

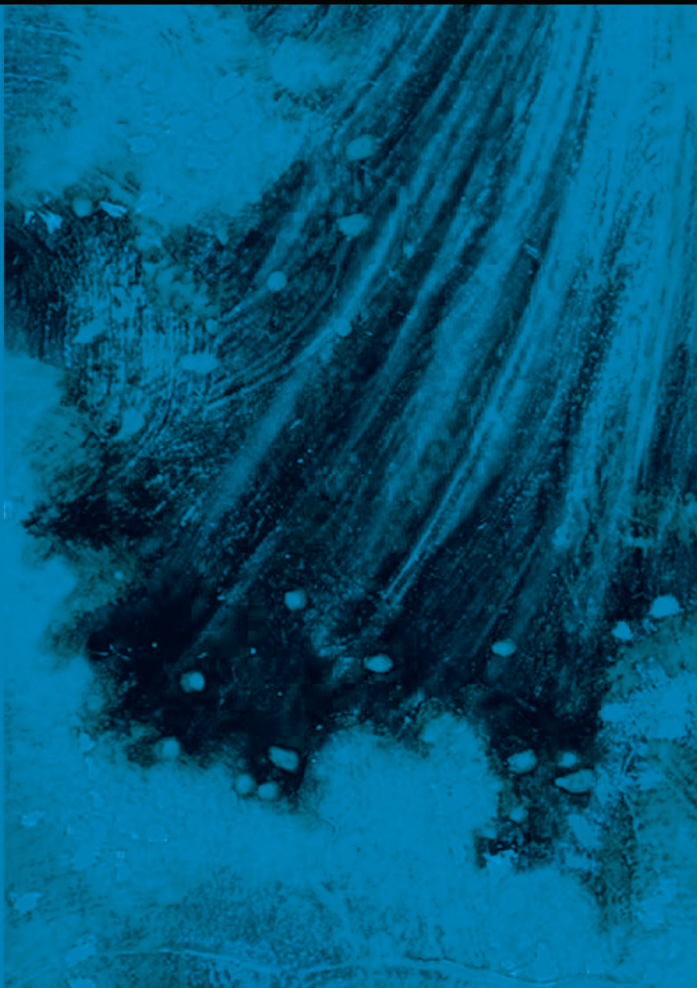
Quels accompagnements?

COLLECTION ÉDUCATION-RECHERCHE

Sous la direction de
MARTINE MORISSE
LOUISE LAFORTUNE
FRANÇOISE CROS



Presses
de l'Université
du Québec



**Se
professionnaliser
par l'écriture**

Membre de
L'ASSOCIATION
NATIONALE
DES ÉDITEURS
DE LIVRES

Presses de l'Université du Québec

Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450, Québec (Québec) G1V 2M2

Téléphone : 418 657-4399 – Télécopieur : 418 657-2096

Courriel : puq@puq.ca – Internet : www.puq.ca

Diffusion/Distribution :

Canada et autres pays : Prologue inc., 1650, boulevard Lionel-Bertrand, Boisbriand (Québec)
J7H 1N7 – Tél. : 450 434-0306/1 800 363-2864

France : Sodis, 128, av. du Maréchal de Lattre de Tassigny, 77403 Lagny, France – Tél. : 01 60 07 82 99

Afrique : Action pédagogique pour l'éducation et la formation, Angle des rues Jilali Taj Eddine
et El Ghadfa, Maârif 20100, Casablanca, Maroc – Tél. : 212 (0) 22-23-12-22

Belgique : Patrimoine SPRL, 168, rue du Noyer, 1030 Bruxelles, Belgique – Tél. : 02 7366847

Suisse : Servidis SA, Chemin des Chalets, 1279 Chavannes-de-Bogis, Suisse – Tél. : 022 960.95.32



La *Loi sur le droit d'auteur* interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

Se professionnaliser par l'écriture

Quels accompagnements?

Sous la direction de
MARTINE MORISSE
LOUISE LAFORTUNE
FRANÇOISE CROS



Presses de l'Université du Québec

*Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales du Québec
et Bibliothèque et Archives Canada*

Vedette principale au titre:

Se professionnaliser par l'écriture: quels accompagnements?

(Collection Éducation-recherche; 32)

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 978-2-7605-3130-7

1. Enseignement professionnel. 2. Écriture savante. 3. Professionnalisation. 4. Enseignants - Formation. I. Morisse, Martine. II. Lafortune, Louise, 1951- . III. Cros, Françoise.
IV. Collection: Collection Éducation-recherche; 32.

LC1043.S4 2011 378'.013 C2011-940746-9

Les Presses de l'Université du Québec reconnaissent l'aide financière du gouvernement du Canada par l'entremise du Fonds du livre du Canada et du Conseil des Arts du Canada pour leurs activités d'édition.

Elles remercient également la Société de développement des entreprises culturelles (SODEC) pour son soutien financier.

Mise en pages: INFO 1000 MOTS

Couverture: RICHARD HODGSON

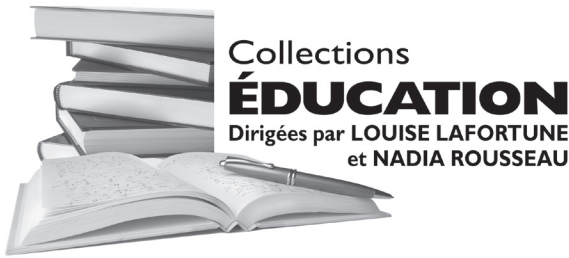
2011-1.1 – *Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés*

© 2011, Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 4^e trimestre 2011

Bibliothèque et Archives nationales du Québec / Bibliothèque et Archives Canada

Imprimé au Canada



Les développements récents de la recherche en éducation ont permis de susciter diverses réflexions pédagogiques et didactiques et de proposer plusieurs approches novatrices reconnues. Les nouveaux courants de recherche donnent lieu à un dynamisme et à une créativité dans le monde de l'éducation qui font en sorte que les préoccupations ne sont pas seulement orientées vers la recherche appliquée et fondamentale, mais aussi vers l'élaboration de moyens d'intervention pour le milieu scolaire.

Les Presses de l'Université du Québec, dans leur désir de tenir compte de ces intérêts diversifiés autant du milieu universitaire que du milieu scolaire, proposent deux collections qui visent à rejoindre autant les personnes qui s'intéressent à la recherche (ÉDUCATION-RECHERCHE) que celles qui développent des moyens d'intervention (ÉDUCATION-INTERVENTION).

Ces collections sont dirigées par madame Louise Lafortune, professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, qui, forte d'une grande expérience de publication et très active au sein des groupes de recherche et dans les milieux scolaires, leur apporte dynamisme et rigueur scientifique.

ÉDUCATION-RECHERCHE et ÉDUCATION-INTERVENTION s'adressent aux personnes désireuses de mieux connaître les innovations en éducation qui leur permettront de faire des choix éclairés associés à la recherche et à la pédagogie.

TABLE DES MATIÈRES

<i>Introduction</i>	Écriture et professionnalisation : notions et orientations épistémologiques	1
	<i>Martine Morisse, Louise Lafortune et Françoise Cros</i>	
1.	La professionnalisation telle qu'elle est envisagée dans l'ouvrage	4
2.	Le rôle joué par l'écriture dans la professionnalisation des actrices et acteurs	5
3.	Les manières d'analyser le processus de professionnalisation par l'écriture	7
4.	L'accompagnement dans la professionnalisation par l'écriture	9
	Bibliographie	13
Partie 1		
	L'écriture en formation	15
<i>Chapitre 1</i>	La professionnalisation par l'écriture : vers un accompagnement adapté aux objectifs de formation	17
	<i>Christine Barré-De Miniac</i>	
1.	Arrière-plan théorique : une didactique de la littéracie	21
2.	L'analyse des textes : vers la caractérisation des genres d'écrits	22
	2.1. L'étude des écrits en formation professionnelle	23
	2.2. Les écrits d'initiation à l'écriture scientifique	26

3.	Les représentations et les pratiques des scripteurs	27
3.1.	L'étude des représentations des scripteurs	27
3.2.	Le positionnement du scripteur dans son texte.	28
4.	Des difficultés repérées aux formes d'accompagnement à mettre en place	31
	Pour conclure	34
	Bibliographie.	35
<i>Chapitre 2</i>	Alternance et réflexivité: entre savoirs académiques et savoirs professionnels	37
	<i>France Merhan</i>	
1.	La formation universitaire en alternance comme espace réflexif d'explicitation et de problématisation	40
2.	Quels outils pour écrire?	41
3.	Savoirs et construction identitaire	43
4.	Le portfolio à l'Université de Genève	44
4.1.	Le portfolio: un genre de texte composite	46
4.2.	La perspective exotopique	48
	Conclusion: l'écriture sur l'activité professionnelle	55
	Bibliographie.	57
<i>Chapitre 3</i>	Écrire ses acquis pour favoriser l'intégration des savoirs académiques et leur articulation avec la pratique.	61
	<i>Anne Clerc</i>	
1.	Des concepts académiques en rupture avec une conception naturelle de l'enseignement	64
1.1.	Une formation en alternance: deux lieux de formation	64
1.2.	Une formation en alternance: deux formes de construction de savoirs.	65
1.3.	Le rôle des savoirs académiques dans la formation à l'enseignement	66
2.	L'écriture comme outil médiateur de construction de significations	66
2.1.	Écrire pour construire des significations	67
2.2.	Le bilan de formation, une forme particulière d'écriture et de construction de savoirs	68

3. Méthodologie: une analyse des discours	69
4. Le devenir des savoirs académiques:	
que nous apprennent les bilans de formation?	70
4.1. La nature des textes produits	70
4.2. Le choix des concepts et la validation	
de leur pertinence	71
4.3. La définition des concepts	73
4.4. Les savoirs proposés dans les cours	
à l'épreuve de la pratique	74
4.5. Les trajectoires ou la mesure	
du chemin parcouru	76
4.6. Les tensions entre concepts académiques	
et concepts quotidiens	77
Conclusion	79
Bibliographie	81

Chapitre 4 Les forums électroniques de discussion comme outil d'autorégulation des apprentissages professionnels	83
<i>Sylvie Fréchette, Frédéric Legault et Monique Brodeur</i>	
1. Les forums électroniques de discussion	85
2. Le cycle de l'autorégulation de l'apprentissage	86
2.1. La phase de planification	87
2.2. La phase du contrôle d'exécution	88
2.3. La phase d'autoréflexion	88
3. L'étude des processus et croyances	89
3.1. Les sujets	89
3.2. Les instruments de mesure	89
4. Des résultats entourant des forums électroniques	92
4.1. Le contexte entourant les forums	
électroniques de discussion	92
4.2. Les processus et croyances exprimés	
dans les forums de discussion	
sur la motivation	93
5. Discussion	98
Conclusion	101
Bibliographie	101

Chapitre 5 Contribution à une didactique de l'accompagnement à l'écriture professionnelle en milieu universitaire 105
Anne-Catherine Oudart et Gilles Leclercq

- 1. Le contexte de la recherche 108
 - 1.1. Le terrain 108
 - 1.2. Le corpus 109
 - 1.3. La démarche méthodologique 110
- 2. Les cadres de référence 110
 - 2.1. L'activité de contractualisation 110
 - 2.2. L'activité de production des écrits et de construction de soi 112
- 3. Des parcours d'écriture : résultats de la recherche 114
 - 3.1. L'activité de contractualisation 114
 - 3.2. L'activité productive 120
 - 3.3. L'activité constructive 122

Conclusion 126
Bibliographie 127

Partie 2
L'écriture en situations professionnelles 131

Chapitre 6 La diffusion des innovations comme expériences 133
Françoise Cros

- 1. L'expérience des personnes innovantes 137
- 2. Écrire son expérience pour autrui 139
- 3. Quand la typification se fait fiction 142
- 4. Une méthodologie pour tester l'impact du fictionnel .. 146

En guise de conclusion 147
Bibliographie 148

Annexe Deux exemples 151

- Un exemple réduit de fiche d'innovation 151
- Un exemple réduit de texte fictionnel (plus long) 152

Chapitre 7	La production de supports didactiques comme processus de réflexivité chez les enseignantes et enseignants	153
	<i>Martine Morisse</i>	
	1. Approche théorique et choix méthodologiques	155
	2. Qu'est-ce qui caractérise les supports de cours des enseignantes et enseignants?	159
	2.1. Les désignations et activités proposées par les professionnelles et professionnels	160
	2.2. Des modèles d'action qui ordonnent les savoirs scolaires	161
	2.3. La description du processus de fabrication des supports didactiques	163
	2.4. Les paradoxes qui se dégagent de l'analyse de ces écrits	164
	3. En quoi l'écriture professionnelle des supports de cours est-elle réflexive?	166
	3.1. La réflexivité à partir de savoirs utiles à l'action	167
	3.2. La réflexivité à partir de savoirs produits en cours d'action et sur l'action.	169
	3.3. La réflexivité liée à la professionnalisation des actrices et acteurs	173
	Conclusion	175
	Bibliographie.	177
Chapitre 8	Échanges écrits sur l'activité entre responsables de l'inspection de l'Éducation nationale: quelles perspectives de professionnalisation?	181
	<i>Patricia Champy-Remoussenard et Sylvain Starck</i>	
	1. Un double cadre théorique	183
	2. La mise en œuvre du dispositif d'écriture.	186
	3. L'analyse des textes produits.	189
	3.1. L'analyse comparée des contenus	189
	3.2. L'analyse des interactions entre les participants.	195
	4. Les interactions explicites et implicites	197
	4.1. La caractérisation des textes qui ont suscité le plus grand nombre ou le moins grand nombre de résonances	199

Conclusion.....	201
Bibliographie.....	202
Chapitre 9 Des fonctions de l'écriture réflexive dans l'accompagnement d'un changement	205
<i>Louise Lafortune</i>	
1. Le cadre conceptuel: vers une écriture réflexive	208
1.1. L'écriture dans un contexte professionnel	208
1.2. L'écriture réflexive.....	210
1.3. Des fonctions de l'écriture	211
1.4. La réflexivité.....	215
1.5. L'écriture et la professionnalisation	216
2. Méthode de recherche: des questions ouvertes sur le processus d'écriture.....	216
2.1. Les personnes participantes.....	218
2.2. La façon de recueillir des données	218
2.3. Les étapes méthodologiques de l'analyse de contenu	219
3. L'analyse des réponses selon quatre fonctions de l'écriture réflexive	220
3.1. L'écriture pour la prise de conscience	221
3.2. L'écriture pour la mise à distance	223
3.3. L'écriture pour la cohérence.....	224
3.4. L'écriture pour des mises en relation	226
4. Interprétation et discussion.....	227
Conclusion.....	228
Bibliographie.....	230
Notices biographiques	233

INTRODUCTION

Écriture et professionnalisation

Notions et orientations épistémologiques

Martine Morisse

*Université Paris 8 Vincennes à Saint-Denis
martine.morisse@free.fr*

Louise Lafortune

*Université du Québec à Trois-Rivières
louise.lafortune@uqtr.ca*

Françoise Cros

*Centre de recherche et de formation
du Conservatoire national des arts et métiers
cros.francoise@wanadoo.fr*

Tout en dépassant le cadre qui lui est habituellement dévolu, cette introduction se nourrit en partie des apports de l'ouvrage pour problématiser son objet. Elle se présente donc de façon originale. Seule la dernière partie, répondant aux attentes d'une introduction, présente de façon plus précise les apports associés aux différents chapitres de l'ouvrage. Tout d'abord, il est nécessaire de clarifier un certain nombre de notions et d'orientations épistémologiques, méthodologiques et théoriques soulevées dans cet ouvrage, et qui renvoient à ses quatre parties :

- la professionnalisation telle qu'elle est envisagée ici,
- le rôle joué par l'écriture dans la professionnalisation des actrices et acteurs,
- les manières d'analyser le processus de professionnalisation par l'écriture,
- les diverses formes d'accompagnement dans la professionnalisation par l'écriture.

Depuis plusieurs années, on constate que l'écriture joue un rôle central dans les situations professionnelles, notamment dans le processus de professionnalisation des actrices et acteurs de la formation et de l'éducation. S'inscrivant de plus en plus au cœur des dispositifs de formation professionnelle, de recherche, ou de validation des acquis, l'usage de l'écriture se fait à des fins de formation, de transformation, de construction, de diffusion de savoirs nouveaux et de développement de compétences (Cros, Lafortune et Morisse, 2009). Dans les chapitres de ce nouvel ouvrage, l'écriture occupe une triple fonction : une fonction de médiation dans l'articulation entre des savoirs théoriques, formalisés, et des savoirs de la pratique, eux-mêmes sémiotisés par l'écriture ; une fonction de support privilégié de l'évaluation, notamment dans le cadre de la formation professionnelle ; et une fonction favorisant la construction de connaissances et les échanges d'expériences, lors d'accompagnements dans le cadre de stages ou de situations professionnelles, notamment dans les réseaux Internet. Par-delà les fonctions diversifiées que prend l'écriture dans différents dispositifs, le sujet, producteur de ces écrits, occupe une place centrale dans les préoccupations des auteurs et auteures de cet ouvrage, dans une perspective de professionnalisation.

1. LA PROFESSIONNALISATION TELLE QU'ELLE EST ENVISAGÉE DANS L'OUVRAGE

La professionnalisation (qu'il s'agisse de celle des individus, de la formation, des activités ou des organisations) a « le vent en poupe » ces dernières années. Les changements qui s'opèrent dans les milieux de la formation et de la recherche s'inscrivent dans une double perspective : une formation tout au long de la vie et une articulation accrue entre la formation et les milieux professionnels. Le principe même de formation tout au long de la vie ne cesse d'être réaffirmé en Europe, par le rapport de 1995 « pour une société cognitive », orientée prioritairement vers l'emploi. Il s'apparente d'abord à la formation professionnelle continue, avant d'être tourné vers la société, renvoyant à une conception globale de l'individu. Les idées humanistes, portées par l'éducation permanente en France, sont relayées par l'expression « éducation tout au long de la vie », prônée dans le rapport de l'UNESCO : *L'éducation, un trésor caché dedans* (Delors, 1996, p. 35, cité par Ardouin, 2008, p. 94). Pour cet acteur de la vie politique française, l'« éducation tout au long de la vie » est fondée sur quatre piliers : « apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble, apprendre à être ». Ce principe a été repris et développé plus récemment par Colin et Le Grand (2008, p. 3-4), traduisant ainsi « un nouveau paradigme dont les enjeux sont considérables : lieux multiples de savoirs, pratiques sociales pensées comme des espaces d'apprentissage, valorisation de l'expérience, accent porté sur le développement personnel et culturel, sur les ressources culturelles, sur la mobilité, mise en avant d'une éducation informelle et non formelle dans le parcours de formation de l'apprenant ». Ce paradigme dépasse les cadres traditionnels de la formation continue et professionnelle, conduisant ainsi à porter un regard nouveau sur le sujet apprenant et se construisant, et en valorisant toutes formes d'apprentissage.

Actuellement, la perspective dominante est soutenue par une « intention sociale » d'employabilité, dans un contexte paradoxal de pénurie de main-d'œuvre dans certains secteurs professionnels et de chômage dans d'autres ; la professionnalisation introduit « une charge idéologique » portée de façon différenciée en fonction des groupes qui la promeuvent (société, individus, groupes professionnels, organisations) (Wittorski, 2008, p. 61). Elle s'inscrit alors dans une tentative de rapprochement entre les espaces traditionnellement disjoints que sont l'espace du travail et celui de la formation. La professionnalisation s'applique à rendre la formation plus professionnelle. À l'université par exemple, l'offre de formation professionnalisante relève d'une tentative de rapprochement entre la recherche,

la formation et le marché du travail, offrant ainsi une perspective de rapprochement, mais aussi de renouvellement des rapports entre théorie et pratique. Pour Wittorski (2008, p. 70), il s'agit d'un processus impliquant à la fois des individus, des activités et des organisations, qui relève de trois dimensions. La première porte sur « une intention de "mise en mouvement" des sujets dans des systèmes de travail par la proposition de dispositifs particuliers, traduisant une offre de professionnalisation ». Elle renvoie également à « un processus (côté individu et groupe) de développement des process [sic] d'action (un process d'action traduit ici la façon dont un individu agit dans une situation) [...] dans ces dispositifs assortis d'une demande, émanant des sujets, de reconnaissance par l'organisation ». Et enfin, elle se présente comme étant « un processus de transaction (individu et organisation) en vue de l'attribution d'une professionnalité à l'individu à partir des process d'action développés ».

Si les conceptions sont récentes et le champ encore instable sur le plan conceptuel, selon Wittorski (2008), est posée ici l'hypothèse que la professionnalisation renvoie à un double mouvement: porté d'une part par une intention de développement, dans une perspective d'éducation tout au long de la vie, évoquée précédemment, et s'inscrivant d'autre part dans un processus de reconnaissance par l'environnement de ses activités, conjugué à une action d'attribution sociale, par cet environnement (selon des critères de légitimité), d'une professionnalité à ces critères. On observe ainsi la tension structurelle qu'il s'agit de surmonter entre, d'une part, le respect de l'autonomie et de la volonté de développement de l'individu et, d'autre part, les exigences et contraintes des mondes professionnels auxquels il participe.

2. LE RÔLE JOUÉ PAR L'ÉCRITURE DANS LA PROFESSIONNALISATION DES ACTRICES ET ACTEURS

Sans toutefois prétendre à l'exhaustivité, nous croyons important de souligner trois aspects, en articulant, là encore, notre réflexion sur les apports des auteurs et auteures de l'ouvrage :

- On observe tout d'abord une prolifération des activités langagières au travail, dans un environnement professionnel de plus en plus complexe, où le langage tend à se modifier. Ce point de vue a largement été développé par le personnel de recherche du Réseau Langage et Travail (Borzeix et Fraenkel, 2001/2005; Boutet, 1998; Lazar, 1999). En effet, comme l'écrit Boutet (1998, p. 162): « Nous

assistons à un vaste mouvement de rationalisation du langage qui à la fois entraîne des procédures de standardisation et de contrôle de cette activité du langage, mais qui, dans un même temps et de façon contradictoire, dévoile le formidable pouvoir de la parole des salariés. » Cette auteure souligne également le fait que les dimensions sociale et cognitive du langage tendent à s'accroître, au détriment de sa dimension instrumentale, la plus fréquemment perceptible. On observe ainsi une multiplicité des types d'écrits au travail, par la rédaction de comptes rendus, rapports, projets, etc. et par les messages sur Internet, notamment dans les professions de l'éducation et de la formation. L'attention portée à l'écriture professionnelle s'accroît, de ce fait, dans les milieux de la formation et de la recherche.

Dans notre ouvrage figurent des chapitres qui évoquent, en majorité, des écrits professionnels produits en situations de formation, en interrogeant ce qu'Oudart et Leclercq appellent « une didactique de l'accompagnement ». Il s'agit soit d'écrits produits dans le cadre de formations présentielles (Barré-De Miniac, Clerc, Merhan), de formations à distance (Oudart et Leclercq), de l'animation de forums de discussion (Fréchette, Legault, Brodeur) ou d'échanges de courriels (Champy-Remoussenard et Starck), soit de supports didactiques conçus par des personnes enseignantes en situations professionnelles (Morisse).

- L'innovation passe souvent par l'écriture, en milieu professionnel, sous l'égide des ressources humaines, par l'entremise des démarches qualité ou de la gestion prévisionnelle de l'emploi et des compétences, par l'établissement de répertoires des métiers, d'inventaires de compétences ou de descriptifs de postes. Dans le champ de la formation, elle renvoie plutôt à des initiatives individuelles ou collectives, soutenues, reconnues et légitimées par l'institution (liées à la reconnaissance et à la diffusion d'une activité ou d'une compétence, par exemple). Dans cet ouvrage, l'écriture vise à faire connaître son activité, en diffusant des récits d'expérience, dans le cadre d'échanges entre pairs (Champy-Remoussenard et Starck, Lafortune), mais aussi à transmettre ces échanges pour qu'ils soient intégrés dans le registre d'expériences d'autres personnes qui souhaitent ainsi s'en emparer (Cros).
- L'écriture est le support privilégié de l'évaluation dans les dispositifs de formation, tout en privilégiant sa dimension formative. Comme l'écrit Hadji (1992, p. 110), « il devient primordial pour l'évaluateur de "saisir", au-delà du produit-copie, l'activité de production dont celui-ci est la retombée, et que l'action pédagogique a pour fin de favoriser ». L'écriture conduit ainsi les

personnes apprenantes à s'interroger sur le sens de ce qu'elles font, de ce qu'elles apprennent, à articuler leur réflexion sur des expériences personnelles ou professionnelles, à se situer ou se positionner dans les discours théoriques de façon argumentée et à exercer une réflexion critique. L'écriture provoque ainsi des «retours réflexifs» (Schön, 1983/1994) sur l'action et participe à la «subjectivation des savoirs», pour reprendre une expression de Vanhulle (2008). Trois chapitres de l'ouvrage s'inscrivent dans cette perspective, en présentant des résultats d'analyse provenant de «rapports de stage» et de «mémoires» (Barré-De Miniac), de «bilans de formation» (Clerc) et de «portfolios de développement professionnel» (Merhan).

3. LES MANIÈRES D'ANALYSER LE PROCESSUS DE PROFESSIONNALISATION PAR L'ÉCRITURE

Plusieurs approches sont alors proposées par les auteurs et auteures de l'ouvrage pour décrire le processus de professionnalisation par l'écriture¹ :

- **L'analyse d'écrits, en tant que genres** stabilisés ou composites, est privilégiée dans certains chapitres, tout en interrogeant les modalités d'accompagnement pour les réaliser, en référence à Bakhtine (1984, p. 265), qui définit le genre comme un produit culturel relativement stabilisé : « un genre est un type d'énoncé donné, relativement stable du point de vue thématique, compositionnel et stylistique, propre à une sphère donnée de l'activité ou de la communication humaine ». Ces genres de textes sont alors soumis à l'analyse, selon différentes modalités. Les chapitres rédigés par Barré-De Miniac, Clerc et Merhan portent respectivement sur l'analyse de genres différents d'écrits (mémoires et rapports de formation, bilans de formation, portfolio de développement professionnel) selon des critères présentés par les auteures. Dans l'analyse du corpus, elles prennent également en compte le positionnement du sujet scripteur, tout en anticipant les modalités permettant de saisir le processus d'écriture mis en œuvre.

1. Il est important de préciser que, pour la majorité des auteurs et auteures, ces approches ne sont pas exclusives entre elles. Si certains aspects ont été privilégiés dans cette présentation, d'autres perspectives d'investigation sont parfois annoncées dans la partie conclusive de leurs textes.

- **L'analyse du processus d'écriture** est privilégiée par l'observation, par le recueil de données inhérentes au texte lui-même, ou par le recueil de discours oraux ou écrits, dans le cadre d'entretiens de recherche ou d'échanges entre protagonistes. Dans le chapitre qu'elle a rédigé, Morisse, par l'observation, l'analyse de corpus et le recueil de discours qui s'inscrivent dans l'agir professionnel (tels les supports didactiques des personnes enseignantes), met en évidence la charge formative du processus réflexif. Les écrits peuvent également résulter de récits d'expériences, sollicités par le chercheur ou la chercheuse (dans une perspective d'analyse de l'activité), puis soumis à des échanges entre pairs, proposés par Champy-Remoussenard et Starck et, dans un autre texte, par Cros. Dans cette même perspective, Lafortune analyse la réflexivité de personnes accompagnatrices, visant l'accompagnement aux changements en milieu scolaire, à partir de différents supports et de divers procédés de recueil de données, permettant ainsi d'analyser le processus d'écriture.
- **La professionnalisation se construit dans le cadre d'interactions verbales** pour stimuler la réflexion sur les pratiques – lors d'échanges écrits entre pairs, dans le cadre d'échanges ou de formations à distance, par des échanges de courriels (Champy-Remoussenard et Starck), dans des forums de discussion (Fréchette, Legault, Brodeur) et sur une plateforme de formation (Oudart et Leclercq). Dans certains cas, les interactions s'inscrivent également dans une logique d'accompagnement à l'écriture professionnelle.
- **La professionnalisation se définit à partir des effets de l'écriture.** Tous les auteurs et auteures de l'ouvrage s'accordent pour reconnaître les effets de l'écriture sur la professionnalisation des personnes engagées dans une démarche d'écriture. La question se pose : à qui ces écrits sont-ils destinés ? Force est de constater le caractère parfois paradoxal de certains écrits destinés à la fois aux élèves, dans une perspective de développement, et au personnel enseignant, pour vérifier l'état de ses connaissances et de ses compétences. Cette double perspective apparaît également dans l'analyse des supports didactiques que la personne enseignante réalise pour elle-même, pour préparer ses cours et évoluer dans son travail, et comme supports didactiques destinés à des élèves (Morisse). Parmi les textes réunis ici, rares sont ceux, cependant, qui intègrent une réflexion quant aux effets de la professionnalisation sur l'activité et sur l'organisation (en référence aux définitions évoquées précédemment).

- **L'écriture performative**, produite aux fins d'explicitier, d'argumenter ou d'exercer un effet sur autrui, est la mieux représentée dans ces travaux de recherche. Elle fait advenir de nouveaux cadres interprétatifs, de nouvelles actions, voire de nouvelles représentations. Il peut s'agir d'un professionnel qui cherche à faire reconnaître ses savoirs expérientiels ou à agir sur autrui, au moyen d'une écriture professionnelle ou par des échanges de textes sur la pratique; d'un stagiaire ou d'une accompagnatrice qui vise une pratique réflexive pour favoriser l'intégration de savoirs académiques dans sa pratique, renouveler les pratiques et utiliser l'écriture comme médiatrice entre des représentations initiales et à construire; ou tout simplement d'une scriptrice qui vise à amener le destinataire de son message à réfléchir, à renouveler sa pratique, à prendre conscience des compétences acquises ou à changer sa façon de travailler. L'accompagnement joue donc un rôle central dans les perspectives annoncées.

4. L'ACCOMPAGNEMENT DANS LA PROFESSIONNALISATION PAR L'ÉCRITURE

Face à l'usage inflationniste de la notion d'accompagnement et à la polysémie de ce terme (Paul, 2007), notre réflexion vise à interroger la complémentarité des places d'acteurs et d'actrices dans leur façon d'assumer la réflexivité inhérente à la situation interlocutive de l'accompagnement, dans une perspective de professionnalisation. Deux processus apparaissent alors à la lecture des textes du présent ouvrage².

UN PROCESSUS INCITATIF ET RÉFLEXIF

Le processus incitatif renvoie, selon Jullien (2007, p. 211), à la pensée chinoise dans la relation maître-discipline : « l'idée d'une parole qui ne s'énonce pas, qui n'est pas porteuse de vérité, qui n'a d'autre effet que de donner un coup de pouce rendant possible un déblocage situationnel participant à l'émancipation du disciple ». Le processus réflexif est lié au retour réflexif que favorise l'écriture, évoqué précédemment, fécond pour le développement des personnes. Ainsi, dans cet ouvrage, l'accompagnement proposé par Barré-De Miniac conduit la personne scriptrice à

2. Ce commentaire n'a aucune prétention en termes de conceptualisation de la notion. Il vise cependant à faire émerger des aspects importants pour nous, en termes de réflexivité notamment, dans la perspective proposée par ces différentes recherches.

effectuer « des retours sur le texte ou les avant-textes » et à opérer « une prise de conscience des actes ainsi effectués ». Ou encore, il peut s'agir d'amener des personnes accompagnatrices à réfléchir sur leur démarche d'écriture, par des traces laissées dans différents supports, comme le propose Lafortune. Pour Merhan, l'accompagnement se positionne comme une instance de médiation dans le processus d'apprentissage en prenant en compte les nombreuses interactions sociales. Pour cette même chercheuse, l'intention de l'accompagnement privilégie des objectifs d'émancipation et de construction d'une identité sociale et professionnelle ; les dimensions biographiques y jouent un rôle important. En invitant à porter un regard « méta » sur les pratiques d'écriture professionnelle, Morisse propose, quant à elle, de développer une posture critique des productions écrites des professionnels et professionnelles.

UN PROCESSUS DE RÉCIPROCITÉ RÉFLEXIVE

Dans la continuité de la réflexion introduite par Pineau (1998, cité par Denoyel, 2007, p. 154), qui propose « l'accompagnement comme art de mouvements solidaires », il s'agirait, dans ce cas, d'« une mise en dialogue de l'expérience de chacun dans cette formation [qui] met en évidence l'indissociabilité du processus d'apprentissage et de la situation interlocutive », ce qui conduit l'auteur à postuler qu'il existe une réciprocité formatrice dans l'accompagnement. Des propositions sont ainsi tirées des textes de l'ouvrage.

Champy-Remoussenard et Starck proposent des modalités d'organisation, qui s'inscrivent dans la continuité de dispositifs d'échange et d'analyse de pratiques entre professionnels, susceptibles de contribuer à la professionnalisation des individus et des collectifs, de la même façon que le suggère le texte de Lafortune, en développant un « regard méta » dans les échanges entre pairs. Ou encore, Oudart et Leclercq montrent que l'activité d'accompagnement prend appui sur des convictions et des postures qui influent sur les formes et les contenus de l'interaction, ce qui les amène à envisager un dispositif conduisant à interroger le sens de l'écriture et la façon de s'en servir, tant du point de vue étudiant que du point de vue enseignant, selon le niveau d'engagement dans ce dispositif.

Sur la base de ces éléments de présentation, cet ouvrage collectif vise donc à apporter un éclairage nouveau pour la recherche, l'étude et les professions du champ de la formation et de l'éducation, par une interrogation sur les liens entre écriture et professionnalisation. Cette réflexion, corrélée à la composition à la fois internationale et interculturelle des auteurs et auteures (Belgique, France, Suisse, Québec) et à la diversité des postures de recherche qui les anime, est sous-tendue par différents

courants disciplinaires: la linguistique, la sociolinguistique, la pédagogie, la didactique, l'anthropologie, la philosophie, la psychologie, la psychologie du travail et la clinique de l'activité, référencés dans chacun des textes. C'est donc en respectant les terrains d'investigation, les champs de recherche et les questionnements de chacun et chacune, tout en les dépassant de manière à dégager des prises de position épistémologique communes, que cet ouvrage a été conçu. Au-delà des formes d'écriture présentées en lien avec une profession, des dispositifs de formation, d'innovation, de recherche et d'accompagnement de pratiques, du sens et des significations apportées dans les écrits qui sont réunis ici, les retombées en termes d'accompagnement sont également mises en question.

L'ouvrage se présente en deux parties:

- **La première partie porte sur l'écriture en formation.** L'analyse porte d'abord sur les dispositifs de formation présentielle: Christine Barré-De Miniac (chapitre 1) analyse les conditions d'accompagnement pour que les écrits produits en fin d'études, les rapports de stage et mémoires deviennent formateurs. Cette recherche, conduite en France et portant en arrière-plan théorique sur une didactique de la littéracie, s'interroge sur l'analyse des textes, la caractérisation des genres, les représentations et les pratiques scripturales. France Merhan (chapitre 2) montre l'impact formateur d'un dispositif universitaire de formation de formateurs ou de formatrices d'adultes en alternance, en Suisse. Ce dispositif repose sur deux exotopies: l'expérience du stage en lui-même, et la reprise de l'expérience effectuée, qui requiert une confrontation aux savoirs théoriques formalisés, concrétisée par la rédaction d'un « portfolio de développement professionnel ». Merhan propose également une réflexion sur les modalités d'accompagnement et d'évaluation susceptibles d'étayer le processus réflexif et professionnalisant de ce dispositif. Dans le cadre de la formation à l'enseignement se destinant aux degrés préscolaire et primaire à Lausanne, en Suisse, Anne Clerc (chapitre 3) cherche à saisir les significations construites par ces futurs enseignants et enseignantes, en lien avec les savoirs académiques proposés en cours, par le biais de bilans de formation portant sur les acquis professionnels. Dans le cadre de dispositifs de formation en ligne, Sylvie Fréchette, Frédéric Legault et Monique Brodeur (chapitre 4) étudient les processus cognitifs et les croyances d'autorégulation qui se manifestent dans l'écriture de messages déposés dans les forums de discussion par des stagiaires en enseignement secondaire au Québec. Des suggestions sont apportées pour accompagner les stagiaires dans leur réflexion. Dans le dernier texte de

cette partie de l'ouvrage, Anne-Catherine Oudart et Gilles Leclercq (chapitre 5) présentent les résultats d'une étude exploratoire menée auprès de personnes enseignantes et étudiantes utilisant un environnement numérique pour l'accompagnement de mémoires professionnels. À partir de l'analyse des échanges langagiers recueillis sur la plateforme, Oudart et Leclercq cherchent à catégoriser les types d'interactions et à définir la place de celles-ci dans le processus d'écriture. Sur la base de leurs résultats, ils souhaitent ainsi contribuer à formaliser une « didactique de l'accompagnement ».

- **La seconde partie porte sur l'écriture en situations professionnelles.** Françoise Cros (chapitre 6) présente d'abord les conditions minimales pour qu'une expérience professionnelle, en l'occurrence une innovation pédagogique conduite en France, puisse avoir pour effet la transformation des pratiques d'autrui par le médium d'un écrit fictionnel. Martine Morisse (chapitre 7) aborde ensuite la dimension réflexive et professionnalisante des supports didactiques produits à l'intention d'élèves par des enseignants et enseignantes de l'école française, en s'interrogeant sur les effets de ce processus sur leur travail professionnel, en termes de réflexivité. Par la mise en place d'un dispositif d'échange de textes, Patricia Champy-Remoussenard et Sylvain Starck (chapitre 8) étudient un dispositif d'écriture par échanges de courriels qui a conduit des inspecteurs et inspectrices de l'éducation nationale, en France, à produire des textes relatant leur activité professionnelle, en analysant la façon dont cet outil a enrichi l'activité professionnelle en question. Le dernier texte, celui de Louise Lafortune (chapitre 9), présente une démarche d'écriture réflexive réalisée dans le cadre de l'accompagnement-recherche d'un changement en éducation dans l'école québécoise. Le fait d'écrire tout au long de cette démarche et de demander aux personnes accompagnées de garder des traces de leurs écrits a permis de référer les dimensions de l'écriture réflexive et les conditions de sa réalisation.

Soulignons enfin que cet ouvrage est le fruit d'un travail collectif, le résultat d'un long processus d'écriture qui a conduit les auteurs et auteures à confronter entre pairs les différentes étapes de la production de leur propre texte, lequel a également été soumis à la critique scientifique d'arbitres de la collection « Éducation-Recherche ». Tout en présentant des résultats de recherche, il ouvre sur des perspectives d'investigation nouvelle, un questionnement privilégiant d'adopter une attitude de type « méta », visant à rendre compte des démarches de recherche et des cadres théoriques et méthodologiques qui sous-tendent ces recherches,

et à produire ainsi de l'intelligibilité autour d'un objet encore peu étudié, l'écriture liée à un processus de professionnalisation (notion encore très polysémique), tant dans le champ de la formation que dans celui de l'éducation, qui fera l'objet d'une prochaine publication.

BIBLIOGRAPHIE

- ARDOUIN, T. (2008). « Formation tout au long de la vie et professionnalisation à l'université ; le cas des métiers de la formation à l'Université de Rouen », dans C. Solar et P. Hébrard (dir.), *Professionnalisation et formation des adultes : une perspective universitaire France-Québec*, Paris, L'Harmattan, p. 89-124.
- BAKHTINE, M. (1984). *Les genres de discours. Problématique et définition. Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- BORZEIX, A. et B. FRAENKEL (2001/2005). « Communication, cognition, action », *Langage et Travail*, (1-2), Paris, CNRS.
- BOUTET, J. (1998). « Quand le travail rationalise le langage », dans J. Kergoat, J. Boutet, H. Jacob et D. Linhart (dir.), *Le monde du travail*, Paris, La Découverte, p. 153-164.
- COLIN, L. et J.-L. LE GRAND (2008). « L'éducation tout au long de la vie : slogan et/ou paradigme éducatif ? », dans L. Colin et J.-L. Le Grand (dir.), *L'éducation tout au long de la vie*, Paris, Anthropos, p. 1-4.
- CROS, F., L. LAFORTUNE et M. MORISSE (2009). *Les écritures en situations professionnelles*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- DELORS, J. (1996). *L'éducation, un trésor caché dedans*, Rapport de l'UNESCO de la Commission internationale pour le XXI^e siècle, Paris, Éditions UNESCO, Odile Jacob.
- DENOYEL, N. (2007). « Réciprocité interlocutive et accompagnement dialogique », dans J.-P. Boutinet, N. Denoyel, G. Pineau et J.-Y. Robin (dir.), *Penser l'accompagnement adulte*, Paris, Presses universitaires de France, p. 149-160.
- HADJI, C. (1992). *L'évaluation des actions éducatives*, Paris, Presses universitaires de France.
- JULLIEN, F. (2007). « Repérer les impensés de notre pensée pour penser l'accompagnement », dans J.-P. Boutinet, N. Denoyel, G. Pineau et J.-Y. Robin (dir.), *Penser l'accompagnement adulte*, Paris, Presses universitaires de France, p. 209-226.
- LAZAR, A. (dir.) (1999). *Langage(s) et travail : enjeux de formation*, Actes du colloque INRP/CNAM/CNRS-LT, octobre 1998, Paris, INRP/CNAM/CNRS-LT.
- PAUL, M. (2007). « L'accompagnement, ou la traversée des paradoxes », dans J.-P. Boutinet, N. Denoyel, G. Pineau et J.-Y. Robin (dir.), *Penser l'accompagnement adulte*, Paris, Presses universitaires de France, p. 251-274.

- PINEAU, G. (dir.) (1998). *Accompagnements et histoires de vie*, Paris, L'Harmattan.
- SCHÖN, A.D. (1983/1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Québec, Les Éditions Logiques.
- VANHULLE, S. (2008). « Au cœur de la didactique professionnelle, la subjectivation des savoirs », dans Y. Lenoir et P. Pastré (dir.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débats: un enjeu pour la professionnalisation des enseignants*, Toulouse, Octarès, p. 227-255.
- WITORSKI, R. (2008). « Professionnalisation et offres de formation dans l'enseignement supérieur », dans C. Solar et P. Hébrard (dir.), *Professionnalisation et formation des adultes: une perspective universitaire France-Québec*, Paris, L'Harmattan, p. 59-87.

PARTIE

1

*L'ÉCRITURE
EN FORMATION*

CHAPITRE

1

La professionnalisation par l'écriture

Vers un accompagnement adapté
aux objectifs de formation

Christine Barré-De Miniac
Université Joseph Fourier Grenoble 1
c.barredeminiac@laposte.net

RÉSUMÉ

En fin d'études, les étudiants sont généralement invités à rédiger un mémoire ou un rapport de stage. La thèse développée dans ce chapitre est que, pour être formateurs, ces écrits doivent être accompagnés en tenant compte de manière très précise des objectifs de formation. Deux ensembles de recherches menées par des spécialistes de la didactique sont examinés pour étayer ce point de vue : recherches sur les rapports de stage de futurs enseignants en formation professionnelle et recherches sur les mémoires d'initiation à la recherche produits par des étudiants. Les analyses montrent qu'il existe des points communs entre les deux types de formation, mais que des différences importantes existent aussi et doivent être prises en compte dans la recherche d'outils d'accompagnement de l'écriture, spécifiques à chacune de ces formations.

Dans beaucoup de formations professionnelles, la fin des études est marquée par l'écriture d'un rapport de stage ou d'un mémoire. Cet écrit se présente comme une sorte de couronnement de la formation. Il est très souvent l'objet d'un fort investissement personnel et affectif. Qui ne garde dans ses archives familiales ce mémoire, ce rapport de stage, considéré plus tard comme un écrit de jeunesse suscitant indulgence mais aussi tendresse ? Cet écrit marque l'entrée dans le métier. Il peut, à ce titre, être considéré comme un outil d'intronisation.

La réflexion théorique et les recherches présentées dans ce chapitre¹ reposent sur la problématique suivante : pour être formateurs, ces écrits doivent être accompagnés. Et pour qu'ils puissent l'être, il faut que les formateurs disposent d'outils pédagogiques. Il importe, pour élaborer ces outils, de définir clairement les objectifs de l'écrit demandé et de les définir en cohérence avec les objectifs de la formation. C'est à ces conditions que les formateurs peuvent définir, pour eux-mêmes et pour les étudiants ou stagiaires qu'ils forment, les caractéristiques de l'écrit attendu et les procédures d'accompagnement de cet écrit, car « mémoire » ou « rapport de stage » sont des termes génériques. Encore faut-il en définir les caractéristiques précises.

Pour étayer ce point de vue, nous présentons tout d'abord le cadre théorique qui le sous-tend. Celui-ci fait référence à deux champs théoriques : il repose sur des emprunts à la didactique, d'une part, sur une conception de la littéracie et de son développement, d'autre part.

L'emprunt à la didactique et à l'un de ses principaux concepts, à savoir le triangle didactique, sert ensuite de guide pour une présentation, autour de deux axes, de travaux de recherche sur les mémoires professionnels d'enseignants et les mémoires d'initiation à la recherche. Rappelons que pour les spécialistes de la didactique, la situation d'apprentissage se situe au confluent de trois pôles ou trois angles de ce qu'ils nomment « le triangle didactique » : l'enseignant ; les savoirs ; l'élève (Rosier, 1999).

Les recherches susceptibles de fournir aux formateurs des outils pour accompagner les travaux d'écriture à visée de formation professionnelle relèvent de deux de ces pôles didactiques :

- Les unes analysent les textes produits par des stagiaires ou des étudiants. Elles cherchent à caractériser des types de textes, dans l'idée que, s'il était possible de définir précisément un type « rapport de stage » ou un type « mémoire », alors le formateur

1. Ce chapitre est issu d'un projet de recherche intitulé *Écrits universitaires : inventaires, pratiques, modèles (2007-2011)*, projet financé par l'Agence nationale de la recherche.

pourrait en fournir les règles à ses stagiaires ou étudiants. Ces recherches visent à fournir des outils qui se situent du côté des savoirs sur les textes. Elles sont centrées sur le pôle des savoirs du triangle didactique. Elles font l'objet de la seconde partie de ce chapitre.

- Les autres s'intéressent à la personne qui écrit, qui apprend. Elles cherchent à repérer les difficultés du scripteur à l'aide de deux types d'approche: certaines études s'intéressent aux représentations qu'ont les apprenants de l'écriture, et plus précisément des textes qu'ils ont à produire en fin de formation ; d'autres cherchent à repérer, dans les textes produits, des indices des difficultés des apprenants. Ces travaux centrés sur les difficultés de l'écriture constituent l'objet de notre troisième partie.

Les données sur lesquelles nous appuyons notre propos concernent deux types d'écrits inscrits dans des cursus de formation: les mémoires professionnels d'enseignants et les mémoires ou travaux d'initiation à la recherche demandés aux étudiants et étudiantes au niveau du master ou du doctorat.

Ces deux catégories d'écrits présentent à la fois des points communs et des différences. Les mémoires professionnels, intitulés parfois « portfolio » ou « rapport de stage », s'inscrivent dans une visée de formation professionnelle: celle de praticiens de l'éducation. Les mémoires de formation à la recherche s'inscrivent également dans une visée de formation professionnelle: celle du métier de chercheur. Dans le premier cas, l'écriture est avant tout un outil de formation. La personne doit, pour finaliser et valider sa formation professionnelle, écrire un texte spécifique, différent de ceux qu'elle aura à écrire plus tard. Dans le second cas, l'écriture est tout à la fois un outil de formation et un objectif de formation. Plus tard, en effet, les spécialistes de la recherche auront à écrire des textes du même type ou du moins très apparentés à celui qui leur est demandé pour finaliser et valider leur formation.

Nous utiliserons la comparaison entre ces deux types de travaux écrits pour illustrer notre problématique, à savoir la nécessité d'adapter les modes d'accompagnement de la production d'un écrit aux objectifs de cet écrit dans la formation.

1. ARRIÈRE-PLAN THÉORIQUE : UNE DIDACTIQUE DE LA LITTÉRACIE

Les futurs enseignants en formation professionnelle comme les étudiants en master recherche sont de jeunes adultes en situation de réussite scolaire. Pourtant, des travaux engagés depuis maintenant une dizaine d'années montrent que beaucoup d'étudiants, y compris parmi les meilleurs, rencontrent des difficultés lorsqu'ils se trouvent confrontés aux pratiques de lecture et d'écriture qui accompagnent leur exposition à des savoirs nouveaux (Dabène et Reuter, 1998 ; Defays, Maréchal et Mélon, 2000).

Le terme de littéracie désigne précisément ce processus continu d'acquisition de l'écrit et de ses pratiques, des plus simples aux plus complexes. L'expression « didactique de la littéracie » désigne le fait qu'aux différentes étapes de leur formation, les apprenants doivent être accompagnés, lorsqu'ils sont confrontés à des contextes nouveaux d'écriture. C'est le cas, pensons-nous, des stagiaires qui doivent produire un rapport de stage, et des étudiants en master qui doivent produire un mémoire de recherche. Toutes ces personnes sont confrontées à des savoirs nouveaux et à un type d'écrit également nouveau.

Mais là s'arrêtent les points communs. Les savoirs nouveaux ne sont pas les mêmes. Les objectifs de l'écriture non plus. Pour les futurs enseignants, il s'agit avant tout d'apprendre à expliciter et à analyser des situations et des pratiques professionnelles. Pour les étudiants en master de recherche, il s'agit de produire des connaissances nouvelles et d'apprendre à écrire selon les normes du métier de chercheur.

Pour être efficace, un accompagnement de l'écriture se doit d'être au plus près des besoins de la personne apprenante formée, d'où le recours à la didactique, cette science humaine qui s'occupe des modes d'acquisition et de transmission des savoirs et des savoir-faire. Pour cela, la didactique analyse ces savoirs et savoir-faire « en tant qu'ils sont objets d'enseignement et d'apprentissage » (Reuter, 2007, p. 69). La référence à la didactique ainsi définie sous-tend notre problématique, à savoir la nécessité d'articuler très étroitement l'analyse des savoirs ou savoir-faire à enseigner et celle des processus d'enseignement, qui, dans le cas considéré ici d'adultes en formation et d'écriture d'un mémoire ou d'un rapport, prennent la forme de processus d'accompagnement.

Ces processus se situent au confluent de trois composantes (les trois angles du « triangle didactique ») qui les déterminent : les savoirs/savoir-faire à enseigner et à apprendre ; les enseignants/formateurs et la manière dont ils s'y prennent pour enseigner/faire apprendre ces savoirs/savoir-faire ; les élèves : les stagiaires et étudiants dans le cas qui nous intéresse.

Dans l'histoire de la didactique du français, les travaux se sont d'abord focalisés sur les savoirs. Progressivement, les modes d'enseignement ont retenu l'attention de la recherche (c'est l'époque notamment des méthodes d'enseignement de la lecture). Depuis une quinzaine d'années, le troisième pôle, celui de l'élève, fait également l'objet de travaux.

Ces orientations de recherche et ces évolutions s'appliquent à la didactique de l'écrit, qui nous intéresse ici en tant que discipline susceptible d'éclairer les processus de production d'écrits complexes et d'accompagnement de cette production. Les chercheurs qui s'intéressent aux difficultés associées à la rédaction de rapports de stage et de mémoires de recherche sont des didacticiens. Il n'est donc pas étonnant de retrouver les mêmes références théoriques et les mêmes façons d'aborder la question de l'écriture dans les deux cas. Effectivement, les recherches se développent les unes et les autres autour de deux axes représentant les deux pôles du triangle didactique : les savoirs, d'une part, et les étudiants et stagiaires, ou, pour employer la terminologie de la recherche en didactique de l'écrit, les scripteurs, d'autre part. Ceci justifie l'organisation de ce chapitre, telle que nous l'avons annoncée ci-dessus.

2. L'ANALYSE DES TEXTES : VERS LA CARACTÉRISATION DES GENRES D'ÉCRITS

Beaucoup de ces travaux font explicitement référence à une notion de linguistique textuelle, le genre. Ils s'inscrivent ainsi, le plus souvent de manière explicite, dans la lignée des travaux de Bakhtine (1984), qui définit le genre comme un produit culturel relativement stabilisé : « Un genre est un type d'énoncé donné, relativement stable du point de vue thématique, compositionnel et stylistique, propre à une sphère donnée de l'activité ou de la communication humaine » (p. 265).

Comme l'indique Delcambre (2007), l'intérêt de la didactique pour l'usage de cette notion est double. D'une part, il s'agit de caractériser les objets d'enseignement. Dans le cas qui nous concerne ici, les objets sont les textes produits. Il s'agit alors de décrire les textes étudiés et enseignés, en

référence à des formes sociales collectives et historiques. D'autre part, les spécialistes de la didactique du français qui s'inscrivent dans le courant de l'interactionnisme social montrent que les genres sont des appuis pour l'apprentissage. Citant Dolz et Schneuwly (1998), Delcambre (2007, p. 118) rappelle que «les genres sont des appuis pour l'apprentissage : ce sont des "outils" qui permettent à la fois de produire les discours et de les reconnaître». Et elle poursuit : «La référence à des genres sociaux est [...] une facilitation pour les élèves et un appui pour leur transposition en genres à enseigner.»

Cette distinction des deux usages en didactique est utile pour analyser les deux ensembles de recherches, celles qui portent sur les mémoires professionnels et celles qui ont trait à l'initiation aux écrits de recherche. Dans le cas du mémoire professionnel ou du rapport de stage, l'écrit, nous l'avons dit ci-dessus, est avant tout un outil de formation. Lorsque, dans une recherche, on utilise la notion de genre pour analyser ces mémoires, on cherche à voir si ces textes présentent suffisamment de points communs pour que l'on puisse identifier un genre appelé «mémoire professionnel».

Pourtant, et c'est ce que nous montrerons ci-après, il semble que les différences entre les textes produits soient tout aussi intéressantes à analyser dans une perspective d'accompagnement de l'écriture, en relation étroite avec les objectifs de formation. En revanche, la notion de genre prend tout son sens dans l'analyse des textes d'initiation à l'écriture scientifique, dans la mesure où il s'agit d'apprendre aux futurs spécialistes de la recherche à écrire selon les modèles culturels en vigueur.

2.1. L'ÉTUDE DES ÉCRITS EN FORMATION PROFESSIONNELLE

La recherche de caractéristiques communes qui permettraient de définir des constantes, donc un genre (et par là-même des normes à enseigner), se heurte au constat de variations.

Velcic-Canivez (2006) revendique le rapport de stage comme genre. Cette chercheuse s'intéresse aux outils linguistiques utilisés par les scripteurs pour résoudre la double contrainte de l'exercice : prendre ses distances par rapport au lieu de stage et par rapport à soi dans ce lieu. Elle montre notamment que, sur le plan linguistique et textuel, la tension entre objectivité et subjectivité est résolue par l'usage du «on» dans ses différentes valeurs et en alternance avec le «je». Son analyse est qualitative, illustrée d'exemples. On ne dispose malheureusement pas de statistiques des usages des différentes valeurs du «on» ou du «je».

Achard-Bayle (2006), dans une perspective proche et sur un corpus de mémoires professionnels d'enseignants, retient ce qu'elle analyse comme étant trois caractéristiques du genre « mémoire de stage » : l'inscription dans l'histoire et le rôle joué par l'auteur ; l'inscription dans un espace ouvert au terrain et pas seulement à la discipline enseignée ; enfin, dans une perspective proche de celle de Velcic-Canivez (2006), la participation du rédacteur au récit sous la forme de jugements, qui l'impliquent, sur son histoire et son environnement réel ou conceptuel.

Ce lien entre le plan de l'expression et celui du contenu relève bien d'une analyse linguistique en termes de genre, selon la proposition de Rastier (2005). Pour cet auteur, en effet, un genre de texte se définirait par l'interaction de quatre composantes : la thématique – par exemple, dans un texte théorique, les thèmes correspondent à des concepts et des notions ; la dialogique, qui désigne la manifestation dans le texte de l'énonciateur et de sa relation à son lecteur ; la dialectique, dont relèvent les démonstrations et argumentations ; la tactique, c'est-à-dire la position des unités sémantiques, l'ordre des arguments, par exemple.

Dans leurs travaux, Ricard-Fersing et Crinon (2004) utilisent également la notion de genre pour étudier les caractéristiques des écrits demandés aux enseignants en formation. Ces deux spécialistes comparent des mémoires professionnels français, des *professional dissertations* produites en Angleterre et des portfolios d'étudiants états-unien. Il s'agit dans les trois cas de mémoires rédigés par de futurs enseignants de l'école primaire. Les textes analysés ont été considérés comme de bons travaux par les formateurs qui les ont évalués. Cette étude qualitative porte sur un nombre restreint de textes (quatre de chacune des trois catégories). Ce qui nous intéresse ici, c'est la trajectoire d'analyse qui oscille entre la définition de caractéristiques communes et la mise en évidence de différences. Cette trajectoire conduit Ricard-Fersing et Crinon à proposer une classification des textes du corpus, qui ne recouvre pas la classification initiale en genres et qui, selon nous, est intéressante pour décrire, de manière fine, les acquis des formations.

Les différentes étapes de l'analyse des textes du corpus sont les suivantes :

- Ricard-Fersing et Crinon (2004) proposent d'abord une caractérisation globale des trois groupes de mémoire. Chacun privilégie une entrée particulière : le théorique et l'expérimental pour les mémoires anglais ; le narratif et le réflexif pour les portfolios états-unien ; la recherche d'une mise en cohérence de connaissances issues de lectures et d'une analyse de pratique de

terrain pour les mémoires français. À propos de ces trois types de mémoire, il est question de genre. Il y aurait ainsi trois genres différents de mémoire.

- Mais, soulignent aussitôt Ricard-Fersing et Crinon : « Chaque genre d'écrits parcourt aussi à sa manière les mêmes chemins obligés qui construisent une posture professionnelle » (2004, p. 97). Cette posture se définit par cinq gestes énoncés comme suit : identifier ses sources ; écrire à la première personne ; rendre compte du rôle de l'autre dans son action ; poser des problèmes professionnels ; se référer à des normes. Au-delà des différences pointées ci-dessus, il y aurait donc suffisamment de points communs entre ces trois types de mémoires pour parler d'un seul genre « mémoire professionnel d'enseignant ».
- La troisième étape de l'analyse se conclut sur l'abandon de la notion de genre. En effet, analysant plus avant l'une des cinq dimensions de la posture professionnelle énoncée ci-dessus, à savoir la référence à des normes, Ricard-Fersing et Crinon (2004) proposent une autre classification des textes du corpus, qui dépasse cette notion. La distinction, cette fois, se fait entre trois types de textes :
 - ceux qui imbriquent valeurs et normes d'action. Par exemple, une étudiante justifie plusieurs activités qu'elle présente dans diverses disciplines, par un souci, assumé avec conviction, de rattacher l'enseignement à la vie réelle ;
 - ceux qui instrumentalisent les valeurs en normes. Ces valeurs sont peu explicitées, l'auteur du mémoire ayant principalement une visée pragmatique : réussir l'apprentissage des élèves ;
 - ceux, enfin, qui présentent des pratiques sans véritablement les analyser. Ce dernier cas est le fait d'étudiants encore peu engagés dans la pratique professionnelle.

Cette dernière classification paraît intéressante, pouvant servir de guide d'analyse pour les formateurs ayant la charge d'accompagner la rédaction d'un mémoire professionnel. L'emprunt aux linguistes de la notion de genre présente donc des limites, s'agissant de son application à la formation professionnelle du personnel enseignant. Il s'agirait plutôt d'utiliser des descriptions fines, comme celle proposée par Ricard-Fersing et Crinon (2004). En effet, aux trois types de textes identifiés dans leurs travaux correspondent probablement des types, voire des niveaux de réflexion différents de la part des stagiaires qui les ont écrits. Ces descriptions fines seraient donc de nature à fournir aux formateurs des pistes pour aider les stagiaires à revenir sur leur texte et, par là même, à analyser leur positionnement, comme scripteur et comme professionnel.

2.2. LES ÉCRITS D'INITIATION À L'ÉCRITURE SCIENTIFIQUE

L'initiation à l'écriture de recherche dans le système universitaire français s'appuie sur l'écriture d'un mémoire (en quatrième ou cinquième année d'université) et sur l'écriture d'articles (parallèlement à la thèse de doctorat). Dans ces mémoires et articles, les étudiants font état de leurs propres recherches menées dans leur discipline. L'objectif est d'apprendre à mener des recherches et à produire des textes selon les modèles en vigueur dans leur discipline de recherche.

Cet objectif explique que les recherches se sont centrées, dans un premier temps, sur le pôle des savoirs et, plus précisément, qu'elles ont tenté de définir des modèles de textes ou genres stabilisés, au sens qu'en donne Bakhtine (1984), comme nous l'avons évoqué précédemment. Ces recherches portent sur l'analyse d'écrits d'experts en vue de dégager des normes qui pourraient être la base d'un enseignement. Concernant ces normes, dites expertes, les travaux convergent actuellement vers l'idée qu'existent à la fois des normes et des variations autour de ces normes, y compris au sein d'une même discipline (Grossmann, 2002 ; Rinck, 2006a). Ils montrent aussi la complexité de l'entreprise, dans la mesure où toute analyse locale du texte doit être mise en relation avec la caractérisation globale de celui-ci.

Quant aux travaux sur les écrits d'initiation, ils sont peu nombreux. Ceux de Rinck (2010) visent à décrire des articles écrits par des étudiants. Elle les évalue à l'aune de ses analyses d'articles écrits par des experts. Les disciplines concernées dans les deux cas sont la littérature et les sciences du langage. L'objectif est, rappelons-le, de fournir des pistes pour une didactique de l'écriture de recherche. Rinck (2006a) montre que les articles des étudiants se caractérisent par une tendance à l'explicitation maximale à différents niveaux d'explicitation : les objectifs de la recherche ; les méthodes et résultats de celle-ci ; le renvoi aux sources théoriques. Elle montre également que la structure des textes étudiants joue, comme pour ceux des experts, sur les procédés de guidage du lecteur : annonce d'un plan de texte, de la structuration des paragraphes, marquage des transitions, usage de conclusions partielles, etc. Rinck (2006a) conclut que le statut de novice joue principalement sur le rapport à la norme. Les novices ont tendance à exacerber l'usage des règles ou, en d'autres termes, à se conformer à une « sur-norme ». Rinck analyse cela comme le signe d'une acculturation marquée par ce qu'elle appelle une « image du genre » et un comportement marqué par une réponse aux injonctions institutionnelles. Pour notre part, nous prolongerions volontiers le propos en parlant d'une acculturation réussie, liée probablement à la fréquentation de textes d'experts.

S'agit-il de pratiques de novices susceptibles d'évoluer au fil de l'expérience professionnelle de chercheur ? On peut le penser si l'on poursuit la comparaison avec les chercheurs confirmés, chez qui, comme le montre en effet Rinck (2006a), la norme laisse place à la variation stylistique et à l'auteur singulier. Il reste que les normes du genre « article scientifique » marquent fortement les textes de ces jeunes chercheurs. L'uniformisation semble plus forte que dans le cas des mémoires professionnels. Ceci est logique, puisque l'article, à la différence du mémoire professionnel, est un objet public, qui sort du cercle restreint de l'école ou de l'université. Selon l'étude de Rinck (2006a), cette notion de genre reste valide pour la caractérisation de ces textes, même si les normes varient selon la discipline et qu'il existe des variations stylistiques individuelles autour de ces normes.

3. LES REPRÉSENTATIONS ET LES PRATIQUES DES SCRIPTEURS

Dans les recherches à visée didactique, l'étude des mémoires professionnels et des écrits d'initiation à la recherche abordent une seconde facette : celle du sujet scripteur. Nous regroupons ces recherches autour de deux thématiques :

- les études des représentations que les personnes se font de leurs écrits et du mode de production de ceux-ci. Ce domaine est d'ailleurs peu développé ;
- l'analyse de quelques pratiques scripturales concernant les formes de positionnement du scripteur dans son texte, notamment les modes de référence au discours d'autrui.

Au fil de ces différentes analyses, il ressort que l'objectif central de la formation, au moyen de la mise en écriture, est la formation d'une identité. Dans le domaine de la recherche, l'accent est mis sur une identité discursive. Dans celui de la formation professionnelle des enseignants, la visée est plus large. Il s'agit, grâce à l'écriture sur des situations vécues, d'apprendre à gérer des situations professionnelles et, plus particulièrement, à les analyser et à prendre du recul par rapport à elles.

3.1. L'ÉTUDE DES REPRÉSENTATIONS DES SCRIPTEURS

Quelle image les étudiants se font-ils des textes à produire et de leur mode de production ? Ces images sont-elles compatibles avec les normes en vigueur et la réalité du travail d'écriture ? Reuter (1998), sur la base d'analyse de travaux d'étudiants (textes de maîtrise, de doctorat et articles

de recherche), énonce ce qu'il appelle trois représentations-obstacles à l'écriture de recherche : la transparence de l'écriture ; le fonctionnement du scripteur ; la représentation de la cohérence du document à produire. Pour beaucoup d'étudiants, l'écriture est transparente aux faits observés et aux données recueillies. Guibert (2003), sur la base d'observations convergentes, parle à ce sujet de « texte-reflet » et souligne la nécessité de bousculer cette représentation pour aborder l'écriture de recherche : pour les étudiants, « l'écriture du mémoire serait le reflet de la réalité, dans le cas du texte scientifique, le reflet de la vérité, vérité des faits », alors que, ajoute-t-elle, les données sont fournies par la lecture des instruments (p. 51). Reuter (2004) insiste également sur le déni, chez les étudiants interviewés, du travail stylistique. Ceux-ci confondent objectivité et neutralité. Pourtant, comme l'a montré Rinck (2006a), la démarche stylistique n'est pas absente des écrits scientifiques des spécialistes. Les étudiants, eux, tendent à définir l'écriture de recherche en l'opposant au littéraire et au travail du texte.

Quant à l'image qu'ont les étudiants d'eux-mêmes comme scripteurs, Guibert (2003, 2007) parle d'identité énonciative, souvent trop basse. Selon Reuter (1998), l'absence de décentration et le marquage de l'énonciateur sont deux autres composantes du fonctionnement du scripteur, susceptibles de gêner l'écriture de recherche.

Enfin, la difficulté d'appréhender la mise en cohérence des différentes parties du mémoire est bien connue des directeurs de mémoires de recherche ou professionnels. Concernant les mémoires de recherche, Reuter (1998) retient de l'analyse de ceux qui sont produits par de jeunes chercheurs, qu'ils semblent avoir intériorisé la nécessité d'écrire « avec des parties imposées, comme tout plan d'exercice canonique » (p. 21). Rappelons l'observation de Rinck (2010), à savoir que les étudiants tendent à respecter scrupuleusement une structure canonique, ce qu'elle analyse comme la mise en application d'une image du genre intériorisé. La mise en relation de ces parties est une difficulté persistante, qui nécessite un positionnement précis de la part du scripteur. C'est sans doute à ce niveau que les étudiants auraient besoin d'un accompagnement ciblé.

3.2. LE POSITIONNEMENT DU SCRIPTEUR DANS SON TEXTE

Le positionnement porte, aussi bien dans les mémoires professionnels que dans les travaux universitaires, sur des variables liées aux formes énonciatives, à la gestion des citations et, plus généralement, à la polyphonie énonciative. Ce dernier terme désigne la nécessité pour l'auteur de situer son propos et donc d'indiquer clairement sa place d'auteur par rapport aux propos des auteurs qu'il convoque. Une des spécificités, mais

aussi des difficultés de l'écriture scientifique, est précisément de rester présent comme auteur du texte, alors même qu'on fait référence à des personnes reconnues dans le domaine, et qu'on situe ses hypothèses et analyses par rapport à celles d'autres chercheurs. La difficulté est grande pour le chercheur débutant, qui n'a pas encore acquis la reconnaissance de ses pairs. Apprendre à se situer comme auteur, c'est aussi acquérir son identité professionnelle.

Concernant les mémoires universitaires, deux types de problèmes se posent à propos de la référence à autrui, c'est-à-dire aux auteurs convoqués : d'une part, la place de cette référence par rapport à celle du propos du scripteur et, d'autre part, la forme de cette référence. Sous l'angle de la place prise par la référence à autrui, Reuter (2001) montre, sur la base d'une analyse de corpus de mémoires de master en sciences de l'éducation, que le discours théorique rapporté par les étudiants débutants peut être, selon le cas, « englobé » dans le discours du scripteur ou « englobant », constituant alors la matrice-cadre du mémoire. Dans le premier cas, le scripteur est plus présent, même s'il court le risque de commettre des maladresses dans l'articulation entre son propos et celui des auteurs convoqués. Guibert (2001) constate sur ce point des difficultés qu'elle nomme également « maladresses » dans les mémoires d'élèves ingénieurs du CNAM. Le second cas présente un risque plus fort d'effacement du scripteur et, par là même, du chercheur. À partir de cette analyse, Reuter (2001) énonce trois pistes de recherche : l'étude de l'articulation des références entre elles et entre les références et le propos du sujet scripteur ; l'étude de la proportion entre les propos rapportés (cités ou reformulés) et les propos du scripteur ; l'étude de la fonctionnalité des discours d'autrui.

Selon nous, ces pistes de recherche seraient autant de pistes didactiques, au sens d'aide à la prise de conscience par les apprentis-chercheurs de leurs stratégies scripturales. On se situerait dans une perspective d'accompagnement de l'activité d'écriture et d'aide à la construction d'une posture de recherche, dans et par l'écriture.

Sous l'angle de la forme prise par ces références, Rinck, Boch et Grossmann (2007) comparent des articles de doctorants et ceux d'autres chercheurs. Leur hypothèse consiste en ce que les doctorants, comme « nouveaux entrants dans le champ scientifique », selon une expression reprise à Bourdieu (2001), ont besoin de se conformer davantage aux conventions du champ académique. Cela expliquerait que, paradoxalement, leurs écrits sont plus normés que ceux des experts. Nous retrouvons là l'une des conclusions des recherches, aussi bien de Rinck (2010) que de Reuter (2001), menées en référence à la notion de genre et évoquées plus haut. Plusieurs tendances indiquent des comportements scripturaux spécifiques des

étudiants, permettant de conclure à un positionnement énonciatif différent dans les deux groupes. Ainsi, par exemple, ils se réfèrent moins souvent à des auteurs sans date, se conformant donc plus à la norme ; ils se réfèrent moins à des courants particuliers ; ils utilisent également peu de procédés syntaxiques et lexicaux très courants chez les experts : les dérivés adjectivaux et l'expression « au sens de », très courante dans les textes de sciences humaines. Surtout, leurs formes de positionnement sont beaucoup moins variées. Pour Rinck, Boch et Grossmann (2007), ces données montrent que l'acculturation à l'écrit de recherche n'est pas qu'une question de maîtrise du genre. Une observation fine de la diversité des modes de présence des auteurs dans leurs textes devrait permettre aux étudiants d'en prendre conscience pour se les approprier, trouver les leurs propres et asseoir ainsi progressivement leur légitimité à l'intérieur du genre. Brassard (1998) décrit des stratégies de scripteurs étudiants engagés dans des formations à l'écriture de recherche. À travers l'analyse d'un certain nombre de « ratés » que la relecture n'a pas pu rectifier, il montre que si les étudiants peuvent progresser en lecture de textes théoriques par un travail en atelier, pour en faire autant en écriture, il est nécessaire que l'apprentissage soit intégré à un vrai projet de recherche, si modeste soit-il. Cette particularité, intéressante à souligner, confirme qu'une véritable identité de chercheur ne pourrait se construire sans qu'on soit déjà engagé dans le métier ou, pour reprendre une expression déjà utilisée précédemment, dans des activités calquées sur les pratiques sociales de référence. L'observation de Boch (1998), selon qui la comparaison entre les étudiants de première année et de licence (donc non encore engagés dans des projets de recherche) ne montre aucun progrès dans les pratiques de réécriture, confirme cette orientation didactique.

Concernant les mémoires professionnels de futurs enseignants, les travaux portent sur l'identification d'indices du positionnement du sujet scripteur dans ses textes. Crinon et Guigue (2002) étudient dans quelle mesure les étudiants se manifestent comme « sujets de leur écriture ». Les indices utilisés sont les suivants : les énonciations à la première personne (présence des pronoms « je » et « nous ») ; les modalisations (relevé des mots clairement subjectifs : verbes, adverbes et adjectifs marquant une évaluation ou un sentiment, par opposition à des assertions neutres et généralisantes) ; le rapport aux lectures (résumé ou reprise de lecture avec ou sans recul, mis ou non en relation précise avec l'expérience professionnelle) ; les énonciations normatives (énoncés de prescriptions tirées de textes officiels ou de lectures). L'étude distingue les mémoires en « je » des mémoires peu engagés et met cette distinction en relation avec le travail plus ou moins marqué de réélaboration de l'expérience par l'écriture. Rinck (2006b), dans une perspective plus normative, étudie ce qu'elle nomme « la figure de

l'auteur» dans les parties théoriques de rapports de stage. L'expression «figure de l'auteur» désigne l'instance de prise en charge des contenus assertés. La grille d'analyse porte également sur le rapport aux lectures et aux sources, mais aussi sur les formes et fonctions que prennent les emprunts et leur insertion dans le texte de l'auteur. L'analyse montre l'extrême difficulté des étudiants à construire un texte à partir de discours autres. Cette difficulté se manifeste par la présence de passages où domine la confusion de voix, passages indécis par exemple quant à l'usage des guillemets, des italiques, du «je» ou du «nous». Nous retrouvons là les mêmes lieux de difficulté que dans les mémoires de recherche.

La question plus spécifique qui se pose à propos de la «figure de l'auteur», pour reprendre l'expression de Rinck (2006b), dans un mémoire professionnel ou un rapport de stage est celle de savoir si l'auteur attendu est l'étudiant qui écrit pour être évalué dans une formation professionnelle diplômante ou l'apprenti-professionnel. L'écrit qui lui est demandé est spécifique, académique, sans lien direct avec les écrits qu'il aura à produire dans sa profession, ainsi que nous l'avons déjà fait remarquer. Cette ambiguïté ou ce décalage peuvent permettre de comprendre les «ratés» observés.

4. DES DIFFICULTÉS REPÉRÉES AUX FORMES D'ACCOMPAGNEMENT À METTRE EN PLACE

Que pouvons-nous retenir, au terme de ces analyses et, notamment, de la comparaison entre les recherches sur la mise en écriture à des fins de formation professionnelle à l'enseignement et celles sur la mise en écriture à des fins de formation à la recherche ?

Sous l'angle de l'analyse des textes, en référence à la notion de genre textuel, une différence apparaît entre les deux types de formation : vers l'enseignement et vers la recherche. Nous avons montré que cette notion est pertinente et heuristique pour l'initiation à la recherche. Elle l'est moins, avons-nous conclu, pour la formation à l'enseignement. En effet, les mémoires de master de recherche peuvent être évalués en référence à ceux d'experts considérés comme la norme du genre. Pour les textes d'enseignants en formation, en revanche, il semble bien que les analyses fines des textes produits par les stagiaires soient plus intéressantes que la recherche d'une caractérisation de ces écrits en termes de genres textuels. Les dimensions de ces analyses fines devraient être définies en étroite relation avec les objectifs des formations. Elles sont de nature à fournir aux formateurs d'enseignants des pistes didactiques pour accompagner

les futurs enseignants et les aider à faire de l'écriture de leur mémoire professionnel un véritable outil de professionnalisation. Les travaux de Ricard-Fersing et Crinon (2004), évoqués ci-dessus, nous paraissent ouvrir la voie à ce type de recherche.

Sous l'angle des représentations et stratégies des scripteurs, par contre, les recherches examinées montrent de nombreux points communs aux deux catégories de mémoires. Chez les étudiants en master, comme chez les futurs enseignants en formation professionnelle, les représentations sont marquées par une opposition entre l'écriture littéraire et l'écriture scientifique, cette dernière étant perçue comme impliquant un effacement du scripteur. Dans les deux cas aussi la dimension « dialogique » du mémoire est une des difficultés à surmonter : qui citer ? À quel moment ? Pour quoi faire ?

La construction d'un sujet scripteur adoptant le positionnement attendu de sa communauté de travail constitue, de notre point de vue, le point nodal du travail de l'écriture. Comment se construire, dans son écriture, et par son écriture, comme un représentant légitime de sa communauté de travail ? Cette question constitue à la fois l'enjeu et la difficulté de l'entreprise. C'est ce que montrent les travaux, tant sur les mémoires de recherche que sur les mémoires professionnels ou rapports de stage. Beaucoup de ces travaux se centrent sur les modes et fonctions de l'insertion du discours de l'autre, c'est-à-dire des membres légitimes de la communauté de référence. Cet aspect est en effet un lieu privilégié d'étude du positionnement du futur professionnel, praticien ou chercheur. Mais la centration sur ce point précis ne suffit pas à caractériser un mémoire. Les études de tels phénomènes linguistiques locaux doivent être mises en relation avec une appréhension globale des textes produits, notamment de leur cohérence d'ensemble. C'est d'ailleurs une des grandes difficultés de l'analyse des textes, qu'il s'agisse de mémoires professionnels ou de recherche. La cohérence des mémoires professionnels tient à la mise en relation des données théoriques de référence et de celles du terrain. La cohérence des mémoires de recherche tient à la mise en relation des données théoriques convoquées et de celles de la recherche menée par l'étudiant.

À ces difficultés d'analyse rencontrées par les chercheurs font écho celles des formateurs qui ont la charge d'accompagner ces écrits. Ces derniers ne peuvent se contenter de remarques ou de conseils ponctuels, au risque d'éluder ce qui fait le cœur de la formation.

À ce stade du développement de la recherche, peut-on néanmoins retenir, d'ores et déjà, quelques pistes pour une didactique de l'accompagnement de l'écriture en formation professionnelle ? Nous pensons que oui.

Certaines de ces pistes sont communes aux deux types de formation, vers l'enseignement et vers la recherche :

- Les consignes et attentes gagneraient à être explicitées de manière plus précise.
- Des retours sur les avant-textes (plans, trames, analyses partielles, etc.) pourraient compléter les retours sur les textes eux-mêmes.
- Lors des retours sur les textes, il faudrait viser la prise de conscience, par le sujet scripteur, de ses actes d'écriture, ceux que les recherches pointent : les modes de citation, leur importance, leur mode de prise en charge énonciative, leur fonctionnalité, les effets de cohérence interne, les modes de prise en compte du destinataire, etc.

Sur ces bases communes aux deux types de formation, des différences importantes se greffent. Les objectifs n'étant pas les mêmes, les trois pistes communes énoncées ci-dessus se doivent d'être déclinées différemment dans chacun de ces deux cas.

En formation d'enseignants, les consignes et attentes semblent très diverses d'un lieu de formation à un autre. Un des enseignements à tirer des recherches dans ce domaine est que l'on sait peu de choses de ces consignes, et encore moins de l'impact de telle ou telle consigne sur les textes produits. Or, des consignes précises permettraient des retours ciblés sur les écrits des stagiaires, qu'il s'agisse des écrits intermédiaires ou des écrits finaux. Pour progresser dans la construction d'outils de formation dans ce domaine, il y a tout lieu de penser à la nécessité de développer des recherches-actions, des expérimentations qui feraient l'objet d'observations très précises, depuis le début du travail (consignes et instructions données) jusqu'à la fin (production finale), en passant par l'analyse fine des interactions entre formateurs et formés lors des retours sur les écrits.

En matière d'écrits de recherche, les objectifs sont plus ciblés, puisqu'il s'agit d'écrire selon des modèles, mais là aussi, les recherches gagneraient à être poursuivies. Les modèles diffèrent d'une discipline à l'autre. Les modes de production des connaissances diffèrent, eux aussi. Des formations universitaires existent déjà, qui portent sur la présentation et l'analyse de textes de recherche : articles et communications scientifiques. Mais on ne dispose pas d'outils pour l'accompagnement et les retours sur les textes.

On retiendra au total qu'à ces niveaux élevés de littéracie, l'efficacité de la mise en écriture à des fins de professionnalisation tient à une grande rigueur et à une très grande précision des consignes données et de

l'accompagnement proposé. Cela nécessite que les formateurs définissent clairement leurs objectifs. Mais ils sont aussi en droit d'attendre, de la part des chercheurs en didactique, des pistes et outils de formation.

POUR CONCLURE

La comparaison des recherches didactiques menées sur les mémoires professionnels de futurs enseignants et sur les mémoires de formation à la recherche a permis de repérer des similitudes, mais aussi de fortes différences entre ces deux types d'écrits.

Les similitudes concernent les difficultés des enseignants stagiaires, auteurs de mémoires professionnels, ainsi que des étudiants en master, auteurs de mémoires de recherche, à inscrire leur texte et, par là même, à s'inscrire eux-mêmes dans la communauté de leurs futurs collègues. Pour aider les uns et les autres, il importe que les formateurs puissent organiser des retours sur les textes, retours très ciblés autour de ces points sensibles que sont, notamment, les modes de citation, leur prise en charge énonciative et leur fonctionnalité.

Au-delà de ces points communs, les différences dominent. La notion de genre textuel, empruntée à la linguistique, est largement utilisée dans les études pour décrire les mémoires professionnels et de recherche. Il semble pourtant que, pour ce qui est des mémoires professionnels, il serait plus intéressant de centrer les descriptions sur des indicateurs de la posture professionnelle. Par ailleurs, en général, les consignes de ces mémoires manquent de précision. Des consignes plus précises produiraient des retours sur les textes beaucoup plus fructueux. Pour ce qui est des mémoires de recherche, la notion de genre paraît, au contraire, tout à fait heuristique. Il s'agit pour les étudiants d'apprendre à écrire comme il faudra éventuellement le faire plus tard dans le cadre d'une carrière en recherche. Certes, l'usage de modèles peut conduire à une imitation quelque peu rigide et à l'écriture de textes « sur-normés », comme le montre Rinck (2006a). Mais cela n'invalide pas, à notre sens, l'usage de modèles de textes pour l'enseignement de l'écriture à ce niveau. On peut en effet poser l'hypothèse que la maîtrise d'un genre est une étape nécessaire, qui permettra plus tard de prendre des libertés par rapport aux modèles et de manifester sa singularité stylistique, selon l'expression de Rinck (2006a).

BIBLIOGRAPHIE

- ACHARD-BAYLE, G. (2006). « Pour une description linguistique du mémoire professionnel universitaire », *Lidil*, (34), p. 69-83.
- BAKHTINE, M. (1984). *Les genres de discours : problématique et définition. Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- BOCH, F. (1998). « Les pratiques de réécriture dans l'enseignement supérieur : profils groupaux », *Lidil*, (17), p. 57-64.
- BOURDIEU, P. (2001). *Science de la science et réflexivité*, Cours du collège de France, 2000-2001, Paris, Raisons d'agir.
- BRASSARD, D.G. (1998). « Enseigner/apprendre à lire/écrire des textes épistémiques », *Lidil*, (17), p. 139-152.
- CRINON, J. et M. GUIGUE (2002). « Être sujet de son écriture : une analyse de mémoires professionnels », *Spirale*, (29), p. 201-219.
- DABENE, M. et Y. REUTER (dir.) (1998). *Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur*, *Lidil*, (17).
- DEFAYS, J.M., M. MARÉCHAL et M.S. MÉLON (dir.) (2000). *La maîtrise du français : du niveau secondaire au niveau supérieur*, Bruxelles, De Boeck.
- DELCAMBRE, I. (2007). « Genres du discours », dans Y. Reuter, C. Cohen-Azria, B. Daunay, I. Delcambre et D. Lahanier-Reuter (dir.), *Dictionnaire des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, p. 117-122.
- DOLZ, J. et B. SCHNEUWLY (1998). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF Éditeur.
- GROSSMANN, F. (2002). « Les modes de référence à autrui chez les experts : l'exemple de la revue *Langage* », *Faits de langue*, (19), p. 255-262.
- GUIBERT, R. (2001). « Citer et se situer : l'apprentissage de l'écriture avec les discours d'autrui », *Lidil*, (24), p. 29-48.
- GUIBERT, R. (2003). *Former des écrivains*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- GUIBERT, R. (2007). *Formation aux dialogismes et formation dialogique : une modélisation didactique de la communication en formation d'adultes*, note de synthèse pour l'Habilitation à diriger des thèses, Lille, Université Lille 3.
- RASTIER, F. (2005). « Pour une sémantique des textes théoriques », *Revue de sémantique et de pragmatique*, (17), p. 151-180.
- REUTER, Y. (1998). « De quelques obstacles à l'écriture de recherche », *Lidil*, (17), p. 11-23.
- REUTER, Y. (2001). « Je suis comme un autrui qui doute : le discours des autres dans l'écrit de recherche en formation », *Lidil*, (24), p. 13-27.
- REUTER, Y. (2004). « Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation », *Pratiques*, (121-122), p. 9-27.

- REUTER, Y. (dir.) (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck.
- RICARD-FERSING, E. et J. CRINON (2004). « Action, valeurs et normes professionnelles dans les écrits de formation », *Repères*, (30), p. 87-99.
- RINCK, F. (2006a). *L'article de recherche en sciences du langage et en lettres : figure de l'auteur et identité disciplinaire du genre*, thèse de doctorat en sciences du langage, Grenoble, Université Stendhal Grenoble 3.
- RINCK, F. (2006b). « Gestion de la polyphonie et figure de l'auteur dans les parties théoriques de rapports de stage », *Lidil*, (34), p. 85-103.
- RINCK, F. (2010). « Les "nouveaux entrants" dans le champ scientifique : analyse des spécificités des articles de doctorants », dans J.M. Defays, A. Englebert, M.C. Pollet, L. Roser et F. Thyron (dir.), *Acteurs et contextes des discours universitaires*, Paris, L'Harmattan, p. 99-110.
- RINCK, F., F. BOCH et F. GROSSMANN (2007). « Quelques lieux de variation du positionnement énonciatif dans l'article de recherche », dans P. Lambert, A. Millet, M. Rispail et C. Trimaille (dir.), *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan, p. 285-296.
- ROSIER, J.-M. (1999). *La didactique du français*, Paris, Presses universitaires de France.
- VELCIC-CANIVEZ, M. (2006). « Le rapport de stage et la distanciation par rapport à soi », *Lidil*, (34), p. 49-67.

CHAPITRE

2

Alternance et réflexivité

Entre savoirs académiques et savoirs professionnels

France Merhan
Université de Genève
France.merhan@unige.ch

RÉSUMÉ

L'auteure s'intéresse à la problématique de l'écriture « performative » et à ses rapports avec la construction de l'identité professionnelle de jeunes étudiants engagés dans un dispositif universitaire de formation de formateurs d'adultes en alternance. Elle montre que l'impact formateur de ce dispositif repose sur deux exotopies : l'expérience du stage en elle-même, puis la reprise de l'expérience effectuée, qui requiert une confrontation aux savoirs théoriques formalisés, permise par la rédaction d'un « portfolio de développement professionnel ». Cet écrit présuppose l'adoption d'un genre de texte approprié à la situation de formation dans laquelle les étudiants sont engagés, ce qui confère à ce texte une singularité propre où les processus langagiers apparaissent comme médiateurs des processus de socialisation et du développement d'une posture épistémologique critique qui influe sur les dynamiques identitaires et sur les processus motivationnels. À partir de l'analyse transversale des portfolios étudiés, l'auteure propose une réflexion générale sur les modalités d'accompagnement et d'évaluation susceptibles de susciter et d'étayer les processus réflexifs ainsi que sur les recherches relatives au domaine de l'écriture dans ses aspects professionnalisants et formatifs.

On assiste aujourd'hui, dans l'enseignement supérieur, à une tendance de fond à se préoccuper davantage de la visée professionnelle des formations. Dans certains domaines, cette préoccupation a pour implication la mise en place de systèmes de formation alternée fondés sur l'idée princeps que l'activité d'écriture de l'expérience vécue en stage constitue le lieu privilégié d'une analyse distanciée et réflexive permettant de transformer la pratique en occasion effective de développement ou d'apprentissage. Au cœur d'une telle configuration, l'écriture apparaît comme un mode de pensée censé permettre la construction, la circulation, la mise en discussion, l'appropriation, la subjectivation ou encore la transformation de savoirs émanant des différents espaces-temps de formation de l'alternance, entre des cours et des stages.

Le présent chapitre s'appuie sur une étude portant sur l'analyse de discours provenant d'un corpus de recherche de quinze portfolios de développement professionnel¹ de niveau master en sciences de l'éducation, rédigés par des étudiants² engagés dans une formation universitaire fondée sur les principes de l'alternance³, qui les prépare à exercer dans le domaine de la formation des adultes⁴. Dans ce cursus, le portfolio s'inscrit de façon centrale dans le dispositif de professionnalisation. Il marque l'entrée dans le métier de formateur et s'inscrit dans une visée de formation professionnelle. Présenté aux étudiants comme une « démarche de reconnaissance personnelle et professionnelle de la construction de leur identité de formateur/trice d'adultes », cet écrit a pour objectif de permettre de restituer de manière organisée les actions et les réflexions menées durant leur stage pour répondre aux demandes de « missions » confiées par les institutions d'accueil ainsi que les apprentissages qui en résultent.

-
1. Le concept de « développement professionnel » couvre ici les transformations individuelles de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans les situations de travail ainsi que dans la situation de formation universitaire.
 2. Cette population étudiante comporte des femmes et des hommes de 25 à 45 ans, dans une proportion d'environ deux femmes pour un homme.
 3. Comme on le sait, le principe de cette modalité de formation repose sur la combinaison de deux formes de rapports aux savoirs : un rapport avec les savoirs théoriques, tels qu'ils sont enseignés dans les structures de type scolaire ou universitaire, et un rapport avec les savoirs professionnels et d'expérience ou avec une communauté de pratique.
 4. Ce cursus s'organise en deux temps successifs : une licence en sciences de l'éducation en trois ans, qui intègre en option un stage, puis un master en sciences de l'éducation, option formation des adultes, en deux ans, qui intègre obligatoirement un stage.

Cet écrit a paru intéressant à étudier du point de vue de la problématique de l'écriture performative, à savoir celle qui serait susceptible de faire advenir de nouveaux cadres interprétatifs, de nouvelles capacités d'action ou de nouvelles représentations grâce à la sollicitation et la mobilisation d'une activité langagière. Celle-ci permet d'actualiser par le discours, dans l'ici et maintenant d'une situation de formation universitaire, une expérience vécue avant et ailleurs, dans un milieu de travail.

Pour apporter un éclairage à cette problématique, nous présentons une conceptualisation de ce que les portfolios fournissent comme base d'analyse, en mettant en évidence quelques constatations relatives au genre des écrits professionnalisants dans le contexte des formations par alternance. Nous décrivons ensuite brièvement le contexte universitaire de production des portfolios rédigés par des étudiants, afin de tenter de définir les particularités de cet écrit. En nous basant sur nos travaux antérieurs et en cours, nous partons d'une perspective « exotopique », faisant l'hypothèse que l'impact formateur de cet écrit pour la personne étudiante repose sur un déplacement, voire une rupture effective. À partir de cette hypothèse, nous proposons une analyse des pratiques effectives d'écriture du portfolio en tentant de répondre aux questions suivantes : 1) en quoi et comment l'écriture du portfolio peut-elle stimuler les étudiants à développer une intelligence et un rapport aux savoirs susceptible de leur permettre de développer un potentiel d'analyse réflexive et critique entre les contextes hétérogènes de leur alternance ? et 2) à quelles conditions cette écriture entraîne-t-elle une restructuration positive des significations dans l'économie psychique des étudiants leur permettant de se forger une identité professionnelle fondée à la fois sur une expertise propre aux métiers de la formation d'adultes et une pensée vigilante par rapport à ses enjeux ? Les pistes conclusives suggèrent, dans la foulée, une réflexion sur les modalités d'accompagnement et d'évaluation d'écrits susceptibles de susciter et d'étayer les processus réflexifs au regard des analyses des productions étudiantes.

1. LA FORMATION UNIVERSITAIRE EN ALTERNANCE COMME ESPACE RÉFLEXIF D'EXPLICITATION ET DE PROBLÉMATISATION

Les études abordant la pédagogie de l'alternance (Ardoino, 2000 ; Chaix 1993 ; Decomps et Malglaive, 1996 ; Demol, 2002 ; Merhan, 2004), au-delà des divergences des modèles théoriques convoqués, soulignent généralement la nécessité d'un dispositif de formation qui élabore et expérimente des

moyens et des modalités pédagogiques appropriés prenant en compte le sens complexe des expériences vécues par les stagiaires. Ainsi, du point de vue de la didactique professionnelle, la fonction essentielle de l'alternance est de révéler les écarts entre travail prescrit et réel (Clot, 1995, 2000) et aussi entre savoirs académiques et professionnels, pour les prendre comme des potentialités d'enseignement et d'apprentissage. Il convient d'analyser ces écarts comme une construction de nouvelles significations (Bruner, 1983, 1991) et de sens par mises en relation (Mayen, 2002). Les écarts introduisent du « jeu » et constituent un espace potentiel d'apprentissage et de développement (Winicott, 1971) d'une posture critique, d'une intelligence et d'un rapport aux savoirs susceptibles d'appréhender la complexité.

Du côté du dispositif, il s'agit donc de travailler les contradictions avec les stagiaires « alternants » pour créer des ponts, tisser des liens et permettre la construction autonome de compétences par « couplages auto-organisateur » (Varela, 1989) entre les acquisitions académiques et les apprentissages du travail. Selon les recherches contemporaines néopiagéticiennes ou inspirées par les théories de Vygotski (1927/1999, 1934/1997), cette appropriation advient si les points de vue entre les différents acteurs engagés dans l'alternance s'opposent de manière à créer un conflit socio-cognitif, condition nécessaire pour tout apprentissage (Carugati et Mugny, 1991 ; Monteil, 1987). Dans le contexte de l'alternance, c'est la mise en synergie de pôles de formation différents qui provoque l'apprentissage et la construction identitaire des personnes « alternantes » en leur permettant d'envisager, à partir de problèmes complexes, l'existence de solutions nécessitant généralement d'articuler plusieurs cadres de référence. Dans cette perspective, des recherches (Merhan et Baudouin, 2007 ; Merhan, 2009 ; Vanhulle, Mottier-Lopez et Deum, 2007) mettent en avant l'importance à accorder à l'écriture comme outil d'apprentissage pour expliciter ou problématiser l'expérience dans le champ des formations en alternance et pour aider les étudiants à transformer des savoirs multiples en significations utiles pour penser leur agir professionnel.

2. QUELS OUTILS POUR ÉCRIRE ?

Dans le dernier chapitre de son livre *Pensée et langage*, Vygotski (1934/1997) souligne que toute activité langagière prend naissance dans les besoins, émotions, intérêts du sujet, dans la sphère motivante de la conscience. Cette activité passe d'abord par une phase intermédiaire, médiatrice, qui est le « langage intérieur ». Ce langage pour soi, prédictif, privé, plein d'idiotismes, est incompréhensible pour d'autres. Une transformation profonde est nécessaire pour faire dominer la signification, pour passer à

la phase sémantique, à la syntaxe des significations. Cette transformation nécessite, d'une part, une expansion et un découpage du sens par des procédures de séquentialisation (Schneuwly et Dolz, 1987) et, d'autre part, l'existence de « programmes d'énoncé » (Luria, cité par Schneuwly, 2008, p. 111), qui stabilisent les significations à un moment donné – Vygotski (1934/1997) parle de « grammaire psychologique » ou « des significations » – et qui mènent à la phase sémantique. Celle-ci est toujours intérieure. L'extériorisation présuppose une dernière transformation que désigne bien le terme « phasique » utilisé par Vygotski (1934/1997) : la nécessité de mettre les éléments en succession temporelle (Rissom, 1985, p. 339, cité par Schneuwly, 2008, p. 111). Il s'agit, en d'autres termes, du processus de linéarisation dans lequel on peut distinguer deux aspects : lexicalisation et syntagmatisation, d'une part ; textualisation de l'autre (voir Bronckart, 1997 ; Bronckart, Bain, Schneuwly, Davaud et Pasquier, 1985). Parmi les outils constitutifs de l'écriture comme activité langagière, la notion de genre a par ailleurs trouvé une extension considérable dans l'œuvre de Bakhtine (1984), à laquelle de nombreux auteurs contemporains se réfèrent désormais de manière explicite. On le sait, pour rendre possible la communication, toute société élabore des formes relativement stables de textes qui fonctionnent comme des intermédiaires entre l'auteur et le lecteur, à savoir des genres. Il s'agit non pas seulement de genres littéraires comme la nouvelle, le roman policier ou le conte, mais tout autant de genres utilitaires ou fonctionnels, comme la recette de cuisine, le plaidoyer, le rapport de police, le rapport de stage ou encore l'essai philosophique. Mais qu'est-ce qu'un genre et pourquoi peut-on le considérer comme outil pour écrire ? On peut résumer comme suit la position de Bakhtine (1984) :

- Chaque situation de communication élabore des types relativement stables d'énoncés : les genres.
- Le choix d'un genre se détermine par la sphère d'échange, les besoins de la thématique, l'ensemble des partenaires et du vouloir-dire, le dessein du locuteur.
- Trois éléments les caractérisent : contenu thématique, style, construction compositionnelle.

Tout en étant changeants et souples, les genres ont une certaine stabilité ; ils définissent ce qui est dicible (et inversement, ce qui est à dire définit le choix d'un genre). Ils ont une composition, c'est-à-dire une certaine structure définie par leur fonction ; ils sont caractérisés par ce que Schneuwly (2008) appelle un plan communicationnel ; ils sont finalement caractérisés par un style qu'il faut considérer non pas comme un effet de l'individualité du locuteur, mais comme l'élément d'un genre : « Rien que la sélection qu'opère le locuteur d'une forme grammaticale déterminée est déjà un acte stylistique » (Bakhtine, 1979, cité par Schneuwly, p. 124).

Autrement dit, l'énonciation agit langagièrement (parler ou écrire) dans une situation définie par une série de paramètres à l'aide d'un outil sémiotique complexe, c'est-à-dire une forme langagière prescriptive qui permet à la fois la production et la compréhension de textes. Le choix du genre se fait donc en fonction de la définition des paramètres de la situation qui guide l'action.

3. SAVOIRS ET CONSTRUCTION IDENTITAIRE

Dans le dispositif de formation que nous étudions, les étudiants reçoivent des instruments destinés à donner des pistes d'intégration à partir de leurs observations et actions de stage. Ces instruments sont dans la mesure du possible négociés avec eux. Au-delà du type de partenariat qui peut exister entre les terrains professionnels et l'université, c'est cependant avant tout aux étudiants qu'il incombe d'effectuer le travail d'intégration entre les différents savoirs avec lesquels ils sont en contact. Ces savoirs sont à la fois des savoirs homologués, savants, issus de la recherche et des organisations (ici, l'université et les institutions de formation) ; des savoirs disciplinaires transformés en savoirs enseignables et indexés aux savoir-faire qu'ils nécessitent ; des savoirs issus de spécialistes de la formation des adultes. Les étudiants sont en outre en position d'acteurs sur le terrain, ils sont ainsi en contact avec des savoirs expérientiels acquis dans les contingences et les régularités des situations de travail. Ces savoirs « cachés » dans l'agir (Schön, 1983), parfois non formulables, relevant de l'insu et des compétences-en-actes, inscrits dans l'encyclopédie propre des acteurs, sont marqués socialement et historiquement. Ils sont composés d'habitus, de sens commun, de connaissances variées et incorporées dans des modes de penser et de faire. Ces savoirs de nature différente sont susceptibles de se transformer en significations utiles pour réélaborer l'expérience de formation des étudiants de l'alternance et leur image d'eux-mêmes dans leur agir.

Cette question de l'image de soi et de son évolution chez les étudiants conduit à préciser notre usage de la notion d'identité professionnelle. Celle-ci apparaît comme inséparable du travail par lequel le futur praticien se forge par la description, la mise en récit, l'interprétation ou l'analyse de cet agir, un sentiment de cohérence interne lui permettant de se saisir comme individu singulier, à l'aide d'éléments sociaux et historico-culturels. Pour Dubar (2000), le développement identitaire est le produit d'un double processus, relationnel et biographique : relationnel, pour autrui, compromis entre les identités proposées et l'identité assumée, et biographique, pour soi, compromis entre des identités héritées et l'identité

visée. On ne peut faire l'impasse sur ces composantes subtiles de l'auto-définition de soi par un sujet, futur formateur, aux prises avec toutes les interventions formatives qui s'efforcent d'infléchir ses façons de penser et de faire. Ainsi que le formule une étudiante dans le « préambule » de son portfolio intitulé « L'après-stage et l'avant-portfolio » :

Comme me dit mon Jiminy Cricket, tu n'es plus une étudiante toute jeune, tu as une famille et des responsabilités. Ta réinsertion professionnelle doit se faire rapidement, il y a des échéances... Ce portfolio correspond donc à un enjeu d'insertion professionnelle qui va avoir des conséquences plus larges sur mon projet de vie, ma famille, ma place dans la société, la reconnaissance de ce que je réalise et donc de ce que je suis.

Une autre étudiante écrit, dans le corps de son portfolio :

Lors du stage, il m'a fallu « adapter, ajuster » ma vision de moi dans l'organisation, faire face à l'image de moi que je percevais dans le regard des autres et à celle que je projetais autour de moi. Des réaménagements sont en cours... Tout en intégrant une forme identitaire nouvelle, je cherche le fil rouge, le passage, entre mon identité héritée, liée à mon parcours de vie, et mon identité visée qui s'est construite à partir d'un regard, de valeurs, de références nouvelles pour agir dans le monde.

4. LE PORTFOLIO À L'UNIVERSITÉ DE GENÈVE

L'analyse des portfolios des étudiants doit tenir compte de l'influence des consignes. Celles-ci s'inscrivent dans l'évaluation finale de séminaires collectifs d'intégration entre théorie et pratique, où les expériences de stage sont partagées : vécues, puis racontées et problématisées à la fois aux autres étudiants et à l'équipe pédagogique chargée de l'accompagnement individuel des stages. Les critères d'évaluation invitent à une objectivation de savoirs issus de la rencontre entre des expériences de terrain et le recours à la conceptualisation fondée sur des théories explicites. Ces critères portent sur l'organisation du document selon des principes de cohérence, de pertinence et de lisibilité, sur le degré de réflexivité relatif aux actions de stage restituées, sur la mobilisation de ressources théoriques pertinentes : 1) pour présenter le contexte organisationnel particulier du stage et les possibilités de choix et d'action dans celui-ci, 2) pour problématiser les questions qui ont émergé au cours du stage.

Tout n'est donc pas permis, dans un tel dispositif, en termes de sémiotisation – ou d'élaboration de significations. Comme le soulignent Vanhulle, Mottier-Lopez et Deum (2007, p. 246) à propos de la rédaction de portfolios dans le cadre d'une licence universitaire préparant au métier d'enseignant, il s'agit pour les étudiants d'intérioriser le système de

médiation proposé par l'université et « la construction de sens à laquelle [ils] sont invités [qui s'appuie] sur des contenus théoriques – des pistes descriptives, argumentatives, explicatives et prescriptives », délimités, dans notre cas, non seulement par le champ des sciences de l'éducation, mais aussi par les dimensions scientifiques et techniques propres au champ de la formation des adultes. Il n'y a pas d'identité sans altérité, et cette altérité est ici celle du langage qui oblige le sujet, en l'occurrence, l'étudiant, à expliciter sa pensée afin de faciliter la tâche interprétative des formateurs auxquels sont adressés ses discours. Composer un texte réflexif à l'université suppose la prise en compte d'un destinataire. En ce sens, le « soi-même » ne se saisit et ne s'inscrit socialement que « comme un autre », suivant la formule de Ricœur (1990).

Ainsi, dans notre contexte, les discours écrits des étudiants peuvent apparaître non seulement comme des outils d'objectivation de l'expérience, mais aussi comme un mode de pensée où il s'agit de se définir en prenant en compte les horizons d'attente supposés des formateurs universitaires. La construction de l'identité professionnelle passe ainsi par le langage écrit dont on attend qu'il permette à l'étudiant de socialiser son expérience tout en lui donnant sens. Selon cette perspective, on peut penser que c'est en prenant part à une communauté de discours et en mobilisant des représentations qui marquent son appartenance à plusieurs communautés, en l'occurrence, l'université et le monde du travail, que l'étudiant de l'alternance est en mesure d'acquérir les savoirs et les savoir-faire qui contribuent à son développement identitaire. Il importe donc que le dispositif de formation soit en mesure d'offrir les conditions nécessaires pour que chaque étudiant dispose des ressources qui « fassent sens » pour alimenter sa construction identitaire et développer ses potentialités.

Selon cette orientation, pour l'élaboration du portfolio, chaque enseignant-référent négocie avec chaque étudiant des pistes de réflexion ou des consignes qui, au-delà de celles présentées plus haut, prennent en compte les situations professionnelles singulières rencontrées en cours de formation. Il s'agit ainsi de stimuler chez chaque étudiant une production discursive en lien avec des enjeux réels tout en prenant en compte ses représentations, difficultés, résistances et horizons d'attente par rapport à l'écriture. Dans cet usage du portfolio, l'étudiant est ainsi partenaire d'une co-évaluation donnant lieu à des dialogues avec l'équipe des formateurs universitaires et parfois avec les pairs dans le cadre des séminaires collectifs d'accompagnement (interévaluations). Pour l'équipe de formation, l'accompagnement à la réflexivité consiste non seulement à garantir des cadres (des savoirs objectivables), mais aussi à se mettre à l'écoute des chemins langagiers divers à travers lesquels les rationalités s'élaborent (Vanhulle, 2009).

4.1. LE PORTFOLIO : UN GENRE DE TEXTE COMPOSITE

La lecture des portfolios met en évidence que les formes textuelles des portfolios négociées, en principe, entre chaque étudiant et chaque référent universitaire sont d'une grande diversité. Les portfolios comportent des éléments de récits biographiques, de récits d'apprentissage ou de formation, de chroniques, de récits ou d'analyse de pratique, des extraits de « journaux de bord » ou de « journaux de cours », de restitutions d'entretiens, de notes diverses ou de courriels. Le portfolio apparaît donc comme un genre discursif hybride : il s'agit parfois d'un écrit « professionnel » en ce qu'il porte sur une expérience professionnelle, mais il s'adresse à des personnes accompagnatrices-évaluatrices investies à la fois comme des formateurs d'adultes, notamment les référents qui travaillent à l'extérieur de l'université, et des enseignants universitaires. À ce titre, cet écrit est aussi un texte académique intégrant des références conceptuelles disponibles dans les corpus de savoirs scientifiques. En outre, cette production textuelle apparaît comme fondamentalement dialogique (Bakhtine, 1984) en raison du croisement des voix et des perspectives incarnées par les multiples acteurs sociaux rencontrés par les étudiants, que ce soit sur le lieu de stage ou à l'université. Il est ainsi frappant de remarquer que pour réussir ce qui leur est demandé de faire, les étudiants doivent inventer des démarches d'écriture hétérogène. Dans la situation inédite de l'écriture du portfolio qui s'inscrit dans une perspective de finalisation et de validation d'une formation où le futur professionnel écrit un texte spécifique, différent de ceux qu'il a eu l'habitude d'écrire jusqu'alors et différent aussi de ceux qu'il aura à écrire plus tard, le passage à l'écriture est difficile. Voici ce qu'écrivait une étudiante en introduction de son portfolio :

Par quel bout commencer ce portfolio, quel axe lui donner ? Qu'est-ce qui émane de cette expérience de stage ? Quels sont les pics émergents et quels liens tracer entre eux ? Comment expliquer l'émergence de ces pics, qu'y a-t-il sous la surface apparente de certains événements ou de certains ressentis ? Quelles significations ai-je construites à partir de ces événements ?

Une première lecture des portfolios met d'abord en relief que cette production discursive ne peut se réaliser sans garder des traces écrites sous la forme d'un journal de bord⁵ qui constitue un outil permettant de consigner des éléments d'observation et de réflexions personnelles utiles pour permettre ensuite un retour réflexif. La forme écrite du journal de bord aide alors, en tant que « brouillon », au déroulement d'un langage

5. Le journal de bord fonctionne ici, on le voit, comme un « écrit intermédiaire » qui apparaît comme un outil réflexif professionnalisant (Daunay et Morisse, 2009 ; Lafortune, 2009).

relevant d'une activité complexe où il apparaît que les éléments de réflexion sont très importants dans le langage écrit; les étudiants écrivent d'abord pour eux-mêmes, selon des règles d'écriture plus ou moins chaotiques, ce qu'ils vont écrire ensuite en linéaire et en successif dans le portfolio. Comme l'écrit une étudiante dans un paragraphe de son portfolio intitulé « Mes apprentissages » :

Réalisant que mon stage allait me demander un investissement conséquent non seulement au niveau du temps mais également au niveau émotionnel, j'ai écrit un journal de bord. J'y ai consigné mes états d'âmes; des réflexions, des observations, sans y mettre un ordre précis ou un classement. Il s'agissait d'une écriture spontanée, non travaillée [...]. Durant les passages émotionnellement difficiles (lors de confrontations ou de tensions), je me suis astreinte au rituel de l'écriture. Cela m'a permis de mettre une distance avec l'événement, de le consigner avec des mots ou expressions précis et de l'utiliser comme un outil de réflexion. Le premier effet a donc été cathartique et le second a permis une intelligibilité de ce qui s'était passé, de pouvoir revenir sur des faits et de les analyser. Un autre effet du journal de bord a été de pouvoir faire l'état des lieux de toutes les informations transmises, de reprendre avec exactitude les nombreuses informations données par mes différents interlocuteurs.

Une première lecture des portfolios en tant que « produits finis » permet également de comprendre que, pour la majorité des étudiants, la narration les amène nécessairement à mettre de l'ordre dans le flux de leur expérience et à opérer des choix difficiles qui peuvent être éloignés de la multiplicité des situations vécues dans le contexte de leur formation. Comme l'écrit un étudiant :

Dans cette écriture du portfolio, il y a eu une distance de moi à moi, mais en même temps, c'est réducteur, parce que j'ai été obligé de choisir certaines actions liées à mon stage au détriment d'autres et j'ai mis de l'ordre d'une certaine manière.

Il y a, en effet, plus dans l'action que tout ce que l'on peut en écrire. Une étudiante constate aussi que l'activité d'écriture suscite un éventail de possibles où il s'agit de sélectionner nécessairement l'information, selon des critères qui sont susceptibles de varier constamment :

Après la rédaction de mon portfolio, j'ai eu l'impression qu'en plus des non-dits et des non-faits du stage, j'ai eu à faire le deuil des non-faits et des non-dits du portfolio. Si je devais le réécrire, j'ai l'impression que je ferais tout différemment, est-ce un bilan trop « désillusionnant » ? Je ne crois pas. Pour moi, c'est plutôt la preuve de mes apprentissages.

Composer un portfolio à destination de l'université au moyen d'une écriture inscrivant les pensées d'une façon successive et ordonnée, par un processus de linéarisation, semble représenter pour certains étudiants une source et une ressource importante d'apprentissage et de développement

professionnel. L'écriture est contraignante, elle oblige à des choix de mots, de phrases, de styles... Ces choix relèvent d'un usage, pris en charge par chaque étudiant, des mots de la langue, mots dont le caractère social indélébile est sans doute au cœur même de la réflexivité que chacun développe. Ainsi que l'écrit un étudiant :

J'ai beaucoup appris avec la préparation de ce portfolio. J'ai dû structurer et organiser mes réflexions, faire le choix des idées, faire preuve de discipline et de rigueur. En quelque sorte, ce moment m'a permis de réaliser une métacognition sur le stage, sur moi-même et ma mission, de reformuler les apprentissages et de les lier avec les concepts théoriques de la formation. Ainsi j'ai pu construire une base de réflexions qui pourrait être utilisée dans d'autres contextes ou des situations professionnelles.

Pour sa part, une étudiante constate :

Articuler ce portfolio a nécessité que j'entre en discussion avec moi-même pour sélectionner, faire des choix à partir des matériaux disponibles, tant théoriques qu'expérientiels. Mais aussi qu'en parallèle je retourne à certains concepts théoriques pour une nouvelle boucle de compréhension.

4.2. LA PERSPECTIVE EXOTOPIQUE

Les textes ainsi produits comportent en permanence deux dimensions, l'une dédiée à l'expérience vécue, où la dimension narrative est sollicitée, l'autre à son analyse, où les aspects réflexifs et théoriques sont très présents, ainsi que l'illustrent les deux exemples suivants.

Extrait 1 (discours de type narratif) :

Le premier jour...

Un enthousiasme teinté d'une pointe d'angoisse m'envahit aux portes de mon stage. Une foule de questions se bousculait dans mon esprit, avec qui et comment allais-je travailler ? Serais-je bien acceptée par mes futurs collègues et surtout serais-je capable d'entrer dans la profession de formateur d'adultes ? Ce stage représentait une étape cruciale pour moi, celle qui allait révéler la pertinence de mes choix universitaires et professionnels, en d'autres termes, j'allais pouvoir répondre à une question fondamentale : ai-je réellement fait le bon choix relatif à mon avenir professionnel ?

Extrait 2 (discours de type théorique) :

Comme stagiaire, je devais non seulement m'adapter à mon nouveau poste de travail en termes de compétences, mais je devais aussi m'insérer dans le contexte physique et spatial de l'institution. Cette intégration nécessite une période plus ou moins longue d'ajustement pour l'individu selon ses caractéristiques propres. Nous ne sommes évidemment pas tous égaux face à la capacité d'adaptation à un nouvel environnement. Selon Fischer (1989), « la

connaissance des territoires constitue pour le nouvel arrivé une forme rituelle d'insertion dans un groupe ; elle lui permettra d'accéder à une compréhension du fonctionnement du travail, mais elle s'effectue en même temps comme une évaluation de son intégration sociale ».

Ces deux extraits rendent compte, d'une manière ordinaire, à la fois de la restitution de l'expérience passée et de l'effort d'analyse et de conceptualisation qui lui « répond ». Deux types de discours (Bronckart, 1997) sont ainsi repérables dans les portfolios : l'un de type narratif, qui développe une scène où le sujet est mis à l'épreuve, rendant compte d'une activité mise en œuvre dans le cadre du stage, l'autre de type théorique, avec références conceptuelles, précisions métalinguistiques et propos à portée généralisante. Le portfolio en ce sens est un travail de contextualisation (rendre compte de ce qui a été observé, discuté, analysé, mis en œuvre au cours du stage, et qui appartient à la personne en ce cadre particulier) et de décontextualisation avec un effort de montée en généralité (déterminer ce qui, dans l'expérience singulière, dépend des processus généraux ou de dimensions formelles). Ainsi, ce portfolio rédigé à l'intention de l'université est un texte « académique ». Il intègre la mise en place de problématiques successives et porte sur des informations dont les dispositifs de recueil ont été mis en œuvre et stabilisés par l'étudiant lui-même. Il comporte ainsi de nettes prédominances de séquences argumentatives et explicatives à valeur didactique.

En nous appuyant sur les travaux de Bakhtine (1984), Clot (1995), Merhan et Baudouin (2007) et Rastier (1999, 2001), nous pouvons rendre compte d'un processus de formation qui fonctionne par régulation d'une rupture initiale. Rappelons les propos de Bakhtine (1984, p. 347-348) :

Il existe une idée qui a la vie dure [...], c'est l'idée selon laquelle, pour mieux comprendre une culture étrangère, il faudrait se greffer en elle [...]. Mais si la compréhension devait se réduire à cette seule phase, elle n'offrirait rien d'autre qu'une duplication de la culture donnée, elle ne comporterait rien de nouveau ou d'enrichissant. Une compréhension active ne renonce pas à elle-même, à sa propre place dans le temps, à sa propre culture et n'oublie rien [...]. Dans le domaine de la culture, l'exotopie est le moteur le plus puissant de la compréhension. Une culture étrangère ne se révèle dans sa complétude et dans sa profondeur qu'au regard d'une autre culture.

Nous nous accordons avec Clot (1995, p. 176), qui définit ce « paradigme exotopique » comme un « tiers milieu » où des formes de vie et des formes de recherche peuvent se développer en une zone commune de développement : le portfolio porte la trace de cet effort d'élaboration, avec une influence de la relation d'accompagnement universitaire qui le provoque et lui confère ses formes de possibilité. L'exotopie (le fait

de se trouver « hors de ») que représente le stage dans un milieu professionnel par rapport au contexte universitaire est accentuée par le fait qu'il constitue pour les étudiants une première expérience dans le champ de la formation des adultes et parfois même, pour les plus jeunes, une première véritable expérience socioprofessionnelle.

Les dimensions narratives des rapports de stage permettent ainsi d'appréhender le stage comme une épreuve se déroulant dans un espace « distal », éloigné des repères habituels du sujet, et que les séquences narratives développées dans les rapports de stage permettent d'analyser⁶. Dans une telle orientation, le principe exotopique permet de caractériser le processus de formation dans un dispositif de formation universitaire en alternance, selon deux niveaux. Le premier niveau est caractérisé par le caractère distal du stage, compte tenu du parcours antérieur du sujet (parcours d'apprentissage, biographique et identitaire) : la formation ici ne peut plus être pensée dans une logique proximale et graduée. On peut évidemment aménager les situations, intégrer des missions de stage évolutives et proposer un accompagnement de proximité. Mais comme on peut le constater dans les textes des étudiants, chacun est confronté, dans le contexte de l'*alternance*, à une étrangeté et à une altérité : rencontres avec d'autres personnes et avec d'autres groupes sociaux, mais aussi avec des nouvelles manières de penser et d'agir qui sont sans doute les conditions mêmes de la formation réalisée. Il y a (trans)formation parce qu'il y a distal, c'est-à-dire déplacement et rupture par rapport à la formation antérieure du sujet, à ses croyances, à ses représentations de soi et du monde et à ses manières habituelles d'agir. Le second niveau exotopique est défini comme l'impact du contexte universitaire lui-même, sa plus-value, qui fait que l'expérience de stage doit être « problématisée ». Le portfolio, en ce sens, tend à une conceptualisation théorique, dédiée à une reprise de l'expérience réalisée, en un milieu autre. Il est une rupture seconde en ce qu'il permet une confrontation aux savoirs formalisés et un effort de montée en généralité au moyen d'une écriture se rapprochant de ce que l'on pourrait appeler « l'écriture scientifique », avec des marques de discursivité scientifique où il ne s'agit pas seulement, pour les étudiants, d'exposer un savoir établi. L'*alternance* universitaire définit donc deux exotopies emboîtées : le stage en lui-même et la reprise réflexive de l'expérience effectuée accompagnée de sa confrontation aux savoirs formalisés, permises par le portfolio. Comme l'écrit une étudiante :

Le choc des concepts a fait émerger chez moi d'autres représentations, un peu comme dans un laboratoire d'idées.

6. Pour une conceptualisation des rapports entre récit et distal, voir Rastier (1999) et Baudouin (2004).

C'est bien cette double exotopie qui caractérise le processus de formation propre à l'alternance considéré ici et dont la puissance se mesure plus ou moins, selon que les étudiants réussissent ou non à articuler le vécu et les connaissances, le professionnel et les savoirs acquis, et à rendre compte de l'action liée à la singularité et à la fugacité des activités de travail ou à conceptualiser leur expérience avec les cadres référentiels utiles à éclairer la construction d'une professionnalité en formation d'adultes. À partir de la perspective « exotopique », l'analyse des portfolios permet de découvrir que ces outils d'élaboration réflexive déterminés par le cadre universitaire reposent généralement sur un engagement des étudiants mettant en jeu des processus identitaires importants. Certains sujets soulignent que la composition du portfolio prend nécessairement beaucoup de temps et exige un investissement profond qui met en particulier à l'épreuve leur capacité à s'interroger. Comme l'écrit une étudiante dans l'introduction de son portfolio :

La rédaction de ce document est issue d'une réflexion de longue haleine. Tenter, chapitre après chapitre, de décrire une expérience vécue au travers d'un stage, d'associer cette dernière à des concepts théoriques et surtout de l'analyser de manière critique, afin qu'elle soit productive [en termes] d'apprentissage, nécessite une grande remise en question de soi.

Une autre étudiante constate en conclusion de son texte que réaliser son portfolio lui a « donné du fil à retordre » :

Si mon journal de bord contenait de multiples observations et réflexions issues de mon quotidien, il s'est agi, dans mon portfolio, de leur donner un statut de « signifiants » dans un processus plus complexe, articulant la « production en situation » avec des éléments théoriques repérés comme « clés » pour la formation d'adulte.

Nous constatons que cette mise en représentation discursive de l'activité de stage permet aux sujets de s'engager dans des dynamiques et des stratégies s'élaborant à partir d'un certain nombre de représentations et de valeurs partagées par les membres de l'équipe d'accompagnement auxquels ces écrits sont destinés. Ces écrits adressés à l'université présupposent en effet que les étudiants adoptent un genre de texte approprié à la situation, ce qui leur confère une singularité propre où les processus langagiers apparaissent comme médiateurs à la fois des processus de socialisation et de développement des étudiants.

Il est frappant de remarquer que ces portfolios, qui ont tous en commun de témoigner des actions et réflexions conduites par les étudiants durant leurs stages, adoptent sensiblement la même macro-structure : la description du lieu et de la mission de stage, les modalités d'apprentissage en lien avec la spécificité d'un contexte, les difficultés rencontrées

dans la réalisation de la mission, les ressources mobilisées, la posture du stagiaire, ses réflexions sur la formation des adultes et sur la profession de formateur. Ainsi, les formes de réflexivité développées par les étudiants sont socialement marquées : elles dépendent des interactions sociales et des médiations formatives à partir desquelles chaque étudiant se forme au contact des savoirs, des valeurs, des normes et des rôles issus des différents contextes de l'alternance. En ce sens, les portfolios apparaissent globalement moins comme des produits que comme des pratiques, c'est-à-dire qu'ils reposent sur des échanges et une coopération entre étudiants, dans le cadre des séminaires d'intégration, entre étudiants, référents universitaires et tuteurs professionnels, dans le contexte de l'accompagnement individualisé, des cours universitaires et des entretiens tripartites⁷.

Cependant, en même temps, nous remarquons que la rédaction de ce texte fait apparaître des formes de réflexivité différentes, d'un étudiant à l'autre, en fonction de son histoire personnelle et sociale, de ses ressources, de sa dynamique biographique et identitaire, de ses motifs d'engagement dans le dispositif et des types de tensions éprouvées dans le contexte de la formation ou du travail.

Pour les trois quarts des portfolios que nous avons étudiés, l'écriture semble favoriser chez les étudiants le développement d'une posture épistémologique critique qui contribue à influencer sur leur dynamique identitaire tout en générant une intensité du processus motivationnel. Pour ces étudiants, la rédaction du portfolio leur permet de se (re)présenter en tant que futurs professionnels de la formation, capables d'appartenir à une communauté de pratique et à une culture d'action spécifique, celle des formateurs d'adultes. Le portfolio comme construction représentationnelle discursive permet généralement à ces étudiants d'offrir une image positive de soi et des *significations* qui manifestent parfois de précieuses constructions de sens. Ces étudiants s'inscrivent habituellement dans l'écriture du portfolio avec un objectif de légitimation identitaire qui inclut une démarche évaluative des compétences acquises :

L'écriture du portfolio me permet de comprendre ce que j'ai vécu et d'asseoir ce que j'ai appris. Ce portfolio, c'est un document pratique et concret qui est extrêmement précieux. Il me permet de m'approprier les compétences que j'ai pu construire.

7. Les entretiens tripartites entre étudiant, formateur universitaire et tuteur professionnel ont lieu au moment de la signature de la convention de stage, qui définit la « mission » à réaliser par l'étudiant et à la fin du stage.

Les formes textuelles des portfolios des étudiants qui s'inscrivent dans cette dynamique d'acquisition professionnelle privilégient généralement une réflexivité portant sur les dimensions praxéologiques liées à leur contexte d'action. Pour eux, c'est d'abord la pratique du stage qui donne sens aux savoirs « savants », issus de la recherche, et à leur formation. L'écriture permet alors l'expression de projets d'avenir par rapport au métier de formateur :

Ce portfolio contient la substance de mon projet professionnel. Cela a été une introspection parfois douloureuse, mais je sors de cet écrit enfin capable de mettre des mots sur mes « valeurs sûres » [...]. Mon expérience de stage et l'écriture du portfolio m'ont permis de savoir ce que j'attends de ma formation universitaire pour exercer le métier de formateur.

Inversement, d'autres étudiants s'inscrivent dans une dynamique de redéfinition par rapport au dispositif d'alternance, en s'interrogeant et en cherchant un sens à leur formation professionnalisante. Ces étudiants, souvent sans véritable projet par rapport au domaine de la formation des adultes, ou peu portés à s'identifier aux acteurs des milieux professionnels qu'ils rencontrent, ou déçus par leur stage, investissent le dispositif d'écriture du portfolio comme moyen de valorisation et comme support de reconstruction d'une image positive au moyen d'un processus de subjectivation conduisant parfois à leur transformation ou au moins à une réorientation de leurs représentations. Comme l'écrit un étudiant :

J'ai abordé mon stage un peu dans la noosphère avec un regard très théorique et puis j'ai réalisé peu à peu qu'agir, c'est agir dans un contexte donné avec ses aléas.

Ou encore, comme le constate une autre étudiante :

Je me représentais le monde du travail comme un univers en noir et blanc où le juste est nettement différencié de l'injuste, mon regard naïf se met à évoluer... Le travail va bien au-delà d'une réalité normalisée et standardisée.

Dans ce dispositif d'écriture des portfolios, il est frappant d'observer que l'usage des savoirs théoriques comporte en réalité une dimension d'interprétation bien plus qu'une simple dimension d'assimilation de ces savoirs. Dans ce contexte, l'écriture, comme figuration de l'expérience, apparaît comme un outil de professionnalisation 1) lorsqu'elle permet aux étudiants d'intégrer les différents apprentissages réalisés à l'université et dans le monde du travail ; 2) lorsqu'elle leur permet d'adopter une posture critique qui paraît indispensable pour que ces futurs formateurs puissent développer une pensée lucide par rapport aux enjeux paradoxaux du métier de formateur d'adultes dans la société actuelle. Métier qui se situe d'ailleurs précisément, comme le stage réalisé par ces étudiants, au croisement du monde de la formation et du monde du travail.

Notre lecture des portfolios permet de penser que cette écriture peut constituer une expérience formatrice susceptible de favoriser les processus réflexifs. En même temps, il semble que cette production écrite est une épreuve à deux niveaux : premièrement, dans le sens d'une mise à l'épreuve des capacités des étudiants à écrire l'expérience vécue ; deuxièmement, en ce qu'il leur est demandé d'aller jusqu'au bout de l'expérience du stage, dans une quête qui n'est pas sans rappeler certaines dimensions du roman de formation⁸.

Comme nous l'avons vu précédemment, à partir de l'approche herméneutique inspirée de Ricœur, l'accès à l'action des étudiants, son intelligibilité, est médiatisée, dans la mesure où deux niveaux d'action sont impliqués dans les portfolios. Tout d'abord, l'action d'écrire : écrire son expérience de stage fait appel à une activité langagière qui se déploie sous la contrainte de genres de textes à la disposition des sujets ; l'activité d'écrire dans le contexte universitaire conditionne, contraint l'objet de leur discours. Ensuite, à un second niveau, ce qui est rapporté, le référent d'une telle activité langagière, est à son tour de l'action. Ce que nous avons étudié au travers des portfolios produits est bien ce que, en vertu de la *mimesis* de Ricœur (1990), ces textes représentent. C'est donc de la représentation de l'action dont il s'agit dans les portfolios, et non pas de l'action en tant que telle. L'analyse des portfolios met ainsi en relief que ces textes, comme constructions discursives opérées par les étudiants, comportent comme tout acte de communication un enjeu de (re)présentation de soi donné à autrui, en l'occurrence l'équipe d'accompagnement universitaire, chargée de l'évaluation de ces textes. Cet enjeu implique que les pratiques des étudiants soient essentiellement des discours que les étudiants tiennent sur leurs activités, ce qui relativise la portée du portfolio comme instrument permettant de développer de réelles compétences professionnelles.

À certains égards, cet écrit a pour enjeu de former l'étudiant à être un professionnel capable de rendre compte à autrui de son activité tout en énonçant le savoir qui est censé la fonder. Les actes de communication sur l'activité ont, comme on le sait, beaucoup d'importance dans la vie professionnelle, mais il importe aussi qu'ils contribuent à des transformations de significations et que, au-delà de présenter une image positive de soi, les portfolios permettent aux étudiants de s'engager dans des projets où ils puissent affirmer leur existence, leurs intérêts, leurs valeurs et leurs positions. Or, ce n'est pas toujours le cas. Nous avons pu observer que les phénomènes et risques de mise en conformité, par rapport aux attentes supposées de l'équipe d'accompagnement chargée de

8. Du moins celui des *Années d'apprentissage de Wilhelm Meister* de Goethe, où il s'agit de se convertir à soi ou d'aller jusqu'au bout de soi.

l'évaluation, sont susceptibles de constituer pour certains étudiants, des obstacles à une mise en mots de la formation telle qu'elle est réellement vécue. En revanche, lorsque les étudiants utilisent les ressources discursives du langage écrit pour raconter, argumenter, décrire, se positionner, sans complaisance narcissique et sans non plus chercher absolument à se conformer à une rhétorique académique parfois si facilement artificielle, il apparaît que l'écriture peut opérer comme un outil puissant de professionnalisation et de travail sur soi, ses conceptions, ses valeurs, ses savoirs, tout en permettant à la pensée de s'affirmer et de s'affiner.

CONCLUSION: L'ÉCRITURE SUR L'ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE

Notre étude met d'abord en évidence que si la construction de l'identité professionnelle de ces étudiants de l'alternance suppose une structure narrative trouvant dans le récit une médiation privilégiée, cette identité n'est pas qu'un récit individuel. Elle est aussi le fruit d'une appartenance à des espaces d'apprentissage culturel – en l'occurrence universitaire ou professionnel – permettant à la fois aux étudiants d'établir leur singularité et de s'insérer dans des représentations collectives ou partagées, organisées en mondes représentés, où les différentes dimensions de leur agir sont interprétées, reconstruites, « mises en forme » ou figurées dans des productions langagières ne se déployant pas exclusivement dans les seuls textes narratifs.

L'étude des portfolios fait en même temps ressortir que lorsque l'écriture incite le sujet à (se) réfléchir à partir de son action, elle constitue une opportunité importante de son processus de formation qui l'oblige à la fois à se distancier et à dire « je ». Nous ne prétendons pas, avec Vanhulle (2009), que l'écriture réflexive constitue *le* mode de subjectivation par excellence. Mais elle peut être explorée 1) dans la mesure où elle est de la pensée en train de se forger et de se transformer au fil de la mise en discours ; 2) dans la mesure où elle consiste à mobiliser sans cesse le langage avec ses caractéristiques, ses mécanismes, ses codes et ses ressources. À partir des travaux de Vygotski (1934/1997, 1927/1999), nous avons vu que la langue écrite, parce qu'elle diffère de l'oral et du langage intérieur (elle est toute en extension et en déploiement au lieu d'être condensée et fondée sur la prédication, comme l'est le langage intérieur), peut constituer un lieu de nouvelles fonctions psychiques, à condition toutefois d'être investie volontairement par le sujet, mais en réalité, celui-ci doit souvent commencer par désacraliser l'écriture et lui donner sa juste place d'outil pour qu'elle puisse devenir un support efficace du travail de la conscience. Dans cette

perspective, côté accompagnement à l'écriture, il paraît nécessaire d'aider l'étudiant à dépasser les inhibitions associées aux normes des écritures académiques en suggérant, par exemple, de recueillir les traces du quotidien du stage dans un journal de bord. Il s'agit ainsi de stimuler l'écriture en lien avec des enjeux réels : si les activités liées au contexte de l'alternance mettent les sujets en tension, « leur prolongement dans la solitude scripturale doit incorporer une sorte d'urgence. Il faut d'abord qu'ils puissent écrire à partir de ce qu'ils ont vécu, aimé, détesté, mal compris, découvert, remis en cause, etc. » (Vanhulle, 2009), ceci dans des textes engagés utilisant la subjectivité comme outil de travail. Dans notre étude des portfolios des étudiants, il a été remarquable de constater que les étudiants qui investissent le plus l'écriture à partir de leurs émotions sont ceux qui vont le plus loin dans le renouvellement des significations. Ainsi que le dit Clot (2009, p. 76), en s'appuyant sur Spinoza, « le développement du pouvoir d'agir n'est possible que grâce à un autre développement, celui du pouvoir d'être affecté, c'est-à-dire grâce à la reconquête d'une palette subjective de possibilités souvent insoupçonnées, plasticité qui permet de voir autrement ce qui est réalisable dans le milieu professionnel ».

À partir de ce développement, on perçoit que le rôle du dispositif d'accompagnement universitaire à l'écriture est essentiellement de favoriser le développement des compétences langagières et cognitives des étudiants, afin qu'ils soient en mesure de construire et de s'approprier un ensemble de significations susceptibles de les amener à redéfinir constamment leurs rapports à autrui et à eux-mêmes dans des situations – de formation ou de travail – génératrices de mises sous tensions permanentes qu'il est important de prendre en compte dans la perspective d'une véritable écriture réflexive. Ceci implique que les enseignants et accompagnants universitaires (dont nous sommes) soient capables d'analyser les situations de travail, en s'appuyant notamment sur la notion d'activité. Il n'y a en effet pas de construction identitaire professionnelle sans activité, c'est-à-dire par rapport à la tâche prescrite, sans mobilisation d'un sujet confronté à la réalité du travail. Cette réalité va bien au-delà de ce qui est visible : le travail réel, c'est aussi le travail pensé, empêché, possible, etc. du sujet, ainsi que le montre la clinique de l'activité mise en œuvre par Clot (1995).

Dès lors, un des rôles essentiels de l'accompagnement à l'écriture est de donner toute leur importance aux situations de travail tout en accordant une place importante à la dimension collective de l'apprentissage permettant la confrontation des points de vue entre les différents acteurs de l'alternance, tout en fournissant des outils métathéoriques et méthodologiques appropriés pour mener à bien cette confrontation. L'écriture du

portfolio permet ainsi, *in fine*, la formulation d'un point de vue propre et la pensée personnelle de l'apprenant grâce à l'expérience de la coopération comme moteur de construction des savoirs et de l'identité professionnelle.

Dans cette perspective, il apparaît crucial qu'un dispositif de formation professionnalisant soit en mesure d'offrir un accompagnement à l'écriture réflexive fondée sur une approche plus clinique, plus intersubjective que celles que privilégient l'enseignement disciplinaire et l'évaluation certificative. Il s'agit alors, entre autres, que le dispositif accorde une place importante à une évaluation fondée à la fois sur des critères bien définis en fonction de chaque situation singulière et sur un dialogue formatif dans lequel la prise en compte de l'expérience professionnelle du sujet joue un rôle essentiel. Cet accompagnement qui correspond à une approche clinique prend en compte la situation, le réel de l'activité professionnelle, les relations entre personnes étudiantes et enseignantes, entre savoirs professionnels et savoirs académiques. L'accompagnement s'intéresse alors à des « cas ». Il ne se positionne pas seulement dans un rôle de transmission de savoirs, mais plutôt comme une instance de médiation du processus d'apprentissage, prenant en compte les nombreuses interactions sociales dans lesquelles celui-ci s'inscrit. Finalement, il s'agit de penser et de mettre en œuvre un modèle de formation susceptible d'inciter les étudiants à combiner un parcours de vie et une logique de trajectoire sociale avec une logique d'apprentissage, au-delà d'une finalité adaptative. La visée formative s'inscrit ici dans une intentionnalité privilégiant des fins d'émancipation et de construction d'une identité sociale et professionnelle où les dimensions biographiques jouent un rôle essentiel, tant dans la mise en œuvre des processus formatifs que dans l'analyse qui peut en être proposée.

BIBLIOGRAPHIE

- ARDOINO, J. (2000). « De l'accompagnement en tant que paradigme », *Pratiques de formation/Analyses*, (40), p. 141-178.
- BAKHTINE, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- BAUDOUIN, J.-M. (2004). « Genre de texte et activité: le cas de l'autobiographie. Les modèles du discours face au concept d'action », *Cahiers de linguistique française*, Université de Genève, (26), p. 391-411.
- BRONCKART, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours: pour un interactionnisme socio-discursif*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART, J.-P., D. BAIN, B. SCHNEUWLY, C. DAVAUD et A. PASQUIER (1985). *Le fonctionnement des discours: un modèle psychologique et une méthode d'analyse*, Paris, Delachaux et Niestlé.

- BRUNER, J.-S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, trad. M. Deleau, 4^e éd., Paris, Presses universitaires de France.
- BRUNER, J.-S. (1991). ... *Car la culture donne forme à l'esprit : de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, Paris, Eshel.
- CARUGATI, F. et G. MUGNY (1991). « La théorie du conflit socio-cognitif », dans G. Mugny (dir.), *Psychologie sociale du développement cognitif*, Berne, Lang, p. 93-108.
- CHAIX, M.-L. (1993). *Se former en alternance*, Paris, L'Harmattan.
- CLOT, Y. (1995). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*, Paris, La Découverte/Poche.
- CLOT, Y. (2000). « Analyse psychologique du travail et singularité de l'action », dans J.-M. Barbier (dir.), *L'analyse de la singularité de l'action*, Paris, Presses universitaires de France.
- CLOT, Y. (2009). « La recherche fondamentale de terrain : une troisième voie », *Éducation permanente*, (177), p. 67-77.
- DAUNAY, B. et M. MORISSE (2009). « Les écrits professionnels des enseignants : entre prescrit et réel, entre individuel et collectif », dans F. Cros, L. Lafortune, M. Morisse (dir.), *Les écritures en situations professionnelles*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 41-71.
- DECOMPS, B. et G. MALGLAIVE (1996). « Comment asseoir le concept d'université professionnelle ? », dans J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, Presses universitaires de France, p. 37-72.
- DEMOL, J.-N. (2002). « L'accompagnement en alternance : de l'université au travail, du travail à l'université », *Éducation permanente*, (133), p. 129-141.
- DUBAR, C. (2000). *La crise des identités : l'interprétation d'une mutation*, Paris, Presses universitaires de France.
- LAFORTUNE, L. (2009). « Un journal d'accompagnement d'un changement comme outil d'écriture réflexive professionnalisante », dans F. Cros, L. Lafortune, M. Morisse (dir.), *Les écritures en situations professionnelles*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 13-37.
- MAYEN, P. (2002). « Le rôle des autres dans le développement de l'expérience », *Éducation permanente*, (151), p. 87-107.
- MERHAN, F. (2004). « La formation universitaire en alternance comme espace-temps d'apprentissage à dimension réflexive et critique », dans R. Arce, F. Farina, M. Novo, A. Egide, J. Ardoino et G. Berger (dir.), *La dimension critique en éducation*, Saint-Jacques-de-Compostelle, Universidade de Santiago de Compostela, p. 153.
- MERHAN, F. (2009). « Le portfolio de développement professionnel à l'université : enjeux et significations », dans F. Cros, L. Lafortune et M. Morisse, *Les écritures en situations professionnelles*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 205-229.

- MERHAN, F. et J.-M. BAUDOUIN (2007). « Alternance, exotopie et dynamiques identitaires : enjeux et significations du rapport de stage », dans F. Merhan, C. Ronveaux et S. Vanhulle (dir.), *Alternances en formation*, Bruxelles, De Boeck, p. 203-223.
- MONTEIL, J.-M. (1987). « À propos du conflit socio-cognitif : d'une heuristique fondamentale à une possible opérationnalisation », dans J.-L. Beauvois, R.-V. Joule et J.-M. Monteil (dir.), *Perspectives cognitives et conduites sociales I. Théories implicites et conflits cognitifs*, Cousset (Suisse), DelVal, p. 199-210.
- RASTIER, F. (1999). « Action et récit », dans M. de Fornel et L. Quéré (dir.), *La logique des situations*, Paris, EHESS, p. 173-198.
- RASTIER, F. (2001). *Arts et sciences du texte*, Paris, Presses universitaires de France.
- RICCEUR, P. (1990). *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.
- SCHNEUWLY, B. (2008). « Vygotski, l'école et l'écriture », *Cahiers de la section des Sciences de l'éducation*, (118), Genève, Université de Genève.
- SCHNEUWLY, B. et J. DOLZ (1987). « La planification langagière chez l'enfant : esquisse d'un modèle », *Revue suisse de psychologie pure et appliquée*, (46), p. 55-64.
- SCHÖN, D.A. (1983). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Québec, Éditions Logiques.
- VANHULLE, S. (2009). *Des savoirs en jeu au savoir en « je » : cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs des jeunes enseignants en formation*, Berne et Neuchâtel, Peter Lang.
- VANHULLE, S., L. MOTTIER-LOPEZ et M. DEUM (2007). « La co-construction de soi et de ses savoirs professionnels comme effet de l'alternance : quels indicateurs ? », dans F. Merhan, C. Ronveaux et S. Vanhulle (dir.), *Alternances en formation*, Bruxelles, De Boeck, p. 203-223.
- VARELA, F. (1989). *Connaître les sciences cognitives : tendances et perspectives*, Paris, Seuil.
- VYGOTSKI, L.-S. (1927/1999). *La signification historique de la crise en psychologie*, trad. C. Barras et J. Barberies, Paris, Delachaux et Niestlé.
- VYGOTSKI, L.-S. (1934/1997). *Pensée et langage*, trad. F. Sève, 3^e éd., Paris, La Dispute.
- WINICOTT, D.-W. (1971). *Jeu et réalité : l'espace potentiel*, Paris, Gallimard.

CHAPITRE

3

Écrire ses acquis pour favoriser l'intégration des savoirs académiques et leur articulation avec la pratique

Anne Clerc

*Haute école pédagogique du canton de Vaud,
Lausanne (Suisse)*

Anne.clerc-georgy@hepl.ch

RÉSUMÉ

La formation des enseignants généralistes se destinant aux degrés préscolaire et primaire à Lausanne, en Suisse, fait alterner cours en institution et stages pratiques dans les classes de la région. De nombreux travaux ont montré les difficultés des étudiants à donner du sens aux savoirs qualifiés par eux de « théoriques ». Notre intérêt porte sur ces difficultés et sur cette absence de sens proclamée. Plus particulièrement, nous cherchons à mieux comprendre ce que deviennent les apports des cours et comment les étudiants s'approprient les savoirs académiques proposés par la formation. Du point de vue du pôle « théorique » de la formation, l'écriture est considérée comme un outil privilégié dans la construction des savoirs professionnels des futurs enseignants. En référence aux travaux de Vygotski (1934/1985), elle constitue un outil médiateur dans la construction de ces savoirs. Dans cette perspective, nous proposons les résultats de l'analyse de bilans de formation rédigés en fin de première année. Ces bilans portent sur les acquis du point de vue des enjeux de l'enseignement sur les apprentissages des élèves. Plus précisément, nous cherchons à mieux saisir les significations construites en lien avec les savoirs académiques proposés dans les cours. Cette démarche s'inscrit dans des travaux de recherche qui visent la description et la compréhension de l'activité de formation et une meilleure connaissance des processus de formation.

Le rôle du langage dans la construction des savoirs n'est plus à démontrer. Dans le cadre des formations professionnelles des enseignants, l'écriture est souvent prônée par les formateurs d'enseignants. En référence notamment aux travaux de Vygotski (1934/1985), elle est considérée comme un outil médiateur dans la construction des savoirs. Si, pour la population étudiante, elle fait souvent l'objet de résistances et n'a d'autre intérêt que celui de montrer leurs acquis aux personnes chargées de la formation, elle est considérée par ces dernières comme un outil privilégié dans la construction des savoirs professionnels, permettant la négociation de sens entre les différentes sources de savoirs proposés par la formation (exposés théoriques, lectures, observations, expériences).

Nos travaux de recherche visent une meilleure compréhension des parcours de formation des futurs responsables de l'enseignement et plus particulièrement de leur appropriation des savoirs académiques proposés et de l'impact de ces savoirs sur la construction de leur identité professionnelle ainsi que sur les transformations, chez ces personnes, des conceptions du rôle de l'enseignant.

Dans le cadre de la formation à l'enseignement à la Haute école pédagogique (HEP) du canton de Vaud, à Lausanne, les étudiants sont amenés à produire de nombreux textes dont la visée est l'intégration et l'articulation entre les savoirs académiques proposés dans le cadre des cours à la HEP et les savoirs expérimentiels construits dans les stages (fiches de lecture articulées à la pratique, préparation argumentée de situations d'enseignement-apprentissage, récits réflexifs de pratiques, analyses de situations menées en stage, analyses de situations problématiques à l'aide de concepts théoriques, bilan des acquis, etc.). Notre propos ici est de mieux comprendre le rôle joué par les apports plus théoriques de la formation dans la construction des savoirs professionnels des futurs enseignants. Serres (2008) relève l'intérêt fondamental pour la formation de travaux centrés sur la description de l'activité de formation et ses transformations. L'écriture est à ce titre intéressante puisqu'en plus d'être un outil médiateur de formation, elle permet de rendre visible une partie de cette médiation. Notre lecture de productions étudiantes vise, premièrement, l'identification des savoirs construits à partir des apports de cours et, deuxièmement, la compréhension des processus de négociation de sens entre ces savoirs, les conceptions des étudiants et leurs expériences en stage. Cette analyse porte sur les bilans de fin de première année de formation en enseignement préscolaire et primaire, dans le cadre d'un module qui traite de l'apprentissage ainsi que de la préparation et la planification de situations d'enseignement-apprentissage. L'analyse de ces bilans vise l'enrichissement de la réflexion autour des savoirs construits dans le cadre d'une formation professionnelle en alternance et la compréhension du rôle des savoirs académiques dans la construction des savoirs professionnels.

1. DES CONCEPTS ACADÉMIQUES EN RUPTURE AVEC UNE CONCEPTION NATURELLE DE L'ENSEIGNEMENT

C'est dans le cadre d'une formation qui fait alterner temps de formation en institution et temps de formation dans des classes de stage que s'inscrit notre recherche. Nous considérons que les savoirs construits dans ces deux lieux diffèrent de par leur nature et leur forme de construction, et nous allons ici situer notre discours dans une perspective historico-culturelle, en référence aux travaux de Vygotski (1934/1985).

1.1. UNE FORMATION EN ALTERNANCE : DEUX LIEUX DE FORMATION

En réponse aux exigences posées par le processus de Bologne¹, les établissements de formation ont entrepris de nombreuses réformes dont la visée est la professionnalisation de l'enseignement. En Suisse, ce processus a entraîné, d'une part, une intensification de la formation pratique et une universitarisation de la formation théorique et, d'autre part, la recherche d'une articulation plus étroite entre établissements de formation et lieux de formation pratique. Les formations sont ainsi dites « en alternance », parce que la personne partage son temps entre des stages dans des écoles publiques et des cours dans l'établissement de formation. Les tensions provoquées par cette alternance peuvent conduire le sujet en formation à s'engager ou non dans sa formation. Kaddouri (2008) relève les enjeux et les risques de cette alternance dans la construction identitaire des futurs professionnels de l'enseignement. L'étudiant est confronté à au moins deux espaces de socialisation distincts, chacun étant porteur de valeurs et de cultures différentes, voire parfois antagonistes. En effet, au cœur de ces processus se trouve une personne en formation, qui rejette, ignore, intègre et négocie les apports de ces différents lieux de formation. De plus, cette personne n'entre pas en formation sans l'existence d'une certaine conception du métier qu'elle a choisi, conception héritée notamment de son parcours d'élève.

1. Le processus de Bologne vise l'harmonisation des systèmes d'enseignement supérieur des pays européens. L'objectif est de faciliter la circulation des étudiantes et étudiants d'un pays à l'autre. La participation de la Suisse à ce processus a impliqué des changements de structure des formations, notamment pour permettre la correspondance avec le système d'accumulation et de transferts de crédits et le système de grades fondé sur deux cycles, le premier de trois ans et le second de deux ans.

1.2. UNE FORMATION EN ALTERNANCE : DEUX FORMES DE CONSTRUCTION DE SAVOIRS

En référence aux travaux de Vygotski (1934/1985), nous considérons qu'au début de la formation, l'étudiant a construit un nombre important de concepts spontanés ou quotidiens, à partir de ses expériences d'élève et d'autant plus solides que ces expériences sont nombreuses et ont occupé la majeure partie de son parcours scolaire. Ces concepts sont souvent proches de ce que Vygotski appelle les pseudo-concepts. Ils se construisent par catégorisation et généralisation d'éléments issus de l'expérience de chaque individu, du bas vers le haut. Vygotski (1934/1985) les oppose aux concepts scientifiques, élaborés par d'autres, culturellement et historiquement construits et dont l'acquisition se fait, du haut vers le bas, dans le cadre d'apprentissages structurés, tels que les apprentissages scolaires. La construction de concepts scientifiques est basée sur leur élaboration systématique, dans le cadre de systèmes structurés et sans référence nécessaire à l'expérience concrète. En revanche, le concept scientifique se caractérise par le fait qu'il s'inscrit dans un système de concepts. Le concept quotidien naît de l'expérience et est orienté vers l'agir et vers la communication, alors que le concept scientifique est intériorisé par l'apprentissage structuré et est orienté vers la compréhension de phénomènes.

Concepts quotidiens et concepts scientifiques s'opposent ainsi dans leur mode de construction, dans leur orientation et dans leur rôle. Vygotski (1934/1985) relève d'ailleurs le fait que leurs forces et leurs faiblesses sont également opposées. Les concepts quotidiens, saturés d'expériences, ne permettent pas de généralisations suffisantes pour réfléchir et comprendre les phénomènes, alors que les concepts scientifiques, par leur niveau d'abstraction, permettent la réflexivité, la compréhension et la prise de conscience, mais demeurent souvent éloignés de la singularité des situations particulières.

La forme spécifique de formation proposée dans les stages s'apparente à celle qui permet la construction de concepts quotidiens, du moins en ce qu'elle postule la construction de savoirs professionnels à partir d'expériences singulières. Elle est orientée vers l'agir. Au contraire, la forme donnée aux cours théoriques vise la construction de concepts scientifiques, la compréhension de phénomènes liés à l'apprentissage et à l'enseignement.

1.3. LE RÔLE DES SAVOIRS ACADÉMIQUES DANS LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT

Dans la perspective décrite ci-dessus, les savoirs académiques proposés dans nos cours devraient permettre l'acquisition de concepts scientifiques et de systèmes de concepts et viser la compréhension des phénomènes pédagogiques et le développement de fonctions psychiques supérieures. À titre d'exemple, Vygotski (1934/1985) compare l'acquisition de concepts scientifiques à celle d'une langue étrangère. L'assimilation de la seconde langue s'effectue par l'intermédiaire du premier système de signification qu'est la langue première et, en retour, elle permet le développement des formes supérieures de la langue maternelle (Rochex, 1997). Par analogie, nous considérons premièrement que l'appropriation des concepts académiques proposés dans les cours se fait par l'intermédiaire des systèmes de signification construits à partir d'expériences singulières, dans son passé d'élève et en stage, et deuxièmement que cette appropriation peut permettre le développement de formes supérieures de pensée de ces systèmes de signification spontanés.

L'acquisition de concepts scientifiques et l'appropriation de systèmes de pensée propres à la compréhension des apprentissages, à leur organisation par l'enseignant, à la préparation de l'enseignement et au rôle de l'enseignement dans les apprentissages des élèves visent ainsi prioritairement le développement de formes supérieures de pensée. Ivic (1994) relève que, dans une perspective vygotkienne, l'acquisition de systèmes de connaissances dont le degré de généralisation est élevé et l'intégration de systèmes de concepts simplifient les opérations intellectuelles et favorisent la prise de conscience et le contrôle par l'individu de ses propres processus cognitifs. C'est dans cette intention de développer des fonctions psychiques de nature métacognitive que nous envisageons les apports théoriques que nous proposons aux personnes en formation.

2. L'ÉCRITURE COMME OUTIL MÉDIATEUR DE CONSTRUCTION DE SIGNIFICATIONS

Nous présentons tout d'abord l'écriture comme un outil favorisant l'intégration des savoirs théoriques proposés par la formation et l'élaboration de significations, et ensuite le bilan de formation tel qu'il est demandé dans les cours que nous proposons.

2.1. ÉCRIRE POUR CONSTRUIRE DES SIGNIFICATIONS

Pour Vygotski (1934/1985), l'écriture procède d'un travail conscient et volontaire. La recherche du mot juste, le choix d'une succession particulière dans l'ordre du discours, l'effort de représentation par la pensée de la situation et du destinataire ainsi que la lenteur inhérente à ce travail sont autant d'éléments propices à l'élaboration de significations et à la réélaboration des expériences de formation. Schnewly (1985, p. 180) relève que « le motif d'agir langagièrement ne découle pas de la dynamique de la situation, mais de l'effort constant de l'énonciateur » ; cette forme particulière d'expression permet à la fois l'anticipation du texte et la distanciation d'avec celui-ci. Le travail d'écriture favorise l'appropriation des savoirs et le travail d'élaboration du sens parce qu'il donne naissance à la compréhension (Schnewly, 1985).

L'écriture, selon Cros (2006), est source d'effets tant cognitifs qu'identitaires. Les savoirs, pour participer au développement identitaire de l'étudiant, doivent faire l'objet d'une réélaboration de sa part. À ce titre, l'écriture permet ainsi non seulement de comprendre et de s'approprier les savoirs proposés dans différentes situations de formation, mais aussi de construire des significations singulières, élaborées au travers des négociations de sens provoquées par le travail d'écriture. Vanhulle (2009a) a montré que ces significations sont d'autant plus appropriées que l'engagement dans la négociation de sens transparait dans des discours saturés d'opérations cognitives et réflexives. L'attention portée au langage et à la recherche des « mots justes » est un indicateur de cet investissement. L'écriture favorise ce travail de par sa nature propre.

Écrire ses acquis de formation en articulant savoirs théoriques et expériences en stage permet à la fois de négocier le sens et de construire des significations à partir des savoirs proposés en formation, et à la fois de rendre visibles les processus de formation et de construction de savoirs à l'œuvre dans le cadre d'une formation en alternance.

D'une part, l'écriture favorise la prise de conscience de son parcours de formation, parce qu'elle le rend visible et permet d'en garder des traces et des arrêts sur images auxquels le sujet pourra se référer afin de mesurer le chemin parcouru. D'autre part, elle invite à la prise de conscience de son parcours de formation, parce qu'elle favorise une prise de distance par rapport aux expériences de formation et sert d'outil médiateur dans l'élaboration de significations de ces expériences. Nous ne réduisons pas l'expérience à la pratique en stage, mais nous considérons que tout ce qui est proposé dans le cadre de la formation, les stages comme les cours, les observations comme les lectures, les travaux ou les certifications, peut être considéré comme expérience.

2.2. LE BILAN DE FORMATION, UNE FORME PARTICULIÈRE D'ÉCRITURE ET DE CONSTRUCTION DE SAVOIRS

À la fin de la première année de formation, dans le cadre du module « concevoir, mettre en œuvre et analyser des situations d'enseignement/apprentissage² », nous demandons aux étudiants de rédiger un bilan de leurs acquis en lien avec le module. La consigne est de développer deux acquis du module et de les argumenter en lien avec la pratique en stage et les apprentissages des élèves. Les étudiants devaient donc reconnaître ces acquis, concepts ou outils, les définir et les articuler avec leurs expériences de stage et avec les incidences sur leur pratique future et les apprentissages de leurs élèves.

La tâche vise ainsi à provoquer à la fois une réélaboration des savoirs proposés dans les cours, une identification de leurs liens avec l'enseignement et les apprentissages, une prise de conscience des acquis, du chemin parcouru et de l'évolution de la conception de son rôle, ainsi qu'une mise en perspective de son projet professionnel.

Les bilans de formation que nous demandons poursuivent un objectif de production de sens à partir des savoirs proposés par la formation, tout d'abord parce que « la pratique analysée par l'intermédiaire de l'écriture se réalise par ce que les Anglo-Saxons appellent une "négociation de sens" qui implique le langage, les conversations entre individus et des écritures pour les autres » (Cros, 2006, p. 10), ensuite parce que la demande d'explicitation de ses propres acquis participe de la nécessité de rendre conscients les apprentissages par et pour la personne formée : « plus nous sommes capables de nous rendre compte et de rendre compte aux autres de l'expérience vécue, plus elle est vécue consciemment » (Vygotski, 2003, p. 78).

Dans le présent chapitre, notre intérêt porte tant sur le rôle joué par l'écriture dans la réélaboration des savoirs proposés dans les cours que sur la compréhension de la nature des significations construites et sur l'identification des processus de négociation et d'articulation entre les différentes sources et natures de savoirs en tension durant la formation.

2. Le module « concevoir, mettre en œuvre et analyser des situations d'enseignement/apprentissage » est obligatoire : il est proposé aux futurs enseignants généralistes. Il comprend un cours et un séminaire de deux heures par semaine chacun et a lieu durant toute l'année.

3. **MÉTHODOLOGIE : UNE ANALYSE DES DISCOURS**

L'analyse des discours produits dans les bilans cherche à déceler les significations construites à partir des concepts et savoirs théoriques évoqués. Les énoncés produits proposent des réélaborations thématiques des savoirs académiques soumis dans les cours (Vanhulle, 2009b). Cette analyse vise à comprendre comment, par l'écriture, le sujet négocie la construction de savoirs professionnels entre savoirs théoriques de référence, conceptions personnelles et savoirs construits en stage.

Les résultats présentés ici proviennent de l'analyse de 16 bilans de formation produits par des étudiantes³ en fin de première année de formation à l'enseignement. La longueur des bilans varie d'une à deux pages, alors qu'aucune norme n'a été fixée à ce sujet. Bien qu'obligatoires, ces textes ne sont pas évalués, c'est-à-dire qu'ils ne font l'objet ni d'exigences formelles particulières, ni de l'octroi de points pour la certification, ni de commentaires à l'étudiante.

L'outil d'analyse des données articule différents indicateurs et croise ainsi plusieurs perspectives. Nous avons ainsi procédé à :

- une analyse et une catégorisation des contenus thématiques (choix et définition des concepts, référence au cours, nature et rôle des références à la pratique, origine de la validation de l'acquis, etc.) ;
- une analyse des réélaborations thématiques effectuées par les étudiantes à partir des savoirs proposés dans les cours (Vanhulle, 2009a) : les contenus nommés, restitués, transformés, font l'objet d'une définition personnelle, d'une « traduction » ;
- une catégorisation des types de textes (questionnement, réflexion, autoévaluation, récit de trajectoire, etc.), plusieurs catégories pouvant être présentes dans un même texte ;
- une analyse des modalisations, distribuées entre 1) modalisations logiques, en référence à des lois, des règles, des vérités, 2) modalisations déontiques, en référence à des normes, des valeurs, des opinions, et 3) modalisations pragmatiques, en référence à des intérêts, des raisons d'agir et modalisations appréciatives, subjectives (Bronckart, 1996) ;

3. Dans la partie consacrée aux résultats, nous utilisons le féminin parce que nous faisons uniquement référence à des travaux d'étudiantes.

- une analyse des types de discours (Bronckart, 1996) qui articule des textes de l'ordre du raconter ou de l'exposer (récit ou discours) avec la façon dont le sujet se présente dans le texte : discours impliqué ou autonome.

Ces différents indicateurs ont été insérés dans une grille d'analyse qui a favorisé le dégagement de profils et de tendances. Les résultats présentés ici, issus d'une première analyse, permettront prioritairement d'identifier quelques traitements possibles des savoirs offerts par la formation à travers les écrits d'étudiantes de première année.

4. LE DEVENIR DES SAVOIRS ACADÉMIQUES : QUE NOUS APPRENNENT LES BILANS DE FORMATION ?

Les résultats des analyses des bilans de formation sont présentés du point de vue de la nature des textes produits, du choix des concepts retenus et de leur validation par les étudiantes, de la signification donnée aux savoirs évoqués, de la nature des liens établis entre ces savoirs théoriques et les expériences en stage et, enfin, des trajectoires de formation et des modifications de conception du rôle de l'enseignant.

4.1. LA NATURE DES TEXTES PRODUITS

Selon la catégorisation proposée par Bronckart (1996), la grande majorité des bilans (13 sur 16) est de l'ordre de l'exposé concerné. Les étudiantes s'expriment en « je » et le monde discursif est étroitement lié au monde ordinaire. La nature des textes prend différentes couleurs que nous avons catégorisées en cinq profils différents. Certains textes ont été classés dans deux catégories, ceux-ci faisant alterner les genres tout au long du discours.

- a) La moitié des productions est de l'ordre de l'explicitation de ses acquis par la description comparative entre avant et après. Les étudiantes décrivent ce qu'elles pensaient, savaient, faisaient, et l'opposent à ce qu'elles pensent, savent ou font aujourd'hui.
- b) Le quart des textes relève de l'exposé de façons de faire, en général et avec l'intention de prouver les acquis annoncés. Cet exercice ne correspond pas toujours à l'intention des étudiantes. Dans deux situations, l'exposé montre même que l'étudiante n'a pas compris les concepts choisis.

- c) Le tiers des bilans fait l'objet d'une autoévaluation de l'étudiante et expose autant les acquis que les difficultés, les apprentissages effectués que ceux qu'il reste à entreprendre.
- d) Le tiers des étudiantes propose une réflexion sur le métier d'enseignante en regard des deux concepts choisis ou un questionnement qui porte sur les choix et les enjeux du métier tels qu'ils ont été compris par l'appropriation des concepts.

Ainsi, dans la majorité des textes, les étudiantes cherchent avant tout à montrer les acquis annoncés soit par l'identification des écarts entre le début de leur formation et la fin de la première année, soit par la traduction des concepts en actions génériques. D'autres étudiantes proposent un travail d'autoévaluation et tentent de se situer en regard des exigences. D'autres enfin proposent une réflexion qui révèle une réelle recherche de signification et d'articulation entre savoirs théoriques et expériences pratiques.

4.2. LE CHOIX DES CONCEPTS ET LA VALIDATION DE LEUR PERTINENCE

La moitié des concepts ou notions retenus portent sur la planification de l'enseignement (planification, objectifs, scénario) ; l'autre moitié se distribue entre différents concepts abordés dans les cours (représentation, métacognition, conflit cognitif, etc.). Le quart des étudiantes ne justifie pas le choix des concepts retenus. Les trois quarts restants argumentent leur choix :

- a) Quatre étudiantes ont pu observer des changements dans leur pratique : cet apprentissage les a rendues plus efficaces. Certaines l'ont éprouvé elles-mêmes : *maintenant que je prends tout ceci en considération, il y a un gain de temps et de ce fait, les élèves restent plus concentrés*, ou, plus précisément, leurs acquis s'expriment par la prise de conscience de leurs progrès et de ses effets sur les apprentissages : *c'est spécifiquement lors du dernier stage que j'ai pu constater mes progrès en la matière, ainsi que leurs bienfaits sur l'apprentissage des élèves*. D'autres ont ressenti le besoin de justifier leurs acquis en recourant à un tiers, généralement leur praticienne ou praticien de référence. C'est le regard extérieur du maître de stage qui permet d'assurer que les notions abordées dans les cours ont trouvé une application judicieuse dans la

pratique et qui justifie l'affirmation d'acquis : *Ma prafo⁴, ainsi que moi, avons vu des améliorations au niveau des consignes et ceci, grâce aux outils fournis durant le grand cours, ainsi qu'en séminaire.*

- b) Trois étudiantes valident leur choix des concepts en affirmant leur lien évident avec la pratique ou en déclarant qu'elles ont pu reconnaître ce lien en stage.
- c) Trois étudiantes expliquent que le concept retenu est pour elles une découverte, un moyen de comprendre leur parcours en tant qu'ancienne « élève ». Certains concepts sont même choisis parce qu'ils permettent de « régler ses comptes » avec son passé d'élève. Ainsi, une étudiante, séduite par les possibilités qu'offre la métacognition comme aide à l'apprentissage, regrette de ne pas avoir pu en bénéficier : *Aussi loin que je m'en souviens, mes enseignants ne m'ont jamais interrogée sur ma façon d'apprendre ou de procéder pour résoudre un problème.*
- d) Enfin, deux étudiantes estiment que ces éléments peuvent être considérés comme acquis et l'affirment simplement.

Les étudiantes justifient ainsi leur choix par leur compréhension, le sentiment d'efficacité ou la description générale de leurs actions professionnelles acquises. Cependant, l'importance de la validation par la pratique semble essentielle. Elle s'affirme parfois directement, et parfois plus discrètement, à travers le besoin de mesurer l'efficacité ou les changements de pratiques. Certaines étudiantes portent même une appréciation quant à la pertinence des savoirs évoqués. Alors, cette évaluation est, par exemple, liée à l'utilité de ces savoirs éprouvée par l'étudiante : *Je dois dire que la liste des habiletés cognitives a été pour moi une liste intéressante qui me permettait de pouvoir mettre des mots sur ce que j'attendais des élèves.*

Certaines étudiantes ne cherchent pas à valider les savoirs de la formation, mais plutôt à prouver à la formatrice qu'elles les ont intégrés à leur pratique. Le discours, saturé de modalisations déontiques, se fait sous forme de « marche à suivre adoptée ». Il est descriptif et général et non réellement articulé à une situation précise : *j'utilise ce document afin d'analyser chacune de mes planifications [...], je reprends mes planifications par catégories (celles du scénario), je me pose les questions inscrites et j'en développe d'autres dans le but d'analyser mon travail.* Ce type de discours pourrait être tenu par n'importe quelle personne qui étudie.

4. L'étudiante fait ici allusion à la praticienne formatrice qui est sa maîtresse de stage.

4.3. LA DÉFINITION DES CONCEPTS

Pour exprimer leurs acquis, les étudiantes font référence à des concepts ou à des notions traitées dans les cours. La définition qu'elles donnent à ces concepts est un indice des significations construites.

- a) Une première catégorie d'étudiantes n'entre pas en négociation avec les concepts et notions cités : cinq étudiantes se contentent de les nommer sans explications ni références, alors que d'autres récitent ou citent un extrait du cours qui définit le concept en question. Chez cinq étudiantes, une référence, un extrait d'une lecture est convoqué pour éclairer une définition.
- b) Une autre catégorie d'étudiantes met en œuvre une réelle recherche de sens, repérable dans le travail lié à l'effort de réélabo-ration des concepts. Cet effort s'exprime chez près de la moitié des étudiantes par leur traduction en « marche à suivre » pour la pratique ou en reformulation prescriptive. Dans ce cas, les modalisations déontiques (Bronckart, 1996) sont très présentes dans leurs énoncés. Ainsi, ces deux étudiantes qui transforment les savoirs théoriques en prescription pour leur pratique : *Nous devons être au clair avec ce que l'on attend des élèves. [...] Cependant, malgré une planification bien préparée, l'enseignant doit savoir faire face aux imprévus qui peuvent modifier sa planification. Ou : Pour que les élèves apprennent, il faut dans un premier temps que l'enseignant soit au clair avec ce qu'il attend d'eux. Puis, il doit effectuer la tâche pour se mettre à la place de l'élève. Ou encore, deux étudiantes reformulent leur compréhension sous forme de vérités non négociables. L'une dit : Une fausse conception, si elle n'est pas modifiée rapidement, peut faire dévier tout un apprentissage et incruste une fausse notion pour un certain temps. L'autre affirme : J'ai acquis la certitude qu'il faut être explicite avec les élèves. Ils ont besoin de savoir ce qu'on attend d'eux et ce que l'on évalue.*
- c) Un deuxième type de réélabo-ration des concepts apparaît quand près de la moitié des étudiantes tentent une définition personnelle des concepts. Certaines, pour expliciter leur compréhension d'un concept, utilisent la métaphore : *une planification est importante, c'est comme un rail (plus ou moins large) que l'on suit pour ne pas se perdre et maintenir nos objectifs*, ou le redéfinissent dans leurs propres mots, comme cette étudiante qui explique ce que sont les représentations : *Les enfants voient le monde avec leurs propres yeux. Cependant, cette façon de voir, n'est pas toujours la réalité.*

- d) Un troisième type d'effort de traduction des concepts s'exprime sous la forme d'une définition « arrangée » personnellement. Une étudiante estime qu'elle peut choisir la définition d'un concept en fonction de ses affinités : *il y a plusieurs définitions possibles, mais celle qui m'a le plus parlé est la suivante*. Ces arrangements proviennent parfois d'un besoin de faire coïncider le concept et les croyances de l'étudiante ou de minimiser les risques de grand écart entre concepts scientifiques et concepts quotidiens. Ainsi, une étudiante semble tenir à la justification des apprentissages proposés aux élèves du point de vue de leur utilité dans leur vie future : *Ce que j'ai surtout appris, c'est qu'une compétence transversale [...] est, au fond, destinée à être utilisée dans la vraie vie des élèves et les disciplines sont justement des occasions en or pour l'exercer, la développer*. Cette étudiante reflète ce qu'Altet (2004) qualifie de rapport au savoir « utilitariste ». Les étudiantes estiment souvent qu'elles doivent justifier les savoirs scolaires du point de vue de leur utilité dans la vie quotidienne.

4.4. LES SAVOIRS PROPOSÉS DANS LES COURS À L'ÉPREUVE DE LA PRATIQUE

La consigne du bilan demandait d'explicitier un lien entre les acquis relevés et la pratique enseignante. Les exemples issus des stages viennent ainsi éclairer le concept utilisé ou la notion choisie soit pour expliquer la théorie, soit pour la valider ou encore pour la mettre en question : l'expérience en stage est ainsi considérée par les étudiantes comme le lieu de la mise à l'épreuve de la théorie.

Le discours sur la pratique est majoritairement de l'ordre du discours général et désincarné : les étudiantes énumèrent les actions à mener pour agir en cohérence, de leur point de vue, avec les savoirs théoriques relevés comme acquis. Ce type de discours semble chercher à convenir à l'attente projetée du formateur. De plus, il est souvent construit indépendamment de toute situation réelle. Dans le tiers des bilans, en revanche, il est spécifique et lié à une situation particulière racontée, où l'étudiante est engagée (Bronckart, 1996). Quand le discours reste général, il est difficile de mesurer la part dévolue à la démonstration de la compréhension des attendus de la formation par les étudiantes. Il semble répondre plus souvent au besoin de prouver qu'un concept adéquat est celui pour lequel l'étudiante peut établir un rapport d'application pratique. À ce titre, la consigne proposée induit peut-être ce type de raccourcis et mériterait d'être interrogée dans une prochaine version. Pour ces raisons, nous ne retiendrons ici que les situations particulières.

L'éclairage de la théorie par l'expérience pratique vise principalement l'exemplification d'un concept ou d'une notion. Par exemple, une étudiante construit une signification et donne accès à sa compréhension du sens des apprentissages : *Au cours d'une lecture parlant d'une petite souris qui allait se doucher, puis se brosser les dents et enfin mettre son pyjama, j'ai demandé aux élèves pourquoi la souris faisait-elle [sic] tout ça, puis elle décide d'interroger un élève : je lui parle de ce type d'habillement cela ne fait pas appel à ses références culturelles. C'est par cette expérience que j'ai compris qu'il fallait veiller à utiliser des références qui avaient sens pour les élèves.*

Plus souvent, nous l'avons vu, la référence au stage sert à valider la pertinence d'un apport du module. Cette validation semble nécessaire pour confirmer l'intérêt de la notion ou du concept invoqué : *C'est ce qui m'est arrivé durant mon dernier stage. Ou : J'ai pu constater l'aspect bénéfique d'un objectif bien rédigé, concernant l'évaluation des acquis des élèves.* À propos du postulat d'éducabilité découvert par une étudiante lors d'un cours, elle nous relate une situation où elle est intervenue afin de vérifier ce qui lui a été dit, malgré ou contre ce qu'elle a compris du point de vue de la praticienne qui l'encadre :

Ma profa m'avait dit que cet [sic] enfant n'était pas mûre, qu'il fallait lui laisser du temps. Comme pour me prouver que la maturité n'était pas tout, j'ai fait beaucoup de jeux avec cette élève, en restant à côté d'elle, en la regardant faire, en lui posant des questions métacognitives, en lui réexpliquant le but du jeu de différentes manières, bref en ne la lâchant pas d'une semelle. En quelques jours, les progrès étaient énormes.

À l'inverse, certaines étudiantes établissent le lien entre stages et cours à partir de leurs observations de la pratique : *Au fil des cours, j'ai pu mettre des mots sur ce que j'avais observé en stage.* L'intérêt des concepts abordés dans les cours réside dans le fait qu'ils confirment les expériences pratiques.

Un dernier cas de figure, un peu plus rare, a retenu notre attention ; nous le nommerons « je vous crois même si l'expérience m'a montré le contraire ». En effet, certaines étudiantes disent être séduites ou convaincues par un apport du cours. Elles ont tenté de mettre en œuvre, en stage, les actions professionnelles qu'elles ont comprises comme étant liées à la théorie proposée, mais sans constater les effets attendus. Ces étudiantes, loin de remettre en question leur conviction, attribuent « l'échec » de leurs interventions à de nombreuses causes de nature diverse, et évitent ainsi de remettre en question ou de contredire ce qu'on leur a expliqué. Une étudiante raconte ainsi son expérience mitigée des conflits cognitifs, sans remettre en question ni le concept ni la façon dont elle l'a interprété : *Pendant le stage d'avril, j'ai en effet créé des conflits cognitifs [...]. Je tiens à préciser que je n'ai pas observé des résultats positifs à chaque fois que je mettais*

les élèves en situation de conflit. Pour justifier les effets peu probants de ses expériences, l'étudiante invoque, plus loin dans son texte, le manque de motivation des élèves comme la cause unique de l'absence d'effet de son action.

4.5. LES TRAJECTOIRES OU LA MESURE DU CHEMIN PARCOURU

Le texte bilan est l'occasion de revenir sur son année de formation et de mesurer le chemin parcouru. Le sujet y décrit ses difficultés et ses réussites, identifie les ruptures et les continuités, s'approprie le vocabulaire propre à l'enseignement et apprivoise progressivement le monde de la formation à la HEP. Pour Riopel (2006), l'élaboration d'une représentation de son parcours de formation est un indicateur de l'investissement de l'identité professionnelle. Pour reconnaître les changements et rendre visibles les trajectoires, les étudiantes se réfèrent souvent au récit de leurs premiers pas dans la formation, de leurs premières expériences pratiques. C'est peut-être pour cela que plusieurs d'entre elles reviennent sur la planification comme un acquis du module. En effet, en plus du fait qu'il s'agit bien là d'un des objectifs des cours en question, les étudiantes doivent écrire des planifications⁵ dès leurs premières expériences. Ainsi, elles gardent une trace de leurs travaux initiaux et peuvent mesurer l'écart entre ceux-ci et leurs dernières planifications : *Je me rends bien compte de la différence qu'il y a entre mes premières planifications et maintenant ; ou : Au début de l'année, mes planifications ressemblaient plutôt à des textes suivis. Ce n'était pas facile à relire ni très clair. Au fur et à mesure de l'année, j'ai remarqué de grandes différences avec mes planifications du début et celles de la fin.*

Une autre forme de description du parcours de formation est la confrontation de ce que l'étudiante imaginait, attendait à la lecture de la description du module, avec ce qui s'est passé : *Je pensais que vous alliez me donner des planifications toutes faites qu'il suffisait de copier. Au fil des cours, j'ai compris que la planification était quelque chose de très personnel et qu'il n'y avait pas de recette miracle.* Cette confrontation se fait parfois entre la conception

5. Par « planification », nous entendons tout le travail de préparation d'un moment d'enseignement-apprentissage. Plus particulièrement, nous demandons aux étudiants de procéder à l'analyse de l'objet d'apprentissage et à l'identification d'objectifs d'apprentissage et de répondre à de nombreuses questions (scénarios) qui lui permettent de justifier ses choix pédagogiques et didactiques, d'identifier les modalités de résolutions des tâches et de construire les consignes et le guidage des apprentissages le plus adéquat.

que l'étudiante avait de l'enseignement et celle qui lui a été proposée par la formation. Une étudiante pose une évaluation sur sa conception initiale, signalant qu'elle « avait tort ».

Pour d'autres étudiantes, l'écriture du bilan permet simplement de prendre acte de l'évolution de leurs conceptions du métier et de leur façon de travailler, sans jugement ni questionnement particulier. Une étudiante décrit et compare sa façon de planifier au début de l'année et aujourd'hui.

Les bilans de formation permettent ainsi non seulement de prendre conscience du chemin parcouru, mais aussi de construire du sens en écrivant son histoire de la formation, en dessinant son trajet. Plus la représentation de son trajet de formation est élaborée et signifiante pour le sujet, plus son rapport à la formation est investi (Riopel, 2006). La description d'éléments liés à la trajectoire n'est pas présente dans tous les bilans.

4.6. LES TENSIONS ENTRE CONCEPTS ACADÉMIQUES ET CONCEPTS QUOTIDIENS

Les écarts ou tensions, entre les apports théoriques de la formation et les conceptions de l'enseignement, qui sont présents dans les concepts spontanés construits par les étudiantes s'expriment de différentes manières. Les étudiantes cherchent souvent à réduire ces écarts ou même à les nier. Certaines d'entre elles recherchent à tout prix la concordance entre les deux sources de formation que sont les cours et la pratique. Cette recherche passe alors par une forme de survalorisation de l'une ou l'autre de ces sources de formation, la première n'étant que le miroir de la seconde. D'autres confondent concepts académiques et concepts quotidiens, ne saisissent pas les différences de nature entre ces différents apports. D'autres, enfin, reconnaissent bien deux sources différentes de formation, mais cela les conduit le plus souvent au rejet ou à la dévalorisation de l'une d'entre elles, généralement le pôle théorique.

- a) Parmi les étudiantes qui recherchent une concordance entre les concepts académiques proposés dans les stages et les concepts quotidiens construits dans le cadre de la pratique, une première catégorie cherche à réduire ces écarts en attribuant aux concepts académiques la fonction de « donner un nom » aux concepts quotidiens ou de permettre la prise de conscience de ce qui serait intuitivement compris par l'expérience. Cette posture s'exprime à la manière du M. Jourdain⁶ de Molière : je le savais déjà,

6. Monsieur Jourdain est le héros de la pièce *Le bourgeois gentilhomme*, créée en 1670 par Molière.

mais n'avais pas les mots pour le dire. Ainsi une étudiante qui découvre la métacognition raconte son travail de répétitrice des années qui ont précédé sa formation : *Je n'arrivais pas à mettre un nom sur ce que je travaillais avec eux pour qu'ils comprennent leurs mécanismes. Aujourd'hui je le peux : cela s'appelle la métacognition.* Une autre éprouve le besoin de signifier qu'elle se questionnait bien avant d'apprendre à le faire. Une autre forme de recherche de concordance s'exprime chez certaines étudiantes qui relèvent des modifications dans leur façon de procéder tout en signalant quelques arrangements avec ce qui leur a été demandé. Ces étudiantes relisent les concepts académiques à l'aune de leur pratique et n'hésitent pas à construire quelques arrangements pour les faire cohabiter. Ainsi, cette étudiante relève qu'elle a découvert les plans d'étude et la nécessité de s'y référer, tout en avouant qu'elle n'a pas totalement abandonné ses habitudes antérieures : *Auparavant, j'inventais des objectifs qui manquaient de précision, mais maintenant je regarde premièrement les objectifs du PEV [plan d'études] et j'en invente si nécessaire.*

- b) Deux étudiantes cherchent à confondre les concepts abordés en cours avec les expériences de leur pratique, comme si ces deux mondes devaient nécessairement être identiques. Elles partent du principe que les concepts académiques doivent absolument s'exprimer dans leur pratique et attribuent leurs écarts à leur inexpérience. Elles relèvent que malgré leur conviction d'avoir compris et saisi les enjeux des savoirs proposés, elles *n'y arrivent pas encore*. D'autres reconnaissent ces écarts et les questionnent. Quelques étudiantes nomment un concept comme un acquis principal du module et poursuivent leur discours en relevant leur difficulté à l'intégrer à leurs convictions. En d'autres termes, elles nous disent : *j'ai appris, j'ai compris, mais cela me pose certains problèmes pour mettre en scène ce que j'ai appris avec les élèves au sein même de la classe.*
- c) Une dernière catégorie d'étudiantes reconnaît et nomme les écarts entre les deux sources de formation. Ces étudiantes tentent alors de trouver des explications. Certaines justifient les écarts entre le métier visé par les responsables de la formation et celui qu'elles perçoivent chez leur praticienne par la différence de statut entre l'étudiante en formation et la spécialiste. Par exemple, une étudiante semble n'avoir pas identifié le travail de préparation de son praticien-formateur et le réduit à un exercice de formation. Elle reconnaît l'importance de la planification, mais déclare : *par la suite il ne sera plus forcément utile de faire toute une planification*

écrite pour chaque leçon, nous aurons intégré quelles sont les questions importantes à se poser. Une autre étudiante postule qu'elle n'aura plus besoin d'aide pour analyser son travail et considère que le fait de se référer à un outil de questionnement est une indication de son manque d'expertise. Dans cette même catégorie, une partie des étudiantes reconnaissent les écarts entre apports théoriques et expériences pratiques; elles relèvent les écarts entre ce qu'elles apprennent à la HEP et ce qu'elles ont appris en stage. Elles choisissent alors leur camp et expriment clairement que c'est en stage qu'elles ont développé leurs acquis: j'ai suivi les conseils de ma prafo; ou: Ma prafo au cycle initial m'a souvent demandé de regarder dans le PEV pour essayer de trouver les objectifs avant de préparer ma leçon. D'autres ont pris le risque d'agir en contradiction avec les propositions de la praticienne et relatent des expériences qui leur ont permis de valider les savoirs proposés dans les cours malgré les divergences rencontrées sur le terrain.

CONCLUSION

Nous avons pu observer les recherches, provoquées par l'écriture, de liens entre savoirs théoriques issus des cours et savoirs pratiques construits dans le cadre des stages. L'investissement dans le travail de négociation de sens entre concepts scientifiques et concepts quotidiens s'exprime de différentes manières et n'a pas toujours la même importance. Si certaines étudiantes négocient le sens des savoirs proposés en formation et les questionnent en articulant leur compréhension, leurs expériences pratiques et les changements perçus dans leur conception du métier, d'autres se contentent de nommer leurs acquis ou perçoivent les articulations demandées comme un exercice de justification ou de preuve de leurs apprentissages. Nous pouvons alors mettre en question la tâche proposée et la revisiter pour inciter plus précisément ce travail d'élaboration de significations. Nous retiendrons ici trois éléments qui permettent de saisir un peu plus les processus en jeu chez les étudiantes et éclairer ainsi la formation quant aux dimensions à prendre en compte pour favoriser cette articulation. Il s'agit du rapport à la pratique, de la redéfinition des concepts et de la négociation des écarts entre concepts académiques et concepts quotidiens.

La valorisation de la pratique est très présente dans les écrits de ces étudiantes. Elle s'exprime tout d'abord par le choix des concepts retenus. En effet, les étudiantes justifient leur choix par les liens qu'elles peuvent établir entre les concepts théoriques et leurs expériences, par le fait que

ces éléments se sont trouvés validés par l'expérience ou encore par l'effet de ces apprentissages sur leur pratique. Quand on leur demande d'établir des liens entre les concepts du cours et leurs expériences, elles utilisent la pratique pour exemplifier les concepts, pour en valider la pertinence ou pour mettre en mots cette expérience. Enfin, chez les étudiantes qui décrivent leur trajectoire de formation, celle-ci s'exprime majoritairement en termes de modifications, d'évolution de leur pratique. Seules deux étudiantes décrivent leur parcours en nommant les changements de compréhension qui ont été générés par l'appropriation des concepts du cours.

Une autre source d'information pour la formation provient des définitions de concepts proposées par les étudiantes. Cet exercice provoque un effort d'élaboration de significations qui s'exprime : 1) par la traduction des concepts en actions pratiques à mettre en œuvre ; 2) par la reformulation des définitions dans les mots de l'étudiante ; 3) par la traduction parfois **arrangée** des concepts pour qu'ils s'adaptent soit aux représentations des étudiantes, soit aux expériences de stage.

Enfin, le travail de négociation et de prise en compte des écarts entre concepts académiques suggérés dans les cours et concepts quotidiens élaborés durant leur parcours d'« élève » et en stage s'exprime sous trois formes différentes. 1) Les étudiantes utilisent les concepts académiques comme grille de lecture des concepts quotidiens et inversement, soit que les concepts quotidiens servent de filtres au travers desquels se construisent ou non les concepts académiques, soit que les concepts scientifiques permettent de caractériser les concepts spontanés construits par l'expérience en leur donnant un nom. 2) Les étudiantes confondent concepts académiques et concepts quotidiens. Elles estiment qu'ils doivent nécessairement se recouvrir et que les concepts scientifiques mènent à l'invalidation de toute pratique qui n'y correspondrait pas. 3) Les étudiantes identifient clairement deux types de concepts. Certaines rejettent explicitement les concepts scientifiques et déclarent ne se former que par la pratique. D'autres ne reconnaissent aux apports de la formation théorique que le statut d'exercice de style pour la formation. Les concepts académiques perdront pour elles tout intérêt une fois la formation terminée.

En conclusion, nous proposons quelques pistes de travail pour la formation. Selon Vygotski (1934/1985), le développement est rendu possible par l'apport de concepts scientifiques dont l'appropriation crée une rupture avec les pratiques précédentes. Cette rupture se produit à l'intérieur de la zone proximale de développement, et les nouvelles fonctions psychiques se construisent et permettent une articulation nouvelle avec celles qui sont déjà construites. Dans cette perspective, les apports

théoriques de la formation doivent être considérés, d'une part, comme des possibilités de développement des fonctions psychiques du sujet et, plus particulièrement, des fonctions métacognitives de planification, de contrôle et de régulation; d'autre part, ils doivent être perçus comme des possibilités de transformer les manières de penser l'enseignement et les apprentissages construits par l'expérience. Schneuwly (2008) rappelle qu'il s'agit d'assumer les ruptures imposées par l'enseignement systématique proposé dans un cadre scolaire comme celui des cours et de les utiliser comme leviers pour le développement d'un contrôle conscient des processus de pensée. Assumer ces ruptures, c'est prendre la mesure des écarts entre les apports des différentes sources de formation, c'est nommer les différences, thématiser les deux types de concepts, accepter et travailler avec les tensions provoquées par ces différences. Assumer ces ruptures, c'est nommer la différence de nature, de statut, de construction, de rôle entre concepts académiques et concepts quotidiens, c'est permettre aux étudiants de prendre la mesure de ces différences et d'améliorer leur conscience des concepts auxquels ils se réfèrent. Assumer ces ruptures, c'est enfin refuser de les nier, éviter de les confondre et permettre aux étudiants d'en saisir les enjeux. L'écriture se révèle un outil médiateur privilégié pour favoriser la négociation entre ces apports de formation et la construction de significations à partir des savoirs proposés. En résumé, assumer ces ruptures, c'est faire porter l'attention de l'étudiant sur la tension entre concepts scientifiques et concepts quotidiens.

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET, M. (2004). « L'intégration des savoirs de sciences de l'éducation dans l'expertise enseignante: représentations et rapports aux savoirs professionnels des enseignants », dans C. Lessard, M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Entre sens commun et sciences humaines. Quels savoirs pour enseigner ?*, Bruxelles, De Boeck, p. 159-176.
- BRONCKART, J.-P. (1996). *Activité langagière, texte et discours: pour un interactionnisme socio-discursif*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- CROS, F. (dir.) (2006). *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*, Paris, L'Harmattan.
- IVIC, I. (1994). « Lev S. Vygotsky », *Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée*, Paris, UNESCO, Bureau international d'éducation, vol. 24, n^{os} 3/4, p. 793-820, <<http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/vygotsky.pdf>>, consulté le 8 août 2010.

- KADDOURI, M. (2008). « L'alternance comme espace de transitions et de tensions identitaires », dans E. Correa Molina et C. Gervais (dir.), *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 59-83.
- RIOPEL, M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- ROCHEX, J.-Y. (1997). « L'œuvre de Vygotski : fondements pour une psychologie historico-culturelle », Note de synthèse, *Revue française de pédagogie*, (120), p. 105-147.
- SCHNEUWLY, B. (1985). « La construction sociale du langage écrit chez l'enfant », dans B. Schneuwly et J.P. Bronckart (dir.), *Vygotski aujourd'hui*, Paris, Delachaux et Niestlé, p. 169-203.
- SCHNEUWLY, B. (2008). « Vygotski, l'école et l'écriture », *Les Cahiers de la section des Sciences de l'éducation*, (118), Genève, Université de Genève.
- SERRES, G. (2008). « Formation des enseignants », dans A. Van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France, p. 339-343.
- VANHULLE, S. (2009a). « Dire les savoirs professionnels : savoirs de référence et logiques d'action », *Raisons éducatives*, Bruxelles, De Boeck Université.
- VANHULLE, S. (2009b). *Des savoirs en jeu au savoir en « je » : cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*, Berne/Neuchâtel, Peter Lang.
- VYGOTSKI, L.-S. (1934/1985). *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.
- VYGOTSKI, L.-S. (2003). *Conscience, inconscient et émotions*, trad. Françoise Sève et Gabriel Fernandez, Paris, La Dispute.

Les forums électroniques de discussion comme outil d'autorégulation des apprentissages professionnels

Sylvie Fréchette¹

*Université du Québec à Trois-Rivières
sylvie.frechette@uqtr.ca*

Frédéric Legault

*Université du Québec à Montréal
legault.frederic@uqam.ca*

Monique Brodeur

*Université du Québec à Montréal
brodeur.monique@uqam.ca*

1. Sylvie Fréchette a bénéficié d'un soutien financier de la part de l'Université du Québec à Trois-Rivières pour l'écriture du présent chapitre.

RÉSUMÉ

Les auteures et auteur de cette étude examinent des processus cognitifs et des croyances d'autorégulation qui se manifestent dans l'écriture de messages déposés par des stagiaires en enseignement secondaire dans des forums de discussion. Ces messages, qui font état de problèmes liés au soutien à la motivation d'élèves, s'inscrivent dans un processus d'écriture par lequel la pratique est dépeinte a posteriori et contribuent à la construction de connaissances. L'analyse de ces messages à l'aide d'une grille conçue à partir du cycle de l'autorégulation laisse apparaître principalement des processus et des croyances utilisés en cours d'action en classe. Des suggestions sont apportées pour aider les stagiaires à pousser leur réflexion afin de compléter le cycle de l'autorégulation de l'apprentissage.

L'enseignement constitue une profession complexe qui se fonde sur la mise en action de nombreux savoirs. En effet, la personne enseignante mobilise des savoirs composites pour exercer sa profession de façon compétente (Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard, 2000). Bien plus qu'un simple appel de savoirs, elle effectue un travail réflexif sur ses actions afin de construire de nouveaux savoirs qu'elle réinvestit dans son travail. Elle s'adapte ainsi aux contextes changeants des milieux scolaires (Tardif et Lessard, 2004). Pour ce faire, la formation à l'enseignement vise à développer une pratique réflexive (MEQ, 2001), qui consiste à poser un regard critique sur ses actions de façon à les analyser pour les ajuster au besoin (Lafortune, 2009). Ce regard est soutenu par un travail d'écriture comme le portfolio, par lequel une personne intègre des éléments théoriques et pratiques dans une démarche d'apprentissage (Merhan, 2009), ou encore le journal d'accompagnement ou journal de bord, qui rassemble ses observations et ses réflexions (Lafortune, 2009). D'autres écrits peuvent cependant être sollicités pour favoriser la pratique réflexive. Nous proposons dans le présent chapitre d'étudier la capacité des forums électroniques de discussion à soutenir la pratique réflexive. Nous explorons en tout premier lieu les caractéristiques des forums électroniques de discussion, avant d'aborder un modèle théorique qui appuie notre analyse. Enfin, nous examinons les messages écrits de stagiaires pour en dégager les processus cognitifs, affectifs et les croyances qui témoignent de leur réflexion sur le thème du soutien à la motivation.

1. LES FORUMS ÉLECTRONIQUES DE DISCUSSION

Les messages déposés par les stagiaires en éducation dans des forums électroniques de discussion portant sur des dimensions de la fonction enseignante s'inscrivent dans une communication asynchrone qui est à la fois conversationnelle et écrite. En effet, le ou la stagiaire dépose un ou des messages pour joindre ses condisciples et s'attend à une réponse de ceux-ci. Il y a donc interaction au sein d'échanges qui se produisent dans un environnement virtuel ouvert à tous les stagiaires participants. Les messages sont formalisés en mots sur un support durable, pour être lus. Il y a alors un écrit permanent, qu'il est possible de consulter longtemps après son dépôt (Depover, Karsenti et Komis, 2007).

La communication asynchrone qui caractérise les forums électroniques de discussion a un potentiel cognitif (Depover, Karsenti et Komis, 2007) en favorisant le recours aux processus cognitifs de haut niveau pour construire des savoirs nouveaux. En effet, la persistance de l'écrit offre aux

stagiaires la possibilité de réfléchir plus avant à des problèmes éprouvés en stage en les libérant de l'urgence d'une communication verbale (Pudelko, Henri et Legros, 2003) et stimule la réflexion sur la pratique (Karsenti et Fortin, 2003). Ainsi, la communication asynchrone permet à ceux qui l'utilisent « d'explicitier leur pensée, de la rendre réflexive, d'en élever le niveau d'abstraction » (Taurisson, 2003, p. 6). De plus, ces personnes portent un regard davantage structuré sur leurs actions en rédigeant une description de celles-ci, laquelle est lue par des condisciples. En effet, l'écriture peut mener la personne à réorganiser ses idées (Pudelko, Henri et Legros, 2003) et à découvrir progressivement ce qu'elle pense (Cros, 2009). Il convient d'examiner comment l'écriture dans les forums électroniques de discussion peut aider à façonner les idées. La connaissance des processus cognitifs mis en œuvre ainsi que les croyances évoquées pour rédiger des messages déposés dans les forums électroniques de discussion pourraient nous éclairer à cet égard. Toutefois, à ce jour, peu d'études ont porté sur ces processus cognitifs et ces croyances.

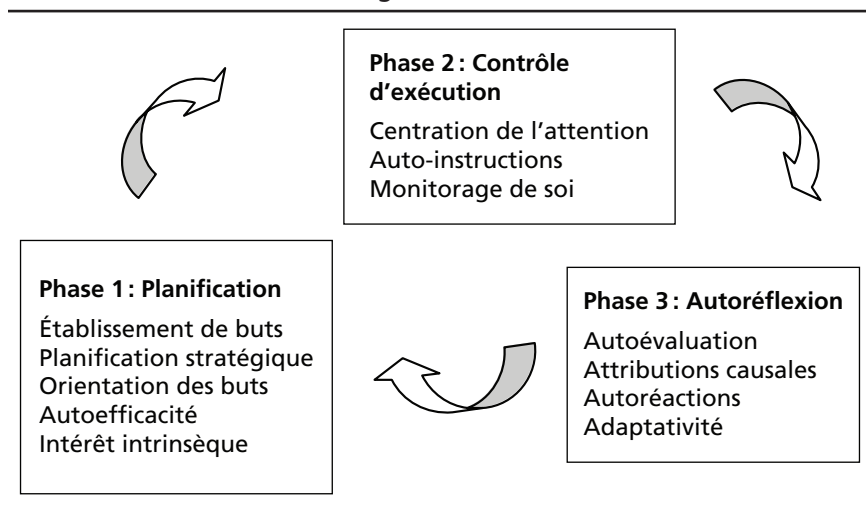
À ce propos, l'autorégulation de l'apprentissage, un ensemble de processus cognitifs et de croyances qui distinguent les apprenantes et apprenants qui réussissent (Zimmerman, 1998), est considérée de plus en plus dans la formation initiale et continue des personnes enseignantes pour développer leur autonomie (Kremer-Hayon et Tillema, 1999 ; Tillema et Kremer-Hayon, 2002). Il conviendrait donc d'examiner les processus et les croyances exprimés dans l'écriture des messages déposés dans les forums électroniques de discussion. Nous faisons l'hypothèse que ces processus et ces croyances favorisent la réflexion des stagiaires qui posent un regard sur leurs actions pour les analyser et les exposer à leurs condisciples. L'objectif de la présente étude est, à cet égard, de décrire les processus cognitifs et les croyances présents dans des messages soumis par des stagiaires en enseignement à des forums électroniques de discussion.

2. LE CYCLE DE L'AUTORÉGULATION DE L'APPRENTISSAGE

Le cadre conceptuel de la présente étude repose sur le modèle de l'autorégulation de l'apprentissage de Zimmerman (1998), basé sur la théorie sociocognitive de Bandura (1986). L'intérêt de ce modèle réside dans le fait qu'il permet d'analyser, de comprendre et d'enseigner comment apprendre, notamment en contexte scolaire ou académique (voir Zimmerman et Schunk, 2001). Ainsi, par son modèle, Zimmerman (1998) cherche à expliquer comment la personne apprenante, seule ou en groupe, initie, modifie, améliore et maintient des pratiques d'apprentissage au sein de contextes

d'apprentissage formels ou informels. Ce modèle englobe trois phases cycliques : la planification, le contrôle d'exécution et l'autoréflexion, comme l'illustre la figure 1. Ces trois phases se composent de croyances et de processus qui influent sur l'apprentissage.

FIGURE 1
Phases de l'autorégulation (Zimmerman, 1998)



2.1. LA PHASE DE PLANIFICATION

La phase de planification comprend trois processus, à savoir l'établissement des buts, la planification stratégique et l'orientation des buts. Elle comprend également deux croyances : le sentiment d'autoefficacité et l'intérêt intrinsèque. Tout d'abord, c'est l'intérêt qui provoque l'activation de la phase de planification (Pintrich et Zusho, 2001). En particulier, l'intérêt intrinsèque renvoie à la perception de la personne apprenante concernant la valeur d'une activité en fonction des caractéristiques propres de cette dernière ; il correspond en cela au construit de la motivation intrinsèque défini par Deci et Ryan (1985). Ensuite, les buts que l'on se fixe contribuent à l'organisation des comportements. Dans le cas de l'apprentissage, leur orientation correspond à la raison première qui pousse la personne à s'engager dans une activité (Pintrich et Schunk, 2002). La personne apprenante peut se fixer deux types de buts : certains sont orientés vers l'apprentissage ou la maîtrise, d'autres, vers la performance (Dweck, 2000 ; Evensen, Salisbury-Glennon et Glenn, 2001). Certains chercheurs et

certaines chercheuses comme Elliott et Harackiewicz (1996) ajoutent un troisième type, les buts d'évitement, qui consistent à tenter d'éviter l'échec tout en déployant le minimum d'efforts.

L'établissement des buts consiste à déterminer des retombées à l'apprentissage qui serviront de normes pour évaluer l'accomplissement du travail à venir (Zimmerman, 2001). Une fois les buts établis, c'est au cours de la planification stratégique que la personne apprenante choisit des stratégies d'apprentissage afin de les atteindre (Zimmerman, 1998) et d'éviter la procrastination (Wolters, 2003). Grâce à ces stratégies, elle pourra accroître ses connaissances, contrôler son affect et diriger son action en fonction des situations personnelles qu'elle rencontre. Enfin, le sentiment d'auto-efficacité se rapporte à la perception de sa propre capacité d'apprendre et de réussir une tâche donnée (Bandura, 1986). Bref, durant la phase de planification, la personne apprenante autoréglée envisage l'activité avec confiance en s'assignant des buts hiérarchisés à court et à moyen terme avant d'identifier les stratégies qui vont l'aider à les atteindre.

2.2. LA PHASE DU CONTRÔLE D'EXÉCUTION

La phase du contrôle d'exécution comprend trois processus. Il s'agit de la centration de l'attention, de l'auto-instruction et du monitoring de soi. Par la centration de l'attention, la personne apprenante améliore sa concentration et élimine les distractions internes ou externes en organisant son environnement. Puis, grâce à l'auto-instruction, elle se donne des directives verbales ou internes sur la manière de procéder pour accomplir une activité. Durant celle-ci, le monitoring de soi l'informe de ses progrès en cours d'action et la conduit à une compréhension plus approfondie de son apprentissage et à un meilleur contrôle de ses actes. La personne examine des aspects précis de son action, les conditions qui la sous-tendent et les effets qu'elle produit de façon à suivre l'évolution de sa performance dans le temps (Zimmerman, 2000). En résumé, la personne apprenante accorde toute son attention à l'activité. Elle observe son action et prend note de ses effets de manière à ajuster son comportement et à recueillir l'information qui lui permettra de l'analyser au cours de la troisième phase du cycle de l'autorégulation.

2.3. LA PHASE D'AUTORÉFLEXION

Au cours de cette phase, la personne apprenante évalue son action et identifie les facteurs qui ont contribué à sa réussite. Quatre processus participent à cette phase : l'autoévaluation, les attributions, les autoréactions et

l'adaptativité. Au cours du processus d'autoévaluation, la personne compare l'information recueillie au cours du monitoring de soi à une norme ou un but. Elle détermine la cause d'une réussite ou d'un échec par le processus d'attribution. La personne apprenante autoréglée attribue généralement son échec à des causes qu'elle peut contrôler et sa réussite à sa compétence personnelle, ce qui la conduit à des autoréactions positives. Enfin, toute l'information recueillie grâce aux précédents processus la pousse à prendre les moyens requis pour modifier sa démarche au cours d'efforts subséquents. Elle affine ainsi son approche d'autorégulation et choisit de nouvelles stratégies potentiellement meilleures (Zimmerman, 2002). Enfin, en posant un regard réflexif sur son action, elle évalue et analyse son action afin de s'améliorer.

3. L'ÉTUDE DES PROCESSUS ET CROYANCES

Après cette évocation théorique du cycle de l'autorégulation de l'apprentissage, nous exposons maintenant des considérations relatives à l'étude des processus et des croyances mobilisés par des stagiaires en contexte de stage. Nous présentons les caractéristiques des sujets avant d'aborder les instruments de mesure utilisés.

3.1. LES SUJETS

Les participants sont des étudiantes et étudiants de troisième année de formation à l'enseignement secondaire d'une université québécoise. Nous les avons rencontrés dans le cadre d'un cours de gestion de classe auquel était attaché un stage d'enseignement de cinq semaines. Des 132 personnes inscrites au cours de gestion de classe, 123 (93 %) ont accepté de participer à l'étude en signant un formulaire de consentement. Parmi celles-ci, 86 (70 %) étaient des femmes et 37 (30 %) des hommes.

3.2. LES INSTRUMENTS DE MESURE

Deux instruments ont été utilisés dans le cadre de la présente étude. Il s'agit d'un questionnaire d'évaluation et d'une grille d'analyse des forums électroniques de discussion. Nous décrivons maintenant ces deux instruments avant d'aborder le déroulement des forums.

3.2.1. Le questionnaire d'évaluation des forums électroniques de discussion

Nous avons sondé les stagiaires à l'aide de questions ouvertes portant sur leur participation aux forums électroniques de discussion. L'apport de ces forums à la formation des stagiaires ainsi que des éléments liés à leur motivation ont ainsi été étudiés. Cent neuf stagiaires ont accepté de remplir ce questionnaire d'une durée d'environ 10 minutes, en exposant leurs idées dans de courts paragraphes.

Ces réponses ont fait l'objet d'une analyse de contenu à l'aide d'une grille émergente. Afin de clarifier les définitions des codes et d'assurer un contrôle de fiabilité, deux personnes ont codé séparément la même portion des messages, soit 20% de l'ensemble du matériel. Un score d'accord interjuge de 95% a ainsi été obtenu à l'aide de la formule de Miles et Huberman (1991).

3.2.2. La grille d'analyse des forums électroniques de discussion

Une grille d'analyse a été conçue à partir du modèle de l'autorégulation de Zimmerman (1998). Elle comprend une description des douze processus et croyances du modèle au regard du soutien à la motivation. La grille a été appliquée au codage de messages déposés dans les forums électroniques de discussion. Un score d'accord interjuge de 88,9% a été obtenu entre deux codeurs indépendants pour une portion de 20% du matériel.

Il a été décidé de coder un message de premier niveau par stagiaire, ce qui correspond à 79 messages (72,5%). Les messages de second niveau ont été écartés de l'analyse, car nous voulions examiner la capacité des stagiaires à recourir spontanément aux processus et aux croyances d'autorégulation. Les messages de second niveau visent généralement à répondre à une question soumise dans un message de premier niveau ou à une demande d'aide qui s'y trouve. Ils présentent aussi des paroles d'encouragement destinées à soutenir une ou un condisciple. Ainsi, les messages de second niveau sont appelés par les messages de premier niveau et y sont étroitement liés. Les processus et croyances mis en œuvre dans la rédaction des messages de second niveau sont alors incités en quelque sorte par les messages de premier niveau.

3.2.3. Le déroulement des forums électroniques de discussion

Dans le cadre de leur cours de gestion de classe, les étudiantes et étudiants devaient participer à des forums de discussion portant sur les thèmes suivants : les règles et les procédures, la gestion de la classe, les interventions disciplinaires et la motivation. Un cinquième forum, qui constituait

un espace de socialisation, leur permettait d'échanger sur des sujets divers qui n'étaient pas liés au stage. Une période de laboratoire de trois heures a été offerte aux étudiantes et étudiants afin qu'ils puissent se familiariser avec le logiciel utilisé, *Virtual-U*. Les forums ont été ouverts à la discussion durant les cinq semaines du stage. Les stagiaires étaient entièrement libres de participer aux quatre forums thématiques de leur choix. Toutefois, ils devaient présenter au moins trois messages exposant en un minimum de 200 mots un problème vécu au cours du stage et répondre en 100 mots à trois messages de leurs condisciples. Un exemple de message de premier niveau est inséré dans l'encadré. Il faut préciser que 121 étudiantes et étudiants ont participé au forum sur les interventions disciplinaires, 114 à celui qui portait sur la motivation, 96 au forum sur les règles et les procédures et 92 au forum sur la gestion des apprentissages. Aucune exigence n'était rattachée au forum de socialisation.

Sujet: **Une enseignante bien-aimée**

Bonjour à tous,

Lors de la journée d'accueil à l'école, mon enseignante associée n'était pas présente. C'est donc en présence de sa suppléante que j'avais eu mon premier contact avec les élèves. Ces derniers, je me souviens, m'étaient apparus un peu déboussolés et démotivés. La suppléante m'avait alors expliqué que tous les élèves appréciaient énormément leur enseignante (tant au niveau personnel qu'académique) et qu'ils étaient soucieux, en son absence, d'échouer leur année scolaire. Bref, on peut affirmer qu'ils aiment leur prof !

Lorsque j'ai pris en charge mes trois groupes, j'ai remarqué que l'impression que j'avais eue au départ était bien vraie. Ce n'est pas que les élèves ne m'aient pas. Je dirais même le contraire. C'est plutôt qu'ils me semblaient plus attentifs et intéressés à apprendre et à travailler lorsque c'était elle qui enseignait. D'ailleurs, mon enseignante associée étant présente en classe depuis le début de ma prise en charge des élèves, j'ai remarqué qu'ils font preuve de plus d'ardeur et qu'ils sont un peu plus réceptifs lorsque c'est elle qui intervient.

Donc, en perdant leur enseignante, je crois que les élèves ont aussi perdu un peu de leur motivation et de leur intérêt. Bien que je trouve mes interactions avec eux très intéressantes et plaisantes, j'ai un peu le sentiment qu'ils s'ennuient de leur prof, qu'ils trouvent ma façon d'enseigner ennuyeuse et qu'ils sont plus disposés à travailler et à vouloir réussir en sa présence. Peut-être que j'ai tort, qui sait ?

Qu'il est difficile de prendre la place d'une enseignante bien-aimée !

Les 114 stagiaires qui ont participé aux forums électroniques de discussion sur la motivation ont déposé 109 messages décrivant un problème (ou messages de premier niveau) et 175 réponses (ou messages de second niveau).

4. DES RÉSULTATS ENTOURANT DES FORUMS ÉLECTRONIQUES

Les résultats sont rapportés en deux temps. Tout d'abord, nous décrivons le contexte dans lequel les stagiaires ont eu recours aux forums électroniques de discussion, à l'aide des données recueillies grâce au questionnaire d'évaluation de ces forums. Puis nous examinons les processus et les croyances exprimés dans les forums de discussion sur la motivation.

4.1. LE CONTEXTE ENTOURANT LES FORUMS ÉLECTRONIQUES DE DISCUSSION

Nous avons étudié l'apport des forums électroniques de discussion pour les stagiaires. En effet, ceux-ci devaient décrire, en un court paragraphe, ce qu'ils avaient retiré des forums. Ainsi, 50,5% des répondants ont découvert de nouvelles stratégies d'intervention ou des idées pour agir autrement, augmentant ainsi leur répertoire d'actions. Dans une proportion de 37,6%, ils ont obtenu du soutien sous la forme de conseils ou simplement d'encouragements, et 24,8% ont pris conscience des difficultés vécues par leurs condisciples. Les stagiaires se sont ainsi saisis d'un éventail de problèmes qu'ils n'avaient pas eu à affronter. Grâce aux forums, 11,9% d'entre eux ont réfléchi de manière plus approfondie à leur problème en cernant la situation problématique et en analysant leurs actions. Enfin, 7,3% ont apprécié les forums pour l'occasion qui leur était donnée d'aider leurs condisciples en leur portant secours par des conseils et en les réconfortant par des encouragements.

Les stagiaires ont également été invités à énoncer les éléments de motivation qui les avaient encouragés à intervenir dans les forums. Ainsi, 44% des personnes répondantes ont déclaré que la pondération liée à la participation aux forums électroniques de discussion les avait poussées à intervenir. Par ailleurs, 26,6% des stagiaires répondants ont apprécié la rétroaction obtenue de leurs condisciples ou les réponses à leurs messages. Le simple désir de connaître le déroulement du stage d'autres stagiaires a soutenu la participation de 19,3% des répondants et répondantes. Environ 17,4% ont apprécié le fait de partager leurs expériences en toute collégialité et de s'entraider afin de trouver des solutions aux problèmes de tous, se ralliant à l'idée de se soutenir et de se donner des conseils. Enfin, 15,4% ont déclaré que les messages présentés étaient pertinents, ce qui donnait lieu à des interactions intéressantes.

À la suite de la présentation des éléments éclairant le contexte entourant la participation des stagiaires à l'ensemble des forums électroniques de discussion, nous analysons les processus et croyances mis en jeu dans les messages déposés dans les forums de discussion portant sur la motivation.

4.2. LES PROCESSUS ET CROYANCES EXPRIMÉS DANS LES FORUMS DE DISCUSSION SUR LA MOTIVATION

Les processus et les croyances qui apparaissent manifestement dans les forums sont recensés au tableau 1. Les processus les plus fréquemment sollicités sont l'établissement des buts (dans 46,9% des messages analysés), la planification stratégique (77,2% des messages) et le monitoring (98,9% des messages). Trois des douze processus et croyances du cycle de l'autorégulation sont absents des forums de discussion. Il s'agit, dans la phase de planification, de l'orientation des buts du stagiaire et, dans la phase du contrôle d'exécution, de la centration de l'attention et des auto-instructions.

TABLEAU 1
Processus et croyances présents dans les forums

<i>Phases</i>	<i>Processus et croyances</i>	<i>Fréquences</i>
1. Planification	Établissement de buts	46,9%
	Planification stratégique	77,2%
	Sentiment d'autoefficacité	12,1%
	Intérêt intrinsèque	8,9%
	Orientation des buts	0%
2. Contrôle d'exécution	Centration	0%
	Auto-instructions	0%
	Monitoring	98,9%
3. Évaluation	Autoévaluation	27,9%
	Autoréactions	11,4%
	Attributions	27,9%
	Adaptativité	29,2%

Nous décrivons maintenant les processus et les croyances exprimés, grâce à l'apport de segments tirés des forums électroniques de discussion sur la motivation. Les phases d'autorégulation se déroulent souvent simultanément dans un cycle dynamique. La personne apprenante se fixe de nouveaux buts et change sa planification au fur et à mesure de l'avancement de sa réflexion menée à partir d'éléments observés. Il peut alors être difficile de différencier clairement chacun des processus et croyances sur le terrain (Pintrich et Zusho, 2001). Ainsi, dans la présentation qui suit, les segments tirés des messages pour illustrer des processus et des croyances peuvent contenir des éléments qui sont liés à d'autres processus et croyances. Ces segments apparaissent en italique².

a) *L'établissement de buts*

Tant les buts éloignés dans le temps (ou distaux) que les buts rapprochés (ou proximaux) apparaissent dans les forums. Nombre de buts distaux sont vagues et imprécis, puisqu'ils ne donnent aucune indication sur les retombées souhaitées en termes de comportements observables. Par exemple, une stagiaire *aimerait bien aider [l'élève] et lui redonner goût à l'école*. Ces buts imprécis sont parfois formulés sous forme de questions indirectes. Une autre *se demande comment faire pour motiver*. Certains buts sont davantage précis, lorsque le stagiaire vise à agir sur un des construits de la motivation. Par exemple, un stagiaire cherche à accroître la perception de l'importance et de l'utilité d'une activité afin *que les élèves puissent donner du sens à leurs apprentissages*.

Les buts proximaux visent le court terme en ciblant des activités que le ou la stagiaire peut mettre en œuvre. Des buts visent sa préparation *d'activités significatives et intéressantes, motivantes et dans lesquelles les contenus théoriques [sont] travaillés adéquatement*. Un stagiaire cherche également à accroître sa connaissance du contenu disciplinaire, c'est-à-dire à *bien connaître la matière qu'[il aura] à enseigner*. Enfin, un autre cherche à organiser le temps de travail de façon appropriée et signifiante pour les élèves, notamment en évitant de combler *le temps avec des exercices* comme le faisaient certains de ses anciens enseignants et enseignantes, ce qui lui aurait laissé un souvenir amer.

2. Les segments recueillis au cours des entretiens sont reproduits fidèlement. Toutefois, des mots sont parfois altérés pour des raisons de cohérence syntaxique et rapportés entre crochets. Ce sont généralement des noms dont le genre ou le nombre ont été modifiés, ou encore des verbes, en ce qui concerne le temps ou la personne grammaticale.

b) La planification stratégique

Pour atteindre les buts qu'ils et elles se fixent, les stagiaires ont recours à plusieurs types de stratégies. Ils consolident des savoirs disciplinaires et pédagogiques en consultant une documentation variée et en se basant sur leurs cours universitaires. Au regard des savoirs théoriques disciplinaires, les stagiaires se préparent soigneusement avant d'entrer dans la salle de classe. Ainsi, un stagiaire creuse les savoirs à enseigner en utilisant des stratégies d'apprentissage appropriées, comme *un réseau de concepts*. Une autre consulte des ouvrages *rattachés au concept de motivation* afin de fonder son enseignement sur des assises solides.

Les stagiaires sollicitent également des savoirs pratiques en approchant de nombreuses personnes qui, de par leur position dans l'école ou dans l'enseignement, sont en mesure de les éclairer. Une stagiaire [discute] *avec l'enseignant associé* afin de résoudre un problème, comme le comportement déroutant ou l'attitude déplorable de certains élèves. Une deuxième recherche des modèles d'enseignement en [assistant] *à la période de cours donnée par [son] enseignant associé en prenant bien soin d'observer les réactions des élèves*. Elle prend ainsi conscience des effets de différentes formules d'enseignement sur les élèves. Certains stagiaires s'appuient sur leur propre bagage de savoirs liés à leur expérience en tant qu'élève et à leurs contacts avec des jeunes dans des contextes non scolaires.

Enfin, les stagiaires intègrent ces savoirs dans la préparation minutieuse de leurs cours et dans la sélection d'interventions destinées à soutenir la motivation des élèves. La mise en œuvre de ces interventions constitue l'aboutissement de cette démarche dans une étape cruciale au cours de laquelle le stagiaire expérimente des stratégies de soutien à la motivation variées et organise des activités qui reposent sur la participation des élèves. Il cherche également à encourager ces derniers en discutant de problèmes survenus en classe. Par exemple, le stagiaire pense à accroître la perception de l'utilité de la tâche, un construit important de la motivation (Pintrich et Schunk, 2002 ; Viau, 1994). Une stagiaire mentionne : *nous avons discuté de la matière et j'ai tenté de leur faire comprendre à quel point il était important de bien savoir ponctuer des phrases pour pouvoir comprendre, pour savoir écrire*. Un autre sollicite la collaboration des parents, en les [appelant] *pour avoir leur coopération dans la vérification du travail de leur enfant* afin que les élèves se sentent soutenus dans leurs apprentissages.

c) **Le sentiment d'autoefficacité des stagiaires**

Un stagiaire se perçoit comme un enseignant *dynamique* en mesure de susciter et de soutenir la motivation de ses élèves *en utilisant des exemples à leur portée, le plus souvent comiques*. Les activités appropriées, agréables et bien préparées soutiennent le sentiment d'autoefficacité du stagiaire qui s'engage activement dans son travail.

d) **L'intérêt**

Les stagiaires puisent leur motivation dans l'intérêt qu'ils portent aux élèves en général ou en particulier. Par exemple, une stagiaire souligne son affection par ces mots : *une élève que j'adore dans un de mes groupes éprouve des difficultés lors des examens*. Des stagiaires proposent également des activités qui leur plaisent. Ainsi, un stagiaire organise des sessions de travail en équipe, car il *aime beaucoup cette approche [qui] permet aux élèves de discuter et de s'approprier la matière*.

e) **Le monitoring**

Durant le monitoring, le stagiaire observe ses élèves en réaction à ses actions. Il évalue leur degré de motivation grâce à la présence d'indicateurs que sont l'engagement cognitif, la persévérance et le rendement. Des stagiaires décrivent quelques comportements d'élèves qui témoignent de leur motivation. L'élève répond aux questions, écoute attentivement, *[travaille] silencieusement toute la période, [participe] activement aux activités proposées, fait les exercices demandés et, enfin, termine son devoir*.

À l'inverse, des stagiaires constatent que l'élève n'est pas toujours motivé. L'élève *[n'est] pas intéressé par la nature de l'activité*. Il s'interroge sur son utilité. *[Il prend] beaucoup de temps à se mettre au travail et [fournit] très peu d'efforts*. Il travaille peu, *[fait] semblant de faire les exercices, [attend] la correction collective et se [montre] peu persévérant dans l'accomplissement de la tâche demandée*. Il rechigne et dérange. Il fait autre chose que ce qui est demandé et ne prend pas de notes. Il est découragé.

f) **L'autoévaluation**

Au cours du processus d'autoévaluation, les stagiaires évaluent l'atteinte des buts qu'ils s'étaient fixés et la réussite de leurs actions grâce aux renseignements recueillis durant le monitoring. Ils évaluent leurs actions ou leurs activités et les effets de celles-ci sur les élèves. Par exemple, une stagiaire a réussi *puisque les élèves ont participé grandement et semblaient apprécier l'activité*. Son activité s'est donc bien déroulée.

Le contraire est également possible. Des stagiaires éprouvent des difficultés à motiver leurs élèves. Leurs activités ne réussissent pas à intéresser tous les élèves, car *c'est toujours les mêmes sept à huit élèves qui sont indifférents, qui travaillent très peu et qui risquent de reprendre leur année*. Un stagiaire mentionne ne pas avoir atteint les buts qu'il s'était fixés; [ses] actions ne portent pas les fruits escomptés.

g) Les autoréactions

Les autoréactions des stagiaires sont généralement négatives. En effet, très peu de réactions positives apparaissent dans les forums. Ainsi, une stagiaire exprime de l'insatisfaction et *trouve triste d'organiser une belle activité et qu'il y ait peu de participation*. Certaines périodes de classe en [font] déchanter plusieurs. Un sentiment de culpabilité taraude une autre stagiaire pour son manque d'empressement auprès d'un élève, car elle *aurait dû aller vers lui [...] et lui poser des questions*.

h) Les attributions

Les attributions du stagiaire au regard de son succès et de son échec portent généralement sur des facteurs dont il a le contrôle, c'est-à-dire les stratégies utilisées pour préparer ses interventions, ainsi que sur l'apport de l'expérimentation en classe. Sa bonne planification et son choix de stratégies destinées à conserver l'attention de ses élèves sont à l'origine de son succès. En ce sens, un stagiaire remarque: *mon activité était très bien préparée. De plus, les jeunes n'avaient pas le choix d'être attentifs, car ils ne savaient pas si j'allais les nommer pour venir en avant*.

À l'inverse, des facteurs personnels expliquent une piètre performance: [un stagiaire] *était fatigué et mal préparé, ou encore, il n'aimait pas ce qu'il enseignait*. Également, une autre fait sa place difficilement dans le quotidien des élèves et ne peut *briser la routine de l'enseignant [associé]*. Des facteurs liés aux perceptions des élèves sont avancés, à savoir le degré d'abstraction de certains contenus et sa faible utilité. Une stagiaire déplore: *j'ai entendu des élèves dire que, pour eux, la géographie ne compte pas, car ce n'est pas une matière de base*.

i) L'adaptativité

L'adaptativité se manifeste principalement par les efforts mis en œuvre par les stagiaires pour ajuster leur planification. Le stagiaire réfléchit sur ses actions afin de s'adapter à de nouvelles situations. Il identifie de nouvelles façons de présenter ses activités et des changements à mettre en œuvre dans les cours subséquents. Par exemple, des stagiaires essaient

de stimuler leurs élèves en les nommant et en les invitant à *écrire les notes au tableau*. Ainsi, à la lumière de l'expérience qu'ils accumulent en cours d'action, les stagiaires modifient constamment leur agir pour rendre leurs cours plus stimulants.

5. DISCUSSION

Les stagiaires, qui consacrent en moyenne cinq heures – un temps appréciable – à interagir régulièrement dans les forums électroniques de discussion, y ont trouvé plusieurs avantages qui ont soutenu leur intérêt, tout en éprouvant peu de difficultés logistiques. Les forums électroniques de discussion constituent donc une activité qui s'intègre avec réalisme dans les stages. Cette activité ne représente pas une charge de travail insurmontable, et elle semble appréciée.

En tant que description de problèmes vécus en contexte de stage, les messages déposés dans les forums électroniques de discussion font partie de l'écriture par laquelle la pratique est dépeinte *a posteriori*. En effet, le ou la stagiaire expose le plus clairement possible des faits ou des émotions vécus en stage et qui relèvent de dimensions de l'enseignement, à savoir le soutien à la motivation. Le stagiaire y expose ses actions ainsi que ses observations quant au déroulement d'activités qui ont plus ou moins fonctionné. Il décrit par écrit les situations difficiles qu'il vit afin de les communiquer aux autres stagiaires.

On peut présumer que les stagiaires développent des compétences grâce à l'écriture des messages. En effet, le choix des problèmes investigués, le regard qu'ils y posent, le temps d'arrêt qu'ils s'accordent à cet égard sont les prémices d'une réflexion pouvant conduire à la construction de connaissances et au développement de compétences. Selon Henri et Basque (2003), cette opération conduit le participant aux forums électroniques de discussion à élaborer ses propres représentations de l'objet étudié en poursuivant un dialogue intérieur qui le pousse à explorer cet objet, à l'analyser, à exercer sa pensée critique et enfin, à la synthétiser. Il formule ses idées de manière cohérente, significative et compréhensible afin de recevoir une rétroaction de ses condisciples.

Ce type d'écriture aide-t-il les stagiaires à réfléchir, ou est-il réflexif, comme le suggère Taurisson (2003) ? Selon Lafortune (2009), l'écriture réflexive par laquelle la personne analyse sa pratique *a posteriori* conduit à la construction de connaissances et au développement de compétences. L'inventaire des avantages déclarés concernant les forums de discussion laisse penser que les stagiaires ont construit des connaissances au regard

de l'enseignement et du soutien à la motivation. Toutefois, l'essence de ces forums étant le partage, le ou la stagiaire peut apprendre en lisant les messages de ses condisciples autant qu'en narrant ses difficultés. De façon plus précise, le stagiaire développe-t-il des compétences par le seul fait de l'écriture? Nous pouvons trouver réponse à cette question en examinant les processus cognitifs et les croyances mis en œuvre par les stagiaires.

D'emblée, il convient de préciser que les messages déposés dans les forums électroniques de discussion ont pour but de présenter une réalité à des tiers. Ainsi, des processus ou des croyances peuvent avoir été sollicités par les stagiaires au cours de leur stage, mais pour une raison ou pour une autre, ils ne transparaissent pas dans leur message. Seulement neuf des douze processus et croyances du modèle de Zimmerman (1998) ont été repérés. En effet, le contexte de l'utilisation des forums de discussion fait probablement en sorte que certains processus n'émergent pas. La concision recherchée par les stagiaires pour décrire un problème les a sans doute conduits à mettre partiellement de côté l'expression de certaines croyances liées à leurs affects, comme l'intérêt intrinsèque, ou à des perceptions personnelles, comme le sentiment d'autoefficacité ou l'orientation des buts d'apprentissage. Bien que ces croyances et ces perceptions aient leur place dans le cycle de l'autorégulation, leur omission peut être attribuable au fait que leur expression n'apporte pas de renseignements utiles à des tiers pour comprendre un problème qui leur serait présenté des fins d'analyse. Pour cette même raison, on peut penser que l'expression de processus, comme la centration de l'attention et les auto-instructions, a été omise complètement dans les messages déposés dans les forums électroniques de discussion sur la motivation. En effet, ces processus qui aident la personne apprenante à centrer son attention sur la tâche et à suivre une ligne de conduite qu'elle s'est tracée n'apportent pas d'éléments utiles et indispensables à la compréhension d'un problème qui est relaté *a posteriori*.

Les neuf processus et croyances présents ne sont pas utilisés avec la même diligence ou intensité par tous les stagiaires. Certains processus ont été manifestement utilisés par une majorité de stagiaires. Ce sont l'établissement de buts, la planification stratégique et le monitoring de soi. Le monitoring de soi, un processus considéré comme crucial (Pintrich et Zusho, 2001; Zimmerman, 1995), a été utilisé par 98,9% des stagiaires. Ce processus qui consiste à examiner ses actions ainsi que leurs effets visibles sur les élèves apporte des données indispensables à l'autoévaluation. En effet, le stagiaire est attentif aux comportements des élèves qui peuvent servir d'indicateurs de ses progrès à soutenir leur motivation. Les processus de la phase trois, à savoir l'autoévaluation, les attributions et l'adaptativité, ont également été utilisés par environ le tiers des stagiaires dans l'écriture des messages. Ces trois derniers processus font partie de la

pensée réflexive que les stagiaires doivent normalement mettre en œuvre pour évaluer leur stage. À cet égard, il est surprenant que les stagiaires n'y aient pas eu davantage recours. En effet, ceux-ci sont généralement rompus à l'utilisation de ces trois processus puisque, dans le cadre de l'analyse réflexive qui leur est demandée au cours de leur stage, ils doivent reconnaître les forces et les faiblesses de leur enseignement, en trouver l'origine et chercher des moyens de remédier à ces faiblesses. Toutefois, en ce qui concerne l'adaptativité, on peut penser que les stagiaires ne sont pas encore parvenus à l'étape d'y recourir dans les forums électroniques de discussion. Comme ils recherchent des solutions à des problèmes de motivation par le biais de messages lancés à leurs condisciples, ils n'ont pas encore bouclé la phase trois de l'autorégulation. En effet, 87% des stagiaires terminent leur message par une demande d'aide. Ils ne peuvent donc pas encore adapter leur démarche et leur enseignement en l'absence d'éléments de réponse à leurs questions. On peut donc supposer que les forums électroniques de discussion, tels qu'ils ont été organisés au cours de la présente étude, laissent transparaître principalement des processus et des croyances utilisés en cours d'action en classe, comme l'atteste l'importance du monitoring. Les processus cognitifs qui surviennent après la période en classe ont été partiellement mis de côté.

Pour aider les stagiaires à appliquer le cycle complet de l'autorégulation de l'apprentissage dans d'éventuels forums électroniques de discussion, des consignes précises à cet effet pourraient leur être données. La période de laboratoire qui est offerte avant la tenue du stage pour les initier aux forums électroniques de discussion pourrait être mise à profit en modélisant l'utilisation des processus et des croyances d'autorégulation de l'apprentissage. Les stagiaires seraient clairement invités à soumettre à la réflexion de tous non seulement la description d'une situation problématique, mais également l'ensemble des pensées destinées à la solutionner et à apprendre dans l'action. De plus, les animateurs des forums pourraient encourager le recours à l'autorégulation de l'apprentissage en déposant un message de consignes en ce sens dans les forums et en réagissant aux messages des stagiaires. Ces actions feraient ainsi écho à ce qui aurait été expérimenté au cours de ce laboratoire et revêtiraient par conséquent davantage de sens pour les stagiaires. Enfin, un autre logiciel que celui utilisé dans le cadre de la présente étude, tel que *Knowledge Forum*, pourrait avantageusement orienter les stagiaires dans l'application du cycle de l'autorégulation. En effet, ce logiciel offre aux personnes qui l'utilisent la possibilité de concevoir des rubriques pour organiser leurs messages. Ces rubriques, qui peuvent introduire tout un message, ou plus simplement un paragraphe ou encore une idée, pourraient servir de rappel du cycle de l'autorégulation de l'apprentissage, tant aux personnes qui rédigent les

messages qu'à celles qui les lisent, en proposant les différents processus et croyances d'autorégulation. Les stagiaires pourraient ainsi rédiger leurs messages en tenant compte de ces processus et croyances, ce qui les aiderait à construire un texte cohérent tout en témoignant d'une réflexion plus complète et approfondie qu'elle ne l'a été dans le cadre de la présente étude.

CONCLUSION

L'autorégulation de l'apprentissage a été investiguée grâce aux messages déposés dans des forums électroniques de discussion, messages qui ont révélé des manifestations originales des processus et des croyances du modèle de l'autorégulation retenu, soit celui de Zimmerman (1998). Ces manifestations ont été réunies en une description factuelle de l'autorégulation de l'apprentissage en contexte de stage. Bien que cette description n'ait pas de portée universelle puisqu'elle est le produit de l'examen de 79 messages, elle constitue une modeste avancée dans ce domaine.

Les résultats de la présente étude pourront aider les formateurs à mieux accompagner les stagiaires dans leur démarche de construction de savoirs d'action liés au soutien à la motivation. En effet, ils pourront soutenir les stagiaires dans leur analyse de problèmes vécus en classe en leur proposant une démarche d'écriture fondée sur l'autorégulation de l'apprentissage. Cette démarche conduira les stagiaires à porter attention aux différentes dimensions du processus d'autorégulation en vue d'accroître l'efficacité de leur apprentissage en stage d'enseignement, contexte d'apprentissage privilégié.

BIBLIOGRAPHIE

- BANDURA, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- CROS, F. (2009). « La carte ne coïncidera jamais avec le territoire : écrire une thèse », dans F. Cros, L. Lafortune et M. Morisse (dir.), *Les écritures en situations professionnelles*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 125-152.
- DECI, E.L. et R.M. RYAN (1985). « Intrinsic motivation and school achievement: An integrative review », *Annual Reviews*, 51, p. 171-200.
- DEPOVER, C., T. KARSENTI et V. KOMIS (2007). *Enseigner avec les technologies : favoriser les apprentissages, développer des compétences*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

- DWECK, C.S. (2000). *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality and Development*, Philadelphie, Psychology Press.
- ELLIOTT, A.J. et J.M. HARACKIEWICZ (1996). « Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis », *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, p. 461-475.
- EVENSEN, D.H., J.D. SALISBURY-GLENNON et J. GLENN (2001). « A qualitative study of six medical students in a problem-based curriculum: Toward a situated model of self-regulation », *Journal of Educational Psychology*, vol. 93, p. 659-676.
- GAUTHIER, C., J.-F. DESBIENS, A. MALO, S. MARTINEAU et D. SIMARD (2000). *Pour une théorie de la pédagogie: recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, 3^e éd., Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- HENRI, F. et J. BASQUE (2003). « Conception d'activités d'apprentissage collaboratif en mode virtuel », dans C. Deaudelin et T. Nault (dir.), *Collaborer pour apprendre et faire apprendre: la place des outils technologiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 29-53.
- KARSENTI, T. et T. FORTIN (2003). « Collaboration par les TIC: nouveau défi de la formation pratique? », dans C. Deaudelin et T. Nault (dir.), *Collaborer pour apprendre et faire apprendre: la place des outils technologiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 83-101.
- KREMER-HAYON, L. et H.H. TILLEMA (1999). « Self-regulated learning in the context of teacher education », *Teaching and Teacher Education*, 15, p. 507-522.
- LAFORTUNE, L. (2009). « Un journal d'accompagnement d'un changement comme outil d'écriture réflexive professionnalisante », dans F. Cros, L. Lafortune et M. Morisse (dir.), *Les écritures en situations professionnelles*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 11-39.
- MERHAN, F. (2009). « Le portfolio de développement professionnel à l'université: enjeux et signification », dans F. Cros, L. Lafortune et M. Morisse (dir.), *Les écritures en situations professionnelles*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 205-230.
- MILES, M.B. et A.M. HUBERMAN (1991). *Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION – MEQ (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.
- PINTRICH, P.R. (1995). « Understanding self-regulated learning », dans P.R. Pintrich (dir.), *Understanding Self-Regulated Learning*, San Francisco, Jossey-Bass, p. 3-13.
- PINTRICH, P.R. et D.H. SCHUNK (2002). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*, Upper Saddle River, Merrill Prentice Hall.

- PINTRICH, P.R. et A. ZUSHO (2001). « The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors », dans A. Wigfield et J.S. Eccles (dir.), *Development of Achievement Motivation*, Ann Arbor, Academic Press, p. 250-284.
- PUDELKO, B., F. HENRI et D. LEGROS (2003). « Entre la conversation et l'écriture : les deux faces de la communication asynchrone », dans A. Taurisson et A. Senteni (dir.), *Pédagogies.net : l'essor des communautés virtuelles d'apprentissage*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 263-288.
- TARDIF, M. et C. LESSARD (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions, perspectives et enjeux internationaux*, Québec/Bruxelles, Presses de l'Université Laval/de Boeck.
- TAURISSON, A. (2003). « Réflexion générale : le sens, l'ingénierie et la mise en place des communautés virtuelles d'apprentissage », dans A. Taurisson et A. Senteni (dir.), *Pédagogies.net : l'essor des communautés virtuelles d'apprentissage*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 1-8.
- TILLEMA, H.H. et L. KREMER-HAYON (2002). « "Practicing what we preach" – teacher educators' dilemmas in promoting self-regulated learning: A cross-case comparison », *Teaching and Teacher Education*, 18, p. 593-607.
- WOLTERS, C.A. (2003). « Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective », *Journal of Educational Psychology*, 95(1), p. 179-187.
- ZIMMERMAN, B.J. (1995). « Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective », *Educational Psychologist*, 30(4), p. 217-221.
- ZIMMERMAN, B.J. (1998). « Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models », dans D.H. Schunk et B.J. Zimmerman (dir.), *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice*, New York, Guilford, p. 1-19.
- ZIMMERMAN, B.J. (2000). « Attaining self-regulation: A social cognitive perspective », dans M. Boekaerts, P.R. Pintrich et M. Zeidner (dir.), *Handbook of Self-Regulation*, San Diego, Academic Press, p. 13-39.
- ZIMMERMAN, B.J. (2001). « Self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis », dans B.J. Zimmerman et D.H. Schunk (dir.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement. Theoretical Perspectives*, 2^e éd., Mahwah, Erlbaum.
- ZIMMERMAN, B.J. (2002). « Achieving self-regulation: The trial and triumph of adolescence », dans F. Pajares et T. Urda (dir.), *Academic Motivation of Adolescents*, Greenwich, Information Age Publishing, p. 1-27.
- ZIMMERMAN, B.J. et A. KITSANTAS (2002). « Acquiring writing revision and self-regulatory skill through observation and emulation », *Journal of Educational Psychology*, 94(4), p. 660-668.
- ZIMMERMAN, B.J. et D. SCHUNK (2001). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement. Theoretical Perspectives*, 2^e éd., Mahwah, Erlbaum.

Contribution à une didactique de l'accompagnement à l'écriture professionnelle en milieu universitaire

Anne-Catherine Oudart

*Université des sciences et technologies de Lille 1
anne-catherine.oudart@univ-lille1.fr*

Gilles Leclercq

*Université des sciences et technologies de Lille 1
gilles.leclercq@univ-lille1.fr*

*Mais pour apprivoiser le réel,
il faut précisément que j'y mette du mien,
que je m'y transforme pour pouvoir le faire mien.*

Y. Clot, 2008, p. 7

RÉSUMÉ

Dans ce chapitre, l'auteure et l'auteur présentent une étude exploratoire menée auprès de personnes enseignantes et étudiantes utilisant un environnement numérique pour l'accompagnement de mémoires professionnels universitaires. Le mode numérique, fréquemment utilisé dans les dispositifs en alternance, se caractérise par une traçabilité qui permet la compréhension du processus d'accompagnement à l'écriture. À partir de l'analyse des échanges langagiers recueillis sur la plateforme, il s'agit, d'une part, de catégoriser les types d'interactions mises en œuvre et, d'autre part, de définir leur place dans le processus d'écriture.

Les résultats de cette étude mettent en lumière des activités de contractualisation, de production et de construction de soi dans l'accompagnement à l'écriture. Ces activités contribuent à la mise en mots par l'étudiant ou l'étudiante de son processus de professionnalisation. L'étude se veut une contribution à la mise en œuvre d'une didactique de l'accompagnement à l'écriture, préoccupation partagée par un grand nombre d'universitaires.

Les dispositifs de formation en alternance à l'université visent la professionnalisation des étudiantes et étudiants, ce qui implique une activité d'accompagnement. Cette finalité est bien souvent en tension, comme le rappelle Mehran (2009, p. 132), car «l'accompagnement universitaire de par sa position d'interface et de médiation entre formation et travail peut jouer un rôle déterminant dans les conflits identitaires des étudiants». Dans un ouvrage récent, sous la direction de Leclercq et Varga (2010), nous avons analysé le rôle des environnements numériques sur les dispositifs de formation professionnelle en alternance. Nous avons notamment observé l'usage de l'écriture en mode numérique dans cet accompagnement. Ce travail s'inscrit dans un programme de recherche de notre équipe Trigone-Cirel EA 4354, laquelle s'intéresse aux écrits professionnels et à leur apprentissage en milieu universitaire. Nos travaux ont porté, dans un premier temps, sur la nature de ces écrits professionnels (Leclercq, 2006), sur leurs normes et leurs représentations (Oudart et Verspieren, 2006a,b) puis, dans un deuxième temps, sur leur construction et leur accompagnement (Leclercq, Oudart et Verspieren, 2009). C'est sur ce deuxième volet de notre recherche que porte le présent chapitre. Nous cherchons à mettre en lumière la façon dont se construisent ces écrits professionnels considérés comme déterminants pour la professionnalisation de la personne étudiante.

Notre travail s'inscrit dans un cadre de recherche plus large, celui de la professionnalisation avec et par l'écriture (Delcambre, à paraître). Cette étude exploratoire est un premier défrichage pour une contribution à l'élaboration d'une didactique de l'accompagnement en lien avec la didactique des écrits universitaires (Scheepers, 2010).

Pour mener ce projet, il semblait important de comprendre les pratiques d'accompagnement à partir de l'activité vécue. L'utilisation d'un environnement numérique dans les dispositifs de formation en alternance (Leclercq, 2008) permet justement de recueillir des traces de l'accompagnement et de rendre visible le processus mis en œuvre. C'est cette visibilité qui a retenu notre attention. Nous avons choisi ainsi de collecter les traces de ces échanges langagiers, de repérer les usages, les variabilités, les singularités et les récurrences et d'en rendre compte en prenant appui

sur deux cas. Les données récoltées ont été interprétées à partir d'une question centrale : que nous disent les échanges langagiers sur le processus d'accompagnement aux mémoires professionnels universitaires ?

Notre recherche s'intéressera donc, à la fois, aux usages et aux postures des protagonistes accompagnants et accompagnés en analysant les interactions verbales recueillies dans le dispositif d'accompagnement à l'écriture. Il s'agit non pas de faire l'apologie du numérique, mais plutôt de profiter de l'existence de cet environnement pour mieux étudier le processus d'accompagnement en vue d'en dégager des pistes pour une didactique. Certes, l'usage du numérique a des effets sur les formes et les modalités d'écriture, mais il est aussi révélateur du processus d'accompagnement, qu'il s'exerce ou non en mode numérique.

1. LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Dans ce chapitre, nous présentons l'un de nos terrains de recherche et la méthode d'investigation, puis nous interprétons nos résultats en nous appuyant principalement sur deux cas significatifs.

1.1. LE TERRAIN

Le dispositif dans lequel nous avons ancré notre recherche est à la fois « hybride » et « en alternance » : « en alternance » parce qu'un lieu académique et un lieu professionnel fréquentés alternativement sont en tension ; « hybride » parce que le dispositif combine des temps de regroupement présentiels et des périodes où les relations se poursuivent à distance avec un environnement numérique. Comme la plupart des dispositifs de formation en alternance, celui-ci relève d'un projet relatif à autrui (pour, sur, avec) : il s'agit de mettre en tension un parcours de formation et un parcours professionnel en supposant que ce couplage favorisera l'apprentissage et la professionnalisation des usagers.

Plus précisément, c'est dans le cadre d'une licence professionnelle intitulée « Gestion et accompagnement des parcours professionnels et personnels » que des étudiants se forment aux métiers de la formation et de l'accompagnement. En même temps qu'ils exercent une activité professionnelle, souvent en contrat de professionnalisation¹, les usagers de ce

1. Le contrat de professionnalisation s'adresse à tous les jeunes âgés de 16 à 25 ans révolus et aux demandeuses et demandeurs d'emploi âgés de 26 ans et plus. Son objectif est de permettre d'acquérir une qualification professionnelle et de favoriser

dispositif exercent ce que nous appelons le « métier d'étudiant² ». Celui-ci consiste, notamment, à s'engager dans un parcours d'écriture, en contrepoint du parcours professionnel d'apprentissage. L'activité d'écriture d'un mémoire professionnel devient ici médiatrice entre les mondes académiques et professionnels que fréquentent simultanément les personnes étudiantes et enseignantes, qui communiquent ensemble par une plateforme numérique, outil au service de cet accompagnement. C'est cet outil qui servira de moyen pour recueillir les matériaux nécessaires à notre étude. Le parcours de chaque étudiante ou étudiant est suivi par un tuteur ou une tutrice universitaire.

1.2. LE CORPUS

Nous avons choisi d'observer l'activité d'accompagnement de mémoires professionnels de deux étudiantes pendant 18 mois. Les matériaux que nous avons analysés et interprétés sont les traces des interactions déposées dans l'environnement numérique associé au dispositif de formation. Nous les appellerons « écrits périphériques », car ils accompagnent les écrits intermédiaires que sont les brouillons, les premiers jets de mémoires en pièces jointes, etc. Ces écrits périphériques se présentent sous la forme d'interactions conversationnelles et appartiennent à un type hybride de « conversation écrite » que Debeyser (1989) qualifie également d'« oral transcrit à la va-vite ». Nous sommes confrontés à un nouveau genre d'écriture soumis à des règles nouvelles. Jeay (1991) parle d'un parlé-écrit qui se situe entre la langue orale scriptée et l'écrit oralisé. Ces traces, proches de la conversation, nous ont amenés à mobiliser des concepts théoriques issus de l'ethnométhodologie, de la sociolinguistique (Goffman, 1974), de l'analyse conversationnelle et communicationnelle (Kerbrat Orecchioni, 1992; Moeschler, 1996), de l'analyse de l'apprentissage dans l'interaction (Gilly, Roux et Trognon, 1999) et de la pragmatique, notamment celle qui renvoie à la théorie de la pertinence (Sperber et Wilson, 1989).

Ces écrits sont porteurs des relations sociales et interindividuelles qui s'instaurent dans un groupe ou dans une activité collective. Ce sont principalement des commentaires, des avis, des soutiens, des encouragements, des demandes de précision, des remarques, etc. Leur rôle est

leur insertion ou réinsertion professionnelle. Les bénéficiaires âgés de 16 à 25 ans révolus reçoivent une rémunération en pourcentage du salaire minimum interprofessionnel de croissance (SMIC), selon leur âge et leur niveau de formation; les personnes salariées âgées de 26 ans et plus perçoivent une rémunération qui ne peut être ni inférieure au SMIC ni à 85 % du salaire minimum conventionnel.

2. Comme pour l'expression « métier d'élève » (Perrenoud, 1994), il s'agit d'une analogie.

d'aider à la construction et à la production des mémoires professionnels. Ils se situent entre l'amorçage de l'écriture jusqu'à sa finalisation en fin de cursus. Les espaces numériques d'écriture dans lesquels nous les avons collectés ont été imaginés et prévus par les équipes d'enseignants qui pilotent les parcours de formation en alternance (Varga, Caron et Hoogstoel, 2010).

1.3. LA DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Nous avons procédé à une analyse sémantique et formelle des écrits périphériques ainsi qu'à une analyse des usages conversationnels privilégiés. Les modes de communication, les types d'interaction, les fréquences d'emploi de certains termes et structures syntaxiques, leur répartition dans le temps, ont été considérés comme des indicateurs déterminants pour caractériser les processus d'accompagnement à l'écriture. Les traces verbales, devenues traces de l'accompagnement, s'inscrivent dans des rapports sociaux au même titre que dans les conversations : chaque élément conversationnel génère un élément social et cognitif (Trognon, 1999).

Pour mener notre étude, nous avons choisi d'analyser d'une façon diachronique le processus d'écriture d'un mémoire professionnel à travers les interactions « verbales écrites » entre un enseignant et deux étudiantes. Ce qui nous intéressait, en conformité avec le cadre de référence que nous mobilisons, n'était pas de rendre compte d'une attitude modale ou moyenne dans l'accompagnement à l'écriture, mais de saisir comment, dans des cas précis, des usagers d'un dispositif s'y prennent et singularisent le genre professionnel et le genre d'écrit auquel ils participent. Dans cette perspective, le singulier ne s'oppose pas à l'universel, mais il en est aussi l'expression. Trois activités se profilent au cours des échanges : la contractualisation, la production de savoirs et la construction de soi. Nous utilisons et croisons plusieurs cadres théoriques pour les analyser.

2. LES CADRES DE RÉFÉRENCE

Plusieurs concepts sont mobilisés dans notre recherche : les activités de contractualisation, et les activités productives et constructives.

2.1. L'ACTIVITÉ DE CONTRACTUALISATION

Les séquences interactionnelles recueillies montrent que deux formes relationnelles organisent l'activité d'accompagnement. Pour les appréhender, nous avons utilisé les expressions « contrat de communication » et « contrat

didactique». Pour Charaudeau (2002), le « contrat de communication » est l'ensemble des conditions dans lesquelles se réalise un acte de communication. D'une certaine façon, chacun des interactants souscrit aux conditions de la situation communicative. La reconnaissance des finalités, des modes d'énonciation en jeu, des éléments de références, des intentions d'échanger sur un espace accepté selon des conventions et un dispositif agréé sont des éléments d'intercompréhension indispensables pour la réussite de l'acte communicatif.

Dans ce contexte interactif émerge un « contrat didactique », défini par Brousseau (1998) comme étant l'ensemble des comportements du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maître. Ce contrat se présente comme un ensemble de règles du jeu acceptables et partagées dans le cadre d'une interaction didactique. Sarrazy (1995) signale que le processus de négociation des règles du jeu permet à la relation didactique d'évoluer dans le sens de l'apprentissage.

La démarche que nous proposons prend appui sur une distinction-liaison entre contrat de communication et contrat didactique, celui-ci donnant au contrat de communication une coloration particulière. Il faut cependant convenir que la relation entre contrat de communication et contrat didactique n'est pas identique quand il s'agit de donner une consigne, de résoudre un problème de mathématiques, d'écrire une dissertation ou de produire un mémoire professionnel.

Dans cette dernière situation, toutes les modalités de communication pédagogiques (Leclercq, 2000) sont mobilisées. Expliquer quelque chose à l'étudiante ou l'étudiant sert à dire les consignes et à préciser les attentes. Mettre l'étudiante ou l'étudiant en situation de s'expliquer quelque chose à soi-même traduit l'enjeu général d'une pédagogie de l'alternance qui met le sujet en situation d'apprendre et l'invite à assumer lui-même cette responsabilité; c'est ce que Brousseau (1998) appelle la dévolution. Mais quand il s'agit d'accompagner l'écriture d'un texte long, produit en cours d'action pendant toute la durée d'un cursus de formation, s'expliquer les choses ensemble devient une modalité de communication usuelle qui rend interchangeables les postures d'apprentissage et d'enseignement. Avec cette modalité de communication, le contrat didactique, tout en continuant à relever de l'explication à autrui et de la mise en situation, laisse place à une activité communicationnelle orientée vers l'intercompréhension (Habermas, 1987). En conséquence, si on la rapporte aux modalités de communications pédagogiques, une conception large du contrat didactique prévaut ici.

Cette activité didactique, telle que nous la concevons, relève d'une discipline qui cible l'apprentissage de la langue et de son usage. Nous pouvons aussi envisager cet apprentissage sous un angle moins habituel, celui d'une technologie de l'intellect (Goody, 1979) appliquée à ce genre particulier (Bakhtine, 1984) que sont les écrits professionnalisés longs et plus particulièrement le mémoire professionnel (Leclercq, 2006). Comme pour la didactique des mathématiques, le rapport à l'objet enseigné est déterminant pour les apprentissages. On sait que le développement considérable de cette didactique s'explique par le rejet que provoque chez des élèves cette « discipline » et par la volonté du personnel enseignant de trouver une remédiation intrinsèque à la situation pédagogique. De manière similaire, notre intérêt pour une didactique de l'écriture s'explique, d'une part, par les inhibitions que provoque chez des étudiants ou étudiantes l'obligation d'écrire ainsi que par la volonté de proposer une remédiation étayée sur la connaissance d'un genre d'écrit et, d'autre part, par la connaissance d'un type de dispositif qui met en tension deux activités productives : la réalisation d'un mémoire et celle d'une action professionnelle.

2.2. L'ACTIVITÉ DE PRODUCTION DES ÉCRITS ET DE CONSTRUCTION DE SOI

Si la notion de contractualisation est une catégorie utile pour rendre intelligibles les enjeux didactiques de l'activité d'accompagnement, elle n'est toutefois pas une fin en soi. Elle est au service d'activités productives et constructives. La signification de ces expressions, que nous faisons nôtre, a été définie et développée par Rabardel (1995) dans sa théorie instrumentale. Rabardel nous invite à considérer que les sujets sont engagés dans la réalisation de tâches qui augurent d'activités productives (transformation du monde) et qu'à cette occasion ils élaborent des ressources pour eux-mêmes (activités constructives et transformation de soi). Comme le notent Rabardel et Pastré (2005, cité dans Astier, 2006, p. 55-56) :

le sujet capable est à la fois sujet d'activités productives au quotidien et sujet d'activités constructives, par lesquelles il modèle ses systèmes de ressources et de valeurs, ses domaines, situations et conditions d'activités pour le futur. Il est sujet en développement, et sujet de son développement [...]. L'activité constructive par laquelle s'élaborent les capacités de faire et d'agir du sujet s'inscrit dans l'activité productive où se réalisent les capacités de pouvoir à travers l'usage effectif des ressources.

Tout en acceptant un usage différencié et commode de ces deux expressions, nous savons, comme le rappelle Astier (2006), que se construire et produire sont deux volets d'une même activité. Il n'y a pas d'activités constructives sans activités productives et vice versa. L'activité constructive qui permet l'émergence et le développement des activités productives n'est cependant pas aussi visible que l'activité productive. Pour l'appréhender, nous utilisons des mots comme « expérience » ou « compétences ».

Dans les dispositifs de formation que nous étudions, l'activité productive est dynamisée par la confrontation entre des mondes différents : les mondes académique, professionnel et domestique³. Nous n'exploitons pas ici ce qui relève du monde domestique. En revanche, nous portons attention à la dualité entre les mondes professionnel et académique qui se traduit, pour la personne étudiante, par un dédoublement de l'activité productive. Il s'agit, pour elle, de produire dans le monde professionnel un résultat relatif à une action qui lui est proposée en stage ou qu'elle suggère (mission, commande, étude). À titre d'exemple, une des étudiantes dont nous parlerons par la suite est chargée de l'amélioration d'un dispositif d'accompagnement à l'orientation et à l'insertion socioprofessionnelle ; il s'agit aussi de produire un écrit professionnalisé long, nourri par une activité professionnelle, sans que les exigences du mémoire se réduisent à la seule perspective professionnelle.

La confrontation des activités productives réalisées dans le monde professionnel avec celles qui sont réalisées dans le monde académique naît des activités constructives qui renvoient au sujet capable (Rabardel et Pastré, 2005) et à son pouvoir d'agir (Clot, 2008).

Les écrits périphériques déposés laissent une trace du processus de contractualisation entre interactants ainsi que des activités productives et constructives induites par la mise en écriture du mémoire et la conduite simultanée de l'action professionnelle.

3. La notion de « monde » (notion apparentée à des expressions à visée plus ou moins large : l'« épistémè » chez Foucault, le « paradigme » chez Kuhn, la « forme de vie » chez Wittgenstein, le « genre » chez Bakhtine) évoque l'appartenance à un univers qui détermine notre identité et nos relations à nous-mêmes, aux autres et au monde et qui nous met en situation de nous confronter à d'autres mondes. Elle signifie l'appartenance à un genre, à un champ, à un espace.

3. DES PARCOURS D'ÉCRITURE : RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Nous avons choisi d'étudier le parcours d'écriture de deux étudiantes parce qu'elles préfigurent deux types bien distincts : l'étudiante que nous appellerons A est à l'aise dans le processus de professionnalisation par l'écriture, tandis que celle que nous appellerons C est en difficulté dans ce processus. Ces deux étudiantes se démarqueront très rapidement durant ces 18 mois. A est considérée par l'équipe d'enseignement comme une « bonne étudiante », ce que conforte la relation qui s'est établie au vu du parcours d'écriture et du dialogue qui s'est instauré entre elle et son tuteur universitaire. Elle obtiendra d'ailleurs une note assez élevée lors de la soutenance. C, en revanche, est moins à l'aise. Les traces disponibles dans l'environnement numérique laissent augurer un mémoire assez problématique, qui donnera d'ailleurs lieu à controverse lors de la soutenance. Toutes les deux ont été accompagnées, durant 18 mois, par un enseignant que nous appellerons T. De nombreux échanges langagiers se sont déroulés et ont été recueillis dans l'environnement numérique.

L'observation des traces écrites permet de constater :

- que les interactions verbales mobilisées par les interactants suivent des modes de communication contractualisés typiques, liés aux enjeux de production (produire une action professionnelle et un mémoire) et aux enjeux de construction personnelle (se construire soi-même et construire sa professionnalisation) ;
- qu'il existe une coconstruction dynamique du mémoire professionnel par les interactants. En effet, buts et sous-butts sont sans cesse redéfinis au fur et à mesure des échanges, dans une dynamique communicationnelle qui résulte d'une activité « inter-efficace ». Nous considérons qu'il y a inter-efficacité quand l'objectif visé concerne au moins deux personnes engagées dans une coconstruction.

Nous déclinerons ci-après les activités de contractualisation, de production et de construction de soi repérées dans le processus d'accompagnement.

3.1. L'ACTIVITÉ DE CONTRACTUALISATION

L'analyse des séquences interactionnelles sur la plateforme numérique révèle la mise en place de contrats avec leurs règles, leurs présupposés implicites, leurs rituels et habitus interactifs, au même titre que le

«métacontrat» dans une conversation, selon l'expression de Vion (1999, p. 16). Le concept de métacontrat développé par Chevallard (1988, p. 58) désigne une structure invariante constituée par «l'ensemble des clauses qui gèrent dans un champ donné, toute adhésion à un contrat et qui en assure l'efficacité, quels qu'en soient les contenus particuliers». Les traces des échanges langagiers présents dans l'environnement numérique ont permis de repérer les deux formes de contractualisation mentionnées précédemment : le «contrat de communication» et le «contrat didactique». Ces contrats établissent des liens motivationnels indéniables dans le processus d'accompagnement à l'écriture et maintiennent un certain niveau d'engagement, une attention intellectuelle et affective pour l'écriture du mémoire professionnel, objet de l'interaction.

3.1.1. La mise en place d'un contrat de communication

Dans l'analyse des parcours d'accompagnement de A et de C, nous repérons des formes d'adressage qui permettent d'amorcer le travail d'écriture : *Coucou, c'est A je pense que mon écrit va avancer suite à la réunion, je vous tiens au courant... – Bonjour, alors comment ça s'est passé ?* écrit T ; *Bien, bien, merci à vous,* répond C. Ainsi, d'entrée de jeu, les interactants engagent un style de communication qui, selon le cadre institutionnel habituel peut être le «tu» ou le «vous», le «coucou» ou le «bonjour», etc. Ce rituel de politesse renvoie aux questions de mise en scène et aux règles que chacun se donne dans la vie sociale (Goffman, 1974).

D'une façon générale, dans les communications à distance, nous constatons, à l'instar d'autres chercheurs (Develotte et Mangenot, 2004), une prédominance de discours psycho-affectifs et socio-affectifs. Nous avons ainsi relevé des marqueurs du discours qui témoignent de cette relation affective de proximité. Nous en citerons quelques-uns :

- des points d'exclamation et des doubles points d'interrogation, signes d'une fonction expressive plutôt que démarcative : *Plus on avance vers le délai de l'envoi du mémoire et moins j'en dors ! J'en rêve même la nuit ! ! ! ! ! ! , j'espère vous lire bientôt ? ? ? ? ;*
- des marqueurs d'intensité qui expriment de l'empathie : *Content d'avoir de tes nouvelles ! ;*
- des expressions de connivence : *des coups de chaud et beaucoup de sueur pour faire mon intro ;*
- des évocations d'histoires interactionnelles, en référence à une situation passée commune, formes de présupposés culturels partagés (Goffman, 1987) : *On fait comme d'habitude,* signe d'une certaine complicité ;

- des relationèmes (Kerbrat Orecchioni, 1992) qui se situent plutôt sur l'axe de la communication horizontale, plus ou moins distante, plus ou moins familière : *Salut !*

Ces marqueurs signifient que les échanges s'effectuent sur l'axe de la relation horizontale (Marcoccia, 2005) et que le rapport de places s'instaure progressivement entre les sujets (Flahault, 1978). Autrement dit, les places des interactants ne sont ni déterminées au départ ni reliées exclusivement à l'identité des individus. Elles se construisent et évoluent au cours de l'échange : les sujets parlent d'une place, celle dont ils se sentent habilités à parler ou à être entendus.

L'amorçage du travail d'accompagnement à l'écriture nécessite la mise en place d'une relation favorable à l'échange. L'accompagnant cherche à établir le contrat de communication avec C : *Comment vas-tu ?* Sa façon de prendre des nouvelles et de renouer avec le contrat de communication a pour objectif de relancer une motivation qu'il pressent fragile. Il ménage C pour ne pas prendre le risque de lui faire perdre « la face ». Pour Goffman (1974), « la face » est la valeur sociale positive qu'une personne revendique à travers une ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier.

La théorie du ménagement des faces (Goffman, 1974), qui consiste à sauver « la face » et à ne pas la faire perdre aux autres, est ici largement explicative. Dans cette théorie, on considère que tout individu possède deux faces : une face négative qui correspond au territoire de chacun (son corps, son intimité) et une face positive qui correspond à la façade sociale (image valorisante de soi qu'on essaie de présenter à l'extérieur). Autrement dit, dans une communication verbale avec autrui, quatre faces sont impliquées dans la communication. Tout acte d'énonciation peut constituer une menace pour une ou plusieurs de ces faces. De ce fait, chacun mettra en place des principes communicationnels pour assurer la fluidité de l'échange : les règles de bienséance, de réciprocité et de respect des faces.

Dans les parcours d'accompagnement observés, nous avons bien vu que les places et les rôles s'installent au fur et à mesure de l'échange. Dans cet espace interactif, les sujets mettent en scène une image d'eux-mêmes et de leur relation : ils amorcent des interactions de types particuliers et adoptent des modes de communication pour se ménager et ménager autrui. Les échanges, souvent sur un mode sensible et personnel, s'attachent plus spécifiquement aux images de soi et de l'autre que l'on veut montrer à travers l'interaction langagière.

L'usage de minimisateurs (Kerbrat Orrechioni, 1992) est assez fréquent: A – Je voulais juste savoir si vous aviez eu le temps de jeter un coup d'œil dans mes écrits depuis la dernière session; de même que celui de désactualisateurs: A – Je me demandais si je pouvais encore vous envoyer mon dernier texte. Ces procédés rhétoriques que Goffman (1974) appelle également *softeners* (adoucisateurs) servent à atténuer l'acte de langage qui pourrait être perçu comme intrusif et à diluer la force illocutoire de l'énoncé. Par ailleurs, T s'excuse presque de devoir redemander un travail à A: *Désolé de te demander un nouveau travail, mais je pense qu'il vaudrait mieux revoir cette dernière partie*. Il ménage son interlocuteur dans l'espoir d'atténuer l'effet négatif possible et ajoute même un peu plus tard: *L'ensemble tient bien la route. La fin est un peu moins claire. Mais pour un premier jet, c'est vraiment pas mal*. Ainsi, les demandes de réécriture sont souvent formulées avec retenue: *Avec quelques améliorations, ce sera parfait, j'ai quelques toutes petites modifications de forme à te demander*. Empathie, congruence, retenue, civilité: autant de précautions pour se préserver, préserver autrui et permettre ainsi la poursuite de l'échange.

La présence importante de *softeners* montre bien que ce contrat de communication s'inscrit dans une dynamique d'écriture coconstruite. Chacun cherche à maintenir le contact, à se donner des motivations pour écrire. Écrire fait peur, angoisse et inhibe. On le pressent chez C: *Avec beaucoup de retard voici mon écrit. Pour moi c'est du blabla. Je savais que j'étais pas à l'aise avec l'écrit mais alors là, je suis démotivée d'écrire*, et l'accompagnant le sait. Il use d'ailleurs de propos valorisants, encourageants pour éviter de blesser, pour dire sans heurter, pour reconnaître sans déprécier. L'usage de modalisateurs comme « peut-être », « sans doute », « mais » sert à nuancer une affirmation qui, trop brutale, briserait peut-être l'envie d'écrire. Comme le mentionne T: *Il y a encore beaucoup de choses à faire mais tu avances. Ne lâche pas. Il y a sans doute intérêt à travailler là-dessus, mais [...] ; ton travail est intéressant mais [...]*.

Enfin, de nombreux énoncés ont une très forte valence perlocutoire (Austin, 1962), c'est-à-dire qu'ils sont formulés pour produire des effets sur autrui: *Vas-y fonce; continue à écrire, c'est comme cela qu'on avance*. Le contrat de communication est étroitement lié à la dynamique motivationnelle, laquelle sera présente jusqu'à la fin de l'accompagnement. Aussi le contrat de communication amène les interactants à s'engager dans l'interaction tout en gardant « la face ». Il s'établit parallèlement au contrat didactique.

3.1.2. L'instauration du contrat didactique

Établir un contrat de communication et construire la relation sont deux activités structurantes de l'accompagnement. Elles viennent s'articuler autour du contrat didactique qui se met en place à travers les énoncés langagiers disposés sur la plateforme numérique.

Ainsi, par exemple, avec A comme avec C, T cherche dès le départ à amorcer l'écrit que préconise le contrat tacite : *Toujours pas de nouvelles ?* et un peu plus tard : *Pensez à moi avant Noël*. Cette invitation sera sans cesse entretenue durant tout le parcours, notamment lorsque des périodes de rupture comme les vacances se profilent : *Je pense me remettre dans l'écrit pendant mes vacances*, écrit A, et dès que celles-ci sont terminées, T ne tarde pas à la relancer : *Alors cet écrit de vacances ?*

Le contrat didactique est moins facile à passer avec C, qui, d'entrée de jeu, affiche ses difficultés à entrer dans l'activité d'écriture et dans le genre mémoire professionnel. Elle tient pourtant, tout au long de la formation, un journal de bord, mais elle ne le mobilise pas vraiment pour entrer dans l'activité d'écriture. Lorsqu'elle dit : *J'ai beaucoup de mal à commencer à écrire et tout cela me tracasse*, elle ne pense pas à tout ce qu'elle a déjà compilé dans son journal, mais à ce qui lui est imposé : l'écrit académique. En même temps, elle prévient T du contrat didactique fragile qui risque de les lier : *Je me permets de vous montrer les quelques lignes écrites. Désolé[e] de vous répondre si tard*.

Jusqu'à la fin de l'accompagnement et dans son écrit terminal, C dira son angoisse : *Pour l'instant peu de mots sortent sur la feuille. Même les sujets sur lesquels j'ai prévu d'écrire ne sortent pas. Je suis en panique, je compte les jours*. T entendra ce sentiment et y répondra : *Avant de délaisser la plateforme pour quelques jours, je prends les textes avec moi. Si cela peut te rassurer, je suis certain que nous parviendrons à la soutenance*. Par l'usage du « nous », il s'affiche solidaire d'une coconstruction, d'une coécriture. Il redéfinit un nouveau contrat didactique.

Ainsi, nous constatons que tout au long de l'accompagnement, le contrat didactique est sans cesse réactivé par les interactants. D'un côté, les accompagnants rappellent régulièrement les règles du contrat par un questionnement qui sert à guider l'écriture : *As-tu fait ton plan ? Comment avances-tu ? Où en es-tu dans tes investigations ?* Parfois, au cours de l'interaction, l'accompagnant redéfinit les attendus du contrat d'écriture, précisant ses attentes : *Je t'envoie ton écrit commenté. Il faut absolument des chiffres. Tu verras que je t'en demande souvent*. Le rappel du contrat est d'ailleurs souvent rappelé avec ménagement pour que l'accompagnant garde « la

face» (Goffman, 1974): *Où en es-tu ? un peu bousculé[e] peut-être ?* L'accompagnant rappelle ici les termes du contrat didactique: produire des écrits et les donner à voir.

De l'autre côté, les accompagnées sollicitent des contrats d'aide et de guidance: *J'ai honte du peu de pages que j'ai faites, mais j'ose quand même envoyer mon écrit pour avoir toute l'aide que je peux encore espérer. Merci de jeter un coup d'œil pour me guider dans cette dernière ligne droite.* Ces phrases, parfois formulées sous la forme interrogative: *Puis-je continuer la finalisation ainsi ?*, ont un effet perlocutoire. Elles incitent l'accompagnant à agir, c'est-à-dire à lire, à corriger, à annoter, à commenter, à conseiller. Les étudiantes cherchent à actionner des mécanismes de coopération, voire de coconstruction, qu'elles attendent de leurs pairs et des personnes accompagnantes. Ainsi une des phrases caractéristiques de l'interaction est: *Dites-moi ce que vous en pensez ?* La fonction de réassurance est le ciment de la contractualisation. Les étudiantes n'hésitent d'ailleurs pas à anticiper sur leurs difficultés, cherchant ainsi à se justifier, comme le fait ici A: *J'écris comme on dit au kilomètre avec toutes les idées qui me passent par la tête. Je voudrais savoir si je peux ou non travailler ainsi et si je peux ou non envoyer mes écrits.* D'une certaine façon, elle souhaite contractualiser le processus d'écriture, peut-être pour se libérer de l'angoisse du lecteur et de son jugement: *Ne faites pas attention aux fautes, je me relirai après*, poursuit A. Sa remarque s'inscrit dans des formes d'énoncés souvent utilisés qui appartiennent parfois au registre déontique, proche de l'obligation sociale et institutionnelle: *Pouvez-vous me dire s'il faut que [...] Est-ce que je peux ?* ou du registre du jugement axiologique: *J'ai pas bien compris cet article.*

Normes, cadres de références, demandes d'explications sont sous-jacents aux échanges et deviennent objets de l'interaction: *Je ne sais pas où mettre mon paragraphe sur les raisons de la formation. Merci de m'aider à le placer ou à le supprimer.* L'accompagnant entre alors dans un discours didactique, répondant ainsi à la demande d'explicitation ou d'aide.

Les interactants se comprennent au sein d'une grammaire de l'action. Les énoncés sont implicites de part et d'autre: *Je bloque sur l'intro ; Je t'envoie ma balise 2*, déclare une accompagnée. *Tes sous-titres sont facilitateurs ; On entre mieux dans ta vie réelle*, répond T. On ne se dit pas tout, mais on se comprend à demi-mot à travers un dialogue didactique interprétable, grâce au contexte cognitif commun.

Le contrat didactique porte également sur l'activité réflexive, subjective de l'accompagnée, laquelle est invitée à s'exprimer en tant qu'auteure et sujet: *Peux-tu mettre en musique ta représentation de ce système*, à assumer la responsabilité de son énonciation: *là, on rentre vraiment dans ton parcours.*

On retrouve, dans les interactions analysées, le jeu didactique décrit par Brousseau (1998) dans sa notion de dévolution. En effet, l'accompagnant cherche à responsabiliser l'accompagnée dans la conduite de son travail d'écriture.

Il arrive parfois que certaines interactions montrent des ruptures dans la répartition des rôles traditionnellement attribués aux interactants. Le rapport hiérarchique s'inverse : l'étudiante s'autorise alors des rappels de contrat : *Peux-tu te brancher sur la plate-forme car je n'ai aucune nouvelle des travaux que je t'ai envoyés ?* Ces interpellations peuvent aller jusqu'à transformer les rapports conventionnels tacites : *Allo, ici la terre... j'ai besoin de tes éclairages, je suis en stand-by*, ou bien encore l'accompagnée ordonne d'une façon autoritaire à son accompagnant : *J'ai peur de bâcler ce dernier chapitre, veuillez m'avertir si tel est le cas jusqu'ici*. T se situe parfois en position basse (Kerbrat Orecchioni, 1992) : *Ce n'est que mon très très humble avis*, minimisant son rôle dans sa capacité d'accompagner. Ces constats interrogent parce qu'ils posent la question des nouveaux rapports sociaux que, peut-être, les environnements numériques introduisent. Nous pensons en effet que les rapports de proximité développés par le numérique ne seraient pas étrangers à ces changements de comportement. L'espace virtuel, comme le suppose Bros (2009), créerait un brouillage des rôles. Pour cette auteure, les environnements numériques instituent une « agora » virtuelle qui constitue une zone potentielle de redistribution des rôles sociaux et des pouvoirs qui leur sont associés. Nous souhaitons pourtant rester prudents sur ces conclusions, qui ne sont pour l'heure que des hypothèses à vérifier.

L'observation d'un contrat didactique n'est certes pas suffisante pour rendre compte des apprentissages, mais elle en constitue néanmoins un indicateur intéressant. Elle permet de désigner les conventions, les règles et les connaissances institutionnalisées dans un cadre commun et sous-jacent à l'accompagnement.

3.2. L'ACTIVITÉ PRODUCTIVE

Nous l'avons vu, l'accompagnement à l'écriture d'un mémoire professionnel avec une plateforme numérique peut être analysé comme un processus de contractualisation entre personnes étudiantes et enseignantes. Au long de ce parcours, des écrits intermédiaires successifs tendent progressivement vers un écrit terminal. Ils sont étayés par des écrits périphériques que s'échangent les usagers du dispositif. Il s'ensuit ce que nous avons appelé, en suivant Rabardel (1995), une activité productive, et nous avons constaté que dans les dispositifs étudiés, il existait une « obsession » de l'activité productive. Dans le cas de A et de C, l'activité qui consiste à en appeler à

l'écriture du mémoire est en effet omniprésente. La mécanique du genre professionnel qui organise cette volonté d'enrôlement fonctionne comme une succession d'étapes. Tout au long du parcours, l'activité productive est déclinée en sous-activités : « formuler la mission », « prendre place dans l'endroit », « saisir le contexte », « mener des investigations », « trouver un fil conducteur », « déposer un pré-mémoire », « proposer un plan », « constituer le jury », « soutenir le mémoire ». L'accomplissement de la tâche est structuré autour de ces invariants qu'une sédimentation de l'expérience a rendus explicites.

T suit facilement les avancées de A : *C'est ok pour ta mission ; des blocs de texte commencent à se dessiner ; quelles sont les actions que tu as mises en place ?* La tâche qui consiste à écrire le mémoire est décomposée et la prise d'appui sur ces moments est une des activités repérables chez l'accompagnant. Pour A qui se prête au jeu, l'activité productive commence très tôt à nourrir l'activité constructive. À mi-parcours, à la suite d'une soutenance intermédiaire, elle déclare : *Je vois mieux ce que sera le plan de mon mémoire, les éléments à rédiger et les investigations à mener.*

C, quant à elle, se cherche et tâtonne. Elle ne parvient pas à s'assurer rapidement d'une tâche professionnelle, à la saisir, à la faire sienne, à s'en accommoder, à l'assimiler. Ne parvenant pas à finaliser une activité productive de terrain qui la satisfasse, elle le fait savoir : *Ma responsable m'a dit d'aller vers un seul public, mais moi ça ne me plaît pas, cela ne correspond pas du tout à ce que je recherche ! Alibi ?* Probablement pas. Mais peur d'une écriture qui l'emmènerait là où elle ne souhaitait pas aller et, sans doute, refuge dans l'écriture plus personnelle du journal de bord, là où on ne contractualise pas, où on ne se montre pas. C'est l'occasion pour T de lui proposer d'entrer dans le processus de formation de manière définitive : *Si tu penses que cette diversité de public est essentielle, il ne faut pas hésiter.* Le pouvoir d'agir de C trouve alors un terrain stable et opérable. Pour A, pouvoir agir, vouloir agir et savoir agir s'organisent de manière assez harmonieuse. Pour C, s'autoriser à agir ne va pas de soi. Elle le dit de manière humoristique : *On va arriver au mois de mai 2009 et je n'aurai encore rien fait. Non sans rire, il faut vraiment que je m'y mette.*

De ce qui précède, nous retiendrons qu'une activité productive active le processus d'accompagnement et qu'elle se décline en une série d'étapes apparentées à la gestion de projet. L'efficacité et l'efficience sont au rendez-vous pour A et confortent son pouvoir d'agir ; elles le sont moins pour C, et le sens de son action s'affirme plus lentement. La croyance et la confiance qui s'instaurent dans la relation jouent toujours un rôle essentiel : croire ce que dit l'accompagnant et en douter, croire aux vertus professionnalisantes de l'écriture et en douter, sont des attitudes récurrentes dans le processus de formation.

3.3. L'ACTIVITÉ CONSTRUCTIVE

L'activité constructive ne renvoie pas à des produits ou à des œuvres mais au sujet, à la production de l'individu par soi-même, à la genèse et au développement de ses ressources, de ses compétences et de son expérience. Contrairement aux activités productives, les activités constructives ne sont pas tangibles. Il faut donc trouver des moyens de les saisir. Nous avons repéré leurs traces dans les interactions langagières numériques des usagers enseignants et étudiants. Elles sont en relation avec les compétences repérables chez un « sujet capable » : capacité à comprendre des points de vue, à penser en contexte, à apprendre de l'expérience, à participer à la reconfiguration d'une tâche, à prendre place dans un collectif et dans un métier, à s'auto-analyser. Nous poserons comme hypothèse que le développement du pouvoir d'agir (Clot, 2008) et le sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 2007) témoignent d'un développement de l'activité constructive. Autrement dit, plus l'étudiante ou l'étudiant a des réponses à ses requêtes, plus cette personne porte un regard sur sa démarche mentale en action dans le processus d'apprentissage, plus elle devient capable et compétente. C'est ce que Clot (2008) appréhende comme un développement alterné où le développement du sens appelle celui de l'efficacité et inversement. « Le pouvoir d'agir [...] augmente ou diminue en fonction de l'alternance fonctionnelle entre le sens et l'efficacité de l'action où se joue le dynamisme de l'activité, son efficacité. Cette efficacité n'est pas seulement l'atteinte des buts poursuivis » (Clot, 2008, p. 13). Un peu plus loin, Clot (2008, citant Bandura, 2007), insiste sur l'utilité d'envisager les rapports entre son approche de l'efficacité et la perception d'une auto-efficacité.

3.3.1. Le sentiment d'auto-efficacité et la volonté d'agir

Le sentiment d'efficacité personnelle ou le sentiment d'auto-efficacité, comme le définit Bandura (2007), est la conviction qu'a une personne de sa capacité à organiser et à réaliser les actions nécessaires à l'accomplissement d'une tâche. Pour Bandura (2007), la perception qu'a une personne de ses capacités à exécuter une activité influence et détermine largement son niveau de motivation. On peut ainsi affirmer que les signes de reconnaissance envoyés à la personne apprenante ou par elle jouent un rôle primordial dans la motivation à apprendre et, ici, dans la motivation à écrire. Ces signes sont des leviers qui actionnent autant le pouvoir-agir que le vouloir-agir.

A cherche très vite à se mettre en confiance, à être confortée dans l'avancée de son travail, dans ses savoirs. En début de parcours, elle demande à T : *Avant de te mettre plus d'éléments sur mon mémoire, je souhaiterais que tu me dises ce que tu penses de la partie V.* Par la suite, elle puise

dans son regard des signes de reconnaissance au sujet de ses capacités personnelles. L'accompagnant entre volontiers dans ce jeu de réassurance. Lorsque A, à mi-parcours, déclare : *J'ai beaucoup de mal à écrire en ce moment*, T la rassure en la renvoyant à cette même difficulté chez lui. Il répond : *Il m'arrive aussi d'avoir beaucoup de mal à écrire*. À travers ses propos, il cherche à atténuer la dévalorisation passagère qui avait envahi A et l'avait tout à coup inhibée. Un peu plus tard, T conforte A dans ses choix, ancrant par cela même le sentiment d'efficacité chez elle : *Pour l'intro, la fin dépendra de tes choix, mais elle est déjà bien ficelée. Je t'invite vivement à reconfigurer ton texte. Nous nous orienterons alors vers un très bon travail*. Dès lors, A ne doute plus : elle reconfigure son texte et cela se termine par cette phrase : *Voici mes derniers écrits. Bonne lecture, voici l'écrit que vous m'avez demandé*. L'absence de commentaires, d'excuses et de justifications révèle une certaine forme d'assurance.

Chez C, les choses se passent autrement. C produit et échange peu de textes intermédiaires (d'avant-mémoire). Elle s'interroge en permanence sur ses compétences : *Je me suis demandée [sic] si j'utilisais la bonne méthode*. Elle doute d'elle-même : *Petite question sûrement idiote, mais tant pis de toute façon, ça ne change pas*. T sent bien qu'il faut l'aider à se construire une image positive et lui glisse à mi-parcours : *Il me semble que tu es en train de trouver ton style*. Ce qui provoque chez C un regain de dynamisme : *Super, ça c'est une bonne nouvelle*. Mais tout cela reste fragile. Chaque interruption de la relation sur l'environnement numérique occasionne une perte de confiance en soi, comme le souligne C : *Je pensais les vacances très productives, mais c'est la catastrophe et cela m'effraie beaucoup*. Et elle sait le danger du silence : *Je n'ai pas déserté la plateforme, j'ai juste mis en parenthèse le mémoire, pas longtemps, promis, mais juste le temps de finir l'année*. Lorsque C donne un texte à lire, elle souligne toujours les manques, les limites de ce qu'elle fait, s'excusant d'une certaine façon de ses difficultés : *Il y a beaucoup de fois le mot partie dans une si petite phrase. Je continue à écrire car je n'en vois pas d'autres*. La tâche de T consiste toujours à instaurer la confiance par la persuasion : *J'ai apparemment plus confiance en toi que toi en toi. Alors fais-moi confiance*. On retrouve là les observations de Bandura (2007) lorsqu'il montre que les croyances d'efficacité personnelle se construisent avec de la persuasion verbale et des formes proches d'influence sociale. T usera souvent de minimisateurs pour préserver C et pour l'encourager à faire ou à refaire. Ainsi, c'est avec retenue que T propose des modifications dans l'écriture de A : *Tu dis souvent – je vais voir –, c'est une formulation qui me semble à améliorer, à modifier*.

L'analyse des interactions langagières sur la plateforme numérique fait apparaître de nombreuses traces de cette recherche de sentiment d'auto-efficacité. L'environnement facilite ces rétroactions et offre aux

usagers de multiples occasions d'appréhender ce sentiment et de le recevoir. Il y a pour nous activité constructive dès lors qu'il y a questionnement sur soi, sur ses limites, ses croyances, ses inquiétudes, ses savoirs, etc. Pour A comme pour C, l'activité constructive est donc bien présente, même si, pour C, cette construction porte plus souvent sur ses doutes que sur ses certitudes. Il y a chez elle une compétence à se faire reconnaître dans son authenticité et dans sa vérité. Cette capacité n'est pas calculée; elle résulte de sa fragilité, de sa perméabilité à autrui et de sa sensibilité. Si les échanges qu'elle donne à voir sur la plateforme sont chargés de doutes et de freins, les actions professionnelles qu'elle mène témoignent au contraire de qualités professionnelles et de singularités. A nous apprend qu'en contrepoint des activités constructives, il existe des activités difficiles qu'elle ne masque pas et qu'elle apprivoise en découvrant avec plaisir la possibilité de ne pas tout maîtriser et le charme de l'imprévu.

3.3.2. Les activités métacognitives et évaluatives

Progressivement, les activités constructives qui étayent les activités productives font l'objet d'interactions langagières. Cet environnement est d'ailleurs propice à l'activité métacognitive et évaluative puisqu'il offre un espace d'action dédié aux écrits périphériques, autrement dit, à des écrits qui s'expriment sur l'écrit, à un faire qui s'exprime sur le faire dans un cadre dialogique. A exploite spontanément et rapidement cette possibilité: *Pouvez-vous préciser vos commentaires pour l'introduction ? Que dois-je rajouter ? Que dois-je enlever ?* En fin de parcours, elle expose très précisément la démarche qui lui permet d'avancer dans la construction de son mémoire: *Depuis lundi, j'ai travaillé sur des parties de mon mémoire et je suis en train de réorganiser le chapitre 4. Je veux le couper en deux afin de faire un chapitre 5 qui comporterait mes actions et les améliorations effectuées [dans la] partie 1 et dans la partie 2 le bilan du dispositif. Je mettrai également les nouveautés 2009 de ce dispositif.* Elle fait part à T d'une façon d'agir qu'elle regarde au passé, au présent et au futur et qu'elle sait efficiente. Elle valide elle-même sa réflexion. À ce stade, elle ne demande plus aucun conseil, elle s'accompagne elle-même et en rend compte.

En revanche, C effectue peu de retours réflexifs sur son texte. Elle explique peu comment elle produit et on ne sait pas si ce qu'elle produit l'aide à penser son action. La question de son savoir-faire avec l'écriture reste en arrière-plan. C'est surtout le savoir-faire avec elle-même qui la préoccupe avec, en contrepoint, une activité productive corporelle qui prend la forme du doute, de la peur, de l'angoisse. Les difficultés de C s'analysent de différentes façons. Il y a, d'une part, sa posture en tension entre les mondes académique et professionnel et, d'autre part, son malaise à s'écarter de l'écriture linéaire et descriptive issue de son journal de bord

pour entrer dans une écriture réflexive plus conforme au genre mémoire professionnel. C'est un sujet capable, mais son pouvoir d'agir s'est trouvé inhibé par l'obligation d'entrer dans une écriture académique. Dès que son activité productive de terrain s'est avérée satisfaisante, C s'est autorisée à produire un écrit moins conforme à l'attendu, mais plus proche de ce qui faisait sa singularité, travail qu'elle parvient à mener très rapidement en fin de parcours. Lorsque T lui demande ce qu'elle a retenu des derniers échanges, elle répond : *Et bien qu'il y a beaucoup de boulot encore. J'essaie du mieux que je peux de poursuivre mon travail d'assemblage du mémoire et à écrire encore quelques pages.* C le fait dans un style qui n'appartient qu'à elle. Son mémoire sera finalement un récit, fermement arrimé à la main courante que constitue son journal de bord, en marge du genre « mémoire ». On y trouve peu de références académiques, mais une capacité manifeste à l'autoréflexion : *En écrivant ce texte, je me demande si, en fait, maîtriser ou vouloir maîtriser cet équilibre alimentaire n'est pas une sorte d'essai de maîtrise de soi. En respectant certaines quantités, certaines qualités d'aliments, je sais ce que je mange. Parfois, je me demande si je ne vais pas devenir folle avec cette passion [la cuisine]. Trop de maîtrise de soi n'est-il pas risqué ?* Nous retrouvons dans les propos de C les traces d'un journal de bord devenu outil réflexif professionnalisant (Lafortune, 2009).

3.3.3. Les activités d'évaluation et de révision

Dans le fil des activités métacognitives, les évaluations et les révisions en cours d'action semblent aussi révélatrices d'activités constructives. Oser se faire évaluer, c'est prendre le risque de la critique, c'est refaire, c'est reconstruire, etc. Cette attitude est observable chez A. Chez elle, la motivation à apprendre est forte et s'accompagne d'un sentiment d'efficacité manifeste. Elle se montre preneuse de remarques : *Ce soir, je vais apporter les corrections et les compléments de certaines petites parties et vous les soumettre.* Elle parle de revoir son texte : *La partie sur l'adolescence a bien avancé et j'ai réorganisé les chapitres 4 et 5.* Cette fonction de révision, très caractéristique des activités de réécriture, est signe d'activité constructive. Dans les propos de A, on retrouve plusieurs niveaux d'intervention : des ajouts (précisions, explications, transitions, citations, références, connaissances, schémas), des modifications (titres, sous-titres, plan, paragraphes, conclusion, introduction), des corrections (syntaxe, orthographe, vocabulaire), des ajustements (objectivité, prise de position, classification, interprétation, raisonnement), des suppressions (idées, phrases, parties). Elle sollicite souvent T et lui fait part de ses modifications : *Voici mon introduction avec quelques modifications liées à vos remarques et à celles de Céline (sa tutrice professionnelle).* Ces indices de révision témoignent d'un processus de production et de construction de savoirs. Ils indiquent les chemins parcourus pour aboutir

à la conscientisation et à la formalisation d'une pratique dans un écrit professionnel. À travers ces opérations de révision (conservation, ajout, abandon, etc.), T appréhende non seulement ce que A a appris et la manière dont elle l'a appris, mais aussi les constructions de sens qui ont nourri son itinéraire réflexif. L'activité de révision est rendue d'autant plus efficace que l'environnement numérique introduit la notion de lecteur et, avec elle, la notion d'intention de communication : écrire pour autrui. Les modifications opérées semblent souvent suivre des stratégies intentionnelles liées à des finalités communicationnelles : rendre les propos compréhensibles, persuasifs, tangibles et connectifs.

Chez C, on note une quasi-absence d'activités de révision dans l'espace où sont déposés les écrits périphériques. Le temps qui s'écoule joue contre elle. Quand elle envoie son mémoire à peu près terminé à T, il reste peu de temps pour la révision. T se contente de lui indiquer les aménagements qu'il juge nécessaires et que C effectue en se réservant le droit de douter encore : *J'ai encore quelques questions [...] quand vous parlez d'un dernier point dans le chapitre 2 [...] que dois-je écrire derrière cela ? Car ce qui m'intrigue [...] J'ai l'impression que je tourne en rond.*

Pour autant, méfions-nous des jugements hâtifs. Certes, le parcours de A illustre de manière assez magistrale un savoir-agir avec l'écriture, mais cette « magistralité » prise comme un modèle à suivre serait problématique. Elle risquerait d'occulter la singularité d'autres parcours. L'analyse du parcours de C nous met en garde en nous invitant, dans la recherche et la pratique, à penser en termes de fonctionnement et de différence plutôt que de dysfonctionnement. Ce n'est pas parce que la professionnalisation ne transparait pas dans l'écriture qu'elle en est absente.

CONCLUSION

Nous avons intitulé ce texte « Contribution à une didactique de l'accompagnement à l'écriture professionnelle en milieu universitaire ». La référence au milieu universitaire renvoie à l'écriture de textes longs, souvent des mémoires professionnels qui ont pour finalité d'accompagner un processus de professionnalisation. Quant à la didactique, elle renvoie à l'écriture à la fois comme discipline et comme activité appartenant à un genre spécifique. Au terme de cette étude, et comme nous l'avons signalé en introduction, nous ne voudrions pas laisser croire que les environnements numériques sont, *a priori*, des outils qui assurent un accompagnement à l'écriture idéal. En revanche, ils permettent de capitaliser et de recueillir des données grâce auxquelles nous avons pu repérer des

activités d'accompagnement et reconnaître des stratégies langagières qui ont cours dans toute situation d'accompagnement. Reprenons brièvement les conclusions principales.

Trois activités jalonnent l'accompagnement à l'écriture : contractualiser, produire et se construire. Elles sont perceptibles dans l'analyse des écrits périphériques, lesquels jouent un rôle déterminant dans leur activation. En effet, nous avons vu comment les interactants se ménagent, s'encouragent, se relancent, se rappellent à l'ordre, se rassurent, se questionnent, au cours d'activités métacognitives, évaluatives et de révision. Ces interactions participent au projet d'écriture et en sont même le ciment. L'activité d'accompagnement contribue, dans une certaine mesure, à la professionnalisation du sujet, au développement de son « pouvoir d'agir » et de son activité réflexive.

Si cette première étape a permis de repérer des activités d'accompagnement à partir des traces laissées dans l'environnement numérique, elle reste insuffisante pour comprendre les processus mis en œuvre. Pour penser une didactique de l'accompagnement à l'écriture, tout un volet de connaissances qui concernent le savoir, sa transmission, ses représentations et ses conceptions reste à explorer. Dans cette perspective, nous avons commencé à mener d'autres investigations en confrontant des personnes enseignantes aux traces qu'elles ont laissées dans l'environnement numérique. Nous avons constaté que leur activité d'accompagnement prend appui sur des convictions et des postures associées à un corps de savoirs qu'elles se sont appropriés ou qu'elles ont élaborés. L'ensemble de ces éléments semble influencer sur les formes et les contenus de l'interaction. Trois modèles d'accompagnement émergent assez nettement, que nous avons qualifiés de normatif, spéculatif et dialogique. Ces résultats seront repris dans un article à paraître. À la suite de cette étude, plusieurs questions restent à approfondir : qu'est-ce que le corps enseignant sait de l'écriture ? Que transmet-il de ce savoir ? Comment apprend-il aux étudiantes et étudiants à se servir de l'écriture ? Qu'est-ce que les personnes étudiantes savent de l'écriture ? Que font-elles de ce qu'on leur en dit ? Comment se servent-elles de l'écriture ?

BIBLIOGRAPHIE

- ASTIER, P. (2006). *Activité et formation : habilitation à diriger des recherches*, Lille, Université scientifique et technologique de Lille.
- AUSTIN, J.L. (1962). *Quand dire c'est faire*, version française, Paris, Seuil.
- BAKHTINE, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.

- BANDURA, A. (2007). *Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle*, 2^e éd., Bruxelles, De Boeck.
- BROS, F. (2009). *Écrire, apprendre et faire apprendre en mode numérique: évolutions de la raison graphique dans des dispositifs de formation d'adultes médiatisés*, mémoire de thèse en sciences de l'éducation, CUEEP-USTL-Trigone, Lille.
- BROUSSEAU, G. (1998). *Théories des situations didactiques en mathématiques*, Grenoble, La Pensée sauvage.
- CHARAUDEAU, P. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil.
- CHEVALLARD, Y. (1988). *Sur l'analyse didactique: deux études sur les notions de contrat et de situation*, document ronéotypé, (14), IREM, Aix Marseille.
- CLOT, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, Presses universitaires de France.
- DEBEYSER, F. (1989). «Télématique et enseignement du français», *Langue française*, (83), p. 14-31.
- DELCAMBRE, I. (à paraître). «Littéracies universitaires: état des lieux de la recherche», *Littéracies universitaires: savoirs, écrits, disciplines*, colloque international, 2-4 septembre 2010.
- DEVELOTTE, C. et F. MANGENOT (2004). «Tutorat et communauté dans un campus numérique non collaboratif», *Distances et savoirs*, (2-3), Paris, CNED/Lavoisier, p. 309-333.
- FLAHAULT, F. (1978). *La parole intermédiaire*, Paris, Seuil.
- GILLY, M., J.P. ROUX et A. TROGNON (1999). *Apprendre dans l'interaction*, Nancy, Presses universitaires de Nancy.
- GOFFMAN, E. (1974). *Les rites d'interaction*, Paris, Minuit.
- GOFFMAN, E. (1987). *Façons de parler*, Paris, Minuit.
- GOODY, J. (1979). *La raison graphique: la domestication de la pensée sauvage*, Paris, Minuit.
- HABERMAS, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel, Tome 1: Rationalité de l'agir et rationalité de la société*, Paris, Fayard.
- JEAY, A.M. (1991). *Les messageries télématiques: une communication paradoxale*, Paris, Eyrolles.
- KERBRAT ORECCHIONI, C. (1992). *Les interactions verbales, Tome II: Linguistique*, Paris, Armand Colin.
- LAFORTUNE, L. (2009). «Un journal d'accompagnement d'un changement comme outil d'écriture réflexive professionnalisante», dans F. Cros, L. Lafortune et M. Morisse (dir.), *Les écritures en situations professionnelles*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 13-39.
- LECLERCQ, G. (2000). «L'agir pédagogique, une lecture épistémologique», *Revue des sciences de l'éducation*, 36(2), Montréal, p. 243-264.

- LECLERCQ, G. (2006). « Les écrits professionnalisés longs : un paysage contrasté », dans N. Blanc et R. Varga (dir.), « Rapport de stage et mémoire professionnel : normes, usages et représentations », *Lidil*, (34), p. 11-30.
- LECLERCQ, G. (2008). « Du mode d'existence d'un dispositif de formation associé à un environnement numérique », *Savoir*, (18), Paris, L'Harmattan, p. 59-78.
- LECLERCQ, G., A.C. OUDART et M. VERSPIEREN (2009). « Apprendre dans l'interaction : le rôle des échanges langagiers dans un environnement numérique », dans C. Develotte, F. Mangenot et E. Nissen (dir.), *Échanger pour apprendre en ligne : conception, instrumentation, interaction, multimodalité*, Actes du Colloque EPAL, 3, 4, 5 juin, Grenoble.
- LECLERCQ, G. et R. VARGA (dir.) (2010). *Dispositifs de formation et environnements numériques : enjeux pédagogiques et contraintes informatiques*, Paris, Hermès.
- MARCOCCIA, M. (2005). « Communication électronique et rapport de places », dans *Le rapport de place dans l'épistolaire*, (20), Presses universitaires de Franche-Comté, p. 61-64.
- MERHAN, F. (2009). « Accompagner l'alternance à l'université : une pratique en tension », dans M. Beauvais et J.N. Demol (dir.), *Accompagnement en éducation et formation : regards singuliers et pratiques plurielles*, n° 2 de la revue *Transformations – Recherches en éducation des adultes*, p. 131-134.
- MOESCHLER, J. (1996). *Théorie pragmatique et pragmatique conversationnelle*, Paris, Armand Colin.
- OUDART, A.C. et M. VERSPIEREN (2006a). « Le rôle des activités langagières dans un accompagnement à distance », *Colloque Tutorat et accompagnement*, organisé par l'IRTS-Aquitaine, l'Association internationale de formation et de recherche en instruction spécialisée, santé et social, et l'Institut universitaire de formation des maîtres d'Aquitaine, Bordeaux, 23 et 24 novembre.
- OUDART, A.C. et M. VERSPIEREN (2006b). « Rapport de stage et mémoire professionnel entre normes et représentations », *Lidil*, (34), p. 31-48.
- OUDART, A.C. et M. VERSPIEREN (2009). « Accompagner des mémoires professionnels sur une plate-forme numérique », dans M. Beauvais et J.N. Demol (dir.), *Accompagnement en éducation et formation : regards singuliers et pratiques plurielles*, n° 2 de la revue *Transformations – Recherches en éducation des adultes*, p. 101-113.
- PERRENOUD, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF.
- RABARDEL, P. (1995). *Les hommes et les technologies*, Paris, Armand Colin.
- RABARDEL, P. et P. PASTRÉ (2005). *Modèles du sujet pour la conception : dialectiques, activités, développement*, Toulouse, Octares.
- SARRAZY, B. (1995). « Le contrat didactique, note de synthèse », *Revue française de pédagogie*, (112), p. 85-118.
- SCHEEPERS, C. (2010). « Acculturation aux discours universitaires : poser les variables de l'intervention didactique », *L'appropriation des écrits universitaires*, *Diptyque* 18, Presses universitaires de Namur, p. 93-122.

- SPERBER, D. et D. WILSON (1989). *La pertinence : communication et cognition*, Paris, Minuit.
- TROGNON, A. (1999). «Éléments d'analyse interlocutoire», dans M. Gilly, J.P. Roux et A. Trognon (dir.), *Apprendre dans l'interaction*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, p. 69-94.
- VARGA, A., P. CARON et F. HOOGSTOEL (2010). « Concevoir des environnements numériques malléables avec et pour des enseignants », dans G. Leclercq et R. Varga (dir.), *Dispositifs de formation et environnements numériques : enjeux pédagogiques et contraintes informatiques*, Paris, Hermès, p. 117-148.
- VION, R. (1999). «Linguistique et communication verbale», dans M. Gilly, J.P. Roux et A. Trognon (dir.), *Apprendre dans l'interaction*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, p. 41-69.

PARTIE

2

*L'ÉCRITURE
EN SITUATIONS
PROFESSIONNELLES*

CHAPITRE

6

La diffusion des innovations comme expériences

Françoise Cros

*Centre de recherche et de formation
du Conservatoire national des arts et métiers
cros.francoise@wanadoo.fr*

RÉSUMÉ

Depuis longtemps, des spécialistes de la formation pensent que l'expérience vécue peut servir de formation pour les autres. Cela se vérifie surtout dans ce qu'on appelle la diffusion des bonnes pratiques. Ce chapitre porte sur les conditions minimales pour qu'une expérience professionnelle, en l'occurrence une innovation pédagogique, puisse avoir pour effet la transformation des pratiques d'autrui par le médium d'un écrit réalisé par la personne qui a vécu l'expérience et qui la communique, écrit qui serait fictionnel. Il s'appuie sur les théories de Schütz (1987) et de Schaeffer (1999) pour en dégager les modalités, les supposés théoriques et les limites. Il propose une comparaison des effets, sur les lectrices et lecteurs, d'une écriture qualifiée de performative par rapport à une écriture plus factuelle, voire formelle.

Tout au long des études que nous avons menées sur l'innovation en éducation, nous avons reçu, en tant que chercheuse, des commandes inlassables de responsables de la formation sur les moyens de diffuser l'innovation, de la transmettre, surtout lorsqu'elle est validée par des instances donnant toute garantie sur sa valeur pédagogique.

Nous pourrions, certes, discuter de la « valeur » de cette garantie assurée soit par les responsables de l'inspection, soit par d'autres spécialistes de la formation, voire par les chercheuses et chercheurs eux-mêmes, invités à étudier et à analyser le déroulement des innovations. Mais il semble que, jusqu'à présent, la compréhension de la diffusion des innovations, ce que les spécialistes internationaux appellent la diffusion des « bonnes » pratiques, soit restée une énigme, voire une aporie. Elle pose le problème général, tant évoqué, de la diffusion des pratiques professionnelles. Comment peut-on transmettre sa propre expérience professionnelle à autrui, non pour une simple prise de connaissance, mais en vue d'une intégration à son registre d'expériences ?

Nous avons essayé de comprendre ce processus de transmission ou de diffusion des innovations en éducation à travers des tentatives très imparfaites et plus ou moins pertinentes de modélisation théorique, sans jamais arriver au cœur même de cette problématique. Ainsi avons-nous rejeté le modèle de l'épidémiologie prôné par Mendras et Forsé (1983) dans leur exemple de l'adoption par des agriculteurs du tracteur ou du maïs transgénique. En effet, ce modèle métaphorique ne prend en compte ni l'activité du sujet, qu'il considère de manière passive, ni l'innovation en éducation, qui est loin d'être un « objet » à adopter. De même, le modèle de l'influence sociale (Moscovici, 1979), avec ses modalités diverses, s'il illustre dans l'action des modifications d'attitudes et de croyances plus proches du domaine de l'éducation, ne permet en aucune façon de cerner ce qui a été transféré. Tout au plus pouvons-nous penser que les effets sociaux à l'œuvre ont provoqué des changements diffus. Le modèle de l'accompagnement de l'innovation par des équipes de recherche, sous la forme de « recherche-action » (Mesnier et Missotte, 2003) a permis une forte prise de conscience de la part des innovatrices et innovateurs accompagnés, mais la diffusion de l'innovation à d'autres personnes intervenantes est souvent restée bien mince dans les rapports de recherche. De notre côté, nous avons dégagé un troisième modèle, celui de la sociologie de la traduction (Callon, 1986 ; Cros, 2004). Nous pensions avoir saisi une des composantes principales de l'adoption de l'innovation par des échanges entre actrices et acteurs, dans un processus de conviction. Il suffisait d'entrer dans « l'espace d'intéressement » de l'autre, c'est-à-dire, selon la théorie de la traduction de Callon (1986), de convaincre autrui du bienfait de la transformation, pour que ce dernier modifie son comportement et accepte

de collaborer au changement. Le modèle de la traduction entre d'ailleurs davantage dans la compréhension du processus d'installation de l'innovation, voire dans son institutionnalisation, que dans une transmission de l'innovation.

Ces modèles, certes éclairants, ne rendent pas réellement compte de ce qui se passe lorsque des personnes innovantes se lancent dans une action considérée comme intéressante, que ce soit elles, leur hiérarchie ou les responsables de la formation qui aimeraient bien que d'autres actrices et acteurs l'adoptent. Des spécialistes de la formation ont alors eu l'idée de faire écrire par les personnes innovantes leur expérience avec un double objectif : développer chez ces personnes une prise de conscience plus forte de ce qu'elles avaient fait¹ (Cros, 2006) et communiquer à d'autres, non le récit de l'innovation mais une invitation à innover à leur tour en s'inspirant de cette action nouvelle.

Comment, par ce type d'écriture, traduire sa propre expérience et l'intégrer dans l'expérience d'autrui ? Telle est la question que nous traitons dans ce chapitre, selon une présentation en trois parties. Dans une première partie, nous analysons le concept d'expérience et, notamment, celle des personnes innovantes ; dans la deuxième, nous examinons l'écriture de l'expérience comme une activité de typification, telle que Schütz (1987) l'a décrite ; enfin, dans une troisième partie, nous reprenons la typification pour montrer comment l'écriture d'un récit d'expérience, qui ne correspond jamais à la réalité, peut, au moyen d'une écriture de fiction (Schaeffer, 2004), amener le sujet lecteur à modifier ses cadres cognitifs et, surtout, sa pratique, en fonction du partage subjectivo-cognitif qu'il aura fait à partir de cette lecture.

Stern (1997) montre que, dès les premiers jours de la vie, les contacts du bébé avec la mère engagent tous les sens et s'organisent en séquences répétées qui permettent la constitution d'un espace psychique où va se construire le sentiment de réalité : la mère est cette réalité fondamentale qui donne réalité à l'enfant. Autrement dit, nous construisons la réalité et agissons en ce sens à partir d'autrui, dans la relation continue que nous instaurons avec l'autre par une anticipation basée sur une attente imaginaire. Ces relations d'interaction constitutives de la réalité sociale sont, pour Schütz (1987), des structures de conscience subjectives de l'expérience du monde, comme une donnée ontologique. C'est par cet imaginaire d'attente que va se structurer l'espace psychique permettant le changement d'attitude et de rapport avec la pratique privée ou professionnelle.

1. Blanchot (1955, p. 108-109) ne dit-il pas : « Écrire nous change. Nous n'écrivons pas selon ce que nous sommes : nous sommes selon ce que nous écrivons » ?

1. L'EXPÉRIENCE DES PERSONNES INNOVANTES

Si nous prenons de manière générique la définition de l'expérience, nous pouvons dire que l'innovation est une expérience pour la personne qui innove en ce qu'elle est une action dégageant du sens pour qui l'a menée. La personne a vécu une expérience inscrite dans sa mémoire et qui constitue un temps fort, chargé de sens et significatif pour elle. Toutes les actions ne constituent pas des expériences, mais elles peuvent les alimenter. Autrement dit, l'individu possède un bagage d'expériences et de vécus qui lui sont personnels, intégrés dans ses propres cadres interprétatifs et difficilement partageables *a posteriori*. Il est en effet difficile de communiquer son expérience.

Ceci n'élimine pas du tout ce que Dewey (1910/1997) appelait l'expérience partagée, c'est-à-dire la situation vécue à plusieurs. Ici, il s'agit d'une expérience individuelle ou collective (si tant est que nous puissions qualifier l'innovation d'expérience) qui sera transmise plus tard à d'autres personnes qui ne l'ont pas vécue. Une telle démarche s'appuie sur la mémoire et sur la force des composantes de cette expérience : que retient une personne d'une expérience vécue ? Que reste-t-il d'une expérience pour le futur de la personne ? Comment peut-on partager une expérience autrement qu'en la vivant ensemble ?

L'expérience, selon Dewey (1910/1997, p. 43), représente le « médium de l'individuation dans laquelle l'environnement s'offre comme opportunité et source d'un subir », c'est-à-dire comme une transaction entre un organisme et un environnement constitué par les autres.

Cette transaction, singulière pour chaque innovation en éducation, est peu reproductible étant donné le nombre des éléments composant toute action et leur surgissement (Joas, 1999). Les organismes et les environnements ne sont jamais identiques ; à la rigueur, ils peuvent être semblables, mais en quoi ?

L'expérience est différente de la pratique en ce qu'elle sollicite une intégration mentale, une représentation de ce qui s'est passé. La pratique, plutôt dans l'instant présent, peut se transformer en expérience, mais pas obligatoirement ; elle est temporelle et, même si Bourdieu (1972, p. 235) l'évoque comme lieu de la dialectique entre un *opus operadum* (le produit objectif, la pratique antérieure et les structures de l'action) et le *modus operandi* (le mode opératoire incorporé, qu'il nomme habitus), elle est un instant éphémère. La pratique serait « ce lien existant entre un sujet humain et une transformation précise de son environnement physique, social ou mental » (Barbier, 2000a, p. 17).

Dubet (1994, p. 15), dans le même ordre d'idées, présente l'expérience comme « les conduites individuelles et collectives dominées par l'hétérogénéité de leurs principes constitutifs et par l'activité d'individus qui doivent construire le sens de leurs pratiques au sein même de cette hétérogénéité ». Ce sens n'est jamais donné une fois pour toutes ; il se modifie au fur et à mesure du déroulement dans le temps, en cours d'action et aussi après l'action, selon l'environnement dans lequel est sollicité le souvenir de cette expérience. Se construit alors un savoir en contexte qui fait dire que l'expérience est productrice de savoir (Lave et Wenger, 1991).

Bien des chercheuses et chercheurs reconnaissent que l'individu se construit à travers et dans son agir (Hegel, 1941) ; est-ce que cela signifie pour autant que ce n'est que par l'agir que l'humain apprend et que l'agir des autres ne lui est d'aucune utilité à partir du moment où ils n'entrent pas dans sa propre action ? À quoi servirait l'expérience d'autrui pour se développer soi-même ? Le commun des mortels dit que l'expérience ne se transmet pas, qu'elle s'éprouve. La seule chose à faire serait de proposer des situations similaires qui fassent vivre l'autre dans des conditions et des conséquences proches. C'est pourtant nier la part de subjectivité spécifique et singulière et gommer le pari sur l'intersubjectivité comme processus de communication et de transmission (mais de quoi ?).

Pour nous, l'expérience conduit à une mise en forme psychique qui ne se limite pas à l'action proprement dite, mais qui sollicite de manière implicite du matériel onirique et fantasmatique ; cela n'est pas seulement valable pour ce qu'on appelle l'expérience émotionnelle. C'est ce que Bion (1979, p. 98) nomme « modèle », c'est-à-dire l'abstraction d'une expérience qui conduit à donner à l'individu la possibilité de construire « un artefact composé d'éléments que la personne a sélectionnés à partir de son bagage d'expérience ».

Nous postulons donc deux choses : d'une part, que l'innovation, dans ses multiples acceptions, telle qu'elle est considérée et utilisée en éducation et en formation, est vécue par les sujets innovateurs comme une expérience en ce qu'elle possède un sens fort qui marque la mémoire de la personne qui innove et en ce qu'elle est pour elle un souvenir (et donc un travail psychique) qui lui donne la ferme volonté d'inviter d'autres collègues à s'engager dans cette voie ; d'autre part, que la personne innovante a envie non seulement de faire connaître son innovation, mais aussi de l'exporter pour que d'autres s'en emparent, même si cette attitude n'est pas dénuée d'ambivalence².

2. Nous avons pu observer des sujets innovateurs qui, une fois qu'ils ont observé le fait que des collègues avaient adopté la même pratique, ont crié au pillage, voire à la dénaturalisation de leur innovation.

2. **ÉCRIRE SON EXPÉRIENCE POUR AUTRUI**

Les vingt dernières années ont vu l'écriture se développer comme outil de professionnalisation (Cros, 2006). Mais il est aussi une autre fin, sans doute moins ouvertement avouée, qui est celle de l'incitation au changement, voire au pilotage des réformes par les ministères (Cros, 2004 ; Cros, Lafortune et Morisse, 2009) au moyen de sortes de témoignages de « bonnes » pratiques. L'idée, évoquée il y a longtemps (Lewin, 1951), qu'un changement de pratique est plus susceptible de se produire si les gens sont instruits par des pairs que par des conférencières ou conférenciers en position de surplomb, semble ici implicite. Il suffirait de faire écrire les personnes innovantes comme témoins d'expériences nouvelles pour que l'adoption de l'innovation par des pairs se fasse de façon aisée. C'est de ce second objectif que s'occupe le présent chapitre.

Dans les années 1980 et encore actuellement, mais de manière plus parcellaire, les innovatrices et innovateurs en éducation ont été invités officiellement à rédiger leur pratique innovante pour diffuser cette « bonne » pratique aux collègues qui auraient envie de changer et trouveraient là matière à ce changement. Comment écrire non seulement pour qu'on nous comprenne, mais pour engager les collègues à faire comme soi ou à s'en inspirer³? Quel type d'écriture privilégier et dans quelles conditions? Considérant que tout un ensemble de dispositifs ont été mis en œuvre pour accompagner les enseignants dans cette tâche d'écriture (par exemple, les ateliers d'écriture, Cifali et André, 2007), nous ne nous y attarderons pas. Notons toutefois que les instances officielles ont plutôt opté pour une écriture sous forme de fiches donnant les éléments spatiaux et temporels et les moyens de mise en œuvre de l'innovation avec, parfois, un court récit rédigé par le sujet innovateur pour mettre de la chair autour de ces éléments signalétiques assez austères. Chaque innovation est présentée sous un « thème chapeau » et relatée de manière synthétique, s'appuyant sur le principe que même une enseignante ou un enseignant ne peut lire plus d'une page⁴... Par exemple, les livrets publiés par l'Académie de Nancy en 1989 avec l'appui du Fonds d'aide à l'innovation en Lorraine font état des innovations retenues avec leur descriptif, leur suivi, leur évaluation et les coordonnées des innovatrices et innovateurs, ce qui permet de

3. Nous n'entrerons pas dans l'étude du fait qu'il n'y a jamais totale imitation de la part de l'individu. Lire à ce propos Winnikamen (1990).

4. Voir l'exemple de fiche en annexe (p. 151).

les contacter directement. Les thèmes offerts dans le fascicule concernant les écoles primaires sont : le corps à l'école, le milieu rural, la continuité maternelle-primaire, l'aide aux élèves en difficulté et les technologies nouvelles.

Passer de l'expérience telle que nous l'avons définie à l'écriture de son expérience exige un changement de registre sur beaucoup de points. Comme l'évoque Barbier (2000b), l'écriture sur son expérience recourt au passage d'une sémantique de l'action (ce que Bion qualifie de modèle de l'expérience) à la sémantique de l'intelligibilité de l'expérience. Autrement dit, la formalisation, la mise en mots de son expérience n'est pas l'expérience elle-même, mais une reconstruction linguistique selon des règles de communication socialement établies. Cette mise en mots est elle-même singulière puisque, si elle est une activité discursive, elle est avant tout la mise en espace de mots selon des contraintes et une syntaxe particulières : la personne qui conte son expérience unique et singulière utilise pourtant les mots de tout le monde.

L'écriture, comme tout message, dépend de l'objectif et du public visé. Ici, l'écriture de cette expérience innovatrice a pour destinataires les collègues (des pairs) et pour objectif la transformation de leur pratique dans l'incitation à une pratique nouvelle. Ce serait ce qu'on appelle parfois une écriture performative en ce qu'elle invite autrui à faire ce qui n'aurait sans doute pas été fait sans la lecture de cet écrit.

Ce type d'écriture n'a guère été étudié dans son aspect de production : comment, concrètement, écrit-on une écriture performative ? Quels en sont les ingrédients ? Est-ce une écriture littéraire ? scientifique ? poétique ? professionnelle⁵ ? « ordinaire » (Fabre, 1993) ? Est-ce un genre discursif particulier, non encore défini ? une écriture qui explique aux autres ? une écriture de justification et d'argumentation, c'est-à-dire selon une rhétorique de la persuasion ? une écriture informative ? une écriture qui constituerait l'auteure ou l'auteur en tant qu'objet de désir (Geertz, 1996) ?

Il faut se rendre à l'évidence : il existe une sorte de paradoxe dans le fait qu'à l'heure où la télévision et Internet sont les médias courants, l'écriture semble ne pas perdre de son actualité, mais s'orienter vers d'autres objectifs que ceux auxquels on l'a assignée jusque-là, à savoir : la professionnalisation et l'incitation au changement de pratique professionnelle dans un but d'efficacité. Dans ce sens, écrire son expérience relèverait d'un

5. Rappelons qu'une écriture professionnelle est une écriture menée dans le cadre même de l'exercice de la profession et qui en définit la fonction. Par exemple, le notaire qui rédige des actes, le médecin qui écrit une ordonnance ou la secrétaire qui fournit le compte rendu écrit d'une réunion.

contre-courant et de modalités que paraîtrait relever plus facilement le cinéma, par exemple. Il suffit de comparer l'impact du film *Entre les murs* par rapport au roman de François Bégaudeau qui l'a précédé. Néanmoins, la mise en œuvre de la validation des acquis d'expérience (VAE) dans les parcours de formation met en évidence l'utilisation récente de l'écriture, qui acquiert un nouveau statut, y compris à l'école, en perdant son statut intransitif pour devenir essentiellement transitive dans les champs de la formation et de la professionnalisation.

Le rapport à l'écriture de ces écrivains⁶ s'édifie dans un sujet de parole qui se constitue une identité énonciative, à savoir, « une représentation de soi en tant qu'énonciateur de discours » (Guibert, 2001, p. 47) dans un contrat de communication (Ghiglione, 1986) où la personne qui écrit construit une lectrice ou un lecteur potentiel. À côté de ce rapport, il en existe un autre : le rapport au monde du travail et, plus particulièrement, à l'innovation envisagée comme expérience.

C'est là qu'intervient la typification comme modélisation de l'expérience vécue signifiante, car « la signification n'est pas une qualité inhérente à certaines expériences qui émergent dans notre courant de conscience mais le résultat d'une interprétation d'une expérience passée que l'on envisage réflexivement à partir d'un maintenant » (Schütz, 1987, p. 76) ; l'écriture de l'innovation relève de cette reconstruction sur une mémoire hors de l'actualité et dont on peut interroger la constitution subjectivement significative. Ces configurations signifiantes manifestées par l'écriture de certaines phrases (et non plus par la parole) constituent ce que Schütz (1987, p. 77) appelle « les schèmes de notre expérience ou typifications ».

L'écriture de l'innovation relève alors d'un processus d'interprétation qui renvoie l'inconnu au connu, « ce qui est appréhendé dans le rayon de l'attention aux schèmes d'expérience ». Et pour Schütz (1987, p. 77), le langage constitue le médium par excellence des schémas typificateurs, car notre monde est typifié par le langage.

Nous voyons par-là que le contenu de l'écriture de l'innovation s'éloigne du simple témoignage (souvent infidèle, mais à quoi ?) ou de la restitution d'une perception pour entrer dans le monde de la signification. C'est parce que l'écriture de l'innovation entre dans le domaine de la réciprocité des perspectives. Cette réciprocité s'illustre dans la préoccupation que poursuit la personne qui écrit et qui, sans cesse, se pose la question

6. Nous optons pour le substantif « écrivain », car l'écrivain, comme le souligne Barthes (1960, p. 149), « accomplit une fonction, l'écrivain une activité ; pour l'écrivain, écrire est un verbe intransitif ; les écrivains, eux, sont des hommes transitifs : ils osent une fin ».

suivante: si c'était moi qui lisais ce texte, qu'en (com)prendrais-je pour moi ? L'idéalisation où se gomme la singularité de l'expérience pour entrer dans la subjectivité de l'autre (ce que l'autre penserait) permet la communication et surtout, offre une place à la lectrice ou au lecteur qui se retrouve et se trouve dans l'acceptation d'un contrat de lecture.

Cette écriture met à distance l'écrivain et la lectrice ou le lecteur ; elle évite le contact direct. Prenons l'exemple des gens qui ont vécu dans les camps de concentration de la Seconde Guerre mondiale: peu ont pu exprimer leur expérience (ce qui compte) en termes d'épreuve (ce qui marque). Cela leur paraissait incommunicable. Ce n'est qu'avec un type d'écriture que certaines de ces victimes ont pu communiquer leur expérience, voire la faire partager non pas à des lectrices et lecteurs passifs, mais à des personnes aux prises avec ce vécu, dans leur chair (Lévi, 1947/1988). On peut en dire autant du retour du combattant qui ne peut communiquer avec sa famille l'incommunicable mais qui, par l'écriture, non seulement témoigne, mais va bien au-delà. Cependant, ce n'est pas le cas de tous, et certaines expériences résistent à la typification de l'écriture: on a l'impression d'un lissage et d'une disparition de la quiddité même de l'expérience. Pour qu'elle redevienne ce qu'elle est, le sujet lecteur est lui aussi amené à opérer une démarche de décentration pour se projeter vers un autrui construit, selon le contrat évoqué plus haut.

3. QUAND LA TYPIFICATION SE FAIT FICTION

C'est là que l'écriture empruntée à la fiction intervient: au fond, l'expérience (ou innovation) écrite n'appartient pas originellement à la sphère du sujet lecteur. Or, ce dernier doit se sentir engagé, et c'est par la mimétique fictionnelle, c'est-à-dire une projection de l'autre à l'image du mimétisme, par la modélisation analytique, c'est-à-dire la construction d'un personnage vivant des expériences solubles dans les expériences de ce sujet lecteur, dans une impression de véridicité, que ce dernier peut entrer dans le jeu. Et cela ne se décrète pas: le contrat de communication est essentiel. La lectrice ou le lecteur qui ne se met pas en posture d'ouverture et d'accueil de l'histoire narrée ne se laissera pas prendre dans le fictionnel. Tout le monde n'est pas Madame Bovary...

L'une des thèses fortes de Schaeffer (1999, p. 27) consiste à poser «l'unité des structures représentationnelles de toute personne quel qu'en soit l'usage. Et la nature fictionnelle d'un texte serait dans les marqueurs contextuels qui indiquent le genre de discours auquel le lecteur a affaire et, partant, l'attitude cognitive adéquate à la réception du texte» (Zaccai-Reyners, 2005).

L'écriture de l'innovation à des fins de formation pour autrui produirait une impression de véridicité par des techniques fictionnelles particulières, dans une sorte d'isomorphisme de second degré qui susciterait de la part de la lectrice ou du lecteur des représentations de même nature que l'expérience intramondaine. La production fictionnelle mimétique est un des traits distinctifs de l'humain, une sorte de « monde vécu » évoqué par Habermas (1987, p. 216), « c'est-à-dire un espace d'intercompréhension dans lequel se meuvent les personnes et qui leur fournit la possibilité de s'entendre avec les engagements des gens ». L'innovation comme expérience se poserait en représentation, et représenter quelque chose, c'est poser cette chose comme contenu représentationnel. La relation de ces représentations à leur référent (qui est l'innovation telle qu'elle s'est déroulée) est analogique en ce qu'elle est la vraisemblance de cette expérience vécue et constitue une similarité à d'autres expériences autorisant la transmission sociale de cette expérience-ci.

L'écriture de l'innovation de ce type place le sujet lecteur dans une position où elle l'invite à modifier son champ de représentation dans le monde professionnel, car elle permet de suspendre les conséquences réelles dans la vie (on peut entrer dans cette action et s'en soustraire si on veut en en suspendant la lecture): le sujet lecteur prend connaissance des risques vécus par l'innovateur sans les vivre. Ce serait comme une aire intermédiaire d'expérience (Winnicott, 1975). Elle permet également d'évoquer des expériences vécues déjà disponibles par des inducteurs de représentations (des catégories perceptives endogènes).

Après tout, il serait évident de dire que tout aspect fictionnel relève de l'expérience, sachant que celle-ci est transformée dans son caractère même. Le témoignage de King (2000, p. 92-93) éclaire le rapport entre la personne qui écrit et ses personnages: « La perception qu'a l'auteur de ses personnages, au départ, peut être aussi erronée que celle du lecteur; et, presque aussi importante. Il faut parfois continuer [à écrire] même quand on n'en a pas envie, et il arrive qu'on fasse du bon boulot alors qu'on a l'impression d'être là, à pelleter bêtement de la merde, le cul sur une chaise. » Cet auteur parle de cette communication dans le fictionnel comme d'une télépathie en direct ou une pleine transmission télépathique, une rencontre par l'esprit (King, 2000, p. 127). Le plus intéressant est qu'il donne des consignes et qu'il fournit des outils pour « entrer » dans cette communication « télépathique » fictionnelle. King déclare: « le pain et le sel de l'écriture, c'est le vocabulaire [...] le mot n'est qu'une représentation du sens ». Et il ajoute: « Il est rare qu'un écrivain, même le meilleur, arrive à

approcher ce qu'il voulait dire.» King a l'idée que lecture et écriture sont étroitement liées: «Vous ne pouvez espérer emporter quelqu'un aussi totalement par la force de votre texte si vous n'avez pas vécu la même chose comme lecteur.»

Les efforts produits dans l'écriture par certaines personnes en formation et accompagnement de l'innovation pour être au plus près de LA vérité semblent reposer sur une conception fautive de la restitution de toute expérience, comme le souligne King (2000, p. 207): «une description commence dans l'imagination de celui qui écrit et doit s'achever dans celle du lecteur». Peut-on encore parler de la fidélité au réel d'un récit à partir de sa forme seule? Searle (1979, p. 52) ne dit-il pas que «rien n'interdit qu'on produise une fiction qui soit exactement comme serait le récit véridique correspondant»?

Pour inviter autrui à changer son comportement par la lecture, le plus important semble être non la vérité, mais la croyance, et cet ensemble de représentations fictionnelles construites tout aussi efficacement (sinon davantage) qu'un ensemble d'assertions factuelles pourrait atteindre son but.

L'écriture produite jusque-là par les personnes innovantes a surtout été envisagée du côté de l'écrivain, sans entrer dans le souci de la personne qui lit et des effets produits (production de fiches descriptives). Or, se niche ici la partie la plus importante de l'écriture performative dans la question de la référence: comment une représentation «vide» peut-elle être agissante pour un sujet lecteur? L'écriture de l'innovation touche alors le fictionnel en croisant la narration (toujours présente) et l'imaginaire par un procédé sémiotique de mise en récit. Le souci du factuel (c'est-à-dire d'une prétention référentielle débordante comme le font beaucoup de textes contemporains d'histoire) nuit à l'implication du sujet lecteur qui, *in fine*, valide le seul résultat. C'est grâce à la dimension socioconstructive de la fiction, par ses mimèmes actanciels, que le sujet lecteur change. Flahaut (2001) insiste sur le fait que la fictionnalité ne réside pas seulement dans la nature du récit, mais aussi dans la posture du récepteur ou de la réceptrice, et la question de la fiction ne relève pas de l'ordre du vrai, mais de l'ordre du vraisemblable.

Dans sa définition de la fiction, Schaeffer (1999) s'appuie sur le concept de «feintise partagée» de Searle (1998), concept qu'il enrichit par l'introduction de l'élément ludique; c'est dans ce sens que la fiction se distingue du leurre et du mensonge: loin de cacher ses conditions d'énonciation, elle en fait le garant de son existence. C'est par cette immersion fictionnelle que le sujet lecteur sollicite des «transferts perceptifs» entre la réalité et la fiction; par son activité mimétique, il devient médiateur entre les mondes

«vrai» et «fictionnel»: «Nous ne savons pas si une chose est vraie ou réelle, mais nous la croyons comme telle.» Schaeffer (1999, p. 199) ajoute: «La fiction procède certes à travers des leurres pré-attentionnels, mais son but n'est pas de nous leurrer, d'élaborer des semblants ou des illusions; les leurres qu'elle élabore sont simplement le vecteur grâce auquel elle peut atteindre sa finalité véritable qui est de nous engager dans une activité de modélisation.» Cette modélisation permet d'appréhender et de connaître le monde; elle développe un espace d'expansion de soi qui invite à l'action.

Arrêtons de croire que c'est parce que l'écrivain aura puisé au maximum dans ses souvenirs au plus près du factuel qu'il touchera davantage la lectrice ou le lecteur! Les mots eux-mêmes trahissent ou, plus exactement, typifient le réel (le «Ceci n'est pas une pipe» de Magritte, où il s'agit d'une représentation d'une représentation!). Kant (1905) lui-même ne déclarait-il pas que des notions comme le temps ou l'espace sont des *fictions heuristiques* pour interpréter la réalité? L'ouverture de mondes possibles produite par l'écriture à dominante fictionnelle rappelle les possibles de l'action de Clot (2002), qui entraînent des changements dans les pratiques professionnelles elles-mêmes. Aristote est allé jusqu'à affirmer que la fiction était une modalité de la perception.

Si nous voulions aller plus loin dans cette écriture, il faudrait imaginer une personne innovante qui produise un texte narratif, dans une sorte de mise en scène, une mise en intrigue (Ricœur, 1984) selon des exigences formelles de composition avec quelques contraintes sémiotiques, où le sujet lecteur se sente auteur et créateur de la production du sens du texte⁷. Ricœur (2006, p. 117) insiste sur «cette organisation du récit, cette forme décuplée de l'expérience temporelle, grâce aux variations imaginatives qu'autorise le récit de fiction (qui sont l'équivalent des variations eidétiques de la phénoménologie)». Cet auteur évoque que ces variations imaginatives font «référence à un inconscient social qui tend à gouverner la vie psychique des personnages et leur confère leur consistance temporelle».

Il est à souligner que ce dont nous parlons ici n'a rien à voir avec un roman d'apprentissage plus proche de la biographie avec ses trois scansion: années de jeunesse, années d'apprentissage, années de maîtrise⁸. L'écriture de la personne innovante n'est en aucune façon la présentation d'une épopée héroïque.

7. Formellement, Ricœur (1984, p. 18) rappelle la définition de la «mise en intrigue» comme «un dynamisme intégrateur qui tire une histoire, une et complète d'un divers d'incidents, autant dire transforme ce divers en une histoire une et complète».

8. L'exemple en est *Les années d'apprentissage de Wilhelm Meister* de Goethe (1999).

4. UNE MÉTHODOLOGIE POUR TESTER L'IMPACT DU FICTIONNEL

Nous avons testé l'impact d'une écriture fictionnelle en construisant deux groupes de six innovateurs ou innovatrices chacun, dont voici les caractéristiques : tous les sujets ont innové à l'école primaire ou à la maternelle. Peu importe l'innovation car, depuis le décret en France de 2005 encourageant les expérimentations à tous les niveaux de l'école, l'innovation à l'école primaire est faite de multiples modifications, les unes mineures, les autres plus importantes. Sur le plan méthodologique, ce qui nous intéressait, c'était non pas le contenu et l'intérêt même de l'innovation (au contraire, nous recherchions des innovations différentes de manière à éviter une comparaison du contenu), mais bien sa transmission. Autrement dit, toutes les innovations étaient différentes ; elles émanaient de trois académies et de milieux géographiques différents. Nous nous intéressions non à la force pédagogique de l'innovation, mais à son canal de transmission (puisque, de toute manière, il était hors de question d'utiliser la rhétorique argumentative et persuasive).

Voici donc, en résumé, les effectifs et leurs caractéristiques :

	<i>Académie</i>	<i>École</i>	<i>Type d'écrit</i>	<i>Effectif</i>
G1	Lyon	École rurale	Fiche normée	2
	Montpellier	École urbaine		2
	Versailles	École semi-urbaine		2
G2	Lyon	École rurale	Écrit fictionnel	2
	Montpellier	École urbaine		2
	Versailles	École semi-urbaine		2
G3	Lyon	École rurale	Lecture des deux écrits contrastés	2
	Montpellier	École urbaine		2
	Versailles	École semi-urbaine		2

Un premier groupe (G1) de six personnes innovantes (assumant cette désignation et volontaires pour écrire) appartenant à trois académies et écoles différentes en termes géographiques, a été invité à produire un écrit de type informatif décrivant l'action nouvelle depuis son démarrage : sa durée, son espace, son déroulement en termes de gestes dans une recherche de la précision détaillée⁹. L'autre groupe de six enseignantes et enseignants (G2), dont la composition était identique à celle

9. Nous avons repris les références des listes données par Goody (1979).

du premier groupe en termes d'appartenance académique et scolaire, a été invité à rédiger son innovation selon une histoire où il y aurait un commencement et une fin, avec une intrigue, une narration mettant en scène des personnages avec leurs émotions, leur ressenti, leurs réactions, voire leurs rejets¹⁰. Nous avons donné ces deux types de textes à lire à six enseignantes et enseignants d'écoles autres, mais appartenant aux académies déjà citées et, au bout d'un mois, nous leur avons demandé, par entretien, ce qu'ils avaient retenu de cette lecture des deux types d'écrits et les effets d'une telle lecture. Cinq des six sujets lecteurs ont évoqué de manière significative les innovations racontées par les récits faisant entrer des personnages ; ils ont même insisté sur l'impact de cette histoire sur le déroulement de leurs pratiques actuelles.

Il s'agit évidemment de déclaratifs, avec des contenus d'innovation pouvant influencer le choix, et il serait souhaitable de procéder à une vérification par observation de leurs pratiques réelles en classe. Cette première approche mériterait d'être systématisée et confirmée, voire infirmée par une recherche plus structurée aussi bien sur le plan des retombées directes sur les pratiques pédagogiques qu'au niveau quantitatif, ce sur quoi nous nous pencherons dans l'avenir.

EN GUISE DE CONCLUSION

Si nous revenons à l'idée initiale de ce chapitre, à savoir celle de mobiliser des enseignantes et enseignants autour d'innovations qu'ils n'ont pas menées à travers la lecture d'un écrit produit par des personnes innovantes (la diffusion des innovations), cela implique que le sujet lecteur aura accès à sa propre subjectivité en passant par celle de l'écrivain et pour autant ces deux subjectivités sont distinctes, c'est-à-dire par une relation vraie, médiatisée par du semblant et de la fiction. Il ne s'agit pas pour l'écrivain de se mettre à rédiger des contes ou un roman, mais de jouer sur le fictionnel à travers une narration où la vraisemblance introduit la lectrice ou le lecteur dans sa propre subjectivité comme une sorte d'espace transitionnel (Winnicott, 1990, p. 140-141), cette zone intermédiaire entre le sujet et la réalité objective, zone où se forme le soutien pour l'engagement dans une nouvelle action, voire une nouvelle forme de culture. Une telle écriture traductrice d'un processus de typification des actions semble souvent niée par les écrivains innovateurs eux-mêmes, car elle est perçue comme « trompeuse » et insatisfaisante pour un esprit cartésien qui veut

10. Les scripteurs ont été accompagnés par nos soins, et un rapport de recherche fera état de manière détaillée de ce type d'accompagnement.

être au plus près du réel, oubliant qu'il n'existe pas de frontière nette entre des objets sociaux autoréférentiels (ce que rejettent ces personnes enseignantes) et ceux qui renvoient à une réalité indépendante de la représentation, une sorte de « pluralité de programmes de vérité » (Veyne, 1971, p. 78). Une telle approche oblige à repenser la formation à l'enseignement par la lecture de l'écriture des innovations, et cela à double titre : d'une part dans le processus d'écriture demandé aux personnes innovantes par les organismes de formation, d'autre part par l'ignorance dans laquelle est laissé ce qui produit un changement d'attitude, c'est-à-dire la force du fictionnel dans la formation elle-même.

BIBLIOGRAPHIE

- BARBIER, J.M. (2000a). « La singularité des actions : quelques outils d'analyse », dans *L'analyse de la singularité de l'action*, séminaire du Centre de recherche sur la formation du CNAM, Paris, Presses universitaires de France, p. 13-52.
- BARBIER, J.M. (2000b). « Sémantique de l'action et sémantique de l'intelligibilité de l'action », dans B. Maggi (dir.), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et formation*, Paris, Presses universitaires de France, p. 57-79.
- BARTHES, R. (1960). « Écrivains et écrivants », *Essais critiques*, Paris, Seuil, p. 147-154.
- BION, W.R. (1979). *Aux sources de l'expérience*, Paris, Presses universitaires de France.
- BLANCHOT, M. (1955). *L'espace littéraire*, Paris, Gallimard.
- BOURDIEU, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Paris, Seuil.
- CALLON, M. (1986). « Éléments pour une sociologie de la traduction : la domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc », *L'année sociologique*, (36), p. 57-63.
- CIFALI, M. et A. ANDRÉ (2007). *Écrire l'expérience*, Paris, Presses universitaires de France.
- CLOT, Y. (2002). *La fonction psychologique du travail*, 2^e éd., Paris, Presses universitaires de France.
- COHN, D. (2001). *Le propre de la fiction*, Paris, Seuil.
- CROS, F. (2004). « Émergence et installation de l'innovation scolaire : pertinence de la théorie de la traduction », dans J.-P. Bronckart et M. Gather-Thurler (dir.), *Transformer l'école*, Bruxelles, De Boeck, p. 59-78.
- CROS, F. (2006). *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*, Paris, L'Harmattan.
- CROS, F., L. LAFORTUNE et M. MORISSE (2009). *Les écritures en situations professionnelles*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- DEWEY, J. (1910/1997). *How We Think*, New York, Dover.

- DUBET, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil.
- FABRE, D. (1993). *Les écrits ordinaires*, Paris, POL.
- FLAHAUT, F. (2001). *La pensée des contes*, Paris, Anthropos.
- GEERTZ, C. (1996). *Ici et là-bas : l'anthropologue comme auteur*, Paris, Métailié.
- GHIGLIONE, R. (1986). *L'homme communiquant*, Paris, Armand Colin.
- GOETHE, J.W. von (1999). *Les années d'apprentissage de Wilhelm Meister*, Paris, Gallimard.
- GOODY, J. (1979). *La raison graphique : la domestication de la pensée sauvage*, Paris, Minuit.
- GUIBERT, R. (2001). « Identité énonciative et système représentationnel de l'écrit, une notion pour construire la relation de soi à l'autre », *Questions de recherches en éducation 2, Action et identité (CRF-CNAM)*, Paris, INRP, p. 177-193.
- HABERMAS, Y. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*, 2 vol., Paris, Fayard.
- HEGEL, G.W.F. (1941). *La phénoménologie de l'esprit*, Paris, Aubier.
- JOAS, H. (1999). *La créativité de l'agir*, Paris, Cerf.
- KANT, E. (1905). *Critique de la raison pure*, Nouvelle traduction avec notes, Paris, Felix Alcan.
- KING, S. (2000). *L'écriture : mémoires d'un métier*, Paris, Albin Michel.
- LAVE, J. et E. WENGER (1991), *Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- LÉVI, P. (1947/1998). *Si c'est un homme*, Paris, Pocket.
- LEWIN, K. (1951). *Field Theory in Social Science*, New York, Harper and Row.
- MENDRAS, H. et M. FORSÉ (1983). *Le changement social*, Paris, Armand Colin.
- MESNIER, P.M. et P. MISSOTTE (2003). *La recherche-action : une autre manière de chercher, se former, transformer*, Paris, L'Harmattan.
- MOSCOVICI, S. (1979). *Psychologie des minorités actives*, Paris, Presses universitaires de France.
- RICŒUR, P. (1984). *Temps et récit*, 2 vol., Paris, Seuil.
- RICŒUR, P. (2006). « La pensée de Ricœur », *Esprit*, numéro consacré à Ricœur, mars et avril.
- SCHAEFFER, J.M. (1999). *Pourquoi la fiction ?* Paris, Seuil.
- SCHAEFFER, J.M. (dir.) (2004). *Art, création, fiction*, Paris, Jacqueline Chambon.
- SCHÜTZ, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien : phénoménologie des sciences sociales*, trad. Anne Noschis-Gilliéron, Paris, Méridiens Klincksieck.
- SEARLE, J. (1998). *La construction de la réalité sociale*, Paris, Gallimard.
- SEARLE, J.R. (1979). *Le statut logique du discours de la fiction : sens et expression*, Paris, Minuit.

- STERN, D. (1997). *La constellation maternelle*, Paris, Calmann-Lévy.
- VEYNE, P. (1971). *Comment on écrit l'histoire*, Paris, Seuil.
- WINNICOTT, D. (1975). *Jeu et réalité: l'espace potentiel*, Paris, Gallimard.
- WINNICOTT, D. (1990). *La nature humaine*, Paris, Gallimard.
- WINNIKAMEN, J. (1990). *Apprendre en imitant ?* Paris, Presses universitaires de France.
- ZACCAÏ-REYNERS, N. (2005). «Fiction et typification: contribution à une approche théorique de la transmission de l'expérience», *Methodos*, (5), <<http://methodos.revues.org/378>>, consulté le 10 août 2010.

A N N E X E

Deux exemples

Un exemple réduit de fiche d'innovation

Titre : Appropriation de l'espace tridimensionnel

« Les enfants accueillis sont issus de milieux socioculturels défavorisés et se trouvent en difficulté à l'école maternelle. L'aménagement de la salle de jeux ne permet qu'une exploitation limitée de l'espace. L'équipe enseignante s'est motivée à partir de ces constats.

Les objectifs sont de pallier les lacunes relatives au milieu, à l'environnement, d'offrir des situations plus complexes, plus variées, de prendre en compte le rôle fondamental du corps dans le développement global de l'enfant (moteur, affectif, cognitif, social), de favoriser une meilleure structuration de l'espace, notamment à partir de la 3^e dimension et de sensibiliser les parents aux besoins de l'enfant sur le plan moteur.

Quant aux enseignants, il s'agit de préserver la permanence d'une réflexion collective, d'élargir et enrichir les pratiques pédagogiques et de susciter une recherche constante de formation.

Pour concevoir la structure la plus riche possible, l'équipe pédagogique a fait appel à des intervenants extérieurs.

Les enseignants se sont donné les temps de concertation pour :

- élaborer des fiches pédagogiques à partir des capacités mises en œuvre ou à partir du matériel proposé de façon à mettre en place des situations variées et différenciées ;
- concevoir des grilles d'observation, d'évaluation ;
- les analyser et adapter les situations dans le but d'assurer une continuité dans la pratique gymnique de la section des petits à la section des grands ».

Suivent le nom de l'établissement, le public d'élèves concerné, le nom du responsable et l'équipe pédagogique.

Un exemple réduit de texte fictionnel (plus long)

« Je suis enseignante dans une école maternelle de banlieue depuis huit ans. L'école, située juste sous les fenêtres des immeubles HLM où sont logés les parents, est exigüe : on a l'impression d'y étouffer et d'être constamment sous le regard des grands frères. Les enfants viennent parfois très tôt à l'école et restent à attendre que la porte s'ouvre car leurs parents travaillent en ville à des heures indues. Entre collègues, nous parlions souvent de cette situation [qui] nous devenait de plus en plus intolérable. Un jour, nous avons décidé de réagir et de trouver des activités où les enfants ne retrouveraient pas l'exiguïté de leur appartement mais un milieu riche, coloré, avec des gens nouveaux. Alors, nous avons invité des clowns, pas de ceux qui font le spectacle au cirque, mais ceux qui invitent les enfants à jouer avec eux, à représenter des personnages de légendes ou de contes. Nous avons aussi invité des auteurs de littérature enfantine pour qu'ils viennent avec les livres et les images. Enfin, un vrai paradis pour ces enfants : leurs yeux se sont éclairés et trois semaines après, les quatre élèves du cycle pour lesquels nous étions pessimistes sont venus avec des dessins au crayon, colorés, dessins qu'ils ont commentés à leur copains et copines. »

CHAPITRE

7

**La production de supports
didactiques comme processus
de réflexivité chez
les enseignantes et enseignants**

Martine Morisse

*Université Paris 8 Vincennes à Saint-Denis
martine.morisse@free.fr*

RÉSUMÉ

À partir des résultats d'une recherche portant sur les écrits professionnels des personnes enseignantes, dans une perspective didactique (Daunay, 2011), l'auteure interroge la réflexivité des enseignantes et enseignants lors de la production de supports de cours. Ces écrits sont étudiés dans une double perspective, en tant que support d'apprentissage, destiné à des élèves, et en tant que processus de production écrite, réalisés par des membres de la profession. Trois niveaux de réflexivité se dégagent ainsi de l'analyse effectuée : l'un est lié aux savoirs mobilisés par la personne enseignante investie dans l'action de production écrite ; l'autre renvoie aux savoirs produits en cours et sur l'action, notamment lors de retours réflexifs sur le document réalisé ; le troisième interroge le processus de professionnalisation des enseignantes et enseignants. Cette recherche vise à comprendre la façon dont ces personnes apprennent des situations professionnelles, tout en interrogeant la manière de les accompagner à développer des compétences, à partir de l'usage de ces écrits.

Cette recherche s'inscrit dans la continuité de travaux antérieurs, interrogeant, d'une part, les liens entre écriture et compétences professionnelles, dans le cadre d'une recherche réalisée à l'INRP¹ (Cros, 2006; Morisse, 2003, 2006), et, d'autre part, analysant les écrits professionnels des personnes enseignantes, avec l'équipe Théodile CIREL de l'Université Lille 3 (Daunay, 2011; Morisse, 2011)². Cette dernière recherche visait à ouvrir, sous un angle jusqu'alors peu exploré, une piste originale de réflexion portant sur le travail enseignant, à partir de l'analyse des écrits professionnels, dans une perspective didactique. C'est sur la base des résultats obtenus, en étudiant les supports de cours et le processus d'écriture mis en œuvre pour les réaliser, que nous interrogerons ici la réflexivité du personnel enseignant, dans une perspective de professionnalisation. Influencée notamment par les travaux sur le praticien réflexif (Schön, 1983/1994), la recherche vise à comprendre la façon dont les acteurs apprennent des situations professionnelles, tout en s'interrogeant sur la façon de les accompagner à développer des compétences, à partir de l'usage qu'ils en font.

1. APPROCHE THÉORIQUE ET CHOIX MÉTHODOLOGIQUES

Notre approche est pluridisciplinaire, portée à la fois par la sociolinguistique et l'anthropologie de l'écriture, initiée principalement par des membres du Réseau Langage et Travail (Borzeix et Fraenkel, 2001/2005; Boutet, 1993, 1995; Lazar, 1999), par la psychologie du travail (Mayen, 1999; Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006; Samurçay et Rabardel, 2004) et par la clinique de l'activité (Clot, 1999/2004, 2003), centrée plus particulièrement sur l'analyse du travail enseignant (Barrère, 2002; Tardif et Lessard, 1999). Dans le champ de la formation, la réflexivité est devenue progressivement un concept central, non seulement pour étudier les savoirs d'action (utilisés pendant l'action) ou issus de l'action utilisés dans la profession, mais aussi comme outil de formation à une profession, la formation des enseignantes et des enseignants (Altet, 1994; Chavanne et Bucheton, 2002; Perrenoud, 1994, 2001; Vanhulle, 2004).

-
1. Pour notre part, et à partir des résultats des travaux de plusieurs équipes de recherche, coordonnées par Françoise Cros, chercheuse à l'Institut national de recherche pédagogique (INRP), nous avons interrogé les liens entre écriture et réflexivité.
 2. Cette équipe didactique, Théodile CIREL, dirigée par Bertrand Daunay, était composée de Martine Fialip-Baratte, Rouba Hassan, Dominique Lahanier Reuter et Martine Morisse.

Concernant l'approche sociolinguistique et anthropologique des activités langagières au travail, force est de constater qu'on s'intéresse depuis peu aux écrits professionnels produits dans le cadre d'activités professionnelles. On a observé, chez de nombreuses personnes salariées n'exerçant pas une activité d'écriture, une tendance à percevoir ces activités comme secondaires, subalternes parfois, avec une occultation fréquente des écrits produits en situation de travail. Cette tendance se traduit, chez les enseignantes et enseignants, par une minoration des écrits didactiques qu'ils produisent (Daunay, 2011 ; Daunay et Morisse, 2009). Ces écrits sont alors perçus davantage comme le produit ou le résultat d'une activité que comme des outils permettant d'élucider et d'étudier telle ou telle pratique ou de comprendre un métier. L'équipe pluridisciplinaire de recherche du Réseau Langage et Travail a permis de faire une avancée notoire dans ce domaine, révélant ainsi l'implication des pratiques langagières sur l'organisation du travail (Borzeix et Fraenkel, 2001/2005). Ces recherches vont dans le sens d'un enrichissement de la représentation des activités du travail, parce qu'elles ont pour effet de mettre en visibilité, d'explicitier, d'objectiver, à partir de données empiriques, la part cachée, non reconnue, implicite de ces activités. Elles conduisent à une meilleure connaissance du travail lui-même, en posant à la fois le problème des modalités de son apprentissage et celui de sa transmission.

En s'interrogeant sur l'écriture réflexive en situations professionnelles, il est souhaitable cependant d'éviter toute tentative universaliste dans les effets que l'écriture pourrait produire sur les capacités cognitives du sujet (Morisse, 2006). Si l'écriture est réflexive, la qualité de la réflexivité est variable selon les dispositifs d'accompagnement à l'écriture mis en place, les situations d'écriture et les tâches assignées aux personnes (Chavanne et Bucheton, 2002), ainsi que les postures d'énonciation (Morisse, 2003, 2006). « Nous n'attendions pas de la maîtrise de l'écriture (sous quelque forme que ce soit), qu'elle produise à elle seule un changement immédiat dans les opérations intellectuelles des individus », comme l'écrit Goody (1993/1994, p. 230). Dans son travail de recherche, cet auteur tente ainsi de procéder à « une description spécifique des mécanismes par lesquels l'écriture peut inciter à des changements » (p. 231). C'est dans cette perspective que s'inscrit notre réflexion.

La réflexivité varie également en fonction des genres d'écrits produits. Kaddouri (2006) distingue trois processus d'écriture : l'écriture produite en situation professionnelle de celle qui est produite par une personne sur sa pratique ou encore à partir de sa pratique professionnelle. L'usage de la locution « à partir de » amène la praticienne ou le praticien à utiliser son écrit comme tremplin, étayé par des apports théoriques, à partir duquel sera produit un texte à dominante scientifique, tel que le mémoire professionnel, alors que l'écriture « sur » sa pratique permet à la personne

d'effectuer un retour rétrospectif et analytique sur l'action. L'écriture « en » situation professionnelle s'inscrit, quant à elle, dans l'immédiateté de l'action. Ce dernier type d'écrit n'exclut pas, de la part de la praticienne ou du praticien, d'avoir une « intelligence de la situation », qui lui permet ainsi de réguler l'action et de faire face à des situations inattendues. À l'exception de travaux portant sur les récits biographiques, s'inscrivant dans une visée formative (Cifali, 1996; Cifali et André, 2007; Dominicé, 2002; Pineau, 1998), nous pouvons dire que la dimension réflexive de l'écriture produite au travail reste encore inexplorée.

En étudiant la pratique réflexive des enseignantes et des enseignants, l'importance de la « posture réflexive » est mise en évidence par Perrenoud (2001, p. 144). D'après cet auteur, celle-ci « suppose sans doute une forte envie de remplir sa "mission" et un niveau élevé d'exigence avec soi-même, donc la volonté de comprendre et de dépasser ce qui empêche de réussir, même lorsque nul ne peut rien vous reprocher ». C'est en refusant de s'enfermer dans des routines et des certitudes que, selon cet auteur, la posture réflexive implique, de la part du ou de la spécialiste, une prédisposition au questionnement, à la réflexion critique, pour adopter un autre point de vue sur l'action et s'ouvrir sur de nouvelles possibilités d'agir. Quand les personnes enseignantes produisent des écrits au travail, on peut s'interroger alors sur la dimension réflexive du processus à l'œuvre, sous-tendue par la posture professionnelle, et ses implications en termes d'apprentissage et de développement de leurs compétences.

Le cadre théorique qui sert de trame à notre réflexion provient également du courant de la psychologie du travail et de la clinique de l'activité. Celles-ci, se plaçant dans la filiation de l'ergonomie cognitive, mettent en évidence les tensions entre activité prescrite et activité réelle (Leplat, 1997). La distinction entre activité productive et activité constructive (distinction faite par Samurçay et Rabardel, 2004, dans Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006) est également très éclairante pour notre recherche. En effet, si l'activité productive vise à transformer le réel, la dimension constructive est centrée sur le sujet. Contrairement à l'activité productive, les activités constructives renvoient aux apprentissages, aux ressources et aux compétences professionnelles. La réflexivité peut alors être entendue non seulement comme une possibilité de retour sur l'action, mais aussi comme un questionnement de l'acteur ou de l'actrice, une volonté d'élucider et comprendre ce qui se joue là, d'anticiper des changements possibles, renvoyant à ce que Mayen (1999, p. 166) appelle, dans la suite des travaux de Vygotski, « une situation potentielle de développement³ ».

3. La « situation potentielle de développement » est définie provisoirement par l'auteur, dans cet article, comme étant « l'ensemble des conditions qu'une situation doit remplir pour engager puis étayer le processus de développement des compétences d'un individu ou d'un groupe d'individus » (Mayen, 1999, p. 66).

Afin que nous puissions analyser le processus de réflexivité à l'œuvre lors de la production écrite des personnes enseignantes, plusieurs questions se sont posées :

- Que représentent les supports de cours pour ces spécialistes ? Dans quelles logiques s'inscrivent les savoirs scolaires présentés dans les documents ? Quel est le processus mis en œuvre pour les réaliser ?
- À quoi les enseignantes et enseignants sont-ils attentifs quand ils produisent ces écrits didactiques ? Peut-on dire que le processus d'écriture correspond à un processus de réflexivité ? Si oui, quel type de réflexivité est à l'œuvre ?
- L'écriture de ces écrits s'inscrit-elle dans une dynamique de professionnalisation des « auteures et auteurs » ? Si oui, de quelle façon ? Quelles en sont les limites et les perspectives en termes d'accompagnement professionnel ?

Sur le plan méthodologique, plusieurs membres du Réseau Langage et Travail ont montré combien la réalité des pratiques scripturales en situation de travail, du fait de leur complexité, échappe le plus souvent à la recherche (Fraenkel, 2001/2005). C'est notamment sur la base d'une réflexion méthodologique menée par cette auteure, anthropologue de l'écriture, que se sont portés nos choix.

Les données ont été collectées auprès d'enseignantes et d'enseignants provenant de divers établissements scolaires et de disciplines variées, qui ont accepté de participer à nos travaux. Quatre modes de recueil de données ont ainsi été retenus :

- Des observations ont été menées auprès de 24 personnes enseignantes : six d'écoles élémentaires (E), neuf de collèges (C), trois de lycées d'enseignement général et technologique (L), six de lycées d'enseignement professionnel (LEP). Il s'agissait pour nous, selon une grille d'observation commune mobilisée dans les différentes classes observées, de collecter le plus d'écrits possible, tout en les situant au regard des usages qu'en font les enseignantes et enseignants dans leurs pratiques de cours.
- Des entretiens auprès de 24 personnes enseignantes observées ont été effectués avant et après les séances d'observation en classe, pour un total de 48 entretiens. L'un des objectifs de ces entretiens était d'approcher les « représentations "locales" de l'écrit qui ont cours dans la communauté considérée » (Fraenkel, 2001/2005, p. 231).

- Un questionnaire a été diffusé et rempli par 73 enseignantes et enseignants de tous les niveaux. Il avait pour objectif de vérifier, autrement que par l'observation et les entretiens, ce que ces derniers laissaient supposer.
- Un recueil systématique des supports utilisés a été fait, dont 66 supports de cours provenant de 16 classes : écoles élémentaires (11), collèges (34), lycées d'enseignement professionnel (15), auxquels il faudrait ajouter ceux en provenance des observations de six classes en lycée professionnel. Il s'agissait pour nous « de repérer, inventorier, collecter et décrire les écrits en tant qu'objets, en étant attentifs à leurs caractéristiques matérielles et à leur situation dans l'espace de travail, de constituer des corpus » (Fraenkel, 2001/2005, p. 231).

C'est donc en procédant à une analyse croisée des données recueillies à partir de ces quatre outils de recueil d'informations que les résultats sont présentés dans ce chapitre⁴.

2. QU'EST-CE QUI CARACTÉRISE LES SUPPORTS DE COURS DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS ?

Les supports didactiques constituent une composante centrale dans le processus préparatoire des cours ; à ce titre, ils occupent une place majeure dans les représentations des personnes enseignantes. À partir des résultats des questionnaires diffusés auprès de ces personnes, il apparaît que les supports de cours sont emblématiques du travail d'enseignement. En effet, préparation, cours et élèves sont les trois items qui apparaissent le plus souvent dans les questionnaires, préparation et cours étant les plus cités. La préparation des cours inclut la fabrication des supports de cours et leur diffusion auprès des élèves. Or, comme l'écrivent Daunay et Morisse (2009), il est nécessaire d'opérer la distinction entre le support de cours qui renvoie à la préparation du cours et le support d'activité destiné aux élèves, c'est-à-dire entre les « écrits pour soi » et les « écrits pour les élèves », un aspect sur lequel nous reviendrons ultérieurement.

4. Les résultats de la recherche (dont certains aspects sont présentés dans ce texte) sont développés dans un article intitulé « Les supports de cours : parties visibles et invisibles du métier d'enseignant » (Morisse, 2011).

Ce que les enseignantes et enseignants désignent comme supports de cours recouvre cependant des réalités parfois très différentes. C'est ce que nous développerons dans la partie suivante de notre texte, en mettant en évidence les termes utilisés pour les désigner, les modèles d'action qui ordonnent les savoirs scolaires présentés sur les documents et les processus mis en œuvre pour les réaliser.

2.1. LES DÉSIGNATIONS ET ACTIVITÉS PROPOSÉES PAR LES PROFESSIONNELLES ET PROFESSIONNELS

Les appellations qui désignent les supports de cours diffèrent en fonction des établissements scolaires d'origine des personnes interviewées. 1) À l'école maternelle et élémentaire, le regroupement s'effectue principalement autour des activités de lecture/écriture, telles que *la lecture de lettres, de syllabes, de mots, de phrases, et les modèles d'écriture à recopier*, renvoyant explicitement à des contenus disciplinaires. 2) Au niveau de l'école secondaire, les regroupements renvoient plutôt à des activités scolaires, regroupées de la façon suivante : *les exercices* (pour la totalité des enseignantes et enseignants), *les synthèses* (56,25 %), *les évaluations* (31,25 %), *les corpus de textes* (18,75 %) ⁵. Les synthèses et les évaluations sont souvent élaborées par la personne enseignante elle-même. Les corpus réunissent souvent des textes littéraires choisis et sélectionnés, ou des productions écrites d'élèves. Ce qui distingue le corpus de textes, c'est qu'il est composé de plusieurs textes soumis à l'analyse des élèves de la classe.

Les supports de cours désignés par le corps enseignant du secondaire et ceci, quelle que soit la discipline de référence, correspondent à des fonctions et à des modalités de fabrication différentes :

- **Les exercices**, les plus nombreux, se présentent un peu comme des « allant de soi », ayant principalement une fonction d'entraînement et de contrôle de l'activité d'apprentissage des élèves. Leur fabrication se caractérise alors, soit par la sélection, l'organisation et l'agencement d'exercices déjà existants, soit par leur conception et leur fabrication, sur lesquelles nous reviendrons ultérieurement.
- **Les synthèses** correspondent à *ce que l'élève devra retenir à la fin de la séance ou de la séquence*, selon l'expression utilisée par plusieurs spécialistes. Elles sont produites à partir de la lecture d'un ou de plusieurs documents, conduisant à la production d'un « nouvel » écrit. Pour les désigner, on trouve une variation

5. La totalité de ces pourcentages dépasse les 100 % parce que nous avons intégré plusieurs réponses provenant des mêmes enseignantes ou enseignants.

de termes, renvoyant principalement à leurs contenus : *définitions, résumés de règles d'orthographe ou de grammaire, mémentos, synthèses de connaissance, synthèses théoriques*. Leur fabrication correspond alors à toute une gamme d'activités allant de la reformulation à la composition.

- **Les évaluations**, contrairement à ce que les personnes enseignantes désignent comme étant des *contrôles de connaissance* (que nous avons classés dans les exercices), visent à recueillir l'expression des élèves par rapport au cours. On utilise alors des expressions comme : *bilans de cours, fiches d'écriture avec guide, compétences évaluées, ma note en EPS, fiches d'évaluation ou notes de participation*. Selon le cas, le document peut exiger un investissement sur le plan de la conception.

À partir de cette classification, on observe que les critères de variation portent principalement sur la tâche à exécuter, les éléments à faire retenir, l'expression des élèves à recueillir et ce, quelle que soit la discipline de référence. Essayons maintenant de comprendre les logiques d'action dans lesquelles s'inscrivent les savoirs scolaires présentés sur les supports de cours.

2.2. DES MODÈLES D'ACTION QUI ORDONNENT LES SAVOIRS SCOLAIRES

À partir de l'analyse de l'ensemble du corpus recueilli, trois modèles d'action se dégagent, ce qui nous permet d'émettre des hypothèses explicatives⁶ susceptibles de comprendre les logiques qui guident l'activité enseignante, à travers l'usage qui en est fait⁷.

- Dans le premier cas, le plus fréquent, les supports se présentent comme des unités autonomes, donnant l'impression d'un enseignement découpé en unités brèves, rapidement évaluables. Les tâches renvoient alors à des activités qui semblent plutôt morcelées ou juxtaposées sur un même support. Il s'agit le plus souvent de fiches d'exercices – ces derniers étant présentés ou non sous un titre générique –, fréquentes en français et en langues, ou de fiches de travail, dans les matières scientifiques.

6. Nous faisons preuve de prudence dans l'analyse de nos données, puisqu'il s'agit pour nous d'émettre, à ce stade de notre recherche, des hypothèses explicatives qui seront infirmées ou confirmées lors de prochains travaux.

7. Pour cela, nous nous appuyons sur l'analyse de corpus, croisée avec les témoignages de personnes enseignantes et des observations de classe.

- Le second modèle, également très fréquent, se présente comme une étape dans une progression continue. C'est le cas de textes littéraires diffusés aux élèves dans deux classes de français ; on le trouve également dans les classes de mathématiques, sous forme de diagramme ou de tableau représenté sur une page. Dans deux de ces classes, les consignes sont transmises verbalement ; dans la troisième, les élèves doivent les découvrir. Dans ce modèle, l'activité enseignante n'a de sens que si elle est resituée dans le contexte de la programmation préalablement définie par la personne enseignante, en lien avec des savoirs disciplinaires.
- Le troisième modèle, le moins représentatif de notre échantillon, correspond à une version écrite de la programmation de l'enseignement. Le support, qui est distribué aux élèves, se présente alors sous la forme d'un dossier ou d'un chapitre de manuel scolaire. Ce type de support est proposé dans trois classes d'un lycée d'enseignement professionnel : une classe de français, une classe de vente, une classe d'histoire et géographie. Dans la classe de français, le document comprend des séquences réparties en séances. Chaque séance comprend à son tour les rubriques suivantes : des objectifs spécifiques, une présentation du texte à lire, des compétences de lecture, des compétences d'écriture, des notions et un lexique à retenir. Le document comprend également des espaces pour recueillir les réponses des élèves.

Pour étudier les supports de cours, il est nécessaire également de les resituer dans leurs contextes de diffusion et de réception. Lors de la réception, on observe l'importance des interactions entre oral et écrit, la nécessité pour l'enseignante ou l'enseignant d'expliquer aux élèves la tâche qui leur est proposée, car de nombreux supports de cours (parmi les deux premiers modèles présentés précédemment) ne comportent ni titre, ni objectif annoncé, ni référence à l'auteur, ni date ; les consignes elles-mêmes ne sont pas toujours rédigées ni la tâche à réaliser. Si le contexte de diffusion contribue à donner du sens à l'usage qui va en être fait, en situation de classe, le contexte de réception, quant à lui, inscrit le document dans l'espace d'apprentissage de l'élève. En effet, ces écrits, après avoir été utilisés, sont classés, rangés, archivés dans un autre support, un cahier ou un classeur, prévu à cette fin. Si la majorité de ces supports (à l'exception des dossiers évoqués précédemment) ne portent la trace ni de leur auteure ou auteur, ni de leur destinataire, ni encore du lieu où ils ont été diffusés, ces informations peuvent être rapportées dans le cahier ou le classeur de l'élève. Coller les supports dans le cahier est une pratique courante au niveau de l'école primaire, plus rare au secondaire, où les élèves utilisent

plus fréquemment un classeur pour ranger leurs documents. Dans tous les cas, le classement exige donc, de la part de l'élève, le regroupement de plusieurs supports qui proviennent d'une même discipline ou d'une même activité, tout en respectant la trame chronologique.

2.3. LA DESCRIPTION DU PROCESSUS DE FABRICATION DES SUPPORTS DIDACTIQUES

La description du processus de fabrication des supports de cours introduit plus avant la partie suivante de notre analyse, qui porte sur le processus de réflexivité observé dans la profession.

La fabrication du support de cours est un processus qui se déroule en plusieurs temps : d'abord, la lecture et la sélection du ou des documents d'origine ; ensuite, la fabrication du support de cours, suivie par sa diffusion auprès des élèves ; enfin, les transformations éventuelles qu'il subira après avoir été utilisé. En effet, la majorité des enseignantes et enseignants disent modifier les supports de cours après les avoir utilisés. Si certains supports didactiques changent peu ou prou au fil des années d'expérience, d'autres au contraire se caractérisent par leur fugacité, exprimant ainsi un besoin de renouveler sa pratique. Voici, à ce propos, les commentaires d'un professeur de lettres :

[...] je préfère m'emmerder un peu plus à rechercher, parce qu'en même temps, ça me permet de recréer les exercices des fois. Quand je suis en panne, ben voilà, je prends l'exercice, j'en fais un autre. Et j'en fais un autre avec ce que je suis maintenant et ce que sont les élèves maintenant, au lieu de reprendre un vieil exercice, avec ce que j'étais il y a vingt ans, et ce qu'étaient les élèves il y a vingt ans, dans les conditions matérielles d'il y a vingt ans. // Je pense que sur le plan pédagogique, c'est plus juste, mais bon... voilà (C8).

En général, après leur diffusion auprès des élèves, l'activité se poursuit par ce qu'on pourrait appeler des « retours d'écriture » (terme emprunté à Fraenkel, 1993) sur le ou les documents utilisés au départ. La description des étapes de fabrication (y compris au sens artisanal du terme) contribue, de notre point de vue, à la compréhension du processus de réflexivité à l'œuvre dans la profession, ce que nous développerons dans la partie suivante de notre texte. Au préalable, nous souhaitons souligner les paradoxes qui émergent de cette première analyse.

2.4. LES PARADOXES QUI SE DÉGAGENT DE L'ANALYSE DE CES ÉCRITS

L'analyse des supports de cours fait ressortir des paradoxes, favorisant la compréhension du métier enseignant et des tensions qui peuvent apparaître.

- Pour certains enseignants et enseignantes, les supports de cours destinés à des élèves sont perçus également comme étant des « écrits pour soi ». Sur la base de l'analyse des questionnaires⁸, on observe que, en fonction du profil des personnes interviewées, des différences apparaissent : plus la personne est âgée ou ancienne dans la profession, moins elle situe les préparations de cours comme des écrits professionnels. De plus, certains enseignants et enseignantes déclarent écrire constamment et le faire presque que pour eux-mêmes. Ainsi, la majorité des personnes concernées évoquent le fait que la moitié de leurs écrits leur est destinée. À l'inverse, une autre partie des personnes enseignantes déclarent ne jamais écrire pour elles-mêmes dans le cadre de leur métier. C'est notamment le cas dans l'enseignement des langues vivantes et du français, ainsi que chez les enseignantes et enseignants en sciences qui déclarent « écrire le moins » pour eux-mêmes. On observe alors que les supports didactiques sont perçus, par une bonne partie de la profession, comme étant aussi des écrits pour soi – tout en étant destinés à des élèves.
- Contrairement à d'autres écrits didactiques comme ceux qui sont liés à l'évaluation des élèves, par exemple, qui restent « la bête noire » de la profession, il se dégage du discours des personnes enseignantes un sentiment de plaisir et de satisfaction, parfois une impression de liberté au travail, au moment de la conception des documents. Une professeure de français dira, en l'occurrence : *Je m'éclate quand je prépare mes cours (LP2)*, ou encore, ce témoignage d'un professeur de vente : *Alors la grosse satisfaction... c'est quand on décortique le référentiel et qu'on arrive à saisir les différents concepts, ce document-là il est hypercomplexe, enfin il est simple et complexe à la fois, et l'idée c'est d'arriver à créer un équilibre, c'est la satisfaction, « ça y est, j'ai capté »...* (LEP5)

L'impression de liberté est exprimée, notamment par cette professeure d'anglais :

8. Le travail de dépouillement et d'analyse des questionnaires a été effectué par Dominique Lahanier Reuter, de l'équipe Théodile CIREL de l'Université de Lille 3.

J'ai l'impression de réfléchir, de faire preuve de création, il n'y a personne pour me dire : « tu dois faire ça et ça »... c'est vraiment personnel, je ne sais pas, c'est plus de liberté, et puis je te dis, cette espèce d'autosatisfaction d'envisager des tas de choses, voilà, c'est ce côté créatif (C4).

L'identité professionnelle se trouve ainsi renforcée par cette activité de création et de composition qui caractérise la fabrication de ces écrits. Un des sujets dira, en substance : *Mes préparations de cours, moi j'aime bien, c'est un bon moment à passer (C8)*, ou encore, *je trouve que je suis dans mon métier*. La dimension paradoxale tient alors au fait que, contrairement à ce que nous pensions au départ de notre recherche, ils n'entrent pas dans la catégorie des écrits prescrits. Il n'y a pas d'obligation pour la personne enseignante de fabriquer des supports de cours. Cet écrit occupe cependant une fonction majeure en milieu scolaire : il est garant à la fois du travail effectué, mais aussi du travail à réaliser, notamment à travers l'utilisation du cahier de textes et de la fiche de préparation (Fialip-Baratte, 2011, Lahanier Reuter, 2011). Or, cette tâche non prescrite par l'établissement scolaire est valorisée par l'enseignante ou l'enseignant, conseillée par l'institution et attendue par les élèves. L'une des professeurs de français dira à ce propos : *D'année en année, j'apprends plus à me servir des manuels, à plus me reposer sur les manuels, parce qu'il y a de la culpabilité qui est de croire que si on se sert du manuel, ça veut dire qu'on travaille moins (C6)*. Si le support de cours constitue le dernier maillon de la chaîne de la transposition didactique (Chevallard, 1985/1991), il représente également la manifestation visible du travail didactique de la personne enseignante et des savoirs transmis aux élèves.

- Rappelons enfin que, sauf les extraits de textes littéraires, par exemple, les sources énonciatives sont rarement référencées sur le document destiné aux élèves. De plus, le support fabriqué porte rarement les marques énonciatives de l'auteur ou de la productrice : le nom de cette personne n'est jamais mentionné ou presque, même quand elle l'a conçu dans sa totalité (à l'exception du troisième modèle évoqué précédemment). On peut donc dire qu'il règne, autour de ces écrits, une certaine « opacité » entourée d'un sentiment de confidentialité qui leur donne un statut tout à fait particulier dans le monde scolaire où, rappelons-le, l'origine et le traitement de l'information font partie des activités centrales des contenus didactiques qui sont enseignés. Si la personne enseignante ne se perçoit pas comme l'auteure de ses écrits, que cependant elle fabrique (parfois dans sa totalité) et diffuse, sa responsabilité énonciative est également problématique. Outre le fait qu'il caractérise le phénomène de dépersonnalisation des savoirs enseignés propre au phénomène de la transposition

didactique, l'anonymat des supports de cours pourrait donner à penser qu'il contribue à masquer l'engagement autorial et la responsabilité énonciative, d'un point de vue tant légal que didactique. Cela pose, en l'occurrence, la question du sens et de la valeur qu'on donne à ses propres écrits.

En plus de la dimension didactique, centrale dans l'activité, la fabrication du support de cours joue, pour l'enseignante ou l'enseignant, plusieurs fonctions :

- une fonction identitaire, qui s'exprime dans l'engagement de la personne qui le produit et à travers ce qu'elle donne à voir à ses destinataires, même si elle n'en assume pas toujours la responsabilité énonciative ;
- une fonction émotionnelle, qui émerge de la satisfaction au travail, à partir de l'activité de création et de conception qui sous-tend le processus de fabrication des supports destinés aux élèves, mais aussi au corps enseignant lui-même ;
- une fonction cognitive, déployée notamment lors de la sélection des documents de référence, ainsi qu'au moment de la conception des supports au cours de l'action ou lors du retour sur l'action, après les avoir utilisés avec les élèves.

C'est par la prise en compte de ces trois fonctions, identitaire, émotionnelle, cognitive, et par la façon particulière dont elles se concrétisent dans le processus de fabrication de ces écrits que s'inscrit le processus réflexif de l'activité professionnelle.

3. EN QUOI L'ÉCRITURE PROFESSIONNELLE DES SUPPORTS DE COURS EST-ELLE RÉFLEXIVE ?

Comme nous l'avons évoqué précédemment, la réflexivité du personnel enseignant se manifeste à différents moments du processus de production des supports de cours : 1) lors de la recherche et de la sélection de documents jugés utiles pour l'action ; 2) lors de la fabrication de ces écrits où un véritable travail de conception et d'édition est engagé ; 3) au moment « des retours d'écriture », c'est-à-dire quand des modifications ou des changements sont apportés au document final après l'avoir utilisé avec les élèves. Si la réflexivité est l'une des conditions du développement des compétences professionnelles (Le Boterf, 2006 ; Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006), on peut se demander alors de quelle façon et à quelle condition elle opère, et en quoi l'écriture réflexive contribue à la professionnalisation de

ses auteures et auteurs. Pour y répondre, nous aborderons la réflexivité sous trois aspects : à partir de savoirs utiles à l'action ; à partir de savoirs produits dans et sur l'action ; en lien avec la professionnalisation des auteures et auteurs.

3.1. LA RÉFLEXIVITÉ À PARTIR DE SAVOIRS UTILES À L'ACTION⁹

Dans ce cas, la réflexivité de la personne enseignante s'appuie sur des théories utiles à son action pédagogique et didactique. Elle relève alors d'une activité intellectuelle portant sur des savoirs traités comme objets analysés, synthétisés et critiqués dans une perspective de production. En reprenant le processus de transposition didactique décrit par Chevallard (1985/1991), l'enseignante ou l'enseignant s'appuie sur des « savoirs savants » ou « savoirs didactiques » provenant de différentes sources énonciatives, afin de les transformer en « savoirs enseignés » à des élèves. Les savoirs théoriques mobilisés lors de la production des supports de cours s'inscrivent alors dans une perspective d'action. Celle-ci est susceptible de modifier, en retour, les connaissances déjà acquises. Le support de cours se construit donc dans un jeu incessant d'aller-retour entre réflexion et action, ce que nous développerons dans cette partie du chapitre.

3.1.1. La recherche et la sélection de savoirs savants et de savoirs didactiques

Avec des degrés divers d'investissement, toutes les personnes enseignantes effectuent des recherches documentaires pour préparer leurs cours. Ces recherches se caractérisent par la diversité de leur provenance. Ainsi, elles peuvent se dérouler dans différents lieux (bibliothèques, librairies, lieux spécialisés comme l'Institut du monde arabe, etc.) et puiser à diverses sources : manuels scolaires (100 %), revues et magazines spécialisés dans leur discipline (30,5 %), référentiel et programmes scolaires (17,4 %), livres (17,5 %) – terme générique qui recouvre des réalités différentes non précisées lors des entretiens –, ouvrages théoriques (13,4 %), sorties culturelles (8,7 %) ¹⁰. C'est aussi au hasard de rencontres et de découvertes que la personne enseignante peut trouver le ou les documents « motivants » à utiliser dans son cours. Les origines des documents sources sont donc

9. La définition de cette catégorie provient du texte de Vanhulle (2004, p. 17).

10. Ces statistiques proviennent du recensement de l'origine de l'ensemble des supports évoqués par les membres de la profession lors des entretiens. Ils ne renvoient qu'à la perception ou à la réminiscence que les sujets ont de l'origine des documents utilisés pour produire leurs supports de cours.

relativement disparates. Un même support peut intégrer également des extraits de documents provenant de plusieurs sources énonciatives. Cette activité de « bricolage intellectuel » (Barrère, 2002) est sans doute ce qui caractérise le mieux l'activité de fabrication des supports de cours produits dans l'enseignement (Daunay et Morisse, 2009).

L'usage des manuels scolaires et des sites Internet constitue la pratique la plus courante chez les membres de la profession interviewés. Le manuel scolaire reste la référence pédagogique et didactique de leur travail. Qu'il fasse l'objet d'une certaine défiance ou que, au contraire, il représente un gage de confiance, il constitue l'une des sources énonciatives les plus utilisées. Des personnes enseignantes en expriment cependant les limites : il n'existe pas de manuel dans la matière enseignée, celui qui existe n'est pas adapté aux élèves de la classe ou alors il comporte une marge d'erreur. Les recherches sur Internet sont également fréquentes. Elles se répartissent entre différents utilisateurs et utilisatrices, qui soit limitent leur recherche à une notion théorique ou un texte précis, soit ont recours, parfois de façon systématique, à des sites spécialisés ou effectuent des recherches plus larges et moins ciblées.

De ces observations, il ressort également que les échanges de documents entre membres du corps enseignant restent minoritaires. Quand ils ont lieu, ils se déroulent de façon ponctuelle, entre collègues intervenant dans une même discipline scolaire, travaillant dans un même établissement, ou provenant d'autres établissements, par exemple par l'entremise d'un conjoint lui-même enseignant. Dans ce cas, ils portent principalement sur les documents sources. Les échanges de supports didactiques s'effectuent plutôt entre novices ayant conservé des relations privilégiées après leur formation à l'Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM), ou encore dans des sites Internet spécialisés. La coconstruction de supports didactiques se révèle donc relativement rare dans la profession.

3.1.2. Une volonté de nourrir sa pratique professionnelle et d'évoluer dans son métier

Qu'est-ce qui motive le personnel enseignant à effectuer des recherches documentaires ? Au moins deux raisons ressortent des entretiens. Premièrement, la recherche documentaire est située, prioritairement, par rapport aux contenus des manuels scolaires, au sentiment d'incomplétude et de défiance qui anime un bon nombre de membres de la profession. Deuxièmement, elle contribue à nourrir l'activité enseignante, la réflexion, la motivation et le besoin de *se mettre à jour*. Si elle peut être ciblée en réponse à un besoin particulier, comme on l'a vu précédemment, elle est également menée de façon plus diffuse, *en fonction des découvertes* (LP4). Ainsi, cette

quête d'informations est présentée comme un moyen de *trouver des idées* (C2), de *diversifier ses activités avec les élèves* (C5) ou encore comme *une autre façon d'appréhender l'activité* (C4). Ces propos traduisent une ouverture d'esprit, une forme de dynamisme, une volonté d'évoluer et de progresser dans son métier, en adoptant un autre point de vue sur l'activité réalisée. Nous pourrions dire que la recherche documentaire répond aussi au besoin exprimé d'*apprendre soi-même des choses* (C7).

Si ces témoignages ne recouvrent pas l'ensemble des discours recueillis, ils traduisent cependant une tendance. Celle-ci se dégage de plusieurs entretiens, mettant en évidence, outre le fait de confirmer que l'écriture du support de cours est perçue comme un « écrit pour soi », tel qu'évoqué précédemment, son apport au processus de réflexivité offre à l'enseignant ou à l'enseignante de nouvelles dispositions pour agir.

3.2. LA RÉFLEXIVITÉ À PARTIR DE SAVOIRS PRODUITS EN COURS D'ACTION ET SUR L'ACTION

La réflexivité est également liée à des savoirs d'action qui sont produits par et sur l'action. Si nous revenons aux travaux de Schön (1983/1994, p. 76), la réflexivité en cours d'action renvoie à la façon dont la personne qui enseigne comprend la situation dans laquelle elle se trouve. Schön (1983/1994, p. 76) fait référence à des « savoirs tacites » (en référence à l'expression de Polanyi) qui lui font dire que « notre savoir est dans nos actes ». En effet, la praticienne ou le praticien « fait montre d'habiletés dans son travail, sans forcément être capable d'expliquer les lois et les procédures qui sous-tendent son action. Même lorsqu'il utilise consciemment les théories et les techniques, il s'appuie sur des reconnaissances, des jugements, des compétences qui sont tacites ». Cette réflexivité est reliée directement à l'action ; la personne réagit alors en faisant preuve d'une « intelligence de la situation » pour construire des outils scolaires et les ajuster aux situations rencontrées, pour surmonter éventuellement des difficultés ou pour faire face à des situations imprévues. Les savoirs d'action sont régis eux-mêmes par des « règles d'action » (Wittorski, 2008, p. 75), des « principes organisateurs des pratiques, qui ont un statut de règles d'action, permettant de guider la mise en œuvre des pratiques à venir ». Les règles d'action qui guident la pratique enseignante amènent le sujet à « vouloir » adapter le support de cours aux élèves.

3.2.1. La volonté d'adapter le support de cours aux élèves

Pour confectionner le support de cours, l'enseignante ou l'enseignant sélectionne, selon les cas, des documents ou des passages, des exercices ou des textes, extraits de leur contexte, pour les reconfigurer ensuite sur un nouveau support. Cette activité renvoie alors à trois types d'activités mentionnées par les membres de la profession : *la réécriture du document, sa mise en page, son illustration* (voire son animation, selon certains propos, en particulier à l'aide du rétroprojecteur). Ainsi, quel que soit le type de support, la réécriture correspond principalement à un travail de reformulation, à partir d'un seul document, et à un travail de synthèse, lorsqu'elle s'appuie sur plusieurs.

Les procédés de reformulation peuvent être très variés. Par exemple, l'un des sujets privilégie l'usage d'un verbe d'action : *Je reformule tout ce que je trouve même dans les ouvrages en commençant par un verbe d'action* (LP5) ; un autre a recours à des *formules* ou des *phrases chocs*, telles que : *il n'y a pas que le foot dans la vie* (C2). Plusieurs membres du corps enseignant souhaitent *personnaliser* leur support, en utilisant leurs *propres mots* (C3), *en notant des mots des élèves* (C7), ou en écrivant dans un *langage simple et accessible pour les élèves*. De leur point de vue, la difficulté porte principalement sur *la manière de dire* (C2), ce qui provoque un *effort de vulgarisation* (C7) ou, au contraire, vise à contrecarrer *la tendance à la simplification des manuels scolaires* (C1). On peut donc dire que, quelles que soient la stratégie employée et les croyances qui s'y rapportent, le langage à utiliser lors de la reformulation du document source constitue une préoccupation à dominante pédagogique chez l'enseignante ou l'enseignant.

Une autre tendance, largement représentée, vise à rendre le document plus ludique et plus attrayant par rapport au document source, ce qui suppose d'intégrer des images, des illustrations, des documents iconographiques, voire des tableaux (en reprenant les termes utilisés par les personnes interrogées).

Si la volonté d'adaptation des supports de cours aux élèves est dominante dans le discours recueilli lors des entretiens, les critères de variation sont limités, notamment ceux qui sont liés à la prise en compte de l'hétérogénéité de la classe, à l'exception de cette enseignante (E2) :

Je passe beaucoup de temps à chercher des exercices selon les enfants, selon le niveau, leur capacité, leur difficulté. Voilà, ça prend beaucoup de temps en fait, c'est vrai, j'ai trois groupes de niveaux, il faut que je leur cherche trois exercices très très différents.

La mise en place d'une pédagogie différenciée ayant une même visée cognitive, mais se traduisant par des tâches à difficultés différentes (Bautier, 2006), semble en effet absente de la majorité des pratiques enseignantes. Force est de constater cependant que certains sujets effectuent un véritable travail de conception et d'édition à destination des élèves, façonné principalement par l'expérience acquise.

3.2.2. Des supports de cours façonnés par l'expérience professionnelle

Après avoir utilisé le support de cours avec les élèves, les personnes enseignantes produisent ce qu'elles appellent, en général, des *ajustements*, des *modifications* ou des *changements*. Ces opérations sont effectuées sur le document, parfois de façon successive, en cours d'année, dans une même classe ou d'une classe à l'autre, ou après plusieurs années d'expérience. Elles sont alors de natures variées :

- Après une ou plusieurs années d'enseignement, les changements correspondent à un besoin de *renouvellement de sa pratique* (LP3). Celui-ci se traduit par un changement de l'activité pédagogique et du support. À cet égard, un enseignant évoque : *une meilleure organisation de son activité d'enseignement, avec un document présenté de façon plus concise, plus rapide et plus structurée* (C5, LP5). D'autres expriment le souhait de *mieux adapter les supports aux élèves*, par la modification des contenus, pour en faciliter la lecture et la compréhension, par exemple, ou par le fait de *modifier l'exercice pour réexpliquer différemment pour que l'élève puisse avancer* (E6). Ces efforts témoignent alors de l'intérêt porté à *la compréhension des élèves, à leur niveau d'attention, à leur niveau d'écoute* (C2), pour reprendre l'expression utilisée au cours d'un entretien.
- En cours d'année, les changements apportés jouent une fonction de régulation de l'activité pédagogique et didactique. On constate alors que plusieurs ont recours à l'usage de la prise de notes, à partir d'observations réalisées en classe ou *à tête reposée*, lors du retour au domicile. La prise de notes s'effectue lors du bilan de la journée, dans le cahier journal ou sur une feuille, dans la perspective de préparer les séances suivantes.

L'usage de la prise de notes s'inscrit dans une perspective de changement de la pratique professionnelle. Par exemple l'un des enseignants interviewés, un professeur d'école, *liste tout ce que les élèves ont fait sur une feuille, pour apporter une remédiation et une réécriture* (E2). Ces notes peuvent être considérées comme des « retours réflexifs » qui visent à comprendre et à améliorer l'action. L'écriture joue alors un rôle central dans le processus de réflexivité. Or, en réponse à une sollicitation de l'intervieweuse, ce

même enseignant dira : *Non, l'écrit peut être un moyen de fixer quelques points forts, mais la réflexion, non, c'est quelque chose d'indépendant de l'écriture* (E2). Pour ce professionnel, l'écriture joue principalement une fonction de mémorisation et de modification du support de cours. Ce point de vue est partagé par plusieurs. Par exemple ce professeur d'activité d'éducation physique et sportive (AEPS) explique que sa prise de notes s'effectue à partir de séances qui ont, d'après lui, mal fonctionné. Elle lui permet ainsi de préparer la séance suivante, sur la base de l'analyse qu'il en fera. Quand l'intervieweuse l'interroge pour savoir s'il garde une trace écrite de sa réflexion, voici sa réponse :

J'ai dû noter comme ça, j'ai dit des fois, c'est, bon, c'est la merde quoi [...] et puis après, en dehors du cours et chez moi, parce qu'il faut que je fasse ça à tête reposée et pas à chaud, je me dis pourquoi ça a merdé. Et je développe en reconstruisant ma séance suivante. C'est-à-dire que je ne développe pas à l'écrit pourquoi ça a merdé, je travaille dans ma tête et après je construis directement ma séance, ma séance suivante. Il y a pas d'élaboration écrite, du merdouillage, si je puis dire. Je suis désolé [rires]. Non, mais parce que ça peut être intéressant, tout à fait (C2).

Les témoignages recueillis permettent d'émettre trois hypothèses portant sur la conception de l'écriture dans la profession :

- Si peu de personnes interrogées se sont exprimées sur l'usage de la prise de notes à partir d'observations, on peut faire cette hypothèse : l'usage est minoré pour au moins trois raisons : 1) l'activité de la prise de notes est intégrée à la pratique professionnelle et, de ce fait, le sujet n'en a pas toujours conscience ; 2) elle participe à la minoration des écrits professionnels, pour la majorité des personnes enseignantes (Daunay et Morisse, 2009) ; 3) elle n'est pas considérée comme une activité d'écriture à part entière, mais plutôt comme un brouillon et, à ce titre, elle relève du domaine privé.
- Dans la pratique professionnelle, la fonction heuristique de l'écriture est sous-estimée, alors qu'elle est susceptible de contribuer à l'analyse de la pratique de l'enseignement, notamment en cas d'échec.
- Pour l'enseignante ou l'enseignant, l'écriture exerce une fonction de régulation, davantage par la mémorisation et l'anticipation que par l'analyse critique de l'action. Si, pour ces personnes, l'écriture favorise le retour sur l'action grâce à la prise de notes, par exemple, provoquant ainsi la transformation ou le renouvellement de leur support de cours, l'analyse de l'action ne passe pas par l'écriture. Il pourrait s'agir alors de ce que Giddens (2005, p. 32-33) appelle une « conscience pratique », par opposition à une « conscience

discursive», qui caractérise la réflexivité de l'actrice ou l'acteur. «La réflexivité n'opère qu'en partie au niveau discursif: ce que les gens savent de ce qu'ils font et de ce pourquoi ils le font – leur compétence en tant qu'agents – relève davantage de la conscience pratique, laquelle est tout ce que l'acteur connaît de façon tacite, tout ce qu'ils savent de la vie sociale sans autant pouvoir l'expliquer directement de façon discursive.» L'analyse de l'action – à savoir les raisons pour lesquelles le cours n'a pas réussi – n'est pas verbalisée, ou encore n'est pas verbalisable. La fonction de régulation est donc intégrée à l'action; elle fonctionne de façon intuitive ou de façon consciente, au sens de «porter attention à» (Giddens, 2005, p. 32-33). Nous reviendrons sur cet aspect dans la conclusion.

3.3. LA RÉFLEXIVITÉ LIÉE À LA PROFESSIONNALISATION DES ACTRICES ET ACTEURS

La fabrication de supports didactiques n'est pas considérée comme un moyen de formation, tout au moins sur le plan formel. Or, la personne enseignante apprend de cette pratique, soit à partir de la recherche documentaire, soit lors de la fabrication ou de la transformation de supports didactiques, comme nous l'avons décrit précédemment. La professionnalisation passe-t-elle par l'écriture de ces supports? C'est la question à laquelle nous tenterons de répondre ici. Pour cela, nous nous interrogerons d'abord sur les notions de compétence et de professionnalisation, adaptées aux contextes de production de ces écrits professionnels.

La notion de compétence est liée à l'idée de potentialité du membre de la profession et à son pouvoir d'agir pour faire face à un environnement de travail changeant et composite. Pour Zarifian (1994, p. 82-84), «la compétence est une intelligence pratique des situations qui s'appuie sur des connaissances acquises et les transforme avec d'autant de force que la diversité des situations augmente [...] La compétence est la faculté de mobiliser des réseaux d'acteurs autour des mêmes situations, partager des enjeux, assumer des domaines de responsabilités». La mobilisation du potentiel des personnes intervenantes, dans la perspective d'élargir leur pouvoir d'agir, correspond à des compétences qui se dégagent des témoignages recueillis.

La connaissance et la mobilisation des ressources, en tant que facteurs de compétences, sont également soulignées dans les travaux de Le Boterf (2006, p. 66): «pour agir avec compétence, une personne devra de plus en plus combiner et mobiliser non seulement ses propres ressources (connaissance, savoir-faire, qualité, culture, expérience...), mais également

les ressources de son environnement : réseaux professionnels, réseaux documentaires, banque de données, manuels de procédures ». Comme nous l'avons vu précédemment, en confectionnant ses supports de cours, l'enseignante ou l'enseignant mobilise des ressources diverses, par l'entremise de lectures et d'expériences réalisées, en plus d'en produire soi-même lors de la fabrication. Le sujet élabore ainsi des ressources, reproduites par l'action elle-même. Comme le soulignent Tardif et Lessard (1999, p. 373), le travail d'enseignement ne se limite donc pas à des savoirs à transmettre aux élèves ; il y aurait un double mouvement à l'œuvre, les connaissances étant « des ressources, ce qui rend possible ce travail – et des produits du travail – ressources reproduites par le travail ». Rappelons cependant que, dans le contexte scolaire étudié, les ressources provenant de réseaux relationnels ou d'espaces de concertation avec d'autres membres de la profession sont limitées, à l'exception des sites Internet spécialisés.

La compétence s'observe également à partir des résultats de l'action. Trois entrées sont alors possibles, selon Le Boterf (2006, p. 162-170) : par les performances, par les pratiques professionnelles, par les ressources. Quand on analyse la pratique d'enseignement, on observe que, si les personnes enseignantes utilisent des outils didactiques déjà élaborés par d'autres – manuels, référentiels, livres, sites Internet, etc., elles les retravaillent, les interprètent, les modifient, pour les adapter aux contextes concrets et variables de l'action quotidienne. Dans le cadre de cette recherche, les compétences peuvent être identifiées, en inférant les ressources mobilisées, comme nous l'avons évoqué, à partir d'un ensemble d'exigences professionnelles ou de la performance attendue des élèves, ce dernier aspect ne faisant pas l'objet de notre travail.

3.3.1. La réflexivité en tant que processus de professionnalisation

En nous reportant à la définition de Wittorski (2008, p. 70) : « la professionnalisation concerne les individus, les activités et les organisations ». S'agissant de la professionnalisation des personnes, elle relève de trois points de vue : 1) « d'une intention (côté organisation) de "mise en mouvement" des sujets dans les systèmes de travail par la proposition de dispositifs particuliers, traduisant une offre de professionnalisation ; 2) d'un processus (côté individu ou groupe) de développement des *process* d'action (un "*process* d'action" traduit ici la façon dont un individu agit dans une situation. Cette action, dès lors qu'elle est perçue comme efficace ou légitime par l'environnement, conduit à attribuer à l'individu une compétence) dans ces dispositifs assortis souvent d'une demande, émanant des sujets, de reconnaissance par l'organisation ; et 3) d'un processus de transaction (individu et organisation) en vue de l'attribution d'une professionnalité à l'individu à partir des procès d'action développés » (Wittorski, 2008, p. 70).

À partir de cette définition, on peut dire que des modalités de valorisation des supports de cours existent déjà (côté individu), en référence à des publications de ressources pédagogiques et didactiques sur les sites Internet spécialisés, par exemple, tout en restant partielles ou marginales. Leur diffusion est limitée à des individus, sans faire l'objet d'une reconnaissance officielle, au sein des institutions. La professionnalisation implique donc, outre la reconnaissance des activités, la nécessité que celles-ci soient perçues comme efficaces et légitimes par l'environnement, conduisant ainsi à attribuer une professionnalité à celle ou celui qui en est porteur. Or, la production des écrits professionnels ne semble encore faire l'objet ni d'une reconnaissance ni d'un véritable travail didactique dans le cadre de la formation initiale et continue des membres de la profession ou alors, de façon marginale, elle se trouve intégrée à la préparation des cours.

Nous pensons donc que la réflexivité liée au processus de professionnalisation des enseignantes et des enseignants, à partir de la production des supports de cours, pourrait être effective si elle répondait à une intention affirmée de la part de l'établissement, à une reconnaissance des outils réalisés par les membres de la profession, tout en offrant les conditions d'opérer non seulement une régulation de l'action engagée, mais une véritable démarche de réflexion critique de l'activité effectuée, sur et à partir de ces écritures professionnelles.

CONCLUSION

Les résultats de notre recherche mettent en évidence le processus d'écriture des supports didactiques produits par le personnel enseignant, correspondant à trois phases de production écrite : 1) une phase d'appropriation/intégration de savoirs savants et didactiques déjà existants, liée à la lecture de documents. En effet, l'enseignante ou l'enseignant mobilise des ressources diversifiées, pédagogiques et didactiques pour les réaliser ; 2) une phase de reformulation et de construction de savoirs à enseigner, à partir des lectures effectuées, façonnée par l'expérience professionnelle ; 3) une phase de modification et de transformation parfois successive de cet écrit, après l'avoir utilisé avec les élèves. Les « retours d'écriture », qui caractérisent cette troisième phase, peuvent être assimilés à des « retours réflexifs » ayant une visée de régulation de l'action et d'adaptation à des élèves. Cette activité constitue ce que nous avons appelé (en référence aux travaux de Mayen, 1999) une « situation potentielle de développement ».

En effet, la réflexivité est au cœur du processus de production des supports de cours et elle s'inscrit à différents niveaux : nous constatons d'abord que les membres de la profession sont dans une dynamique

d'ouverture et de recherche de documents et d'idées, recherche portée le plus souvent par une volonté d'évoluer dans leur travail. Cette façon d'«être en recherche», qui caractérise le processus mis en œuvre – que Beillerot (1991, p. 19) distingue de «faire de la recherche» – «désigne toute personne qui réfléchit aux problèmes, ou aux difficultés qu'elle rencontre, ou bien au sens qu'elle tente de découvrir, que ce soit dans sa vie personnelle ou dans sa vie sociale; dans ce cas, les systèmes d'éducation et de formation, aussi bien que ceux de thérapie, ou de réflexion solitaire, ou encore la confrontation quotidienne avec d'autres personnes, peuvent aider à ce travail». Les personnes enseignantes sont «en recherche», pour produire leurs écrits, pour surmonter les difficultés qu'elles rencontrent, pour s'adapter aux contraintes d'un environnement changeant et composite, dans le cadre d'une activité qu'elles mènent le plus souvent en solitaire.

La réflexivité renvoie à l'activité réalisée, mais aussi au potentiel de l'activité mis en évidence dans notre recherche. En suivant les propos de Clot (1999/2004, 2003), l'activité ne traduit pas uniquement ce qui est fait, mais aussi ce qu'il serait possible de faire, si la personne n'était pas empêchée ou inhibée. «Cette activité "entravée" ne contient pas que du négatif, elle recèle aussi des ressources pour un développement futur de l'action.» À travers la pratique de production des supports de cours s'exprime le réel de l'activité, qui renvoie au vécu de l'enseignante ou de l'enseignant, mais aussi au potentiel de la situation vécue, offrant ainsi, de notre point de vue, un véritable espace de développement des compétences professionnelles.

La réflexivité suppose également le «savoir analyser» de la personne enseignante (Altet, 1994; Perrenoud, 1994, 2001). Cette activité renvoie à l'articulation des savoirs savants et des savoirs empiriques. Or, nous constatons que cette personne développe le plus souvent un «apprentissage sur le tas», tout en manifestant une «intelligence de la situation», dans laquelle l'analyse de sa pratique fait peu l'objet d'un travail de verbalisation et de confrontation avec des collègues. De plus, la mobilisation de savoirs savants ou didactiques lors de recherches documentaires, par exemple, vise leur transformation en «savoirs à enseigner», plus qu'en «savoirs à analyser». Le «savoir analyser» impliquerait alors le développement d'un «regard méta», permettant ainsi de mesurer les enjeux métacognitifs de l'activité effectuée et ses implications en termes d'évolution, de même que les possibilités de transfert dans d'autres situations, dans le cadre d'échanges entre pairs.

Ce regard métacognitif porterait à la fois sur des pratiques de diffusion et de réception des supports didactiques auprès des élèves, mais aussi sur le processus de production écrite de la part du membre de la profes-

sion. En effet, en suivant les propos de Lafortune (2011), les enjeux métacognitifs suscités par une réflexion sur l'écriture conduiraient à se poser les questions suivantes : Comment le sujet en est-il venu à produire tels contenus ? Qu'a-t-il appris de sa démarche d'écriture ? Comment l'écriture a-t-elle contribué à la remise en question, la remise à distance, à des prises de conscience ? Comment le sujet va-t-il réinvestir ce qu'il a appris dans un autre contexte ? Dans une perspective d'analyse des pratiques scripturales dans le milieu enseignant, une réflexion serait donc à mener sur le rapport à l'écriture des membres du corps enseignant, en prenant en compte les contextes de production et de diffusion de ces écrits en situation de classe. Cette réflexion s'impose d'autant plus quand on constate que les fonctions cognitives et heuristiques de l'écriture sont largement sous-estimées dans la profession, comme nous l'avons souligné précédemment.

Dans une perspective d'accompagnement professionnel, nous pensons donc que l'écriture des supports de cours peut constituer un véritable soutien à l'apprentissage pour le personnel enseignant. Pour devenir un support de professionnalisation, cela impliquerait que ces écrits professionnels deviennent également un support de formation, favorisant ainsi la construction d'une posture réflexive et métacognitive de la part des membres de la profession, tout en prenant en compte le potentiel de l'activité réalisée et en répondant à une exigence de reconnaissance de la part des établissements.

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET, M. (1994). *Formation professionnelle des enseignants*, Paris, Presses universitaires de France.
- BARRÈRE, A. (2002). *Les enseignants au travail : routines incertaines*, Paris, L'Harmattan.
- BAUTIER, E. (2006). « Le rôle des pratiques des maîtres dans les difficultés scolaires des élèves : une analyse de pratiques intégrant la dimension des difficultés socialement différenciées », *Recherche et formation*, (51), p. 105-118.
- BEILLEROT, J. (1991). « La "recherche" : essai d'analyse », *Études et recherches*, (9), p. 17-31.
- BORZEIX, A. et B. FRAENKEL (dir.) (2001/2005). « Communication, cognition, action », *Langage et travail*, (1-2), Paris, CNRS Éditions, p. 231-261.
- BOUTET, J. (1993). « Quelques propriétés des écrits au travail », *Langage et travail*, (6), p. 21-28.
- BOUTET, J. (1995). *Paroles au travail*, Paris, L'Harmattan.

- CHABANNE, J.-C. et D. BUCHETON (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'oral et l'écrit réflexifs*, Paris, Presses universitaires de France.
- CHEVALLARD, Y. (1985/1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée sauvage.
- CIFALI, M. (1996). « Transmission de l'expérience entre parole et écriture », *Éducation permanente*, 127(2), p. 183-200.
- CIFALI, M. et A. ANDRÉ (2007). *Écrire l'expérience : vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*, Paris, Presses universitaires de France.
- CLOT, Y. (1999/2004). *La fonction psychologique du travail*, Paris, Presses universitaires de France.
- CLOT, Y. (2003). « L'exploration de l'expérience dans l'analyse de l'activité. Problèmes de méthode », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32(2), p. 203-217.
- CROS, F. (dir.) (2006). *Écrire sur sa pratique professionnelle pour développer des compétences professionnelles*, Paris, L'Harmattan.
- DAUNAY, B. (dir.) (2011). *Les écrits professionnels des enseignants : approche didactique*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- DAUNAY, B., R. HASSAN, B. LEPEZ et M. MORISSE (2006). *Les écrits professionnels des enseignants : approche didactique*, rapport de recherche, BQR, Lille, Université Lille 3.
- DAUNAY, B. et M. MORISSE (2009). « Les écrits professionnels des enseignants : entre prescrit et réel, entre individuel et collectif », dans F. Cros, L. Lafortune et M. Morisse (dir.), *Écritures en situations professionnelles*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 41-72.
- DOMINICÉ, P. (2002). *L'histoire de vie comme processus de formation*, Paris, L'Harmattan.
- FIALIP-BARATTE, M. (2011, à paraître). « Préparations », dans B. Daunay (dir.), *Les écrits professionnels des enseignants : approche didactique*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- FRAENKEL, B. (1993). « La traçabilité, une fonction caractéristique des écrits au travail », *Langage et travail*, (6), p. 29-42.
- FRAENKEL, B. (2001/2005). « Enquêter sur les écrits dans l'organisation », dans A. Borzeix et B. Fraenkel (dir.), *Langage et travail : communication, cognition, action*, Paris, CNRS Éditions, p. 231-261.
- GIDDENS, A. (2005). *La constitution de la société*, Paris, Presses universitaires de France.
- GOODY, J. (1993/1994). *Entre l'oralité et l'écriture*, 1^{re} éd., titre original : *The Interface between the Written and the Oral*, Paris, Presses universitaires de France.
- KADDOURI, M. (2006). « Quelques considérations transversales à propos de l'écriture sur sa pratique professionnelle », dans F. Cros (dir.), *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*, Paris, L'Harmattan, p. 241-253.

- LAFORTUNE, L. (2011). « Des fonctions de l'écriture réflexive dans l'accompagnement d'un changement », dans M. Morisse, L. Lafortune et F. Cros (dir.), *Se professionnaliser par l'écriture*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 205-232.
- LAHANIER REUTER, D. (2011), « Journaux de bord : "cahiers de textes de la classe" et "livrets de bord" », dans B. Daunay (dir.), *Les écrits professionnels des enseignants : approche didactique*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- LAZAR, A. (dir.) (1999). *Langage(s) et travail : enjeux de formation*, Actes du colloque INRP/CNAM/CNRS-LT, octobre 1998, Paris, INRP/CNAM/CNRS-LT.
- LE BOTERF, G. (2006). *Construire des compétences individuelles et collectives*, Paris, Éditions d'Organisation.
- LEPLAT, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail : contribution à la psychologie ergonomique*, Paris, Presses universitaires de France.
- MAYEN, P. (1999). « Des situations potentielles de développement », *Éducation permanente*, 139(2), p. 65-86.
- MORISSE, M. (2003). « Écriture et réflexivité, quels rapports ? », *Perspectives documentaires en éducation*, INRP, (58), p. 61-68.
- MORISSE, M. (2006). « L'écriture réflexive est-elle formative ? », dans F. Cros (dir.), *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*, Paris, L'Harmattan, p. 217-227.
- MORISSE, M. (2011). « Les supports de cours : parties visibles et invisibles du métier de l'enseignant », dans B. Daunay (dir.), *Les écrits professionnels des enseignants : approche didactique*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 147-174.
- PASTRÉ, P., P. MAYEN et C. VERGNAUD (2006). « La didactique professionnelle : note de synthèse », *Revue française de pédagogie*, (154), p. 145-198.
- PERRENOUD, P. (1994). *La formation des enseignants : entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan.
- PERRENOUD, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris, E.S.F.
- PINEAU, G. (1998). *Accompagnements et histoires de vie*, Paris, L'Harmattan.
- SAMURÇAY, R. et P. RABARDEL (2004). « Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions », dans R. SAMURÇAY et P. PASTRÉ (dir.), *Recherches en didactique professionnelle*, Toulouse, Octarès, p. 133-180.
- SCHÖN, A.S. (1983/1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Québec, Les Éditions Logiques.
- TARDIF, M. et C. LESSARD (1999). *Le travail enseignant au quotidien : expériences, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Bruxelles, De Boeck Université, coll. « Perspectives en éducation ».
- VANHULLE, S. (2004). « L'écriture réflexive : une inlassable transformation sociale du moi », *Repères*, (30), p. 13-31.

WITORSKI, R. (2008). « Professionnalisation et offres de formation dans l'enseignement supérieur », dans C. Solar et P. Hébrard (dir.), *Professionnalisation et formation des adultes : une perspective universitaire France-Québec*, Paris, L'Harmattan, p. 47-70.

ZARIFIAN, P. (1994). *Le modèle de la compétence : trajectoire historique, enjeux actuels et propositions*, 2^e éd. réactualisée, Reuil-Malmaison, Éditions Liaison.

CHAPITRE



Échanges écrits sur l'activité
entre responsables de l'inspection
de l'Éducation nationale

Quelles perspectives
de professionnalisation ?

Patricia Champy-Remoussenard

Université Lille 3

pat.remoussenard@free.fr

Sylvain Starck

Université Lille 3

systarck@laposte.net

RÉSUMÉ

Pour favoriser une mise en mots du travail, un mode original de recueil de données a été expérimenté dans le cadre d'une recherche portant sur l'activité d'inspection de l'Éducation nationale. Ce dispositif d'écriture par échanges de courriels a conduit cinq inspectrices ou inspecteurs de l'Éducation nationale (IEN) à produire des textes relatant leur activité professionnelle. La comparaison des données recueillies à distance avec une série d'entretiens réalisés précédemment auprès de douze inspectrices ou inspecteurs et des textes officiels montre en quoi ce dispositif permet de faire surgir des dimensions souvent peu verbalisées de l'activité professionnelle. L'analyse des textes produits dans ce dispositif selon cinq items, associée à une analyse des interactions (effets de résonance et de dialogue) entre les écrits, permet de repérer certaines dynamiques enclenchées par le dispositif. Ce dernier peut ainsi se révéler un outil de professionnalisation permettant aux écrivains d'explorer et d'enrichir leur activité professionnelle.

Dans le cadre d'une recherche portant sur l'activité des inspectrices et inspecteurs de l'Éducation nationale (IEN), chargés en France de l'évaluation des enseignantes et enseignants du primaire, un mode original de recueil de données a été expérimenté afin de parvenir à une mise en mots de leur travail. Ce chapitre a pour objectif d'analyser le dispositif d'écriture sur l'activité suscitée à distance, dispositif qui s'est ajouté à un corpus de données constitué de textes officiels et à une série d'entretiens semi-directifs individuels réalisés auprès de membres du personnel d'inspection et d'enseignement du premier degré. Les analyses ont porté sur trois types de discours : entretiens, textes officiels, textes rédigés par les IEN. Nous montrons ici en quoi les écrits produits par le personnel d'inspection dans un dispositif spécifique et les échanges qu'ils ont suscités entre pairs donnent accès à des dimensions de l'activité qui seraient restées inaccessibles ou partiellement « visibles » en mobilisant seulement les deux autres recueils de données. Dans un second temps, nous analysons les échanges et les interactions qui ont eu lieu entre les IEN qui ont écrit les textes pour préciser certaines dynamiques enclenchées par le dispositif.

1. UN DOUBLE CADRE THÉORIQUE

Le cadre théorique qui sert de trame à notre réflexion s'inscrit principalement dans deux courants que nous avons sollicités dans une perspective complémentaire. De la clinique de l'activité (Clot, 1995, 2007 ; Clot et Faïta, 2000), qui se place dans la filiation des travaux de l'ergonomie cognitive de langue française et de ceux qui ont été développés par Vygotski, par Bakhtine et par Schwartz et Durrive (2009), nous retenons l'idée que l'activité retrace un débat de normes où les individus engagés dans un cours d'action veulent être des acteurs de leur vie. Selon ces approches qui mobilisent la tension entre le travail prescrit et le travail réel (Leplat, 1997), l'activité ne se résume pas à ses dimensions factuelles et ne peut être entièrement accessible à une observation extérieure. Parce que l'activité du sujet ne se résume pas aux actions réalisées et visibles, elle ne peut être désolidarisée des activités potentielles qui n'ont pas eu lieu avec le concept de réel de l'activité, comme le montre Clot (2000, p. 56) : « Le réalisé n'a pas le monopole du réel. Pour explorer celui-ci, il faut lui incorporer le possible et l'impossible qui lui donnent ou lui contestent son développement. » Pour atteindre le réel, l'analyse de l'activité nécessite alors une enquête menée auprès des individus eux-mêmes, afin de comprendre comment ils habitent leur action. Une analyse du travail ne peut ainsi être tentée qu'en prenant en compte le sens de l'action, c'est-à-dire « le rapport de valeur que le sujet instaure entre cette action et ses activités possibles » (Clot, 1995, p. 140). Il s'agit de comprendre ce que le sujet fait de la prescription,

quelles intentions, quels empêchements, quels éléments mobilisés par l'individu (ou le collectif) donnent sens à l'action finalement mise en œuvre. Rendre ces dimensions visibles oblige à solliciter de manière pertinente l'expression des individus, leur faculté de mettre en mots leur activité.

De la philosophie herméneutique, nous retenons que l'action peut être considérée comme un texte¹ (Ricœur, 1986). Ainsi, les discours que les individus produisent sur leurs activités ne sont pas de simples désignations d'actions qui leur seraient extérieures mais sont, en quelque sorte, des analogons de ces actions. Le monde de l'action et le monde des textes ne sont pas identiques, mais sont dans un rapport d'analogie de par leurs références mutuelles : le langage est constitutif de l'action (Taylor, 1999), la morphogénèse de l'action se déploie dans les productions langagières (Bronckart, Bulea et Fristalon, 2004). Soutenir l'expression des individus engagés dans des activités professionnelles favorise un accès au travail tel qu'il a été réalisé, pour la chercheuse ou le chercheur et pour les individus qui l'ont vécu eux-mêmes.

Nous avons sollicité chez les personnes enquêtées la production orale ou écrite de narrations ou de réflexions ancrées dans leurs expériences professionnelles reposant sur un échange de courriels orchestré par le chercheur. Cette « mise-en-intrigue² » du vécu professionnel (Ricœur, 1986) est à même de rendre compte de la complexité du travail humain et de faire comprendre comment les individus organisent de manière signifiante les multiples dimensions qui constituent leur engagement (ou désengagement) professionnel. Nous avons fait l'hypothèse que les modes d'énonciation de l'activité professionnelle – oral lors des entretiens et écrit lors des échanges à distance – ne conduisaient pas aux mêmes types de données. Parce qu'un énoncé verbal ou écrit sur le travail cherche « à disposer de telle ou telle manière l'esprit de celui à qui il s'adresse » (Clot, 2000, p. 54), modifier l'adressage des textes – mais aussi le mode d'énonciation – conduit à mettre au jour des points de vue sensiblement différents sur l'activité. Le dispositif expérimenté favorise ainsi l'écriture comme expression de l'appartenance au monde et de la distanciation qui lui est consubstantielle. Le monde des textes, « qui "imite" l'action humaine », constitue à chaque fois, selon l'expression de Ricœur (1986, p. 27), une

-
1. Ricœur (1986) prend acte de la condition langagière de toute expérience, mais aussi de la nature référentielle de tout texte au monde de l'action.
 2. Mettre en intrigue consiste à assembler de manière intelligible et non exhaustive certains ingrédients hétérogènes de l'action (agents, intentions, circonstances, interactions, résultats).

«proposition de monde» qui échappe en partie au sujet écrivain³ et qui incitera les personnes participantes à configurer leur inscription dans l'un des mondes proprement inséparables que sont celui de l'action et celui des textes.

Afin de comprendre si ce nouveau dispositif constitue un outil de recherche pertinent pour accéder à la connaissance de l'activité, trois questions sont posées :

- Quelle est sa capacité à mettre en lumière la connaissance de l'activité ? Une analyse comparée du contenu des entretiens et des écrits produits par les IEN lors de la recherche fournit des éléments de réponse.
- Les textes produits relèvent-ils d'un genre spécifique et présentent-ils des caractéristiques remarquables ? C'est ce que tend à montrer une analyse des textes produits par les IEN à partir de six items.
- Quels sont les dynamiques et les effets propres aux échanges qui ont eu lieu ? Une mise en lumière des interactions permet d'en préciser certains.

Précisons notre troisième question. Ce travail d'écriture et de lecture est pour chaque écrivain l'occasion de mieux se saisir de son activité, ce qui va motiver en partie son inscription dans le dispositif : «Se comprendre, c'est se comprendre devant le texte et recevoir de lui les conditions d'un soi autre que le moi qui vient à la lecture [et à l'écriture]⁴» (Ricœur, 1986, p. 36). L'écriture n'est pas sans effets : elle participe de la construction des individus qui s'y engagent. En s'exposant ainsi au texte, la personne qui écrit ou celle qui lit est amenée à se comprendre devant lui, dans une activité où «la constitution du soi et celle du sens sont contemporaines» (Ricœur, 1986, p. 171) et dont les textes gardent la trace. Il nous faut donc considérer le fait que le dispositif perturbe le «système» qu'il explore. C'est ce qui, parallèlement, conduit à mettre en évidence ses aspects formatifs, en lien avec une partie des effets produits.

3. Comme le dit Taylor (1999, p. 45), «nous développons le langage sans avoir une connaissance complète de ce que nous faisons». En cela l'activité langagière est à nouveau analogue au monde de l'action, qui échappe toujours en partie aux individus qui y sont engagés.

4. Les termes entre crochets sont ajoutés par nous.

2. LA MISE EN ŒUVRE DU DISPOSITIF D'ÉCRITURE

Pour constituer le groupe qui a pris part aux échanges épistolaires à distance par l'entremise de courriels, des IEN exerçant dans différentes académies ont été sollicités de manière aléatoire. Le courrier de sollicitation leur présentait la double fonction du dispositif envisagé : outil de formation pour les écrivains et de recherche pour l'animateur. Il précisait que les IEN participants ne connaîtraient à aucun moment l'identité des autres membres du groupe. Le faible taux de réponse favorable (une demande sur trente⁵) nous a conduits à solliciter deux IEN que nous avions déjà rencontrés auparavant. Sur les cinq personnes participantes, trois ne connaissaient ni le chercheur ni les autres spécialistes engagés dans le dispositif ; les deux autres connaissaient uniquement le chercheur animateur du dispositif. Parmi ces cinq sujets, on dénombre quatre hommes et une femme. Deux des sujets ont moins de trois ans d'expérience dans le métier ; les trois autres ont plus de cinq ans d'expérience dans le corps des IEN.

L'exigence dans l'investissement à consentir tout comme la difficulté à passer à cette forme d'écriture dans un cadre anonyme peut, en partie, expliquer le nombre très faible de réponses lors de l'envoi du courrier initial. Des travaux (Champy-Remoussenard, 2006 ; Champy-Remoussenard et Lemius, 2006) portant sur les conditions de facilitation de ce passage à l'écriture sur l'activité ont montré qu'en règle générale, un certain nombre d'empêchements à écrire devaient être levés pour s'engager dans une écriture et des échanges sur l'activité, notamment ceux qui sont associés aux risques de mises en conformité, vis-à-vis de la tâche, du prescrit et d'un usage de la langue académique. Nous faisons l'hypothèse que, dans ce cas, s'ajoute à ces empêchements le fait, pour les IEN, de laisser des traces écrites lors des échanges. Ceci les engage subjectivement bien davantage que lorsqu'on sollicite leur participation à des entretiens. Dans leur contexte professionnel, l'écrit où s'appose leur signature est souvent associé à sa fonction législative, prescriptive ou judiciaire. Et mettre par écrit leur activité, dans le dispositif d'échange proposé par l'équipe de recherche, les obligeait à s'expliquer avec ce rapport à l'écriture – en partie à l'image des liens qui existent entre pratiques attendues et pratiques réelles – et avec leur rôle de prescription des activités enseignantes.

5. En comparaison, pour les demandes d'entretien, on compte une réponse favorable pour trois sollicitations.

Enfin, l'enquête dans son ensemble a montré que l'usage du courrier électronique dans l'activité d'IEN signale un rapport très sensible au temps et aux limites de l'investissement professionnel. On peut donc faire l'hypothèse qu'une sollicitation impliquant du temps supplémentaire à passer avec la messagerie électronique a pu susciter quelques résistances.

Le dispositif qui a été proposé, inspiré d'ateliers d'écritures et d'échanges de pratiques présentiels (Champy-Remoussenard et Lemius, 2006; Fath, 1994), fonctionne en cinq étapes.

FIGURE 1
Dispositif d'écriture sur l'activité suscitée à distance

Hannibal Bridget Jean-Marc Jacques Emmanuel	Hannibal Bridget Jean-Marc Jacques Emmanuel	Hannibal Bridget Jean-Marc Jacques Emmanuel	Hannibal Bridget Jean-Marc Jacques Emmanuel	Hannibal Bridget Jean-Marc Jacques Emmanuel
↑↑	↓↓	↑↑	↓↓	↑↑
Animateur	Animateur	Animateur	Animateur	Animateur
Étape 5: envoi groupé des textes- réponses	Étape 4: retour individuel des textes-réponses	Étape 3: envoi groupé des textes pour solliciter des textes-réponses	Étape 2: retour individuel des textes	Étape 1: envoi des déclencheurs

Tout d'abord, des « déclencheurs » ont été adressés par courriel aux participants. Les déclencheurs sont de courtes phrases comme « Normalement j'aurais dû... », « Décrivez une situation professionnelle où un objet a joué ou continue de tenir un rôle important », etc. (étape 1). Ils doivent favoriser l'engagement dans un processus d'écriture, en évitant l'angoisse de la page blanche et, globalement, tout phénomène de blocage. Les premiers textes ainsi produits par les cinq participants ont été envoyés à l'animateur du dispositif (étape 2). Une fois rendus anonymes, ces textes ont été regroupés et adressés à l'ensemble des sujets (étape 3) afin de solliciter leur lecture et leurs réactions. Celles-ci ont donné lieu à de nouveaux textes (les textes-réponses) qui ont été ensuite « réadressés » aux cinq IEN par l'animateur du dispositif (étapes 4 et 5) afin de laisser à l'auteur ou l'auteure de chaque texte la possibilité du dernier mot. Cette ultime étape n'a cependant donné lieu à aucune production.

Ce processus d'écriture en cinq étapes a ainsi fonctionné à trois reprises, pour aboutir à la production totale de 26 textes. On compte un abandon à partir de l'envoi du troisième déclencheur et trois lors de la phase de réponse qui a suivi. Les abandons s'expliquent par l'exigence dans l'investissement à consentir et par une certaine lassitude. La dynamique des échanges s'est ainsi trouvée ralentie par le fait que les IEN étaient en congé de manière décalée pendant cette période. D'autres raisons ont motivé, selon nous, l'abandon de l'un des participants (voir les analyses ci-après).

Le chercheur animateur du dispositif a limité son intervention à la transmission de courriers réglant les échanges et au transfert des textes produits, adoptant une position très en retrait, qui visait à laisser s'installer et se développer la dynamique propre à ces échanges.

Avant tout, la caractéristique de ce dispositif consiste en ce que les échanges qui ont lieu entre individus appartenant au même corps professionnel se font de manière anonyme⁶ et utilisent exclusivement le support de l'écriture. Il évite le recours à d'autres modes d'expression (gestuelles, intonations, regards...) et, de par l'anonymat⁷, interdit entre les sujets toute allusion à des références qui resteraient sous-entendues (complicité, souvenirs communs...). Les activités professionnelles qui sont au cœur des écrits s'expriment uniquement dans ce monde des textes. Il est ainsi possible de suivre les interactions qui ont lieu entre les sujets, sans les biais que d'autres formes de communication peuvent porter avec elles. Le dispositif permet alors d'accéder aux seules ressources de l'écriture pour exprimer le vécu de l'activité.

Enfin, le dispositif mobilise les formes d'écriture et d'échanges propres à l'outil Internet. L'usage du courriel entraîne une spécificité de l'écriture et de l'échange de courriers qu'il ne sera pas possible de développer ici, mais dont il faut tenir compte. Les échanges s'apparentent, par conséquent, à un genre épistolaire « nouveau », et ceci doublement, parce qu'ils s'effectuent par courriel et parce qu'ils relèvent d'une tentative de retour sur l'activité.

6. Rappelons que les personnes participantes ne connaissent pas l'identité des autres membres du groupe.

7. Ce qu'Olson (1994) nomme l'illocution.

3. L'ANALYSE DES TEXTES PRODUITS

Nous avons, dans un premier temps, réalisé une analyse comparée de contenus des entretiens menés auprès d'IEN et des 26 textes réalisés à distance et, dans une seconde étape, retracé les dynamiques à l'œuvre dans ce processus d'écriture en suivant les interactions entre les sujets. L'analyse de contenu tente de mettre en évidence les positions et règles professionnelles qui sont exposées implicitement dans la narration. Les analyses ont été réalisées sans logiciel. Le nombre relativement faible des textes produits a permis de relever les interactions entre les écrits par une lecture chronologique minutieuse détaillant chaque thématique abordée.

3.1. L'ANALYSE COMPARÉE DES CONTENUS

L'analyse de contenu des entretiens⁸ menés individuellement auprès de 12 IEN recense les éléments qui font consensus entre les différents sujets interviewés. Ces éléments donnent en partie accès au « genre social du métier » (Clot et Faïta, 2000), qui se présente comme un registre de gestes, d'actes et de postures communs qui sont sédimentés dans le métier et qui préorganisent les opérations et les conduites des individus. Le genre constitue une mémoire impersonnelle et collective qui offre un contenant à l'activité personnelle en situation. Les entretiens, adressés à un interlocuteur qui n'est pas partie prenante du genre professionnel, placent donc les personnes interviewées dans une situation où elles se doivent en partie d'explicitier tout à la fois le genre et le style⁹ de leur activité. Les effets de connivence sont limités, et il est nécessaire de dépasser les allants de soi pour se faire comprendre. Les entretiens – moyennant un mode de conduite adapté – exposent alors naturellement ces dimensions qui préorganisent le métier et qui permettent de reconnaître les inspectrices et inspecteurs, mais aussi de les distinguer des autres groupes professionnels.

L'accès au genre professionnel peut être illustré par le rapport à une règle en usage dans le corps des IEN et identifiée lors de l'analyse de ces entretiens, règle qui veut que toute dissension entre membres du personnel d'inspection, ou entre ceux-ci et leurs supérieurs hiérarchiques, reste contenue à l'intérieur du groupe professionnel. Au cours des entretiens, ces dissensions apparaissent toujours de manière voilée, dans un implicite propre à l'oralité. Les énoncés sont suspendus, la voix devient plus ténue, le propos se fait allusif.

8. Le cadre du présent chapitre ne permet pas d'exposer en détail ce travail d'analyse mené par ailleurs.

9. Nous entendons par style des variations singulières du genre professionnel.

Les écrits sur l'activité sont d'une tout autre nature. Du fait que les IEN s'adressent à des pairs, ils exposent les tensions¹⁰ qui existent entre eux dans l'accomplissement de leurs missions. Il semble que le « jeu » de l'écriture permette d'instaurer un débat, de jouer ces « disputes » entre eux. Le genre professionnel est alors « inquiété¹¹ » (Clot, 2007) par de véritables débats qui ouvrent la voie à l'instauration de nouvelles règles de métier, au rappel de règles déjà existantes ou à des impasses qui peuvent être sources de souffrances professionnelles. Dans son texte rédigé à partir du second déclencheur – « normalement j'aurais dû... » – Bridget¹² expose par exemple la division qui s'est installée au sein du personnel d'inspection de son académie, suite à la parution des nouveaux programmes pour l'école primaire : « les anciens » considèrent qu'il n'est pas du ressort de l'IEN d'interroger le bien-fondé pédagogique des prescriptions institutionnelles ; les autres – dont elle fait partie – se sentent fragilisés dans ce positionnement qui réduit leur faculté de penser.

À l'inverse des entretiens, les textes manifestent plus fortement les tensions et permettent de les faire évoluer en controverses¹³. Ainsi, dans la suite des échanges, le groupe des IEN se divise selon les deux positions exprimées dans le texte de Bridget (voir ci-dessus) sans arriver à trouver d'équilibre entre pressions institutionnelles et activités sur le terrain des écoles. Les échanges auront permis d'ouvrir un débat, sans toutefois conduire les participants à une position professionnelle moins tendue.

Comparativement aux entretiens, l'économie de l'écriture favorise l'usage de métaphores plus nombreuses qui émaillent régulièrement les textes. Ces images textuelles dessinent un réseau qui, lorsqu'on le retrace, met en évidence certains aspects de l'activité qui étaient absents des entretiens. La finesse du grain d'énonciation, chaque métaphore opérant un glissement de sens dans le réseau, autorise l'accès à des dimensions

10 La tension est à comprendre comme une menace de rupture pesant sur les liens qui unissent différentes entités (deux individus ou collectifs, un individu et des représentations, deux institutions, un individu et un instrument, etc.).

11. Si l'histoire collective du métier participe à l'élaboration d'un « genre », les expériences singulières et les interactions locales tendent à « inquiéter », c'est-à-dire interroger et modifier sensiblement, ces règles communes du métier.

12. L'inspectrice et les inspecteurs ayant participé au dispositif d'écriture sont Bridget, Emmanuel, Jacques, Jean-Marc et Hannibal. Pour préserver l'anonymat, le dispositif demandait à chacun de s'identifier par un pseudonyme, repris ici pour Bridget, Emmanuel et Hannibal. Jean-Marc et Jacques avaient opté pour des initiales. Pour rendre la lecture plus agréable, nous leur avons substitué des prénoms.

13. Lorsque les tensions évoquées individuellement sont reprises collectivement, elles deviennent pour nous des controverses, c'est-à-dire des espaces ouverts au débat et à la discussion. Ce terme est, toujours selon nous, préférable à celui de « conflit », qui évoque un espace de lutte.

plus subtiles de l'activité. Ainsi, l'action d'inspecter est associée à l'idée d'*être embarqué* ou de *navigation* qui marque l'alternance entre les différents régimes de l'activité. Inspecter une enseignante ou un enseignant conduit l'IEN à osciller entre réceptivité passive – la prestation à laquelle l'inspecteur ou l'inspectrice assiste est associée à un *repas servi*, on est *témoin* de ce qui se déroule devant soi –, compréhension partagée, par exemple *des bouts de phrases qui se tentent, de la fraternité*, prescription d'une direction à suivre – les propos tenus lors de l'entretien font l'objet d'un *véritable plan de campagne* – et énonciation d'un jugement sur l'autre, par exemple *condamnation, verdict* ou *affirmation du caractère médiocre d'une prestation*. Bien que des expressions différentes puissent manifester des significations identiques (Taylor, 1999), il semble que l'utilisation de modes d'expression différents aboutisse à des mises en sens de l'activité, des mises-en-intrigues, qui se différencient au moins en partie. Comme cette recherche tend à le montrer, on peut émettre l'hypothèse qu'une mise en mots de l'activité par l'entremise de différents moyens d'expression convoqués de façon complémentaire parvient à faire progresser notre connaissance du travail humain.

Après avoir mis en évidence l'aspect heuristique d'un croisement de données, issues de deux modes d'expression – orale et écrite –, nous nous attachons maintenant, dans la suite de ce chapitre, à caractériser les textes produits à l'occasion de ces échanges.

Dans une première étape, nous avons analysé chacun des textes qui ont été rédigés par les cinq IEN lors des différentes phases d'écriture à partir de six *items* : 1) la ou les thématiques¹⁴ abordées ; 2) le type d'écrit, tel que narration, narration associée à son interprétation, argumentation ; 3) la place du sujet de l'énonciation en écart ou non par rapport au cadre prescriptif ; 4) les dimensions affectives¹⁵ manifestées ou non dans l'écrit ; 5) l'exposition d'une tension à la fin du texte ; 6) la présentation d'une solution à la tension évoquée. Les *items* retenus s'inspirent de travaux antérieurs (Champy-Remoussenard et Lemius, 2006), mais sont aussi issus de réflexions propres à cette recherche. Ils permettent de caractériser chacun des textes produits, de les différencier et d'identifier des dynamiques d'écriture.

Le premier *item* confirme des conclusions concernant l'étude d'autres dispositifs d'écriture sur l'activité (Champy-Remoussenard, 2006 ; Champy-Remoussenard et Lemius, 2006 ; Fath, 1994) : il existe une dominante propre aux écrits de chacun des écrivains, dominante présente dès

14. L'outil informatique, les problématiques identitaires, la décision, le rapport aux pairs par exemple.

15. Elles regroupent l'expression des émotions, sentiments ou sensations.

le premier texte que les autres écrits et interactions viendront travailler¹⁶. Ainsi, les textes de Bridget sont centrés sur la problématique de l'identité de l'inspecteur, ceux de Jean-Marc sur l'établissement des règles professionnelles acceptables, ceux de Jacques sur sa revendication à reconfigurer le dispositif d'écriture en échange de pratiques, ceux d'Emmanuel sur l'interrogation quant à son adhésion au rôle professionnel, ceux d'Hannibal sur son inquiétude quant à un écart toujours possible aux normes institutionnelles et au regard accusateur de ses collègues ou supérieurs hiérarchiques. En suivant la chronologie de production des textes, on s'aperçoit que chaque sujet cherche des réponses à ses attentes implicites. Il est alors intéressant de suivre la présence de tensions dans les textes et la présence ou non d'une résolution de celles-ci à la fin du processus d'écriture.

TABLEAU 1
Caractérisation des textes selon la présence d'une tension
et de sa résolution finale

	T1		TR1		T2		TR2		T3		TR3	
	Tension	Résol.	Tension	Résol.	Tension	Résol.	Tension	Résol.	Tension	Résol.	Tension	Résol.
Bridget	O	O / N	O	N	O	N	O	O	O	O	O	O
Emmanuel	O	N	O	N	O	O	O	N	O	O / N	O	O
Jacques	O	N	O	O	N	X	N	X				
Jean-Marc	O	O	O	O	O	O / N	O	N	O	N		
Hannibal	O	O	O	O	O	O	O	O	O	N		

Légende: T1: texte qui fait suite au premier déclencheur; TR1: lecture des premiers textes par les IEN participant au dispositif d'écriture à distance; O: oui; N: non; O/N: texte qui présente une résolution partielle de la tension; X: texte qui n'expose pas de tension et, donc, ne peut contenir de tentative de résolution. Les cases grises signalent les abandons.

Si le premier texte de Jacques évoque le doute sur son efficacité professionnelle vis-à-vis du corps enseignant, son second texte (texte-réponse 1) se pose comme la résolution de deux tensions évoquées par les autres écrits (ou par lui-même) – l'aspect solitaire du métier et l'impact de l'activité d'inspection sur le personnel enseignant. À la solitude évoquée par tous, il répond par le fatalisme: *Solitaires nous sommes, solitaires nous resterons*. À propos de l'impact possible de l'entretien d'inspection, Jacques

16. Voir la partie suivante, qui montre comment l'analyse des interactions a permis de visualiser ces dominantes.

écrit que *l'enseignant aura envie après son départ de travailler un peu différemment, posant un regard plus serein sur les élèves*. Dans ses deux textes suivants, on note l'absence de toute tension clairement exprimée. Dans son texte-réponse 2, il va jusqu'à évacuer une controverse forte, évoquée par Bridget. En effet, cette dernière expose les dissensions entre IEN qui existent dans sa circonscription. Jacques répond en disant: *Mais oui, Bridget, je partage aussi ton insatisfaction quant au travail en commun, quant au partage souhaitable sur nos pratiques, sur nos convictions. S'agit-il de distinguer les «vieux» des «jeunes»? une «école» d'IEN d'une autre? De la notion de «bon» ou de «vrai» IEN?* Dans le même temps, il souhaite «refroidir» les échanges en éliminant la légitimité du questionnement et propose pour la quatrième fois aux autres participants de réorienter le dispositif vers un échange de techniques professionnelles. L'absence d'échos qu'il obtiendra de la part des autres participants à cette demande insistante et l'écriture apparemment sans tension qu'il adopte expliquent selon nous, en partie, son abandon à la troisième étape du dispositif.

Jean-Marc, dans ses deux premiers textes, expose ce qu'il considère comme des règles opératoires du métier: *inspecter, c'est respecter, quelle est la plus-value éducative pour les élèves de telle ou telle action, proposition, décision?* Les textes des autres participants font largement écho à ces passages¹⁷. L'image qu'il donne est celle d'un professionnel solidement ancré dans sa pratique. Au texte 2, il évoque son rapport à son ordinateur portable et expose les rapports ambigus qui le lient à la machine: celle-ci est tout autant un accélérateur de son action qu'une intruse dans sa vie privée. La fin du texte laisse le lecteur ou la lectrice dans un sentiment d'indécidabilité face à cette tension¹⁸. Puis les textes se poursuivent en exposant de plus en plus ouvertement des tensions non résolues, une souffrance professionnelle, un décalage au rôle attendu et une incertitude qui plane sur la justesse de son action. Son dernier texte met en évidence le doute qui caractérise son rapport à son action. Il raconte une inspection dans un cours préparatoire¹⁹ d'une enseignante chevronnée. Selon une rumeur à laquelle il souscrit, celle-ci *apprendrait à lire à un âne*. Il expose l'ensemble de la procédure qu'il suit, armé de trois stylos de couleurs différentes, pour évaluer la solidité des pratiques de cette enseignante. Tout laisse penser à la justesse de ses observations jusqu'au moment où, à la toute fin du texte, il relate qu'un élève assis tout à côté de lui *ose lui parler dans un début de complicité*: «*Toi aussi tu t'ennuies?...*» Ce nouvel élément vient perturber

17. Nous verrons dans la partie suivante l'importance de ces interactions.

18. Cette situation explique la codification adoptée dans le tableau (O / N) concernant la résolution de cette tension.

19. En France, ce niveau est ordinairement associé à l'apprentissage de la lecture.

le jugement de Jean-Marc et le laisse sans voix – le texte s'arrête sur cette interrogation. Pour les spécialistes du groupe d'écriture, elle en esquisse implicitement d'autres qui exposent l'incapacité des règles et procédures à contenir l'aspect « vivant » du travail enseignant et inspectoral.

Au cinquième texte, Hannibal abandonne une structure textuelle récurrente dans ses quatre textes précédents où les tensions évoquées sont invariablement accompagnées de leur résolution. Lorsqu'il s'interroge sur la justesse des décisions qu'il est amené à prendre ou sur ce nouveau pouvoir qu'il détient – il est inspecteur depuis quatre ans –, il avance deux solutions: la solitude professionnelle qui le soustrait à des regards critiques et son refus de *refaire le film*. Et, c'est au cours de son cinquième texte (texte 3) qu'il ose franchir ces lignes de défense professionnelles pour s'exposer aux autres IEN du dispositif. Il montre comment sa perception sensorielle et son intuition contribuent à son activité d'inspection. Elles lui permettent de percevoir *l'ambiance! Ce petit rien imperceptible qui fait que l'on perçoit presque le savoir en train de se construire*. Au-delà des critiques qu'il anticipe dans son texte, et qu'Emmanuel ne manquera pas de porter, il se dit sensible à la *perception de ce premier pas dans ce petit monde*. À travers l'ensemble de ses textes, nous percevons le glissement qui s'opère chez Hannibal dans la durée de ce processus d'écriture: il s'éloigne graduellement d'une image professionnelle sans aspérité pour adopter une posture plus singulière. Le fait qu'il a abandonné le dispositif lors de la dernière étape soulève cependant certaines interrogations. A-t-il eu enfin du mal à assumer pleinement cet écart? N'y a-t-il pas là l'expression d'un certain regret? Nous pouvons alors nous demander si le rôle de l'animateur ne devrait pas être repensé, en introduisant une véritable stratégie d'accompagnement de cette dynamique d'écriture et d'échanges.

Les deux autres séries de textes (Bridget, Emmanuel) montrent elles aussi que les écrivains, à l'exception de Jacques, utilisent le dispositif d'écriture suscitée à distance pour pousser le métier au-delà des limites de leurs activités. Le « monde des textes » permet d'imaginer des solutions nouvelles pour surmonter les difficultés rencontrées dans leur activité professionnelle. L'écriture devient alors ce jeu qui encourage à s'imaginer autre que soi. Seul Jacques ne semble pas affecté par le jeu de l'écriture. À cet égard, pouvons-nous conclure qu'il n'est jamais vraiment « entré » dans le dispositif? Sa volonté de l'orienter vers un échange de techniques professionnelles n'est-elle pas un écran pour se soustraire à l'énonciation d'une parole à la première personne? Dans l'ensemble de ses textes, Jacques montre d'ailleurs une grande proximité au rôle professionnel attendu par sa hiérarchie.

On peut percevoir que les derniers textes marquent une position adoptée par chacun face à la problématique qu'exposait leur premier texte. En cela, ces derniers textes font figure de conclusion des écrivains, qui met fin à leur engagement dans le dispositif. Or, ces solutions paraissent parfois faibles et laissent à penser que le dispositif n'a pas permis de faire évoluer suffisamment le rapport au monde professionnel. Ainsi, Hannibal a pu surmonter ses craintes de voir les autres porter un regard sur des pratiques qu'il laissait jusqu'alors dans la clandestinité. Jean-Marc a pu exprimer ses doutes, ses convictions et mieux mettre en lumière les menaces que font peser sur lui certaines dimensions professionnelles – notamment le flou qui saisit le partage entre vie professionnelle et vie privée et qui remet en question des règles bien établies. Bridget et Emmanuel répondent à leurs doutes identitaires par un refoulement des dimensions affectives ou réflexives. Ces limites constatées de la démarche fournissent donc d'intéressants éléments de réflexion pour construire de nouveaux dispositifs. Ainsi aménagé, ce dispositif d'analyse de l'activité pourrait être conçu comme étant destiné non seulement à la recherche, mais aussi à la formation professionnelle.

3.2. L'ANALYSE DES INTERACTIONS ENTRE LES PARTICIPANTS

Un certain nombre d'interactions – c'est-à-dire une reprise plus ou moins explicite de thèmes exposés dans des textes précédents – ont lieu lors des phases de lecture et d'écriture. Dans un premier temps, nous avons recensé les interactions formelles. Le tableau 2 précise à qui les textes-réponses étaient nominativement adressés.

TABLEAU 2
Interactions formelles des textes-réponses

	<i>Texte T1</i>	<i>Texte T2</i>	<i>Texte T3</i>
Bridget TR1 / TR2 / TR3	Emmanuel	Jean-Marc et Emmanuel	Jean-Marc, Hannibal et Emmanuel
Emmanuel TR1 / TR2 / TR3	Jean-Marc	Bridget	Hannibal et Jean-Marc
Jacques TR1 / TR2	Jean-Marc, Emmanuel, Hannibal	Bridget	
Jean-Marc TR1 / TR2	Bridget et Emmanuel	Bridget	
Hannibal TR1 / TR2	Bridget et Jean-Marc	Jean-Marc	

Les cases grises signalent les abandons.

Un constat s'impose : Jacques n'est jamais directement interpellé par les autres participants, ce qui découle sans doute du fait que ses textes présentent un aspect lisse, sans tension, de ses pratiques professionnelles. En effet, il déploie une écriture très largement conforme aux attentes institutionnelles et il tente de « refroidir » les controverses exposées dans les autres textes. Hannibal, quant à lui, expose dans ses quatre premiers textes une activité qui se veut conforme aux règles institutionnelles. Cependant, il manifeste dans les interstices de ses textes une volonté de se démarquer d'une écriture fidèle aux attentes formelles : il évoque des aspects personnels de sa vie, il fait écho aux textes qui expriment un rapport singulier au métier. Enfin, le dernier texte sera l'occasion pour lui d'évoquer son activité d'inspection qui se fonde en grande partie sur sa *première impression*, position qui, paradoxalement, manque de légitimité. Au cours du dispositif, il aura ainsi modifié son rapport à la mise en mots de son activité, processus dont la succession des textes garde la trace.

Les interactions entre les textes de Jacques et ceux des autres ne sont pas explicites (cet aspect sera détaillé plus loin). Il faut toutefois faire une réserve à ce constat. Le texte-réponse 2 d'Emmanuel, dans l'un de ses segments, se réfère presque explicitement au texte 2 de Jacques. Ce dernier se présente comme un fervent adepte des nouvelles technologies ; il expose la manière dont elles configurent ses activités professionnelles. Emmanuel répond alors, sans faire allusion à Jacques : *je suis dépassé, tous ces tableaux ne m'intéressent pas, ce discours ciblé et techniciste ne me passionne pas, ces outils de pseudo communication me hérissent... Oui, je suis un jeune vieux con !* Dans ce même texte, il semble répondre aussi, sans le nommer, à Jean-Marc qui envoie des courriels professionnels à 1 h 29 : *Je me sens mal quand je crois comprendre le temps passé par des collègues à pianoter sur leur ordinateur : il y a un secret pour allonger le temps ?* Les critiques d'Emmanuel sont vives, mais tempérées par un adressage à la cantonade. Cela ne sera plus le cas dans son texte-réponse 3, où il critique nominativement les pratiques de l'un des participants. Tout en restant dans le cadre déontologique fixé pour les échanges, Emmanuel remet en question la pratique d'inspection d'Hannibal qui, lors de l'entrée en classe, s'appuie sur sa première impression. Il semble donc que l'adressage nominatif de contradictions nécessite un temps de partage dans le dispositif, le temps de créer des liens qui vont soutenir des controverses clairement exprimées et référées explicitement à l'un des participants.

L'étape de production des textes-réponses participe donc à la structuration du groupe. Les adressages en se faisant plus personnels tissent des liens qui sont visibles dans les textes. Le texte-réponse 1 d'Emmanuel débute par *Bonjour Jean-Marc...* Hannibal apostrophe régulièrement les autres participants. Il entame ainsi son texte-réponse 1 par *Rassurez-moi,*

ou son texte-réponse 2 par *Fais gaffe Jean-Marc*. Certaines remarques de Bridget placées à la fin de ses texte 3 et texte-réponse 3 montrent que le dispositif permet de structurer le groupe et d'en faire un véritable collectif: *Et merci à tous pour ces échanges uniques, pour tout ce qu'on se dit et qu'on ne dit à personne d'autre... merci pour le miroir, merci pour la réflexion!* (texte 3) *Et à ce propos, j'espère que nous aurons, nous aussi, l'occasion de partager un moment de convivialité!* (texte-réponse 3) Le dispositif d'écriture permet de nouer des dialogues qui engagent fortement les sujets (à l'exception de Jacques): il fournit aux écrivains l'occasion d'énoncer des dimensions de leur métier qui, sinon, restent dans la clandestinité. Cette énonciation agit alors comme un ciment dans le groupe, le constituant, chemin faisant, comme un véritable collectif. On peut imaginer que la poursuite des échanges dans le temps aurait renforcé ces effets. Sur ce registre, l'échange par courriel suit le même processus que les échanges organisés en ateliers d'écriture présentiels (Champy-Remoussenard, 2006; Champy-Remoussenard et Lemius, 2006).

4. LES INTERACTIONS EXPLICITES ET IMPLICITES

Dans un second temps, nous avons analysé, dans chaque texte produit, les «interactions» explicites (où le texte renvoie à un segment antérieur précis) ou implicites (sans renvoi explicite dans le texte, mais qu'il est possible de relier à un segment antérieur). Les interactions sont alors reportées dans un tableau à double entrée. Parfois, certains textes entrent en résonance avec plusieurs autres textes. C'est l'ensemble des interactions qui est pris en compte. Il arrive que deux textes (ou segments de textes) rédigés lors d'une même étape se fassent écho. Dans notre tableau, les interactions de ce type sont reconnues comme des cooccurrences. Nous avons pris soin d'identifier aussi les résonances qui existent entre des textes (ou segments de textes) d'un même écrivain. C'est cette recension qui a d'ailleurs permis de remarquer que chaque IEN développait une thématique dominante dans ses écrits (voir plus haut). Les interactions qu'avaient suscitées les textes à chacune des étapes du dispositif ont ensuite été comptabilisées. Ce nombre d'interactions a enfin été rapporté au nombre de textes qui pouvaient entrer en écho²⁰ afin de calculer le nombre moyen d'interactions suscitées par chaque texte à chaque étape d'écriture. Les abandons successifs ont été

20. En effet, les textes 1 peuvent entrer en résonance avec 25 textes alors que pour les textes-réponses 2, seuls 10 textes sont potentiellement concernés.

pris en compte. Les résultats sont reportés dans le tableau 3 en privilégiant les interactions résultant d'une lecture mutuelle ; les cooccurrences²¹ ont donc été éliminées dans le calcul.

TABLEAU 3
Nombre d'interactions suscitées lors de chaque étape

	<i>Interactions totales</i>	<i>Cooccurrences</i>	<i>Interactions sans cooccurrence</i>	<i>Nombre moyen d'interactions suscitées dans les textes ultérieurs</i>
Texte 1	129	34	95	22,6
Texte-réponse 1	47	4	43	13,4
Texte 2	52	6	46	20,9
Texte-réponse 2	36	16	22	16
Texte 3		16,8 ¹		
Texte-réponse 3				

1. Ce nombre a été pondéré pour tenir compte d'un abandon lors de cette étape.

Deux conclusions peuvent être tirées de ce tableau. Les textes produits à partir des déclencheurs présentent un nombre moyen d'interactions plus élevé que les textes qui y répondent. Bien que les textes produits à chaque étape soient le plus souvent hybrides, c'est-à-dire qu'ils associent plusieurs types de discours (narration, interprétation de segments narratifs et argumentation), nous pouvons identifier des tendances en fonction des étapes proposées dans le dispositif. Lorsqu'on analyse les types de textes produits à chaque étape, on constate que les narrations dominent lors des « textes issus des déclencheurs » (neuf textes sur les 14 produits lors de cette étape) – ce qui était d'ailleurs l'effet escompté. Les « textes-réponses » sont toujours constitués d'analyses argumentées, le plus souvent associées à l'interprétation de segments narratifs (10 des 12 textes). Les textes issus de la première étape d'écriture, qui utilisent les déclencheurs, s'orientent donc davantage vers une narration qui, en autorisant des interprétations, favorise les interactions entre les partenaires du dispositif. Les textes-réponses issus de la seconde étape sont essentiellement des réponses

21. Le cadre du présent chapitre ne nous permettra pas d'aborder l'existence des cooccurrences et de ses significations possibles.

argumentées ou des interprétations de narrations qui, en privilégiant l'explication, se montrent moins propices aux interactions²². Le tableau 4 précise les interactions que produisent les textes-réponses 2.

TABLEAU 4
**Nombre d'interactions entre les textes-réponses 2
et les textes précédents**

<i>Interagit avec</i>	<i>Textes 1</i>	<i>Textes-réponses 1</i>	<i>Textes 2</i>
Textes-réponses 2	25	19	31

Les textes-réponses 2 « réagissent » principalement aux textes de l'étape précédente, mais ils présentent des échos notables avec les autres textes. Les textes produits à partir des déclencheurs se révèlent à nouveau plus favorables aux interactions (25 interactions comptabilisées pour les textes 1 contre 19 pour les textes-réponses 1). Toutefois, le nombre trop important d'abandons à l'étape des textes-réponses 3 nous empêche de vérifier cette tendance.

4.1. LA CARACTÉRISATION DES TEXTES QUI ONT SUSCITÉ LE PLUS GRAND NOMBRE OU LE MOINS GRAND NOMBRE DE RÉSONANCES

Pour affiner nos analyses, les textes qui ont recueilli le plus et le moins d'interactions ont été identifiés (à l'exception de la troisième étape du dispositif), lors de chaque étape d'écriture (voir le tableau 5).

Les textes qui ont déclenché le plus grand nombre d'échos sont soit des narrations qui exposent de fortes tensions²³ (Emmanuel, texte 1 ; Bridget, texte 2 ; Jean-Marc, texte-réponse 2), soit des prises de positions relatives à des règles professionnelles explicites qui semblent reconnues par les autres membres du groupe (Jean-Marc, texte 1 et texte-réponse 1). C'est alors comme si les sujets oscillaient constamment entre des textes qui mettent en scène un monde incertain, parfois inquiétant (les textes d'Emmanuel, qui suscitent de très nombreux échos, évoquent la folie, la violence, la mort), et ceux qui présentent un monde organisé par des règles jugées acceptables.

22. Nous verrons que certains textes de cette catégorie échappent à cette règle générale. Ils nous permettront d'affiner nos conclusions.

23. Voir le tableau 4.

TABLEAU 5
Textes ayant suscité le plus et le moins d'interactions

	<i>Texte qui a suscité le plus d'interactions (indication du thème général)</i>	<i>Texte qui a suscité le moins d'interactions (indication du thème général)</i>
Texte 1	Emmanuel (33) : entre conformité et folie professionnelle. Jean-Marc (33) : des règles simples pour agir sans douter, la solitude.	Jacques (18) : quel impact a-t-il sur les pratiques enseignantes ?
Texte-réponse 1	Jean-Marc (14) : la compréhension est plus efficace que l'injonction.	Hannibal (5) : la solitude protège des doutes professionnels.
Texte 2	Bridget (16) : le groupe des IEN fortement divisé sur leur identité.	Jacques (5) : les TICE, des outils efficaces pour agir.
Texte-réponse 2	Jean-Marc (13) : des convictions pédagogiques revendiquées dans le cadre professionnel.	Hannibal (4) : une action professionnelle entre modernité et tradition. Bridget (4) : la distance aux outils informatiques, l'humanité de l'action.

Les narrations qui ont suscité le plus de résonances sont celles qui traduisent le plus fortement des dimensions affectives. Emmanuel, dans son premier texte, parle de Jean, inspecteur admirable, qui aura indirectement motivé sa trajectoire professionnelle. Une fois devenu lui-même inspecteur, il découvre avec émoi que Jean est un professionnel désabusé. Celui-ci *est décédé il y a quelques années, interné en hôpital psychiatrique*. Cet inspecteur qu'Emmanuel a évoqué « hante » ainsi les textes suivants : les siens et ceux des participants du groupe. Ce souvenir apparaît comme une mise en garde que Bridget, dans son texte-réponse 1, et Jean-Marc, dans son texte 2, mettent en question. Bridget, dans son texte 2, relate sa colère et son amertume face à l'incompréhension de ses collègues. Ces dimensions, qui restent souvent clandestines au travail, trouvent ici une possibilité de s'exprimer. Le fait de représenter officiellement leur institution oblige les IEN à réprimer une expression à la première personne. Une telle posture professionnelle conduit à une souffrance qui reste tue, mais qui habite néanmoins les IEN au cours de l'activité.

Certains textes qui sont des interprétations de segments narratifs associés à des argumentations ont parfois, eux aussi, provoqué de nombreux échos. Ainsi, Jean-Marc, dans son texte 1 et son texte-réponse 1, énonce ce qui s'apparente à des règles professionnelles auxquelles ses collègues du dispositif d'écriture se référeront régulièrement. Or, Jacques et Hannibal

procèdent de même dans certains de leurs textes et recueillent moins d'échos, comparativement aux deux textes de Jean-Marc. Les échanges incitent donc les sujets à formaliser et mettre en débat l'organisation de leur action professionnelle.

En repérant la dynamique de production des textes, on peut suivre la (re)configuration des règles professionnelles et les tensions auxquelles elles répondent. Le dispositif apparaît alors comme un régulateur potentiel de l'activité des personnes participantes. En effet, en reprenant les données du tableau 1, on constate que Bridget et Emmanuel sont engagés, au début du processus d'écriture, dans des tensions identitaires fortes dont leurs textes n'annoncent aucunement la résolution. Ce sont principalement des narrations qui signifient l'incertitude de l'activité dans laquelle ces deux sujets se trouvent engagés. À l'inverse, les premiers textes de Jean-Marc accordent une place importante aux interprétations de segments narratifs et aux argumentations. Ses textes visent à expliquer. Les difficultés que cet inspecteur évoque sont surmontées par l'adoption de règles simples. Le cadre de la lecture est nettement plus fermé et contribue à une stabilisation de l'identité professionnelle. À la fin du dispositif, on observe le phénomène inverse. Le dernier texte de Jean-Marc est exclusivement construit autour d'une narration dont la fin laisse une large place à l'incertitude de l'interprétation²⁴. Son action professionnelle est saisie par un doute. En revanche, dans leur dernier texte, Bridget et Emmanuel établissent tous deux une règle qui leur permettra de surmonter les tensions qu'il et elle ont sans cesse exprimées pendant les différents échanges. Bridget se résigne à un *no comment* et Emmanuel envisage de *mettre à distance si c'est possible ses sentiments négatifs*. Même si ces deux postures semblent fragiles et les obligent à «prendre sur soi», elles évacuent les difficultés à agir en réprimant une expression à la première personne. On fera ici l'hypothèse que le dispositif, de par sa durée de vie trop courte, a engagé ces professionnels dans une dynamique formative qui demeure inachevée.

CONCLUSION

Le type d'échanges qui est traduit dans les textes existe probablement de façon larvée dans les échanges professionnels quotidiens. La méthode mise en œuvre suscite cependant, au sens expérimental, une production de discours écrits spécifique. En l'état actuel de ces travaux, on peut pointer son intérêt dans la perspective d'une complémentarité des modalités

24. Il s'agit de l'épisode, relaté précédemment, du petit garçon qui lui exprime son ennui.

d'accès à la mise en mots de l'activité et donc de son utilité pour trouver de nouvelles voies vers l'analyse de l'activité. Les différences entre l'écriture sur l'activité et les échanges qui la suivent dans un dispositif présentiel et dans ce dispositif à distance qui exclut toute forme d'oralité sont manifestes.

Il sera possible de continuer à étudier comment s'élabore cette production écrite et ce que produit spécifiquement l'échange par les textes. Déjà, la mise en évidence des tensions et controverses qui « vivent » au sein d'une communauté professionnelle et sont susceptibles de faire évoluer à terme le genre professionnel paraissent constituer un des points forts de la méthode. Ces éclairages complémentaires sur ce que produit l'échange autour de ces écrits en termes de transformation du rapport à l'activité et du pouvoir d'agir pourront ultérieurement prolonger les travaux de psychologie du travail, d'ergonomie et de sociologie qui ont souligné la fonction de l'échange sur l'activité en termes de santé au travail, de développement du pouvoir d'agir, de développement professionnel et des compétences. Ils complètent aussi les travaux déjà réalisés sur les effets d'une écriture sur la pratique professionnelle en termes de construction des compétences (Cros, 2006; Cros, Lafortune et Morisse, 2009) et manifestent l'intérêt qu'il y a à progresser sur les aspects méthodologiques de la sollicitation de la mise en mots des acteurs et actrices par les équipes de recherche.

Enfin, ces modalités d'organisation de l'échange entre pairs participent de formes de développement professionnel et de (re)dynamisation du genre et des styles professionnels. En cela, elles s'inscrivent dans la continuité de dispositifs d'échanges et d'analyse des pratiques susceptibles de contribuer à la professionnalisation des acteurs et actrices et des collectifs professionnels, sur le triple registre de la formation, du développement des compétences et du développement professionnel.

BIBLIOGRAPHIE

- BRONCKART, J.-P., E. BULEA et I. FRISTALON (2004). « Les conditions d'émergence de l'action dans le langage », *Cahiers de linguistique française*, (26), p. 345-369.
- CHAMPY-REMOUSSENARD, P. (2006). « L'écriture sur l'activité professionnelle, ses conditions de production et ses usages sociaux », *Questions de communication*, (9), p. 299-315.
- CHAMPY-REMOUSSENARD, P. et B. LEMIUS (2006). « Les conditions de déclenchement d'une écriture sur l'activité en formation professionnelle et ses effets sur les participants », dans F. Cros (dir.), *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*, Paris, L'Harmattan, p. 165-185.

- CLOT, Y. (1995). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*, Paris, La Découverte.
- CLOT, Y. (2000). « Analyse psychologique du travail et singularité de l'action », dans *L'analyse de la singularité de l'action*, séminaire du Centre de recherche sur la formation du CNAM, Paris, Presses universitaires de France, p. 53-69.
- CLOT, Y. (2007). « De l'analyse des pratiques au développement des métiers », *Éducation et didactique*, (1), p. 83-94.
- CLOT, Y. et D. FAÏTA (2000). « Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes », *Travailler*, (4), p. 7-42.
- CROS, F. (dir.) (2006). *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*, Paris, L'Harmattan.
- CROS, F., L. LAFORTUNE et M. MORISSE (dir.) (2009). *Les écritures en situations professionnelles*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- FATH, G. (1994). « Écrire sur les pratiques enseignantes », dans F. Clerc et P.-A. Dupuis (dir.), *Pratiques et formations : rôle et place de la pratique dans la formation initiale et continue des enseignants*, Nancy, CRDP de Lorraine, p. 134-145.
- LEPLAT, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail : contribution à la psychologie ergonomique*, Paris, Presses universitaires de France.
- OLSON, R.D. (1994). *L'univers de l'écrit*, Paris, Retz.
- RICŒUR, P. (1986). *Du texte à l'action*, Paris, Seuil.
- SCHWARTZ, Y. et L. DURRIVE (dir.) (2009). *L'activité en dialogues : entretiens sur l'activité humaine (II)*, suivi de *Manifeste pour un ergo-engagement*, Toulouse, Octarès.
- TAYLOR, C. (1999). *La liberté des modernes*, Paris, Presses universitaires de France.

CHAPITRE



**Des fonctions de l'écriture réflexive
dans l'accompagnement
d'un changement**

Louise Lafortune
Université du Québec à Trois-Rivières
louise.lafortune@uqtr.ca

RÉSUMÉ

Ce chapitre a trait aux résultats associés à une démarche d'écriture réflexive réalisée dans le cadre d'un accompagnement-recherche d'un changement en éducation dans l'école québécoise. Le fait d'écrire tout au long de la démarche et de mener les groupes accompagnés à garder des traces pour la recherche et l'accompagnement s'est avéré un moyen de suivre l'évolution du groupe et d'ajuster l'intervention. En cours de projet, les personnes participantes ont graduellement manifesté un intérêt pour ce type d'écriture pour elles-mêmes, mais aussi pour leur propre travail d'accompagnement du changement. Cette constatation a mené à une collecte de données complémentaire, non prévue au départ, à l'aide d'un outil-bilan réflexif comprenant des questions sur l'utilité d'écrire, de garder des traces et des moyens d'inciter des personnes accompagnées à percevoir cette utilité. Dans le présent chapitre, il est question de cette dernière collecte de données. Le cadre conceptuel proposé porte principalement sur l'écriture réflexive et ses fonctions dans la formation et l'accompagnement. La méthode de recherche et d'analyse de contenu ainsi que quelques résultats obtenus à partir de quatre questions ouvertes sont présentés. Ces résultats mènent à quatre constats. 1) L'écriture réflexive joue un rôle dans la prise de conscience pour la reconnaissance de son évolution tant sur les plans de la pensée que des apprentissages. Elle joue aussi un rôle dans la profondeur des prises de conscience. 2) L'écriture réflexive aurait une fonction de mise à distance pour favoriser le regard critique et rétrospectif sur son cheminement et ses actions. 3) L'écriture réflexive aurait une utilité en ce qui concerne la planification et la réalisation des actions en aidant à se donner des lignes directrices et surtout, à garder les orientations premières. 4) L'écriture réflexive aurait une influence positive sur la structuration et la clarification de la pensée pour contribuer à des mises en relation.

Le projet à la base des résultats de recherche présentés dans ce texte est un d'accompagnement-recherche-formation de la mise en œuvre des programmes de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001, 2004) pour le développement de compétences chez les élèves. Les objectifs de cette recherche consistaient à dégager les conditions qui facilitent l'accompagnement de ce changement, le modèle d'accompagnement professionnel qui en découle et les répercussions de la démarche d'accompagnement selon ce modèle (Lafortune, 2008b). Parmi les conditions qui favorisent la mise en œuvre de ce changement, il ressort qu'un accompagnement dans une perspective socioconstructiviste est nécessaire pour créer des conflits sociocognitifs et ébranler les convictions et résistances. De plus, il émerge que le fait d'écrire tout au long de la démarche et de mener les groupes accompagnés à garder des traces pour la recherche et l'accompagnement s'avèrent des éléments associés à une condition essentielle afin de « suivre l'évolution du groupe, de s'en servir pour évoluer soi-même [comme personne accompagnatrice] et ajuster son intervention, mais aussi pour refléter au groupe sa propre évolution » (Lafortune, 2008b, p. 145). Cependant, dans cette recherche-accompagnement, il n'a pas toujours été facile de faire reconnaître la nécessité d'écrire, de réfléchir par l'écriture et d'en voir l'utilité à moyen et long terme. Pour remédier à cette problématique, et pour allier recherche et accompagnement-formation, l'écriture réflexive a été utilisée comme instrument de recherche et moyen de collecte de données pour garder des traces du cheminement et mener à une analyse de données. Elle a aussi servi d'outil de formation pour pouvoir revenir sur les propos à divers moments de la démarche et, ainsi, favoriser une réflexion sur la pratique et son renouvellement.

Des fiches réflexives ont été complétées dès le début et en cours de projet. Elles ont porté principalement sur les apprentissages réalisés pendant les blocs de deux jours de formation (trois ou quatre blocs par année), sur les défis (les actions ou expériences) que les personnes se donnaient à effectuer entre deux rencontres, sur les conditions à mettre en place pour favoriser le changement ainsi que sur les répercussions d'un accompagnement socioconstructiviste de ce changement.

La complétion de telles fiches a pris une ampleur non prévue au départ, car les personnes accompagnées (associées à la direction d'école et à la conseillancé pédagogique) ont graduellement manifesté un intérêt vis-à-vis de ce type d'écriture pour elles-mêmes, mais aussi dans leur propre travail d'accompagnement du changement. Cette constatation a mené à une collecte de données complémentaire à l'aide d'un outil-bilan réflexif comprenant des questions sur l'utilité d'écrire et de garder des

traces ainsi que sur les moyens d'inciter des personnes accompagnées à percevoir cette utilité. Dans le présent chapitre, il sera question de cette dernière collecte de données.

Pour poursuivre la réflexion, comprendre l'analyse des données associées au processus d'écriture réflexive et en donner des résultats, un cadre conceptuel est proposé, lequel est principalement associé à l'écriture réflexive et à ses fonctions dans la formation et l'accompagnement. La méthode de recherche et d'analyse de contenu ainsi que quelques résultats obtenus à partir de quatre questions ouvertes sont également présentés. Enfin, la discussion des résultats a suscité des réflexions qui serviront de fondement à de futures recherches.

1. LE CADRE CONCEPTUEL : VERS UNE ÉCRITURE RÉFLEXIVE

Le cadre conceptuel est associé aux concepts d'écriture professionnelle et réflexive. Ces concepts sont approfondis par des explicitations associées à certaines fonctions de l'écriture : écrire pour structurer sa pensée, pour susciter des prises de conscience, pour susciter une mise à distance. Ce cadre théorique se termine par le concept de réflexivité dans l'écriture et son rôle dans la professionnalisation pour élargir la discussion dans la présentation des résultats.

1.1. L'ÉCRITURE DANS UN CONTEXTE PROFESSIONNEL

Selon Cros (2003, p. 43), l'écriture est une activité complexe qui fait référence « aux travaux des linguistes, des psychologues, des sociologues, des ethnologues, à travers des théories telles que celles des signifiants graphiques, de l'analyse de discours, de la pragmatique, de la production de textes, etc. » Cette même auteure (Cros, 2009, p. 135) définit « l'écriture comme tout processus ayant pour effet de laisser une trace sur un support à des fins de communication, que cette communication soit pour soi-même ou pour autrui ». Cette définition de l'écriture va dans le sens de « garder des traces » pour pouvoir revenir sur les idées produites ou le contenu d'un texte (Lafortune, 2009). Cela veut dire que le contenu de l'écriture a un sens pour soi, mais peut aussi en avoir un pour d'autres. Ces traces prendraient alors la forme d'écrits, de tableaux, de schémas, de listes d'idées, etc.

Le présent chapitre se situe dans une recherche où la professionnalisation joue un rôle. Il devient ainsi nécessaire de définir l'écriture professionnelle, qui « consiste à fournir des écrits indispensables à l'exercice

de sa profession » (Cros, 2003, p. 43). Pour Cros, Lafortune et Morisse (2009), l'écriture professionnelle est réalisée dans l'exercice du métier. Ces auteures distinguent l'écriture comme pratique professionnelle (exigée par son métier, comme la rédaction de rapports) de l'écriture en tant que processus de professionnalisation (pour développer des compétences professionnelles ou contribuer à la construction de l'identité professionnelle). Selon Pollet (2009), l'écriture professionnelle est associée aux outils de travail utilisés tels que des fiches de préparation de cours ou des cahiers de textes, par exemple. Des travaux montrent que les écritures professionnelles réalisées par les enseignants et enseignantes ne sont pas toujours reconnues, car elles sont souvent réalisées dans les « coulisses » du travail pédagogique (Clerc, 1999, cité par Daunay et Morisse, 2009). Cette écriture est mal reconnue, et même niée, par les personnes mêmes qui la réalisent (Daunay et Morisse, 2009). Dans leurs travaux sur les verbalisations du personnel enseignant au sujet de son écriture, Daunay et Morisse relèvent le peu de propos réflexifs relativement aux écritures professionnelles en lien avec la préparation de cours; cela veut-il dire qu'il n'y a pas de réflexion approfondie ou que parler de la dimension réflexive de la production d'un travail ne fait pas partie du discours habituel? Ici, il est question des écritures professionnelles produites en situation de travail ou *a priori* (préparation de cours), mais aussi *a posteriori* (des commentaires aux élèves, des commentaires au bulletin). Cependant, ces écrits professionnels ne sont pas produits dans une perspective de changement de pratiques ou de réflexion sur sa pratique, même si cela peut se produire. Pour Cros (2006, 2009), l'écriture devient un outil de professionnalisation, un instrument qui permettrait de développer des compétences professionnelles à certaines conditions, par exemple l'écriture de mémoires professionnels comportant une composante de recherche.

Kaddouri (2006) décrit quatre formes que l'écriture peut prendre :

- l'écriture *dans* sa pratique professionnelle (écrits dans l'immédiateté de l'action, par exemple la prise de notes);
- l'écriture *pour* sa pratique professionnelle (écrits pour la préparation de l'action, par exemple pour l'élaboration de projets de formation);
- l'écriture *sur* sa pratique professionnelle (écrits dans des moments réflexifs et rétrospectifs pour soutenir une démarche analytique et interprétative, par exemple mettre en question sa pratique);
- l'écriture *à partir de* sa pratique professionnelle (écrits qui interrogent le sens de sa pratique et visent la compréhension de phénomènes, par exemple écrire à propos de certaines approches pédagogiques, l'écrit produit pouvant devenir un essai en éducation).

Cependant, toute écriture, même si elle est considérée comme étant professionnelle, n'est pas nécessairement réflexive. Les travaux de Cros (2003, p. 46) mènent à dégager un caractère particulier à l'écriture sur la pratique; elle devient une « écriture réflexive », particulièrement si elle sert de « réfléchissement ». Morisse (2005) ajoute qu'il est nécessaire que l'écriture soit réflexive pour devenir une expérience formative. Pour cette auteure, l'écriture a une valeur réflexive si elle aide à des mises en lien et donne du sens à des événements de vie.

1.2. L'ÉCRITURE RÉFLEXIVE

Bishop et Cadet (2007) considèrent que la notion d'écritures réflexives est largement utilisée dans les discours pédagogiques et didactiques, mais que la définition de tels écrits ne semble pas stabilisée. Toutefois, selon ces auteures, des points communs ressortent des écritures réflexives scolaires et universitaires selon leurs origines, selon leurs dimensions institutionnelle et scolaire, selon des aspects particuliers à la formation professionnelle, selon une diversité d'emplois et comme lieu de tension et de négociation. D'après ces mêmes auteures, « l'écriture réflexive est le lieu de la réflexion, dans le sens de l'élaboration de la pensée, mais elle est également un jeu de reflet et de transformation du sujet » (Bishop et Cadet, 2007, p. 10-11). Bishop et Cadet (2007) citent Chabanne (2006), qui fournit quatre grandes caractéristiques de l'écriture réflexive scolaire. 1) L'écriture réflexive est construite selon un principe dynamique entre écriture et activité cognitive. Elle aide à la structuration de la pensée, à la faire évoluer et à la transformer. Dans cette écriture, la pensée émerge et prend forme. 2) Cette activité d'écriture suppose des prises de décisions et met en relation une pratique métalinguistique et une pratique réflexive. 3) Elle est un lieu d'intertextualité en faisant référence à d'autres textes. 4) Elle aide au développement de l'identité par la construction d'une image de soi.

Vanhulle (2005) distingue différentes opérations réflexives relatives aux processus de production (planification, évaluation de la production, explicitation des bases du raisonnement); aux opérations de production (évoquer, reprendre et restituer les objets abordés, les percevoir sous des angles différents, juger leur valeur, les situer sur le plan conceptuel); aux opérations de régulation (prise en compte des conflits internes et de la dimension affective).

Pour revenir aux quatre formes que peut prendre l'écriture d'après Kaddouri (2006), les deux dernières formes (écriture *pour* et *à partir de* sa pratique professionnelle) semblent associées à l'écriture réflexive. L'écriture *pour* et *à partir de* sa pratique professionnelle peut devenir réflexive,

mais elle ne l'est pas automatiquement. L'intensité et la valence de l'aspect réflexif dépendent de ce qui est demandé, de l'accompagnement apporté, des exigences, et de la posture de la personne qui écrit mais aussi de celle qui accompagne. Une écriture *sur* et *à partir de* sa pratique professionnelle peut même être moins réflexive (ou même « non réflexive », ce qui ne veut pas dire « non réfléchi »), si elle est réalisée selon des normes strictes ou par obligation.

Cros (2006, 2009) considère le processus d'écriture comme moyen de réfléchir sur sa pratique professionnelle pour l'améliorer et comme moyen de contribuer à développer des compétences professionnelles. Tout comme cette auteure, nous définissons l'écriture réflexive comme un dispositif structurant qui utilise l'écriture pour réfléchir sur sa pratique professionnelle et pour l'analyser *a posteriori* (Lafortune, 2008a,c, 2009). L'écriture réflexive peut être complémentaire à l'écriture narrative qui a pour objectif de raconter une histoire, de faire part d'une anecdote, de communiquer des faits d'histoire, d'expériences, de pratiques, de préciser des aspects contextuels, émotifs, etc. Une écriture réflexive émerge d'expériences contextualisées potentiellement transposables. Lorsque l'écriture est réflexive, elle peut aider la personne qui s'y engage à entrer dans une boucle où, simultanément, elle construit ses connaissances, se forme et pose des gestes professionnels (voir Ruellan, Reuter, Genes et Picard, 2000).

1.3. DES FONCTIONS DE L'ÉCRITURE

Le cadre conceptuel est approfondi par des fonctions accordées à l'écriture comme la structuration de la pensée, la réalisation de prises de conscience et la mise à distance. Ces fonctions servent de base à la grille d'analyse des données de recherche recueillies.

1.3.1. Écrire pour structurer sa pensée

Même s'il n'est pas aisé de prouver hors de tout doute qu'écrire contribue à structurer sa pensée, plusieurs auteurs et auteures qui ont réalisé des recherches sur le processus d'écriture le soulignent. Par exemple, selon Riffault (2000), c'est dans l'acte d'écrire que les idées prennent forme. En collaboration, selon Delamotte, Gippet, Jorro et Penloup (2000, p. 210), « l'écrit rend explicite et tangible le travail de pensée ». De façon explicite, Bélisle (2006, citée par Cardinal et Bélisle, 2009) considère que l'écrit contribue à la structuration de la pensée. Cela s'ajoute aux résultats des travaux de Merhan (2009), qui soulignent que l'écriture mène à mettre de l'ordre dans ses idées et expériences.

Vanhulle (2004, p. 17) s'attarde « au rôle structurant de l'écriture comme outil de pensée ». Bishop et Cadet (2007, p. 12), citant les *Instructions officielles* (2002), relèvent trois objectifs de l'écriture. Parmi ces objectifs se retrouve celui d'« organiser ses propres idées », associé à la réflexion et à la structuration de la pensée. Ces auteures résument les caractéristiques des écrits pour soi, pour le travail, dans toutes les disciplines. Parmi ces caractéristiques, gardons à l'esprit le fait que les écrits « constituent des aides à la réflexion et à l'élaboration de la pensée qui doit se construire grâce à eux » (Bishop et Cadet, 2007, p. 13). « L'écriture réflexive peut alors jouer un rôle structurant dans la construction des connaissances et de soi parce que, prenant sa source dans des perturbations intérieures socialement générées, elle force à la prise à distance et à la recherche d'un discours propre cohérent » (Vanhulle, 2005, p. 46).

En l'associant au développement cognitif et à la professionnalisation, Cros (2009, p. 128) ajoute que « l'écriture nous organise autant que nous l'organisons ». Selon cette approche, l'écriture aide à organiser la pensée ; elle peut même conduire à penser différemment. Par exemple, l'écriture de la thèse favorise le développement de capacités de pensée qui, selon Cros (2009), ne pourraient se construire sans une production scientifique écrite. L'auteure ajoute que l'écriture d'une thèse aide à concrétiser sa pensée ; l'écriture organise progressivement la pensée au fil de la réalisation de la production. Elle aide à un travail de synthèse et d'articulation des idées pour interpréter un phénomène. Bernié (1998, cité par Godelet, 2009) souligne que l'écrit permet d'influer sur la transformation des connaissances, mais aussi sur la construction et l'appropriation des savoirs. En ce sens, l'écriture incite à sélectionner des informations et à construire une position organisée. Les résultats (Lafortune, 2009) laissent supposer que le processus d'écriture a aidé à structurer la pensée des personnes accompagnées et à élaborer des formations organisées tout en ayant une certaine souplesse.

1.3.2. *Écrire pour susciter des prises de conscience*

L'écriture qui suscite des prises de conscience demande des précisions quant au sens donné à l'expression « prise de conscience ». Piaget (1974) la considère comme étant un processus de conceptualisation qui est une reconstruction menant à faire des liaisons logiques pour favoriser la compréhension. Les propos de Channouf (2000) et de Piaget (1974) mènent à considérer la prise de conscience comme un processus de conceptualisation résultant d'une reconstruction à partir d'une démarche interne ou d'une intervention externe. La prise de conscience suppose

une reconnaissance (verbalisée ou non) de l'issue de sa propre démarche, soit par une réflexion personnelle, soit par une interaction avec d'autres (Lafortune, 2007).

L'écriture, comme outil de développement de compétences, contribue à la prise de conscience par un retour sur la pratique afin de l'enrichir (Cros, 2006 ; Cros, Lafortune et Morisse, 2009). L'écriture joue un rôle « comme médiateur, comme passage de l'expérience vécue à la prise de conscience de cette expérience » (Bishop et Cadet, 2007, p. 12). Plusieurs auteurs et auteures considèrent que les écritures réflexives réalisées dans un objectif de professionnalisation jouent un rôle comme moment de prise de conscience, de révélation dans la perspective d'installer des changements, des représentations et des compétences (Berthon, 2006). Nos travaux (Lafortune, 2009) donnent à penser que des discussions à propos des pratiques favorisent des prises de conscience, mais il semble qu'avoir pris le temps d'écrire accroît ce degré de conscience. Pour des enseignants et enseignantes, et d'autres personnels scolaires, expliciter son rapport à l'écrit aiderait à susciter des prises de conscience sur le rôle de ce rapport chez soi-même, mais aussi chez les élèves ou les personnes accompagnées ; « l'écriture professionnelle des enseignants peut influencer sur le rapport à l'écriture des élèves » (Daunay et Morisse, 2009, p. 68). En ce sens, nous soulignons (Lafortune, 2009) l'importance de montrer la valeur accordée au processus d'écriture réflexive pour aider les personnes accompagnées à y souscrire. En autant que la démarche d'écriture soit verbalisée, elle a des chances de mener à « une prise de distance consciente par rapport à la tâche et au travail qu'elle implique. D'une certaine façon, cela représente un mode d'investissement, plus ou moins distancié, plus ou moins conscient par rapport à l'activité d'écriture » (Barré-De Miniac, 2002, p. 38). Cette dimension suppose une capacité de mise à distance consciente.

1.3.3. Écrire pour susciter une mise à distance

Berthon (2006) considère que l'écriture favorise la prise de conscience, mais aussi la mise à distance par rapport aux pratiques, car il existe des traces sur lesquelles il est possible de revenir. Dans le même sens, l'écriture aide à prendre du recul, l'écriture *a posteriori* permet de se dégager et de porter un regard nouveau, évitant ainsi une charge subjective (Lafortune, 2009). L'écriture réflexive s'avère un soutien pour se distancier de l'action, prendre un recul, se décentrer et décontextualiser l'action. L'écriture réflexive cherche la conceptualisation, en passant par un regard sur l'action (une mise à distance), même si celui-ci tire profit du regard posé dans l'action. Presse (2006) considère que l'écriture sur ses pratiques favorise l'exercice d'une distance sur ces dernières. Champy-Remoussenard (2009) ajoute que l'écriture sur l'activité incite à une mise à distance par son

caractère *a posteriori*, qui permet d'objectiver et de reconfigurer l'activité. Cette auteure qualifie cette mise à distance de réflexive: «c'est paradoxalement en s'éloignant de son vécu qu'on peut le mieux s'en rapprocher [...] la construction de la distance à l'activité passe par une rupture discursive qu'entraîne la production d'un texte» (Champy-Remoussenard, 2009, p. 89). Pollet (2009), faisant référence aux travaux associés à la pratique réflexive, fait ressortir l'intérêt de l'écriture pour objectiver sa pratique et pour la clarifier. Selon Merhan (2009, p. 216), dans l'écriture du portfolio professionnel, les étudiants et étudiantes parviennent à porter un regard critique sur l'expérience subjective de leur stage.

Pour relier mise à distance et retour réflexif, Champy-Remoussenard (2003, p. 37) considère que «l'écriture donne à voir la densité de ce qui se joue dans la marge, permet de reconstruire les espaces-temps propres à ces aspects ignorés dans le moment de l'action». Pour elle, c'est un lieu où l'activité «se pense, se réfléchit, se rêve, se prépare, se répare, se sépare de l'individu qui prend de la distance à l'égard du quotidien» (p. 37). Cette mise à distance est reliée au retour réflexif qui peut être fait sur un texte produit jouant ainsi un rôle de «jeu de miroir» et de réflexivité (Morisse, 2005, p. 90). Pour Morisse, la mise à distance place la personne dans une double position où elle écrit (le sujet) et où elle écrit à propos d'elle-même (l'objet). Cette mise à distance aide la personne à développer une activité réflexive qui «conduit le scripteur à penser des événements de sa vie, à accéder à une forme d'historicité, par le jeu de miroir et de réflexivité qui la caractérise» (Morisse, 2005, p. 93). Bishop et Cadet (2007) vont dans le même sens en précisant que l'écriture réflexive nécessite une mise à distance pour aider une personne à saisir et à comprendre ses façons de percevoir et d'agir: «la mise en écrit permet donc d'effectuer une mise à distance entre le "JE apprenant", c'est-à-dire celui qui participe au cours, et le "JE scripteur"» (Bishop et Cadet, 2007, p. 22). Selon Vanhulle (2005, p. 46), l'écriture réflexive «combine tout à la fois la mise à distance de l'objet de connaissance, l'analyse autobiographique et la projection de soi dans un futur professionnel». L'écriture peut dépasser un niveau de réflexion élémentaire et favoriser une mise à distance «au service de l'objectivation des connaissances intuitives» (Vanhulle, 2005, p. 46). Enfin, l'accompagnement de l'écriture aiderait le scripteur à une mise à distance (Barré-De Miniac, 2002).

Dans une synthèse de textes, Fréchette, Bélanger et Landry (2009, p. 235) soulignent que la réflexion sur sa pratique et son analyse supposent de communiquer à d'autres l'analyse effectuée pour en discuter, et surtout l'enrichir, en tirant profit de regards externes. Elles ajoutent que «l'écriture permet d'objectiver sa pratique et de s'en distancer pour y poser un regard critique» (Fréchette, Bélanger et Landry, 2009, p. 235). Dans le même sens, nous précisons, à partir de nos travaux (Lafortune, 2009), que

l'écriture aide à se dégager ou à exercer une mise à distance pour porter un regard nouveau sur la situation, sur l'expérience ou sur la pratique. Pour l'exercice de cette mise à distance, l'écriture aide à la mémoire, mais à une mémoire objectivée (Lahire, 1998, cité par Cardinal-Picard et Bélisle, 2009). Delamotte, Gippet, Jorro et Penloup (2000) considèrent que le moment où un événement est vécu et celui de son écriture supposent une temporalité différente: cela aide à la mise à distance. Enfin, même si l'écriture est perçue comme un moyen de favoriser une mise à distance, Pollet (2009, p. 170) souligne que les enseignants et enseignantes engagés en formation continue «éprouvent des difficultés à sortir de leur vécu pour mener une réflexion personnelle en conjuguant un apport théorique à leur expérience».

1.4. LA RÉFLEXIVITÉ

L'ensemble des fonctions de l'écriture sont liées à la notion de réflexivité. Bishop et Cadet (2007) font référence à deux modalités différentes associées aux écrits. Ces auteures les considèrent différentes, mais constatent qu'elles sont souvent confondues: «la réflexion comme construction de la pensée (et du savoir) et la réflexivité comme expression d'une métacognition, d'un retour sur cette élaboration» (Bishop et Cadet, 2007, p. 28). «L'aspect réflexif de ces pratiques [n'est] pas uniquement lié à l'écriture, mais [...] il dépend plutôt de la situation mise en place, de l'ensemble des activités réflexives (oral, mise en commun, débats, réécriture, etc.) qui accompagnent l'écriture» (Bishop et Cadet, 2007, p. 28).

Bishop et Cadet (2007, p. 8, s'inspirant de Kelchtermans, 2001) définissent la réflexivité comme étant «la capacité de se percevoir et à percevoir ses propres actions comme "objet de pensée intentionnelle et explicite"». Cela consiste à repenser et à reconstruire mentalement ses expériences et ses actions de manière plus ou moins réfléchie et systématique. Cela suppose une attitude d'ouverture et de curiosité à l'égard de ses propres expériences. Vanhulle (2004, p. 20) considère que «la réflexivité consiste [...] à réguler sa pensée propre, dans ses structures déjà-là et dans ses transitions, ses ruptures et ses modifications générées par les activités de formation. Elle réside dans l'analyse de moments cruciaux, d'incidents critiques, lors desquels la situation vécue est une situation où "il s'est passé quelque chose" pour le sujet, qui pourrait provoquer un changement en lui. Le sujet peut alors re-décliner dans un discours propre des modes d'analyse du réel, des questionnements pratiqués avec autrui, et évaluer lui-même ses propres capacités d'action». Pour cette auteure, la réflexivité se situe entre pensée, langage et action et contribue au processus de professionnalisation.

1.5. L'ÉCRITURE ET LA PROFESSIONNALISATION

Dans une démarche d'accompagnement où le processus d'écriture est central, l'écriture réflexive vise une certaine modification, un modèle communicable. Le « je » personnel qui écrit devient le « je » professionnel. Dans ce cas, l'écriture réflexive peut devenir professionnalisante ; elle contribue alors à favoriser l'analyse du développement de ses compétences professionnelles pour en faire part éventuellement à d'autres, afin d'en discuter et, ainsi, d'améliorer sa pratique. Le développement de ses compétences professionnelles devient objet de réflexion et le processus d'écriture se situe dans une perspective de professionnalisation. L'écriture réflexive n'est pas innée : elle suppose un apprentissage, une bonne dose d'humilité, de confiance en soi et dans les autres, surtout lors des discussions à propos de ses écrits. Au contraire d'une écriture « libre », l'écriture réflexive dans une perspective de professionnalisation s'exerce à partir de deux visées principales : 1) une analyse de pratiques (sa pratique et d'autres pratiques) et 2) une conceptualisation de sa pratique.

Dans ce processus de professionnalisation, la collaboration professionnelle est considérée comme un atout par des auteures comme Vanhulle (2004, p. 14-15), qui note que le travail collaboratif est important dans le travail réflexif, car il suppose « un processus collectif d'objectivation » où les activités réflexives « s'enchâsse[nt] ainsi dans le processus de professionnalisation » (Vanhulle, 2004, p. 15). Ces propos vont dans le même sens que ceux de Champy-Remoussenard (2003, p. 37), qui considère que le groupe joue un rôle important dans l'écriture ; pour elle, « le groupe est une des autres conditions de production d'un écrit sur le travail réel », car « si les textes ne sont ni lus, ni discutés, les auteurs/lecteurs manifestent avec vivacité leur frustration [...]. La plupart réclament un temps d'échange plus important et révèlent que le collectif de lecture et de parole a fonctionné de façon informelle ».

2. MÉTHODE DE RECHERCHE : DES QUESTIONS OUVERTES SUR LE PROCESSUS D'ÉCRITURE

La conception de la recherche sous-jacente à l'ensemble de cette étude trouve des racines dans la littérature. Paillé (1994) traite du concept de « recherche-action-formation », où la dimension recherche est liée à la démarche scientifique et vise l'avancement des connaissances. La dimension « action » est le terme central où les personnes qui effectuent les recherches et celles qui en sont le sujet sont associées à une démarche commune. La dimension de formation débouche sur un renouvellement

des pratiques en créant un lieu de réflexion qui associe théorie et pratique pour mener à des changements durables sur le plan de certaines croyances et pratiques éducatives. Anadon et Couture (2007) utilisent l'expression « recherches participatives », qui englobe la recherche-action, la recherche-collaboration et la recherche-formation.

Ces approches répondent ainsi à l'exigence d'établir un lien entre la recherche et l'action, entre la théorie et la pratique, entre la logique du chercheur et celle des praticiens [...] Des éléments particuliers contribuent au processus et aux résultats de ce type de recherche, dont : le choix des méthodes qui privilégient l'interaction avec les acteurs sociaux, les apports réciproques entre chercheurs et participants de même que la dynamique en la réflexion et l'action. La force de ce type de recherche se situe dans sa faculté d'influencer positivement la pratique, tout en recueillant systématiquement des données (Anadon et Couture, 2007, p. 3).

Nous parlerons plutôt de « recherche-formation-intervention » (Lafortune, 2004), ce qui suppose trois dimensions : la rigueur de la recherche scientifique, la formation des personnes participantes et l'intervention dans le milieu de travail en vue de changements de pratiques. De ces auteurs et auteures, il s'agit de retenir l'idée d'associer la recherche à différentes formes d'interventions ou d'actions, y compris à la formation. Dans le présent projet, la recherche est intégrée à l'accompagnement-formation et inversement ; les instruments de recherche servent également d'outils de formation. Comme il a déjà été souligné, la recherche réalisée ne visait pas uniquement à comprendre et à analyser le processus d'écriture. Les objectifs étaient beaucoup plus larges (conditions, modèle, répercussions ; voir l'introduction) ; cependant, même si la collecte de données se fait souvent par des écrits (questions fermées ou ouvertes), dans le présent projet, les discussions à propos des écritures réflexives demandées ont fait émerger l'idée que le fait d'écrire pouvait contribuer au renouvellement des pratiques associé à la mise en œuvre d'un changement. De plus, il importe de ne pas oublier que, considérant l'envergure de la recherche, les résultats obtenus ne peuvent faire abstraction du processus méthodologique complexe et global qui a été mis en place. Les résultats n'auraient pu être les mêmes par une démarche d'écriture sur une courte période, comportant peu de moments d'écriture. L'intensité et l'envergure de la démarche d'accompagnement constituent un contexte à prendre en compte dans l'analyse des données et les observations qui en découlent. Il s'agit d'un environnement favorable au sein duquel la pratique d'une écriture réflexive a été réalisée. Ce contexte constitue en quelque sorte une limite dans l'interprétation des résultats. Il devient donc important de situer brièvement le cadre méthodologique global dans lequel s'effectuait la collecte de données à l'aide de fiches d'écriture réflexive.

2.1. LES PERSONNES PARTICIPANTES

Les personnes participant à ce projet sont : une chercheure ; trois à cinq professionnelles de recherche ; deux à huit assistantes et assistants de recherche selon l'année et la période de l'année ; neuf personnes accompagnatrices provinciales ; 250 à 350 personnes accompagnatrices accompagnées par année (sur six ans) ; des groupes de 12 à 24 personnes selon la région ou le secteur ; de l'ordre de 1 000 personnes rejointes directement pour l'ensemble du projet pour 4 à 30 jours (par blocs de deux jours) (2002-2008). Les données analysées ici proviennent d'une collecte réalisée en mai-juin 2007. Les quelque 200 personnes ayant contribué à ces données (principalement des directions d'école et des conseillers et conseillères pédagogiques) proviennent de différents groupes et de différentes régions du Québec ; elles ont participé au projet un nombre varié de journées.

2.2. LA FAÇON DE RECUEILLIR DES DONNÉES

Dans le cadre du projet réalisé, les données ont été recueillies de plusieurs façons, notamment sous la forme de rapports d'accompagnement-recherche associés aux objectifs globaux : les conditions facilitant l'accompagnement d'un changement, le modèle d'accompagnement professionnel du changement et les répercussions de l'accompagnement du changement. À ces rapports se sont ajoutés du matériel d'accompagnement intégrant des réactions à l'utilisation de ce matériel dans différents milieux, de même que des enregistrements et des transcriptions de discussions et de présentations d'expériences réalisés par des personnes accompagnées de divers milieux. Particulièrement, la dernière collecte de données a pu alimenter le contenu des écrits réflexifs et contribuer à se rendre compte de la nécessité d'écrire pour réfléchir et pour percevoir son évolution. En outre, des journaux d'accompagnement ont été rédigés, dont le contenu a déjà été analysé et publié (Lafortune, 2009). Dans le présent chapitre, il est question de fiches de réflexion, prévues ou décidées ponctuellement et remplies par des personnes accompagnées. Ces fiches ont principalement pris la forme d'apprentissages réalisés et de défis que les personnes participantes se donnaient, ou encore de moments de réflexion ou d'activation de connaissances ou d'expériences antérieures.

Considérant une démarche de recherche participative où les sujets peuvent exprimer des souhaits et constater certaines répercussions du projet d'accompagnement-recherche, l'intérêt pour l'écriture réflexive a augmenté pour devenir incontournable. Cette constatation a mené à remettre à chaque personne accompagnée les fiches réflexives qu'elle avait remplies à deux reprises au cours du projet : de mai à juin 2005 et de mai à

juin 2007. Les questions posées ont porté sur l'utilité de l'écriture réflexive. Comme les questions ont été améliorées la deuxième fois, c'est le contenu des fiches de 2007 qui est analysé ici, à partir de quatre questions.

- 1) En quoi le fait de garder des traces vous a-t-il été utile ?

Cette question était posée pour aider à reconnaître l'utilité des fiches d'écriture réflexives pour soi, en tant que personne qui accompagne un changement.

- 2) En quoi le fait de garder des traces peut-il être utile à l'accompagnement ?

Cette question était posée pour faire émerger l'utilité de cette écriture réflexive pour l'accompagnement d'un changement, de façon générale, pour l'ensemble des personnes visées par le changement.

- 3) De quelles manières ces fiches et cette façon de procéder pourraient-elles être réinvesties avec les personnes que vous accompagnez ?

Cette question était posée pour faire parler le sujet de l'adaptation possible des moyens qui ont été utilisés dans la présente recherche.

- 4) Comment pourrait-on inciter des personnes accompagnées à garder des traces de leurs interventions ?

Cette question était posée pour susciter une discussion sur des résistances à s'engager dans l'écriture réflexive et sur des moyens de les contrer.

Lors d'une même rencontre, les fiches réflexives ont été remises aux personnes participantes, les quatre questions leur ont été posées et elles y ont répondu par écrit, en plus d'en discuter verbalement. L'analyse porte donc sur la transcription des propos et le contenu écrit portant sur les quatre questions.

2.3. LES ÉTAPES MÉTHODOLOGIQUES DE L'ANALYSE DE CONTENU

Le contenu des fiches réflexives ainsi que la transcription des enregistrements des discussions qui ont eu lieu à la suite de la complétion des fiches ont servi de matériau de base à une analyse de contenu. Celle-ci est définie comme étant « un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des énoncés, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non)

permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces énoncés » (Bardin, 1977, p. 43, cité par Negura, 2006). Comme le souligne Negura (2006), l'analyse de contenu comporte un double objectif : dégager la signification des énoncés pour les personnes émettrices (partie plutôt subjective) et établir la pertinence pour la personne qui reçoit le message (partie plutôt objective). Wanlin (2007), qui utilise également la définition de Bardin (1977), propose trois étapes pour l'analyse de contenu : 1) la préanalyse ; 2) l'exploitation du matériel ; 3) le traitement des résultats, l'inférence et l'interprétation. Dans le présent projet, ces étapes se précisent comme suit.

1) La préanalyse suppose l'établissement des objectifs (fonction de l'écriture réflexive dans l'accompagnement d'un changement) et des instruments de collecte de données (fiches réflexives et discussions sur leur contenu). Elle suppose la transcription des enregistrements et du contenu des fiches écrites ainsi qu'une lecture des transcriptions pour un élagage des propos hors sujet et pour une première appropriation des données. 2) L'exploitation du matériel vise le codage et l'analyse des données. Dans ce cas-ci, l'exploitation des données a été réalisée à partir d'une grille d'analyse associée au cadre théorique tout en laissant place à l'émergence de nouveaux codes. Cet exercice a pris la forme suivante : la recherche d'un titre porteur pour un énoncé ou groupe d'énoncés ; la mise en commun de titres porteurs qui touchent un même thème de la grille d'analyse ; une analyse de contenu afin de mener à une synthèse des résultats pour chacun des thèmes de la grille. Ces thèmes sont : l'écriture pour la prise de conscience, l'écriture pour la mise à distance, l'écriture pour la cohérence, l'écriture pour la mise en relation. 3) Ensuite, il s'agit de discuter des résultats pour en tirer des conclusions en lien avec différentes perspectives théoriques.

3. L'ANALYSE DES RÉPONSES SELON QUATRE FONCTIONS DE L'ÉCRITURE RÉFLEXIVE

L'analyse des données a d'abord été réalisée en utilisant les réponses aux trois premières questions, plutôt associées aux fonctions ou utilités de l'écriture réflexive : 1) En quoi le fait de garder des traces vous a-t-il été utile ? 2) En quoi le fait de garder des traces peut-il être utile à l'accompagnement ? 3) De quelles manières ces fiches et cette façon de procéder pourraient-elles être réinvesties avec les personnes que vous accompagnez ? Les deux premières fonctions ou utilités ont été abordées dans le cadre conceptuel : 1) l'écriture pour la prise de conscience, 2) l'écriture pour

la mise à distance. Une troisième et une quatrième fonction ressortent comme des éléments nouveaux : 3) l'écriture pour la cohérence, 4) l'écriture pour la mise en relation.

3.1. L'ÉCRITURE POUR LA PRISE DE CONSCIENCE

Il ressort de divers témoignages qu'écrire et effectuer régulièrement un retour sur ses traces peut faciliter les prises de conscience. En ce sens, écrire sur le plan professionnel peut favoriser *l'autoévaluation continue* et la prise de conscience du *chemin parcouru*. L'écriture pour la prise de conscience est abordée en lien avec le regard sur son évolution et avec une conscience approfondie.

Évolution : L'écriture rendrait possible le constat de son *évolution dans [sa] façon de penser, mais aussi dans [ses] apprentissages*. L'écriture permet [alors] de constater que ce qui a été intégré ; [ce] sont les éléments dont la prise de conscience fut exprimée sur papier. L'écriture aide à se rendre compte de l'évolution de notre pensée entre le point de départ et le moment de la relecture. À travers ses propres écrits, certains éléments peuvent se retrouver d'une fois à l'autre. Cela [...] permet de [se] recentrer sur les prises de conscience [effectuées] auparavant, et qui semblent les plus pertinentes. De ces propos, il ressort que la prise de conscience de son évolution ne peut se limiter à écrire et à garder des traces ; il faut aussi y faire référence pour comprendre son cheminement. Les traces écrites permettent de [se] replacer dans l'état d'esprit ou de compréhension des choses [...] au moment où [elles ont été présentées ou réfléchies,] de mesurer le chemin parcouru pendant l'année au niveau de [ses] conceptions, et de s'y reporter à l'occasion. Il est intéressant, et rassurant de voir que l'on parcourt du chemin, qu'on évolue... Souvent, on le sait mais on ne connaît pas toute l'ampleur. La conscience de son évolution peut mener à se construire une vision globale de son propre cheminement.

Il émerge donc de plusieurs réponses que l'écriture réflexive à visée professionnalisante favorise les prises de conscience de l'évolution de sa pensée, mais aussi de la construction d'une vision de son cheminement. Cependant, les propos laissent penser qu'il importe de revenir sur ses écrits pour que ces prises de conscience aient lieu. Il ne s'agit donc pas de se limiter à écrire, quel que soit le degré de réflexivité atteint. De plus, ces prises de conscience favoriseraient l'estime de soi des personnes accompagnées qui se rendraient compte de l'évolution de leurs compétences. Wlodkowski (1985) souligne que se rendre compte de ses compétences favorise la motivation, ce qui peut se traduire par un engagement professionnel.

Conscience approfondie: Selon Blackmore (2004), la conscience est une expérience personnelle et interne en rapport avec le monde qui nous entoure. Chaque personne perçoit le monde selon ses pensées et états intérieurs. Cette auteure ajoute que même si nous connaissons intimement l'expérience de la conscience, il n'y a rien de plus difficile à expliquer. Cette difficulté se reflète dans les propos recueillis, mais aussi dans l'analyse qui peut en être faite. Par exemple, l'écriture permettrait de développer ce qui est appelé *le niveau de conscience*. Il n'est pas évident de reconnaître ce que veut dire exactement cette expression, mais à travers d'autres propos, il est possible de penser que l'écriture et le retour qui peut être fait après un certain laps de temps augmentent la conscience de ce qui a pu être pensé à un moment donné. Aussi, le fait de garder des traces et d'y revenir par la suite semble avoir un *effet rassurant*, par la prise de conscience qu'un approfondissement a bien eu lieu. Sur le plan affectif, l'écriture *oblige* [à une] *prise de conscience des systèmes affectifs que l'on aimerait parfois oublier*. Sur le plan métacognitif, terminer chaque *session d'accompagnement* [...] *par une fiche de ce genre* [une fiche réflexive] *permet de rendre* [les personnels scolaires accompagnés] *plus conscients*, [plus métacognitifs]. Le retour sur les traces aide à un réinvestissement efficace, à partir de ce qui a été écrit, ce qui devient une certaine forme d'engagement. Cela signifie que des moments d'écriture obligent à effectuer des prises de conscience sur les progrès réflexifs accomplis, en aidant à poser un regard critique sur le cheminement réalisé et les apprentissages souhaités.

En rapport avec l'approfondissement des prises de conscience, Pons, Doudin, Martin, Lafortune et Harris (2004) discutent de trois hypothèses : 1) le passage d'une conscience superficielle à une conscience approfondie ; 2) le fait d'avoir conscience d'être conscient ; 3) le passage de la contextualisation à la conceptualisation. La première hypothèse a ici un intérêt. Selon ces auteurs, le passage d'une conscience superficielle à une conscience approfondie suppose : *a)* d'avoir conscience de son action et, ainsi, de pouvoir la décrire ; *b)* d'avoir conscience des effets de son action, c'est-à-dire de pouvoir expliquer ses actions et de fournir des exemples qui précisent en quoi ces actions peuvent avoir eu certains effets ou n'en avoir eu aucun ; *c)* de choisir des modifications à apporter à la suite de cette analyse des effets et d'avoir conscience de faire des choix et d'intervenir en fonction de ces choix. La conscience de l'action et l'analyse de l'effet supposent des actions de plus en plus réfléchies, des ajustements de plus en plus adéquats tenant compte d'une analyse des différents aspects de l'intervention. Dans l'analyse des données, à partir des fiches réflexives, il est possible de percevoir le rôle de l'écriture dans le cheminement vers une conscience relativement approfondie.

Constat 1

Deux résultats émergent en lien avec l'écriture et son rôle dans la prise de conscience. 1) L'écriture semble avoir un rôle dans la reconnaissance de son évolution tant sur les plans de la pensée que des apprentissages, à la condition d'exercer des retours sur les écrits ou d'y faire référence à différents moments de la démarche. 2) Elle semble en avoir un aussi sur le plan de la profondeur des prises de conscience, c'est-à-dire des degrés de description, d'explication et d'ajustement qui émergent de ces prises de conscience. Ce constat pourrait être approfondi par d'autres recherches intéressées à étudier le passage d'une conscience superficielle à une conscience approfondie tout en considérant le rôle de l'écriture réflexive dans ce passage.

3.2. L'ÉCRITURE POUR LA MISE À DISTANCE

Sur le plan du développement professionnel, le processus d'écriture réflexive utilisé dans le projet visait un rôle de retour réflexif pour aider à une mise à distance et pour favoriser une pratique réflexive. En ce sens, l'écriture est considérée comme un moment de réflexion, un lieu privilégié où il est possible de *déterminer des points à travailler*. Il est souligné que ces moments donnent la possibilité de revenir sur ses actions et réflexions. Ces traces écrites apparaissent comme une aide pour *se remettre dans le contexte de la réflexion elle-même*. L'écriture mène parfois à un regard relativement objectif sur son cheminement et ses apprentissages, prenant le pas sur la dimension subjective. Les traces écrites deviennent alors *les « pièces à conviction » du processus et du contenu*, et offrent ainsi la possibilité de voir *l'historique de [son] cheminement*. L'écriture est alors perçue comme une occasion de se rendre compte de ses propres processus. Elle permet un retour réflexif distancié sur les actions posées. Il est d'ailleurs écrit que garder des traces conduit à se rendre compte de son *évolution, d'y faire référence [et] de faire un meilleur suivi*. S'engager dans une démarche d'écriture stimulerait « automatiquement » une élaboration réflexive. Par exemple, il est souligné qu'*écrire est un acte exigeant* qui mène à fournir un réel effort cognitif. La production de traces écrites donnerait à voir au sujet qui écrit *l'évolution de [sa] pensée* associée à ses prises de conscience, aussi pour *relancer [ses] réflexions*, pour porter un regard qui montre une mise à distance sur les actions posées, pour *rétroagir* ou pour *ramasser l'information en vue d'un bilan*, par exemple.

Il est rapporté que l'écriture permet de porter un regard critique sur l'évolution de ses *apprentissages [...] autant pour l'accompagné que [pour] l'accompagnateur*, en les objectivant, afin d'éviter la déformation inhérente à l'oubli. Dans le même sens, l'écriture donne la possibilité de *rassembler différents « regards » sur une même situation, le temps estompant certains aspects*

d'une expérience. Cela signifie que l'écriture réflexive à visée professionnalisante fournit l'occasion de porter un regard nouveau, rétrospectif, sur ses réalisations en tant que praticienne ou praticien réflexif et ainsi, de rendre possible l'évaluation de sa propre démarche, mais aussi de se retirer de l'action et de se voir dans l'action [...] pour y réfléchir et, s'il y a lieu, [pour] s'ajuster.

Pour résumer, écrire mène à une distanciation d'avec l'action. Ceci oblige à réfléchir, à prendre un temps d'arrêt, à aller plus loin et [ainsi] à éviter les redondances et à ne pas refaire des gestes qui ne peuvent donner les résultats souhaités. Cette distanciation relève de la pratique réflexive qui se veut « une mise à distance et un regard critique de son propre fonctionnement, mais aussi une analyse tant individuelle que collective des actions et des gestes posés au cours de son intervention professionnelle » (Champy-Remoussenard, 2003 ; Lafortune, 2008a, p. 194 ; Vanhulle, 2004).

Constat 2

L'écriture réflexive aurait une fonction de mise à distance pour favoriser le regard critique et rétrospectif sur son cheminement et ses actions et, ainsi, aider à dégager les dimensions de sa pratique à revoir et à ajuster. Dans cette mise à distance, l'écriture aide à conserver les faits plus proches de la façon dont ils se sont déroulés que si aucune trace écrite n'est gardée. Une future recherche pourrait explorer le processus métacognitif par lequel passe chaque personne pour exercer cette mise à distance.

3.3. L'ÉCRITURE POUR LA COHÉRENCE

Selon les propos analysés, l'écriture réflexive joue un rôle dans la planification des interventions ; elle sert de base pour des actions à mener ultérieurement tout en permettant un regard sur des actions passées pour de nouveaux buts, objectifs ou défis. Conserver des écrits aide à voir la progression ou non [à] mieux cerner les prochaines interventions [et, ainsi, à] garder le fil conducteur. En somme, conserver des traces permet d'établir ou de construire le fil conducteur de [la] formation continue ou de [ses] apprentissages, particulièrement en offrant un outil ou moyen (l'écriture) plus stable et fiable que la mémoire. Cette pratique permet également de conserver une certaine objectivité et une cohérence dans la planification de situations vécues rapportées. En d'autres termes, l'écriture réflexive permettrait de structurer la pensée et les actions, ce qui aiderait à organiser et à cibler les contenus d'une formation. Les traces fournissent un fil conducteur, des points de repère (continuum) dans un cheminement réflexif. Une telle démarche aide à voir si l'intention de départ a été respectée, [à] ajuster le « rythme » des apprentissages visés lors des rencontres d'accompagnement et à se réorienter au besoin,

mais aussi à *garder le « cap »* et à *faire le point sur son niveau d'engagement et de cohérence*. Ici, la cohérence est associée au fil conducteur qui est une clarification explicite de l'orientation d'une démarche d'accompagnement ou d'un projet d'action. Cette clarification sert à guider les réflexions et les actions, à établir des liens entre les idées énoncées et les actions posées, et à faire un retour sur les actions pour articuler le sens, les liens et la cohérence (Lafortune, 2008a).

À travers l'ensemble des propos se dégage l'idée que garder des traces par l'écriture permet de conserver une certaine cohérence dans les actions posées, tout en leur donnant une finalité. L'écriture peut aider à *construire un fil conducteur* et à le conserver; à *analyser pourquoi on a pris une autre direction*; à *maintenir une meilleure continuité* et à ne pas s'éloigner de l'intention de départ. Selon les propos, garder des traces servirait à *faire ressortir les lignes directrices réelles du cheminement, tant [sur le plan] personnel que collectif, afin de s'assurer [d'une] convergence entre ces directions et les buts que l'on se fixe à long terme*. Dit autrement, garder des traces, *c'est la mémoire des gestes et des réflexions qui permettent d'avoir un fil conducteur* par la suite. Il est souvent indispensable de formuler un fil conducteur et de s'y tenir lorsqu'il est question d'effectuer un suivi dans une démarche d'accompagnement. *Dans un modèle d'accompagnement où il y a des suivis [et une certaine] continuité, [...] l'utilisation [des traces écrites] à la suite d'une rencontre [aide aussi à] s'assurer que cela n'en reste pas là et que ce [matériel d'accompagnement] soit réinvesti; soit lors d'une rencontre, [...] lors d'un suivi ou [bien] dans un moment formel ou informel, et que [cela puisse être] récupéré [...] comme fil conducteur*. D'autres propos soulignent que, *quelle que soit la forme, il faut amener les gens à écrire ce qu'ils retiennent parce que cela [oblige] à la cohérence*. Dans le même ordre d'idées, les fiches réflexives visent à avoir un aperçu visuel plus global et moins séquentiel; elles contribuent à voir le fil conducteur d'un suivi, aidant les personnes accompagnées à prendre conscience des progrès réalisés et à en évaluer les répercussions dans leur pratique. Cela veut dire qu'il est important de faire *formuler un défi personnel en début d'année en lien avec les compétences professionnelles, [pour y revenir par la suite] lors de la supervision et en fin d'année lors de la rencontre d'évaluation*.

Constat 3

L'écriture réflexive aurait une utilité en ce qui concerne la planification et la réalisation des actions en aidant à se donner un fil conducteur, des points de repères ou des lignes directrices et, surtout, en aidant à garder les orientations premières. Un retour sur les écrits aide à voir la cohérence (Cros, 2003; Morisse, 2005). Cependant, écrire ne suffit pas à la cohérence. Revenir sur les écrits est essentiel. Réfléchir sur ces écrits et les

analyser collectivement est aussi nécessaire (Cros, 2003 ; Vanhulle, 2004). Une prochaine recherche pourrait investiguer comment, spécifiquement, les écrits influencent la préparation (planification et anticipation) d'une intervention.

3.4. L'ÉCRITURE POUR DES MISES EN RELATION

Prendre un moment d'arrêt pour écrire *permet de structurer sa pensée pour établir les liens* entre les étapes d'un processus, autrement dit, cela permet de créer une *continuité réflexive* par l'écriture. Ces écrits deviennent *des repères pour se situer dans le processus ou l'intention d'apprendre dans lequel on s'engage*. De même, le fait d'écrire sur sa pratique vient soutenir l'élaboration et la clarification de sa pensée et ses tentatives de rappeler l'essentiel. Ainsi, conserver des traces écrites *permet de faire revenir à la mémoire les différents contenus et processus travaillés* auparavant. Il devient alors plus aisé d'y faire référence lorsque nécessaire. À ce sujet, *lorsqu'[une personne se] relit, [elle] fait souvent des liens [qui n'avaient] pas [été] faits lors de la prise de notes*. L'écriture semble donc un moyen non seulement de se rappeler d'événements, d'expériences ou d'apprentissages, mais aussi de mieux les intégrer. *Garder des traces permet de faire des liens [entre son] propre niveau d'engagement, [sa] cohérence, [la] signification et [la] clarté de ce qui est écrit*. Il ressort de divers propos qu'écrire sur sa pratique (et conserver le matériel élaboré dans ces récits) aide à *faire une synthèse*, ce qui permettra par la suite d'établir des liens entre la théorie et la pratique en générant *une réorganisation [dis] idées/concepts*. En cela, garder des traces deviendrait alors *un complément ou [...] un référentiel pour l'analyse et la synthèse des apprentissages*.

L'écriture aide à *être [davantage] réflexif et métacognitif*. D'une façon plus spécifique, *écrire permet aussi d'apprendre à écrire et à devenir de plus en plus réflexif*. Cela permet [en effet] *de verbaliser [et de préciser] d'une manière différente sa pensée afin de mieux se l'approprier*. Dans ce contexte, la démarche d'écriture réflexive à visée professionnalisante peut alors se concevoir comme un acte *libérateur*. Elle favoriserait ainsi *le transfert ; [aiderait à] faire ressortir [ses] valeurs ; [susciterait] la créativité ; [amènerait à] organiser et faire évoluer la pensée [tout en permettant] de se connaître davantage*. D'autres propos soulignent que l'écriture alimente la réflexion et la synthèse et, par conséquent, pousse plus en avant la pensée. Peu d'écrits abordent spécifiquement cette dimension de la mise en relation favorisée par l'écriture réflexive, mais certains l'abordent de la façon suivante. Morisse (2005) considère que certaines personnes apprécient l'écriture leur permettant d'approfondir des liens ; et Reuter (1996, cité par Ruellan, Reuter, Genes et Picard, 2000) considère qu'une des fonctions de l'écriture consiste à mettre en relation différents matériaux.

Constat 4

L'écriture réflexive aurait une influence positive sur la structuration et la clarification de la pensée, ce qui contribuerait à des mises en relation. Cette influence favoriserait l'appropriation et l'intégration des apprentissages pour en faire une synthèse et pousser plus loin la pensée. Une future recherche pourrait s'attarder sur le rôle précis de l'écriture réflexive relativement à la structuration de la pensée, processus souvent nommé dans les écrits sur la question (Cros, 2009; Bishop et Cadet, 2007; Vanhulle, 2004, 2005), mais aussi à l'intégration des apprentissages et à la réalisation de synthèses. L'étude des processus métacognitifs en cause dans ces démarches serait une avenue à explorer.

4. INTERPRÉTATION ET DISCUSSION

Dans les résultats d'une telle recherche, il n'est pas simple de départager ce qui appartient spécifiquement au processus d'écriture réflexive de ce qui relève de la démarche d'accompagnement-formation. Il semble que l'accompagnement-formation peut favoriser le développement professionnel (Lafortune, 2008a), mais que le fait de garder des traces écrites à différents moments contribue à accentuer ce développement. La pertinence d'écrire se reflète dans la possibilité de faire un retour réflexif sur ce qui a été écrit à un moment en y revenant plus tard. Cela suppose un accompagnement qui exige plusieurs rencontres, un passage à l'action entre les rencontres et un moment de retour sur ces actions. Malgré tous les avantages pouvant être attribués à l'écriture réflexive, il ne semble pas facile de susciter un engagement à garder des traces à différents moments d'une démarche, à y voir un avantage et à conserver cette pratique au-delà du moment d'un projet.

Les résultats de la quatrième question deviennent utiles, sinon nécessaires : « Comment pourrait-on inciter des personnes accompagnées à garder des traces de leurs interventions ? » L'analyse de contenu réalisée fait émerger les constats suivants :

- La pertinence de garder des traces provient de la prise de conscience de l'utilité de le faire pour soi et pour son travail professionnel. Pour donner une signification à l'écriture réflexive en cours de démarche d'accompagnement, il devient important de faire émerger les gains et les avantages d'une telle démarche. Cela ne peut venir que par l'expérience d'écrire sur et à partir de sa pratique et de sa démarche dans l'accompagnement ou la formation. Le dire ne semble pas suffisant. Un retour réflexif semble nécessaire, voire essentiel (Morisse, 2005).

- Au-delà de la conservation des traces de l'accompagnement vécu depuis peu de temps, il peut s'avérer utile de garder celles de formations antérieures à la démarche entreprise avec les personnes accompagnées. Cela peut prendre la forme d'un récit du cheminement de la personne à travers les formations réalisées depuis un certain nombre d'années, ce qui lui permet d'entrevoir son évolution à partir de ce récit. Vanhulle (2002) considère important que l'écriture réflexive contribue au processus autobiographique.
- Si les personnes accompagnées désiraient qu'il y ait un partage de pratiques – ce qui arrive souvent –, il deviendrait assez facile d'envisager de garder des traces. Un élément qui semble très pertinent dans l'acte de faire écrire consiste à revenir sur ce qui a été écrit afin de montrer l'importance que l'on y accorde. Il importe de se donner en modèle, en s'engageant soi-même dans l'écriture réflexive, mais il est encore plus utile de faire part de l'apport de la conservation des traces pour sa propre évolution professionnelle, ce qui renvoie à l'importance d'une démarche collective dans l'écriture réflexive (Champy-Remoussenard, 2003 ; Vanhulle, 2004).
- Plusieurs moyens peuvent favoriser l'écriture réflexive. Cependant, quels que soient les moyens retenus – portfolio, journal de bord, fiches réflexives (Mehran, 2009) –, c'est ce qui est demandé et l'engagement fourni qui importent et non pas le nom qu'on donne à ce moyen. L'accent est mis sur ce qui est écrit et sur les retours qui sont effectués.
- Le temps accordé pour écrire est important. C'est la façon prioritaire d'accorder de l'importance à l'écriture et d'inciter les personnes qui n'en voyaient pas l'utilité à écrire. Avec le temps, les retours sur les écrits peuvent montrer la pertinence d'écrire sur et à partir de sa pratique.

CONCLUSION

Pour aborder l'accompagnement d'une écriture réflexive, nous avons présenté un cadre conceptuel comportant les concepts d'écriture dans un contexte professionnel et d'écriture réflexive. Cette écriture n'est pas toujours simple à réaliser, compte tenu de certaines résistances, mais arriver à faire comprendre ce qu'apporte ce type d'écriture peut contribuer au développement professionnel. Les fonctions de l'écriture réflexive ont été étudiées à partir de la structuration de la pensée, de l'aide à des prises de conscience et de la mise à distance. Les résultats sont en lien avec ce

cadre théorique en ce qui concerne le rôle de l'écriture pour susciter des prises de conscience et favoriser la mise à distance. Deux autres fonctions sont ressorties : l'aide à la cohérence et la mise en relation.

L'analyse de contenu de données de recherche est directement associée au processus d'écriture, à ce que l'écriture a apporté et aux moyens de susciter ce processus. Cette analyse ne porte pas sur ce que les gens ont écrit dans la démarche d'accompagnement. Elle est plutôt une forme de « regard méta » sur le fait d'avoir écrit, et non pas sur ce qui a été écrit. Les recherches de ce genre se font plutôt rares, et il serait intéressant d'intégrer cette forme de réflexion de façon plus systématique. Il est vrai que certaines personnes se prononcent sur ce que l'écriture leur a apporté sans qu'on le leur demande, mais le faire systématiquement contribuerait à l'avancement de la recherche à ce propos.

Sur le plan théorique, plusieurs réflexions ou résultats de recherche font référence à la dimension affective en lien avec l'écriture. Par exemple, Champy-Remoussenard (2009) ainsi que Morisse (2005) considèrent que le rapport à l'émotion est important en tenant compte que le fait d'écrire à propos de l'activité ou de l'expérience fait émerger des émotions. Cela peut mener à une écriture qui comporte des réactions affectives. Dans un autre ordre d'idées, Cardinal-Picard et Bélisle (2009) abordent plutôt le fait que la dimension affective du rapport à l'écrit comprend les souvenirs d'échec ou de réussite en lien avec l'écriture, mais aussi les émotions, attitudes, sentiments, désirs et conflits relatifs à l'écrit. La dimension affective entre en jeu dans le fait d'aimer, ou pas, écrire (Cardinal-Picard et Bélisle, 2009), mais aussi dans le fait d'aimer, ou pas, ce qui a été écrit, dans le fait que les autres vont aimer, ou pas, ce qui a été écrit. Explorer une avenue associée à la dimension affective dans les écritures professionnelles et réflexives pourrait contribuer à la réflexion relative aux résistances à écrire, mais aussi au plaisir à le faire.

Enfin, lorsque Cros (2009, p. 130) souligne qu'« il y a comme un interdit de penser, de la part des chercheurs, sur leur propre activité d'écriture », elle soulève des interrogations. Pourquoi en serait-il ainsi ? Comment pourrait-on le vérifier ? Quel impact une telle situation a-t-elle sur les productions scientifiques ou pédagogiques ?

La recherche relative aux écrits réflexifs ouvre des avenues de travail intéressantes : dimension affective, résistance à l'écrit, ou au regard des autres sur ses écrits ou sur son processus d'écriture, tant dans les milieux scolaires que scientifiques. Ce sont là autant d'avenues pour des discussions, des symposiums et des collaborations.

BIBLIOGRAPHIE

- ANADON, M. et C. COUTURE (2007). « La recherche participative : une préoccupation toujours vivace », dans M. Anadon (dir.), *La recherche participative*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 1-7.
- BARDIN, L. (1977). *L'analyse de contenu*, Paris, Presses universitaires de France.
- BARRÉ-DE MINIAC, C. (2002). « Le rapport à l'écriture : une notion à plusieurs dimensions », *Pratiques : Images du scripteur et rapport à l'écriture*, (113), p. 29-40.
- BERTHON, J.F. (2006). « Le geste de l'écriture comme outil de professionnalisation, dans le cadre des recherches innovations de l'académie de Lille : entre formation et recherche », dans F. Cros (dir.), *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*, Paris, L'Harmattan, p. 103-114.
- BISHOP, M.-F. et L. CADET (2007). « Les écritures réflexives en formation élémentaire et professionnelle constituent-elles un genre ? », *Les cahiers Théodile*, (7), p. 7-32.
- BLACKMORE, S. (2004). *Consciousness : An Introduction*, New York, Oxford University Press.
- CARDINAL-PICARD, M. et T.R. BÉLISLE (2009). « Traces de cheminement soumises à des tiers : des défis de l'écriture professionnelle en relation d'aide. Une étude de cas », dans F. Cros, L. Lafortune et M. Morisse (dir.), *Les écritures en situations professionnelles*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 97-123.
- CHAMPY-REMOUSSENARD, P. (2003). « Conditions et modalités de mise en mots du travail réel dans un dispositif de formation destiné aux professionnels du secteur éducatif », *Perspectives documentaires en éducation*, n° 58, *L'écriture entre recherche et formation*, INRP, p. 33-40.
- CHAMPY-REMOUSSENARD, P. (2009). « Caractéristiques et fonctions de l'écriture sur l'activité professionnelle : l'éclairage des pratiques de VAE en France », dans F. Cros, L. Lafortune et M. Morisse (dir.), *Les écritures en situations professionnelles*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 73-96.
- CHANNOUF, A. (2000). *Les images subliminales*, Paris, Presses universitaires de France.
- CROS, F. (2003). « L'écriture sur la pratique est-elle un outil de professionnalisation ? », *Perspectives documentaires en éducation*, (58), *L'écriture entre recherche et formation*, INRP, p. 41-47.
- CROS, F. (dir.) (2006). *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*, Paris, L'Harmattan.
- CROS, F. (2009). « La carte ne coïncidera jamais avec le territoire : écrire une thèse », dans F. Cros, L. Lafortune et M. Morisse (dir.), *Les écritures en situations professionnelles*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 125-151.
- CROS, F., L. LAFORTUNE et M. MORISSE (dir.) (2009). *Les écritures en situations professionnelles*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

- DAUNAY, B. et M. MORISSE (2009). « Les écrits professionnels des enseignants : entre prescrit et réel, entre individuel et collectif », dans F. Cros, L. Lafortune et M. Morisse (dir.), *Les écritures en situations professionnelles*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 41-71.
- DELAMOTTE, R., F. GIPPET, A. JORRO et M.-C. PENLOUP (dir.) (2000). *Passages à l'écriture : un défi pour les apprenants et les formateurs*, Paris, Presses universitaires de France.
- FRÉCHETTE, S., K. BÉLANGER et R. LANDRY (2009). « Réflexion sur des particularités de l'écriture en situation professionnelle », dans F. Cros, L. Lafortune et M. Morisse (dir.), *Les écritures en situations professionnelles*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 231-245.
- GODELET, E. (2009). « Apprendre et se développer à travers l'écriture du mémoire en formation d'adultes : utopie ou possible réalité ? », dans F. Cros, L. Lafortune et M. Morisse (dir.), *Les écritures en situations professionnelles*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 175-204.
- KADDOURI, M. (2006). « Quelques considérations transversales à propos de l'écriture sur sa pratique professionnelle », dans F. Cros (dir.), *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*, Paris, L'Harmattan, p. 241-253.
- LAFORTUNE, L. (2007). « Réflexions sur la conscience et la prise de conscience dans l'accompagnement d'un changement de pratiques en éducation », dans F. Pons et P.-A. Doudin (dir.), *La conscience. Perspectives pédagogiques et psychologiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 131-158.
- LAFORTUNE, L. (2009). « Un journal d'accompagnement d'un changement comme outil d'écriture réflexive professionnalisante », dans F. Cros, L. Lafortune et M. Morisse (dir.), *Écritures en situations professionnelles*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 12-39.
- LAFORTUNE, L., avec la collaboration de S. CYR et B. MASSÉ et la participation de G. MILOT et K. BENOÎT (2004). *Travailler en équipe-cycle : entre collègues d'une école*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LAFORTUNE, L., avec la collaboration de C. LEPAGE (2008c). *Guide d'accompagnement professionnel d'un changement*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LAFORTUNE, L., avec la collaboration de C. LEPAGE et F. PERSECHINO (2008a). *Compétences professionnelles à l'accompagnement : un référentiel*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LAFORTUNE, L., avec la collaboration de C. LEPAGE, F. PERSECHINO et K. BÉLANGER (2008b). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement : pour un leadership novateur*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2004). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, 1^{er} cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.

- MEHRAN, F. (2009). «Le portfolio de développement professionnel à l'université : enjeux et significations», dans F. Cros, L. Lafortune et M. Morisse (dir.), *Les écritures en situations professionnelles*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 205-229.
- MORISSE, M. (2005). «La (re)présentation de soi dans les pratiques ordinaires d'écriture», *Éducation permanente*, (162), p. 89-100.
- NÉGURA, L. (2006). «L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales», *SociologieS, Théories et recherches*, <<http://sociologies.revues.org/index993.html>>, consulté le 26 décembre 2010.
- PAILLÉ, P. (1994). «Pour une méthodologie de la complexité en éducation : le cas d'une recherche-action-formation», *Revue canadienne de l'éducation*, 19(3), p. 215-230.
- PIAGET, J. (1974). *La prise de conscience*, Paris, Presses universitaires de France.
- POLLET, M.-C. (2009). «L'écriture professionnelle d'enseignants confirmés dans un contexte de formation continuée obligée», dans F. Cros, L. Lafortune et M. Morisse (dir.), *Les écritures en situations professionnelles*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 155-173.
- PONS, F., P.-A. DOUDIN, D. MARTIN, L. LAFORTUNE et P.L. HARRIS (2004). «Psychogénèse de la conscience et pensée réflexive», dans R. Pallascio, M.-F. Daniel et L. Lafortune (dir.), *Pensée et réflexivité : théories et pratiques éducatives*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 13-36.
- PRESSE, M.-C. (2006). «Écrire sur ses pratiques professionnelles de "formateur" quand on n'est pas formateur : les effets, les enjeux», dans F. Cros (dir.), *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*, Paris, L'Harmattan, p. 135-151.
- RIFFAULT, J. (2000). *Penser l'écrit professionnel en travail social*, Paris, Dunod.
- RUELLAN, F., Y. REUTER, S. GENES et C. PICARD (2000). «À propos de la fonction cognitive de l'écriture en formation», *Cahiers de la Maison de la recherche, atelier 25, Pratiques de l'écrit et modes d'accès dans l'enseignement supérieur*, Lille, p. 45-52.
- VANHULLE, S. (2002). *Des savoirs en jeu au savoir en « je » : médiations sociales et processus de subjectivation en formation initiale d'enseignants*, thèse de doctorat, Liège, Université de Liège.
- VANHULLE, S. (2004). «L'écriture réflexive, une inlassable transformation sociale de soi», *Repères*, (30), p. 41-63.
- VANHULLE, S. (2005). «Écriture réflexive et subjectivation de savoirs chez les futurs enseignants», *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), p. 41-63.
- WANLIN, P. (2007). «L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels», Actes du colloque « Bilan et perspectives de la recherche qualitative », *Recherches qualitatives*, (3), p. 243-272.
- WLODKOWSKI, R. (1985). *Enhancing Adult Motivation to Learn : A Guide to Improving Instruction and Increasing Learner Achievement*, San Francisco, Jossey-Bass.



Notices biographiques

Christine Barré-De Miniac est professeure émérite et membre du laboratoire Lidilem (linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles) de l'Université Stendhal Grenoble 3. Responsable d'un programme de recherche sur la didactique de l'écriture, elle mène depuis plusieurs années des recherches sur le rapport à l'écriture, depuis sa formation chez les jeunes enfants jusqu'à sa mise en œuvre à l'adolescence et à l'âge adulte. Elle a notamment publié un ouvrage intitulé *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*.

c.barredeminiac@laposte.net

Monique Brodeur a d'abord étudié à l'Université de Montréal en orthopédagogie, avant d'obtenir sa maîtrise et son doctorat en psychopédagogie à l'Université Laval. Elle a travaillé durant quinze ans en milieux communautaires et scolaires, auprès d'élèves de milieux défavorisés et ayant des difficultés d'adaptation et d'apprentissage. Professeure titulaire à l'Université du Québec à Montréal, elle est également doyenne de la Faculté des sciences de l'éducation. Elle est membre du Laboratoire sur les pratiques d'enseignement appuyées par la recherche, du Centre d'études

sur l'apprentissage et la performance (CEAP) de l'Université Concordia et du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Ses recherches portent sur le développement professionnel en enseignement, en lien avec l'adaptation scolaire, la prévention des difficultés d'apprentissage en lecture et l'autorégulation de l'apprentissage.

brodeur.monique@uqam.ca

Patricia Champy-Remoussenard est professeure à l'Université Lille 3 et directrice du Centre interuniversitaire de recherche en éducation de Lille (CIREL, EA 4354). Elle est coprésidente de l'Association française des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation (AECSE). Ses travaux portent sur l'analyse de l'activité et la formation, la mise en mots de l'expérience, les relations entre système éducatif et monde du travail. Elle a développé une méthode d'écriture et d'échange sur l'activité utilisée en formation et en recherche.

pat.remoussenard@free.fr

Anne Clerc est professeure-formatrice à la Haute école pédagogique de Lausanne, en Suisse, et membre de l'unité d'enseignement et de recherche « Enseignement, apprentissage, évaluation ». Ses travaux portent sur les processus de formation à l'enseignement en lien avec le rôle de la personne enseignante dans les apprentissages des élèves et la construction de l'identité professionnelle, sur l'écriture comme outil d'appropriation des savoirs ainsi que sur l'étude de dispositifs de formation tel que les *learning studies*.

Anne.clerc-georgy@hepl.ch

Françoise Cros est professeure émérite en sciences de l'éducation au Centre de recherche sur la formation du Conservatoire national des arts et métiers de Paris. Depuis le début de sa carrière, elle a construit l'innovation comme objet scientifique de recherche, avec ses ramifications dans le monde de l'éducation et de la formation, à travers le projet d'école, l'évaluation et le changement des pratiques professionnelles des formatrices et formateurs. Sur le plan international, elle a travaillé sur les processus de transformation et de changement des systèmes d'éducation et de formation.

cros.francoise@wanadoo.fr

Sylvie Fréchette est chargée de cours et superviseure de stages en enseignement secondaire à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle est également auxiliaire de recherche à la Chaire Normand-Maurice de cette université. Titulaire d'un doctorat en éducation, elle a effectué un stage postdoctoral dans l'équipe de Louise Lafortune dans le cadre du projet Accompagnement-Recherche-Formation pour la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise. Elle s'intéresse à l'autorégulation de l'apprentissage de tâches professionnelles complexes en formation initiale des enseignants et enseignantes et au soutien à la motivation des élèves.

sylvie.frechette@uqtr.ca

Louise Lafortune, Ph. D., est professeure titulaire au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle est auteure de plusieurs articles et livres portant sur l'affectivité et la métacognition, sur la pensée et la pratique réflexives, l'équité sociopédagogique et la situation des femmes en maths et sciences en lien avec le développement durable, le travail en équipe de collègues, le jugement professionnel, le leadership partagé, les écritures réflexives et professionnalisantes, les compétences professionnelles et un modèle pour l'accompagnement socioconstructiviste d'un changement. Elle élargit actuellement son champ d'activité par des travaux portant sur la santé des personnels scolaires et des élèves ainsi que sur une démarche réflexive en soins infirmiers.

louise.lafortune@uqtr.ca

Gilles Leclercq est professeur des universités en sciences de l'éducation. Il enseigne à l'Université Lille 1 (Université des sciences et technologies) au Centre Université-Économie d'éducation permanente (CUEEP). Il est responsable du Master 2 en alternance « Ingénierie de la formation » pour les formations à distance. Il est membre du laboratoire CIREL (équipe Trigone). Ses recherches portent sur les usages des dispositifs de formation professionnalisés, notamment dans l'enseignement supérieur, l'alternance et les écrits professionnels. Il a été coordinateur de l'ouvrage *Dispositifs de formation et environnements numériques : enjeux pédagogiques et contraintes informatiques* (2010).

gilles.leclercq@univ-lille1.fr

Frédéric Legault a obtenu un doctorat en psychologie de l'Université du Québec à Montréal. Professeur titulaire au Département d'éducation et formation spécialisées de l'Université du Québec à Montréal, il est membre du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Ses principaux intérêts de recherche portent sur les facteurs d'ajustement scolaire des élèves du primaire et du secondaire et sur l'insertion professionnelle des enseignantes et enseignants. Ses recherches actuelles se situent dans les domaines de la motivation scolaire, de l'organisation des services en adaptation scolaire et de l'insertion professionnelle du personnel enseignant au collégial.

legault.frederic@uqam.ca

France Merhan est chargée d'enseignement à l'Université de Genève, à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Elle est membre de l'équipe de recherche « Formation et organisations », membre associée de l'équipe « Mimesis et formation » et membre du laboratoire « Recherche, Intervention, Formation, Travail ». Les thématiques de recherche qu'elle investit concernent les formations en alternance dans un cadre académique, l'analyse des trajectoires biographiques et des dynamiques identitaires affectant les sujets engagés dans de tels dispositifs, ainsi que la prise en compte des ressources formatives propres aux écrits professionnels et universitaires associés à ces démarches.

France.merhan@unige.ch

Martine Morisse est maître de conférences à l'UFR des sciences de l'éducation de l'Université Paris 8 Vincennes à Saint-Denis, et membre de l'équipe de recherche Experice des université Paris 8 et Paris 13, et du Centre de recherche sur la formation (CRF) du CNAM Paris.

martine.morisse@free.fr

Anne-Catherine Oudart est maître de conférences en sciences de l'éducation. Elle enseigne à l'Université Lille 1 (Université des sciences et technologies), au Centre Université-Économie d'éducation permanente (CUEEP). Elle est responsable du Master 1 en alternance « Métier de la formation » à Lille 1. Elle est membre du laboratoire CIREL (équipe Trigone et associée à l'équipe Théodile). Ses recherches portent sur la didactique, les écrits professionnels et l'apprentissage en situation de travail.

anne-catherine.oudart@univ-lille1.fr

Sylvain Starck est docteur en sciences de l'éducation et chargé d'enseignement et de recherche à Profeor-CIREL et à l'Université Lille 3. Il exerce également en tant que professeur des écoles dans l'enseignement primaire et a été chargé d'enseignement à l'Université Nancy 2. Ses travaux portent sur les formes d'autonomie déployées par les individus dans l'activité professionnelle, l'évaluation des enseignants et l'interface entre enseigner et administrer.

systarck@laposte.net

PARTICULARITÉS DES OUVRAGES DE LA COLLECTION ÉDUCATION-RECHERCHE

La collection Éducation-Recherche présente les nouvelles orientations en éducation au moyen de résultats de recherche et de réflexions théoriques et pratiques. Des outils de formation et d'intervention ainsi que des stratégies d'enseignement et d'apprentissage sont également présentés lorsqu'ils ont été validés, implantés et évalués dans le cadre de recherches. Les ouvrages à caractère scientifique doivent décrire une démarche rigoureuse de recherche et d'analyse ainsi que les résultats obtenus.

Afin d'assurer la rigueur scientifique des textes publiés, chacun d'eux est soumis à un processus d'arbitrage avec comité de lecture et évaluations externes. De plus, les délais de publication sont réduits au minimum afin de conserver l'actualité et l'à-propos des articles, recherches et études réalisés par les chercheurs et chercheuses. Chaque texte est évalué par deux arbitres : un membre du comité de lecture de la collection et un spécialiste du domaine. Ces évaluations portent sur la pertinence du document et sur sa qualité scientifique (cohérence entre la problématique, les objectifs et la démarche méthodologique ; profondeur des analyses ; pertinence des conclusions...).

Membres du comité de lecture

Jean Archambault (Université de Montréal), Diane Biron (Université de Sherbrooke), Hélène Bonin (UQAM), Caroline Bouchard (UQAM), Paul Boudreault (UQO), Jean-François Boutin (UQAR-Antenne de Lévis), Jacques Chevrier (UQO), Christine Couture (UQAC), Colette Deaudelin (Université de Sherbrooke), Godelieve Debeurme (Université de Sherbrooke), Serge Desgagné (Université Laval), Louise Dupuy-Walker (UQAM), Moussadak Ettayebi (UQAM), Diane Gauthier (UQAC), Claude Genest (UQTR), Jacinthe Giroux (UQAM), Charlotte Guérette (Université Laval), Abdelkrim Hasni (Université de Sherbrooke), France Henri (Téluq-UQAM), Gaby Hsab (UQAM), Mokhtar Kaddouri (Conservatoire national des arts et métiers de Paris), Jean-Claude Kalubi (Université de Sherbrooke), Carol Landry (Université Laval), Judith Lapointe (chercheure en éducation), Frédéric Legault (UQAM), Marie-Françoise Legendre (Université Laval), Daniel Martin (UQAT), Pierre Mongeau (UQAM), Martine Morisse (Université Charles-de Gaulle, Lille 3), Donatille Mujawamariya (Université d'Ottawa), Denise Normand-Guérette (UQAM), Florian Péloquin (Cégep de Lanaudière), Jeanne Richer (Cégep de Trois-Rivières), Carmen Rico de Sotelo (UQAM), Magali Robitaille (Cégep Marie-Victorin), Anne Roy (UQTR), Ghislain Samson (UQTR), Lorraine Savoie-Zajc (UQO), Noëlle Sorin (UQTR), Hassane Squalli (Université de Sherbrooke), Carole St-Jarre (chercheure en éducation), Lise St-Pierre (Université de Sherbrooke), Marjolaine St-Pierre (UQAM), Gilles Thibert (UQAM), Michèle Venet (Université de Sherbrooke), Suzanne Vincent (Université Laval).

Personnes qui ont arbitré des textes de l'ouvrage collectif

Christiane Blaser (Université de Sherbrooke), Sylvain Bourdon (Université de Sherbrooke), Marie Cardinal-Picard (Université de Sherbrooke), Valérie Djédjé (UQAM), France Lacourse (Université de Sherbrooke), Nathalie Lafranchise (UQAM), Marie-Christine Pollet (Université Libre de Bruxelles), Suzanne Pouliot (Université de Sherbrooke), Marc Romainville (Université de Namur), Sabine Vanhulle (Université de Genève), Marie Verspieren (Université Lille 1).

Dans la collection ÉDUCATION-RECHERCHE

Langage et pensée à la maternelle

Denise Doyon et Carole Fisher (dir.)
2010, ISBN 978-2-7605-2493-4, 236 pages

Enjeux et défis associés à la qualification

La quête d'un premier diplôme
d'études secondaires
Nadia Rousseau (dir.)
2009, ISBN 978-2-7605-2487-3, 320 pages

La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui

*Réal Bergeron, Ginette Plessis-Bélair
et Lizanne Lafontaine (dir.)*
2008, ISBN 978-2-7605-2370-8, 300 pages

Les jeunes en grande difficulté

Contextes d'intervention favorables
Julie Myre Bisailon et Nadia Rousseau (dir.)
2008, ISBN 978-2-7605-1555-0, 238 pages

Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement

Regards croisés
Christiane Gohier (dir.)
2007, ISBN 978-2-7605-1511-6, 338 pages

La qualité en éducation

Pour réfléchir à la formation de demain
Matthis Behrens (dir.)
2007, ISBN 978-2-7605-1498-0, 220 pages

La conscience

Perspectives pédagogiques et psychologiques
Francisco Pons et Pierre-André Doudin (dir.)
2007, ISBN 978-2-7605-1475-1, 180 pages

La didactique du français oral au Québec

Recherches actuelles et applications
dans les classes
*Ginette Plessis-Bélair,
Lizanne Lafontaine et Réal Bergeron (dir.)*
2007, ISBN 978-2-7605-1418-8, 268 pages

Transformation des pratiques éducatives

La recherche sur l'inclusion scolaire
Carmen Dionne et Nadia Rousseau (dir.)
2006, ISBN 2-7605-1432-3, 328 pages

La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire

Dans le contexte des réformes par compétences
*Abdelkrim Hasni, Yves Lenoir
et Joël Lebeaume (dir.)*
2006, ISBN 2-7605-1433-1, 280 pages

Imaginaires métissés en littérature pour la jeunesse

Noëlle Sorin (dir.)
2006, ISBN 2-7605-1419-6, 174 pages

Le manuel scolaire

Un outil à multiples facettes
Monique Lebrun (dir.)
2006, ISBN 2-7605-1406-4, 354 pages

La violence au préscolaire et au primaire

Les défis et les enjeux de la collaboration
entre l'école et les parents
Maryse Paquin et Marie Drolet (dir.)
2006, ISBN 2-7605-1383-1, 360 pages

Pédagogie et psychologie des émotions

Vers la compétence émotionnelle
*Louise Lafortune, Marie-France Daniel,
Pierre-André Doudin et al. (dir.)*
2005, ISBN 2-7605-1360-2, 266 pages

Récits exemplaires de pratique enseignante

Analyse typologique
Serge Desgagné
2005, ISBN 2-7605-1358-0, 248 pages

Formation des adultes aux cycles supérieurs

Quête de savoirs, de compétence ou de sens ?
Carol Landry et Jean-Marc Pilon (dir.)
2005, ISBN 2-7605-1352-1, 236 pages

Pensée et réflexivité

Théories et pratiques
*Richard Pallascio, Marie-France Daniel
et Louise Lafortune (dir.)*
2004, ISBN 2-7605-1284-3, 240 pages

Les réformes curriculaires

Regards croisés
Philippe Jonnaert et Armand M'Batika (dir.)
2004, ISBN 2-7605-1277-0, 318 pages

La recherche-intervention éducative

Transition entre famille et CPE
François Tochon et Jean-Marie Miron (dir.)
2004, ISBN 2-7605-1279-7, 264 pages

De la décentralisation au partenariat

Administration en milieu scolaire
Marjolaine Saint-Pierre et Luc Brunet (dir.)
2004, ISBN 2-7605-1283-5, 296 pages

Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos

*Louise Lafortune, Colette Deaudelin,
Pierre-André Doudin et Daniel Martin (dir.)*
2003, ISBN 2-7605-1250-9, 314 pages

Collaborer pour apprendre et faire apprendre

La place des outils technologiques
Colette Deaudelin et Thérèse Nault (dir.)
2003, ISBN 2-7605-1228-2, 296 pages



**Vaincre l'exclusion scolaire
et sociale des jeunes**

Vers des modalités d'intervention
actuelles et novatrices

Nadia Rousseau et Lyse Langlois (dir.)

2003, ISBN 2-7605-1226-6, 218 pages

Pédagogies.net

L'essor des communautés virtuelles
d'apprentissage

Alain Taurisson et Alain Senteni (dir.)

2003, ISBN 2-7605-1227-4, 334 pages

Concertation éducation travail

Politiques et expériences

Marcelle Hardy (dir.)

2003, ISBN 2-7605-1130-8, 252 pages

La formation en alternance

État des pratiques et des recherches

Carol Landry (dir.)

2002, ISBN 2-7605-1169-3, 378 pages

L'affectivité dans l'apprentissage

Louise Lafortune et Pierre Mongeau (dir.)

2002, ISBN 2-7605-1166-9, 256 pages

Les didactiques des disciplines

Un débat contemporain

Philippe Jonnaert et Suzanne Laurin (dir.)

2001, ISBN 2-7605-1153-7, 266 pages

La formation continue

De la réflexion à l'action

Louise Lafortune, Colette Deaudelin,

Pierre-André Doudin et Daniel Martin (dir.)

2001, ISBN 2-7605-1147-2, 254 pages

Le temps en éducation

Regards multiples

Carole St-Jarre et Louise Dupuy-Walker (dir.)

2001, ISBN 2-7605-1073-5, 474 pages

Pour une pensée réflexive en éducation

Richard Pallascio et Louise Lafortune (dir.)

2000, ISBN 2-7605-1070-0, 372 pages

Depuis plusieurs années, on constate que l'écriture joue un rôle central dans l'environnement professionnel. Une multitude d'écrits sont réalisés au travail, que ce soit des comptes rendus, des rapports, des messages électroniques ou la participation à un forum de discussion, des mémoires professionnels, du matériel pédagogique et des fiches réflexives, par exemple, notamment dans les professions de l'éducation et de la formation.

C'est ce qui a conduit les auteurs et auteures à se pencher sur les liens entre écriture et professionnalisation, en interrogeant les apports de l'écriture dans des dispositifs de formation, de recherche et d'accompagnement de pratiques. La réflexion livrée dans cet ouvrage est teintée à la fois par la composition interculturelle des expériences (Belgique, France, Suisse, Québec) et par la diversité des domaines de recherche (sociolinguistique, didactique, anthropologie, psychologie), portant sur un objet jusqu'alors peu étudié. Il s'adresse au monde de la recherche et de la pratique en sciences humaines et sociales dans l'accompagnement de pratiques d'écriture professionnelle.



MARTINE MORISSE est maîtresse de conférences à l'UFR des sciences de l'éducation de l'Université de Paris VIII Vincennes à Saint-Denis, et membre de l'équipe de recherche Experice des universités Paris 8 et Paris 13, et du Centre de recherche sur la formation (CRF) du CNAM Paris.

LOUISE LAFORTUNE, Ph. D., est professeure titulaire au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières et membre du Laboratoire LECLIC (Lecture, écriture et communication dans une perspective interdisciplinaire et culturelle).



FRANÇOISE CROS est professeure émérite au Centre de recherche sur la formation (CRF) au Conservatoire national des arts et métiers de Paris.

Ont collaboré à cet ouvrage

Christine Barré-De Miniac – Monique Brodeur – Patricia Champy-Remousse
Anne Clerc-Georgy – Françoise Cros – Sylvie Fréchette – Louise Lafortune
Gilles Leclercq – Frédéric Legault – France Merhan – Martine Morisse
Anne-Catherine Oudart – Sylvain Stark

