

# Les écritures en situations professionnelles

**COLLECTION ÉDUCATION-INTERVENTION**

*Sous la direction de*  
**FRANÇOISE CROS**  
**LOUISE LAFORTUNE**  
**MARTINE MORISSE**



**Presses  
de l'Université  
du Québec**

1-48  
10-19







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.

Les écritures  
en situations  
professionnelles

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  
Téléphone: 450-434-0306 / 1 800 363-2864

**FRANCE**

AFPU-DIFFUSION  
SODIS

**BELGIQUE**

PATRIMOINE SPRL  
168, rue du Noyer  
1030 Bruxelles  
Belgique

**SUISSE**

SERVIDIS SA  
Chemin des Chalets  
1279 Chavannes-de-Bogis  
Suisse



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 ».

Collection **ÉDUCATION-INTERVENTION**

# Les écritures en situations professionnelles

*Sous la direction de*  
**FRANÇOISE CROS**  
**LOUISE LAFORTUNE**  
**MARTINE MORISSE**

**2009**



**Presses de l'Université du Québec**

Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bur. 450  
Québec (Québec) Canada G1V 2M2

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

Vedette principale au titre :

Les écritures en situations professionnelles

(Collection Éducation intervention; 26)

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 978-2-7605-2378-4

1. Enseignement professionnel. 2. Écriture. 3. Qualifications professionnelles. 4. Pratique professionnelle. 5. Professionnalisation. I. Cros, Françoise. II. Lafortune, Louise, 1951- . III. Morisse, Martine. IV. Collection: Collection Éducation intervention ; 26.

LC1060.E37 2009      378'.013      C2009-940511-3

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement du Canada par l'entremise du Programme d'aide au développement de l'industrie de l'édition (PADIE) pour nos activités d'édition.

La publication de cet ouvrage a été rendue possible grâce à l'aide financière de la Société de développement des entreprises culturelles (SODEC).

**Intérieur**

Mise en pages : INFO 1000 MOTS

**Couverture**

Conception : RICHARD HODGSON

Illustration : M.C. ESCHER, *Drawing hands*, 1948, Lithographie.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 PUQ 2009 9 8 7 6 5 4 3 2 1

*Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés*

© 2009 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 1<sup>er</sup> trimestre 2009

Bibliothèque et Archives nationales du Québec / Bibliothèque et Archives Canada

Imprimé au Canada



---

# Table des matières

Introduction	<b>Réflexions sur les écritures en situations professionnelles</b> .....	1
	<i>Françoise Cros, Louise Lafortune et Martine Morisse</i>	
	Bibliographie .....	10
Partie 1		
	<b>L'écriture comme instrument de développement professionnel</b> .....	11
Chapitre 1	<b>Un journal d'accompagnement d'un changement comme outil d'écriture réflexive professionnalisante</b> .....	13
	<i>Louise Lafortune</i>	
	1. Un accompagnement-recherche-formation d'un changement. ....	16
	2. Processus permettant de garder des traces et écriture réflexive dans l'accompagnement: perspective conceptuelle .....	18

2.1. Garder des traces, un moyen de retour réflexif sur sa pratique professionnelle . . . . .	18
2.2. L'écriture réflexive dans l'accompagnement . . . . .	22
3. Deux dispositifs d'écriture : fiches réflexives et journal d'accompagnement . . .	24
3.1. Fiches réflexives . . . . .	25
3.2. Le journal d'accompagnement . . . . .	26
4. Journaux d'accompagnement : une première exploration des résultats relatifs au processus d'écriture . . . . .	29
5. Des moyens de susciter l'écriture dans la formation et l'accompagnement . . . . .	33
Conclusion . . . . .	35
Bibliographie . . . . .	37
Chapitre 2 <b>Les écrits professionnels des enseignants : entre prescrit et réel, entre individuel et collectif.</b> . . . . .	41
<i>Bertrand Daunay et Martine Morisse</i>	
1. Les tensions entre le prescrit et le réel, entre le connu et l'inconnu . . . . .	45
1.1. La minoration par les enseignants de l'écrit professionnel . . . . .	46
1.2. Le cahier de textes de la classe dans le secondaire . . . . .	48
1.3. La fiche de préparation dans le primaire . . . . .	51
1.4. En conclusion : l'exécutant autonome . . . . .	54
2. Des pratiques singulières, solitaires et plurielles . . . . .	55
2.1. La fabrication de supports de cours : une activité artisanale motivée par ses destinataires . . . . .	56
2.2. Un «solitaire entouré» . . . . .	60
2.3. Une conception interactive de l'apprentissage . . . . .	62

2.4. En conclusion : la singularité des activités scripturales dans un univers complexe. . . . .	64
3. Des pistes de réflexion en formation sur les pratiques scripturales des enseignants . . . .	64
Conclusion . . . . .	68
Bibliographie . . . . .	69
Chapitre 3	
<b>Caractéristiques et fonctions de l'écriture sur l'activité professionnelle: l'éclairage des pratiques de VAE en France</b> . . . . .	73
<i>Patricia Champy-Remoussenard</i>	
1. Le langage et l'accès au travail réel . . . . .	75
2. L'écriture sur l'activité dans la VAE . . . . .	77
3. L'écriture sur l'activité ; un genre de discours particulier . . . . .	83
3.1. Caractéristiques majeures de l'écriture sur l'activité . . . . .	83
3.2. Phénomènes de mise en conformité . . . . .	85
3.3. L'écriture sur l'activité, un discours issu d'un métissage entre l'écrit et l'oral . . . . .	87
3.4. Une énonciation différée de l'action . . . . .	89
4. L'activité et sa description . . . . .	90
4.1. Le récit comme forme de description de l'activité . . . . .	90
4.2. Les « mailles » de la description . . . . .	92
Conclusion et perspectives . . . . .	93
Bibliographie . . . . .	94
Chapitre 4	
<b>Traces de cheminement soumises à des tiers: des défis de l'écriture professionnelle en relation d'aide – une étude de cas</b> . . . . .	97
<i>Marie Cardinal-Picard et Rachel Bélisle</i>	
1. L'écriture dans la relation d'aide: tension entre l'individuel et le social . . . . .	102
1.1. L'écriture en relation d'aide . . . . .	102
1.2. Rencontre de l'individuel et du social dans les écritures professionnelles: approches théoriques éclairantes . . . . .	105

2.	Traces de cheminement dans les activités d'écriture en orientation . . . . .	108
2.1.	Être conseillère ou conseiller d'orientation en milieux communautaires . . . . .	108
2.2.	Les documents en support aux traces de cheminement . . . . .	110
2.3.	Des écrits pour plusieurs destinataires potentiels . . . . .	111
2.4.	Des écritures traversées par plus d'une logique d'action . . . . .	112
2.5.	Des écritures s'inscrivant dans le temps . . . . .	114
2.6.	La participation des activités d'écriture à la relation d'aide . . . . .	114
3.	Interprétation des résultats . . . . .	116
	Conclusion . . . . .	118
	Bibliographie . . . . .	120
Chapitre 5	<b>La carte ne coïncidera jamais avec le territoire: écrire une thèse</b> . . . . .	125
	<i>Françoise Cros</i>	
1.	L'écriture scientifique . . . . .	130
2.	Le discours de la thèse . . . . .	132
3.	Une hypothèse, celle du pari de la pensée . . . . .	134
4.	Des pratiques de thésards révélatrices d'une pensée nouvelle . . . . .	138
4.1.	Un exemple de pratique ordinaire du thésard: la prise de notes lors de la lecture . . . . .	139
4.2.	Un second exemple de pratique ordinaire du thésard: le recueil de données . . . . .	141
4.3.	Une autre pratique ordinaire: celle de la relation entre le thésard et son directeur . . . . .	142
5.	Quelques retombées et effets pratiques de cette recherche . . . . .	144
5.1.	Ceux portant sur le processus d'écriture du doctorant . . . . .	144
5.2.	Ceux portant sur les processus d'accompagnement de la thèse . . . . .	146

Pour conclure.....	148
Bibliographie.....	149

Partie 2

**L'écriture comme instrument de professionnalisation.....**

153

Chapitre 6 <b>L'écriture professionnelle d'enseignants confirmés dans un contexte de formation continuée obligée.....</b>	155
---	-----

*Marie-Christine Pollet*

1. Le contexte institutionnel.....	160
1.1. Le premier dispositif.....	161
1.2. Balises pour l'analyse des travaux.....	163
1.3. Les travaux: quelques éléments d'analyse... ..	165
2. Vers une écriture de recherche.....	168
Conclusion et perspectives.....	170
Bibliographie.....	171

Chapitre 7 <b>Apprendre et se développer à travers l'écriture du mémoire en formation d'adultes: utopie ou possible réalité?.....</b>	175
---	-----

*Éliane Godelet*

1. Les facultés pour adultes à l'université, un contexte d'écriture particulier.....	178
2. Précisions méthodologiques: une approche exploratoire et historisante.....	179
3. Du geste d'écriture à l'acteur social.....	180
4. L'écriture du mémoire: la possibilité d'un lien entre apprentissage et développement.....	182
5. Représentations du mémoire et registres évoqués.....	183
5.1. Écrire un mémoire, de l'épreuve à l'œuvre.....	183
5.2. Construire sa pensée et s'engager, des registres imbriqués.....	184

6.	Quelques particularités de l'écriture du mémoire en formation d'adulte . . . . .	186
6.1.	Une posture d'écriture particulière . . . . .	186
6.2.	L'écriture du mémoire: une pratique scripturale insérée dans une pratique sociale . . . . .	188
6.3.	Construire une identité énonciative . . . . .	189
6.4.	Les limites matérielles et temporelles du processus d'écriture . . . . .	190
6.5.	L'écriture du mémoire: une pratique doublement épistémique . . . . .	191
6.6.	Écrire un mémoire: une voie possible de professionnalisation . . . . .	192
7.	Accompagner le processus de recherche des étudiants adultes . . . . .	194
7.1.	Accompagner: quelques pistes de réflexion . . . . .	195
7.2.	Des écritures intermédiaires à l'écriture définitive . . . . .	196
7.3.	Accompagner l'écriture du mémoire au-delà du cognitif . . . . .	196
7.4.	Une posture à ajuster . . . . .	197
7.5.	Accompagner entre apprentissage et développement, entre trajectoire et cheminement. . . . .	198
	Pour conclure . . . . .	199
	Bibliographie . . . . .	201
Chapitre 8	<b>Le portfolio de développement professionnel à l'université: enjeux et significations</b> . . . . .	205
	<i>France Merhan</i>	
1.	Les écrits professionnalisants à l'université: un genre discursif difficile à définir . . . . .	208
2.	Le portfolio: un genre d'écrit professionnalisant composite qui se définit en fonction d'un contexte. . . . .	210
2.1.	Le portfolio: un genre souple et une démarche d'écriture hétérogène. . . . .	210

2.2. Le portfolio à l'Université de Genève: caractéristiques . . . . .	212
3. La rédaction du portfolio par les étudiants: un exercice réflexif et dialogique ouvrant à deux types de discours . . . . .	214
3.1. Points de vue des étudiants sur l'écriture du portfolio . . . . .	214
3.2. Le portfolio: un tissage de deux types de discours. . . . .	217
4. La rédaction du portfolio comme processus de mise en sens de l'expérience professionnelle . .	219
4.1. Un enjeu émotionnel fort centré sur la notion d'épreuve . . . . .	219
4.2. Un enjeu de construction identitaire . . . . .	220
5. Implications pour le dispositif d'accompagnement universitaire à l'écriture du portfolio . . . . .	224
Conclusion . . . . .	225
Bibliographie . . . . .	226
 Conclusion	
<b>Réflexion sur des particularités de l'écriture en situation professionnelle</b> . . .	231
<i>Sylvie Fréchette, Kathleen Bélanger et Reinelde Landry</i>	
1. Outil de professionnalisation . . . . .	234
2. Moyen d'améliorer sa pratique. . . . .	235
3. Moyen d'organiser sa pensée . . . . .	236
4. Moyen d'explicitier un processus ou une démarche . . . . .	237
5. Acte social permettant d'entrer en relation . . . . .	238
6. Moyen de développement identitaire . . . . .	238
7. Dimensions . . . . .	239
7.1. Intertextualité et expansions. . . . .	239
7.2. Argumentation et justification . . . . .	240
7.3. Formation recherchée . . . . .	240
7.4. Tension entre vécu et savoirs théoriques . . . .	240
7.5. Maîtrise du langage . . . . .	241
7.6. Entreprise difficile . . . . .	241
7.7. Évolution continue. . . . .	242

Conclusion .....	242
Bibliographie .....	244
<b>Notices biographiques</b> .....	<b>247</b>

# Réflexions sur les écritures en situations professionnelles<sup>1</sup>

**Françoise Cros**

*Conservatoire national des arts et métiers  
francoise.cros@cnam.fr*

**Louise Lafortune**

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

**Martine Morisse**

*Université Charles-de-Gaulle – Lille III  
martine.morisse@univ-lille3.fr*

- 
1. Nous remercions Pauline Provencher pour son travail de professionnelle associée à la préparation de l'ouvrage collectif pour le dépôt à la maison d'édition. Nous avons apprécié son professionnalisme et sa disponibilité dans la réalisation de ce travail.



Les recherches sur l'écriture dans les situations professionnelles sont relativement récentes. L'écriture a longtemps été envisagée sous son aspect de littéarité, et non pour ses qualités de communication dans les champs professionnels, voire dans le domaine de la formation.

Un courant d'intérêt porté aux écritures dites ordinaires, illustré principalement par les recherches de Fabre et de son équipe (1993), a constitué une avancée significative dans ce domaine. On peut retenir de ces travaux que les écrits émanent d'un lieu, qu'ils ont la fonction de définir ce lieu et de lui donner une identité. Le réseau Langage et Travail (Borzeix et Fraenkel, 2001 et 2005; Lazar, 1999), fruit d'une collaboration depuis une vingtaine d'années entre chercheuses et chercheurs issus de plusieurs disciplines, a donné une impulsion notable aux recherches sur les activités langagières dans les lieux de travail. Leurs résultats mettent en évidence la prolifération des situations de communication au travail, dans lesquelles les activités d'écriture occupent une place de plus en plus importante – l'imbrication du langage aux activités de travail avec des statuts et des fonctions variés, l'importance des savoirs implicites de tous ordres de ces communications les plus routinières, l'hétérogénéité énonciative de ces pratiques langagières et leurs implications sur l'organisation du travail. Cette attention particulière aux activités d'écriture dans l'exercice du métier a permis de dégager, au-delà des fonctions de communication de l'écriture, des effets en retour sur les personnes qui écrivaient, notamment dans le domaine du travail social (Bensadon, 2005). Ce type d'écriture comme outil de travail est appelé écriture professionnelle.

L'écriture, en tant que pratique professionnelle, est à distinguer de l'écriture comme processus de professionnalisation, car le processus même d'écriture influe sur les formes de pensée de celui qui écrit; cette forme de communication différée produit un impact sur la manière de voir les actions relatées, sur la façon de les penser (voir à ce propos les ouvrages de Goody, 1979 et 1986, mettant en évidence le fait que l'écriture donne forme à la pensée). Au-delà des usages professionnels habituels, tels que ceux du médecin à travers la rédaction d'une ordonnance ou ceux de l'architecte faisant un compte rendu de travaux ou, encore, la travailleuse ou le travailleur social écrivant un dossier de signalisation d'enfant en danger, l'écriture est utilisée comme moyen de formation ou, plus exactement, en situation professionnelle et peut devenir un outil de professionnalisation. Dans ce dernier sens, il s'agit d'une écriture qui participe au développement de compétences professionnelles, mis en évidence dans l'ouvrage dirigé par Cros (2006).

L'écriture occupe une place notoire dans certains lieux de travail, avec une diffusion littéraire en constante progression. Signalons à ce propos que les écrits sont les moyens les plus employés (les supports privilégiés) en matière d'apprentissage et d'évaluation scolaires, y compris dans les examens. Que deviendrait l'école sans l'écriture qui relève d'un apprentissage fondamental? Les sociétés orales sont en voie de disparition et, curieusement, au fur et à mesure que l'informatique se substitue à la plume ou que les écrans télévisuels prolifèrent, il n'y a jamais eu autant de productions scripturales... Il suffit de voir le nombre de productions publiées lors de la rentrée littéraire d'automne en France pour comprendre à quel point l'écriture est employée... Bref, l'écriture est devenue un outil aux formes diverses, présente dans tous les ordres de communication et de formation.

De plus en plus de formations demandent une trace finale écrite en ingénierie, en travail social, en formation, une sorte de mémoire écrit qui retrace les réflexions et analyses liées à la pratique professionnelle, que ce soit en formation initiale ou en formation continue. On peut alors convenir que les organismes de formation trouvent des vertus à des travaux écrits de cette nature.

En resituant la réflexion dans le champ de la formation et de l'éducation, plusieurs questions se posent. Quelles sont les caractéristiques de l'écriture réflexive, de l'écriture professionnelle? En quoi l'écriture favorise-t-elle la professionnalisation en éducation et en formation? Entre prescription et réalité, transcription et transformation, conformité et singularité, l'écriture professionnelle, tout en s'immisçant dans les activités du travail sous des formes et selon des logiques différentes, soulève souvent de nombreuses contradictions. C'est ce qu'un groupe d'une dizaine de chercheuses a voulu clarifier en contribuant à l'actuel ouvrage collectif.

Ce groupe est composé d'universitaires francophones, établis en Belgique, en France, au Québec et en Suisse, qui travaillent à cette question, et qui, pour enrichir cette réflexion, ont accepté de rédiger un texte d'une vingtaine de pages qui se rapporte à leurs recherches sur le thème, en le problématisant chaque fois de manière précise. L'ensemble de ces textes a été envoyé à tous les membres de l'équipe pour une lecture critique et constructive. Puis chaque chapitre a été envoyé à deux personnes d'institutions différentes pour une critique plus élaborée et argumentée, permettant d'enrichir son propre texte et de le rendre plus homogène par rapport aux autres contributions.

Ces échanges, qui ont duré deux jours entiers et donné lieu à des critiques pointues puis à des critiques plus générales, visant non seulement la structure des textes, mais aussi les avancées théoriques, ont permis d'élaborer le présent ouvrage. Il ne s'agit donc pas, comme c'est souvent le cas, de juxtaposition, certes intelligente, de contributions sur un thème, mais d'une élaboration collective et progressive de réflexions suscitées par l'utilisation de l'écriture dans des situations professionnelles non explicitées ou dans des situations aux fins de professionnalisation.

Chaque contribution a été réécrite dans les mois qui suivirent, en fonction des critiques et des ajustements collectifs et collaboratifs, et relue pour des ajustements définitifs avant d'être insérée dans l'ouvrage. Ce procédé a non seulement permis une écoute mutuelle attentive, mais un respect des approches, fort diverses évidemment, toutes centrées sur la même question, celle du lien entre écritures et situations professionnelles. La qualité des échanges et la découverte respectueuse entre personnes qui ne se connaissaient pas ont conduit à des exigences de qualité que nous n'aurions pas pu espérer imposer autrement. De plus, la trame de cet ouvrage a été discutée de façon collective afin de mieux définir le public cible et les limites des questions posées. La prétention de l'équipe est de rendre accessibles et lisibles par un large public les textes proposés afin d'attirer un public de personnes formatrices s'intéressant à l'écriture transitive, soit celle qui devient un outil de réflexion et de professionnalisation. Un tel objectif nous a incitées à moduler le vocabulaire pour éviter qu'il soit trop scientifique, voire jargonneux.

En effet, cet ouvrage collectif vise à apporter un éclairage aux enseignants et enseignantes, formateurs et formatrices, professionnels et professionnelles œuvrant dans le champ de la formation et de l'éducation, tant d'un point de vue théorique, en se situant sur des champs de recherches différents, que d'un point de vue pratique, dans une perspective d'interventions. C'est donc en respectant les terrains d'intervention, les champs de recherche et les questionnements des uns et des autres que cet ouvrage a été réalisé. Au-delà des formes d'écriture propres à la profession, caractérisant des situations professionnelles précises, du sens ou de la signification apportés par les auteures et auteurs de l'ouvrage, les retombées concrètes sont présentées ici, dans une perspective d'accompagnement ou de formation.

Si l'écriture est considérée comme un outil favorisant le développement de compétences ou la prise de conscience dans l'exercice de la profession, c'est qu'elle est plus qu'une communication visible et différée. Elle possède une plus-value que cet ouvrage tente de mettre au jour. Cette écriture, selon les conditions de sa production, sollicite en effet des compétences mobilisées dans les pratiques professionnelles des métiers, au-delà des gestes mêmes, et permet un retour sur une pratique enrichie.

Cet ouvrage se présente en deux volets : une première partie étudie l'écriture comme instrument de développement professionnel, c'est-à-dire comme moyen de prise de conscience du lien entre les écritures dans la pratique professionnelle et les changements mêmes de cette pratique. La seconde partie est plus centrée sur le rôle joué par l'écriture dans le développement professionnel, c'est-à-dire sur l'utilisation de l'écriture comme outil de professionnalisation, qui deviendrait ainsi une sorte de passage obligé pour obtenir la qualification professionnelle requise.

Nous verrons dans **la première partie de cet ouvrage** que l'écriture, dans certaines conditions, permet à la personne qui écrit de voir les choses différemment, comme si le fait de tracer des mots la mettait en situation de découvrir ce qu'elle n'avait pas vu ou pas su voir jusque-là (ou peut-être pas voulu voir !), cette activité agissant tel un révélateur en photographie. Certaines personnes ne disent-elles pas qu'elles écrivent pour savoir ce qu'elles pensent, illustrant ainsi la fonction épistémique de l'écriture qui produirait de la pensée, de nouveaux savoirs qui, sans ce processus d'écriture n'auraient jamais pu émerger ? Cette écriture appelée souvent « écriture réflexive » est un outil servant non seulement la pensée, mais ayant aussi des effets sur le comportement même des gens qui écrivent. Elle peut accompagner un changement de pratique tel un journal de bord qui permet de se rendre compte du cheminement de sa réflexion sur le long terme, mais aussi de ses propres changements, sans en avoir nécessairement conscience. Le fait de mettre des personnes « en écriture » dans des conditions à définir peut accompagner un changement de pratiques professionnelles imposé par une réforme éducative, par exemple. C'est ce dont nous entretient Louise Lafortune dans cet ouvrage en décrivant un dispositif d'accompagnement des personnels scolaires pour un changement en éducation. Ce dispositif se compose de journaux de bord, de fiches permettant aux personnes accompagnées de réfléchir sur leur pratique pour la changer. Reprenant les catégories

de Kaddouri (2006), l'auteure relève quatre formes possibles : l'écriture dans sa pratique, l'écriture pour sa pratique, l'écriture sur sa pratique et l'écriture à partir de sa pratique.

Que disent les enseignants et enseignantes de leurs pratiques d'écriture professionnelle et comment produisent-ils certains de leurs écrits ? Bertrand Daunay et Martine Morisse illustrent comment le personnel enseignant, considéré comme professionnel, minore la quantité et la valeur des écrits produits, contraint de surmonter les tensions relevées entre une norme instituée et des pratiques effectives, plus aléatoires. Cependant, certains écrits, comme la fiche de préparation ou le cahier de textes, tendent à dessiner un genre nouveau et à souligner l'évolution d'une profession. Force est de constater également la dimension paradoxale, parfois contrastée du métier d'enseignant, dans la manière de concevoir, de fabriquer et de faire circuler les écrits, tout en s'inscrivant dans un univers complexe, codifié et réglementé. La formation a alors un grand rôle à jouer pour réhabiliter ces pratiques et en faire un véritable objet de réflexion professionnelle.

Comment mettre en forme un discours sur des activités professionnelles qui, par essence, sont de l'ordre du geste et non de la parole ? On s'est aperçu que ce ne sont pas forcément les personnes qui s'expriment avec facilité oralement qui réussissent le mieux dans leur métier. Un artisan peut accomplir des chefs-d'œuvre sans, à aucun moment, parler ou décrire ce qu'il fait. Il semble que la pratique et le discours soient deux univers bien distincts et qui ont du mal à coïncider. Au-delà de la parole, il y a l'écriture dont la particularité doit être replacée dans ce jeu de discours. Qu'apporte l'écriture à la pratique ? Qu'apporte la pratique à l'écriture ? S'agit-il de deux mondes inconciliables ? Autrement, à quelles conditions peuvent-ils se rejoindre ? Telles sont les questions dont traite Patricia Champy-Remoussenard dans son chapitre.

D'autres professions sont aussi amenées à utiliser l'écriture d'un dossier composé de diverses écritures consignées pour aider autrui dans le choix de son cheminement personnel et professionnel. C'est le cas étudié par Marie-Cardinal Picard et Rachel Bélisle à partir du travail des conseillers et conseillères d'orientation au Québec dans le cadre d'organismes communautaires d'insertion sociale et professionnelle. L'écriture ici est celle d'un conseiller ou d'une conseillère auprès d'un adulte en quête d'emploi, c'est-à-dire que la personne qui produit l'écrit n'est pas à l'abri d'interprétations, de contre-transferts liés au

relationnel dans de forts enjeux sociaux : faut-il écrire telle chose ou non ? Le processus de socialisation de l'écriture joue pleinement dans une temporalité longue et discontinue faite de traces diverses. Nous sommes dans cette contribution à la croisée entre une écriture professionnelle et une écriture à des fins de professionnalisation dans l'espoir que la personne accompagnée prenne en main son choix professionnel à partir du contenu de ses écrits.

**La seconde partie de l'ouvrage** s'ancre dans l'écriture comme facilitateur du processus de professionnalisation. L'écriture s'inscrit dans des dispositifs de formation, elle en est même parfois l'objet central comme dans la production d'une thèse. Celle-ci est formatrice, au-delà du fait qu'elle permet au doctorant ou à la doctorante de creuser un objet de recherche et de produire de nouveaux savoirs à son sujet. Les écritures successives aboutissant à l'écrit final appelé thèse forment donc une trajectoire scripturale faite de condensations, d'expansions, etc. Toutes ces dynamiques d'opérations cognitives se font par, dans et à travers des traces écrites. Leur chronicité révèle un projet qui se bâtit grâce à des compétences d'organisation, de classification, de catégorisation, etc. Le chapitre de Françoise Cros tente de mettre en lumière le développement de ces compétences à travers les écrits sollicités par la production d'un texte long appelé thèse.

Si le doctorant ou la doctorante peuvent choisir de rédiger une thèse ou non, il est des formations qui obligent à écrire dans une perspective d'évaluation institutionnelle à des fins de certification professionnelle. C'est le cas, par exemple, d'enseignants ou d'enseignantes du supérieur qui, pour continuer à exercer leur métier, sont contraints d'obtenir un certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'enseignement supérieur. Le chapitre de Marie-Christine Pollet témoigne de cette formation prise entre deux feux. Il s'agit de la production d'un dossier comportant une analyse du parcours professionnel, quelques références théoriques choisies dans le domaine pédagogique ou de la didactique de la discipline. Comme le souligne l'auteure, c'est là un « Exercice périlleux puisqu'il s'agit d'articuler vécu et savoirs, pratique et théorie, narration et réflexion ».

D'ailleurs, on retrouve cette même tension dans la demande faite de rédiger des « mémoires » validant une formation. L'exemple donné par Éliane Godelet à travers les mémoires en formation d'adultes en témoigne. Les récits recueillis font état d'un travail métalinguistique obligeant les personnes en processus de rédaction à repenser leurs

routines et à se repositionner sur le plan identitaire. Les étudiants et étudiantes étant eux-mêmes des travailleurs et travailleuses, cette double identité est questionnée et met les personnes en situation d'instabilité. L'écriture semble alors leur permettre de produire un engagement, de s'investir et donc de construire un projet solide. Cela ne se fait cependant pas sans arrachements et incertitudes, ce dont le dispositif de formation/accompagnement est conduit à tenir compte.

Les mémoires ne sont pas les seuls outils relevant de l'écriture et s'inscrivant dans un dispositif de professionnalisation. C'est le cas aussi du portfolio, dont la nature reste encore floue. France Merhan se penche sur les portfolios offerts en formation en alternance à l'Université de Genève. Par des entretiens de recherche, elle met en évidence que cet écrit représente, pour ces étudiants et étudiantes de première année, un passage obligé, une sorte de rite de passage leur permettant de reconnaître et de faire reconnaître leur action comme ensemble d'activités doté de sens et de significations, et favorisant le développement de postures réflexives. Et c'est bien là qu'intervient la mise en forme du dispositif de formation, comme interface structurante entre formation et travail, comme témoignage d'une élaboration identitaire.

En d'autres termes, l'écriture comporte de multiples facettes et ce n'est que récemment que l'on a découvert son pouvoir formateur sans connaître à fond ses effets, ni le processus à l'œuvre dans son élaboration. Cet ouvrage tente modestement d'apporter un éclairage à ce questionnement selon deux directions: d'une part, dans l'aspect performatif du langage et, de ce fait, de l'écriture qui peut faire advenir des choses en les montrant à travers ses traces mêmes. Ce matériau déposé sur un support se détache de la personne qui le produit et acquiert une autonomie suffisante pour le conduire à s'interroger sur le choix des mots, sur l'organisation spatiale, sur les non-dits qui affleurent dans la signification qui en est offerte. Bref, on ne maîtrise jamais totalement l'écriture, comme si elle révélait toujours quelque chose d'encore insoupçonné. Et c'est en cela qu'elle occasionne du stress et autorise un déplacement de pensée. D'autre part, l'écriture, selon certaines conditions, souvent contraignantes, peut professionnaliser dans la mesure où écrire sur sa pratique et à partir de sa pratique, pour reprendre la typologie évoquée précédemment, développe la conscience de ce que l'on fait et permet d'envisager des possibles

souvent abandonnés sans raison consciente et que l'on peut, à cette occasion, faire surgir et analyser. Cette révision induit alors un changement de pratiques.

Cet ouvrage introduit les lecteurs à un domaine large et complexe de la recherche visant à établir un lien entre activités d'écriture et situations professionnelles (ou entre écriture et métier). Outre de rendre compte d'approches possibles, d'en définir les contours, il souligne l'importance de poursuivre les recherches dans un domaine encore peu exploré, devenu cependant incontournable dans les champs professionnels qui sont les nôtres.

## ■ Bibliographie

- BENSADON, P. (2005). *De l'écriture aux écrits professionnels: contrainte, plaisir ou trahison ?*, Paris, L'Harmattan.
- BORZEIX, A. ET D. FRAENKE (2001/2005). «Communication, cognition, action», dans *Langage et Travail*, n<sup>os</sup> 1 et 2, Paris, CNRS.
- CROS, F. (dir.) (2006). *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*, Paris, L'Harmattan.
- FABRE, D. (dir.) (1993). *Ethnologie des écrits ordinaires*, Paris, Éditions Maison des Sciences de l'Homme.
- GOODY, J. (1979). *La raison graphique*, Paris, Armand Colin.
- GOODY, J. (1986). *La logique de l'écriture*, Paris, Armand Colin.
- 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.
- LAZAR, A. (1999). *Langage et travail: enjeux de la formation*, Paris, Actes de colloque, INRP/CNRS.

E

I

T

R

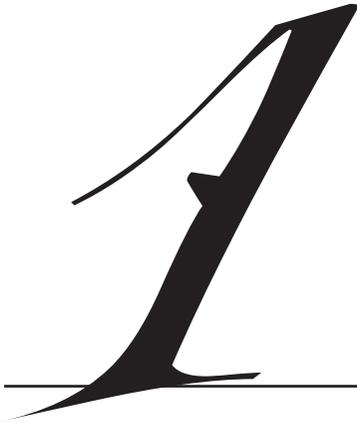
A

P



**L'ÉCRITURE  
COMME INSTRUMENT  
DE DÉVELOPPEMENT  
PROFESSIONNEL**





# Un journal d'accompagnement d'un changement comme outil d'écriture réflexive professionnalisante<sup>2</sup>

**Louise Lafortune**

*Université du Québec à Trois-Rivières*

*louise.lafortune@uqtr.ca*

---

2. Je remercie Kathleen Bélanger, David Lafortune et Nathalie Lafranchise qui ont contribué à l'évolution de l'analyse des données.



Actuellement, plusieurs changements en éducation exigent une démarche complexe, surtout en ce qui concerne le passage de la transmission de connaissances au développement de compétences tant chez les personnels scolaires que chez les élèves. Au Québec, pour la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), le ministère de l'Éducation a structuré plusieurs moyens afin d'en favoriser la réussite : des sessions de formation disciplinaire ou à propos de l'évaluation, des rencontres avec des personnes-ressources ou des cadres scolaires au plan provincial... en plus des nombreux documents élaborés pour les personnels scolaires. En outre, un projet d'Accompagnement-Recherche-Formation a été lancé pour soutenir la mise en œuvre du programme de formation<sup>3</sup> (PFEQ). Ce projet était un processus d'écriture réflexive professionnalisante qui comportait trois volets. 1) Un premier volet a consisté à demander aux personnes accompagnées<sup>4</sup> de remplir des fiches de réflexion pendant chacune des rencontres de deux jours à raison de trois ou quatre fois par année et à la fin de chacune d'elles. 2) Un deuxième volet de ce processus d'écriture concernait la complétion d'un journal d'accompagnement par des personnes participantes. 3) Enfin, les personnes accompagnatrices, soit celles qui soutiennent l'accompagnement-formation, devaient rédiger un rapport des rencontres en tenant compte à la fois des aspects descriptifs, analytiques et réflexifs (tâche professionnelle et professionnalisante).

Comme il s'agissait d'un projet réalisé sur six années (2002-2008), pour les secteurs public et privé, francophone et anglophone du Québec, avec un millier de personnes accompagnées, on peut imaginer l'ampleur des données recueillies et analysées. Il en résulte des milliers de fiches et des centaines de journaux d'accompagnement fournissant des observations dans un grand nombre de contextes, surtout que ce ne furent pas les uniques données recueillies. Pour un court texte tel celui-ci, il s'est avéré nécessaire de faire un choix. Nous avons donc choisi de centrer notre analyse du contenu des journaux d'accompagnement en axant le codage sur ce qui relève du processus d'écriture. Ce n'est évidemment qu'une infime partie des données analysées qui est exposée ici.

---

3. Voir le site du projet : <[www.uqtr.ca/accompagnement-recherche](http://www.uqtr.ca/accompagnement-recherche)>.

4. Dans ce projet, les personnes accompagnées sont celles qui tirent profit de l'accompagnement-formation par des personnes accompagnatrices. Elles sont également des personnes participantes au projet. Dans le cadre de leur travail, elles peuvent aussi devenir des personnes accompagnatrices.

Pour décrire le processus d'écriture réflexive professionnalisante réalisé dans le cadre de ce projet, nous en présentons d'abord le contexte ainsi que le cadre conceptuel. Le premier dispositif est brièvement présenté, car c'est du deuxième dont il est question dans ce texte, soit celui qui fait référence au journal d'accompagnement. Quant au troisième dispositif, il fera l'objet d'une publication ultérieure. Nous mettons donc l'accent ici sur les résultats d'une recherche exploratoire liée au processus d'écriture dans la rédaction des journaux d'accompagnement. Ces résultats conduisent à proposer des moyens pour favoriser un processus d'écriture réflexive professionnalisante. En conclusion, des perspectives, autant d'accompagnement-formation que de recherche, sont suggérées.

## **1. Un accompagnement-recherche-formation d'un changement**

La constitution d'une équipe accompagnatrice provinciale québécoise a donné le coup d'envoi en 2002 à un projet d'Accompagnement-Recherche-Formation (ARF) pour la mise en œuvre du PFEQ (MEQ, 2001, 2004, 2007). Ce projet a donné lieu à l'établissement d'un partenariat entre le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), les directions régionales de ce même ministère, les commissions scolaires participantes et l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) (2002-2008). Offert à l'ensemble du réseau québécois, ce projet assure accompagnement, formation et suivi dans la mise en place d'un changement majeur prescrit en éducation auprès de directions d'établissement, de conseillers et conseillères pédagogiques, d'enseignants et d'enseignantes et d'autres personnels scolaires qui jouent un rôle d'accompagnement dans leur milieu. Ces personnes sont ensuite appelées à devenir des ressources dans leur milieu et à accompagner des personnels scolaires afin que le changement se rende jusqu'aux élèves. L'intégration d'une démarche de recherche à ce projet visait à modéliser la démarche de recherche et à fournir une analyse des conditions facilitant le changement ainsi que des répercussions du projet (Lafortune, 2008b).

L'accompagnement sous-jacent à ce projet s'est donc réalisé sur plusieurs journées et au-delà d'une même année. La durée et la continuité dans le temps consacrées à l'accompagnement sont deux facteurs considérés comme favorisant le processus de changement et l'inté-

gration de ses fondements et contenus. Le sens de l'accompagnement dans ce projet, comme tout accompagnement, englobe, à divers degrés et selon les circonstances, les concepts d'aide, de soutien, de conseil, de communication, de formation, d'ouverture à l'autre, d'interaction, de médiation, de réparation, de cheminement, de modelage, pour ne nommer que ceux-là. De même, il comprend des pratiques, des moyens et des stratégies liés à ces concepts. Cependant, il s'agit ici de l'accompagnement d'un changement orienté, prescrit, dans une perspective socioconstructiviste, ce qui suppose interactions, réflexivité, coconstruction et conflits sociocognitifs en lien avec la métacognition et la pratique réflexive (Lafortune, 2008b).

Dans cette conception de l'accompagnement, tant les personnes accompagnatrices que les personnes accompagnées confrontent leur modèle pédagogique ou professionnel à celui qui est proposé par le changement. La confrontation des pratiques stimule la réflexion individuelle et collective. Une fois rassemblés, les aspects discutés peuvent inclure des éléments de théorisation qui témoignent des pratiques en cours, tout en reflétant leur évolution dans le processus de changement. Cet accompagnement qualifié de « professionnel » est un soutien qui suppose une cohérence entre ce qui est réalisé par les personnes accompagnatrices et ce que l'on voudrait qu'elles fassent auprès des personnes qu'elles accompagnent. En d'autres mots, cela veut dire que l'on vise à modeler (fournir un exemple en action) ce qui serait à transposer dans le travail avec les milieux. Aussi, cet accompagnement professionnel vise la professionnalisation des personnes qui ont à mettre en œuvre un changement majeur tout en étant axé sur le renouvellement des pratiques, ce qui exige des remises en question, suscite des doutes et des inquiétudes. Il ne s'agit donc pas d'aider les personnes à faire des expériences qu'elles ont le goût de mettre en pratique, particulièrement si elles ne respectent pas les fondements du changement. En considérant la nécessité d'accorder du temps pour transformer ses pratiques, tout n'est pas acceptable.

Deux volets caractérisent ce projet : un volet d'accompagnement-formation et un autre d'accompagnement-recherche. Les instruments de collecte de données servent d'outils de formation et inversement. Ils sont élaborés et validés en ce sens. Après avoir présenté ci-dessus le volet d'accompagnement-formation, le volet d'accompagnement-recherche contribue 1) à garantir rigueur et souplesse, il permet, d'une certaine façon, des ajustements aux réalités évolutives des différents groupes accompagnés ; 2) à s'adapter et à cheminer en tenant compte

du degré d'ouverture des personnes participantes et des partenaires ; et 3) à conserver les traces de la démarche afin d'analyser les expériences réalisées dans les milieux de travail. Les instruments de collecte de données utilisés sont construits dans la perspective de susciter une écriture réflexive professionnalisante. Il se peut que certaines personnes ou certains groupes ne se soient pas engagés pleinement dans le processus d'écriture. Certaines manifestations clairement exprimées ont permis de le constater. En outre, il se peut que des résistances à l'engagement dans l'écriture aient été présentes sans qu'elles aient pu être notées. Toutefois, compte tenu de la quantité de données recueillies, il est possible de tirer quelques conclusions associées au processus d'écriture.

En songeant à la visée du projet et à ce qui a été vécu dans ce projet, on peut se demander s'il est possible de réaliser l'accompagnement d'un changement majeur et prescrit sans garder des traces de la démarche afin de pouvoir réinvestir ce qui est construit par la réflexion-interaction dans les rencontres des groupes. L'écriture sous diverses formes a pris une grande place dans ce projet d'accompagnement autant comme outil de formation que comme instrument de collecte de données de recherche.

## **2. Processus permettant de garder des traces et écriture réflexive dans l'accompagnement : perspective conceptuelle**

La perspective conceptuelle sous-jacente à ce texte porte sur le processus qui permet de garder des traces et, par conséquent, sur le processus de l'écriture réflexive professionnalisante. Garder des traces se veut un moyen pour effectuer un retour réflexif sur sa pratique professionnelle et sur l'accompagnement du changement. Ces traces se concrétisent dans le processus d'écriture qui peut être réflexif et professionnalisant.

### **2.1. Garder des traces, un moyen de retour réflexif sur sa pratique professionnelle**

Cette section fournit des explications sur le processus d'écriture comme moyen de réfléchir sur sa pratique professionnelle pour l'améliorer et la changer tout en sachant qu'il n'est pas toujours simple de

s'engager dans une démarche de changement. Ce processus d'écriture peut également contribuer à développer des compétences professionnelles (Cros, 2006 ; Lafortune, 2008a). Presse (2006, p. 243), en décrivant les modalités de l'écriture sur sa pratique, affirme que « le praticien écrivant vise à déconstruire les différentes composantes qui fondent sa pratique, pour en reconstruire de nouveaux fondements ». Il est donc possible de supposer que tout changement et remise en question, par le travail d'écriture, peuvent être des causes d'ébranlements et de difficultés en ce que l'écriture modifie et oblige à une réélaboration et évaluation des expériences antérieures. Au sujet de l'écriture réflexive dans un contexte professionnel, Kaddouri (2006) décrit les quatre formes qu'elle peut prendre :

- l'écriture dans sa pratique professionnelle (écrits dans l'immédiateté de l'action, par exemple, la prise de note) ;
- 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, questionner 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 pouvant devenir un essai en éducation).

Ces quatre formes d'écriture pourraient contribuer à préciser son propre rapport à l'écrit défini comme un ensemble de relations du sujet avec l'objet écrit en lien avec différentes dimensions de la personne (Cardinal-Picard et Bélisle, 2009). Pour clarifier ce rapport à l'écrit, il serait intéressant de tenter de répondre à la question suivante : Que se passe-t-il lorsque des professionnelles et professionnels écrivent à propos de leur pratique ? Riffault (2000) souligne que, dans l'acte d'écrire, les idées prennent forme et certaines, dont on ne pourrait soupçonner l'existence, peuvent émerger. Selon Berthon (2006, p. 111),

[il] ressort que l'écriture joue, dans un moment de prise de conscience, un rôle de révélateur, avec des effets de cristallisation, d'installation des changements, des représentations et des compétences réalisées au cours de l'action ; mais elle joue aussi un rôle de transformateur : c'est à partir du moment où « ça a été écrit » que « je ne vois plus les choses de la même manière ».

Pour rendre compte de l'originalité du travail d'écriture, Berthon (2006, p. 105) écrit :

Si l'analyse réflexive qui accompagne l'action peut parfaitement avoir lieu dans une démarche d'échanges oralisés, les caractéristiques de l'écriture donnent à penser qu'elle joue un rôle spécifique dans cette démarche de recherche et de formation. En effet, l'écriture met en œuvre une démarche de concentration convergente sur des points où la parole purement orale, plus généralement divergente, tend à glisser... Elle offre la permanence d'une trace qui facilite la prise de conscience et la prise de distance par rapport aux pratiques, trace sur laquelle l'auteur peut revenir régulièrement pour la transformer.

En effet, la distanciation réflexive rendue possible par l'écriture engendre ce que Berthon (2006, p. 108) explicite à partir de quelques citations provenant d'auteurs anonymes : « *ce travail "m'a permis de prendre du recul sur les idées et" actions "mises en place au cours de l'année" – "Ce travail permet d'approfondir la réflexion sur certains aspects de l'action [...] Revenir au pourquoi de la mise en place du projet et définir plus clairement les objectifs" »*. Dans un tel contexte d'évolution de sa réflexion, l'écriture permet de prendre du recul par rapport aux actions passées, qu'elles soient porteuses ou non d'aspects positifs, mais permet également et peut-être surtout d'admettre les ratés et les défaillances qui ont marqué ses expériences. En effet, durant l'action, il semble toujours plus difficile d'agir de façon très pertinente, à plus forte raison lorsque la personne accompagnatrice se retrouve confrontée à des situations nouvelles ou fortement chargées émotionnellement. L'écriture *a posteriori* permet alors de se dégager et de porter un regard nouveau, la situation vécue perdant ainsi une charge subjective qui, au moment où elle a été vécue, a empêché d'effectuer les choix les plus judicieux. Le résultat d'un tel travail sur les situations potentiellement problématiques permet de se préparer en élaborant des stratégies qui, lors du premier événement, n'avaient pu être mises en œuvre. Ici, porter un regard « plus objectif » ne veut pas dire privé d'émotions. Il offre simplement la possibilité de se dégager d'une situation d'apprentissage ou d'accompagnement qui pourrait susciter des réactions ayant peu de rapport avec les contenus de formation. Par exemple, écrire à propos d'aspects concernant sa vie personnelle peut détourner du travail à accomplir auprès des personnes apprenantes ou accompagnées.

Dans une optique de retranscription de l'action, Morisse (2006, p. 218) développe ce qu'elle nomme le réfléchissement. Pour elle :

le concept de réflexivité renvoie à un certain nombre d'activités cognitives mentionnées par les équipes de recherche. Le réfléchissement, c'est-à-dire comment "dire le faire" [...] correspond d'abord à la fonction d'explication et de communication de l'action. [...] Les mots résistent souvent à la volonté de communication des personnes, à la signification que les auteurs veulent donner à l'action. Cette résistance provient de la fugacité des situations professionnelles, le sujet ne fait jamais la même chose au travail. L'extrême singularité de l'activité et du rapport du sujet à l'action provoque une réelle difficulté de mise en mots de l'action. D'où l'extrême difficulté de dire le faire, et de produire un écrit entre l'action et le langage.

C'est entre deux dimensions – dire le faire et produire un écrit – que se trouve le sujet, un sujet qui vient apporter une résistance à l'information fournie. Le passage subjectif offre une retranscription de l'événement qui échappe au regard externe et qui rend compte du fonctionnement cognitif, mais également, et peut-être surtout, de sa dimension affective (voir également Godelet, 2009).

En abordant l'idée de temporalité différente, entre le moment où les traces écrites sont conservées puis leur relecture, Delamotte (2000, p. 210) affirme, dans un ouvrage écrit en collaboration avec Gippet, Jorro et Penloup, que la création d'un tel matériel réflexif souvent vient jouer

un effet de réassurance auprès des scripteurs : l'écrit rend explicite et tangible le travail de pensée. Au-delà de cet effet, la matérialité marque l'effort cognitif du sujet, son implication dans une activité. Le travail autour de l'abécédaire et des cartes à jouer donne corps à la pensée, témoigne d'un investissement personnel ou collectif. Les écrits produits indiquent qu'un passage a bien eu lieu [et que] l'intérêt de la matérialité paraît encore plus manifeste lorsque le scripteur considère, à travers la production effective, une trace de son altérité. En effet, par le rapport à l'objet, le scripteur peut prendre conscience des transformations vécues, s'éprouve comme sujet écrivant. La matérialité réfléchit le passage.

Peut-on désormais concevoir la pratique scripturale comme un moyen de prendre conscience pour son auteur ou auteure des mouvements ainsi que des contenus réflexifs qui sont en jeu à travers elle ? Ainsi, la pratique scripturale aide à appréhender l'ensemble des forces et des potentialités mises en mouvement dans le travail d'écriture et de renouer avec des habiletés à gérer sa démarche mentale en situation de résolution de problèmes, par exemple. Ces habiletés

font référence à la métacognition et aux processus mentaux en cause en situation d'apprentissage (Lafortune et St-Pierre, 1996). Les idées de Grosjean et Lacoste (1999), reprises par Balcou Debussche (2004, p. 138-139), éclairent encore davantage les enjeux métacognitifs de la pratique scripturale. Par conséquent,

pour l'étudiant en formation, écrire sur l'activité, en situation, ce n'est donc pas seulement relater des éléments observables : c'est observer plus que voir, écouter plus qu'entendre, mettre en relation plus que juxtaposer. Écrire sur l'activité conduit à privilégier la dimension verticale, la mise en relief et la recherche de sens.

En outre, Delamotte, Gippet, Jorro et Penloup (2000, p. 210) ajoutent que

si le retour sur une trace écrite est l'occasion pour le scripteur de s'étonner de son récit, de prendre conscience de son implication, de relever les systèmes de valeurs circulant dans le texte, d'accepter la relativité de son positionnement, la matérialité ici permet une interaction écriture-lecture-discussion.

Certains types d'écriture, selon l'utilisation qui en est faite dans la formation ou l'accompagnement, peuvent être l'occasion d'un retour réflexif sur les actions posées dans sa pratique et du positionnement qui a eu lieu, pour des prises de conscience ultérieures par le travail d'autoévaluation et d'autocritique à propos de sa pratique. Cela peut être le cas de certaines utilisations des écrits sur l'activité professionnelle (Remoussenard, 2009), de la réflexion écrite en lien avec le processus d'écriture de la thèse (Cros, 2009), des pratiques de l'écrit en situation professionnelle comme la conseillancce en orientation (Cardinal-Picard et Béliste, 2009), de la rédaction du portfolio de développement professionnel à l'université (Mehran, 2009), de la production du mémoire en formation d'adultes (Godelet, 2009), des écrits professionnels en situation d'enseignement (Daunay et Morisse, 2009). Lorsqu'on s'engage dans une démarche d'écriture, il est possible de constater que « l'état habituel de réflexion et de retour sur soi-même neutralise les passions et forme à une vraie philosophie pratique. L'équilibre que l'on parvient à acquérir, par la réflexion et l'écriture journalière, permet de garder, en tout, un *juste milieu*... principe de la philosophie aristotélicienne » (Hess, 1998, p. 33).

## 2.2. L'écriture réflexive dans l'accompagnement

Dans sa démarche d'accompagnement, Presse (2006) décrit la place qu'a pu occuper l'écriture pour mener à bien sa tâche. Ainsi, pour elle,

accompagner [...] rimait [alors] avec proximité : l'écriture produite par moi-même s'est articulée avec celle des praticiens de terrain. Eux ont écrit sur leurs pratiques, rendant compte de l'expérience vécue après avoir pris la distance suffisante qu'impose, de fait, l'écriture sur ses pratiques. Moi accompagnatrice, j'ai écrit sur mes pratiques d'accompagnement (Presse, 2006, p. 136).

En faisant référence aux idées de Presse (2006), Guibert (2006, p. 230) signale que « l'écriture fait prendre des risques, mais son accompagnement permet une régulation. [Dans ce cadre,] elle peut même dévoiler des conflits ». Dans le cas particulier de l'écriture de la thèse, son accompagnement aide à mettre en évidence des processus cognitifs en cause pour en venir à une écriture de recherche, à une écriture scientifique (Cros, 2009). Dans l'accompagnement et les actions pédagogiques, pour mettre en place une démarche d'écriture réflexive, Morisse (2006) propose de prendre en considération : 1) les résistances à vaincre et les prises de risques enclenchés par le passage à l'écriture ; 2) les processus créatifs et cognitifs enclenchés par le réfléchissement et la mise à distance ; 3) les prises de conscience suscitées par les interactions oral/écrit et les échanges entre pairs ; 4) les activités d'auto-observation et d'autoanalyse ; 5) les savoirs méthodologiques et théoriques en jeu dans le développement de compétences réflexives pour des activités langagières et discursives ; enfin, 6) les possibilités de variation des postures dans l'écriture.

Dans le cadre du projet dont il est question dans ce texte, l'accompagnement socioconstructiviste d'un processus de changement axé sur le renouvellement des pratiques professionnelles

est une mesure de soutien liée à un champ d'expertise professionnelle. Offerte par des personnes qui accompagnent des personnels visés par le changement selon un modèle de pratiques professionnelles, cette mesure vise la construction de connaissances relatives au changement et le développement de compétences professionnelles pour l'accompagnement (Lafortune, 2008a, p. 178).

Dans cet accompagnement, l'écriture réflexive se définit comme un dispositif structurant utilisant l'écriture pour réfléchir sur sa pratique professionnelle et pour l'analyser *a posteriori*. Elle vise la construction de connaissances, le développement de compétences, mais aussi la formation et l'autoformation. Cette action a pour but ultime la modélisation de la pratique professionnelle. Elle cherche donc 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. L'écriture réflexive peut être complémentaire à l'écriture narrative qui a pour but 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. L'écriture réflexive s'avère un soutien pour se distancier de l'action, prendre un recul, se décentrer et décontextualiser l'action. Dans une démarche d'accompagnement où le processus d'écriture est central, l'écriture réflexive favorise même l'émergence d'une théorie, généralisable, communicable... Le « je » personnel qui écrit devient le « je » professionnel. Dans ce cas, l'écriture réflexive devient une écriture professionnalisante, car elle contribue à favoriser l'analyse du développement de ses compétences professionnelles pour éventuellement en faire part à d'autres afin d'en discuter et ainsi améliorer sa pratique. Le développement de ses compétences professionnelles devient alors 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. C'est aussi une reconnaissance de l'erreur comme source de formation. Au contraire d'une écriture « libre », l'écriture réflexive et professionnalisante s'exerce à partir de deux visées principales dans l'accompagnement socio-constructiviste : 1) une analyse de pratiques et 2) une conceptualisation de sa pratique.

### **3. Deux dispositifs d'écriture : fiches réflexives et journal d'accompagnement**

Dans le cadre du projet d'accompagnement d'un changement prescrit à la base de ce texte, le déroulement du projet, la recherche sous-jacente, les observations et discussions collectives incitent à penser qu'une telle démarche ne peut se réaliser sans garder de traces écrites, même si aucune recherche systématique n'est prévue. Ces traces servant à l'analyse *a posteriori* permettent d'éviter des commentaires comme « on a toujours fonctionné de la sorte » ou « on n'a pas vraiment changé nos

pratiques ». On entend de tels commentaires lorsque des changements sont intégrés dans la pratique professionnelle et qu'aucune trace n'est gardée; il devient difficile de se rappeler de ce qui était fait avant l'amorce du changement. En outre, les nouvelles pratiques peuvent être tellement bien intégrées qu'il semble impossible que cela n'ait pas été fait de la sorte auparavant. En tant que personne accompagnatrice, garder des traces incite celles qui sont accompagnées à le faire et à choisir, de façon collégiale, les traces à conserver. Cela permet de faire des analyses en groupe, de vérifier son évolution, mais aussi de refléter au groupe leur propre cheminement. En ce sens, si les personnes accompagnées, après plusieurs mois, un an ou deux de travail collégial, en viennent à dire « on faisait déjà cela avant » ou « cela n'a rien changé », il est possible au cours du cheminement (des éléments des changements) de relever des exemples « concrets » qui proviennent de ce que le groupe ou les individus ont vécu et écrit. Pour susciter ces prises de conscience, plusieurs moyens ont été utilisés: 1) des fiches réflexives remplies par toutes les personnes participantes au projet; 2) des journaux d'accompagnement rédigés par un sous-groupe de ces mêmes personnes; 3) des rapports descriptifs et réflexifs dressés par les personnes accompagnatrices de l'ensemble de la démarche. Dans ce texte, lorsqu'il est fait référence aux personnes accompagnées, il s'agit de celles qui se sont engagées volontairement dans un projet pour tirer profit de la démarche. Cette dernière vise à aider des personnels scolaires à modifier leurs pratiques pour mettre en œuvre un changement qui suppose un programme défini en termes de compétences auprès des élèves. Le groupe de personnes participantes sont celles qui, à l'échelle du Québec, jouent un rôle d'accompagnement-formation en tirant profit du travail réalisé avec la chercheure-accompagnatrice-formatrice.

### **3.1. Fiches réflexives**

Dans le projet d'ARF à la base de ce chapitre, des fiches réflexives ont été utilisées pour conserver des traces pour la recherche, mais aussi pour inciter les personnes accompagnées à garder leurs propres traces. Dans les faits, ces fiches étaient axées sur le questionnement, même si quelques-unes comportaient des tableaux à compléter ou des questionnaires à remplir. Les consignes pour la complétion des fiches dépendaient des décisions concernant le type d'animation employé lors d'une rencontre en particulier ou à un moment particulier d'une

rencontre. Deux types de fiches ont été soumises aux personnes participantes. 1) Des fiches visant à susciter la réflexion dans l'action (au début, pendant ou à la fin des rencontres de deux jours) et portant particulièrement sur le contenu à approfondir. Par exemple : Qu'est-ce que la pratique réflexive, selon vous ? Quelles sont les caractéristiques des questions qui suscitent la métacognition ? 2) Des fiches portant sur les apprentissages réalisés, les défis ou actions entrevus, les conditions favorisant l'accompagnement ou les répercussions de la démarche. Par exemple : Quels apprentissages avez-vous réalisés ? Qu'avez-vous l'intention de réinvestir d'ici la prochaine rencontre ? Les premières avaient essentiellement pour but de favoriser la réflexion dans l'action (elles n'étaient généralement pas recueillies) ; les deuxièmes servaient dans l'accompagnement-recherche et avaient un but de collecte de données et de prise de conscience du cheminement de sa démarche (elles étaient recueillies pour être traitées et analysées). Ces dernières fiches ont pu être comptabilisées, car elles ont été recueillies. C'est entre 3000 et 4000 fiches qui ont été complétées en cours de projet. Cela fait une moyenne de 3 ou 4 fiches par personne, ce qui veut dire que l'écriture plus ou moins réflexive, plus ou moins professionnalisante a été grandement utilisée dans ce projet et qu'elle mérite une attention particulière.

L'analyse des données issues de la complétion de ces fiches dites réflexives s'attardera à deux aspects : 1) le contenu des fiches qui fait émerger la culture pédagogique développée dans le cadre du projet et 2) les résultats liés au processus d'écriture. Le point 4 présentera cette analyse.

### **3.2. Le journal d'accompagnement**

L'autre volet du processus d'écriture réflexive et professionnalisante a consisté à faire rédiger un journal d'accompagnement. La démarche de complétion d'un journal d'accompagnement a été réalisée au cours des trois premières années du projet (2002-2005) et, sur 350 personnes, 35 ont accepté de le produire. Cinq ou six journaux (de quatre à cinq pages) ont été rédigés par personne sur une période d'environ une année et demie (six rencontres de deux jours). Cela fait environ 200 journaux (800 à 900 pages de texte). Pour ce journal d'accompagnement, aucune structure n'a été imposée au départ, même si certains éléments proposés pouvaient y être intégrés. Au fur et à mesure que des journaux étaient remis et lus, ils étaient commentés et des

exigences particulières étaient formulées. Cette façon de procéder est liée à une démarche de recherche qui tient compte de la réalité professionnelle d'un milieu et qui veut produire des résultats reflétant ce qui émerge de la démarche. La rédaction du journal visait à aider les personnes accompagnées à approfondir leur propre cheminement professionnel et à recueillir des données d'un échantillon de volontaires qui acceptaient de s'engager à tenir un tel journal.

Les personnes qui ont rédigé un journal d'accompagnement étaient inscrites à un programme court de deuxième cycle de six crédits universitaires (90 heures de cours) intitulé «Formation à l'accompagnement dans l'esprit du nouveau curriculum scolaire au Québec». La complétion du journal tenait lieu de travail à réaliser dans le cadre de cette formation. L'évaluation finale était indiquée par les cotes «succès (S)» ou «échec (E)». Dans les faits, lorsque les journaux étaient remis, la cote S (pour succès) était attribuée; c'est l'évolution de la qualité des productions qui a justifié cette position. Ce faisant, les personnes accompagnées se sentaient plus à l'aise pour écrire, car l'évaluation n'était pas vraiment un enjeu. Les personnes qui avaient accepté de tenir un journal provenaient de plusieurs régions du Québec. Elles n'assistaient pas toutes aux mêmes rencontres. Pour rétroagir de façon électronique au contenu des journaux d'accompagnement, la chercheure-accompagnatrice<sup>5</sup> adressait des commentaires généraux à l'ensemble des personnes accompagnées; ces commentaires émergeaient de la lecture de tous les journaux reçus à un moment donné. D'autres commentaires étaient fournis aux individus et les concernaient plus particulièrement. La chercheure-accompagnatrice a fait des commentaires entre chaque journal à produire (de trois à cinq pages destinées à chaque personne). De façon générale, ces commentaires visaient l'amélioration sur le plan de l'analyse des pratiques et de la réflexion. Ces données de recherche ont été analysées et les résultats complets seront présentés dans un autre texte. Cependant, des éléments de résultats sont rapportés dans la section 4 du présent chapitre dans une perspective exploratoire et pour contribuer à la réflexion sur le processus d'écriture dans l'accompagnement d'un changement.

Dans les écrits, il est spécialement fait mention du journal de bord; ce concept est le plus souvent utilisé. Cependant, comme la notion d'accompagnement est maintenant entrée dans les pratiques de formation et d'intervention, l'idée de parler d'un journal d'accompagnement

---

5. Il s'agit ici de Louise Lafortune.

est ressortie des travaux réalisés dans le cadre du projet relaté dans ce texte. Dans ce projet, un journal d'accompagnement est défini comme un outil d'accompagnement, de formation et de recherche permettant de consigner des éléments d'observations et de réflexions personnelles utiles à la compréhension de l'évolution du processus d'un changement. Il peut aussi bien traiter de l'évolution de l'accompagnement réalisé que des éléments sur sa propre évolution dans cette démarche. Il comporte généralement plusieurs sections qui peuvent être regroupées comme suit : les apprentissages réalisés (connaissances, compétences, attitudes, etc.), le cheminement réalisé (évolution, prise de conscience, questionnement), les traces liées à un projet d'action ou d'accompagnement (par exemple : conditions favorables, éléments de modèles, répercussions, éléments de théorisation émergente) et autres informations (notes de lectures, réflexions personnelles, observations ou réflexions pour donner suite à des rencontres avec le milieu scolaire). Les informations contenues dans ce journal peuvent être réunies sous trois thèmes : la démarche d'accompagnement, les résultats attendus et les réflexions que ceux-ci suscitent à propos de sa démarche professionnelle dans l'accompagnement. 1) a démarche d'accompagnement contient : ce qui a été fait (aspect descriptif) ; la perception des réactions des personnes accompagnées (observation, manifestations) ; une analyse et une interprétation des réactions (le pourquoi) ; des ajustements pour une prochaine étape incluant les raisons de ces changements (régulation). 2) Les résultats attendus comportent une modélisation de la démarche entreprise : par exemple, les éléments de l'évolution d'un groupe particulier, d'une commission scolaire particulière, d'une école particulière, d'une classe particulière (caractéristiques, principes, aspects généraux...). Ils peuvent décrire les conditions qui facilitent l'accompagnement : lesquelles, pourquoi ? Enfin, ces résultats peuvent contenir une exploration des répercussions pour les personnes engagées dans le changement et particulièrement pour celle qui tient le journal. 3) Les résultats attendus apportent des réflexions relativement à sa démarche professionnelle. En ce sens, le journal peut faire état de différents éléments : ses apprentissages, son évolution, ses réflexions liées au changement de pratique, ses défis professionnels. Les personnes qui rédigent ce journal d'accompagnement décident des aspects qu'elles veulent partager ; cependant, la chercheure-accompagnatrice accorde une attention particulière à l'analyse (explication, justification, critique...) et le fait de se limiter à « se raconter » ou à décrire est relevé et critiqué pour susciter l'analyse lors d'une prochaine étape.

Au regard d'un retour réflexif sur sa pratique, le journal suppose l'écriture comme un moyen de communication. Ce moyen permet non seulement de garder des traces des idées, des expériences et des réflexions, mais aussi de revenir sur ce qui s'est passé ou ce qui a été pensé. De plus, diverses expériences nous laissent supposer que le processus d'écriture exige une organisation de la pensée, ce qui exige des prises de conscience et oblige à faire un retour réflexif sur ses actions (Lafortune et Cyr, 2004, p. 250).

Dans un tel contexte, «l'écriture est un instrument de création et le journal est en soi une création. Il faut donc qu'il reflète celui qui le crée. Le journal est essentiellement un miroir où l'on se trouve et se retrouve» (Paré, 1984, p. 27).

Dans le cadre du volet de recherche de ce projet, il n'est pas possible de comparer l'apport du processus d'écriture pour les personnes qui ont tenu le journal d'accompagnement par rapport à celles qui n'ont participé qu'au processus d'écriture associé aux fiches réflexives; cependant, cela pourrait être intéressant de le faire dans une recherche ultérieure. En tant que limite, on peut penser qu'une démarche de recherche, comme celle réalisée où les personnes participantes ont rédigé un journal, a rejoint celles qui acceptent d'écrire et que l'activité d'écriture ne rebute pas au départ. Dans une telle recherche, il serait possible de communiquer avec les personnes qui ont complété le journal d'accompagnement pour explorer avec elles ce qu'elles ont conservé de cette pratique, après deux ou trois ans, dans leur pratique en rapport avec le processus d'écriture. Dans une autre recherche, il pourrait être envisagé de rejoindre celles qui ont décliné l'offre de tenir un tel journal afin de connaître les raisons pour lesquelles elles ne se sont pas engagées dans ce processus de réflexion basé sur l'écriture.

#### **4. Journaux d'accompagnement: une première exploration des résultats relatifs au processus d'écriture**

Les résultats présentés ici portent sur ce qui est dit à propos du processus d'écriture et à propos de la réflexion rapportée dans les journaux d'accompagnement. Ces journaux faisaient état des éléments suivants: les expériences réalisées dans les milieux de travail, le vécu

sur le plan professionnel, le cheminement ou leurs apprentissages réalisés. La chercheure-accompagnatrice a, de différentes façons, demandé aux personnes accompagnées de réfléchir sur ce que leur apportait le fait de rédiger leur journal.

Compte tenu du contexte professionnel visé par le projet, le processus de garder des traces a été utilisé en tant que démarche de formation, de réflexion et d'analyse dans une perspective de changement de pratique. Le praticien ou la praticienne conserve des traces écrites de son cheminement professionnel et peut y revenir à différents moments pour réfléchir sur sa pratique et l'analyser et ainsi s'engager dans une pratique réflexive. À ce sujet, une personne déclare : *je lance des idées pêle-mêle. Le fait de les écrire me permet une meilleure réflexion*<sup>6</sup>. Ce processus peut aussi permettre d'aborder des dimensions de sa pratique et de porter un regard rétrospectif sur un événement ou une situation. Ainsi, *l'écriture permet de fermer la boucle suite à un événement, de voir de nouvelles avenues et de [se] retrouver avec [soi-même], [d'être] plus concentré à la tâche*. Si les personnes en arrivent à prendre conscience de l'importance de conserver des traces, la pratique de l'écriture réflexive peut s'intégrer progressivement à leurs habitudes et les aider à saisir que *les paroles s'envolent et les écrits restent* et que ces derniers sont indispensables pour revenir sur leurs pensées après un certain temps. Aussi, *pour favoriser une bonne supervision et la continuité dans l'action, il importe de monter des dossiers au fur et à mesure des actions posées*. Toutefois, il ne semble pas simple de maintenir un tel processus. En ce sens, une personne écrit : *mon défi est d'arriver à utiliser [le journal d'accompagnement] quotidiennement pour qu'il puisse me servir avant, pendant et après mes rencontres. Il me permettrait de planifier mes rencontres avec des intentions visant à développer un accompagnement métacognitif intégré [et à] rétroagir sur celles-ci pour pouvoir me réguler, évaluer mon processus et me réajuster*. Ainsi, cette démarche d'écriture peut aider à *constater [son] évolution et [à se] donner en [exemple] pour un accompagnement futur. C'est une façon de prendre du temps de recul [...] pour encadrer les apprentissages [réalisés] et les réinvestir au besoin*.

Certains propos extraits des journaux d'accompagnement laissent supposer que le processus mis en œuvre dans l'expression écrite fournit une occasion de réflexion et de métacognition. Par exemple, la réflexion dans l'accompagnement est souvent difficile à concrétiser :

---

6. Les propos en italique de cette section sont des extraits des journaux d'accompagnement.

*pour ce qui est de l'approche réflexive, je crois que l'appropriation de cette habileté lors d'animation est loin d'être simple. En fait, dans un premier temps, il faut d'abord être réflexif envers soi-même afin d'être conscient des actions réflexives posées. J'ai tenté d'ajuster les questionnements de mes documents écrits afin de m'assurer que les questions amenaient les participants à un certain niveau métacognitif. Juste le fait de préparer les questions avec un souci réflexif permet de beaucoup cheminer au niveau de la portée du questionnement dans le développement d'habiletés métacognitives chez nos participants. Lors de mes animations, dans le feu de l'action, sûrement pour montrer que l'on est en contrôle de son contenu, il m'est encore difficile de faire des pauses réflexives. Je m'efforce d'observer les occasions où je pourrai utiliser un questionnement métacognitif afin de faire avancer les gens par eux-mêmes.*

Des prises de conscience orales peuvent être intéressantes à écouter et à faire émerger, mais lorsqu'elles sont écrites, il est possible de les reprendre et de les examiner à différents moments d'un accompagnement. Une démarche réflexive sur ces propres processus mentaux et sur ses actions semble aider à dégager différents éléments et un questionnement autour de la métacognition. Ainsi, il devient possible de se fixer comme objectif de *porter personnellement un regard sur [sa] démarche mentale dans le but de planifier, d'ajuster, de vérifier et d'évaluer [son] processus d'apprentissage*. À cela s'ajoutent des gestes posés pour évoluer dans [sa propre] métacognition : *comme essayer de développer un climat affectif, tenter d'établir une relation de confiance, s'ajuster dans l'action, amener les personnes accompagnées à faire des liens entre des idées émises par les personnes du groupe pour en faire des nouveaux, questionner beaucoup plus qu'auparavant, montrer [ses] croyances et s'autoévaluer*.

Il se révèle nécessaire de réfléchir sur ses propres processus d'apprentissage et d'intervention pour pouvoir accompagner les autres à le faire. Ainsi, *on ne peut faire vivre aux autres ce que nous n'avons pas vécu nous-même*. Au-delà de l'aspect descriptif, il apparaît primordial de se prévoir des temps d'arrêt après certaines activités, afin de permettre [aux personnes accompagnées] de porter deux regards. Le premier sur le processus, les stratégies d'accompagnement utilisées et le deuxième sur les apprentissages. Porter un regard réflexif et métacognitif supposerait donc que soient aménagés des temps de réflexion à cet effet.

Les propos recueillis sur l'apport du processus d'écriture dans un journal d'accompagnement laissent entrevoir les possibilités qu'offre cette démarche. Cependant, cette recherche étant exploratoire, une autre recherche pourrait permettre de comprendre tous les facteurs

contribuant à ces actions, apprentissages et réflexions. L'écriture peut ressortir comme un de ces facteurs. Mais est-ce le facteur principal ? Comment est-il allié aux autres facteurs ? Quels en sont les avantages et les limites ?

De façon synthétique, certains propos des journaux d'accompagnement laissent penser, par exemple, qu'il y a une prise de conscience de la complexité de réfléchir sur ses apprentissages (métacognition) et ses actions (pratique réflexive). D'autres propos relèvent qu'il est difficile de donner des temps de réflexion et, surtout, de le faire dans l'action, *a fortiori* si ces moments n'ont pas été prévus lors de la préparation des rencontres. Une autre idée ressort et concerne le fait d'être capable de le faire pour pouvoir le faire faire ; il y a donc la réflexion sur soi pour ensuite pouvoir la susciter chez les autres. Ces prises de conscience sont stimulées par des discussions, mais il semble qu'avoir pris le temps d'écrire aide à avoir un certain degré de conscience. Cela peut contribuer au passage d'une conscience superficielle à une conscience approfondie ou d'une « étincelle » à l'intégration des prises de conscience dans ses actions (Lafortune, 2007). Dans les moments de difficultés, il semble que l'écriture aide à trouver des solutions (travaux de Pennebaker, rapportés par Gaschler, 2007). Certaines actions sont tenues pour être plus prometteuses : se rendre compte de ce qui est fait dans l'action et de ce qui est plutôt métacognitif ; questionner les personnes accompagnées en s'interrogeant sur la dimension réflexive de ses propres questions ; s'autoévaluer et faire un retour sur ses démarches ; accepter le regard des personnes accompagnées sur ses idées et croyances et sur ses actions. Enfin, encore ici, des écrits des journaux portant particulièrement sur des apprentissages réalisés lors des rencontres du projet d'accompagnement-recherche : par exemple, lorsqu'il est question des explications concernant la métacognition, ce sont les éléments de formation qui sont mis en avant. Les retrouver dans les journaux d'accompagnement aide à se rendre compte de la portée de la formation. Comme pour les autres aspects rapportés dans cette partie des résultats, il n'est pas possible de confirmer que les prises de conscience ne sont dues qu'au processus d'écriture. Mais on peut supposer que le fait d'écrire aide précisément à l'intégration des idées émises et à effectuer des actions dans le sens des prises de conscience. Une recherche plus poussée permettrait de confirmer cette hypothèse.

## **5. Des moyens de susciter l'écriture dans la formation et l'accompagnement**

Dans tout ce qui a été relaté dans le présent texte, il n'a pas beaucoup été question du fait qu'il n'est pas toujours simple d'amener des personnes accompagnées du milieu scolaire à s'engager dans un processus d'écriture à propos de leurs pratiques et sur leurs pratiques. Écrire prend du temps et prendre du temps pour le faire ne semble pas utile, voire nécessaire, à une démarche de changement. Dans les rencontres, comme personne accompagnatrice, il est possible de se rendre compte que : 1) certaines personnes attendent que les autres aient fini d'écrire, 2) d'autres semblent penser à ce qu'elles écriraient sans le faire, 3) d'autres écrivent un peu tandis que 4) d'autres s'engagent dans la tâche de sorte qu'il est parfois nécessaire de les arrêter d'écrire. On peut alors se demander ce qu'il conviendrait de faire pour favoriser l'engagement dans l'écriture. 1) D'abord, il semble important de croire soi-même à l'utilité d'écrire de façon réflexive, de le montrer, de le dire et d'écrire pour faire part de son propre processus d'écriture. 2) Ensuite, il apparaît nécessaire de provoquer des moments d'écriture et, avec le temps, de faire en sorte que l'écriture soit considérée dans la formation ou dans l'accompagnement comme faisant partie intégrante de la démarche. Car il faut avouer que trop souvent, les moments d'écriture sont courts et proposés en fin de parcours lorsque les personnes accompagnées sont épuisées et ne peuvent mettre toute la concentration nécessaire à l'écriture, surtout si elle se veut réflexive. 3) Il importe que les tâches d'écriture aient du sens pour les personnes accompagnées. Pour y arriver, il est souvent nécessaire d'ajuster dans l'action ce qui était prévu de demander d'écrire tout en gardant à l'esprit le fil conducteur de la rencontre et ce qui était visé par la formation. 4) De plus, les tâches d'écriture sont souvent présentées à l'aide de questions. Alors, transformer les questions que l'on pose habituellement en questions réflexives n'est pas toujours simple (Lafortune, 2004). Par conséquent, se former au questionnement apparaît une avenue prometteuse pour que la tâche d'écriture amène une réflexion approfondie. 5) Enfin, il semble indispensable d'encourager la discussion sur la nécessité de garder des traces jusqu'à s'engager dans un processus d'écriture réflexive et professionnalisante dans l'accompagnement d'un changement.

Les cinq idées qui précèdent sont des moyens de susciter l'engagement dans un processus d'écriture réflexive et professionnalisante. Mais quels peuvent être les moyens d'écrire de façon réflexive vers

la professionnalisation. Les moyens décrits ci-après correspondent à ceux qui sont présentés dans le texte ; nous leur avons cependant donné une touche différente pour favoriser des adaptations dans diverses situations.

- Des fiches construites *a priori* afin de faire émerger les connaissances, expériences et compétences antérieures. Il peut y être ajouté des questions comme : « Qu'est-ce qui a permis de construire ces connaissances, de vivre ces expériences et de développer ces compétences ? »
- Des fiches permettant un travail en équipe sur des mises en situation proposées.
- Des fiches fournissant une grille d'analyse de situations qui demandent des explications.
- Une question à la fin de certaines fiches pour demander ce qu'a permis la réflexion amorcée par les autres questions posées.
- Des fiches portant explicitement sur le processus d'écriture et demandant ce que le fait d'écrire à propos de ses pratiques.
- Des questions menant à poser différents regards sur sa pratique ou les pratiques : ce qui est fait, comment cela est fait, pourquoi cela est fait, ce que cela apporte, ce que le processus d'écriture à propos de ces différents regards apporte.
- Un journal d'accompagnement demandant de décrire, *a priori*, une situation professionnelle à vivre et à faire vivre, d'anticiper les réactions, de préparer des ajustements possibles à insérer dans l'action.
- Un journal d'accompagnement demandant de décrire, *a posteriori*, une situation professionnelle vécue, de donner les réactions des personnes accompagnées ou formées, de discuter de ce qui pourrait être fait une autre fois.
- Un journal d'accompagnement souple et ouvert permettant de laisser libre court aux idées, impressions et réflexions. Les discussions sur les écrits favorisent le raffinement à partir de ce que les personnes accompagnées veulent retirer du processus d'écriture et des constations faites à la suite d'un tel exercice d'écriture, plutôt libre.

- Des notes de formation prises dans l'action avec autant des éléments de contenu de ce qui se passe que des éléments de réflexion à propos de ce qui se passe. *A posteriori*, ces notes sont utiles pour faire un retour sur la rencontre et servir à la préparation d'une autre rencontre.
- Un document de préparation d'une rencontre ou de retour sur une rencontre. Un tel document plutôt descriptif précise les étapes à réaliser et le temps à consacrer à chaque étape. Plus complet, il apporte une dimension réflexive par des anticipations examinées à la suite de la rencontre, par des analyses de ses pratiques, par des analyses de l'action satisfaisante ou non...
- Un rapport où l'on retrouve à la fois une description des actions, une analyse des actions et des perspectives de changements pour une prochaine fois, ainsi que des éléments de théorisation émergente pouvant éventuellement mener à la conceptualisation de sa pratique ou des pratiques et même à la publication d'un livre sous la forme d'un essai en éducation.

## ■ Conclusion

Le présent texte porte plus particulièrement sur l'utilisation d'un journal d'accompagnement comme moyen d'écriture réflexive professionnalisante. Une démarche exploratoire donne les résultats suivants.

- Le processus d'écriture est complexe s'il vise à faire réfléchir sur ses apprentissages (métacognition) et sur ses actions (pratique réflexive).
- Le processus d'écriture n'est pas simple, s'il s'agit de donner des temps de réflexion et de le faire dans l'action, afin que cela soit intégré aux moments de formation.
- Le processus d'écriture suppose d'être capable de le faire pour éventuellement le faire faire, ce qui demande de réfléchir sur sa pratique professionnelle d'écriture pour ensuite amener les autres à faire de même.
- Le processus d'écriture mène à des discussions qui favorisent des prises de conscience, mais il semble que d'avoir pris le temps d'écrire accroisse ce degré de conscience.

- Le processus d'écriture visant à susciter certaines actions peut avoir des répercussions prometteuses : se rendre compte de ce qui est fait dans l'action et de ce qui est plutôt métacognitif ; questionner les personnes accompagnées en s'interrogeant sur la dimension réflexive de ses propres questions ; s'autoévaluer et faire un retour sur ses démarches ; accepter le regard des personnes accompagnées sur ses idées et croyances ainsi que sur ses actions.
- Avec le processus d'écriture, il est possible de percevoir les répercussions de la formation.
- Le processus d'écriture n'est pas le seul moyen de réaliser des prises de conscience et des passages à l'action, mais il n'est pas facile de distinguer ce qui provient du processus d'écriture de ce qui relève d'autres actions de formation ou d'accompagnement.
- Le processus d'écriture semble avoir aidé à structurer la pensée des personnes accompagnées et à élaborer des formations organisées tout en ayant une certaine souplesse.

À ces résultats s'ajoute une réflexion liée au projet d'ARF de la mise en œuvre d'un changement en éducation à la base de ce texte. Est-il possible d'accompagner un changement important et en profondeur sans songer à garder des traces de la démarche ou à s'engager dans une démarche d'écriture réflexive professionnalisante ? L'expérience réalisée autorise à penser qu'un accompagnement exige que des traces soient gardées par la personne accompagnatrice et que tant les personnes accompagnatrices que les personnes accompagnées ont avantage à s'engager dans un processus d'écriture réflexive. Comme l'accompagnement exige un suivi et une continuité, l'écriture permet de suivre son cheminement personnel ainsi que celui du groupe, mais aussi de revenir sur certaines réflexions et actions à divers moments dans la démarche. D'autres questions émergent de cette idée qu'un accompagnement exige de garder des traces, d'avoir une pratique scripturale : Qu'est-ce qui peut aider des personnes accompagnées à s'engager dans un processus de garder des traces et à en voir la nécessité ? Quels types de réflexions écrites peuvent faire cheminer sur le plan professionnel ? ... peuvent favoriser l'accompagnement ? Comment l'écriture dans un journal d'accompagnement peut-elle contribuer à des prises de conscience aux plans de la métacognition et de la pratique réflexive ? Comment pourrait-on vérifier que le processus d'écriture réflexive aide à ces prises de conscience ?

Des perspectives de recherche émergent également. Pour compléter cette étude, il serait intéressant de réaliser de brèves entretiens avec des personnes qui ont tenu un journal d'accompagnement et de voir ce qu'il reste de cette démarche. De plus, il serait bon d'explorer ce qui jouerait un rôle semblable à l'écriture réflexive pour les personnes qui vivent ce processus comme un fardeau. Enfin, quelle différence existe-t-il entre l'écriture réflexive réalisée dans l'action en cours d'accompagnement-formation et celle qui est réalisée par écrit ou de façon électronique après une rencontre? Comment amener les personnes accompagnées à percevoir l'utilité de l'écriture réflexive et professionnalisante? Que comprendre des aspects affectifs qui interviennent dans le processus d'écriture professionnalisante? Qu'est-ce qui aide? Qu'est-ce qui freine? Qu'est-ce qui relève du processus d'écriture? Qu'est-ce qui relève des prises de conscience réalisées en écrivant?

Une autre perspective de recherche consisterait à établir des liens avec les écritures professionnelles, par exemple, celles que des enseignants et enseignantes utilisent dans leur travail quotidien (Daunay et Morisse, 2009) et celles qui visent une écriture plutôt professionnalisante, soit une réflexion sur la pratique.

Enfin, la recherche menée à l'aide de journaux d'accompagnement et de fiches réflexives auprès de personnels scolaires peut servir à éclairer certaines pistes associées à l'utilité de la mise en écrit, et cela, au sein d'un processus réflexif indispensable à tout développement professionnel. Une pratique réflexive réalisée sans un passage par l'écriture est possible, mais celui-ci, même s'il n'est pas toujours à la base d'un processus réflexif, permet de conserver un matériel cognitif qui risque potentiellement de tomber dans l'oubli. Garder des traces permet de revenir sur les réflexions réalisées à un moment donné de son cheminement professionnel.

## ■ Bibliographie

- BALCOU DEBUSSCHE, M. (2004). *Écriture et formation professionnelle, l'exemple des professions de santé*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- 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.

- CARDINAL-PICARD, M. et 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. 97-124.
- 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.
- 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.
- GASCHLER, K. (2007). «The power of the pen», *Scientific American Mind. Thought, Ideas, Brain Science*, août-septembre, p. 14-15.
- 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.
- GROSJEAN, M. et M. LACOSTE (1999), *Communications et intelligence collective. Le travail à l'hôpital*, Paris, Presses universitaires de France.
- GUIBERT, R. (2006). «Ici aussi, l'écriture dévoile la complexité et les "allants de soi"», dans F. Cros (dir.), *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*, Paris, L'Harmattan, p. 227-239.
- HESS, R. (1998). *La pratique du journal, l'enquête au quotidien*, Paris, Anthropos.
- 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. et S. CYR (2004). «Utilisation du journal de bord électronique dans le travail en équipe-cycle», dans L. Lafortune (dir.), *Le questionnement en équipe-cycle. Questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 229-250.
- 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. et L. ST-PIERRE (1996). *L'affectivité et la métacognition dans la classe*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- LAFORTUNE, L., avec la collaboration de C. LEPAGE et F. PERSECHINO (2008a). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement. 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.
- 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. 205-230.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 1<sup>er</sup> cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 2<sup>e</sup> cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.
- 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. 217-226.
- PARÉ, A. (1984). *Le journal, instrument d'intégrité personnelle et professionnelle*, Québec, Centre d'intégration de la personne de Québec, Presses de l'Université Laval.
- 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. 155-174.
- 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.
- 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.
- RIFFAULT, J. (2000). *Penser l'écrit professionnel en travail social*, Paris, Dunod.

**Site Web à consulter :**

<[www.uqtr.ca/accompagnement-recherche](http://www.uqtr.ca/accompagnement-recherche)>





# Les écrits professionnels des enseignants

Entre prescrit et réel,  
entre individuel et collectif

**Bertrand Daunay**

*Université Charles-de-Gaulle – Lille III*  
*bertrand.daunay@univ-lille3.fr*

**Martine Morisse**

*Université Charles-de-Gaulle – Lille III*  
*martine.morisse@univ-lille3.fr*



S'il peut sembler aller de soi que «l'enseignement est un travail» (Schneuwly, 2000, p. 20), il reste que «l'étude de l'enseignement conçu comme un travail reste négligée» (Tardif et Lessard, 1999, p. 12). Cela explique, comme le mentionnent Baillé et Raby (1999, p. 163), «la méconnaissance du travail, des multiples tâches et activités effectives de l'enseignant»; de fait, pour les mêmes auteurs, «l'enseignant reste encore la figure absente des études en éducation (en didactique même, à la notable et récente exception de la didactique des mathématiques)».

La particularité du travail enseignant et de ses «routines incertaines» (Barrère, 2002, sous-titre de l'ouvrage) reste à définir de façon plus précise. Ainsi, Nonnon (2004, p. 18) peut écrire, en se plaçant du point de vue de la didactique du français :

Sauf exceptions, la didactique du français s'est peu intéressée aux usages des outils, aux cahiers comme au tableau noir, sans doute parce qu'elle ne s'est intéressée que récemment au travail ordinaire de la classe et à l'ergonomie du métier.

Il existe peu d'écrits au sujet des documents de travail ou des textes fonctionnels des enseignants, dans la mesure où ces écrits, «de même qu'ils sont niés par les praticiens, sont souvent négligés par les formateurs et les chercheurs» (Clerc, 1999, p. 10).

Notre projet de cerner les écrits professionnels des enseignants a pour objectif une meilleure compréhension du travail enseignant en explorant un aspect particulier : les écrits professionnels qu'ils produisent dans le cadre de leur activité professionnelle. Ce projet s'inscrit dans le prolongement et en complément de travaux pionniers, en matière d'écrits au travail, parmi lesquels dominent ceux qui ont été menés depuis une vingtaine d'années par différents chercheurs du réseau Langage et Travail (voir Borzeix et Fraenkel, 2001/2005 ; Lazar, 1999) et en écho à des contributions présentées dans ce même ouvrage (Lafortune, Pollet, Remoussenard, notamment).

La recherche, dont nous présentons ici les premiers résultats<sup>1</sup>, vise à : 1) proposer un cadre théorique pour concevoir l'écrit professionnel comme instrument de l'activité enseignante, 2) décrire et catégoriser

---

1. La recherche que nous menons actuellement, financée par l'IUFM (Institut universitaire de formation des maîtres) Nord-Pas-de-Calais, rassemble 13 enseignants-chercheurs de Théodile (laboratoire de recherche de l'UFR des sciences de l'éducation de l'Université de Lille III) et de l'IUFM, ainsi que des formateurs de l'IUFM. Les analyses présentées ici proviennent d'une recherche

les écrits effectivement produits par les enseignants et 3) interroger leur fonction didactique. Il faut préciser que nous ne traitons pas des écrits en formation, continent important, mais largement défriché maintenant (pour une revue, voir Treignier et Daunay, 2004). Il s'agit pour nous d'interroger les écrits professionnels, produits à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école, avec une visée de travail, dans le cadre de la pratique effective des enseignants, hors de toute situation de formation. Pour autant, la question de la formation est bien présente dans notre recherche: d'abord parce que nous montrons comment la formation des enseignants continue d'influencer leur discours sur leurs pratiques, tout au long de leur vie professionnelle. D'autre part, notre étude interroge la manière dont la formation prend en compte les écrits professionnels, comment elle en privilégie certains et en délaisse d'autres. Ainsi, si certains d'entre eux semblent, au vu de la littérature théorique, absents des actions de formation (le cahier de textes, le bulletin, le billet d'appel, la lettre aux parents, le rapport d'incident, etc.), d'autres, au contraire, sont des objets de formation privilégiés: c'est le cas, par exemple, des supports écrits accompagnant la préparation des cours. Enfin, cette approche peut servir directement la formation des enseignants, si l'on considère que celle-ci gagne à comprendre les différences entre les recommandations dont elle est porteuse et les pratiques effectives: c'est nettement le cas pour la fiche de préparation, très formalisée dans la formation des enseignants en France, mais qui obéit à des règles plus aléatoires dans la pratique effective des enseignants après leur formation.

Le recueil de données s'est déroulé auprès d'enseignants travaillant dans quatre établissements scolaires français différents (primaire, collège, lycée d'enseignement général, lycée professionnel) et provenant, pour les enseignants du secondaire, de disciplines différentes (français, anglais, arabe, mathématiques, français langue étrangère, histoire/géographie, sciences économiques et sociales, éducation civique et sportive, génie construction). La recherche a été conduite sur la base d'entretiens avec 12 enseignants (3 enseignants de l'école primaire, 3 de collège, 3 de lycée d'enseignement général, 3 de lycée d'enseignement technique), de séances d'observation de cours dans les classes des enseignants interviewés (quatre heures pour chaque

---

exploratoire préalable, menée par quatre enseignants chercheurs, appartenant à l'équipe Théodile et financée par l'Université de Lille III (Daunay, Hassan, Lepez et Morisse, 2006).

classe), et d'un corpus de supports utilisés dans ces cours. Deux entretiens semi-directifs ont été réalisés avec chaque enseignant, avant et après les périodes d'observation, soit un total de 24 entretiens, le second portant sur des situations précises préalablement observées<sup>2</sup>.

Dans ce texte, nous centrons l'analyse sur deux aspects qui, chacun à sa manière, interroge le rapport entre prescrit et réel, individuel et collectif, à partir de la typologie spontanée des enseignants ou reconstruite par les chercheurs :

- les tensions entre le prescrit et le réel, mais aussi entre le connu et l'inconnu, autrement dit les tensions entre ce qui est attendu en matière d'écriture professionnelle, ce qui est effectué et ce qui est perçu comme tel par les enseignants, à partir de l'analyse d'écrits particuliers, la « fiche de préparation » (document où est consignée par écrit la préparation d'un cours ou d'une suite de cours) en primaire et le cahier de textes (document gardant la trace des activités effectuées en cours) au secondaire ;
- la dimension paradoxale, parfois contrastée du métier d'enseignant, dans la manière de concevoir, de fabriquer et de faire circuler leurs écrits, à partir de l'analyse de supports de cours.

## **1. Les tensions entre le prescrit et le réel, entre le connu et l'inconnu**

Que disent les enseignants de leurs pratiques d'écriture professionnelle ? Il semble, comme le montre notre enquête, que les enseignants minorent à la fois la quantité et la valeur des écrits qu'ils produisent. Notre hypothèse est que cela tient à deux problèmes : d'une part, peuvent ne pas être comptés comme réellement professionnels les écrits qui n'entrent pas dans le cadre de la relation directe aux élèves et aux savoirs. D'autre part, ces derniers écrits peuvent être minorés, notamment, quand il n'est pas facile de déterminer précisément leurs

---

2. Pour la clarté des références que nous ferons aux entretiens, précisons notre codage : nous désignons les enseignants interrogés par une lettre suivie d'un chiffre. Le chiffre est simplement un numéro d'ordre et permet de distinguer les enseignants ; la lettre, en revanche, est significative et signale le lieu d'exercice : E (école primaire), C (collège, c'est-à-dire un établissement destiné aux premières années du secondaire), L (lycée, dernières années du secondaire général), LP (lycée professionnel).

destinataires et quand est perçu un écart entre ce que l'on croit attendu par les prescriptions institutionnelles et par les recommandations diverses, en formation, notamment, et la pratique réelle.

### 1.1. La minoration par les enseignants de l'écrit professionnel

De l'analyse des typologies « spontanées » des enseignants, telles qu'elles se révèlent dans les entretiens, ce qui émerge essentiellement est l'écart entre l'importance des pratiques effectives des enseignants en matière d'écrits professionnels et la perception qu'ils en ont, autrement dit entre le travail visible et le travail caché. Certaines formes de l'écriture professionnelle ne sont en effet pas perçues spontanément comme une tâche réelle et cette dernière est parfois oubliée dans le discours. Cela renvoie en fait à une tension forte entre, d'une part, la représentation de la profession que partagent beaucoup d'enseignants (conçue comme centrée sur sa dimension didactique) et la réalité de la profession (qui multiplie les tâches extradidactiques), ce qui peut amener les enseignants à littéralement ignorer, dans le discours, les écrits non directement didactiques. L'ignorance du travail effectif, en matière d'écrits professionnels, n'est pas que le fait des acteurs : elle semble être constitutive de l'évolution de la profession, comme de beaucoup d'autres. Fraenkel (2001/2005, p. 244) écrit :

Les premières recherches ont également démontré combien les écrits sont invisibles, les pratiques d'écriture et de lecture sont ignorées par les scripteurs et les lecteurs eux-mêmes. L'invisibilité des écrits est une constante que l'on retrouve à tous les niveaux de la hiérarchie et dans l'ensemble des secteurs d'activités.

Comme le signale Fraenkel (2001/2005), cela réactive certaines questions générales de la sociologie de la lecture (Bahloul, 1988) sur la nature même de l'écriture. Une trace visible apparaît dans les propos de cet enseignant en CM2<sup>3</sup>, qui fait part à l'enquêtrice de la remarque d'un inspecteur : *Dites donc, vous écrivez beaucoup*, ajoutant : *Je ne trouvais pas.*

On observe aussi, dans les entretiens, la difficulté à considérer comme des écrits professionnels ceux qui n'obéissent pas à une norme encore claire ou partagée de l'écriture, comme les courriels (L1) ou la saisie informatique de notes (LP1), mais surtout des écrits pourtant

3. Dernière année de l'école primaire en France (élèves de 10-11 ans).

parfois coûteux en temps et en énergie, qui ne sont pas centrés sur ce qui peut être considéré comme le cœur du métier, les écrits en lien direct avec les élèves et le savoir. D'où une minoration des tâches effectives, qui font pourtant partie du métier d'enseignant. Clerc (1999, p. 8) affirme :

Il existe bien une écriture professionnelle, mais sa valeur et son existence même sont difficilement reconnues, parce qu'elle est liée aux « coulisses » du travail pédagogique. Elle est douloureuse, parce qu'elle est une sorte de conquête contre le penchant naturel du praticien au non-dit, à l'implicite, contre la logique et l'urgence de l'action. Les dénégations qui l'entourent sont enracinées dans le caractère artisanal de la part métier du travail (par opposition au caractère professionnel de certaines activités) qui résiste à la mise en forme, à la communication et à la rationalisation.

Si ce propos est un peu trop généralisant, le constat semble confirmé par notre enquête : l'écriture est souvent mal reconnue, parfois niée. Une étude plus quantitative permettrait de mieux cerner ces zones de dit ou de non-dit, mais elles se dessinent tout de même assez clairement dans les entretiens : ceux que les enseignants reconnaissent comme écrits professionnels touchent nettement de près à leur représentation de l'identité professionnelle ; pratiquement tous les enseignants citent, dans les tout premiers items, les écrits concernant la préparation des cours. Et c'est le lieu du plus fort investissement, ce que font supposer à la fois l'importance donnée à ces écrits dans les discours des enseignants et ce qu'ils en disent.

À cette tension entre le travail visible et le travail caché, concernant les pratiques scripturales des enseignants, s'en ajoute une autre, que nous développerons dans les lignes qui suivent, liée à l'écart entre la prescription et la pratique réelle. L'identification d'un écart entre le prescrit et le réel n'est pas neuve : cela relève d'une dichotomie désormais traditionnelle dans le domaine de l'analyse du travail, notamment dans les travaux des ergonomes et des psychologues du travail. C'est cet aspect que nous nous proposons d'analyser dans la suite de cette section, à partir de deux écrits particuliers, écrits « traditionnels » en ce sens qu'ils sont habituellement reconnus comme faisant partie du cœur du métier, parce que liés à la transmission des savoirs à l'élève : ce que la tradition française nomme le « cahier de textes » et la « fiche de préparation ». Nous analyserons respectivement ces deux écrits à deux niveaux scolaires : le secondaire pour le « cahier de

textes» et le primaire pour la « fiche de préparation » (pour une étude plus complète, qui prend en compte les deux niveaux pour les deux écrits, voir Daunay, 2007).

## 1.2. Le cahier de textes de la classe dans le secondaire

En France, il existe un texte réglementaire (une circulaire du 3 mai 1961) qui institue le genre prescrit du « cahier de textes », document commun à l'ensemble des professionnels d'une classe, où ils doivent noter les activités menées avec les élèves (le contenu enseigné, les exercices réalisés, etc.). Entendons genre prescrit en deux sens : le cahier de textes prend le statut d'objet écrit prescrit, mais la prescription porte aussi sur la forme même du genre. Or la minutie de la prescription contraste singulièrement avec le discours que tiennent les enseignants sur cet objet, contraste qui fait clairement ressortir le paradoxe que constituent le souci des enseignants de se conformer à une prescription institutionnelle et la difficulté à en comprendre vraiment les enjeux, dans la pratique effective.

Dans les entretiens réalisés avec les enseignants, la place du cahier de textes est en effet généralement minorée : deux des neuf enseignants du secondaire interrogés disent le remplir régulièrement et un seul le cite spontanément parmi les écrits professionnels qu'il rédige... Cette minoration de la place du cahier de textes dans les discours des enseignants sur leurs propres écrits professionnels est ici intéressante parce qu'elle fait apparaître une dissonance entre la prescription institutionnelle et la réalité de la pratique déclarée des enseignants, ce que les observations de cours confirment : aucun enseignant observé ne remplit complètement le cahier de textes de la classe jusqu'à la fin de l'année. Mais cette minoration est intéressante aussi parce que, si l'on se réfère à la hiérarchie implicite ou explicite que les enseignants établissent dans leurs discours entre leurs écrits, où l'on a vu que les écrits à contenu didactique dominant, force est de constater que le cahier de textes fait exception dans ce système.

La raison est sans doute à trouver dans le fait que cet écrit appartient à la classe des écrits à dimension communicationnelle, avec des destinataires multiples prescrits mais qui ne le sont presque jamais réellement (les élèves, les parents) et un destinataire virtuel, là encore rarement réel, l'inspection. C'est ce dont témoignent les enseignants qui connaissent la prescription du cahier de textes, par exemple :

- *Institutionnellement parlant il est censé servir à d'autres choses. Que ce soit mon principal ou l'inspecteur (C1);*
- *On n'est pas sérieux du tout, il faut dire aussi que les inspections ne nous le demandent plus (LP2);*
- *Bon c'est anonyme? [...] Non du tout, je le faisais en début d'année et puis ça m'a gonflé (C3);*
- *Je l'ai fait les quatre, cinq premiers mois, le cahier de textes, et puis j'ai décroché chaque année. [...] Les quatre cinq premiers mois de l'année jusqu'à mon inspection (C2).*

Or ce dernier enseignant tient ce propos précisément pour dire que cette destination/fonction n'est pas essentielle pour lui, au sens où il en fait un « outil » personnel. Voici son propos, où est souligné le discours sur l'usage personnel :

*Mon cahier de textes, qui est plus un outil, je me rends compte au départ on a l'impression que c'est une espèce de petite, une petite carotte, bâton, quoi. Pour l'inspection, il faut, il faut s'emmerder à la remplir, on dit que... Je me rends compte, alors je sais pas parce que cette année je savais qu'il y avait peu de chances que je me fasse inspecter. Mais cette année je l'ai géré d'une façon absolument différente des années précédentes à savoir que c'est vraiment un document pour moi. Même si je sais qu'institutionnellement parlant il est censé servir à d'autres choses. Que ce soit mon principal ou l'inspecteur, cette année, je l'ai géré pour moi. C'est vraiment [...] mon cahier de textes (C1).*

Il est d'ailleurs tout à fait intéressant que la fonction de vérification de cet écrit soit dans tous les cas contestée, soit par refus de le réaliser, soit au contraire par souci de se l'approprier... Cette centration du cahier de textes sur soi dans le discours de C1 oblige d'ailleurs à reconsidérer les propos des autres enseignants : on voit bien que LP2 dit finalement presque la même chose ; quant à C2, il évoque, tout de suite après le cahier de textes, d'autres écrits : les bilans mensuels et les fiches de préparation, qui font « office » de cahier de textes, qui « remplissent exactement le même rôle ». Or, à propos de ces écrits, il évoque aussi l'inspecteur pour justifier son usage personnel de ces écrits. (*Au début je le faisais, pensant que l'inspecteur allait regarder, mais l'inspecteur ne regardant pas.*)

L'usage personnel du cahier de textes peut provoquer une sorte de détournement de visée chez certains enseignants : par exemple, LP3 (la seule enseignante à signaler spontanément cet objet et, qui plus est, en début du premier entretien) ne parle pas du cahier de textes,

mais de son agenda. Cette différence de dénomination n'est pas un hasard, vu le rôle qu'elle assigne à l'objet – dont on a vu plus haut qu'il expliquait l'investissement mis dans cet écrit.

La personnalisation de l'objet conduit à lui donner une dimension prospective plus que rétrospective. C'est ce qui explique encore que C2 mette en relation le cahier de textes avec, notamment, les fiches de préparation, qui font « office » de cahier de textes.

Il y a un trait structurel intéressant dans l'approche de la pratique de cet écrit professionnel : le rôle du destinataire. Alors que précisément le cahier de textes est conçu, dans la prescription du genre, comme un outil de communication, il est approprié, au sens strict, comme objet personnel à autodestination par les enseignants qui en font un usage effectif. Et la négation de sa fonction de communication apparaît encore dans le fait que les seuls destinataires évoqués sont la hiérarchie (administrative mais surtout pédagogique), les autres destinataires possibles n'étant pas mentionnés : ni les élèves (destinataires principaux prescrits dans le texte de 1961) ni les autres (que l'évolution de la prescription, on l'a vu, a ajouté : les parents, notamment). C'est ce qui peut faire apparaître le cahier de textes comme un document « factice », pour reprendre l'expression de Clerc (1999).

Cette question du destinataire est centrale dans le discours des enseignants et engendre, on l'a vu, des explications à la pratique du cahier de textes. Il faut revenir à cette question, car elle est certainement déterminante dans la pratique de cet écrit. On peut considérer que le flou des destinataires prescrits rend cet objet particulièrement instable, ce qui explique peut-être les difficultés à le remplir effectivement. En effet, dans le texte officiel, on relève des destinataires divers – cette diversité est déjà en soi un problème –, mais c'est surtout la nature de ces destinataires qui rend perplexe : elle est virtuelle – un possible inspecteur, un possible remplaçant – ou elle est administrative (le principal ou le proviseur, qui n'a pas qualité à juger de son contenu, mais simplement de la réalité de l'inscription).

Il faut ici faire une précision d'importance : dans le texte officiel concernant le second degré, le cahier de textes est censé être celui de la classe et seules les disciplines qui « séparent temporairement des groupes d'élèves du groupe principal » peuvent faire usage de « cahiers de textes annexes ». Or, dans le collège observé (celui de C1, de C2 et de C3), la règle est détournée : il n'y a pas de cahier de textes de la classe, mais du professeur. Nous n'avons pas demandé aux professeurs la

raison de cette pratique. On peut supposer – l’expérience, en dehors de cette enquête, donne un peu de crédibilité à cette supposition – que la question de la circulation au sein de l’établissement rend aléatoire la conservation du cahier de textes. Toujours est-il que ce choix renforce évidemment la dimension personnelle de l’objet. Et il est intéressant de noter comment le genre évolue dans son usage.

La prescription du genre ne suffit pas à déterminer le fonctionnement de ce genre d’écrit. On peut dire des genres de l’écrit professionnel, ce que Borzeix, Boutet et Fraenkel (2001/2005) disent à propos de la communication au travail ; elles rappellent les apports des ergonomes et des sociologues du travail, qui ont permis d’observer la non-coïncidence entre les « normes prescrites » et le travail « réel » ou « informel » :

Chaque collectif de salariés définit et façonne ses propres régulations (des règles de conduite, des normes tacites, des façons de faire, de faire faire, de répartir, de diviser, de coordonner ces activités préformatées). (Borzeix, Boutet et Fraenkel, 2001/2005, p. 11.)

Ce sont ces écarts qui dessinent la pratique effective de ce genre d’écrit (assez éloignée du genre prescrit) qui se caractérise par la notation journalière des contenus disciplinaires, liée à une programmation didactique, ainsi que par une transgression de sa destination initialement prévue.

### **1.3. La fiche de préparation dans le primaire**

Des observations analogues peuvent être effectuées concernant la fiche de préparation dans le primaire (nom que l’on donne au document que remplit l’enseignant ou l’enseignante en vue de la préparation de son cours ou d’une suite de cours). Perrenoud (1994) le note après d’autres, il peut y avoir hiatus entre l’écrit produit et le travail de préparation. Du reste, comme le dit bien Hatungimana (2007, p. 102), il faut interroger l’idée que l’écrit est une nécessité à la préparation du cours :

Un cours, croit-on généralement, est préparé avant d’être donné (Altet, 1994 ; Clerc, 1995). Et le plus souvent, la préparation est écrite, pour diverses raisons : l’écrit fixe et objective les données, il en montre le caractère élaboré, il en facilite l’archivage ou la transmission, il oriente le contrôle (par sa dimension « évaluative »), etc. C’est cette croyance dans l’évidence de l’écrit qui fait que les didacticiens – quand ils s’intéressent à la préparation des

cours – s’interrogent moins sur la fiche de préparation que sur la planification du cours (Altet, 1993; Tochon, 1989) ou sur les outils de formation mis en œuvre (Calame-Gippet, 2002; Jaubert et Rebière, 2002).

D’où la surprise lorsque des enseignants avouent ne pas toujours avoir de fiches de préparation.

Certains discours contribuent à faire perdurer l’obligation et à entretenir l’illusion qu’une fiche de préparation est garante de la qualité du cours, ce qui masque mal en fait son usage réel, qui consiste en la vérification du travail de l’enseignant, notamment lors des inspections ou des visites de formation.

En France, il n’y a pas de texte officiel régissant la fiche de préparation ou même instituant son obligation (Calame-Gippet, 2002); Jaubert et Rebière (2002, p. 130) parlent cependant de la préparation écrite comme un « des écrits traditionnels de la culture du monde enseignant ». Et si la prescription du genre est introuvable, sa recommandation est constante et relève de la culture enseignante, quand elle ne la façonne pas en partie. Comme l’écrit Calame-Gippet (2002, p. 116), « de façon implicite, les écrits de préparation prennent un caractère obligatoire et se voient ainsi “institutionnalisés” ». Or l’importance que prend la prescription ou la recommandation du genre – de son existence comme de ses formes ou de ses fonctions – peut masquer, aussi bien pour le chercheur que pour les acteurs, la réalité de la pratique de la fiche de préparation.

La fiche de préparation a ceci de particulier que, dans son « idéal », elle est censée prendre la forme de ce qui ne peut être qu’un compte rendu rétrospectif du travail effectif, contradiction que pointe Hatungimana (2007). Cette représentation de la fiche prescrite, proche de la « fiche pédagogique », qui veut rendre compte d’une activité réalisée, sur l’Internet comme dans des revues de didactique ou des guides pédagogiques, établit ainsi un écart entre les fiches effectivement réalisées. C’est ce qui explique que les enseignants disent rarement réaliser une fiche de préparation, entendue comme genre d’écrit, alors qu’ils valorisent pourtant, on l’a vu, tous les écrits tournant autour de la préparation du cours.

Cette représentation met surtout l’enseignant devant la difficulté du discours même sur sa pratique: la fiche ne peut pas dire le réel qu’elle est censée anticiper, comme peut le faire, en dehors de toute pratique, le discours prescrit des « fiches pédagogiques ». Il faut

rapporter la question de la fiche de préparation au problème plus général de la « difficulté à pouvoir mettre en mots des savoirs incorporés et liés à l'action *in situ* », qui est « certainement l'une des causes du malaise exprimé par de nombreux salariés à parler de leur travail, de leur profession, de leur métier » (Boutet et Gardin, 2001/2005, p. 109). Or cette remarque peut être ramenée à notre question, de deux manières :

- il est difficile, dans un entretien, de parler des fiches de préparation comme travail d'écriture ; on peut encore subdiviser cette difficulté en deux : d'une part, en ce que la fiche de préparation décrit (rétrospectivement) le travail de préparation, mais n'en rend que très imparfaitement et très partiellement compte ; d'autre part, on peut affirmer que le travail de l'écriture lui-même passe difficilement la barrière des mots ;
- la fiche de préparation, en outre, se voit chargée d'une autre difficulté, dans la mesure où elle suppose, prospectivement cette fois, que le travail d'enseignement est anticipé par la fiche, là encore très imparfaitement et très partiellement par rapport au réel de l'interaction au sein de la classe.

Cela dit, les enseignants ont tous un discours sur la fiche de préparation et abordent le plus souvent la question en insistant sur l'évolution de sa réalisation comme de son usage entre leur entrée dans le métier et leur situation actuelle. Par exemple *des fiches de préparation pour les séances... je t'avoue que j'en fais plus, je les fais dans ma tête* (E1).

La formation est parfois signalée comme lieu privilégié de rédaction de la « fiche de préparation », comme chez E1 (2/12) : *je faisais parce qu'il fallait plaire [...] On m'avait appris à les faire ; bon, je les faisais pas toutes, mais j'en faisais* ». Cela renvoie d'une autre manière à la question de l'écart entre le prescrit/recommandé et le réel, qu'il s'agisse de la formation (par exemple : *au départ je les faisais ; les premières années je les faisais parce que j'étais obligée* – E1) ou de l'inspection (par exemple, *à chaque fois que j'ai été inspectée par exemple, j'en ai fait, tu vois* – E2).

Mais, en général, si l'exigence de la rédaction de la fiche de préparation pour l'inspection n'est pas valorisée, elle est reconnue comme formatrice pour débiter dans le métier. Ainsi : *au départ je les faisais ; les premières années, je les faisais parce que j'étais obligée de les faire et puis c'est vrai que je m'en servais, ça me permettait de me poser, de réfléchir* (E1) ; *et puis, quand tu es débutante tu as besoin de ça. Plus pour être sûre de ton coup* (E2).

Cette importance de la fiche de préparation en formation est relativisée avec le temps: c'est plutôt l'expérience qui remplit alors cette fonction. L'improvisation est possible, parce que le vécu la permet: *je suis meilleure quand j'improvise, mais pour improviser, il faut quand même avoir un grand talent ou alors avoir l'expérience* (E1).

De fait, la fiche de préparation subit une évolution au cours de la carrière des enseignants, selon leurs dires. Si l'on conçoit la fiche de préparation à la fois comme un outil cognitif, qui permet de concevoir les contenus du cours lors de la préparation, et un outil ergonomique, qui permet de gérer, pendant le cours, le déroulement des activités, il est possible de projeter en diachronie cette double fonction de la fiche de préparation. Apparaît alors dans les entretiens l'évolution de la fiche de préparation qui inverse tendanciellement l'importance de ses fonctions: de moins en moins vécue comme un outil de conception, elle garde presque exclusivement une fonction ergonomique.

C'est d'ailleurs, sans doute, ce qui explique en partie que la dimension réflexive est peu présente dans le discours des enseignants, généralement sous-estimée au profit d'une conception de l'écriture, largement partagée, comme soutien à la mémorisation. Sans pouvoir ici nous étendre davantage sur cette question qui mériterait un développement autonome, il faut signaler que l'écriture qui participe à l'élaboration de sa propre pensée, à la construction de connaissances nouvelles, semble en effet absente des discours des enseignants.

#### **1.4. En conclusion: l'exécutant autonome**

Il semble que le jeu de frontière entre prescription et réalité que fait apparaître l'usage du cahier de textes et de la fiche de préparation soit emblématique du métier d'enseignant, qui se trouve dans cette position paradoxale de l'«exécutant autonome», comme l'écrivent Tardif et Lessard (1999, p. 110):

Son activité s'insère dans tout un ensemble de contrôles et de règles institutionnalisés et bureaucratisés. Cependant, il doit définir lui-même les moyens éducatifs, ainsi que le processus du travail en classe, tout en essayant de tenir compte de finalités imprécises, ambiguës, très difficiles, voire impossibles à évaluer.

Cette relative liberté d'exécution de l'activité enseignante, à travers leurs pratiques scripturales, dans un travail qui se présente à la fois comme codifié, flou et composite, pour reprendre les termes de Tardif et Lessard (1999), ne va pas sans créer des tensions dans l'exercice même de la profession.

Cette tension peut se percevoir dans la pratique même de l'écriture professionnelle, quand une norme instituée, par un texte réglementaire ou par les recommandations venues des instances de formation et d'évaluation, rencontre une pratique effective plus aléatoire. C'est particulièrement le cas des deux écrits traditionnels de la profession que nous avons analysés : le cahier de texte et la fiche de préparation.

## **2. Des pratiques singulières, solitaires et plurielles**

Dans cette section, nous nous intéresserons à la conception et à la diffusion des supports de cours, en tant que documents pédagogiques et didactiques, c'est-à-dire à la façon dont les enseignants conçoivent, fabriquent, diffusent ces supports et à l'image de scripteur et de lecteur véhiculée à travers eux. Plus généralement, ce sont les conditions de production et de circulation de ces écrits dans leur rapport au métier qui seront analysées ici, le sens et la valeur que leur donnent leurs auteurs, en lien avec des situations d'apprentissage des élèves.

Comme le mentionne Barrère (2002, p. 59), « le nombre et la teneur des tâches que requiert la préparation des cours doit beaucoup à l'existence d'intermédiaires d'un genre particulier entre les programmes et les enseignants, les manuels sur lesquels on s'appuie mais aussi dont on se défie généralement [...] ». Tout en manifestant une certaine défiance à l'égard des manuels scolaires, l'enseignant va se livrer à trois types de tâches pour préparer ses supports de cours : « compiler et faire des synthèses de manuels, fabriquer certains documents, rechercher le document motivant » (Barrère, 2002, p. 59). Lorsque, dans les typologies spontanées décrites précédemment, il ressort que les enseignants reconnaissent prioritairement comme écrits professionnels ceux qui concernent la préparation de cours, il s'agit des fiches de préparation, mais aussi de l'ensemble des supports, qu'ils vont fabriquer, le plus souvent, pour animer et gérer la progression des activités dans leur classe. Ce sont là des pratiques singulières,

qui conduisent les enseignants à développer un genre particulier, se construisant principalement « à partir de » et « avec » d'autres textes d'auteurs et comprenant plusieurs étapes de production, motivé par ses destinataires, les élèves. Pratiques solitaires également, se développant dans un univers pluriel, où les enseignants sont entourés de textes d'auteurs, ou provenant de pairs (par Internet) ou de collègues, tout en privilégiant une approche interactive dans les apprentissages avec les élèves. En somme, nous pouvons dire qu'il s'agit de pratiques singulières, solitaires et plurielles, qui mettent en évidence la dimension contrastée, parfois paradoxale, du métier d'enseignant, que nous nous proposons d'analyser ici.

### **2.1. La fabrication de supports de cours : une activité artisanale motivée par ses destinataires**

Cette activité de conception de supports de cours peut s'apparenter à un « artisanat intellectuel » (Barrère, 2002, p. 59), adressé à des élèves, passant par différentes étapes de « fabrication », dans le sens artisanal du terme, qui participent à un processus de production, soutenu par des conceptions pédagogiques et didactiques qu'il s'agit ici d'interroger.

Tous les enseignants se prêtent d'abord à une véritable activité de « glanage », pour parvenir à trouver le ou les document(s) *ad hoc*, qu'ils vont ensuite utiliser comme support privilégié de leur cours. Ils vont, le plus souvent, chercher des textes ou des supports, provenant de sources très différentes : manuels scolaires, documents pédagogiques ou non, revues spécialisées, encyclopédies, sites Internet, cours en ligne, supports remis par des collègues et, parfois, de façon inattendue, l'enseignant récupère un texte provenant du cours de l'un de ses collègues, remis par un élève. Comme nous l'avons déjà relevé, les enseignants sont critiques à l'égard des manuels scolaires : ils trouvent que, parfois, ils ne sont pas adaptés à leurs élèves, pas assez attrayants, ils peuvent comporter une marge d'erreur (LP1), ou certains manquent par rapport aux notions qu'ils souhaitent leur faire acquérir (L3). Parmi les critères explicités dans le choix ou le glanage d'un document, notons : le respect du programme scolaire, la progression définie par l'enseignant, le centre d'intérêt de l'élève, le langage utilisé, la dimension ludique du support, la présence ou non de l'image et sa fonction. Dans une perspective didactique, cette quête du « bon » document examine à la fois la fiabilité de l'origine de

celui-ci (sur Internet ou remis par un tiers), l'articulation entre lecture/écriture dans le processus de production mis en œuvre (quelles sont les activités effectives réalisées ?), et les savoirs théoriques et disciplinaires mobilisés lors de leur conception, ce que nous développerons ultérieurement. Pour le moment, nous revenons sur le processus de production de ces écrits.

Après avoir trouvé le document *ad hoc*, les enseignants se livrent à une véritable activité intellectuelle de «bricolage». L'une des enseignantes du primaire, qui manifeste un fort investissement dans l'écriture, utilise des appellations différentes pour désigner ses supports de cours : des *modèles*, des *copies*, du *découpage*, des *collages*, ou des *traces*. En fait, elle ne parle jamais d'écriture. Lorsque l'intervieweur l'interroge sur le texte d'une chanson qu'elle a distribué aux élèves, elle répond : *Ah oui, la copie, oui, ça c'est une copie* (E1). Parmi les témoignages recueillis, celui-ci ne fait pas exception. En réponse à une demande de précision de l'intervieweur, une enseignante du primaire précise : *Cet exercice-là, ce n'est pas du tout du montage, c'était du découpage photocopie* (E2). Quand on lui demande ensuite : *Toi-même, tu peux écrire des choses ?*, elle répond : *Ouais, c'est très rare que j'invente, que je crée de toutes pièces quelque chose* (E2). Fait intéressant à souligner, paradoxal aussi sans doute, on a l'impression que ces enseignants ne se considèrent pas comme des concepteurs de leurs supports de cours, pour lesquels cependant ils s'investissent tant dans la sélection que dans la fabrication du document final. Si, toutefois, ils prennent soin de préciser les différentes activités qui les conduisent à retravailler le document d'origine – nous verrons ensuite ce qu'ils mettent sous ce terme –, ils le font à partir de supports empruntés, rarement référencés sur le support final, ou cités lors de l'entretien. Ce commentaire est significatif d'un certain flou qui semble dominer à propos des sources énonciatives convoquées :

– Enseignante : *Je peux faire des montages par rapport à des manuels, ou bien j'ai quelquefois des fichiers tout prêts d'exercices, ou d'évaluations, parce que chaque année on fait des commandes et chaque année on se dit : Ah ça, ça a l'air pas mal. Un fichier [...] c'est bien pratique donc en fait il y a un petit peu de tout. Il y a un peu de toutes les sources. Bon, ce classeur, ça peut être moi qui ai pioché dans une encyclopédie, ou moi qui ai trouvé ça, qui ai découpé et qui ai fait un montage ou bien carrément quelque chose de tout prêt, de tout mâché [...]*

– Intervieweur : *D'accord. Et donc...il y a aussi des manuscrits, des choses que tu écris toi-même ?*

– Enseignante: *Oui, il y a des choses que je vais écrire moi-même à partir de choses que j'ai lues, donc je vais résumer ou écrire à ma façon parce que si c'est une leçon que je prépare pour les enfants, je veux qu'elle soit le plus simple possible.*

On pourrait même dire que ce travail de compilation, pour reprendre l'expression de Barrère (2002), provoque parfois des conduites – qu'on pourrait qualifier de « braconnage » – pour lesquelles le photocopieur est le principal partenaire. En effet, l'origine des documents est rarement précisée sur le support final, remis ou présenté aux élèves (images ou photographies par exemple), ce qui peut laisser supposer que, dans le contexte de la classe, et dans le cadre de certaines activités, ces références bibliographiques ne constituent pas un élément didactique significatif pour l'enseignant.

Le document d'origine subit alors des modifications de nature très différente, avant de devenir support de cours : il peut être *dactylographié* seulement (par exemple C1), *reformulé* – l'enseignant les *personnalisant* (*j'aime bien avoir mes mots à moi*, C3) – ou *résumé* dans un langage plus simple et accessible pour les élèves (E2). En général, les enseignants seront amenés à organiser, agencer et compiler ces textes originaux pour les reproduire sur un autre support (feuille, affiche, ordinateurs, etc.), en les rendant plus *attractifs* (LP2), plus *ludiques* (LP3) ou mieux adaptés aux élèves. Cette étape de fabrication apparaît comme une phase d'appropriation du document d'origine par l'enseignant et d'exposition aux élèves, à travers la conception d'un nouveau support. Dans les choix qui sont faits, les critères pédagogiques, privilégiant l'animation et la motivation des élèves, semblent alors dominer les critères didactiques, centrés sur les apprentissages, c'est-à-dire que les enseignants reformulent un contenu didactique, avec une visée principalement pédagogique. L'outil est conçu alors, pour être destiné à des élèves, pour un apprentissage qui lui semble parfois extérieur. Cette visée pédagogique, sur un contenu didactique, est explicite dans le discours de certains enseignants :

*C'est assez rare qu'il y a une feuille comme ça sans images, sans rien, parce que je trouve que ce n'est pas attirant pour un élève, surtout les élèves qu'on a, ils vont être attirés, ils vont être plus sensibles quand il y a des dessins ou des panneaux, des photos... (LP3).*

En conclusion, nous pouvons dire que ces activités de glanage, de braconnage et de bricolage recouvrent, semble-t-il, une grande partie de l'activité scripturale des enseignants dans le cadre de la préparation de leurs cours. On retrouve là des métaphores bien connues de

Lévi-Strauss (1962) ou de l'auteur de Certeau (1980/1990) que Yerlès (1991) et Perrenoud (1994), entre autres, ont adaptées aux pratiques des enseignants mettant au jour un genre d'écriture très particulier. Mobilisatrice, en termes de temps et d'investissement, cette activité scripturale questionne le métier d'enseignant à différents niveaux : 1) l'image de soi, en tant que scribe, auteur ou bricoleur ; 2) la nature des transformations effectuées, parfois de façon successive, subies à partir du ou des documents d'origine ; 3) les savoirs formels ou informels mobilisés, rarement explicités, dans la mise en œuvre de ces activités, pédagogiques ou didactiques ; 4) leurs effets, souvent occultés dans le discours des professionnels, portant à la fois sur le rapport à l'écriture et leurs répercussions sur celui des élèves.

La fabrication de ces supports de cours recouvre des activités scripturales qu'on pourrait qualifier d'hybrides, floues, adressées et solitaires :

- hybrides, car les écrits sont souvent produits à partir du croisement de sources multiples (programmes scolaires, manuels et documents scolaires), de diverses sources pédagogiques et didactiques (revues, encyclopédies, ouvrages, dictionnaires, Internet, collègues, etc.) ;
- floues sur le plan théorique, du moins dans le discours produit, puisque les enseignants n'explicitent pas les fondements théoriques qui motivent leurs pratiques s'inscrivant dans une démarche pédagogique et didactique, et sur laquelle nous reviendrons ultérieurement ;
- adressées à des élèves, et cette dimension ne doit pas être négligée, puisque c'est elle qui justifie sans doute toute l'énergie et l'investissement déployés pour les confectionner, le temps qui y est consacré, et la volonté de produire des supports accessibles et attractifs aux différents groupes classes ;
- solitaires dans le processus de construction mis en œuvre et sur lequel nous reviendrons également.

C'est une activité qui se construit également dans l'articulation entre lecture et écriture, sans que la lecture, élément constitutif de la préparation de cours et pièce maîtresse des supports et documents produits, n'en sorte valorisée, ni dans le discours des enseignants, ni dans une intention didactique exprimée eu égard aux élèves.

## 2.2. Un « solitaire entouré »

Comme nous l'avons constaté, cette activité est solitaire à un double titre. Nous pourrions même dire qu'elle est contradictoirement solitaire par l'absence même de cet Autre, l'auteur des supports utilisés, et collective, en raison de la multiplicité des sources énonciatives. Il semble qu'il y ait là, dans la manière de produire ces écrits, une autre de ces tensions assez caractéristiques des enseignants : le métier est solitaire – et l'on sait la place congrue de la conception collective de cours (Barrère, 2002) –, mais cette solitude se nourrit des productions d'autres solitaires. Ce sont en effet souvent des enseignants qui sont sollicités, comme auteurs de fiches pédagogiques ou de manuels. Si l'on désignait, précédemment, l'enseignant comme un « exécutant autonome », en référence à l'ouvrage de Tardif et Lessard (1999, p. 110), nous le verrions plutôt ici comme un « solitaire entouré ».

Hormis le fait que les pratiques scripturales se développent autour d'activités de glanage, braconnage et bricolage précédemment décrites et traduisent d'une certaine façon la rencontre avec l'Autre, la dimension collective de l'écriture professionnelle est peu évoquée, qu'il s'agisse de la fabrication de supports de cours, mais aussi lors du remplissage de livrets et bulletins scolaires, ou de l'élaboration de projets de classe ou d'établissement. Rares, en effet, sont les enseignants qui signalent des échanges entre collègues, à partir de leurs supports de cours : *Avec ma collègue, on s'échange parfois, quand on a un truc intéressant, on se passe des fiches de préparation (L2)*. Ou encore : *Quand il y a un cours qui me plaît et dont je suis fière, je le file à mes collègues (LP2)*. *Il y a souvent des collègues qui me passent des batteries d'exercices [...] (C1)*.

Rares aussi sont ceux qui déclarent des productions collectives à l'occasion d'un travail d'équipe, à l'exception de cet enseignant du lycée professionnel :

*On travaille en équipe, une équipe de construction. Il y a sept professeurs dans l'établissement, donc on travaille ensemble. En grande majorité, on travaille sur les mêmes progressions, un peu sur les mêmes supports. Pour que les élèves, en passant d'un prof à l'autre, suivant le niveau, puissent avoir une certaine transversalité sur les documents, qu'ils ne soient pas perdus... (LP1)*.

C'est un témoignage qui traduit une concertation entre enseignants de lycée professionnel, sans doute plus importante que dans les autres établissements – qu'il s'agisse de certaines préparations de

cours, de l'organisation d'activités extérieures avec les élèves ou du remplissage du bulletin scolaire, par exemple – du fait de la nécessaire solidarité entre enseignants, pour faire face aux difficultés scolaires éprouvées par de nombreux élèves de cet établissement.

Quant il s'agit de l'écriture de projets de classes ou d'établissements, le travail en équipe, là encore, fait défaut. Par exemple, un enseignant d'éducation physique et sportive (E.P.S.) en collège, ayant rédigé plusieurs projets, un projet de classe, la réécriture du projet pédagogique et un projet d'équipe, et les ayant communiqués à ses collègues, affirme n'avoir reçu de leur part aucune réaction en retour :

Enseignant : *Les projets d'équipe pareils. Comme je t'ai dit, c'est exactement pareil. J'ai essayé de l'insuffler cette année, et l'année où je suis arrivé.[...] Moi, j'en ai écrit un et je l'ai soumis, je l'ai donné et j'ai donné des papiers. J'ai dit ça serait bien qu'on se voie, qu'on en discute, qu'est-ce que vous en pensez ?*

Intervieweur : *Il n'y a pas de retour ?*

Enseignant : *Pas de retour (C2).*

Si les enseignants rédigent souvent seuls des projets, sans obtenir de rétroaction de la part de leurs collègues, ceux qui communiquent leurs supports de cours à des collègues, disent également ne pas savoir quels usages ils en font. Ces observations mettent en évidence certains aspects de la dimension paradoxale du métier d'enseignant : 1) la solitude de l'enseignant, entouré cependant des membres de son équipe et des auteurs qu'il mobilise pour produire ses supports de cours ; 2) le manque de reconnaissance des écrits produits et diffusés en situation de travail, y compris ceux qui sont mis au service de la collectivité ; 3) les retombées de ces pratiques sur les auteurs, mais aussi sur leurs destinataires, en l'occurrence les élèves.

Ces « solitaires entourés » souffrent, en effet, d'un réel manque de reconnaissance au travail, à la fois de leurs pairs, mais aussi, sans doute, de leurs élèves. Deux enseignantes s'expriment sur les réactions des élèves à la lecture des supports de cours. L'une exprime un sentiment d'inutilité de l'écrit, quand elle constate que ses élèves ne regardent plus les supports qu'elle a accrochés au mur de la classe : *ils ont un décor autour d'eux, [...] je me suis dit ça sert à rien, de toutes façons ils ne regardent plus !* (E2). L'autre pense que ses supports de cours constituent une forme d'encouragement à écrire pour les élèves de sa classe, en tant que preuve de son travail :

*Ils ne comprennent pas que, eux, ils doivent écrire alors que le professeur n'écrit pas, ça ils ont du mal à comprendre, [...] Ils vont se dire, elle a travaillé, moi aussi, je vais travailler, mais si c'est trois questions à la volée, ça, ils ne comprennent pas; il faut qu'il y ait un minimum de chaque côté, ils sont très exigeants là-dessus. La première chose qu'ils vont faire, c'est regarder si j'ai préparé mon cours, c'est évident (LP3).*

Le fonctionnement solitaire de l'enseignant, dans un environnement pluriel, provoque aussi, sans doute, des tensions internes, en travaillant seul, tout en étant soumis à des sollicitations extérieures, provenant de l'institution, des collègues ou des élèves, les textes officiels prescrivant un travail en équipe. Il y a des tensions renforcées par un manque manifeste de reconnaissance au travail car, rappelons-le, ce qui est écrit et diffusé fait rarement l'objet de réactions en retour, tout au moins auprès de leurs auteurs. De plus, cette activité solitaire renvoie à des conceptions pédagogiques et didactiques, rarement explicitées lors des entretiens, qui d'ailleurs ne semblent pas faire l'objet d'échanges entre les protagonistes en situation de travail.

### **2.3. Une conception interactive de l'apprentissage**

L'activité d'élaboration de supports de cours qui dépasse le cadre de la restitution ou de la composition décrit précédemment exige de la part de l'enseignant de s'adosser à un cadre théorique, notamment didactique, pour motiver sa pratique. Lors des entretiens, si peu d'enseignants se sont en effet exprimés sur leurs référents théoriques, la dimension interactive des apprentissages semble privilégiée dans leurs pratiques, renvoyant également au modèle actuel qui domine dans les instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM). Cette dimension est particulièrement présente dans le discours des deux professeurs de lettres qui affirment écrire « pour » leurs élèves, mais aussi « avec » leurs élèves. L'un d'eux nous informe qu'il bâtit son cours principalement à partir du discours produit par ses élèves, et qu'il conçoit ses supports écrits, en l'occurrence ses synthèses de cours, dans une dynamique interactive :

*Ah oui tout à fait, c'est leurs propres écrits, et moi je bâtis mon cours souvent en fonction de ce qu'ils disent, c'est pour ça que quand on nous demande une progression sur un an, c'est pas faisable [...]*

*C'est ça, et après on bâtit le cours ensemble, par exemple il n'y en a aucun des quatre groupes qui a la même définition de la nouvelle [...] La nouvelle, on a une définition de dictionnaire, c'est sûr, on a une phrase qui vient du dictionnaire, mais on a aussi une définition qui a été créée par eux (LP2).*

Le type de support que produit cette enseignante provoque une dualité énonciative, c'est-à-dire une écriture à deux voix. Cette dimension interactive renvoie à une conception de l'écriture, selon laquelle l'élève réagit par écrit, dans les espaces réservés à cet effet, aux contenus que l'enseignante a elle-même produits sur le document, parfois à partir de ce que l'élève a dit ou écrit en classe. Il s'agit d'une activité très mobilisatrice, en termes de temps, qu'elle estime à environ vingt heures de préparation pour la conception d'une seule séquence.

Un autre professeur de lettres fabrique une série de documents, chacun ayant une fonction différente. Il y a ce qu'il appelle sa *programmation séquentielle*, accompagnée de la pochette dans laquelle il met toutes ses activités, ses objectifs... ; une *programmation hebdomadaire*, qui correspondait plutôt à une préparation à la journée qu'il ne fait plus maintenant ; une *programmation à l'année* ; des synthèses de lecture, qui correspondent à des *misés au point théoriques* ; et des *traces de son travail* qu'il faisait plutôt au début de sa carrière. En plus de ces différentes pochettes qu'il fabrique lui-même, il y a un document d'évaluation traduisant de façon plus explicite, semble-t-il, la dimension interactive de la pédagogie mise en place, ce qu'il appelle un « bilan d'écriture » :

*Je remets aux élèves un document qui s'appelle guide pour rédiger ton bilan d'écriture. À savoir c'est un petit bilan, il y a dix lanceurs d'écritures, dix phrases affirmatives, négatives donc « j'ai aimé, j'ai pas aimé par exemple ce travail d'écriture parce que... ». Et ces élèves doivent répondre à ces dix questions suite à la note qu'ils ont obtenue ou aux appréciations du prof.... Donc là, il y a des retours des paroles d'élèves et il y a aussi d'autres retours des élèves à savoir que j'écris beaucoup [...] c'est vrai sur les copies des élèves, sur l'appréciation générale sur le devant de la copie, à l'intérieur, ça pullule de remarques dans la marge et surtout mes appréciations, je pense qu'elles ont la particularité d'être pas encore vues chez d'autres collègues depuis que je travaille (C1).*

Ces retours de paroles d'élèves font écho aux retours d'écriture que lui-même effectue sur les copies d'élèves, quand il corrige leurs copies inscrivant son activité didactique à la fois dans une perspective interactive et dialogique. C'est cette confrontation de paroles, entre enseignant et élèves, et entre élèves – en se reportant à l'écriture au tableau pour C1, par exemple –, qui est intéressante à souligner et qui inscrit quelques-unes de ces pratiques scripturales, tout au moins de façon explicite, dans une perspective pédagogique et didactique explicitée. Il faut cependant souligner que ces démarches sont très

minoritaires dans les témoignages recueillis. De la même façon que nous avons évoqué une «solitude entourée» précédemment, nous pouvons parler ici d'une démarche qui exprime une «singularité plurielle». Cette expression décrit alors une façon singulière de concevoir des supports de cours, provenant de l'articulation de plusieurs discours : celui de l'enseignant et celui de l'élève, auquel s'ajoute parfois celui de l'auteur sollicité pour la rédaction du support final, lors de la production d'une synthèse de cours, par exemple.

#### **2.4. En conclusion : la singularité des activités scripturales dans un univers complexe**

L'analyse des supports de cours met en évidence des pratiques tout à fait singulières, puisqu'ils ne sont jamais exactement les mêmes – ils diffèrent en fonction des classes et des activités proposées – et que, vraisemblablement, ils ne sont jamais réutilisés à l'identique, car ils évoluent, se modifient au contact des élèves, à l'occasion de changements de classe, d'année, etc. Ces pratiques sont motivées par la volonté de l'enseignant d'adapter ses supports de classe aux niveaux des élèves, à leurs centres d'intérêt, à leur langage, tout en respectant le programme scolaire, les orientations et directives communiquées par la direction ou lors d'une inspection de classe. Ces écrits singuliers, produits dans la solitude de l'action, sont situés dans un univers complexe, codifié, réglementé, dans lequel les règles semblent floues et peu explicitées, laissant cependant à l'enseignant une marge d'autonomie relative pour les concevoir. La formation des enseignants a alors un important rôle à jouer pour réhabiliter ces pratiques d'écriture professionnelle, centrales dans leur métier, toutes disciplines confondues, pour en faire un véritable objet de réflexion professionnelle.

### **3. Des pistes de réflexion en formation sur les pratiques scripturales des enseignants**

Notre recherche n'est pas une recherche-action, car elle n'est pas réalisée dans une intention de collaboration, ni de formation des acteurs qui l'ont menée. Néanmoins, et c'est le sens d'une recherche qui vise à mieux comprendre les pratiques, elle peut avoir un intérêt en formation initiale et continue des enseignants, dans la mesure où elle met l'accent sur certains aspects parfois négligés du travail ensei-

gnant. Il nous semble possible, avec toute la prudence que réclame la distance entre recherche théorique et pratique effective d'enseignement et de formation, de suggérer des pistes de réflexion à partir des premiers résultats de notre approche exploratoire.

La première piste de réflexion qui semble s'imposer concerne la question de la minoration, par les enseignants, de leurs propres pratiques d'écriture professionnelle. En effet, la prise en compte par les enseignants eux-mêmes, comme par leurs formateurs, leurs conseillers ou leurs évaluateurs, de la réalité de leurs pratiques d'écriture professionnelle semble être une nécessité pour éviter une certaine souffrance au travail. Force est de constater que se multiplient les tâches qui ne sont pas toujours reconnues, dans tous les sens du terme, par les acteurs eux-mêmes. C'est là, notamment, que peut se jouer l'un des « enjeux de la reconnaissance » selon Barrère (2002, 2007). Quand les enseignants, confrontés à des tâches multiples qui dépassent ce qu'ils peuvent considérer comme le cœur de leur métier, se trouvent amenés à produire de nombreux écrits, dont certains demandent à la fois beaucoup de temps et d'attention, la minoration, voire la dévalorisation de ces écrits, par eux-mêmes comme par d'autres acteurs, ne peut qu'engendrer un manque de reconnaissance du métier effectivement vécu.

Ce peut être un enjeu de formation important que celui de permettre aux enseignants de percevoir la réalité effective de l'écriture professionnelle, partagée par l'ensemble des personnels concernés et réalisée par chacun. Cela nécessite une sorte d'inventaire systématique des écrits possibles, même les plus anodins en apparence, non pas pour apprendre à les rédiger, mais pour en prendre la mesure et inciter les enseignants en formation à les considérer davantage comme relevant de leur profession, dont le but est de transmettre des savoirs scolaires aux élèves.

Une deuxième piste de réflexion concerne les écrits privilégiés de la formation, dont la « fiche de préparation ». Il semble intéressant de distinguer l'usage de cet écrit comme « objet de formation » et comme « outil de formation ». Considérée comme un outil, la fiche de préparation a une réelle efficacité non seulement comme instrument de dialogue entre enseignant et formateur, mais aussi comme moyen d'apprentissage de la mise en mots – donc de la conception – de l'action.

Pour éviter les effets pervers de l'institution subreptice d'une norme qui ne tient pas compte des usages réels hors formation, sans doute serait-il utile, dans le cadre de la formation, de marquer une rupture avec une conception trop textuelle de son apprentissage (comment rédiger une fiche de préparation) pour ouvrir à ses dimensions discursives. Par exemple, il serait intéressant d'amener des enseignants, dans le cadre de la formation initiale ou continue, à rédiger des « fiches de préparation » tout en interrogeant le circuit effectif de communication dans lequel cette fiche peut prendre place, le destinataire ciblé ayant une influence sur la production de l'objet. À défaut, on risque de donner une fausse image de cet écrit et de laisser croire, à tort, qu'il existe une fiche de préparation idéale, hors contexte, quand ce n'est pas la même chose de rédiger une fiche de préparation pour soi, un collègue, un formateur ou un inspecteur...

En troisième lieu, il paraît pertinent d'interroger les caractéristiques du genre d'écrit particulier que représentent les supports de cours, fondés sur une conception assez singulière de l'activité scripturale chez les enseignants. Il est particulièrement intéressant de faire ressortir les contradictions entre les pratiques effectives en situation professionnelle et les préconisations didactiques. Ainsi, reproduire et donner à lire des documents, comme supports de cours, sans citer leurs sources ni prendre en compte le paratexte qui poursuit et prolonge le document et contribue à lui donner du sens, superposer diverses sources de natures diverses, paraphraser des auteurs, etc., sont autant de pratiques enseignantes qui peuvent s'inscrire dans une logique de la conception de supports d'apprentissage. Or cette conception peut entrer en discordance avec des logiques didactiques, renvoyant à des exigences contraires, portées par ces mêmes enseignants, quand ils arrivent à convaincre les élèves de lire ou de produire un texte.

Le paradoxe tient au fait que, naturellement, dans la fabrication d'un support de cours, ce n'est pas le support lui-même qui est l'objet d'un apprentissage puisqu'il n'est qu'un outil pour un apprentissage qui lui est extérieur. Les élèves font partie des préoccupations centrales des enseignants interviewés, les supports leur sont adressés : ce qui motive sans doute l'investissement et l'énergie déployées. Il faut cependant souligner que la fabrication de ces outils semble motivée par des préoccupations pédagogiques plus que didactiques, c'est-à-dire pour une finalité extérieure à l'apprentissage lui-même. De fait, il participe du processus de « fabrication » du savoir scolaire : l'absence de références aux documents utilisés peut en effet évoquer, sur un autre plan,

le phénomène de «dépersonnalisation» des savoirs savants, qui, selon Chevallard (1985/1991), caractérise le phénomène de «transposition didactique». Il n'en reste pas moins que ces pratiques scripturales enseignantes peuvent dessiner une conception de l'écriture et de la lecture qui va, en partie, à l'encontre de la conception légitime que veut en construire l'enseignement, ce qui conduit à s'interroger sur l'impact qu'elles peuvent avoir sur la conception qu'en ont les élèves.

Il est difficile de tirer des conclusions pratiques de l'observation de ce paradoxe : comme il arrive souvent, en matière d'enseignement, il faut se contenter de signaler la complexité des phénomènes observés sans en tirer de conclusions immédiates. S'il est possible, à un certain niveau d'étude, dans les dernières années du secondaire, par exemple, de réfléchir avec les élèves sur la manière dont sont conçus les supports de cours (comme les manuels, d'ailleurs), dans une perspective méta-cognitive qui conduit les élèves à penser le fonctionnement même de l'apprentissage et de ses outils, ce n'est pas vraisemblable pour les élèves plus jeunes. Cela n'enlève rien à l'intérêt existant, dans le cadre de la formation professionnelle, de susciter chez les enseignants la conscience du paradoxe que nous décrivons et à en percevoir les possibles effets pervers. Du reste, une telle prise de conscience participe d'une réflexion plus large que peuvent mener les enseignants, dans le cadre de leur formation, notamment sur leur propre rapport à l'écriture professionnelle. Expliciter leur rapport à l'écriture peut permettre d'analyser les savoirs qui les mobilisent, en fonction des situations de production, et de réfléchir aux effets de leurs pratiques sur eux-mêmes et sur leurs élèves. Cette prise de conscience pourra en outre révéler des points de cohérence ou de discordance entre elles et avec celles qui sont attendues des élèves et de l'institution scolaire.

Les élèves, qui sont les destinataires effectifs de certains des écrits professionnels des enseignants, peuvent être encore pris en compte d'une autre manière, et c'est là notre quatrième et dernière piste de réflexion dans le cadre de ce texte. En dehors de l'effet pervers potentiel signalé à l'instant, que nous n'avons pas observé, précisons-le, mais que nous proposons à titre d'hypothèse, il est d'autres effets possibles de l'écriture professionnelle sur les élèves, qu'évoquent certains enseignants lors des entretiens. Nous en retiendrons ici deux exemples, particulièrement significatifs, déjà signalés dans le texte. Il s'agit d'une enseignante interviewée (LP3) notant que ses élèves sont motivés pour écrire seulement quand ils la voient utiliser elle-même l'écriture en cours et d'une autre enseignante de niveau primaire (E2) qui relève

que les supports de cours qu'elle construit sont parfois perçus par les élèves non dans leur dimension didactique, mais seulement comme simples décors muraux...

Ces observations ne surprennent guère, au demeurant, mais illustrent comment l'écriture professionnelle des enseignants peut influencer sur le rapport à l'écriture des élèves. Elles montrent aussi qu'une réflexion de l'enseignant sur l'écriture professionnelle peut l'amener à percevoir la valeur didactique de sa pratique scripturale qui, on peut le supposer, l'influence en retour. C'est à ce titre que la réflexion des enseignants sur leur écriture professionnelle peut avoir un intérêt proprement didactique.

Cette forme d'interaction entre l'enseignant et les élèves, concernant l'écriture professionnelle, mérite sans doute d'être explorée. Celle-ci peut alors devenir un objet d'échange, de partage et de communication entre l'enseignant et les élèves, dans une perspective implicite et communicative, plus que normative et prescriptive (Reuter, 1996), de l'apprentissage de l'écriture au sein de la classe.

Ce n'est pas la moindre raison, parmi celles que nous avons évoquées, qui puisse plaider en faveur d'une revalorisation de l'activité scripturale de l'enseignant, laquelle passe par sa reconnaissance et sa réhabilitation, notamment en formation, non dans une perspective prescriptive, mais plutôt dans une logique de construction d'un objet pertinent de réflexion professionnelle.

## **Conclusion**

Les résultats de la phase exploratoire de notre recherche mettent en évidence toute la complexité des écrits professionnels des enseignants, le paradoxe d'un métier qui conjugue des pratiques effectives, s'appuyant principalement sur des savoirs d'expérience, avec des textes réglementaires peu nombreux, et des recommandations venant d'instances de formation et d'évaluation qui ne se concertent pas toujours entre elles. À propos du cahier de textes, de la fiche de préparation et des supports de cours, analysés dans ce chapitre, nous avons tenté de mettre en évidence le jeu de frontière poreux et perméable entre travail prescrit et travail réel, et la solitude « entourée » de l'enseignant, à partir de la diversité des sources énonciatives des supports produits et de leurs conditions de production et de circulation en milieu scolaire. Ces écrits « traditionnels », provenant de la culture enseignante, parti-

cipent également à la naissance d'un genre très particulier, selon l'usage qui en est fait le plus souvent, celui-ci n'étant pas exempt d'évolution dans le temps ou en cours de carrière. Il comporte, en tout état de cause, un enjeu de formation important, qui est souvent occulté par les formateurs et que nous avons développé dans la dernière partie du chapitre. Nos perspectives de recherche visent à développer et à étendre ce travail d'investigation, en y intégrant d'autres écrits : les annotations des enseignants sur les copies d'élèves, les usages du tableau noir, etc. Nous poursuivons ainsi notre réflexion sur les liens entre l'écriture professionnelle et le métier d'enseignant, dans une même perspective didactique.

## ■ Bibliographie

- ALTET, M. (1993). «Préparation et planification», dans J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, p. 77-88.
- ALTET, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, Presses universitaires de France.
- BAHLOUL, J. (1988). *Lectures précaires. Étude sociologique sur les faibles lecteurs*, Paris, BPI-Centre Georges-Pompidou.
- BAILLÉ, J. et F. RABY (1999). «Machineries sémiotiques et médiations techniques», dans S. Agostinelli (dir.), *Comment penser la communication des connaissances*, Paris, L'Harmattan, p. 159-193.
- BARRÈRE, A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*, Paris, L'Harmattan.
- BARRÈRE, A. (2007). «Les enseignants de français à l'épreuve. Pour une topographie des difficultés du métier», *Recherches*, 47, Lille, ARDPF, p. 9-21.
- BORZEIX, A., J. BOUTET et B. FRAENKEL (2001/2005). «Introduction», dans A. Borzeix et B. Fraenkel (dir.), *Langage et travail : communication, cognition, action*, Paris, CNRS Éditions, p. 9-17.
- BORZEIX, A. et B. FRAENKEL (dir.) (2001/2005). *Langage et travail : communication, cognition, action*, Paris, CNRS Éditions.
- BOUTET, J. et B. GARDIN (2001/2005). «Une linguistique du travail», dans A. Borzeix, J. Boutet et B. Fraenkel (dir.), *Langage et travail : communication, cognition, action*, Paris, CNRS Éditions, p. 89-111.
- CALAME-GIPPET, F. (2002). «Des écrits heuristiques dans la formation des enseignants», *Enjeux*, 54, p. 115-129.
- CHAMPY-REMOUSSENAUD, 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, M. Morisse (dir.), *Les écritures en situations professionnelles*, Québec, Les Presses de l'Université du Québec, p. 73-96.

- CHARMEUX, É. (1987). *Apprendre à lire: échec à l'échec*, Paris, Éd. Milan/Education.
- CHEVALLARD, Y. (1985/1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- CLERC, F. (1999). «Écrire et enseigner», *Les langues modernes*, 1, p. 8-17.
- DAUNAY, B. (2007). «Le journal de bord et la fiche de préparation: les aléas d'une écriture professionnelle», *Recherches*, 47, p. 145-169.
- DAUNAY, B., R. HASSAN, B. LEPEZ et M. MORISSE (2006). *Les écrits professionnels des enseignants: approche didactique*, rapport de recherche BQR – Lille III.
- DE CERTEAU, M. (1980/1990). *L'Invention du quotidien. 1. Arts de faire*, Paris, Gallimard.
- 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.
- HATUNGIMANA, J. (2007). «La fiche de préparation: question de forme, problèmes de fonction», dans B. Daunay, I. Delcambre, J.-L. Dufays et F. Thyron (dir.), *Didactique de l'écriture-lecture et formation des enseignants*, Villeneuve-d'Ascq, CEGES-Lille III, p. 101-106.
- JAUBERT, M. et M. REBIÈRE (2002). «La préparation écrite de la classe, un outil de formation?», *Enjeux*, 54, p. 130-141.
- 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, Les Presses de l'Université du Québec, p. 13-39.
- 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.
- LÉVI-STRAUSS, C. (1962). *La pensée sauvage*, Paris, Plon.
- NONNON, É. (2004). «Travail visible et invisible: la trace écrite au tableau», *Recherches*, 41, p. 17-30.
- PERRENOUD, PH. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan.
- 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, Les Presses de l'Université du Québec, p. 155-173.
- REUTER, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF éditeur.
- SCHNEUWLY, B. (2000). «Les outils d'enseignement. Un essai didactique», *Repères*, 22, p. 19-38.
- TARDIF, M. et C. LESSARD (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expériences, interaction humaine et dilemmes professionnels*, Bruxelles, De Boeck.
- TOCHON, F. (1989). «À quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours?», *Revue française de pédagogie*, 86, p. 23-33.

- TREIGNIER, J. et B. DAUNAY (dir.) (2004). *Repères, 30, Les pratiques langagières en formation initiale et continue*, Paris, INRP.
- YERLÈS, P. (1991). « Opérateurs d'un "art de faire didactique" », dans Ph. Jonnaert (dir.), *Les didactiques. Similitudes et spécificités*, Actes du colloque pour le 150<sup>e</sup> anniversaire de l'École normale libre de Braine-le-Comte, Bruxelles, Plantyn, p. 108-115.





**Caractéristiques  
et fonctions de l'écriture  
sur l'activité professionnelle**  
**L'éclairage des pratiques  
de VAE en France**

**Patricia Champy-Remoussenard**  
*Proféor-Cirel, Université Lille III, France.*  
*patricia.remoussenard@univ-lille3.fr*  
*pat.remoussenard@free.fr*



Nos premières recherches sur les processus de mise en mots de l'activité portant sur des ateliers d'écriture sur l'activité en formation<sup>1</sup> ont permis d'étudier en quoi l'écriture sur l'activité peut contribuer à produire des connaissances sur le travail réel, et le rôle qu'elle peut jouer dans la formation professionnelle. Les pratiques de validation des acquis de l'expérience (VAE), en plein développement en France, offrent aujourd'hui un autre contexte, particulièrement intéressant, pour étudier les conditions de production d'une écriture sur l'activité professionnelle.

Nous préciserons ce qu'est ce processus d'écriture sur l'activité, à quelles conditions il peut être investi par les professionnels de la VAE et quels sont ses effets sur ces derniers. Nous tenterons aussi de comprendre plus largement en quoi des échanges autour de l'activité telle qu'elle est vécue au quotidien sont utiles dans les milieux professionnels de l'éducation, de la formation et de l'orientation.

Il s'agit alors d'apporter des repères conceptuels et méthodologiques à celles et ceux qui sont amenés, par leur engagement dans certaines activités, à accompagner, évaluer ou prendre en compte l'écriture sur l'activité dans un objectif de professionnalisation (conseillers-bilans, conseillers et membres des jurys de la VAE, formateurs, etc.).

## **1. Le langage et l'accès au travail réel**

L'enjeu majeur d'une restitution du vécu professionnel par le langage est celui de l'accès au travail réel (Champy-Remoussenard, 2005). On peut définir le travail réel comme « ce qui n'est pas maîtrisé lorsqu'on met seulement en œuvre les procédures standardisées, préconisées par les services de conception et de préparation au travail, ou même plus largement les connaissances acquises » (Molinier et Dejours, 1994, p. 37). Le travail réel ou « activité » s'inscrit dans un écart irréductible entre tâche prescrite et activité effective ou, pour prendre d'autres termes, entre travail prescrit et travail réalisé (Leplat et Hoc, 1983). L'activité professionnelle se déploie dans cet espace de tension entre les normes et les actes. Elle surprend, déroge à la règle et contredit les prescriptions, les planifications et les prévisions. La tension entre le prescrit et le réel est, par conséquent, l'espace de déploiement de la

---

1. Ateliers d'écriture et d'échanges sur l'activité professionnelle (Champy-Remoussenard, 2006; Champy-Remoussenard et Lemius, 2006).

singularité de l'acteur. Traduire le vécu des situations professionnelles dont on a fait l'expérience, c'est donc faire savoir, partager, se redonner et donner accès à cet espace de tension entre tâche et activité dans lequel se construisent les compétences, s'élabore l'expérience, qui est propre à chaque acteur, dessinée par les situations qu'il rencontre, le contexte dans lequel il agit.

Clot (2000) propose une conception de l'activité qui ne prend pas seulement en compte l'activité effectivement réalisée, mais également celle qui aurait pu l'être et qui, pour diverses raisons, a été empêchée. Ce qu'il nomme le « réel de l'activité » est ce que l'individu peut déployer de l'activité, par la pensée, alors qu'il n'a pu le réaliser, compte tenu des contraintes qui pesaient sur lui dans la situation. L'expérience des situations est donc aussi expérience des renoncements, des empêchements et des choix à faire entre plusieurs stratégies.

Nous partirons du principe que ce que nous nommons « écriture sur l'activité » peut permettre l'accès, tout aussi bien au scripteur qu'au lecteur, au vécu du travail réel et traduire le réel de l'activité qui constitue une dimension de l'engagement du professionnel dans son travail quotidien.

Il n'est pas aisé de traduire par les mots cette grande complexité du travail réel et de ses dimensions inabouties restées en germe dans la conscience de l'acteur. Habituellement, quand ils s'expriment, les professionnels s'inscrivent assez facilement dans une recherche de « conformité opératoire » qui conduirait plutôt à une « atrophie de [l']activité réelle » (Clot, 2000, p. 152). Bien des dimensions de ce qui est vécu se trouvent le plus souvent spontanément oubliées, censurées, contournées, tues et, par conséquent, sous-estimées. Le travail réel et le réel de l'activité sont loin d'être faciles à formaliser.

Si la production d'une écriture sur l'activité par les acteurs peut s'inscrire dans une perspective qui déploie, déplie, éclaire, autant que faire se peut, la tension entre tâche et activité, c'est seulement à certaines conditions. Faire exprimer le travail réel et le réel de l'activité, faire en sorte que l'individu ne censure pas l'expression d'une partie de son vécu, l'engager à dire tout autant ce qui relève du genre commun à un groupe professionnel<sup>2</sup> que du style propre à l'individu

---

2. « Système ouvert des règles impersonnelles non écrites qui définissent, dans un milieu donné, l'usage des objets et l'échange entre les personnes [...] règles de vie et de métier pour réussir à faire ce qui est à faire [...] finalement ce sont

singulier<sup>3</sup> (Clot, 1999) constituent une entreprise ambitieuse que ne permettent pas toutes les modalités d'expression. Si certains paramètres de la situation d'écriture sur l'activité favorisent cette démarche d'expression, d'autres la rendent moins aisée, comme nous l'avons montré à l'occasion d'ateliers d'écriture sur l'activité en formation professionnelle (Champy-Remoussenard et Lemius, 2006). Traversé par ces enjeux d'accès au travail réel, le contexte de mise en œuvre des pratiques de VAE suscite un processus particulier d'écriture sur l'activité professionnelle que nous allons plus précisément analyser.

## **2. L'écriture sur l'activité dans la VAE**

Actuellement, la mise en œuvre de la loi sur la Validation des Acquis de l'Expérience<sup>4</sup> donne lieu, en France, à des pratiques qui mobilisent de façon centrale le discours sur l'activité, dans des formes orales et écrites, déployées au sein d'une communauté de pratiques en cours de constitution dans laquelle s'élaborent des formes particulières de l'écriture sur l'activité.

La VAE permet à toute personne engagée dans la vie active depuis au moins trois ans de faire reconnaître officiellement les acquis non formels et informels de son expérience, en vue de l'obtention d'un titre, d'un diplôme à finalité professionnelle ou d'un certificat de qualification. Il s'agit donc d'une pratique sociale où le capital d'expérience et les compétences qu'elle atteste se trouvent évalués afin que l'individu soit reconnu par un titre doté lui-même d'une valeur sociale d'échange permettant des transactions, notamment dans la relation formation-emploi et le processus de qualification. L'enjeu de restitution du travail réel est omniprésent dans ces démarches. En France, la loi sur la VAE est mise en œuvre de façon potentiellement différente en fonction des institutions qui délivrent les diplômes. Cependant, la

---

les actions auxquelles nous invite un milieu et celles qu'il nous désigne comme incongrues et déplacées» (Clot, 1999, p. 43-45).

3. «Le style est une modulation du genre. [...] L'action serait le théâtre d'une stylisation des genres et d'une variation de soi» (Clot, 1999, p. 197-214).
4. Instaurée en France par la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002 (Titre II, Travail, emploi et formation professionnelle, chapitre II, développement de la formation professionnelle, section 1 VAE, articles 133 à 146), la VAE est désormais inscrite dans le code du travail et dans le code de l'éducation.

plupart des dispositifs de validation ont recours à la description écrite des activités vécues par le candidat et constituant son expérience, et une minorité, à une mise en situation de travail observée. Sur le territoire européen, les modalités utilisées sont encore plus diversifiées, manifestant qu'il n'y a pas qu'une seule voie pour exprimer les acquis de l'expérience en vue de leur évaluation.

Chez la plupart des certificateurs<sup>5</sup> comme le ministère de l'Éducation nationale français, des dossiers guides codifient cette restitution de l'expérience et tentent de cadrer le processus descriptif. Des attentes sont exprimées en direction du candidat pour qu'il produise un récit et qu'il donne des preuves de son engagement propre dans les activités qu'il doit décrire tout en se situant par rapport aux référentiels de certification qui décrivent les compétences attendues et en respectant les consignes d'élaboration du dossier. Que s'agit-il de décrire ? Visant l'obtention d'un diplôme particulier, le candidat va devoir décrire ce qui manifeste et « prouve » sa rencontre avec des activités précises et compatibles avec la liste des activités et des compétences que dresse le référentiel de ce diplôme.

La rédaction d'un texte décrivant les activités dont le candidat a fait l'expérience et permettant l'évaluation des acquis prend par ailleurs place dans une diversité de discours tenus autour de l'expérience professionnelle et présents dans les pratiques de validation. Le candidat est sans cesse conduit à se situer entre la langue du métier (qui fera office de preuve quand elle est utilisée à bon escient dans sa description), le texte qu'il écrit à propos de son expérience (qui doit, tout en reflétant sa singularité, s'accommoder des consignes du dossier guide), ses échanges oraux avec les accompagnateurs et avec le jury qui vont prolonger, compléter le texte, le vocabulaire du référentiel de certification (celui du diplôme visé) et, enfin, le vocabulaire présent dans le dossier d'accompagnement (terminologie descriptive destinée à l'aider à décrire son expérience). Du fait du caractère récent de ces pratiques, les différents acteurs concernés (candidat, accompagnateurs, membres des jurys) apprennent ensemble, dans ce contexte nouveau, à produire une écriture sur les activités à leur actif et à prendre leur place dans un rapport social de communication propre à l'évaluation des acquis de l'expérience (Presse, 2007), on le voit, pour le moins

---

5. Institutions habilitées par l'État à délivrer des diplômes.

complexe. C'est en cela qu'on peut parler, autour de ces pratiques de communication et d'évaluation de l'expérience, d'une communauté de discours en cours d'élaboration (Jaubert, Rebière et Berné, 2003).

Ces pratiques de validation sont en cours de professionnalisation. Elles se bricolent et s'inventent au fur et à mesure. La loi a défini les objectifs de la VAE, non pas les conditions précises de sa mise en œuvre. Le genre de texte attendu par les jurys pour se prononcer n'a pas été davantage défini que les conditions auxquelles il peut être produit et celles de son évaluation.

Après l'entrevue avec neuf professionnels de l'enseignement supérieur, chargés d'accompagner les candidats dans l'écriture du dossier<sup>6</sup>, on observe pourtant l'émergence d'un genre discursif et de styles personnels propres au dispositif de la VAE. L'enquête montre que le genre de discours mobilisé dans le dossier du candidat se situe quelque part entre des genres de discours traditionnellement reconnus dans l'institution qui certifie (le mémoire, l'article, la thèse) et un genre encore partiellement non défini, qui serait apte à rendre compte des acquis de l'expérience individuelle. C'est dans cet entre-deux que se construit progressivement un genre de texte qui, lorsqu'il sera reconnu comme tel, défini et prescrit plus précisément, signalera la stabilisation de ce nouveau champ d'activités professionnelles. Ce genre de texte écrit n'est pas le même dans les différentes institutions qui certifient, pour le moment. Il est déterminé par la culture des différents milieux de formation qui appliquent le droit à la validation en le rendant compatible avec leurs modes de fonctionnement, avec les représentations qu'ils ont du diplôme, de sa valeur et de ses fonctions. La population qui « candidate » à la VAE dans l'enseignement supérieur n'est pas la même que celle œuvrant dans l'enseignement secondaire technique. La production de textes décrivant l'activité exigée en vue du jury dépend donc, entre autres, du rapport à l'écrit et à la langue du candidat, et de la manière dont chaque institution délivrant la certification envisagera les formes d'écriture propres à rendre compte de l'expérience acquise.

De plus, le texte produit par le candidat s'adresse – du fait des règles de constitution des jurys fixées par la loi – tout à la fois à des acteurs pour qui l'expérience relatée peut n'être en rien familière

---

6. Recherche-action coordonnée par I. Cherqui-Houot de l'Université Nancy II, Lisec, intitulée « Développement de méthodologie et d'outils pour l'évaluation de l'expérience » et financée par le Fond social européen (2005-2007).

(parmi les membres du jury, les enseignants qui ne seraient pas nécessairement très proches de l'expérience vécue dans les situations de travail) et à d'autres pour qui, au contraire, elle peut être très familière, inscrivant l'écoute du propos dans une relation de connivence (les professionnels membres du jury à même de saisir le genre et le style professionnel du candidat [Clot, 2000] parce qu'exerçant des activités dans le même domaine).

La VAE est un cas de figure unique, dans la mesure où elle institutionnalise le statut d'une parole et d'une écriture sur l'activité dans un dispositif diplômant. En cela, l'application de la loi française donne à ce type de pratiques une légitimité et un poids qu'elles n'avaient jamais eus, sans doute, tout en contribuant à développer et se professionnaliser des pratiques aptes à produire ce genre de discours ou à accompagner sa production.

De notre point de vue, la mise en œuvre de la VAE n'implique pas seulement un changement de statut accordé à l'expérience dans le système de formation et d'emploi, mais aussi une possibilité de transformation substantielle du rapport aux savoirs et du rapport entre les savoirs et le statut de l'écrit. C'est sur ce point que les questions les plus vives surgissent et que le *consensus* apparent sur le bien-fondé social de la VAE qui a été remarqué par nombre d'auteurs se trouve relativisé. La VAE permet effectivement de valoriser l'expérience, mais peut-on la valoriser sans passer par une maîtrise avérée du langage ? Il y a là un véritable défi qui interroge le droit à la validation pour tous (Champy-Remoussenard, 2007). Si, traditionnellement, le diplôme atteste de la maîtrise de la langue scolaire, le modèle français de la VAE, tout en impliquant un changement culturel dans les modalités d'accès au diplôme, valorise très largement les productions écrites et orales destinées à décrire l'expérience, dans le « dossier » du candidat. Cela fait office de « pièce à conviction » lors du déroulement du jury et sert dans un certain nombre de cas de support à un entretien entre le candidat et les membres du jury. Par conséquent, comme l'explique Barbier (2006), ce n'est pas l'expérience au sens strict qui se trouve validée mais la communication de l'expérience et, notamment, la communication écrite. Même si son statut peut sensiblement varier, selon des modes de fonctionnement choisis par les différents certificateurs, l'écriture reste une démarche centrale dans la mise en œuvre de la plupart des démarches de VAE entrepris en France.

L'un des écueils du travail de formalisation, dans la VAE, serait de produire un discours sur la tâche, c'est-à-dire sur le travail tel qu'il est prescrit et non sur le travail tel qu'il est vécu, discours qui ne permettrait aucunement de déterminer quels sont les acquis propres à l'expérience et aux compétences singulières du candidat. Faire part de la nature de ses activités, c'est se référer tout à la fois aux impératifs de la tâche (aux contraintes de la prescription) et à son expérience propre. Celle-ci est toujours construite dans la dialectique entre ce qui est attendu, prévu et ce qui est vécu.

Cette mise en mots de l'expérience vécue relève d'une démarche particulière et construit une capacité particulière, dont les candidats, dans la plupart des cas, ne disposaient pas auparavant, pour ne pas avoir eu à la mobiliser dans d'autres situations. La capacité à mettre en mots son expérience s'acquiert et s'apprend à certaines conditions et il en va de même pour la capacité à évaluer les acquis de cette expérience à partir du discours produit. Il serait totalement illusoire de penser que « cela va de soi ».

Le processus d'écriture sur l'activité produit des effets propres. Des travaux précédents (Champy-Remoussenard et Rothan, 1999) ont montré qu'en s'efforçant de distinguer les effets visés et produits, les effets indirects et directs, on constatait une prodigalité des effets de la mise en mots de l'expérience : au sens où ceux qui sont produits semblent toujours dépasser ceux qui étaient escomptés au départ. La mise en mots de l'expérience accroît notamment la visibilité et la lisibilité de l'expérience vécue, pour soi et pour les autres, le dépassement de la souffrance au travail, l'expression des difficultés rencontrées dans le travail, la mise en évidence du caractère complexe de l'expérience relatée et des compétences mobilisées, la valorisation du travail et de celui qui l'effectue, la renaissance du désir et de la motivation pour l'activité concernée, et l'émergence de questionnements relatifs aux valeurs engagées dans l'activité. Moyennant certaines conditions de mise en œuvre, on a donc pu considérer que l'analyse des pratiques organisée autour de l'écriture sur l'activité a un impact sur le système permanent d'élaboration des compétences et contribue à la construction de ces dernières (Champy-Remoussenard et Lemius, 2005 ; Cros, 2006).

Cette prodigalité des effets caractérise aussi le contexte de la VAE. La mise en mots de cette expérience rend possible la construction d'une capacité d'analyse des situations vécues qui alimente le

processus de construction et d'acquisition des compétences. Cette construction d'une capacité à faire valoir, faire connaître et reconnaître l'expérience acquise implique la mobilisation de ce qu'on peut appeler une métacompétence de régulation de l'énonciation de soi dans les pratiques. Les accompagnateurs des candidats développent eux aussi des capacités d'analyse des situations car, en même temps qu'ils accompagnent autrui dans cette démarche, ils découvrent ce qu'il en est d'un tel processus.

Les entretiens analysés montrent que, dans l'enseignement supérieur, les accompagnateurs guident le candidat dans un processus d'acculturation et de socialisation au contexte de certification que constitue l'enseignement supérieur et, plus précisément, chacun des types d'établissements qui certifient (IUT, école d'ingénieurs, université, etc.). Il s'agit d'initier le candidat aux codes et à la culture propres à ces milieux, d'effectuer avec lui cette socialisation qui, habituellement, passe par le suivi des enseignements. Ce versant de l'accompagnement fortement souligné fait d'eux des passeurs vers un univers inconnu :

*Je les prépare à se confronter au jury, avec une certaine façon de penser, des attentes. On est là pour faire le lien avec l'université, leur expliquer ce qu'est l'université.*

Un autre parle de

*l'esprit université, l'esprit enseignant [...] On va regarder mais au regard d'exigences qui sont celles de l'université.*

Ou encore :

*c'est le rôle de l'accompagnateur de faire entrer le candidat dans ce nouveau monde. Ils ne connaissent pas les exigences du troisième cycle [...] Je les sensibilise à l'esprit université et à l'esprit (de l'école).*

Cette initiation à l'univers du certificateur a aussi une fonction de légitimation de l'activité d'accompagnement, pour lequel cet aspect est considéré comme indispensable. Un accompagnateur remarque que si les candidats pouvaient faire seuls *la traduction de l'expérience en compétences*, ils ne pourraient pas *le faire entrer dans le cadre universitaire*.

La production écrite au cœur de la VAE participe donc à la fois d'une socialisation dans l'institution qui certifie et de l'apprentissage d'une nouvelle forme d'écriture à laquelle ni les candidats ni les accompagnateurs, ni les membres des jurys ne sont préparés.

### **3. L'écriture sur l'activité ; un genre de discours particulier**

L'écriture sur l'activité constitue un genre de discours avec ses caractéristiques. Discours sur soi qui se distingue de l'écriture professionnelle, elle relève des genres seconds, affranchis de l'urgence temporelle de l'action. Un apprentissage est nécessaire pour accéder à cette forme d'écriture qui est également caractérisée par des phénomènes de mise en conformité : avec le travail tel qu'il est prescrit, d'une part, et avec les normes d'écriture académiques, d'autre part. Enfin, il s'agit d'une forme d'écriture indissociable des échanges oraux qui précèdent, suivent et motivent sa production.

#### **3.1. Caractéristiques majeures de l'écriture sur l'activité**

L'écriture sur l'activité constitue une voie d'accès vers l'expérience, lorsqu'il y a besoin de la faire savoir. Elle se trouve déclinée dans différents contextes de communication où l'on en fait usage et revêt des formes différenciées parmi lesquelles figure désormais l'élaboration du dossier en vue de la validation de l'expérience dans la VAE.

L'écriture sur l'activité est tout d'abord un discours sur soi (soi engagé dans l'activité), qui correspond à ce qu'un sujet exprime explicitement concernant sa personne et en usant de son propre langage. On peut aussi considérer qu'il s'agit d'un discours extraordinaire au sens où il n'est pas, la plupart du temps, produit par le quotidien et dans les situations de communication ordinaires, courantes. Pourtant, avec l'objectif de relater les différentes activités dans lequel l'acteur est engagé, il décrit le quotidien, souvent considéré comme ordinaire et banal, tout autant que les événements qui peuvent être considérés comme imprévus, incongrus, surprenants, saillants et donc potentiellement extraordinaires. Écrire sur l'activité, c'est en fait relater tout aussi bien les aspects perçus comme ordinaires que ceux qui sont perçus comme extraordinaires de la pratique, sans quoi ce qui en est traduit se trouve tronqué. C'est un des enjeux de la VAE et une des difficultés auxquelles se heurtent les candidats.

Cette forme d'expression est relativement proche de celle qui est produite par la situation d'entretien dans l'enquête. On peut dire qu'il s'agit d'un discours « qui aurait pu ne jamais être tenu, et qui pourtant était déjà là, attendant ses conditions d'actualisation », c'est-à-dire des « situations de communication exceptionnelles, affranchies des

contraintes, notamment temporelles qui pèsent sur les échanges quotidiens» et qui «incitent ou l'autorisent [l'individu] à exprimer des malaises, des manques ou des demandes qu'il découvre en les exprimant» (Bourdieu, 1993, p. 903).

Même si la mise en mots de l'expérience s'élabore dans le cas de la VAE dans un contexte particulier par ses objectifs et ses contraintes, elle présente des analogies avec d'autres démarches d'expression entreprises par les acteurs des situations dont ils ont fait l'expérience. Elle entre bien dans la catégorie large des *écrits sur l'activité*, qui se distingue des *écrits professionnels* (Daunay et Morisse, 2009) produits pendant l'activité et destinés à y jouer un rôle opérationnel. L'écriture sur l'activité est rendue possible et construite par une situation de communication spécifique. Elle se distingue de la part langagière du travail (Boutet, 1995), au sens où celle-ci correspond à des dimensions de l'activité qui nécessitent l'usage du langage au moment même où celle-ci est réalisée<sup>7</sup>. Il est utile de bien distinguer les écrits sur l'activité des écrits professionnels, si l'on considère que les premiers constituent une production *a posteriori* sur ce qui a été vécu et ne sont pas utiles dans le contexte de l'activité relatée mais le deviennent ensuite, en vue d'activités à venir. Les écrits professionnels correspondent, eux, la plupart du temps, à des écrits produits dans et pour la pratique et constituent des ressources nécessaires à certains aspects de ces pratiques (comptes rendus, listes, rapports, etc.).

L'écriture sur l'activité s'apparente, par conséquent, à un genre second au sens de Bakhtine (1984) quand il distingue genres premiers et genres seconds. Les genres premiers façonnent les échanges spontanés qui régulent la vie de tous les jours (le langage au travail et sur le travail dans le quotidien relève donc d'un genre premier). Ils permettent de gérer les activités quotidiennes. Les genres seconds apparaissent dans des échanges culturels plus élaborés, affranchis de l'urgence temporelle de l'action. Ils permettent de mettre à distance, d'objectiver, de reconfigurer l'activité dans laquelle le locuteur est engagé, c'est-à-dire de l'extraire de son contexte (Jaubert, Rebière et

---

7. Il faudrait cependant étudier de près les propos tenus dans certains espaces et moments informels en marge du contexte de réalisation de l'activité. Les pauses, par exemple, peuvent être considérées comme des occasions pour échanger avec d'autres à propos du travail, en retrait de l'effectuation directe des activités. Des travaux en médecine du travail et en psychodynamique ont pointé le rôle crucial que jouent ces contextes d'échanges distancés du moment de l'activité pour la santé des individus et des collectifs au travail.

Bernié, 2003). La plupart du temps, les genres seconds sont produits par la forme scolaire, forme dominante de socialisation (Vincent, 1994), qui donne une place privilégiée au langage et aux usages de la langue écrite. Ce rapport à la forme scolaire et aux normes de langage associées revêt dès lors une importance considérable quand il s'agit de ménager des conditions favorables pour l'expression d'un discours sur l'activité, comme nous le montrerons plus loin.

L'écriture sur l'activité est un genre second qu'il n'est, par ailleurs, possible de pratiquer qu'en passant par des apprentissages particuliers et potentiellement accompagnés, guidés. Les deux types de discours que nous avons étudiés (échanges dans les ateliers d'écriture sur l'activité et échanges dans le cadre de la VAE) s'inscrivent donc dans une secondarisation des pratiques langagières, impliquant une mise à distance réflexive au cours d'activités « tressant » l'oral, l'écrit individuel et les échanges produits dans un collectif à configuration variable (avec l'accompagnateur, le jury, etc.).

### **3.2. Phénomènes de mise en conformité**

Un double mouvement de recherche de mise en conformité caractérise la posture de production de ces écrits. Dans les différents contextes étudiés, nous avons remarqué une recherche de conformité à l'égard de la tâche (l'activité telle qu'elle est prescrite, telle qu'elle devrait être, conformément à cette prescription). Dans ses travaux sur les pratiques enseignantes, Abraham (1972) a ainsi fait cette hypothèse importante que ce que les enseignants disent d'eux est toujours en conformité avec ce qui leur semble être attendu de leur activité. Dans leur cas, la mise en conformité avec une image socialement acceptable constituerait un obstacle majeur à une écriture de l'activité telle qu'elle est réellement vécue. La recherche de conformité se fait également à l'égard des normes du bien écrire en vigueur dans le contexte de communication concerné, du moins, telles que les perçoit celui qui dit ou écrit son expérience. En s'efforçant de correspondre à ces normes, les acteurs dressent devant eux des obstacles parfois insurmontables (sentiment d'échec dans la maîtrise de la forme langagière attendue) qui les empêchent d'accéder à une expression authentique de leur expérience. Dans le cas de la VAE, le processus de mise en conformité est en quelque sorte incontournable et nécessaire à la validation.

La question du rapport au langage est particulièrement importante si l'on veut préciser les conditions qui donnent accès, par l'écriture, à l'activité. Dans les pratiques d'écriture que nous avons étudiées, transformer le rapport aux normes d'écriture constitue un enjeu primordial. Il est avant tout nécessaire pour que les scripteurs s'engagent dans un récit authentique de leur travail réel et qu'ils puissent se libérer d'un ensemble d'empêchements à écrire. Il convient de redéfinir un rapport à la forme scolaire, au *performative writing*, au bon usage de la langue qui, bien souvent, entrave la mise en mots de l'activité. Les normes fonctionnent comme des tabous, des interdits : on pense ne pas savoir, ne pas pouvoir écrire. L'objectif de respect des règles d'orthographe et de syntaxe constitue ainsi une source de blocage immédiate (une peur quelquefois quasi paralysante) dès lors qu'il s'agit d'exprimer l'activité par écrit.

Le rapport à la prescription constitue également un obstacle majeur à écrire l'activité dès lors que les formes d'évaluation et d'attribution de reconnaissance à l'individu en activité supposent une conformité à la prescription. Ainsi les situations qui confrontent de la façon la plus forte à la tension entre travail prescrit et travail réel, débouchant sur une sorte de clandestinité (Champy-Remoussenard, 1997), sont aussi celles que les acteurs s'autorisent le moins facilement à mettre en mots.

Le rapport au langage et le rapport à la prescription sont des paramètres qui mettent les acteurs en position de rejoindre leur vécu et non ce qu'ils pensent devoir écrire pour correspondre aux différents systèmes d'attentes qui s'expriment autour d'eux. Ce processus de mise en conformité peut pourtant se révéler nécessaire dans le cas de la VAE, alors même qu'il est peu souhaitable pour d'autres pratiques (ateliers d'écriture, analyse de pratique). Le récit de l'expérience peut en effet varier considérablement en fonction de celui à qui il s'adresse et les phénomènes de mise en conformité ne sont pas sans rapport avec l'usage qui sera fait du discours produit. Dans le contexte des ateliers d'écriture et d'échange sur l'activité, le « résultat » de la production écrite n'est pas évalué en tant que tel. Dans les pratiques de VAE, il l'est et constitue même la pièce maîtresse du processus de validation qui peut conduire à la délivrance ou non d'un diplôme. De plus, le candidat doit, dans un certain nombre de cas, se situer par rapport à une référence formelle de son champ d'activité matérialisé par le référentiel de certification. C'est là une différence déterminante qu'il

faut pointer entre les textes produits dans des ateliers d'écriture et d'échange en formation et ceux qui résultent du travail imposé par la VAE.

### **3.3. L'écriture sur l'activité, un discours issu d'un métissage entre l'écrit et l'oral**

Les écrits sur l'activité que nous avons étudiés sont étroitement associés à une production d'échanges oraux dans un groupe ou entre deux interlocuteurs. Cela produit un échange sur le travail réel dans les contextes étudiés, c'est le texte produit, le récit qu'il propose de situations vécues *et* les échanges stimulés et nourris par la lecture de ces récits. Dans les ateliers d'écriture, un échange oral dans un groupe est organisé à propos du texte et contribue largement à la connaissance partagée des expériences singulières. Dans le dispositif de VAE, les va-et-vient entre le code écrit et le code oral caractérisent une bonne part du travail d'accompagnement et des échanges entre l'accompagnateur et le candidat, et le texte est inévitablement soumis à la discussion lors du jury, notamment, que cela se fasse ou non en présence de son auteur.

Dans ces processus, la production écrite peut être prétexte à la production orale ou *vice versa*, la production orale prétexte pour produire de l'écrit. Dans tous les cas, le discours sur l'expérience de l'activité relève d'une production articulant de façon originale écrit et oral pour donner accès à l'activité vécue et nécessitant des formes de dialogue entre les acteurs. Le statut de l'écrit est à la fois primordial et toujours dépendant d'un contexte d'échange particulier où la parole et l'échange avec un interlocuteur comptent (Champy-Remoussenard, 2006). Ce tissage/métissage de l'écrit avec l'oralité semble jouer un rôle essentiel. Des travaux plus récents montrent que c'est plutôt l'usage qui est fait de la production écrite pour alimenter un débat, des échanges particuliers au sein d'un collectif, qui confère à l'écriture sur l'activité sa fonction de traduction du travail réel que l'association entre l'écrit et l'oral. Les travaux menés par Starck (2007) révèlent comment peut s'élaborer une forme d'échange particulière autour du texte. Son dispositif visant à faire produire des textes sur leurs activités à des inspecteurs de l'Éducation nationale, et à les faire « discuter » à l'écrit, sans que ceux-ci se connaissent est tout à fait remarquable à cet égard. Il confirme que la médiation d'un accompagnateur est nécessaire pour susciter l'écriture. L'accompagnateur est garant de la déontologie de

l'échange et il fournit tout autant le cadre et le rythme de l'échange que les déclencheurs de l'écriture. Il y a, en quelque sorte, coproduction textuelle, tissage, métissage, enchevêtrement entre accompagnant et accompagné, oral et écrit, parole singulière et parole émanant du collectif.

C'est cependant la lecture des textes par les pairs et la manière dont ils interpellent, commentent et questionnent les récits d'activité produits qui rend possible un dialogue entre pairs. L'accueil, l'écoute du récit écrit par un auditoire ou un lectorat sont des données essentielles. Si l'on compare les différents travaux cités (Champy-Remoussenard et Lemius, 2006; Fath, 1996; Starck, 2007), on constate que le mode de lecture du texte n'est pas déterminant. Qu'il soit lecteur en direct ou à distance, ou auditeur du texte lu à voix haute au sein d'un groupe, celui qui prend connaissance du récit d'activité de l'autre semble réagir de façon identique.

Produire ou comprendre un texte écrit suppose, sous des formes diverses, une projection dans un espace sociodiscursif, l'anticipation d'un lecteur, ou lectorat, caractérisés par leur altérité. Il s'agit aussi d'acquérir une position d'énonciateur légitime par rapport à un monde de savoir, incarné dans des pratiques sociales, dans « un espace d'intercompréhension » (Maingueneau, 1984, cité dans Jaubert, Rebière et Bernié, 2003). Cet espace est défini par la représentation que se fait le sujet du lieu social, du destinataire ou de l'ensemble de destinataires en possession de moyens d'expression reconnus-de genres-de valeurs cognitives ou déontiques, de démarches pratiques ou intellectuelles, reconnues comme pertinentes (Jaubert, Rebière et Bernié, 2003, p. 56-57). C'est pourquoi les conditions d'échange, les aspects déontologiques comptent autant pour assurer la production d'un tel discours (règles d'écoute mutuelles et d'acceptation de l'autre, dans Champy-Remoussenard, 2006). C'est aussi pour cette raison que la position défendue par les différents acteurs de l'échange par rapport à l'activité relatée et à celui qui la relate joue un rôle fondamental.

La production de l'écrit sur l'activité dans des contextes d'interactions entre acteurs engendre une évolution continue du processus d'écriture. La forme des textes s'ajuste en permanence à la manière dont ils sont reçus par ceux qui les lisent ou les écoutent. C'est encore plus vrai quand la pratique de l'écriture sur l'activité s'inscrit dans la durée, autorisant cette évolution sur la base d'écritures successives. Dans le cas de la VAE, il est à noter que seul le processus d'accompa-

nement du candidat peut véritablement produire cet effet. Il permet au candidat d'adresser son texte à un lecteur avant la réunion du jury et il l'incite à pratiquer diverses réécritures successives. On constate qu'il n'est pas possible d'envisager l'écriture sur l'activité de la même manière selon que le candidat est ou n'est pas accompagné.

### **3.4. Une énonciation différée de l'action**

Le jeu complexe entre distance et proximité caractérise tout particulièrement la production d'écrits sur l'activité et est nécessaire à la gymnastique réflexive. C'est paradoxalement en s'éloignant de son vécu qu'on peut le mieux s'en rapprocher. Cet effet de rupture est tout d'abord produit par la temporalité. D'autres facteurs vont cependant le renforcer : le recours au langage et à différents artifices susceptibles de déclencher la production des textes dont il est question ici. Ces moyens sont mobilisés dans la plupart des courants d'analyse de l'activité qui donnent une place prépondérante aux propos des acteurs. L'ouvrage de Vermersch (1994) traite des techniques d'explicitation. Dans la clinique de l'activité (Clot, 2000), il s'agit de revoir le film, c'est-à-dire la trace en image des moments vécus. Dans le processus d'écriture sur l'activité, ce sont les phrases déclencheurs<sup>8</sup> proposées aux auteurs qui amènent très rapidement ce déplacement (Champy-Remoussenard et Lemius, 2006) et le texte réalisé qui constitue, comme l'image et le son du film, une surface projective qui permet cette gymnastique. Les formes écrites de retour sur l'expérience ont la particularité de rendre possible une distanciation renforcée par ce statut de surface projective du texte. Les praticiens ont besoin de voir et revoir leurs actes pour en proposer une description susceptible de renseigner celui qui cherche à les connaître et à les évaluer.

L'activité est donc accessible dans « l'énonciation différée et pas d'emblée par prise directe » (Fath, 1993, p. 188). C'est en s'éloignant de son vécu qu'on peut s'en rapprocher, c'est en se rapprochant de son vécu qu'on peut ensuite prendre du champ, de la distance. L'écrit introduit tout à la fois une distance et une présence à l'activité qui rendent particulièrement possible un accès au travail réel. La construction de la distance à l'activité passe par une rupture discursive qu'entraîne la production d'un texte, celle d'un film, d'une photographie ou d'un

---

8. Comme « il est toujours ainsi », « tout allait bien jusqu'au moment où » (Champy-Remoussenard, 2006, p. 169).

entretien transcrit. Cette rupture et cette bascule ne se font jamais spontanément. C'est pourquoi écrire son activité et l'analyser ne peut relever d'une démarche informelle et spontanée comme on se la représente souvent. Ce caractère supposément spontané et naturel, associé aux effets plaisants que peuvent ressentir ceux qui participent à des démarches d'analyse des pratiques, contribue sans doute, aux côtés de l'ignorance de la complexité du « travail » engagé, à disqualifier, à décrédibiliser, à masquer l'intérêt et la portée tout à la fois praxéologiques et scientifiques d'un travail autour de la mise en mots de l'activité des acteurs. Dans la VAE, la découverte du « travail » d'écriture à engager est parfois la cause d'abandon des candidats découragés par la complexité de l'écrit à produire.

## **4. L'activité et sa description**

La description est au cœur du processus d'écriture sur l'activité. Il s'agit bien de décrire ce qui a été vécu. Et dans le cas de la VAE, le statut accordé au processus de description choisi et à ce qu'il produit comme preuve du réel conditionnera l'attribution du diplôme demandé. Il est donc important de comprendre quelle restitution (reconstitution<sup>9</sup>) du réel s'opère par la description et en quoi elle construit cette reconstitution, qui est aussi une représentation.

### **4.1. Le récit comme forme de description de l'activité**

La description peut prendre différentes formes et emprunter différentes voies. Les interrogations récurrentes sur le statut de la description dans le champ scientifique portent sur ces formes et la légitimité qui leur est respectivement conférée en tant que modalités de production d'une connaissance du vécu. Des voies et des modèles cohabitent et entrent en concurrence (Guigue, 1998). Décrire peut être compter, inventorier, etc. Cette première voie s'approche d'une conception quantitative de la production de connaissance. On considère souvent que le nombre fait preuve. Une autre voie passe par le non-discursif avec

---

9. La « reconstitution » historique et la « reconstitution » dans l'enquête judiciaire ont pour but d'accéder à une vision des événements la plus proche possible de ce qui s'est passé. Mais le « ce qui s'est passé » implique un « ce qui a été vécu et comment cela a été vécu » dans le contexte même dans lequel se sont déroulés les actes.

le recours à des formalisations telles que les schémas et les tableaux. Enfin, une troisième voie dans laquelle on peut situer les écrits sur l'activité implique que le point de vue de celui qui décrit, et donc qui observe, se trouve traduit par une pratique narrative (Guigue, 1998). Il s'agit de raconter, de faire le récit du vécu, de son point de vue propre de narrateur. Si les deux premières voies prennent des formes proches de certaines pratiques d'administration de la preuve scientifiquement légitimes et courantes, la troisième offre une ressemblance très forte avec la démarche littéraire. Et c'est autour de cette proximité que se cristallisent les suspicions les plus fortes à l'égard d'une production de connaissance sur la réalité fondée sur la parole ou l'écriture subjective, sur le récit du vécu en première personne. Le récit est associé au risque de la fiction, plus que le dénombrement ou les schématisations. Pourtant, toutes ces voies descriptives traduisent, elles aussi, un point de vue, une « grille de lecture », une restitution et une représentation de ce qui a été vécu. Rappporter un événement, c'est relater la façon dont quelqu'un en particulier a compris ce qui est arrivé, narrer son interprétation différemment de la façon dont d'autres protagonistes ont compris l'événement. On ne peut donc avoir affaire à des données brutes puisqu'un système d'interprétation gouverne leur restitution (Mary, 1998).

Cela débouche sur des questions relatives à la fidélité de la mise en mots au réel et à sa restitution et au statut de preuve dévolu ou non à ce qu'elle produit. La fidélité de la description n'est pas fidélité au réel dans l'absolu, mais à la façon dont chacun, depuis son contexte et avec son point de vue, vit, voit le réel. Il y a fidélité à ce qu'on a perçu de son point de vue propre. Le statut de preuve des données permettant de restituer l'expérience ne pose pas question seulement dans la pratique scientifique mais aussi dans d'autres pratiques sociales telles que la VAE, l'analyse des besoins, le recrutement, les bilans de compétences, l'évaluation des compétences, etc. C'est un leurre de vouloir une preuve « objective » de l'expérience. Quel qu'il soit, le propos décrivant l'expérience sera tenu du point de vue de celui qui l'exprime, en fonction de celui à qui il l'adresse, et de l'usage qu'il veut en faire (des effets qu'il en attend).

L'utilité et la validité de la description se trouvent aussi définies par leur rapport aux émotions ressenties par les acteurs. S'il faut ré-accéder aux émotions ressenties et à la sensorialité du vécu pour lui redonner consistance, pour s'y redonner accès, la description ne peut guère se passer du récit. Comme nous l'avons montré dans notre

pratique des ateliers d'écriture sur l'activité, le processus de remémoration de la situation (Champy-Remoussenard, 2006) passe par l'accès à ces dimensions du vécu. La contextualisation en est dépendante et l'acuité du regard qui détermine, en fait, la précision de ce qui est relaté ne dépend pas, dans ce cas, d'un processus de comptage. Ce n'est pas toujours parce qu'on sait précisément combien de temps a passé l'acteur, combien de gestes il a accomplis, combien d'objets il a déplacés ou fabriqués, qu'on sait percevoir ce qu'il a fait et surtout comment et pourquoi il l'a fait. Le rapport à l'émotion est, par conséquent, une des dimensions sensibles du discours sur l'activité, car le retour au contexte et à la situation fait ressurgir l'émotion. Et la traduction des émotions a la particularité d'être perçue à la fois comme un signe d'authenticité et comme un risque d'inauthenticité, une sorte d'effet de brouillage potentiel et, en même temps, un signal de « sincérité ».

#### **4.2. Les « mailles » de la description**

La précision de la description conditionne l'authenticité, ou le pouvoir d'authentifier qui lui sont conférées. L'étude des conditions de production d'une écriture sur l'activité soulève la question des unités descriptives de l'activité et des mailles de la description. Le processus d'écriture sur l'activité comporte un processus de « séquentialité » (un mode de découpage du réel décrit). Olivier de Sardan (2003, p. 25) explique à propos de la pratique de l'observation en sciences humaines et sociales que « le flux de l'observable [...] doit pour devenir de l'observé "être découpé" ». Et que l'archétype de l'observable-descriptible en sciences sociales est « un événement social spécifique doté d'un début et d'une fin ». L'archétype mentionné n'est pas sans poser problèmes dans le processus de mise en mots de l'activité. Ainsi, et pour ne donner qu'un exemple, la difficulté de visualiser les préparatifs ou les coulisses du travail est majeure, aussi bien du point de vue méthodologique que du point de vue de la reconnaissance de certaines facettes des activités. Ce phénomène s'apparente à la sous-estimation de ce qui en reste. Olivier de Sardan (2003) distingue, pour sa part, la « spectacularité » et « le mode mineur de la réalité » en reprenant Piette (dans Olivier de Sardan, 2003). Le mode mineur renvoie à l'apparemment banal (la routine, l'anodin, le machinal), aux petits riens qui font tout et qu'il convient de décrire pour donner accès au réel.

## ■ Conclusion et perspectives

Les conditions de production de textes sur l'activité sont en étroite relation avec les effets qui en sont attendus, qu'ils se situent dans la perspective du développement d'une posture réflexive, d'une capacité d'analyse des situations, d'un transfert vers d'autres situations, du développement du « pouvoir d'agir » (Clot, 1999), de l'évaluation des compétences et des acquis ou encore d'une compétence professionnelle élargie (Oddone, Re et Briante, 1981).

Comprendre ce que produit cette écriture, à quelles conditions elle peut être produite et quels échanges elle peut susciter, c'est être mieux à même d'en accompagner l'élaboration, bref, d'en faire usage. C'est ainsi que l'accompagnateur de la VAE ne peut véritablement aider le candidat s'il n'a pas compris quelles formes de langage lui permettront de traduire et faire valider son expérience.

Discourir sur l'activité, c'est rendre possible l'accès au travail réel, partager avec autrui cette part intime du travail et mesurer les conséquences et les enjeux de cet accès. Toute entreprise de ce type fera nécessairement prendre conscience aux acteurs impliqués qu'il ne peut y avoir de transparence totale et que tout ne peut nécessairement se dire ou s'écrire, surtout dans certains contextes.

Il est, par conséquent, nécessaire pour le professionnel de distinguer les différentes logiques d'échange, de compréhension des situations, d'évaluation des compétences que l'écrit sur l'activité produit et permet. Le contexte de production d'une écriture sur l'activité, selon qu'il s'inscrit dans l'une ou l'autre de ces logiques, ne rendra pas possibles les mêmes types d'échanges et n'aura pas les mêmes effets. La logique de mesure des compétences qui est celle de la VAE conduira ainsi celui qui s'exprime à le faire en fonction des critères supposés de son évaluation et des impacts potentiels des résultats de cette évaluation.

Globalement, il convient de réfléchir au statut à donner aux échanges sur le travail réel en formation professionnelle et, dans les dispositifs dits « professionnalisants », de mesurer la prodigalité des effets de ce genre de démarche, pleine de perspectives et d'embûches tout à la fois, pour qui se lancerait sans précaution et sans connaissance dans un usage mal préparé de ces modalités de travail.

Les travaux déjà réalisés à propos de contextes qui mobilisent la production de textes sur l'activité permettent d'appréhender l'espace d'innovation et de créativité pédagogique qui est ouvert par ces démarches. Beaucoup reste encore à faire pour en exploiter toutes les potentialités.

Enfin, au-delà de son usage dans la formation professionnelle et dans la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE), la production de textes sur l'activité correspond à un besoin social de mettre en mots le travail réel, d'échanger autour de l'expérience quotidienne et de débattre de l'organisation réelle du travail. Ce besoin, diversement assouvi dans les contextes professionnels, est un véritable enjeu pour la santé des individus et le bon fonctionnement, voire la survie des collectifs de travail.

## Bibliographie

- ABRAHAM, A. (1972). *Le monde intérieur des enseignants*, Paris, EPI.
- BAKHTINE, M. (1984). *L'esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- BARBIER, J.M. (2006). Entretien sur «Le modèle francophone de la VAE», accordé à *Sciences Humaines*, 175, octobre.
- BOURDIEU, P. (1993). «Comprendre», dans P. Bourdieu (dir.), *La misère du monde*, Paris, Seuil, p. 903-939.
- BOUTET, J. (dir.) (1995). *Paroles au travail*, Paris, L'Harmattan.
- CHAMPY-REMOUSSENARD, P. (1997). «La formalisation des savoirs professionnels: quel impact sur les pratiques et la légitimité des enseignants et des formateurs», *Actualité de la formation permanente*, 150, septembre-octobre, p. 14-18.
- CHAMPY-REMOUSSENARD, P. (2005) «Les théories de l'activité entre travail et formation», Note de synthèse, *Savoirs*, 8, p. 42-50.
- CHAMPY-REMOUSSENARD, P. (2006). «L'écriture sur l'activité professionnelle: conditions de production et impact sur la production des compétences», *Questions de communication*, 9, p. 299-315.
- CHAMPY-REMOUSSENARD, P. (2007). «Validation des acquis de l'expérience», dans J.M. Barreau (dir.), *Dictionnaire des inégalités scolaires en France*, Article n° 72, Paris, Éditions sociales de France, p. 304-307.
- CHAMPY-REMOUSSENARD, P. et B. ROTHAN (1999). «De la mise en mots du travail à l'analyse des pratiques professionnelles: la formation des étudiants de Licence de Sciences de l'Éducation», *Recherche et Formation*, INRP, n° 32, p. 163-184.
- 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: enjeux et conditions*, Paris, L'Harmattan, p. 165-185.

- CLOT, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*, Paris, Presses universitaires de France.
- CLOT, Y. (2000). «La formation par l'analyse du travail: pour une troisième voie», dans B. Maggi (dir.), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et formation*, Paris, Presses universitaires de France, p. 133-156.
- CROS, F. (dir.) (2006). *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles: enjeux et conditions*, Paris, L'Harmattan.
- DAUNAY, B. et M. MORRISSE (2009). «Les écrits professionnels des enseignants: entre prescrit et réel, entre individuel et collectif», dans F. Cros, L. Lafortune et M. Morrisse (dir.), *Les écritures en situations professionnelles*, Québec, Les Presses de l'Université du Québec, p. 41-72.
- FATH, G. (1993). «L'énonciation des pratiques, modalité d'appropriation personnelle de la formation (formation des maîtres et des formateurs)», *Individualiser les parcours de formation*, Actes du colloque AECSE Lyon II, 6 et 7 décembre 1991, p. 187-192.
- FATH, G. (1996). «Dire authentiquement avant d'analyser», *Cahiers pédagogiques*, 346, p. 57.
- GUIGUE, M. (1998). «Décrire: enjeux épistémologiques et pédagogie de la recherche», dans Y. Reuter (dir.), *La description. Théories, recherches, formation, enseignement*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, p. 193-209.
- JAUBERT, M., M. REBIÈRE et J.P. BERNIÉ (2003). «L'hypothèse "communauté discursive" d'où vient-elle? Où va-t-elle?» *Les Cahiers Théodile*, 4, décembre, p. 51-80.
- LEPLAT J. et J.M. HOC (1983). «Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations», *Cahiers de psychologie cognitive*, 3, p. 49-64.
- MARY, A. (1998). «De l'épaisseur de la description à la profondeur de l'interprétation», *Enquête*, 6, p. 57-72.
- MOLINIER, P. et C. DEJOURS (1994). «Le travail comme énigme», *Sociologie du travail*, HS/94, p. 35-44.
- ODDONE, I., A. RE et G. BRIANTE (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail?*, Paris, Éditions sociales.
- OLIVIER DE SARDAN, J.P. (2003) «Observation et description en socio-anthropologie», dans G. de Blunod et J.P. Olivier de Sardan (dir.), *Pratiques de la description*, Paris, Éditions de l'École des Hautes Études en sciences sociales, p. 13-40.
- PRESSE, M.C. (2007). *Le rapport aux inégalités et aux systèmes de valeurs au cœur des pratiques professionnelles en formation*, rapport pour l'HDR, Lille, Université Lille III.
- STARCK, S. (2007). *Autonomie et loyauté chez les inspecteurs de l'Éducation Nationale*, cédérom des actes du congrès international AREF 2007, Actualité de la Recherche en éducation et en Formation, Strasbourg, août.
- VERMERSCH, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF.
- VINCENT, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*, Lyon, Presses de l'Université de Lyon.





**Traces de cheminement  
soumises à des tiers :  
des défis de l'écriture  
professionnelle  
en relation d'aide  
Une étude de cas**

**Marie Cardinal-Picard**  
*Université de Sherbrooke*  
*marie.cardinal-picard@usherbrooke.ca*

**Rachel Bélisle**  
*Université de Sherbrooke,*  
*rachel.belisle@usherbrooke.ca*



Qui ne connaît pas une intervenante ou un intervenant, en milieu scolaire, hospitalier, juridique ou autres, qui passe une partie de son temps professionnel à établir des dossiers concernant des personnes rencontrées au cours de la semaine ? Qui ne connaît pas une ou un de ces intervenants qui remet souvent à plus tard cette tâche en affirmant avoir choisi son métier, sa profession, pour la relation d'aide en affirmant non pour ce travail d'écriture jugé, souvent, « bureaucratique » ? Nous postulons ici, en nous appuyant sur des travaux antérieurs (Bélisle, 2003), que le travail d'écriture en relation d'aide peut nourrir cette relation et non s'y opposer, mais que pour les intervenantes et intervenants cela pose des défis particuliers qui méritent d'être mis au jour. Cette mise au jour peut les aider à réaliser ce volet important de leur travail en relation d'aide.

Dans le monde de l'éducation et de la formation, bon nombre d'interventions relèvent directement de la relation d'aide professionnelle auprès d'enfants, d'adolescents et d'adultes. Ce travail est accompli par des intervenantes et des intervenants de diverses disciplines et champs de pratique : psychologie, psychoéducation, orientation scolaire et professionnelle, travail social, orthopédagogie, andragogie et autres. Les professionnels de la relation d'aide ont comme mandat d'aider des individus ou des groupes d'individus à modifier des façons d'apprendre, de faire, de voir ou d'être, en vue, notamment, de clarifier des choix, de faciliter l'apprentissage et l'engagement dans un projet de formation qui les préparent ou les soutiennent dans l'exercice de leurs différents rôles sociaux.

Pour réaliser leur mandat, les professionnels de la relation d'aide des domaines de l'éducation ou de la formation ont à travailler dans cette double perspective d'intégration sociale et d'autonomisation des personnes aidées. Ils ont aussi à rendre des comptes à une ou plusieurs organisations : celle qui les emploie (par exemple un centre d'éducation des adultes), qui encadre légalement leur travail (un groupe professionnel), qui finance le service d'aide offert (un organisme public) ou qui est liée par un plan d'intervention concerté concernant une même personne (une cour de justice). Le travail d'écriture est au cœur de la reddition de comptes et cette dimension sociale pourrait le faire paraître plus complexe aux yeux de plusieurs intervenantes et intervenants.

Dans la relation d'aide, l'écriture professionnelle<sup>1</sup> peut souvent être perçue comme une trace du cheminement de l'autre dans un contexte organisationnel et social où les intervenantes et intervenants ont comme mandat social de travailler « sur autrui » (Dubet, 2002). Nous utilisons le terme de cheminement pour parler du chemin parcouru, des étapes franchies, des progrès accomplis, des connaissances ou compétences acquises, des expériences vécues par une personne durant une période de temps donnée ou durant l'ensemble de sa vie. Ce terme est inclusif du cheminement au sein même de la relation d'aide professionnelle. Pour saisir comment se constitue cette trace de cheminement, nous nous intéressons au rapport à l'écrit des intervenantes et intervenants, c'est-à-dire à l'ensemble des relations qu'a un sujet avec l'écrit, « objet et mode d'inscription dans le monde » (Bélisle, 2006, p. 146), relations comportant des dimensions affectives, cognitives, relationnelles et sociales (Besse, 1995). Pour mieux saisir les dimensions sociales du rapport à l'écrit, nous portons une attention particulière à la socialisation à l'écrit (Bélisle, 2003, 2006), principalement dans la vie professionnelle, aux logiques d'action des acteurs et aux principes de socialisation présents dans les milieux qu'ils fréquentent (Bélisle, 2003 ; Lahire, 1998, 2002).

Ce chapitre s'appuie sur les premiers résultats d'une recherche portant sur les pratiques de l'écrit de conseillères et conseillers d'orientation québécois œuvrant au sein d'organismes communautaires d'insertion sociale et professionnelle<sup>2</sup>. Ces organismes accueillent un nombre considérable d'adultes sans diplôme ayant des expériences de vie souvent riches et complexes. Ils mettent en place une variété d'activités d'apprentissage, menées dans le cadre de rencontres individuelles ou de groupes. Ce travail en formation non formelle des adultes, formation structurée mais non scolaire (Bélisle, 2004a), pose des défis d'écriture tout à fait particuliers, notamment en ce qui a trait à la reconnaissance des acquis et compétences (Bélisle, 2004b).

- 
1. L'écriture professionnelle au singulier fait référence, dans ce texte, à la pratique de l'écriture en contexte de travail. Quant aux écritures professionnelles au pluriel, il s'agit plutôt d'activités d'écriture au travail.
  2. La recherche sur les pratiques de l'écrit est dirigée par la professeure et chercheuse Rachel Bélisle, assistée de Marie Cardinal-Picard, et elle est financée par le Programme d'établissement de nouveaux professeurs-chercheurs du Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC). La recherche doctorale porte sur le rapport à l'écrit. Au moment de finaliser ce texte, nous venions de compléter les trois vagues d'entretiens semi-structurés, sans toutefois avoir procédé à l'analyse transversale du corpus.

De plus, ce groupe de la population est la cible de plusieurs interventions sociales, notamment en éducation des adultes, en formation de la main-d'œuvre et en santé. Ce projet de recherche s'inscrit dans une programmation de recherche plus large en formation des adultes portant sur les transitions de jeunes adultes et d'adultes non diplômés, notamment les pratiques de l'écrit qui favorisent la mobilisation de leurs compétences de lecture et d'écriture dans un « environnement écrit participatif » (Bélisle, 2006, avec la collaboration de Dezutter, p. 39) et l'apprentissage dans un contexte de transition. La méthodologie du projet de recherche sur les pratiques de l'écrit de conseillères et conseillers d'orientation repose sur un sondage auquel ont répondu une quarantaine de conseillères et conseillers (N = 44), sur six études de cas individuelles (Yin, 2003) à partir: 1) de trois entrevues semi-dirigées par personne<sup>3</sup>; 2) de visites de leur lieu de travail avec photographies et journal de bord; et 3) de collecte de documents utilisés avec des adultes non diplômés ou consignés dans leur dossier. L'analyse est thématique et transversale de tout le corpus.

Toutefois, dans le présent texte, nous ne traitons pas directement des pratiques de l'écrit<sup>4</sup> (Barton et Hamilton, 2000; Bélisle et Dezutter, 2006; Bélisle et Bourdon, 2006; Lahire, 1993), mais plutôt de certains de leurs éléments constitutifs comme les logiques d'action qui traversent les activités dans lesquelles elles ont cours. Bien qu'il soit difficile d'isoler les activités d'écriture de celles de lecture, nous nous intéresserons aux activités qui font appel à l'écriture, notamment aux activités proposées à des adultes en démarche d'orientation dans lesquelles les professionnels de la relation d'aide inscrivent leur propre écriture, par exemple la rédaction d'un brouillon de bilan des compétences ou de *curriculum vitæ* à laquelle participe la conseillère ou le conseiller.

Cette contribution a pour but de soutenir la réflexion et la discussion sur les écritures professionnelles à partir du cas de conseillères et conseillers d'orientation en portant une attention spéciale aux activités qui visent à garder une trace de cheminement. La publication de ces premiers résultats pourra également soutenir le travail de

---

3. Les personnes ont été sélectionnées à partir de critères de genre, d'âge, d'années d'expérience dans l'organisme et de certaines caractéristiques de la clientèle adulte rencontrée, notamment la présence d'adultes non diplômés. Deux personnes travaillent dans un organisme œuvrant auprès de jeunes adultes, une autre auprès de femmes. Deux personnes rencontrent un nombre relativement élevé de personnes immigrantes.

4. *Literacy practices*.

chercheuses et chercheurs qui s'intéressent à l'intervention dans des univers de socialisation de plus en plus marqués par la pluralité. Dans un premier temps, nous exposerons la problématique de l'écriture professionnelle en relation d'aide. Dans un deuxième temps, nous décrirons quelques-unes des activités faisant appel à l'écriture dans le travail des conseillères et conseillers d'orientation œuvrant dans des organismes communautaires d'insertion sociale et professionnelle. Dans un troisième temps, un travail interprétatif nous permettra de faire ressortir les défis de l'écriture professionnelle en relation d'aide et de revenir sur la thèse de ce chapitre, soit que le travail d'écriture en relation d'aide peut nourrir la relation et non s'y opposer, même si cela pose aux intervenantes et intervenants des défis particuliers, principalement en raison de tiers présents autour de cette relation. Enfin, dans la conclusion, nous relèverons les perspectives de recherche et les pistes pour la formation universitaire initiale, de même que pour la formation continue, qui découlent de l'analyse de ces résultats.

## **1. L'écriture dans la relation d'aide : tension entre l'individuel et le social**

Les défis propres à l'écriture permettant de garder des traces du cheminement des personnes aidées sont nombreux et semblent étroitement liés aux transformations en cours dans les différents services d'aide aux personnes dans des sociétés où les institutions semblent en déclin (Dubet, 2002).

### **1.1. L'écriture en relation d'aide**

La relation d'aide peut être vue comme un domaine d'intervention où la personne aidante fait preuve d'écoute, de respect, et apporte une réponse pertinente et efficace au propos de la personne aidée, entraînant chez celle-ci une transformation plus ou moins notable (Hétu et Vallée, 2007). La relation d'aide professionnelle porte sur un contenu particulier (par exemple un soutien psychologique pour faire face à un deuil), mais aussi sur une alliance de travail, c'est-à-dire la relation de collaboration entre la personne aidée et celle qu'elle consulte (Bachelor, 1995 ; Horvath, 2001 ; Savard, 1997). Cette alliance de travail est conçue comme reposant sur un lien émotionnel positif requérant une entente sur les buts à atteindre et les tâches à effectuer pendant la démarche

et sur une certaine complémentarité (Bordin, 1994 ; Horvath, 2001). Les recherches sur l'alliance de travail montrent que celle-ci évolue durant le processus d'aide, prenant de nouvelles orientations selon les tensions entre les personnes et les réactions des protagonistes.

La relation d'aide professionnelle est structurée ; elle donne lieu à une rémunération de la personne aidante, sous forme de salaire ou d'honoraires ; elle repose sur une formation homologuée et elle est reconnue socialement. La relation d'aide professionnelle appartient aux activités de travail sur autrui, c'est-à-dire aux activités dont l'objectif est « d'agir directement sur les conduites, les sentiments, les valeurs et les représentations des individus » (Dubet, 2002, p. 9), bien que dans une relation dialogique directe, « la relation à autrui, la relation de travail, [soit] toujours médiatisée par un tiers culturel "objectif" situé entre les deux protagonistes » (Dubet, 2002, p. 340). Par ailleurs, l'affaiblissement institutionnel, la cohabitation de logiques d'action diversifiées dans les organisations et la multiplication des lieux d'interventions sont propices à un grand engagement subjectif des intervenantes et intervenants dans la relation d'aide.

Cet engagement subjectif semble faire oublier aux protagonistes de la relation la présence du tiers, même si celui-ci se manifeste symboliquement, notamment par les nombreux documents écrits qui participent souvent au développement de la relation (Bélisle, 2005) et relaient de nombreuses préoccupations sociales. Qu'il s'agisse du tiers culturel ou d'un tiers particulier, comme une agence d'emploi ou un juge de cour juvénile, celui-ci peut marquer la relation de sa présence (Bélisle et Touchette, 2006 ; Rouzel, 2000). Cette présence du tiers, ainsi qu'un certain désir de le mettre à l'écart pour privilégier l'intersubjectivité, pourrait expliquer certaines résistances ou ambivalences relevées chez divers acteurs de la relation d'aide professionnelle eu égard aux activités d'écriture.

En effet, on sait que mettre par écrit ce qui a été dit et fait peut susciter des résistances chez le personnel d'organismes de soutien à l'insertion, notamment parce qu'il dit manquer de temps (Biarnès et Azoulay, 1998 ; Bélisle, 2003), mais aussi parce qu'il a le sentiment qu'en écrivant il va « "figer" les choses » (Biarnès et Azoulay, 1998, p. 275 ; Verspieren, 2006) ou qu'il ne ressent pas le besoin d'écrire en raison de sa bonne mémoire (Biarnès et Azoulay, 1998). La difficulté de « trouver la juste ligne entre ce qui s'est dit et ce qui peut s'écrire » (Chartier, 2003, p. 45) se pose également dans le domaine du soutien

à l'insertion où des animateurs de projet omettent intentionnellement d'inscrire des informations dans le dossier personnel de certains jeunes adultes (Bélisle, 2003). C'est souvent l'organisation du travail, le temps nécessaire à l'activité et la position particulière dans la relation d'aide qui sont en cause, particulièrement en travail social (Riffault, 2000). La nécessité de maintenir un lien de confiance avec la personne aidée tout en rendant des comptes à une institution qui finance ou sanctionne la démarche pourrait aussi accroître la difficulté d'écrire sur cette personne et la démarche qu'elle a entreprise (Bélisle, 2003; Chartier, 2003; Rousseau 2003; Verspieren, 2006). Chez les éducateurs spécialisés dont les pratiques d'écriture ont été décrites par Delcambre (1997), une tension entre relation de confiance et contrôle social est constatée, de même qu'une rupture entre l'oral de la rencontre et l'écrit qui la suit. À propos des enseignantes et enseignants de zones d'éducation prioritaire, Chartier (2003, p. 46) parle du développement d'« une conscience de la règle "à géométrie variable" », selon les divers destinataires.

Si une bonne partie du travail d'écriture de personnels de la relation d'aide se rapporte au cheminement de la personne ou du groupe de personnes aidées, l'écriture porte également sur la relation elle-même entre l'aidant et l'aidé et l'évolution de l'alliance de travail. Ainsi, conserver une trace permet de garder en mémoire les gestes posés, les réactions suscitées, les ententes prises afin d'en tenir compte lors de prochaines rencontres ou de se protéger contre d'éventuels reproches, voire d'éventuelles poursuites. Garder une trace du chemin parcouru, c'est aussi pour en rendre compte à des tiers, par exemple un tiers payeur (Bélisle 2003) ou un tiers juridique (Rouzel, 2000), qui rappellent plus directement que le collectif a des attentes face à ce qui se passe au sein de cette relation. Le regard du tiers peut alors se poser sur le cheminement mis en lumière, mais aussi sur l'écriture qui lui donne forme et sur celui ou celle qui doit « se donner à lire » (Riffault, 2000, p. 11).

Cette dimension sociale de l'écriture en relation d'aide professionnelle pourrait la faire paraître particulièrement complexe aux yeux de plusieurs intervenantes et intervenants et favoriser l'apparition de résistances ou d'ambivalences à son égard, surtout lorsqu'on a affaire à un public ayant un faible niveau de scolarité (Bélisle, 2003; Biarnès et Azoulay, 1998; Chartier, 2003). D'un point de vue plus pratique, comprendre les défis de cette écriture, située à la fois dans une relation directe avec autrui et dans un réseau plus large de personnes

et d'organisations, pourra aider les praticiennes et praticiens à tenir davantage compte de cette présence du social dans la relation d'aide, voire dans l'alliance de travail.

## **1.2. Rencontre de l'individuel et du social dans les écritures professionnelles : approches théoriques éclairantes**

Pour appréhender cette rencontre de l'individuel et du social au sein des écritures professionnelles, nous appuyons nos travaux de recherche sur le rapport à l'écrit des intervenantes et intervenants, sur le processus de socialisation à l'écrit qu'ils vivent dans leur vie professionnelle et sur les logiques d'action des organisations dans lesquelles ils œuvrent.

**Le concept de rapport à l'écrit**, tel qu'il est défini par Besse (1995), renferme trois dimensions : affectives, cognitives, relationnelles et sociales. Ce concept est enrichi de travaux de didactique de l'écriture (Barré-de Miniac, 2000). Il est à l'origine de travaux québécois de recherche se déroulant dans des milieux de formation pour de jeunes adultes peu scolarisés, dont certains éprouvent d'importantes difficultés à lire et à écrire (Bélisle, 2003, 2006 ; Desmarais, 2003, 2006). Le rapport à l'écrit peut être défini comme « un ensemble de relations avec l'écrit objet et mode d'inscription dans le monde, de structuration de la pensée, de communication et d'expression » (Bélisle, 2006, p. 146).

Les dimensions affectives du rapport à l'écrit comprennent des souvenirs de réussite et d'échec face à l'écrit et les émotions qui les accompagnent, des attitudes, sentiments, désirs et conflits relatifs à l'écrit, l'investissement subjectif, positif ou négatif, des acteurs dans l'écrit. On trouve une pluralité d'attitudes chez une même personne selon les situations et les contextes (Bélisle, 2003 ; Daunay et Morisse, 2009). Une activité de formation peut, par exemple, susciter des attitudes contrastées chez une même personne. Chez les intervenantes et intervenants d'organismes communautaires québécois, ainsi que chez les jeunes gens, on a repéré des attitudes récurrentes de bonne volonté, d'effort, de retrait et de rejet à l'égard de l'écrit (Bélisle, 2003).

Les dimensions cognitives se rapportent principalement aux connaissances, à la conceptualisation du système d'écriture, de ses fonctions, de ses normes d'usage et aux performances, procédures et stratégies de lecture et d'écriture.

Les dimensions relationnelles et sociales sont évoquées rapidement par Besse (1995) et correspondent à l'usage qui est fait de l'écrit, à la place qu'il prend dans les relations et le milieu social de la personne ainsi qu'à son contexte d'utilisation. Les travaux en sociologie (Lahire, 1993, 1998) ainsi que tout le courant anglo-saxon des *New Literacy Studies* (Barton et Hamilton, 2000 ; Street, 2003) permettent de mieux saisir tout le poids des interactions autour de l'écrit dans le processus d'appropriation individuelle de l'écrit, dans des environnements écrits divers, qu'ils soient participatifs (Bélisle et Dezutter, 2006) ou non. Cette appropriation de l'écrit, qui donne lieu au rapport à l'écrit, est nourrie d'effets de socialisation divers.

De façon plus particulière, **la socialisation à l'écrit** attire l'attention sur le rôle du social et des différents univers fréquentés par l'individu dans la constitution de son rapport à l'écrit. Les professionnels de la relation d'aide sont sous l'influence de rapports sociaux et culturels qui guident, entre autres, les relations interpersonnelles dans lesquelles l'écrit est présent. Par exemple, certains d'entre eux mobilisent dans la situation d'écriture divers apprentissages faits de relations sociales basées sur l'écrit, ils sont marqués par l'influence d'une institution dans l'entrée dans l'écrit et dans la constitution du rapport à l'écrit tout au long de la vie (Bélisle, 2006). La socialisation à l'écrit s'opère dans des « grands univers socialisateurs » (Lahire, 2002, p. 34) que sont, par exemple, la famille, l'école, le travail. Ces milieux, groupes ou institutions, sont souvent « porteurs de principes de socialisation différents » (Lahire, 2002, p. 18) que les nombreuses variations intra-individuelles, notamment dans le rapport à l'écrit, peuvent permettre d'identifier. De ce point de vue, les valeurs prônées, de même que les techniques et exigences de travail et d'écriture d'une organisation, colorent le travail d'écriture des personnes qui y œuvrent. Ainsi, dans une étude au sein d'organismes communautaires d'insertion sociale et professionnelle du Québec, eux-mêmes au carrefour de plusieurs logiques d'action, et auprès d'intervenantes et intervenants dont la majorité est âgée de moins de 30 ans, ayant de trois à cinq ans d'études postsecondaires avec des formations diverses, notamment en éducation spécialisée ou en information scolaire et professionnelle, et ayant quelques années d'expérience professionnelle, on constate que le milieu contribue à la « pluralité du rapport à l'écrit » (Bélisle, 2003, p. 164) de ces intervenantes et intervenants.

**Les logiques d'action** qui caractérisent la vie des organisations orientent les interactions autour de l'écrit. La recherche menée par Bélisle (2003) a permis de repérer quatre logiques d'action faisant appel à des principes distincts de socialisation à l'écrit. Tout d'abord, la logique de placement est axée sur le passage des individus vers l'emploi, la formation ou une autre « place » reconnue, et sur la conformité à des normes. Selon cette logique, l'usage qui est fait de l'écrit est double : l'objectivation de soi et l'organisation du travail. Aussi, elle socialise les jeunes gens rencontrés dans la recherche de 2003 au respect du contrat écrit et à l'« inévitable » lecture et écriture en société. La tenue de dossiers divers concernant les personnes aidées par les intervenantes et intervenants de la relation d'aide relèverait en bonne partie de cette logique puisqu'il s'agit de s'inscrire dans le cadre normatif de l'institution. C'est le cas, par exemple, des écrits d'enseignants (Pollet, 2009) qui sont davantage une « mise à l'écriture » qu'une « prise d'écriture » (Delcambre, 1997, p. 81).

La deuxième logique d'action relevée dans les milieux communautaires est une logique de plaisir (Bélisle, 2003) empreinte d'humour et de spontanéité où l'écrit est un divertissement. Cette logique est présente surtout dans les activités de groupe. L'un des principes de socialisation à l'écrit qui traverse cette logique est que les activités faisant appel à l'écriture peuvent être appréciées si elles sont librement choisies.

La troisième logique d'action concerne le dévoilement où l'expression de soi et le dévoilement de ses expériences passées sont valorisés. Lorsque le dévoilement se fait par écrit, il peut être destiné autant à soi qu'à l'autre. L'écriture d'une lettre à un ami relève de cette logique. Ici, l'un des principes de socialisation à l'écrit est celui que l'écriture favorise la réflexion sur soi.

Enfin, la logique d'*empowerment* vise l'action collective, la participation des personnes au changement individuel *et* social, la reconnaissance de leurs potentialités, entre autres, par l'écrit. L'un des principes de socialisation à l'écrit qui traverse cette logique d'action est l'idée que l'écriture peut contribuer à se changer et à changer le monde.

Ces quatre logiques cohabitent dans les milieux communautaires québécois du domaine de l'insertion sociale et professionnelle et plus d'une peut guider le travail de relation d'aide qui est accompli au sein

d'activités de groupes. Cette cohabitation et cette imbrication contribuent à la complexification de l'intervention auprès de jeunes adultes, dont la majorité n'est pas diplômée du secondaire (Bélisle, 2003).

À partir de ces logiques d'actions, des principes de socialisation qui y sont associés ainsi que des grands groupes de dimensions du rapport à l'écrit, nous sommes mieux à même de décrire le travail d'écriture de conseillères et conseillers d'orientation québécois, ses enjeux collectifs et les difficultés propres à un travail situé dans la relation d'aide professionnelle.

## **2. Traces de cheminement dans les activités d'écriture en orientation**

La documentation générale de l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OCCOPPO) ainsi que les propos des conseillères et conseillers d'orientation ayant répondu au sondage ou participé à la série de trois entretiens permettent de décrire globalement les particularités du travail d'écriture du groupe professionnel et de celui du sous-groupe œuvrant en milieux communautaires de même que le contexte d'intervention dans lequel ce dernier évolue. Le corpus à notre disposition et son analyse permettent aussi d'identifier différents documents dans lesquels sont consignées les traces de cheminement, de repérer les destinataires potentiels de ces documents et les influences qu'ils peuvent avoir dans le travail d'écriture des conseillères et conseillers, les logiques d'action présentes dans des activités faisant appel à de l'écriture, les perspectives temporelles dans lesquelles elles s'inscrivent de même que le rôle de ces écritures dans la relation d'aide.

### **2.1. Être conseillère ou conseiller d'orientation en milieux communautaires**

Au Québec, les conseillères et les conseillers d'orientation sont titulaires d'un diplôme de deuxième cycle universitaire et sont membres d'un ordre professionnel encadrant leur pratique et assurant la protection du public ayant recours à leurs services (OCCOPPO, 2008a ; Office des professions du Québec, 2008). Ils font donc partie des groupes professionnels contraints socialement à la tenue d'un dossier écrit sur leurs interventions, ce que les conseillères et conseillers appellent les

*notes évolutives*, soit un compte rendu écrit du déroulement de chaque rencontre d'orientation. De plus, on attend d'eux qu'ils regroupent dans ce dossier un ensemble de documents remplis par chaque personne aidée, incluant les interprétations et les annotations du professionnel. Ce dossier permet de documenter la scolarité, les expériences, les traits de personnalité, les valeurs, les aspirations, les compétences et d'autres éléments de parcours de la personne accompagnée (OCCOPPQ, 2004, 2006).

Parmi les 2 286 conseillères et conseillers d'orientation membres de l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et des psycho-éducateurs et psychoéducatrices du Québec (OCCOPPQ), ils sont quelque 300 (OCCOPPQ, 2008b) à travailler dans des organismes communautaires. Le groupe professionnel dans son ensemble œuvre dans différents secteurs tels que des établissements d'enseignement, des organismes communautaires ou des centres de réadaptation.

Les conseillères et conseillers d'orientation œuvrant en milieux communautaires préparent des documents ou contribuent à divers degrés à leur rédaction tantôt à l'intention des adultes qu'ils rencontrent, soit des activités de connaissance de soi, soit de l'information scolaire et professionnelle, un curriculum vitae, un bilan de compétences, tantôt concernant ces mêmes adultes, soit des comptes rendus de rencontres d'orientation en individuel ou en groupe, soit des rapports à des bailleurs de fonds. On peut supposer ici que les conseillères et conseillers d'orientation québécois font partie des professionnels appelés à travailler régulièrement à la constitution de traces de cheminements des personnes aidées qu'ils rencontrent en démarche d'orientation.

Ces démarches d'orientation sont parfois entreprises à la demande de la personne elle-même qui cherche à faire le point sur sa vie professionnelle, à faire un nouveau choix de carrière, à s'insérer ou se réinsérer sur le marché du travail. À d'autres occasions, la personne aidée est adressée à la conseillère ou au conseiller d'orientation par le personnel d'une autre organisation pour valider un choix de formation professionnelle. Dans ces deux types de demande, la conseillère ou le conseiller d'orientation procède à l'évaluation des besoins et propose des activités individuelles ou de groupe visant à répondre aux besoins relevés chez la personne qui requiert ses services. La conseillère ou le conseiller garde donc la trace du cheminement personnel et

professionnel de l'adulte, cheminement exposé par l'adulte au fil de la démarche d'orientation, et la trace de son cheminement durant la démarche.

## **2.2. Les documents en support aux traces de cheminement**

Les documents utilisés par les conseillères et conseillers interviewés occupent une place importante à divers moments de la démarche. Lors de l'accueil de la personne, son histoire familiale, scolaire et professionnelle est souvent recueillie dans un questionnaire d'accueil ou d'évaluation des besoins. Ce questionnaire est utilisé par la conseillère ou le conseiller pour déterminer les services à offrir et pour dresser, ultérieurement, un portrait rapide de la personne. Durant la démarche, principalement au début, des tests psychométriques sont passés pour connaître les traits de personnalité, aptitudes, intérêts professionnels et valeurs de la personne. On trouve donc les réponses écrites par la personne, mais ces réponses sont mises en forme et interprétées par la conseillère ou le conseiller d'orientation. Ces tests se présentent sous la forme standardisée conçue par les entreprises qui les créent, mais aussi sous la forme de divers documents de synthèse et de vulgarisation que créent et échangent entre eux les conseillères et conseillers préoccupés par la transmission et la compréhension des résultats de tests par des personnes souvent peu scolarisées.

Le questionnaire d'accueil garde la trace du chemin parcouru par l'adulte durant sa vie personnelle et professionnelle alors que plusieurs autres documents servent à consigner le cheminement effectué pendant la démarche d'orientation. L'ensemble de ces notes donne lieu, la plupart du temps, à une synthèse ou un rapport final qui présentera le résultat de la démarche d'orientation. Ces documents sont utiles à la conseillère ou au conseiller pour assurer le suivi de la personne accompagnée, mais aussi pour rendre compte à un ou des tiers de la démarche effectuée.

Un autre document mentionné dans les entretiens est le curriculum vitæ conçu pour la personne et, la plupart du temps, avec elle. Il fournit, d'abord à la personne elle-même, puis aux employeurs potentiels, la description d'une part de son cheminement professionnel, dans un travail de mise en scène de soi (Bélisle, 2003). Tous ces documents sont conservés dans le dossier que doit constituer la conseillère ou le conseiller d'orientation pour chaque personne accompagnée.

Nous constatons également que les conseillères et conseillers d'orientation produisent régulièrement du matériel pour soutenir les animations de groupes, mais gardent peu de traces de ce qui s'y passe, de ce qui se fait effectivement, que ce soit pour eux-mêmes ou pour leurs collègues qui interviennent auprès des mêmes personnes. En écho aux propos de Cros (2006) sur la formalisation de l'expérience, cette formalisation de ce qui est fait dans l'action avec le groupe paraît difficile à retracer même si des conseillères et des conseillers y voient certains avantages. À cette étape de nos travaux, nous pensons que cette absence de traces systématiques des activités de groupe peut s'expliquer par une culture professionnelle et organisationnelle plus axée sur l'individu que sur le collectif et par l'absence de demandes externes pour de telles traces, par exemple, de l'ordre professionnel.

### **2.3. Des écrits pour plusieurs destinataires potentiels**

Un seul ou plusieurs destinataires peuvent être concernés par les écritures des conseillères et des conseillers et il semble, la plupart du temps, qu'ils soient présents à l'esprit de celle ou de celui qui écrit et qu'ils jouent un rôle important dans les activités d'écriture en raison de l'influence qu'ils peuvent avoir sur ses préoccupations. La personne aidée est la première destinataire de plusieurs documents; c'est le cas notamment des tests psychométriques. En effet, les documents présentant les résultats de tests sont d'abord destinés à l'outiller dans son exploration professionnelle et dans sa prise de décision. S'agissant des autres documents, certains conseillers et conseillères choisissent de ne pas les montrer aux personnes qu'ils rencontrent et évoquent seulement leur présence dans le dossier. Ces documents sur la démarche d'orientation elle-même peuvent servir à d'autres membres de leur équipe de travail susceptibles d'être appelés à offrir des services à ces personnes dans le futur.

De plus, tous les organismes communautaires visités dans le cadre de cette recherche ont une entente avec l'agence Emploi-Québec, rattachée au ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, qui est, pour plusieurs, le principal bailleur de fonds. Les conseillères et conseillers d'orientation doivent donc rendre compte à cette agence des projets et programmes mis en œuvre auxquels chaque personne aidée a participé et des résultats individuels atteints. Plusieurs éléments du dossier de la personne aidée servent à la préparation d'un rapport à l'agent d'Emploi-Québec. Cet agent s'appuie sur les rapports fournis

par les conseillères et conseillers, entre autres, pour soutenir financièrement des personnes dans leur participation à des formations professionnelles.

Un autre lecteur potentiel de ces traces de cheminement est l'ordre professionnel encadrant la pratique de l'orientation, l'OCCOPPO, en raison du processus d'inspection professionnelle axé, entre autres, sur la qualité et la rigueur de la tenue du dossier de chaque personne aidée.

Les conseillères et conseillers interrogés sont conscients qu'Emploi-Québec et l'OCCOPPO sont des destinataires potentiels de leurs écritures. Toutefois, plusieurs d'entre eux ont le sentiment que ces instances n'ont pas d'influence ou n'ont qu'une influence minime sur leur façon d'écrire et sur le contenu des documents car, selon eux, les besoins de la personne prévalent dans leurs préoccupations. Ainsi, certains estiment que la rédaction du rapport final à envoyer à l'agent des bénéficiaires au profit de la démarche d'orientation et de la relation d'aide, alors que d'autres le rédigent surtout par devoir, sans y voir un intérêt quelconque pour la relation d'aide.

#### **2.4. Des écritures traversées par plus d'une logique d'action**

L'organisme communautaire d'insertion sociale et professionnelle est un milieu qui socialise les conseillères et conseiller à certaines façons de faire et de s'approprier les activités d'écriture. Fréquemment, les documents utilisés ont une forme qui a été déterminée par l'équipe de travail pour faciliter le recueil d'informations et la référence entre membres de l'équipe. C'est principalement le cas du questionnaire d'accueil. Cette trace de cheminement relève surtout d'une logique de placement, logique centrale dans la relation avec le tiers qu'est Emploi-Québec. Ces écritures sont parfois présentées comme allant de soi pour encadrer la démarche et constituer le dossier de la personne. Évaluer ses besoins pour lui accorder le service approprié et rendre compte de ses progrès en regard de son projet d'insertion relève aussi de cette logique.

Comme nous l'avons mentionné plus haut, le poids de l'agence Emploi-Québec dans l'écriture professionnelle semble être faiblement reconnu par les conseillères et conseillers. Toutefois, nous constatons à l'analyse des propos et des documents que les demandes de cet orga-

nisme sont nombreuses et jouent un rôle structurant et central dans le travail d'écriture. Par exemple le rapport final de la démarche servant à rendre compte des résultats prend souvent la forme demandée par l'agence. Même si une conseillère soutient qu'elle ne le fait pas *pour eux, mais pour la personne*, plusieurs des choix qui s'imposent à elle au cours du processus semblent être fortement influencés par sa représentation des attentes de format et de contenu du personnel d'Emploi-Québec. Pour une autre, qui dit valider le cheminement mis sur papier par la personne concernée avant de le soumettre à l'agence, nous notons que ce travail de validation est ancré dans l'idée que, comme conseillère, elle peut être la porte-parole de la personne aidée, une sorte d'intermédiaire visant à faciliter l'expression des besoins et la communication avec le personnel d'Emploi-Québec, qu'elle décrit comme un système parfois difficile à comprendre. L'écriture semble alors empreinte de la logique d'*empowerment*. Toutefois, cette logique ne semble pas caractériser le travail d'écriture de la majorité des conseillères et conseillers d'orientation rencontrés. La logique de plaisir est encore moins présente dans les propos des conseillères et conseillers d'orientation sur leur travail d'écriture, du moins celui que notre méthodologie permet de documenter<sup>5</sup>.

Par ailleurs, la logique de dévoilement cohabite souvent avec la logique de placement et, chez la plupart des personnes rencontrées, elle relève davantage de la relation dialogique, de l'espace privé dans le bureau, au service de la logique de placement. Toutefois, cette dernière semble s'estomper pendant quelques rencontres qui peuvent être plus centrées sur la connaissance de soi. La prise de notes sur le récit de la personne pendant une rencontre individuelle ou après celle-ci peut être orientée à la fois par la logique de placement et la logique de dévoilement. Les documents préparés par les conseillères et les conseillers, utilisés en rencontre individuelle ou en animation de groupe, sont également traversés par ces deux logiques d'action.

---

5. Cette logique a été repérée à la suite de longues observations dans le cadre d'une recherche ethnographique (Bélisle, 2003). Elle se rapporte à des pratiques peu légitimes d'intervention et peut ne pas être mentionnée dans le cadre d'enquêtes déclaratives. Elle pourrait aussi être plus présente dans l'intervention auprès de jeunes adultes et dans les activités de groupe.

## 2.5. Des écritures s'inscrivant dans le temps

La perspective temporelle s'avère importante dans le rapport à l'écrit des conseillères et conseillers rencontrés. Ainsi, des traces de cheminement sont préparées ou relues pour se les remettre en tête avant les rencontres, alors que, pendant les rencontres, elles peuvent être complétées ou modifiées. Le travail d'écriture se poursuit aussi après les rencontres.

Le manque de temps et surtout la nécessité d'un moment propice à ces écritures sont mentionnés par des conseillères et conseillers d'orientation. En effet, *décanter ses impressions* et *ramasser* le contenu d'une rencontre ne semblent pas toujours pouvoir se faire immédiatement après la rencontre.

De plus, la perspective temporelle privilégiée, comme l'importance accordée au passé, au présent ou au futur, semble aussi influencer la manière d'aborder les activités d'écriture. Ainsi, l'écriture des notes évolutives peut être perçue comme une trace du passé moins utile pour une conseillère ou un conseiller qui accorde plus d'importance à ce qui se passe au moment présent de l'interaction avec la personne aidée. La rédaction de courriels aux adultes à rencontrer, inscrite dans une temporalité du temps court et du temps présent, peut alors être privilégiée.

## 2.6. La participation des activités d'écriture à la relation d'aide

Les traces écrites que conservent les conseillères et conseillers d'orientation semblent d'abord leur permettre de se souvenir, au fil de la démarche ou lors d'une demande d'aide subséquente, des gens rencontrés et des interventions posées. Le dossier semble alors devenir une forme de mémoire objectivée palliant d'éventuelles défaillances de la mémoire incorporée (Lahire, 1998).

Ces écrits permettent aussi d'établir une synthèse et un portrait de la personne aidée. Selon une conseillère, prendre connaissance de ce portrait permet à la personne accompagnée de se structurer elle-même. Ainsi, on trouve des dimensions cognitives dans les propos des conseillères et conseillers d'orientation interrogés au sujet de ces écritures qui favorisent la mémoire, la compréhension et la structuration des idées (Vanhulle, 2004) et la réflexivité (Lafortune, 2009).

Communiquer la synthèse permet en outre de faire valider par la personne ce qui est dit à son propos. On peut voir ici une dimension relationnelle du rapport à l'écrit. La dimension sociale en fait aussi partie en raison de la portée de la synthèse qui sera présentée à un tiers en vue, par exemple, de l'obtention d'un soutien financier pour effectuer un retour aux études.

Pour ce qui est des dimensions affectives, elles sont très présentes dans les propos des conseillères et conseillers sur l'utilisation de la lecture et de l'écriture dans leur travail, mais le sont moins dans les propos qui concernent directement les écritures que l'on peut considérer comme des traces de cheminement. On peut en percevoir une partie lorsqu'une conseillère ou un conseiller déclare aimer faire une synthèse ou ne pas aimer écrire ce qui a été fait durant une activité, avoir du plaisir à tracer le portrait des personnes accompagnées, trouver routinière et *moins passionnante* l'écriture des notes évolutives.

Le travail en duo, fait avec la personne aidée, autour du questionnaire d'accueil, pour une des conseillères d'orientation interviewées, facilite l'entrée en relation en donnant à l'adulte un aperçu de la démarche entamée et en permettant à la conseillère de faire une première évaluation, non seulement des besoins en termes d'orientation, mais aussi des capacités de lecture et d'écriture de l'adulte en question. L'écriture lui permet alors, selon elle, de faire connaissance.

Cette relation se poursuit autour de l'écriture de la trace de cheminement que sont les notes évolutives. Concernant cette activité d'écriture, les conseillères et conseillers d'orientation interrogés semblent préconiser une modulation du geste d'écriture. Cette modulation, empreinte de retenue, consiste parfois à ne pas écrire du tout devant la personne qui consulte pour ne pas le freiner dans ce qu'il a à dire et parfois à cesser d'écrire lors de discussions autour de thèmes soulevant davantage d'émotions. Cette retenue a pour but le développement ou le maintien de la confiance accordée par l'adulte. La modulation, avec ses temps de suspension dans le geste, fait partie de la complexité du travail d'écriture dans la relation d'aide professionnelle lorsqu'on travaille dans la logique du dévoilement. La capacité, consciente ou non consciente, de poser ces micro-gestes d'écriture chez la conseillère ou le conseiller fait partie des ressources mises à contribution dans la relation d'aide.

Nous avons rencontré une conseillère particulièrement soucieuse de la formalisation par écrit de ses pratiques, notamment celles mises en œuvre dans les activités de groupe. Cette formalisation est davantage une aspiration, perçue comme un atout pour une meilleure reconnaissance du travail effectué rendu plus visible et lisible par cette formalisation. Cette reconnaissance potentielle par des collègues, mais aussi par des institutions comme les bailleurs de fonds renvoie aux dimensions collectives et sociales du travail d'écriture. Il s'agit ici d'une quête de reconnaissance sociale récurrente dans les milieux communautaires (Bélisle, 2003; Bélisle et Touchette, 2006).

Pour certaines activités d'écriture, les conseillères et conseillers interrogés disposent d'une marge de manœuvre, c'est-à-dire d'une possibilité de choisir et d'organiser les activités d'écriture selon les circonstances et les besoins exprimés. Cette marge de manœuvre est présente concernant la documentation associée aux résultats de tests psychométriques. Selon des conseillères et conseillers rencontrés, cette documentation qui est remise seulement à la personne accompagnée est conçue et adaptée surtout à ses capacités de comprendre et d'intégrer l'information. La marge de manœuvre semble se réduire lorsque les documents ne sont pas destinés à la personne, mais plutôt consignés au dossier ou destinés à un tiers.

### **3. Interprétation des résultats**

Comme il en a été question précédemment, la constitution de traces de cheminement écrites est requise à plusieurs moments du développement de la relation entre une conseillère ou un conseiller d'orientation œuvrant dans un milieu communautaire et la personne qui consulte. À partir du questionnaire d'accueil, en passant par les notes évolutives, les tests psychométriques et le *curriculum vitæ*, jusqu'au rapport final, ils constituent les traces du cheminement des adultes et de leurs interactions avec eux. Ces traces de cheminement, prises en compte par le professionnel, peuvent jouer un rôle de valorisation de l'expérience de l'adulte selon la logique d'action qui guide la sélection d'informations et sa mise en récit.

Comme nous l'avons signalé plus haut, la présence de tiers est importante dans l'écriture des conseillères et conseillers d'orientation rencontrés particulièrement dans les logiques de placement et d'*empowerment*. L'organisme communautaire où ils travaillent influence

ces écritures, souvent dans une logique de placement imposée par un autre tiers qu'est l'État qui finance les services. Nous décelons en outre dans les propos des participantes et participants à la recherche, des éléments relevant d'une logique d'*empowerment*, davantage en accord avec la culture de certains milieux communautaires.

Toutefois, si les conseillères et conseillers rencontrés identifient aisément ces collectifs en décrivant leurs activités, il appert que les enjeux institutionnels présents, eu égard aux traces écrites du cheminement d'une personne accompagnée, ne soient pas exprimés spontanément et certains de ces enjeux semblent méconnus. Aussi, la présence des tiers est celle très concrète liée à un document à produire, mais la présence symbolique n'est pas suffisamment prise en compte en ce qui concerne les incidences possibles sur ce qui peut être écrit et lu.

Contrairement aux intervenantes et intervenants rencontrés dans la recherche ethnographique sur la culture de l'écrit d'organismes communautaires œuvrant auprès de jeunes adultes non diplômés (Bélisle, 2003), les conseillères et les conseillers d'orientation ont une relation écrite systématique avec l'agence Emploi-Québec. Cette relation structure une partie du travail d'écriture et oriente le travail visant à conserver des traces du cheminement de la personne accompagnée, mais également de l'évolution de la relation. Cependant, sur ce dernier point, c'est davantage la présence de l'ordre professionnel qui paraît agir dans la systématisation du travail d'écriture. Cette triple présence de tiers (l'organisme, Emploi-Québec et l'OCCOPPO) pourrait être caractéristique de la socialisation à l'écrit des conseillères et conseillers d'orientation œuvrant dans un milieu communautaire. Ainsi, l'organisme communautaire serait davantage le garant de la logique d'*empowerment* par certaines de ses exigences dans l'utilisation de l'écrit ; l'agence du système public de l'emploi serait davantage la garante de la logique de placement ; le groupe professionnel institué serait davantage le garant de la logique de dévoilement. Évidemment, la cohabitation de ces trois logiques d'action dans l'intervention en relation d'aide complexifie le travail d'écriture.

Au regard des difficultés que peuvent éprouver les conseillères et conseillers d'orientation dans la rédaction de traces de cheminement, leurs propos font écho à la problématique dont nous avons parlé, soit que le manque de temps est une contrainte majeure. Toutefois, le manque de temps rapporté pourrait être accentué par les transactions

propres à la relation d'aide, notamment lorsque les conseillères et conseillers vivent des conflits de rôles selon que leur travail d'écriture est guidé par l'une ou l'autre des trois logiques d'action.

Une autre difficulté possible, évoquée par Cros, Lafortune et Morisse (2009) en introduction de cet ouvrage, est le passage d'un entretien oral à des notes écrites. Aussi, la formalisation du déroulement des rencontres de groupe dont il est question plus haut de même que les notes évolutives, que certains décrivent comme moins passionnantes ou plus routinières, et dont la rédaction nécessite un moment propice, demandent d'effectuer cet exercice de passage de l'oral à l'écrit. Par ailleurs, même si la rencontre repose sur la parole des protagonistes, elle est très souvent soutenue par différents textes, ce qui fait qu'on peut difficilement isoler dans le travail des conseillères et des conseillers d'orientation, l'oral et l'écrit. L'exercice d'écriture après les rencontres individuelles comporte pour plusieurs une certaine lourdeur, sans toutefois devenir un obstacle, ce groupe professionnel étant socialisé à ce type d'écriture durant sa formation et dans ses contacts avec l'ordre professionnel.

De plus, ces notes évolutives sont parfois la trace d'un cheminement qui a d'abord été mis par écrit par la personne en démarche d'orientation elle-même lors d'activités de connaissance de soi proposées par la conseillère ou le conseiller d'orientation. Donc, une première écriture traversée par des logiques d'action différentes de celles qui teintent la seconde écriture, soit celle de la conseillère ou du conseiller. Cette cohabitation de logiques différentes ou ce passage d'une logique à une autre font des activités d'écriture des conseillères et conseillers d'orientation, ou de toute personne conservant par écrit la trace du cheminement de l'autre, des activités d'écriture complexes qui les interpellent à travers les différentes dimensions de leur rapport à l'écrit.

## ■ Conclusion

De tous les personnels de l'éducation, plusieurs interviennent en relation d'aide. La plupart de ces derniers gardent des traces par écrit du cheminement des personnes qu'ils accompagnent. Cette relation d'aide entre deux personnes se passe au cœur d'un environnement social où d'autres acteurs sont des témoins potentiels de ces écritures, des écritures traversées par les logiques d'action du milieu et par le

rapport à l'écrit des personnes qui écrivent. Ainsi, le travail d'écriture en relation d'aide peut nourrir la relation et non s'y opposer, mais les intervenantes et intervenants font face à des défis particuliers, principalement en raison de la présence de tiers autour et au cœur de cette relation. Cette présence peut les inciter à ne pas écrire dans l'intention de favoriser et de protéger l'engagement intersubjectif alors que l'écriture a tout le potentiel pour agir positivement dans cet engagement de deux subjectivités. On constate chez les conseillères et conseillers d'orientation, dont la plupart font un grand usage de l'écrit dans leurs interventions, que l'écriture n'entre pas en conflit avec la relation, mais qu'elle fait appel à un jeu subtil qui échappe généralement à l'attention des acteurs. Mieux comprendre les activités professionnelles qui font appel à l'écriture, ainsi que les logiques d'action qui les guident, pourrait permettre aux praticiennes et praticiens de la relation d'aide de mieux tirer profit de ces activités, pour la personne aidée, pour eux-mêmes et pour les tiers concernés.

Le cas des conseillères et conseillers d'orientation œuvrant dans des organismes communautaires d'insertion sociale et professionnelle éclaire les enjeux de ces activités d'écriture auxquels ne sont pas toujours sensibilisés les praticiennes et praticiens. Parmi ces enjeux figure la présence de tiers à qui sont destinés, concrètement ou symboliquement, les documents produits. La communication avec ces instances se fait souvent dans une logique de placement, alors qu'une autre logique à laquelle sont socialisés les intervenantes et intervenants est la logique d'*empowerment*. L'écriture réunit alors ces deux logiques au sein de la même activité. De plus, comme les traces de cheminement sont parfois rédigées à partir d'activités réalisées par les personnes aidées elles-mêmes, on peut relever dans ces activités d'écriture un passage d'une logique de dévoilement à une logique qui est souvent celle de placement. Cette cohabitation de logiques d'action différentes dans des activités d'écriture accroît leur complexité.

Dans le cadre de leur formation initiale, la plupart des personnels de la relation d'aide œuvrant en éducation ou en formation sont socialisés à une écriture à caractère systématique et rigoureux qui doit tendre vers l'objectivité dans la présentation des informations. Toutefois, ils sont peut-être moins socialisés à la présence de plusieurs acteurs à la fois, guidés par des logiques différentes, pouvant lire leurs écrits. Ils sont aussi moins préparés à cette cohabitation de plusieurs logiques d'action au sein d'une même activité d'écriture comme celle que réclame la vie professionnelle contemporaine, et c'est dans

l'action même qu'ils parviennent, avec plus ou moins de bonheur, à s'y retrouver. Aussi, la prise de conscience des tiers engagés dans une démarche d'orientation ou de formation et de leur influence sur la trace écrite mériterait d'être l'objet d'une réflexion sur la pratique professionnelle plus systématique tant chez les personnels concernés que chez les formatrices et formateurs qui soutiennent leur formation initiale ou continue.

Enfin, les écritures professionnelles qui gardent la trace du cheminement constituent en partie le reflet de la socialisation à l'écrit dans divers univers socialisateurs. Dans une perspective de formation continue tout comme dans une perspective de recherche, il ne fait aucun doute que d'autres travaux seront nécessaires pour mieux comprendre quelles dimensions du rapport à l'écrit de l'individu producteur de ces traces méritent le plus l'attention des collectifs.

## Bibliographie

- BACHELOR, A. (1995). « Clients' perception of the therapeutic alliance: A qualitative analysis », *Journal of Counseling Psychology*, 42(3), p. 323-337.
- BARRÉ-DE MINIAC, C. (2000). *Le rapport à l'écriture: aspects théoriques et didactiques*, Paris, Presses universitaires du Septentrion.
- BARTON, D. et M. HAMILTON (2000). « Literacy practices », dans D. Barton, M. Hamilton et R. Ivanic (dir.), *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*, Londres, Routledge.
- BÉLISLE, R. (2003). *Pluralité du rapport à l'écrit d'acteurs œuvrant en milieux communautaires auprès de jeunes adultes peu scolarisés*, Thèse de doctorat inédite, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.
- BÉLISLE, R. (2004a). « Éducation non formelle et contribution à l'alphabétisme », *Ethnologies*, 26(1), p. 165-184.
- BÉLISLE, R. (2004b). « Valoriser les acquis des adultes non diplômés », dans A. Mercier, M. Ettayebi et F. Medzo (dir.), *Le curriculum de la formation générale des adultes. Défis et perspectives d'une réforme*, Montréal, Cahiers scientifiques de l'Association francophone pour le savoir, ACFAS p. 128-141.
- BÉLISLE, R. (2005). « L'écrit dans la relation », dans G. Pineau, J.-P. Boutinet, N. Denoyel et J.-Y. Robin (dir.), *Actes du Colloque international « L'accompagnement et ses paradoxes »*, cédérom, Tours/Angers, Université François-Rabelais et Université Catholique de l'Ouest.
- BÉLISLE, R. (2006). « Socialisation à l'écrit et pluralité du rapport à l'écrit d'acteurs du communautaire », dans R. Bélisle et S. Bourdon (dir.), *Pratiques et apprentissage de l'écrit dans les sociétés éducatives*, Québec, Presses de l'Université Laval.

- BÉLISLE, R. et S. BOURDON (2006). «Variété, diversité et pluralité des pratiques et de l'apprentissage de l'écrit. Introduction», dans R. Bélisle et S. Bourdon (dir.), *Pratiques et apprentissage de l'écrit dans les sociétés éducatives*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 1-27.
- BÉLISLE, R., avec la collaboration de O. DEZUTTER (2006). *Compétences et pratiques de lecture d'adultes non diplômés : conditions et principes d'un environnement écrit participatif*, Québec, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), Direction de la formation générale des adultes, <[www.mels.gouv.qc.ca/DFGA/disciplines/alphabetisation/autres\\_production/pdf/competences\\_principes.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/DFGA/disciplines/alphabetisation/autres_production/pdf/competences_principes.pdf)>, consulté le 4 août 2008.
- BÉLISLE, R., avec la collaboration de D. TOUCHETTE (2006). *Relance de la reconnaissance des acquis et des compétences au Québec : la place des conseillères et des conseillers d'orientation*, Sherbrooke, Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage (ÉRTA), <[erta.educ.usherbrooke.ca/documents/RACCO\\_final2.pdf](http://erta.educ.usherbrooke.ca/documents/RACCO_final2.pdf)>, consulté le 4 août 2008.
- BESSE, J.-M. (1995). *L'écrit, l'école, l'illettrisme*, Paris, Magnard.
- BIARNÈS, J. et A. AZOULAY (1998). «Pour co-construire une démarche d'insertion centrée sur le sujet : le bilan de compétences intégré à l'acte formatif», dans B. Charlot et D. Glasman (dir.), *Les jeunes, l'insertion, l'emploi*, Paris, Presses universitaires de France.
- BORDIN, E.S. (1994). «Theory and research on the therapeutic working alliance: New directions», dans A.O. Horvath et L.S. Greenberg (dir.), *The Working Alliance: Theory, Research and Practice*, New York, Wiley, p. 13-37.
- CHARTIER, A.-M. (2003). «Écrire les pratiques professionnelles», dans C. Blanchard-Laville et D. Fablet (coord.), *Écrire les pratiques professionnelles. Dispositifs d'analyse de pratiques et écriture*, Paris, L'Harmattan.
- 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, Les Presses de l'Université du Québec, p. 125-151.
- CROS, F., L. LAFORTUNE et M. MORISSE (2009). «Introduction», dans F. Cros, L. Lafortune et M. Morisse (dir.), *Les écritures en situations professionnelles*, Québec, Les Presses de l'Université du Québec, p. 1-10.
- DAUNAY, B. et M. MORRISSE (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, Les Presses de l'Université du Québec, p. 41-71.
- DELCAMBRE, P. (1997). *Écritures et communications de travail : pratiques d'écriture des éducateurs spécialisés*, Paris, Presses universitaires du Septentrion.
- DESMARAIS, D. (2003). *L'alphabétisation en questions*, Outremont, Québecor.

- DESMARAIS, D. (2006). « Parcours biographiques dans l'univers de l'écrit », dans R. Bélisle et S. Bourdon (dir.), *Pratiques et apprentissage de l'écrit dans les sociétés éducatives*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 115-143.
- DUBET, F. (2002). *Le déclin des institutions*, Paris, Le Seuil.
- HÉTU, J.-L., avec la collaboration de C. VALLÉE (2007). *La relation d'aide: éléments de base et guide de perfectionnement*, Montréal, Gaëtan Morin, Chenelière éducation.
- HORVATH, A.O. (2001). « The alliance », *Psychotherapy*, 38(4), p. 365-372.
- 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, Les Presses de l'Université du Québec, p. 13-39.
- LAHIRE, B. (1993). *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*, Lille, Presses universitaires de Lille.
- LAHIRE, B. (1998). *L'homme pluriel, les ressorts de l'action*, Paris, Nathan.
- LAHIRE, B. (2002). *Portraits sociologiques: dispositions et variations individuelles*, Paris, Nathan.
- OCCOPPQ. (2004). *Règlement sur les dossiers, les cabinets de consultation et autres bureaux et la cessation d'exercice des membres de l'OCCOPPQ*, Code des professions (L.R.Q., c. C-26, a. 91), <[www.occoppq.qc.ca/site/pdf/reglements/04\\_tenue\\_dossier.pdf](http://www.occoppq.qc.ca/site/pdf/reglements/04_tenue_dossier.pdf)>, consulté le 16 avril 2008.
- OCCOPPQ (2006). *La tenue des dossiers en orientation et en psychoéducation. Guide relatif aux aspects déontologiques et réglementaires*, Guide de pratique, Montréal, OCCOPPQ.
- OCCOPPQ (2008a). « La profession de conseiller d'orientation », dans OCCOPPQ, Communications et publications, *Site de l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec*, <[www.occoppq.qc.ca/comm/pdf/depliants/co.pdf](http://www.occoppq.qc.ca/comm/pdf/depliants/co.pdf)>, consulté le 16 avril 2008.
- OCCOPPQ (2008b). *Mémoire sur le projet de loi n° 50. Loi modifiant le code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines*, Montréal, OCCOPPQ, <[www.occoppq.qc.ca/comm/pdf/memoire\\_loi50\\_mars2008.pdf](http://www.occoppq.qc.ca/comm/pdf/memoire_loi50_mars2008.pdf)>, consulté le 16 avril 2008.
- OFFICE DES PROFESSIONS DU QUÉBEC (2008). *Code des professions*, Québec, Éditeur officiel du Québec.
- 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.
- RIFFAULT, J. (2000). *Penser l'écrit professionnel en travail social. Contexte, pratiques et significations*, Paris, Dunod.
- ROUSSEAU, P. (2003). « Les stratégies langagières du rapport d'AEMO », dans C. Blanchard-Laville et D. Fablet (coord.), *Écrire les pratiques professionnelles. Dispositifs d'analyse de pratiques et écriture*, Paris, L'Harmattan.

- ROUZEL, J. (2000). *La pratique des écrits professionnels en éducation spécialisée: Méthode et cas concrets*, Paris, Dunod.
- SAVARD, R. (1997). *Effets d'une formation continue en counseling sur les variables personnelles relatives à la création d'une alliance de travail optimale*, Thèse de doctorat inédite, Montréal, Université de Montréal.
- STREET, B. (2003). « What's new in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice », *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), <[www.tc.columbia.edu/cice/Archives/5.2/52street.pdf](http://www.tc.columbia.edu/cice/Archives/5.2/52street.pdf)>, consulté le 22 avril 2008).
- VANHULLE, S. (2004). « L'écriture réflexive, une inlassable transformation sociale de soi », *Repères*, 30, p. 13-31.
- VERSPIEREN, M.-R. (2006). « Le "tiers écrit", ou: comment amener des professionnels de "culture orale" à écrire sur leurs pratiques... », dans F. Cros (dir.), *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*, Paris, L'Harmattan.
- YIN, R.K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*, Thousand Oaks, Sage Publications.





**La carte  
ne coïncidera jamais  
avec le territoire**  
**Écrire une thèse**

**Françoise Cros**  
*Conservatoire national des arts et métiers, Paris*  
*[cros.francoise@wanadoo.fr](mailto:cros.francoise@wanadoo.fr)*



Les recherches prenant pour objet l'écriture sont relativement nombreuses. Nous pouvons constater que les travaux sur la didactique scolaire de l'écriture sont les plus fréquents (Barré de Miniac, 1996, 2000; les cahiers Théodile<sup>1</sup> de l'Université Charles-de-Gaulle Lille III). Sur le plan chronologique, ce sont ensuite les recherches portant sur les écritures de journaux intimes comme ceux analysés par Lejeune (1990), les écritures professionnelles d'adultes comme les études de Dabène (1987), sur les écritures quotidiennes en sociologie, écritures ordinaires comme les études de Lahire (2003), l'écriture de la pratique et, plus récemment, les considérations autour des ateliers d'écriture dont le point central est le travail de l'expérience et sa traduction littéraire dans l'étude produite par André et Cifali (2007).

En ce qui concerne notre laboratoire, le Centre de recherche sur la formation du Conservatoire national des arts et métiers de Paris, nous avons travaillé jusque-là l'écriture comme outil de professionnalisation, c'est-à-dire comme instrument qui permettrait de développer des compétences professionnelles à certaines conditions (Cros, 2005). Cette écriture est de plus en plus employée lors de formations, notamment pour tous les métiers d'intervention sur autrui (infirmiers, assistants sociaux, animateurs, représentants, formateurs, enseignants, etc.). Plus particulièrement, de nombreux travaux ont porté sur l'écriture des mémoires professionnels à composante dite de « recherche » (Benoit et Gonnin-Bolo, 2004; Crinon, 2003; Cros, 1998; Godelet, 2009; Gomez, 2000; Guigue-Durning, 1996).

Dabène (1987) a dégagé, au-delà de ces différentes approches de l'écriture, un modèle à quatre composantes, modèle sous-jacent à toute compétence scripturale :

- la composante sémiotique, celle du sens à travers des signes (versant cognitif);
- la composante sociologique et pragmatique, que l'on rencontre dans les enjeux sociaux et identitaires de l'écriture;
- des savoir-faire de l'ordre du textuel et de la graphie;
- enfin, les motivations et les représentations de l'écrivain, dans son engagement propre.

---

1. Nous soulignons surtout l'importance du n° 2 de janvier 2002; du n° 3 de janvier 2003; du n° 6 de décembre 2005; du n° 7 de janvier 2007 et du n° 8 de décembre 2007.

Aux côtés de ces travaux universitaires, nous trouvons de nombreux ouvrages de recommandations pratiques pour « bien » écrire dans des usages variés, comme les livres sur « comment écrire des lettres d'amour, des lettres administratives, des récits de voyages, etc. », ou bien comment écrire une dissertation, une thèse, un mémoire de recherche, un commentaire, etc. (Beaud, 1985 ; Dubois, 1988).

Par ailleurs, les ateliers d'écriture se sont multipliés ces vingt dernières années, incitant tout un chacun à devenir lui-même romancier, narrateur, écrivain de pièces de théâtre ou de récits policiers, voire de plus en plus des ateliers portant sur le développement de l'écriture professionnelle<sup>2</sup>. Les courants théoriques auxquels s'adosent les animateurs de ces ateliers sont divers : soit d'approche rogérienne comme le Cyclope, soit littéraire comme Bing (1976) ou André (2000), soit matérialiste comme Oriol-Boyer (1989).

Mais peu de travaux, à notre connaissance, étudient les effets de l'écriture sur la personne elle-même, principalement sur son développement cognitif et sur sa professionnalisation (voir Guigue et Crinon, 2006, pour une synthèse sur ce thème). Quelles pourraient être alors les compétences cognitives à l'œuvre, non seulement pour écrire (savoir-faire textuels et graphiques), mais aussi pour développer chez l'individu des capacités de savoir théorique puisque, pour reprendre la formule des travaux américains dans les années 1980, « l'écriture est une modalité de pensée » (Hayes et Flower, 1980, p. 52). En d'autres termes, l'écriture, de façon générique, ne serait-elle pas traductrice ou n'engendrerait-elle pas une pensée dont elle serait l'unique productrice ? On sait qu'il n'existe pas une totale autonomie des idées envers leurs moyens d'expression (Dornier, 2001) : l'écriture nous organise autant que nous l'organisons.

Ce modèle cognitiviste est actuellement rejeté par les chercheurs, car il est considéré comme trop simpliste, voulant occulter ce qui est de l'ordre de la subjectivité, de l'affectivité et de la singularité de chacun. Il a été abandonné au profit d'une exacerbation du social et du ressenti (Bréant, 2005). Il est vrai que recueillir des données sur le processus même de l'écriture dans l'écriture elle-même est une des tâches les plus malaisées, car le seul chemin possible est celui de la verbalisation à haute voix par le scripteur de ce qu'il fait au cours de son travail de

---

2. Nous appelons « écriture professionnelle », toute écriture mise en œuvre à l'occasion de gestes professionnels. Il en est ainsi de l'ordonnance pour le médecin, du compte rendu pour l'assistante sociale, etc.

rédaction. Or ce qui ressort le plus des données recueillies jusque-là l'est à travers des entretiens portant essentiellement sur la partie principalement subjective du vécu. En effet, cette expérience subjective a marqué l'individu et il veut partager cela avec l'interlocuteur dans une restitution souvent hypertrophiée des sensations et du ressenti.

Dans le premier modèle cognitiviste, les données recueillies ont été travaillées selon trois dimensions: le contexte de production, la mémoire à long terme du rédacteur et les opérations relatives à l'activité d'écriture proprement dite. Puis ce modèle a été réduit à deux composantes principales: le contexte de production et l'individu.

Ce modèle ne propose pas de hiérarchie des opérations ou du processus. La place de la mémoire apparaît cependant comme primordiale, car elle serait l'instance exécutive de la pensée (Baddeley, 1990; Kellogg, 2001). Cette mémoire, qui habite le doctorant, est à long terme et se manifeste de différentes façons. Les stratégies de la personne se centrent sur l'évitement d'une trop grande charge cognitive, car son empan<sup>3</sup> mnémonique, certes différent entre individus, est réduit dans le cas de la production d'une thèse sur quatre années. Il semble que toutes les démarches de l'étudiant dans ses transcriptions littéraires soient au service d'une condensation<sup>4</sup> des informations à la fois sur le plan de leur transmission à autrui qui, lui aussi possède un empan réduit, et sur le plan de l'interprétation des phénomènes sociaux étudiés. Cette compensation mnémonique est une des marques du maniement intellectuel de l'écriture, mais l'approche cognitive ne se réduit pas à ce modèle et prétend couvrir les compétences requises en amont et en aval de l'écriture, dans ce qu'elles peuvent être des intentions dans les différentes écritures du doctorant.

Il apparaît donc que cette approche cognitiviste, à condition d'être retravaillée, ne peut être aussi vite abandonnée, car le langage écrit semble avoir une fonction particulière: il réorganise et modifie le système psychique antérieur du langage oral. Cette particularité tient à la nécessaire abstraction de l'écrit qui porte sur la représentation des mots, sur l'absence de l'interlocuteur en tant que tel (monologue) qui doit être représenté. Cela veut dire que le langage écrit ne s'ajoute pas,

---

3. Nous entendons par «empan mnémonique», la longueur maximale d'une série d'éléments qui peuvent être mémorisés d'un seul coup, dans une seule présentation. (Voir *Lexis Larousse*, 1979.)

4. Une réduction dans le sens husserlien de diminuer les informations recueillies pour en faire apparaître des composantes essentielles.

par simple juxtaposition, au langage oral, mais en tant que fonction psychique autre, il réorganise la fonction déjà existante : « on peut véritablement parler d'une nouvelle fonction psychique » (Schneuwly, 1989, p. 53). Il y aurait donc bien une fonction psychique « langage écrit ».

## **1. L'écriture scientifique**

Dans les travaux actuels sur l'écriture se distinguent ceux qui tentent de clarifier un domaine de l'écriture qui, jusque-là, avait été plus ou moins occulté, à savoir celui de l'écriture de la science qui parfois prétend être une écriture « scientifique ». En effet, étant eux-mêmes des scripteurs, les chercheurs ont du mal à procéder à leur propre observation ou introspection, et cela, pour des raisons multiples. En effet, regarder l'écriture des universitaires pourrait être envisagé comme une remise en question de leur propre identité professionnelle, car l'essentiel du métier de chercheur relève de la transcription littéraire (Latour et Wooglar, 1989). Les universitaires font partie des catégories professionnelles intellectuelles et, donc, ils ont un rapport supposé facile et fluide avec l'écriture ; les chercheurs sont des penseurs et, donc, il est inutile de fouiller dans leur façon de réfléchir, etc. Il y a comme un interdit de penser, de la part des chercheurs, sur leur propre activité d'écriture, comme s'il s'agissait d'une évidence ou de quelque chose dont on ne parle pas. Certes, il y a bien eu quelques travaux, mais ils ont porté essentiellement sur l'écriture de vulgarisation de la recherche (Jacobi, 1999).

Ce n'est que dans la seconde moitié des années 1990 que des chercheurs se sont intéressés à l'écriture des chercheurs (Communication..., 1999). Encore faut-il ajouter, de manière restrictive, puisqu'il s'agit de l'écriture des sciences de l'homme. Ces dernières sont plus fragiles face à leur identité scientifique dans la mesure où elles sont conduites à utiliser la langue naturelle, ne bénéficiant pas « d'immunité conceptuelle qui les garantirait des séductions externes exercées par les autres disciplines, mais aussi des modes littéraires » (Passeron, 1991, p. 102).

Or notre recherche s'intéresse aux productions écrites dans les sciences humaines et sociales et, plus exactement, dans les sciences de l'éducation. Elle ne peut donc faire fi de la place institutionnelle de cette discipline relativement jeune qui date de 1968, de son contexte historique et de son institutionnalisation, ce que montrent bien les travaux de Lepenies (1990) en ce qui concerne la sociologie.

Autrement dit, nous nous intéressons aux productions écrites dans les sciences de l'éducation, d'où le débat de leur légitimité scientifique, toujours d'actualité, débat autour de leur situation épistémologique particulière qui se trouve dans l'impossibilité «d'énumérer intégralement leurs décisions sémantiques constitutives et, par ce fait même, sont plus que les autres disciplines vulnérables à tous les sémantismes flottants» (Passeron, 1991, p. 77). On comprend dès lors que cette fragilité théorique peut entraîner des phénomènes de «protectionnisme lexicologique qui vont de la proscription du jargon à la rupture radicale avec les prénotions et les automatismes de la mondanité intellectuelle» (Perrot et de la Soudière, 1996, p. 5).

Plus près de nous, des études ont été menées sur l'approche, par les étudiants, du discours universitaire (Pollet, 2001). En effet, ce discours, par ses caractéristiques, est fondamentalement différent de celui employé dans l'enseignement secondaire et les jeunes entrant à l'université se trouvent confrontés à des textes qui n'ont pratiquement rien à voir avec ceux qu'ils avaient jusque-là l'habitude de traiter ; ils se trouvent dans un «état de rupture discursive» (Pollet, 2001, p. 26). Ces textes universitaires, notamment en sciences sociales – dont fait partie l'histoire –, se rapprochent de ce qu'on pourrait appeler «l'écriture scientifique», avec des marques de discursivité scientifique. Le rapport au savoir passe de la transmission à sa construction, à travers une rhétorique basée sur une démarche de logique. «Il ne s'agit plus d'exposer un savoir établi mais un savoir mouvant, avec ses impasses, ses incertitudes, ses débats» (Pollet, 2001, p. 69).

Par exemple, l'intertextualité, c'est-à-dire la présence d'un texte dans un autre, conduit à mettre en dialogue des auteurs divers, ce qui permet de construire et de légitimer le discours de celui qui écrit. De même, le recours aux expansions pour légitimer, voire justifier scientifiquement (de se justifier?) certains propos : le recours aux auteurs fondamentaux et aux sources, les citations, les statistiques et les références bibliographiques. Cette rhétorique possède soit un mode organisateur «argumentatif (connecteurs comme : ainsi, or, en effet, donc...), soit un mode organisateur narratif ou descriptif (organisateur, par exemple, d'énumération)» (Pollet, 2001, p. 59). Plus la démarche devient scientifique, plus l'orientation discursive est celle de la démonstration ou de l'argumentation.

Sous le dénominateur commun de rhétorique, Cicéron (dans Perelman, 1950, p. 5) associait déjà la science, la dialectique et les techniques de persuasion. «Il est en effet de bonne méthode de ne

pas confondre, au départ, les aspects du raisonnement relatifs à la vérité et ceux relatifs à l'adhésion, mais de les étudier séparément, quitte à se préoccuper ultérieurement de leur interférence ou de leur correspondance éventuelles». C'est oublier, commente Perelman (1950, p. 5), «que la science est aussi une rhétorique, qu'elle ne vise pas seulement à démontrer ou à prouver mais à persuader de la preuve et de la démonstration». L'écriture scientifique tend donc à persuader selon une éthique de la vérité car la validité d'une vérité dépend de son acte de validation, c'est-à-dire du discours du sujet. Comme nous le disions précédemment, il n'y a pas de transparence du langage à la pensée. Trop souvent – et sans doute par manque de modèle alternatif –, la démonstration scientifique prend le modèle de la démonstration mathématique, selon une logique du syllogisme et c'est dans la construction par l'auteur que se produit cette persuasion et non dans l'utilisation toute pertinente qu'elle soit du concept, car ce dernier n'est pas dans le mot – ce serait une illusion grammaticale –, mais bien dans l'énonciation qui l'accomplit. L'écriture universitaire s'installe alors dans un processus d'énonciation contrôlé à des fins de rappel d'une prétention à la vérité à travers une argumentation forte et étayée.

## **2. Le discours de la thèse**

Dans cet ensemble de productions écrites en université se situent les thèses dont l'objectif est double: celui de la formation et celui de la recherche comme apport de nouveaux savoirs. Si les diplômes universitaires jusque-là avaient un caractère dominant didactique et formatif, la thèse marque une rupture en ce qu'elle est exigence de discours scientifique.

Notre objet de recherche est l'écriture des thèses en sciences de l'éducation ou, plus exactement, sur le processus d'écriture de la thèse en sciences de l'éducation. Nous sommes tout à fait consciente que la thèse s'inscrit dans des objectifs institutionnels et des enjeux très forts pour une validation diplômante apportant un certain confort intellectuel à l'étudiant. Une fois le diplôme en poche, l'étudiant le monnaye sur le marché du travail en termes de compétences dites transversales de recherche et de rigueur intellectuelle liées en partie aux représentations sociales qu'il véhicule. Il est d'ailleurs de plus en plus incité à le monnayer depuis les enquêtes menées sur la problématique du devenir des thésards et sur l'invitation à écrire le quatrième chapitre de la thèse à des fins de projets d'insertion professionnelle.

La validation de la thèse se fait surtout à travers un écrit long, très long dans les sciences sociales, auxquelles appartiennent les sciences de l'éducation, puisque en moyenne une thèse avoisine les 300 pages, sans compter les annexes, alors qu'en sciences dites « dures » comme la biologie ou la physique, elle est de l'ordre de 150 pages... Cet écrit long, relié, présenté dans les normes requises du paratexte, est posé de façon très visible sur la table lors de la soutenance et constitue l'instrument autour duquel les échanges évaluatifs du jury se déroulent. Cet écrit final est donc important et concentre toute l'attention du thésard, lui faisant souvent minimiser tous les écrits antérieurs qui ont permis de donner naissance à ce dernier écrit!

Nous n'abordons pas dans notre recherche les conditions institutionnelles et historiques de production de la thèse. Nous nous en tenons à l'objet, même si nous n'ignorons pas que là se jouent aussi l'identité professionnelle du directeur de thèse, de son laboratoire et de son image face à ses collègues lors du jury de soutenance.

Rédiger une thèse n'est pas un jeu gratuit. L'institution qui la propose en souligne souvent le passage obligé, mais non suffisant pour devenir chercheur. C'est dire que les compétences développées sont celles qui sont nécessaires au chercheur, outre celles qui sont liées aux compétences de savoirs textuels et graphiques dont parlait Dabène (1987). Ce sont les autres compétences qui intéressent notre recherche. Comment se développent cette rigueur intellectuelle, cette forme de pensée à travers le seul instrument évaluatif objectif qu'est l'écrit thèse? Quelles sont les compétences à l'œuvre tout au long de ce processus, sachant qu'une écriture longue s'organise selon des écrits partiels qui jalonnent un parcours, écrits sans cesse réorganisés? Ces écrits intermédiaires pourraient être vus comme des brouillons, sachant que, selon certaines études, le brouillon n'est pas une simple projection graphique de déjà-là, mais qu'il participe à la construction de l'activité textuelle et que, au fur et à mesure de la familiarité avec l'écriture, de linéaire qu'il était, il devient instrumental en ce qu'il utilise la bidimensionnalité de l'espace graphique par des listes, des tableaux, etc. (Brossard et Fijalkow, 1998).

L'évaluation de la thèse lors de la soutenance atteste de ces qualités, mais dans un vague le plus complet. Aucune étude à notre connaissance n'a été menée sur les soutenances de thèse pour deux raisons majeures : tout d'abord, la liberté de chaque universitaire labellisé de mener son travail de « reproducteur de chercheurs » (on sait

bien que chaque laboratoire a sa culture) et, ensuite, la volonté sous-jacente de normaliser la formation de chercheur, ce qui est contraire à l'esprit universitaire et remettrait en cause les fondements identitaires des chercheurs.

Bien sûr, nous savons que cet objet de recherche nécessite beaucoup de précautions pour éviter au moins deux écueils : le premier est de prendre le paratexte pour le texte, c'est-à-dire de prendre au sérieux le pastiche qu'avait réalisé Perec (1991) dans son article portant sur le lien entre le lancer de tomates et le crâne d'une cantatrice chauve. En effet, cet article montre à merveille les ingrédients que toute thèse doit avoir, dans un ridicule qui en dégage l'aspect superficiel et moqueur. Le deuxième écueil relève du fait que l'écriture n'est pas le reflet *stricto sensu* d'une pensée, comme nous l'avons souligné, ce qui nous porterait à croire que le chercheur qui écrit un article a déjà en lui la pleine maîtrise de ce qu'il va écrire. Il suffit de reprendre le passage de Jacob (1987, p. 354) qui témoigne sur son écriture de chercheur :

*Étrange exercice... La science, c'est avant tout un monde d'idées en mouvement. Écrire pour rendre compte d'une recherche, c'est immobiliser ces idées... C'est aussi transformer la nature même de cette recherche ; la formaliser. Remplacer par un défilé bien ordonné de concepts et d'expériences, un fouillis d'efforts désordonnés, de tentatives nées d'un acharnement à voir plus clair. Mais aussi, de rêves, de rapprochements imprévus, de simplifications souvent enfantines, de coups de sonde au petit bonheur, dans toutes les directions, sans bien savoir où l'on va déboucher.*

Cependant, l'écriture de la thèse n'est pas l'exacte reproduction de l'écriture de recherche d'un chercheur patenté (celle que nous avons évoquée plus haut), mais peut-être tend-elle à s'en rapprocher et c'est en cela qu'elle est sans doute productrice d'activités cognitives nouvelles.

### **3. Une hypothèse, celle du pari de la pensée**

Notre objet de recherche est donc le processus d'écriture de la thèse en sciences de l'éducation, depuis le démarrage de cette dernière jusqu'à l'écrit final qui fait alors l'objet de la soutenance, c'est-à-dire un processus s'étendant sur une durée d'environ quatre années. Cette écriture est sans doute composite, parfois hétérogène, raccommodée, faite de réécritures diverses, d'emprunts, etc., tout cela pour nous est

écriture si nous définissons 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. Nous reprenons à notre compte la définition de Jeanneret (1994, p. 73) où l'écriture est vue comme « un moyen que l'homme a inventé pour rendre la langue visible et communicable ». C'est une façon de créer une médiation d'une nature particulière de la pensée qui permet son échange. Elle utilise un code et des moyens qui ne sont pas ceux de la parole. C'est un matériau signifiant qui est une forme provisoire d'une pensée possible. La pensée est donc au cœur de la problématique de l'écriture de la science et, on peut le supposer, de l'écriture de la thèse. Pour bien distinguer les éléments constitutifs de la démarche d'écriture, Jeanneret (1994, p. 52) décrit trois approches de l'écriture :

- une approche matérielle du signifiant ;
- une approche sur le processus d'inscription matérielle des traces ;
- une approche cognitive, qui consiste à se demander en quoi cela conduit à penser autrement, à produire des outils à penser autrement et à mobiliser des ressources intellectuelles nouvelles ou renouvelées. L'écriture « formate » l'échange intellectuel, lors d'une communication en discontinu. C'est sur cette troisième approche que s'appuie notre hypothèse de recherche.

Notre hypothèse est donc la suivante : à partir de ce genre discursif qu'est la thèse et que nous avons évoqué plus haut, nous postulons que les écritures occasionnées par la thèse (toutes les productions de traces écrites) développent des formes ou des capacités de pensée (qui ne pourraient être produites et communiquées sans ce support) et des savoirs nouveaux produits par l'étudiant lui-même à travers les nouvelles relations qu'il met en œuvre par la construction de cadres interprétatifs inédits (prendre le risque d'avoir une pensée hétérodoxe par rapport au milieu et être cependant lisible par ce dernier). Le modèle cognitiviste permettra d'éclairer la manière dont les étudiants économisent leur mémoire de travail, leurs procédés d'organisation de ressources diverses et de méthodes en relation les unes avec les autres.

Qu'entendons-nous par « modèle cognitiviste » ? En partant du modèle de Hayes et Flower (1980) sur l'idée que le processus rédactionnel au sens large repose sur trois composantes : l'environnement de la tâche, les connaissances conceptuelles, situationnelles et rhétoriques

stockées en mémoire à long terme, le processus de production écrite (planification, textualisation, révision et contrôle), modèle que nous dépassons au profit d'un modèle connexionniste<sup>5</sup> (Marcus, 2000) diminuant l'aspect séquentiel d'une telle approche. L'écriture nous organise autant que nous l'organisons (le lien entre le référent et l'énonciation est de l'ordre du choix).

Il y a parfois une certaine naïveté à croire en une totale autonomie des idées envers leur expression, leurs moyens d'expression. Or il existe un rapport indissociable entre la pensée et le langage et, surtout, le langage dans lequel s'exprime cette pensée. «Ce que l'on pratique d'un langage est déjà un indice de ce que l'on pense (par exemple, une écriture rhétorique désigne un discours à procédés)» (Dornier, 2001, p. 41).

L'originalité de cette recherche repose sur le fait que nous ne nous attachons pas à l'écriture d'un texte long nommé thèse, mais à tous les processus scripturaux qui permettent d'aboutir à ce produit final. Nous tentons de définir ce que ces processus produisent sur la pensée comme un déplacement de cette dernière. Par exemple, l'acceptation de «l'implicite de l'inachèvement» (Bouacha, 1984, p. 15).

Il s'agit d'un processus scriptural qui permet d'appréhender cette «modalité de pensée» qu'est cette écriture. Comme le fait remarquer Becker (1986/2004, p. 41), à ce stade, la question n'est pas «quel est le terme exact?» mais «qu'est-ce que j'ai envie de dire?» ou, plus exactement, «quelle est la pensée qui s'exprime et se réprime par ce canal?». Autrement dit, le doctorant découvre par l'écriture de la thèse ce qu'il pense, mais cette écriture productrice de pensée (et qui va bien au-delà de ce que certains nomment «l'écriture épistémique») permet d'éviter la surcharge mnésique à court terme et lui donne des orientations foisonnantes, car l'étudiant veut écrire trop de choses et l'une des fonctions cognitives de l'écriture est de décharger par un choix pas toujours conscient révélant de la sorte une pensée encore insoupçonnée, c'est «une écriture qui ne sait pas encore ce qu'elle va écrire» (André et Cifali, 2007, p. 198). Nous postulons que l'écriture longue de la thèse produit des capacités cognitives socialisées avec,

---

5. Le principe de base du connexionnisme est que les phénomènes mentaux peuvent être décrits à l'aide de réseaux d'unités interconnectées. L'un de ses concepts centraux est celui d'activation qui indique que ces unités se combinent entre elles de manière particulière selon la tâche accomplie. Ce modèle est proche de la cybernétique évoquée par l'école de Palo Alto.

sans doute, des procédés magiques, des rituels, mais qui, dans ses premiers stades, permet à l'auteur de voir ce qu'il aura à faire dans les stades ultérieurs.

Cette écriture tient aussi de l'élégance, de l'esthétique, de stéréotypes admis, de continuité des lectures récentes et s'acquiert en même temps qu'elle se fait. Elle se situe dans un schéma de communication de l'ordre de la persuasion. Le directeur de thèse, principal lecteur critique, n'écrit cependant pas à la place du doctorant et ne peut que donner des consignes plus ou moins précises, dans la mesure où chaque écriture relève d'une personnalité unique qui, pourtant, manifeste des liens avec la communauté.

Pour des raisons de commodité, nous avons opté pour des thèses auxquelles nous avons accès, c'est-à-dire aux doctorants inscrits au Conservatoire national des arts et métiers de Paris, dans des domaines relevant des sciences sociales, à savoir sociologie, psychologie du travail et didactique professionnelle. Étant nous-même accompagnateur de thèses, nous avons recherché des doctorants n'appartenant pas directement à notre séminaire doctoral. Nous en sommes à notre deuxième année de recherche et nous avons donc décidé de procéder à un recueil de données qualitatif et de garder les données recueillies auprès de quatre doctorants différents en ce qui concerne leur objet de recherche et leur directeur. Ce recueil longitudinal se déroule en trois temps jalonnant le processus même de la thèse (un entretien en première année de thèse, une analyse avec l'étudiant de cet entretien décrypté, une analyse longitudinale des documents écrits produits et un entretien en fin de thèse). Pour ce chapitre, nous avons décidé de nous appuyer sur un entretien avec chacun de ces quatre doctorants retenus : un au tout début de la thèse, un au milieu de la thèse (c'est-à-dire au bout de deux ans), un à la troisième année et un autre en fin de thèse. Comme nous le relevions précédemment, il serait souhaitable d'obtenir le processus même de cet agir scriptural, de ce « comportement verbal » (Bronckart *et al.*, 1985, p. 7) dans tous ses instants et dans toutes ses manifestations, mais l'opération s'avère impossible, d'autant plus qu'on peut considérer que la thèse se rédige à tout moment et que le doctorant déclare écrire dans sa tête, même au cours des périodes de transport en commun !

La première façon qui nous est apparue comme la plus faisable, dans un premier temps, consistait à recueillir leur témoignage au cours d'un long entretien qui pouvait durer deux heures, entretien décrypté par le chercheur et analysé à la séance suivante par le doctorant pour

en préciser les détails et les rectifier au besoin. Les entretiens avaient presque toujours lieu la veille de l'exposé que tout doctorant est invité à faire au séminaire doctoral. En effet, ce dernier est le lieu d'échanges entre doctorants et d'exposés programmés régulièrement de manière à ce que chaque doctorant puisse au moins une fois dans l'année universitaire faire le point sur l'avancée de sa thèse face à ses collègues. C'est aussi une façon de normaliser le travail de thèse et de le collectiviser. Nous avons choisi la veille parce que c'est là que le doctorant a cherché à savoir où il en est, établi ce qui appartient à sa thèse et ce qui ne lui appartient pas. Il a amené à sa conscience les procédés qu'il a utilisés jusque-là pour avancer dans ce processus d'écriture. Le dépouillement de ces entretiens et de leurs commentaires a permis d'émettre quelques suppositions quant aux hypothèses premières que nous avons, c'est-à-dire que nous avons cherché les mots, les phrases et éléments linguistiques liés à ces hypothèses. Nous nous proposons par la suite de nous appuyer sur les productions scripturales variées des auteurs et de leurs commentaires sur ces dites productions.

#### **4. Des pratiques de thésards révélatrices d'une pensée nouvelle**

Dans les discours des doctorants interviewés, nous pouvons faire la distinction entre leur représentation de l'écriture de recherche et celle qui leur est propre, laquelle se découvrait au fur et à mesure tout en s'éloignant du modèle dont ils se sentaient imprégnés et à impérativement offrir (une sorte de « surmoi scientifique »). Le modèle initial de chaque thésard était simple dans ce sens où la plupart pensaient que l'écriture de la thèse est un discours sans sujet, désincarné où l'auteur doit abandonner toute velléité de confession, car celui qui se révèle chercheur est capable de ne livrer au lecteur que la part objectivable de sa recherche ; il produit une espèce de langue qui signe bien le clivage entre le sujet et l'objet. Mais au fur et à mesure, l'authenticité du travail de thèse demande de parler, sinon de soi, du moins de ce que l'on a fait. Un doctorant dit :

*dans un texte que j'ai envoyé à mon directeur, j'ai soigneusement noté ce que je faisais, j'ai fait des étapes, j'ai fait un truc chronologique et là, mon directeur m'a critiqué. Je croyais qu'il fallait raconter ce qu'on a fait, quoi, comment je m'y étais pris pour écrire, c'était une description chronologique et après il m'a renvoyé ça en me disant : « Tu racontes ta vie ! »*

Cet exemple montre l'ajustement progressif que fait l'étudiant pour arriver à un écrit qui soit satisfaisant pour le directeur. Il s'agit là bien plus de la norme d'un directeur de thèse que de LA norme d'une écriture dite de recherche! Cependant, on peut supposer que tout directeur de thèse possède les normes académiques d'écriture de recherche et que ce déplacement de subjectivité est un déplacement cognitif.

Il est difficile pour les étudiants de se soustraire au vécu même de la pratique de recherche nouvelle et traumatisante pour eux et ils ont tendance à confondre la logique de l'écriture de la thèse et la logique de l'exposition finale de cette thèse. Se mêlent de nombreux écrits intermédiaires, opérationnels et teintés de bricolages « maison ». Dans ce chapitre, nous avons choisi trois types de pratiques d'écriture de thésards que nous avons travaillés: celui de la phase des lectures et des prises de notes à leur sujet, celui du travail de recueil de données et, enfin, celui des échanges entre le directeur de thèse et son étudiant. Ces trois types sont révélateurs des processus cognitifs sollicités par le doctorant.

- La prise de notes de lecture marque une façon de décharge mnémotecnique en écrivant selon des modalités personnelles des éléments en lien avec le sujet de la thèse dans une perspective argumentative et illustrative; elle prépare ce que nous avons appelé le traitement de l'intertextualité de l'écrit de recherche.
- Le recueil de données exige des modes de traces écrites de condensations progressives, obligeant l'étudiant à procéder par étapes successives de logique entre la question et les moyens de la traiter.
- Enfin, les échanges avec le directeur de thèse soulignent la construction progressive par le doctorant d'une pensée modelée par une exigence de production écrite socialisée.

#### **4.1. Un exemple de pratique ordinaire du thésard: la prise de notes lors de la lecture**

Les quatre doctorants montrent des pratiques d'écriture liées à leurs lectures. Pour trois d'entre eux, les lectures précèdent les premiers écrits personnels de pensée liés à la thèse. Les doctorants lisent des livres qui leur ont été indiqués soit par leur directeur, soit lors des séminaires, soit au hasard des rencontres avec d'autres. C'est là que

commencent des pratiques scripturales particulières. L'un souligne au stylo dans le livre même les passages qui lui semblent intéresser son sujet de thèse. Un autre « stabilobosse » (autrement dit, il surligne) les passages et les recopie sur son ordinateur *stricto sensu*, sans aucun commentaire et parvient ainsi à avoir un recueil de citations qu'il fait suivre du nom des références bibliographiques. Un autre relève systématiquement sur son ordinateur les citations et les référence de manière bibliographique, mais également par thèmes ayant un rapport avec le sujet de la thèse. Enfin, un autre déclare extraire des passages et les mettre sur des fiches cartonnées de lecture à lignes blanches au crayon qu'il exploite par la suite. Il dit :

*Sur la fiche, je mets le titre et j'écris les définitions et mes propres remarques. Je lis toujours plusieurs livres à la fois et dans chaque livre, il y a une fiche. Une fois chez moi, je reprends les fiches et s'il y a une définition que je veux garder, je la mets dans mon dictionnaire perso de définitions. J'ai ainsi un dictionnaire de définitions par liste alphabétique sur mon ordinateur que je recopie... C'est-à-dire que je fonctionne comme ça pour l'écriture, quand j'ai envie de réfléchir, je fais du travail de conception, hein, d'analyse, de rédaction des cadres théoriques, des choses comme ça. Quand je n'ai pas envie de me casser la tête, je vais recopier (entretien Jo).*

À travers ce témoignage qui résume bien ce que les autres interviewés ont également dit, nous voyons que la lecture semble être un préalable à l'instauration de la pensée générant le processus de recherche. Cette lecture est orientée et semble permettre de se mettre dans la peau d'un auteur en recopiant ce qu'il a écrit, mot à mot pour y couler sa propre pensée et la mettre dans le bain de sa formulation. Il y a dans le recopiage des citations une sorte d'échauffement de la pensée qui ne s'autorise qu'à avancer masquée. L'effort pour produire directement des écrits définitionnels ne peut se faire sans autrui patenté ; et cette pratique est d'autant plus courante qu'elle est induite par les recommandations de nombreux directeurs de thèse : il faut faire une revue de questions sur le sujet de thèse souvent confondue avec une confrontation directe avec les auteurs.

Ces premières données ne semblent pas en accord avec l'idée souvent répandue que « les intertextes (en l'occurrence les citations ou extraits d'ouvrages) sont fréquents, car il serait important de "se couvrir" à l'aide d'auteurs reconnus, pour mieux faire passer ses propres productions » (André et Cifali, 2007, p. 293). Il semble bien,

au contraire, que le thésard échauffe sa pensée pour la mettre au diapason de celle des auteurs et pour ainsi construire dans cet entre-lacs sa propre manière d'envisager sa recherche.

À côté de cela, un thésard déclare avoir deux cahiers sur lesquels il écrit régulièrement ses idées : l'un pour ses propres idées venues lors des échanges qu'il a, soit en séminaire, soit avec des collègues ; l'autre, pour les conférences ou interventions auxquelles il est amené à participer, où il note les suggestions de lecture, les remarques faites, etc. Il insiste aussi sur l'extrême utilité de la citation :

*Moi, j'aime bien les citations, d'ailleurs, je pars des citations plutôt que d'un texte à moi, c'est-à-dire que j'ai souvent en tête les grandes lignes mais j'ai en tête les citations écrites à ce sujet et je vais les reprendre par du coupé/collé et je pense écrire autour... (Entretien Se).*

En d'autres termes, chacun tente de se débrouiller avec les lectures qui lui paraissent indispensables pour entraîner sa propre pensée et pour se garantir d'elle et de son originalité et entrer ainsi de plain-pied dans une acculturation cognitive.

#### **4.2. Un second exemple de pratique ordinaire du thésard : le recueil de données**

Le choix du terrain est un passage obligé du thésard. Bien souvent, il en a une idée vague ou aveuglée soit parce qu'il ne le connaît pas, soit parce qu'il le connaît trop bien. Des quatre thésards suivis, tous ont un lien très fort avec leur objet dans leur pratique professionnelle<sup>6</sup>. Par ailleurs, l'entretien semble être le choix méthodologique le plus général, même s'il est complété par des observations, voire par un film de l'activité des individus concernés.

Ces données laissent des traces, souvent des entretiens transcrits. Lorsque nous avons demandé à un doctorant si ce décryptage d'entretien était pour lui de l'écriture, il s'est exclamé : « Non ! » Voici comment il a justifié sa réponse :

---

6. Notons que les doctorants rencontrés sont des personnes engagées professionnellement comme le sont la majorité des étudiants du Conservatoire national des arts et métiers (CNAM). Ils sont donc très investis dans leur objet et tentent là une élucidation de leur propre engagement et de leur pratique professionnelle en général.

*Non, le recueil de données n'est pas de l'écriture car c'est systématique, c'est de l'écoute, de l'encodage fastidieux et seulement après, lorsqu'on l'analyse, lorsqu'on isole certains passages pour moi, c'est de l'écriture là qui va contribuer à argumenter la réflexion. (entretien Na)*

Pourtant, plus tard, il dit réfléchir pendant cette opération: *en recopiant, c'est le moment où on accroche avec un mot, où on fait des liens en tous cas avec ce qu'on a pu déjà théoriser (entretien Na)*. À la suite de cela, il «stabilobosse» avec des couleurs différentes les passages suivant les thèmes qu'il a retenus.

Un autre doctorant précise qu'il a mené des entretiens, mais qu'il les a fait décrypter par un professionnel et il ajoute: *c'est mon matériau que j'ai mis sur mon ordinateur. J'avais des kilomètres et des kilomètres et, là, j'ai cherché les généralisations (entretien Va)*. C'est alors qu'il nous explique qu'il a découpé ce kilométrage en petits bouts selon des compétences établies par les interviewés et qu'il a fait des schémas pour un même public et des colonnes.

Un autre doctorant explique qu'il a le stylo à la main et retranscrit le verbatim de l'interviewé regardant un film de ses propres gestes et il continue:

*j'avais un papier format A4, au crayon papier où je peux gommer, raturer, sécher et là je pense à des concepts théoriques mis en évidence dans les données. Alors, c'est intéressant et moi je mets des astérisques, trois petites croix et je fais référence en écrivant ce passage qui illustre le jugement sur le papier directement (entretien Se).*

L'étape «recueil de données» semble être la plus riche de types d'écriture, car elle fait passer du linéaire à deux dimensions, voire à trois dimensions à travers des graphiques, des tableaux, des statistiques, des utilisations de couleurs et de signes cabalistiques. L'imagination et la débrouillardise sont à l'œuvre et aucun modèle ne semble pouvoir se copier, cela ressemblerait à une pratique de bricolage. La pensée forme des liens entre divers matériaux dans un processus progressif de condensation.

### **4.3. Une autre pratique ordinaire: celle de la relation entre le thésard et son directeur**

C'est peut-être là où nous relevons les pratiques les plus diverses, dans une organisation alchimique due aux personnes qui constituent ce duo. Pour ne pas être trop directes, nous avons posé la question de savoir s'ils pensaient à un lecteur en particulier quand ils laissaient des traces écrites.

Et on voit là l’empreinte que peut laisser un directeur lorsqu’un des thésards m’affirme que le sien lui a dit que son écriture manquait d’éléments et tombait dans l’interprétation :

*Vous voyez, par exemple, la phrase « il marche au centre de la salle », c’est assez objectif, alors que moi, passé un temps, je me disais, parce que j’étais en train de finir, je sentais l’émotion et j’écrivais « en colère, il marche rapidement (entretien Se).*

Cette même personne sent une évolution dans son type d’écriture qui a une incidence actuelle sur sa manière de penser : *il y a vraiment une transformation par cette écriture, dit-il, plus de rigueur dans l’utilisation des concepts, plus de précaution dans ce que j’avance... J’écris un sujet, un verbe, un complément. Et il précise que même lorsqu’il écrit des « mails », il met clairement ses idées en structurant parfois par des petits a et petits b. Il se trouve plus organisé, plus méthodique. Et c’est le fait de s’adresser à son directeur qui a permis ce changement.*

Mais ce n’est pas toujours le cas. Un autre doctorant (il en est à sa deuxième année) affirme que, pour l’instant, il n’écrit à personne en particulier et que ce que lui renvoie son directeur relève davantage des remarques générales. Il dit : *« J’essaie d’élaborer et j’écris à tout le monde en même temps, sans compter à moi-même pour pouvoir aisément discerner, distinguer (entretien Jo).*

Le directeur de thèse est le référent qui, certes, infléchit le type d’écriture du thésard, mais lui permet d’intégrer les effets (parfois non voulus par ce directeur et de les inscrire dans une démarche de pensée nouvelle). Souvent, le directeur fait jouer aux autres thésards son propre rôle. Par exemple, un des doctorants dit que ce n’est que lors des exposés au séminaire doctoral que son directeur intervenait avec les autres étudiants pour le guider vers de nouvelles pistes.

L’étudiant le plus engagé professionnellement répond brutalement lorsque la remarque suivante lui est faite : *« Tu es dépendant de ton directeur de thèse. »*

*Écoute, oui, parce que je débarque à l’université et s’il y a quelqu’un qui peut me dire ce qu’il faut faire, c’est lui. Je n’ai personne d’autre. Oui, je suis comme à l’école primaire. Oui, mon directeur est important, mais je ne suis pas dépendant dans le contenu (entretien E1).*

Enfin, un autre doctorant que, quand il rédige, il pense souvent à son directeur : *je pense à mon directeur en me disant : non, en ce moment, ce n’est pas ce mot-là qu’il faut employer, des trucs comme ça... (entretien Se).*

Tous insistent sur la position particulière du directeur, lecteur critique à la recherche d'une argumentation stable et résistante, avec une prescription davantage de l'ordre de la défense d'une idée que d'un style à respecter. À travers l'image que se construit le doctorant de la lecture du directeur de thèse s'esquissent les éléments fondamentaux dont nous avons parlé lors de l'évocation de l'écriture de recherche ou écriture scientifique.

Un étudiant auquel nous posons la question: « C'est quoi, pour toi, l'écriture de thèse? » répond ceci:

*C'est une construction bien définie, un genre. Pour moi, ce ne sera pas nécessairement fini mais il faut arrêter à un moment donné. C'est rigoureux mais je ne peux pas dire, par exemple, qu'un roman ne serait pas fait de façon rigoureuse et puis, un roman pourrait avoir été un processus de recherche aussi, pour se documenter sur certains aspects de l'histoire. Je pense que la plus grande différence, c'est qu'on ne peut pas laisser le lecteur aller où il veut aller. Il faut vraiment préciser notre pensée de manière à laisser le moins de place possible à l'imagination du lecteur. Plus on laisse de place pour ça et plus on risque de ne pas être entendu (entretien Na).*

Cet étudiant résume à sa façon ce que l'écriture de la thèse a produit sur sa pensée sans cesse à l'affût de la confirmation de la relation existante entre plusieurs catégories de la réalité, relation qu'il a construite lors de la mise en œuvre écrite de son hypothèse.

## **5. Quelques retombées et effets pratiques de cette recherche**

Les effets possibles de cette recherche sont de deux natures: ceux portant sur le processus d'écriture même du doctorant et ceux portant sur les types d'accompagnement à cette écriture.

### **5.1. Ceux portant sur le processus d'écriture du doctorant**

Les étudiants ont souvent tendance à penser que l'écriture est secondaire dans leurs travaux de thèse et ne portent pas assez attention aux traces écrites qu'ils laissent, notamment celles qui sont faites avant ce que l'on appelle communément l'écriture de la thèse et qui, en réalité, n'est que la partie linéaire finale de l'écriture de la thèse. Cette ultime partie qui précède la remise de la thèse est hypertrophiée, car elle est celle qui reste lors de la soutenance. De plus, sa forme et sa

façon de la produire correspondent à la pensée occidentale de ce que peut être l'écriture, c'est-à-dire une littérarité qui se fait d'un bout à l'autre des pages, dans une continuité forte et une émergence presque « naturelle ». Derrière cette idée se niche la création littéraire, une sorte de don spontané. La minimisation des autres formes d'écriture peut être dommageable lors de la synthèse de l'ensemble des travaux aboutissant à la thèse. En effet, les nombreuses traces écrites en vue de la thèse sont autant d'apports pour la construction intellectuelle de celle-là : imaginer une coupure entre la pensée de la thèse et sa matérialisation dans un écrit linéaire long tend à appauvrir tous les éléments construits lors des différentes étapes de la thèse. Par exemple, le travail banal de lecture, qui est souvent à l'origine du processus de thèse, est oublié et laissé de côté : une étudiante déplore d'avoir lu tant de livres au démarrage de sa thèse et d'avoir si peu évoqué lors de ce qu'elle appelle l'écriture de sa thèse ces contenus qui auraient étayé ses arguments et déployé les champs sur lesquels elle travaillait. Elle avait tout simplement oublié ces lectures à cause de la coupure quasi intégrale qu'elle a effectuée entre les écrits antérieurs et l'écrit final.

Fréquemment, les thésards croient que la thèse se fait en deux temps bien séparés, voire étanches : celui du processus de recherche « pure » (les écrits à son propos n'étant que des supplétifs) et celui, plus noble et solitaire, de la mise en forme scripturale de la thèse. Une telle représentation est une hérésie dans la mesure où l'écriture, à tous les stades de la thèse, est support et productrice de pensée. Dans ce cas, il y a peu de pensée de recherche sans écriture, ce qui réduit à néant l'image du penseur de Rodin comme image éthérée du chercheur qui ensuite se lancerait directement dans une écriture de longue haleine d'environ 300 pages.

Le fait que la thèse dure au minimum trois ans contraint l'étudiant à jouer sur des subterfuges permettant d'emmagasiner des contenus et des réflexions qui s'étalent dans le temps. C'est là que l'écriture est précieuse, comme témoignage d'une pensée, mais aussi de ses évolutions au cours du temps. Ces écrits intermédiaires permettent au doctorant de prendre conscience de son cheminement intellectuel, répondant aussi à l'objectif de formation qui caractérise toute thèse. Le directeur de thèse pourrait, à cette occasion, aider l'étudiant à se servir de cette évolution pour développer des compétences nouvelles, notamment de réorganisation de l'ensemble des nombreux écrits à l'occasion de l'écriture finale. C'est un des rôles importants des directeurs de thèse dont nous allons parler au paragraphe suivant.

## 5.2. Ceux portant sur les processus d'accompagnement de la thèse

Les directeurs de thèse ont des pratiques très diversifiées par rapport à l'écriture tout au long du processus de la thèse dans la mesure où certains ont la même représentation que leurs étudiants et rencontrent ces derniers juste pour « parler » de l'avancée de la thèse, oralement, en se disant que l'étudiant se débrouillera naturellement avec cette écriture longue, comme eux ont dû le faire jadis<sup>7</sup>. Il y a aussi des directeurs qui se soucient dès le début de la thèse de cette écriture et qui demandent la rédaction de chapitres, quitte à les remodeler par la suite. Ce dernier procédé aide l'étudiant à concrétiser sa pensée, à s'en éloigner et à donner à son directeur non une offre de signification totale (voix, gestes) mais un texte différé comme trace d'une pensée éloignée de son auteur présent.

Deux paramètres peuvent expliquer une telle variété d'attitudes :

- un paramètre institutionnel qui définit la thèse comme un processus de recherche dont l'écriture est un arrière-plan. Aucun texte officiel français ne mentionne le processus même d'écriture de la thèse, il s'agit d'un impensé institutionnel fort dû à la représentation sociale du troisième cycle universitaire considéré comme le niveau le plus élevé à l'université. Reconnaître qu'il conviendrait de mettre en place des ateliers d'écriture pour les jeunes thésards serait reconnaître que la recherche est apprentissage et formation. Or il n'est pas évident, même si ces dernières années l'université s'est professionnalisée, que l'institution et ses représentants hauts fonctionnaires soient prêts à reconnaître cette formation. Ils en sont encore à l'expression de Boileau (1995, p. 78) : « Ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement, et les mots pour le dire arrivent aisément », c'est-à-dire que tout chercheur qui a les idées claires (et là il s'agirait d'un « vrai » chercheur !) sait écrire clairement et aisément... Or ce chapitre a tenté de montrer à quel point cet aphorisme s'appuyait sur une idée déviante du processus même de production de l'écriture de thèse !

---

7. Nous supposons que certains directeurs de thèse n'ont pas totalement pris conscience de la manière dont ils écrivent et gardent un rapport à l'écriture proche de celui de certains de leurs thésards.

- un paramètre individuel, qui tient à l'écriture du thésard vue soit comme un rapport de l'avancée du travail, une sorte d'attestation que le doctorant est sur le bon chemin, soit comme un processus de réassurance du directeur qui, par ces écrits, voit que le doctorant est bien encadré puisqu'il est capable de produire des écrits (autoréférencement). Cela veut dire que certains directeurs ne lisent pas vraiment ces productions, mais invitent le jeune à continuer le travail sans autre mention! De tels comportements tiennent à l'importance accordée par le directeur à la thèse et au doctorant. Certains directeurs sur une fin de carrière, voire pour d'autres bien avant, cherchent à constituer un vivier de disciples (tout en se gardant bien d'utiliser un tel terme) pour éventuellement étoffer l'effectif de leur laboratoire ou répandre les approches théoriques et méthodologiques que ce directeur s'emploie à imposer depuis de nombreuses années.

En d'autres termes, l'écriture (et nous entendons par là, toutes les écritures produites par le thésard, y compris celles qui sont souvent considérées par lui comme du « bidouillage » personnel) peut être pour le directeur un formidable instrument d'accompagnement dans la progression de la pensée de l'étudiant et dans les médiations et négociations de sens. Il est vrai que l'étudiant considère peu comme de l'écriture toutes les traces écrites qu'il laisse, surtout dans la phase délicate et complexe de traitement des données (et dont pourtant il aura à justifier le processus et les procédures lors de la soutenance). Pour le doctorant, cette phase est la face cachée de sa recherche, le côté impur et peu communicable, confondant la logique de la recherche et la logique de son exposition, sans prendre la mesure de leurs liens consubstantiels à toute recherche. Le directeur de recherche peut s'appuyer sur la nature même de ces liens à travers l'écriture du thésard.

Enfin, soulignons que de plus en plus de laboratoires jugent qu'il vaut mieux pour l'étudiant d'avoir plusieurs directeurs; dans le cas de tensions, il y aura un directeur interlocuteur majeur de l'étudiant pour l'arbitrage. Nous avons eu un entretien avec un de ces étudiants et il est vrai que les écrits intermédiaires ont servi plus fréquemment dans les échanges avec cette équipe d'accompagnateurs. Une solution à méditer pour la France et peut-être pour d'autres pays qui n'ont pas encore adopté cette solution.

## ■ Pour conclure

Ces premiers entretiens confirment la présence de ce principe fondateur de l'écriture, celui que Goody (1979, p. 97) a appelé «la rumination constructive» dans la mesure où cet ensemble d'écritures est sommé dans l'écriture finale de la thèse de prendre la forme pour le lecteur d'une pensée réflexive. Celle-ci met l'énonciateur en position de comprendre ses façons de percevoir le monde, d'agir et de le penser, tout en s'inscrivant dans des enjeux institutionnels dont il a dû décrypter les normes. Nous voyons s'esquisser des logiques cognitives individuelles de réponse à ce type d'écriture à travers les quatre pratiques exposées. La suite de notre recherche tentera de les stabiliser en les recoupant avec d'autres pratiques ordinaires de l'écriture de la thèse<sup>8</sup>.

La caractéristique très forte d'intertextualité de l'écriture de la thèse (les écrits des autres par les citations, ses propres traces lors du recueil de données, ses textes divers préparés lors des exposés en séminaires, y compris à travers des transparents ou un PowerPoint, les expansions, etc.) oblige l'étudiant à organiser ce tout dans un produit cohérent lisible et traduit dans un condensé et dans une linéarité, soit la thèse finale. Cette opération va bien au-delà de ce que certains appellent l'activité métalinguistique qui nécessite de faire des choix et de prendre des décisions linguistiques. En effet, s'il y a activité métalinguistique, elle est différente non en degré, mais bien en nature en ce qu'elle requiert les efforts dans un jeu subtil et rare entre toutes les traces retenues depuis au moins quatre ans, dans une transtemporalité. Celle-ci sert à la fois de support mémoriel, de repères théoriques, de considérations très personnelles, de recueils de données construits et supposés qui soient le plus fidèles possible au terrain, lui-même un construit métaphorique. Il suffit d'observer les écrits qui ont servi à la construction finale de la thèse pour se rendre compte de leur variété et du mouvement intellectuel continu et spiralaire qu'opère le doctorant pour aboutir à sa thèse.

Comme nous l'avons évoqué lors des retombées pratiques d'une telle recherche, les directions de thèse semblent pouvoir jouer un rôle considérable dans l'infléchissement des processus d'écriture et les

---

8. Nous pensons en particulier aborder le processus de l'écriture de l'écrit final, celui qui est le plus valorisé par l'étudiant et la communauté scientifique et qui est confondu avec l'ensemble des écrits produits lors de l'élaboration même de la thèse.

conditions institutionnelles pourraient intervenir de manière plus manifeste, par exemple, en créant des ateliers d'écriture ou encourageant des études pointues sur les caractéristiques scripturales de la thèse.

Cependant, malgré la diversité des directeurs de thèse, il existe des invariants liés à cet exercice de thèse communs à tous. Nous nous acheminons vers la constitution des critères de définition du genre discursif que serait une thèse<sup>9</sup>, genre qui contiendrait les modalités intellectuelles liées aux changements de cadres interprétatifs opérés par l'étudiant. Mais il ne s'agit là encore que d'intuitions à étayer de manière plus solide et systématique. L'avenir nous dira si nous avons raison de lancer ces hypothèses.

Il est vrai que notre recherche se révèle délicate dans la mesure où nous avons la prétention d'élucider les opérations intellectuelles développées et installées chez le doctorant à travers ce qu'en dit celui-ci et ses traces perceptibles : nous nous trouvons là face à une aporie où, si la carte n'est pas le territoire, elle permet pourtant de trouver son chemin et d'arriver parfois au but.

## ■ Bibliographie

- ANDRÉ, A. (2000). « Toutes premières fois », *Écrire et éditer*, 26, p. 8-9.
- ANDRÉ, A. et M. CIFALI (2007). *Écrire son expérience*, Paris, Presses universitaires de France.
- BADDELEY, A.D. (1990). *Human Memory: Theory and Practice*, Boston, Allyn and Bacon.
- BARRÉ DE MINIAC, C. (1996). *Vers une didactique de l'écriture*, Paris, De Boeck/INRP.
- BARRÉ DE MINIAC, C. (2000). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*, Lille, Septentrion.
- BÉAUD, M. (1985). *L'art de la thèse*, Paris, La Découverte.
- BECKER, H.H. (1986, traduit en 2004). *Writing for Social Scientist: How to Start and Finish Your Thesis, Book or Article*, Chicago et Londres, The University of Chicago Press, publication en français sous le titre *Écrire les sciences sociales. Commencer et terminer son article, sa thèse ou son livre*, Paris, Economica.

9. En nous appuyant sur les travaux de Schneuwly et Dolz (1997), nous appelons « genre discursif » une production langagière liée à des pratiques sociales de référence et disons que, dans notre cas, les pratiques sociales de déroulement d'une thèse sont largement codifiées.

- BENOIT, J.P. et A. GONNIN-BOLO (2004). *Le mémoire professionnel en IUFM. Bilan de recherches et questions vives*, Paris, INRP.
- BING, E. (1976). *Et je nageai jusqu'à la plage*, Paris, Éditions des Femmes.
- BOILEAU-DESPRÉAUX, N.B. dit (1995). *Dictionnaire des citations françaises*, Paris, Larousse.
- BOUACHA, A. (1984). *Le discours universitaire. La rhétorique et ses pouvoirs*, Berne, Peter Lang.
- BRÉANT, F. (2005). « Écrire et présenter son itinéraire de recherche : un moment clinique », Paris, *Education Permanente*, 162, p. 101-113.
- BRONCKART, J.P., D. BAIN, C. DAVAUD et A. PASQUIER (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*, 2<sup>e</sup> éd. (1994), Paris, Delachaux & Niestlé.
- BROSSARD, M. et J. FIJALKOW (1998). *Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotskienne*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux.
- COMMUNICATION ET LANGAGES (1999). *L'écriture dans les sciences sociales*, n° 2, Paris, Armand Colin.
- CRINON, J. (dir.) (2003). *Le mémoire professionnel des enseignants : observatoire des pratiques et levier pour la formation*, Paris, L'Harmattan.
- CROS, F. (1998). *Le mémoire professionnel en formation des enseignants*, Paris, L'Harmattan.
- CROS, F. (2005). *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*, Paris, L'Harmattan.
- DABÈNE, M. (1987). *L'adulte et l'écriture*, Bruxelles, De Boeck Université.
- DORNIER, C. (2001). *Écriture et exercice de la pensée*, Caen, Presses universitaires de Caen.
- DUBOIS, J. (1988). « Champs littéraires et classes de textes », *Littérature*, 70, p. 5-23.
- 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, Les Presses de l'Université du Québec, p. 175-204.
- GOMEZ, F. (2000). *Le mémoire professionnel. Objet de recherche et outil de formation*, Bruxelles, De Boeck.
- GOODY, J. (1979). *La raison graphique*, Paris, Éditions de Minuit.
- GUIGUE, M. et J. CRINON (2006). « Écriture et professionnalisation », Paris, INRP, *Revue française de pédagogie*, 156, p. 87-102.
- GUIGUE-DURNING, M. (1996). *Les mémoires en formation. Entre engagement professionnel et construction de savoirs*, Paris, L'Harmattan.
- HAYES, J.R. et L.S. FLOWER (1980). « Identifying the organisation of writing processes », dans L.W. Gregg et E.R. Steinberg (dir.), *Cognitive Processes in Writing*, Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum, p. 0-50.
- JACOB, F. (1987). *La statue intérieure*, Paris, Odile Jacob.

- JACOBI, D. (1999). *La communication scientifique: discours, figures, modèles*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- JEANNERET, Y. (1994). *Écrire la science*, Paris, Presses universitaires de France.
- KELLOGG, R.T. (2001). « Attentional overload and writing performance: Effects of rough draft and outline strategies », *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 103, p. 327-342.
- LAHIRE, B. (2003). *Culture écrite et inégalités scolaires*, Paris, Presses universitaires de France.
- LAROUSSE (1979). *Lexis Larousse*, Paris, Jean Dubois.
- LATOUR, B. et S. WOOLGAR (1989). *La vie de laboratoire. La production des faits scientifiques*, Paris, Éditions de la Découverte.
- LEJEUNE, P. (1990). *Cher cahier. Témoignage sur le journal personnel*, Paris, Gallimard.
- LEPENIES, W. (1995). *Les trois cultures. Entre science et littérature, l'avènement de la sociologie*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- MARCUS, G.F. (2000). *The Algebraic Mind: Integrating Connectionism and Cognitive Science (Learning, Development and Conceptual Change)*, Cambridge, MA, MIT Press.
- ORIO-BOYER, C. (1989). *L'écriture du texte, théorie, pratique didactique*, Thèse d'état inédite, Paris, Université de Paris VIII.
- PASSERON, J.C. (1991). *Le raisonnement sociologique. L'espace non poppérien du raisonnement naturel*, Paris, Nathan.
- PEREC, G. (1991). *Cantatrix sopranica et autres écrits scientifiques*, Paris, Seuil.
- PERELMAN, G. (1950). *Traité de l'argumentation*, Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles.
- PERROT, M et M. DE LA SOUDIÈRE (1996). « L'écriture des sciences de l'homme: enjeux », *Communication*, 58, p. 5-21.
- POLLET, M.C. (2001). *Pour une didactique des discours universitaires*, Bruxelles, De Boeck.
- SCHNEUWLY, B. (1989). « La conception vygotkienne du langage écrit », *Études de linguistique appliquée*, 73, p. 107-117.
- SCHNEUWLY, B. et J. DOLZ (1997). « Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement », *Repères*, 15, p. 27-41.



E

|

T

R

A

P



**L'ÉCRITURE COMME  
INSTRUMENT DE  
PROFESSIONNALISATION**





**L'écriture professionnelle  
d'enseignants confirmés  
dans un contexte  
de formation continuée  
obligée**

**Marie-Christine Pollet**  
*Université libre de Bruxelles*  
*mcpollet@ulb.ac.be*



L'écriture professionnelle d'enseignants confirmés est le plus souvent associée à ce que l'on pourrait appeler leurs outils de travail (fiches de préparation, cahiers de textes, tableau, etc.), servant ainsi de support aux chercheurs pour des analyses de leurs pratiques, de leur identité professionnelle, de leur rapport aux savoirs et de leur rapport à l'écrit (Daunay et Morisse, 2009).

Il est plus rare, cependant, que l'on fasse état de leurs écrits produits dans un contexte d'évaluation institutionnelle. En effet, de cette circonstance découlent plutôt divers genres – mémoires, portfolios, journaux de bord, récits de vie, etc. – d'habitude réservés aux stagiaires ou enseignants en formation initiale. Ces écrits ont d'ailleurs fait émerger, depuis quelques années, un domaine d'investigation original dans le champ des recherches en éducation. Il s'agit, parmi d'autres, de Daunay, Delcambre, Dufays et Thyron (2007); Dezutter et Doré (2004); Dufays et Thyron (2004); Nonnon (1995).

Toutefois, c'est bien de cela qu'il s'agira dans cette contribution : je me pencherai sur la question des productions exigées de la part de professeurs, dûment diplômés et pour la plupart engagés depuis longtemps dans la vie professionnelle, exerçant dans l'enseignement supérieur belge non universitaire, plus précisément aux hautes écoles<sup>1</sup>.

En effet, depuis 2002, un décret<sup>2</sup> – dont il sera question plus loin – oblige ce type d'enseignants à obtenir le CAPAES. Pour ce faire, ils sont tenus de suivre une formation assurée par un « organe de formation » – une institution universitaire ou une haute école<sup>3</sup> – et de déposer un *dossier professionnel* à la direction générale de l'Enseignement non obligatoire et de la Recherche scientifique, dossier qui

1. Les hautes écoles sont des établissements d'enseignement supérieur non universitaire, accessibles librement à tout étudiant porteur du diplôme de l'enseignement secondaire et proposant des formations dites « de type court » (trois ans) ou « de type long » (quatre ou cinq ans), dans les domaines pédagogique, social, paramédical, informatique, technique, économique, commercial, etc.
2. Décret définissant le Certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'Enseignement supérieur (CAPAES) en hautes écoles et dans l'enseignement supérieur de promotion sociale et ses conditions d'obtention.
3. Dans notre cas, il s'agit de l'Université libre de Bruxelles. Cette formation inclut un cours de didactique du français pour l'enseignement supérieur, dont ma collègue Laurence Rosier et moi-même sommes titulaires.

sera, quant à lui, évalué par une Commission<sup>4</sup>. Notons que cette formation doit être validée par l'institution qui la dispense pour que le candidat puisse déposer son dossier à la Commission.

Dans le cadre de ces nouvelles contraintes, ma collègue et moi avons été chargées de la didactique du français; nous avons décidé d'apporter, par notre cours, l'occasion d'un espace de réflexion sur la pratique, mais aussi d'émergence d'une théorisation, et d'inscrire ainsi nos interventions dans une optique de formation continuée et de développement professionnel.

Pour atteindre cet objectif, plusieurs champs de recherche offrent des pistes et expériences intéressantes. Les travaux sur la pratique réflexive (Paquay, De Cock et Wibault, 2004) et, en particulier, sur l'écriture réflexive (Daunay, Delcambre, Dufays et Thyron, 2007; Dufays et Thyron, 2004) montrent l'intérêt du recours à l'écrit pour l'objectivation et la clarification que permet celui-ci. Certaines recherches prônent *l'approche biographique* (Spirale, 1999) dans la construction d'une identité professionnelle. De manière plus pointue, Daunay (2004) livre une réflexion passionnante sur la possibilité d'utiliser la narration pour mettre en œuvre une démarche théorique. Nonnon (1995), pour sa part, insiste sur la fonction cognitive de l'écriture. Selon elle, « la réflexion sur sa pratique de la classe dans l'écriture professionnelle est un moyen d'amorcer ou d'approfondir une réflexion épistémologique en questionnant le rapport au savoir et aux objets théoriques, et l'écriture sert alors de révélateur de problèmes à creuser pour produire de nouveaux savoirs » (Nonnon, 1995, p. 110-111). Par ailleurs, la recension d'écrits concernant le *mémoire professionnel* offre elle aussi des pistes non négligeables, dans la mesure où ce genre se rapproche, sur certains points, de la production imposée aux enseignants dont il est question dans ce chapitre.

Tout d'abord, dans les deux cas, l'accent est mis sur l'articulation théorie-pratique, ce qui en fait un genre mal défini, comme tout discours sur l'activité professionnelle (Champy-Remoussenard, 2009). Ainsi, Berthon (2004, p. 228) en mentionne le « caractère un

---

4. Commission où siègent des représentants de la direction générale de l'Enseignement non obligatoire et de la Recherche scientifique, des membres effectifs et suppléants représentant les réseaux d'enseignement de l'enseignement supérieur en haute école ou en promotion sociale, des membres effectifs et suppléants des organisations syndicales, des experts ayant une compétence dans la spécialité du candidat, ainsi qu'un responsable de la formation.

peu problématique, le mémoire hésitant, selon la typologie établie par J.-P. Fragnières, entre le “mémoire-analyse d’expérience” et le “mémoire-recherche” ». Nous sommes en effet à la « charnière d’univers sémiotiques différents » (Nonnon, 1995, p. 95). Les deux types de productions connaissent ainsi – ou ont connu – des difficultés identitaires concernant autant leur accueil institutionnel que leur mise en œuvre discursive (Baillat et Arocq, 2002; Berthon, 2004; Daunay, 2004).

C’est précisément grâce à ces problèmes communs que les réflexions proposées par quelques didacticiens français peuvent grandement contribuer au processus de formation que nous voudrions construire. Certaines d’entre elles semblent en effet correspondre tout à fait à la production prévue par le décret : « former à l’analyse critique de la pratique et de susciter un approfondissement de la réflexion par la large place accordée au terrain » (Sillam, 2002, p. 200), veiller à l’articulation entre pratique et théorie (Baillat et Arocq, 2002) ou, plus précisément, entre récit et théorie (Daunay, 2004), et amener à « s’éloigner de l’écriture de l’immédiateté pour accéder à une écriture plus complexe, plus distanciée, tissant des liens entre des univers hétérogènes » (Crinon et Guigue, 2002, p. 203).

Dans la suite de cette contribution, je décrirai brièvement le contexte institutionnel du CAPAES, puis le contenu et les objectifs de la toute première formation organisée à l’Université libre de Bruxelles (ULB) dans le cadre du cours de didactique du français, notamment pour aider les étudiants dans l’élaboration du dossier à déposer à la Commission.

Cette formation s’étant soldée par la remise d’un travail écrit, j’en proposerai ensuite une analyse, de manière à cerner différents types de comportements discursifs des étudiants. Je terminerai en évoquant quelques pistes à envisager pour les formations à venir, au regard des analyses de ces productions.

Cette contribution revêt donc un caractère essentiellement prospectif, poursuivant l’objectif de poser les jalons d’une réflexion concernant l’aide que peut apporter la formation assurée par l’université pour l’élaboration du dossier exigé par le décret, sans que celle-là ne devienne un *coaching* pour celle-ci.

## 1. Le contexte institutionnel

Comme cela a été dit précédemment, depuis 2002, les enseignants du supérieur non universitaire sont tenus par décret d'obtenir le CAPAES. Celui-ci doit être acquis dans les six ans suivant leur première désignation dans un poste vacant en haute école. Le CAPAES constitue la condition minimale pour une nomination définitive et se solde par le dépôt d'un dossier « constitué par une production écrite personnelle dans laquelle le candidat au CAPAES analyse son parcours professionnel au sein de la haute école ou dans l'enseignement supérieur de promotion sociale et fait la preuve d'un exercice dans son domaine d'expertise et dans sa pratique d'enseignement » (article 4 du décret susmentionné). À ce sujet, une circulaire précise que le candidat « analyse son parcours professionnel au sein de la Haute École ou de l'Institut d'Enseignement supérieur de promotion sociale dans laquelle, lequel ou lesquels il fonctionne ou il a fonctionné et fait la preuve d'une expérience et d'une véritable analyse critique d'ordre pédagogique dans son domaine d'expertise et dans sa pratique d'enseignement » (circulaire n° 1995<sup>5</sup>). Enfin, selon l'organe de formation dont il est ici question, ce dossier est censé reposer sur « quelques références théoriques choisies dans le domaine pédagogique ou de la didactique de [la] discipline » (*Memento pour l'étudiant du CAPAES*, Université libre de Bruxelles, 2006-2007, p. 17).

*Production personnelle, analyse du parcours professionnel, pratique d'enseignement, références théoriques...* : exercice périlleux s'il en est puisqu'il s'agit d'articuler vécu et savoirs, pratique et théorie, narration et réflexion. Le décret prévoit aussi une formation à caractère théorique et pratique, organisée sous la responsabilité d'un opérateur de formation (dans notre cas, l'Université de Bruxelles). Celle-ci comprend un volet consacré à la didactique de la discipline (dans notre cas, le français) et à la pratique réflexive liée à la discipline.

C'est dans ce cadre que ma collègue et moi avons été chargées d'assurer une partie de la formation des *candidats au CAPAES*, comme les appelle le décret<sup>6</sup>. Ceux-ci ont tous comme point commun d'être professeurs de français dans le supérieur, mais les contextes et réalités

5. <[www.admin.cfwb.be/upload/docs/2237\\_20070919101147.pdf](http://www.admin.cfwb.be/upload/docs/2237_20070919101147.pdf)>.

6. Le décret les appelle « candidats », j'ai plutôt tendance à les appeler « étudiants ». Cette différence de vocabulaire reflète bien sûr une différence de points de vue, mais offre au moins l'avantage d'une synonymie pour la suite de ce chapitre.

de leurs enseignements sont d'une grande diversité : pour résumer, on distinguera ceux qui enseignent le français à de futurs enseignants (dans les départements pédagogiques), ceux qui enseignent le français comme langue (dans les écoles de traducteurs, par exemple) et ceux qui héritent de cours aux appellations aussi floues que variées, comme celles-ci : expression et communication ; techniques d'expression ; techniques d'expression écrite ; méthodes et techniques de l'expression orale ; maîtrise écrite et orale de la langue française ; langue de base : résumés de textes, composition, prise de notes ; exercices de langue française ; français ; français, y compris rédaction du rapport social ; correspondance, rapports et communication... (Pollet et Rosier, 2005).

Signalons aussi que ces personnes ont pour la plupart une expérience certaine dans l'enseignement secondaire et toutes une certaine expérience dans le supérieur. Toutes ont accompli des études universitaires et ont réalisé, dans ce cadre, un mémoire de recherche... en littérature ou en linguistique... non en didactique du français<sup>7</sup>.

### 1.1. Le premier dispositif

Le bon sens voudrait peut-être que la formation assurée par l'université colle strictement aux besoins liés au dossier exigé par le décret de la part des candidats. C'est en effet l'efficacité de l'ancrage pragmatique qui ressort des recherches récentes en didactique du français consacrées plus précisément aux pratiques de l'écrit dans l'enseignement supérieur et s'appuyant principalement sur l'analyse de discours (Pollet, 2001 ; *Lidil*, 1998 ; *Spirale*, 2002 ; *Enjeux*, 2002 ; *Pratiques*, 121 et 122, 2004). En effet, elles soulignent la ou les situations de communication particulières qui président à la production des discours : caractéristiques et intentions du locuteur ; caractéristiques et attentes du récepteur ; contraintes et règles liées au milieu de circulation, au support de ces discours et au type de relations entretenues entre les interlocuteurs.

Dans le cas de l'accompagnement des étudiants de première année dans le développement des pratiques langagières particulières à l'université, l'objectif est de les amener à la compétence discursive – consistant en la connaissance implicite des conventions de

---

7. Dans la section de Langues et littératures romanes, les mémoires en didactique sont très récents et restent encore rares.

fonctionnement de certains discours – et à la compétence communicative – aptitude à produire des textes appropriés, produits et reçus dans des conditions particulières (Beacco, 1998), de les aider à construire des discours considérés comme *vecteurs de savoirs spécialisés* (Dabène, 1998) et comme *formes d'exercice de la connaissance* (Millet, 1999).

Selon ce principe dont l'efficacité n'est plus à prouver, il aurait été judicieux de former les candidats CAPAES à l'écriture de leur dossier. La mission se révèle pourtant difficile. En effet, le produit demandé par le décret offre peu de consignes claires concernant sa rédaction, les attentes ou les destinataires. De plus, les différentes dénominations et explications proposées (*dossier – production écrite personnelle – le candidat analyse son parcours professionnel – il fait la preuve d'un exercice dans son domaine d'expertise – le dossier doit reposer sur quelques références théoriques, etc.*) induisent une confusion de genres – qui, on l'a vu plus haut, était typique des discours sur l'activité professionnelle – pour le moins embarrassante : s'agit-il d'un recueil d'expériences, d'une biographie d'enseignant, d'une description des cours, d'une analyse de pratiques... de tout cela à la fois, agrémenté des références théoriques typiques de l'écriture de recherche ?

Pour contourner cette difficulté, une autre option s'offre : profiter de la formation CAPAES pour apporter aux étudiants des outils théoriques et les amener à faire interagir ces outils avec leurs pratiques. On espère ainsi aider les étudiants à s'approprier une réflexion qui leur sera utile dans la rédaction de leur dossier.

Les cours ont donc pris la forme de séminaires consacrés à des pratiques de l'enseignement du français dans le supérieur, liées à un genre particulier ou à une question didactique. Les premières séances ont consisté en un cadrage théorique, dans lequel les objets principaux de la didactique du français dans le supérieur furent abordés et une bibliographie commentée. Ensuite, après avoir déterminé un thème en fonction de son propre questionnement ou de son expérience, chaque étudiant a préparé et animé un séminaire sur le sujet choisi, la contrainte étant que l'exposé donne lieu à une discussion entre pairs. Le processus s'est clôturé par un travail écrit centré sur l'objet didactique ainsi problématisé, décrivant un parcours et analysant des pratiques, certes, mais sans négliger les questions ni l'ancrage théorique.

L'aspect propédeutique à l'élaboration du fameux dossier n'est évidemment pas totalement absent de ce dispositif, mais il ne s'agit pas d'un accompagnement à celui-ci ! Il est d'ailleurs bien clair que ma collègue et moi-même ne sommes pas mandatées par la Commission pour accompagner à l'écriture du dossier, mais chargées par notre institution d'assurer la formation des candidats en didactique du français.

L'objectif principal consiste donc à leur procurer un espace de réflexion que l'on espère utile à leur développement professionnel et, *par ricochet*, à l'élaboration de leur dossier. C'est pour affiner cet objectif que les travaux susmentionnés ont été analysés, afin que l'on puisse cerner les comportements discursifs et cognitifs susceptibles de donner lieu à des thématiques de formation ultérieure : par exemple, la question de l'apport du récit au théorique, pour reprendre ici une proposition formulée par Daunay (2004), ou celle de la construction d'une problématique.

## 1.2. Balises pour l'analyse des travaux

Rappelons que les documents examinés ici ne sont pas les dossiers remis par les candidats à la Commission CAPAES. Il s'agit des travaux écrits par les étudiants à l'issue de leur formation en didactique du français, centrés sur l'analyse des pratiques coordonnée à une réflexion d'ordre théorique<sup>8</sup>. En outre, précisons d'emblée que ces productions ne sont pas des mémoires : ils ne clôturent pas un processus long de formation universitaire ou professionnelle, mais simplement une partie courte (20 heures de séminaire) et particulière (didactique du français) d'un programme plus vaste. L'investissement en temps et le nombre de pages (une quinzaine, hors annexes) sont donc tout naturellement à l'avenant, même s'il faut bien reconnaître que, selon les dires des étudiants eux-mêmes, ce travail représente *un gros morceau* de leur formation.

L'analyse des travaux consiste à observer la manière dont les candidats construisent une approche réflexive de leur pratique, la façon dont ils articulent expérience et apports théoriques. Veillent-ils à faire interagir les deux dimensions, et comment ? Et d'ailleurs, quel rôle accordent-ils à la théorie ? S'agit-il pour eux de s'acquitter d'une consigne ou de s'en servir pour construire une réflexion basée sur

---

8. Cette exigence de notre part correspondant à l'une des demandes du décret.

un certain nombre de savoirs et sur la confrontation de points de vue? Quelles parts réservent-ils à la description de pratiques, à la narration d'expériences et aux développements théoriques? Quelle fonction l'écriture remplit-elle? Rend-elle compte d'une expérience ou construit-elle, dans une démarche problématisante avec tout ce que cela suppose comme mouvements discursifs liés à l'intégration du discours d'autrui, une réflexion sur les pratiques et amène-t-elle ainsi le scripteur à y poser un regard nouveau?

Le fil rouge qui à la fois sous-tend et entoure ces questions concerne le rapport des scripteurs à la problématisation. On rappellera ici la distinction qu'opère Nonnon (2002, p. 30) entre «problématique» en tant qu'acception technique renvoyant à un objet clairement localisé et «problématisation» en tant qu'acception plus large renvoyant à un processus diffus.

On s'en servira pour observer le comportement discursif des étudiants dans deux parties du travail: d'une part, dans l'introduction, en supposant qu'elle devrait être le lieu tout à fait circonscrit de formulation d'une problématique selon la définition de Guigue (1998, p. 86) «il y a problématique à partir du moment où des concepts issus de travaux théoriques fondamentaux sont coordonnés au questionnement et interagissent avec les matériaux recueillis»; d'autre part, dans le corps du travail, en supposant qu'il devrait être le lieu – plus diffus, comme le dit Nonnon (2002, p. 31) – de résolution de problème, «en rapport avec un véritable cheminement de la réflexion».

En ce qui concerne les introductions, c'est en ce lieu que l'on peut voir si le candidat a problématisé un objet didactique comme demandé, ou bien s'il y a plutôt démarré un récit ou une description. On rejoint ici en effet la formule de Delcambre et Laborde-Milaa (2002, p. 12) décrivant l'introduction comme le «lieu où peut se déployer la construction d'un objet de discours, où peut se faire un travail d'élaboration et de conceptualisation classiquement nommé problématique». À partir de là, et dans le même ordre d'idées, on verra aussi si le corps du travail s'attache à résoudre une question ou bien à décrire/raconter un vécu.

Au travers de ces deux focus, deux questions émergent en tant que critères d'analyse: d'une part, celle du rapport au discours d'autrui, dont on sait bien le rôle dans la construction d'un objet problématique; d'autre part, celle du comportement discursif du scripteur: discours d'implication personnelle, essentiellement narratif ou descriptif, *versus* discours réflexif, se référant davantage à des notions théoriques.

### 1.3. Les travaux : quelques éléments d'analyse

On énumérera ci-dessous différentes tendances observées dans les quinze travaux qui ont constitué le corpus, et l'on tentera de voir, pour chacune d'entre elles, ce que cela implique comme caractéristiques discursives. Les trois premières tendances sont les plus fréquentes, la quatrième concerne, quant à elle, quatre productions.

#### 1.3.1. Le récit centré sur le « je »

Il s'agit de travaux dans lesquels le scripteur intervient fréquemment sous la forme du *je* aussi bien dans la construction même de son travail (*comme je l'ai dit auparavant, j'en viens maintenant au vif du sujet, je tiens à préciser que beaucoup de nos étudiants...*) que dans le récit qu'il fait de son expérience ou de son parcours.

Par exemple, cette introduction, qui consiste à la fois en une présentation personnelle et en une présentation du travail et qui d'emblée montre que le récit primera certainement :

*Professeur à la Haute École xxx, j'enseigne le français dans le département économique en section secrétariat de direction (1<sup>re</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> années).*

*Le cours s'intitule : Correspondance, rapport et communication en langue française.*

*Ce travail considérera les questions suivantes :*

*Comment ai-je envisagé le cours ?*

*Et surtout quelle piste didactique ai-je mise en œuvre afin d'améliorer la maîtrise de la langue et plus particulièrement l'orthographe des productions écrites de mes étudiants ?*

Et, en effet, à examiner le corps de ce type de travaux, on s'aperçoit que la description et la narration caractéristiques du récit y tiennent une large place – unique même –, avec les organisateurs et le système verbal d'usage dans ces types textuels :

*– C'est pourquoi j'ai conçu un programme réparti sur les trois années, essayant de répondre à ces impératifs.*

*En première année...*

*En deuxième année...*

*En troisième année...*

– *Dans un premier temps, je considérais cet aspect de la langue comme un pré-requis : après 12 ans d'études, les étudiants devaient normalement maîtriser le code orthographique du français.*

*Très vite, je me suis rendu compte que ce n'était pas le cas (voir annexe 1) et, étant donné les demandes de l'employeur, il fallait développer une piste qui permette aux étudiants de remédier à ces insuffisances.*

On ne voit pas de problématisation au sens qu'on vient de lui donner plus haut. Les candidats présentent dans leur travail un problème personnel et précis lié à leur enseignement et s'attachent à montrer comment ils essayent de le résoudre, selon un point de vue extrêmement pragmatique : les scripteurs se positionnent clairement sur le terrain. Les seules références mentionnées au sein du travail (le plus souvent sans aucune note bibliographique et uniquement à titre de source potentielle d'exercices) sont d'ailleurs soit des manuels (dont ceux qui ont été rédigés par leurs anciens professeurs), soit leurs cours de grammaire lorsqu'ils étaient étudiants. Bizarrement, la bibliographie en fin de travail est beaucoup plus abondante, qu'il s'agisse de recherches en pédagogie ou en didactique du français, ce qui donne à penser que les étudiants connaissent certaines références, mais ne les mettent pas en œuvre dans leur propre discours. N'y arrivent-ils pas ? N'en voient-ils pas l'intérêt ? Si la raison nous échappe, la constatation est pourtant nette.

### 1.3.2. Le récit centré sur le « je » et sur la complicité avec le lecteur

On est très proche, ici, du comportement décrit plus haut (narration, description, peu voire pas du tout de références théoriques si ce n'est les manuels ou les anciens professeurs d'université), mais à cela s'ajoute une forte présence du destinataire-lecteur dans le discours : modalités d'énonciation, nombreuses adresses au lecteur, récit d'anecdotes...

– *Compulsant les petites annonces, je fus étonnée de ce que j'y trouvais : « parfaite maîtrise de la langue, orthographe parfaite... » !!! J'avais peine à y croire : cela relevait pour moi du pléonasme !*

– *Je vous propose, pour illustrer ces propos, quelques exemples de projets d'étudiants.*

– *Permettez-moi de vous en expliquer les raisons...*

– *Rq : petite anecdote : titulaire du cours de CRC du graduat en immobilier, j'insiste toujours lors de ma première leçon, sur le caractère essentiel de la maîtrise tant écrite qu'orale de la langue : [...] Malheureusement, il se fait que le professeur responsable de leurs principaux cours spécifiques*

*relatifs à l'immobilier, s'il excelle dans l'art de la communication orale, possède une orthographe déplorable et ne s'en cache guère!!! Qui plus est, il se targue d'avoir admirablement réussi sa vie professionnelle! Quelle crédibilité ai-je encore face à cela?*

*– Note: une petite anecdote trouve, semble-t-il, sa place ici. Cette année, une formation destinée aux secrétaires était organisée par la Province et réservée aux membres du personnel non enseignant. Armée d'une panoplie d'arguments, j'essayai de m'y inscrire. Impossible! Avouez le ridicule de la situation!*

Les trois systèmes discursifs qui interagissent sont donc celui du scripteur (qui s'exprime sous la forme du « je » ou du « nous » académique selon qu'il est dans la narration ou dans la description-commentaire), celui du terrain et celui du lecteur, fortement sollicité. Ce type d'interaction témoigne d'une recherche de complicité avec le destinataire, voire d'adhésion, objectif décelable dès les introductions des travaux qui se concentrent sur la fonction de présentation.

Très peu de place est laissée aux lectures théoriques. Quelques rares citations ou reformulations émaillent le texte, mais il faut noter que, dans tous les cas, il s'agit d'extraits de l'un ou l'autre cours de pédagogie de leur formation ou d'articles de vulgarisation de leurs anciens professeurs de linguistique. Notons encore que le recours au discours d'autrui n'a pas d'autre fonction que de servir d'appui à leurs propres dires. La fonction liée au cheminement dans la réflexion par la confrontation de sources n'apparaît absolument pas.

### 1.3.3. La description de cours ou la relation d'expérience

Les étudiants qui se situent dans cette veine-là l'affichent nettement dès l'introduction du travail:

*– Ce modeste travail voudrait relater une expérience menée dans deux groupes d'étudiants durant cette année académique.*

*– Description de quelques outils pour l'entraînement à la communication d'informations.*

La plupart du temps, dans ces cas-là, la rédaction ne s'embarasse guère de mots de liaison, ceux-ci étant remplacés par des tirets, astérisques ou chiffres, nous situant dans une modalité phénoménale descriptive (Leenhardt, 1988), qui reflète une absence d'implication, comme si le scripteur veillait à la plus grande objectivation possible, traduisant sans doute la volonté de respecter la consigne consistant à décrire un parcours et des pratiques.

Nonnon (1995, p. 94-95) parle « d'injonctions paradoxales » lorsqu'elle énonce les différents interdits du mémoire professionnel :

ils [les documents officiels] insistent sur l'importance de l'implication personnelle et l'enracinement dans l'expérience professionnelle concrète, mais ce discours personnel ne peut être une « simple narration ». Ils insistent également sur l'importance des connaissances et la « construction de véritables synthèses des savoirs acquis », mais ce ne peut être un discours théorique expositif général : ces synthèses de savoirs doivent être prises personnellement, par rapport à une expérience individuelle et mises en relation avec des situations concrètes vécues lors de cette première année de classe.

Il est vrai qu'il est difficile de doser harmonieusement le récit d'expériences et l'apport théorique. Cependant, dans les travaux examinés ici, il ne s'agit pas d'une question de dosage. Le recours au discours d'autrui est totalement absent, en ce qui concerne aussi bien les références théoriques que les manuels ou autres ouvrages scolaires, comme si l'expérience ou le cours relatés provenaient de la seule créativité pédagogique des scripteurs. Sans aller jusqu'à parler d'injonction paradoxale dans le cas de la consigne donnée aux étudiants (décrire un parcours et analyser des pratiques sans omettre les questions ni l'ancrage théorique), celle-ci les a manifestement plongés dans la difficulté de passer d'un aspect à l'autre au point d'en occulter un.

## **2. Vers une écriture de recherche**

Les travaux dont il est question ici pointent un thème extrêmement précis, comme en témoignent ces titres :

*L'art de la question : le dit et le non-dit. La maîtrise du français langue cible chez les futurs interprètes, ou les techniques du discours reproduit. Exemple d'application d'une approche didactique de l'oral en première normale préscolaire : la présentation d'un spectacle de marionnettes à l'école maternelle. Une initiation à la littérature de jeunesse en section éducateurs.*

Chacun d'entre eux débute par un cadrage théorique ou un exposé de la problématique ou la définition de quelques concepts, ou encore deux ou trois de ces points, articulant en cet endroit le vécu concret du terrain, le questionnement personnel et les référents théoriques (qui dépassent cette fois les propos des professeurs, anciens et actuels).

Dans le corps du travail, les étudiants se livrent d'abord à une réflexion construite sur l'interaction entre leurs différentes lectures et leur expérience pour proposer ensuite une application concrète, un programme de cours ou, à tout le moins, des pistes didactiques. La narration et la description sont bien entendu présentes, mais avec cette caractéristique de faire émerger les questions théoriques ou de les illustrer.

*J'ai choisi d'exposer dans le cadre de ce bref travail les grandes lignes d'une séquence dont l'objectif majeur était de donner aux étudiants de deuxième année quelques pistes d'analyse, si d'aventure ils étaient amenés à aborder ou utiliser la littérature de jeunesse avec un public d'adolescents.*

*Dans l'élaboration de cette séquence, différents problèmes se posaient à moi :*

*– l'objet lui-même*

*– mon public : des étudiants réputés peu ou mauvais lecteurs, peu sensibles à la littérature [...]*

*– des difficultés méthodologiques liées aux contradictions dans le champ de la didactique de la littérature et aux différentes conceptions de la lecture littéraire qui privilégient pour certains une lecture distanciée des textes [...] Comme le souligne Geneviève Mathis, la didactique de la littérature [...] D'autres approches mettent en avant la dimension de sociabilité [...] Le savoir sur la littérature serait donc moins important pour l'étudiant que « le développement d'expériences socialisées de la littérature »<sup>3</sup> (citation de G. Langlade). Cette dimension de sociabilité est par exemple centrale dans la démarche de S. Terwagne, S. Vanhulle et A. Lafontaine qui, dans les Cercles de lecture, prônent la mise en place de projets de lecture [...] Jean-Louis Dumortier quant à lui [...] En cela, il rejoint G. Langlade pour qui [...]*

Les travaux de cet ordre témoignent d'une certaine maîtrise de l'écriture de recherche, tant au plan formel qu'au plan discursif. Notons encore qu'ils proposent une bibliographie plus courte que les autres travaux, mais nettement plus ciblée et entièrement utilisée dans le corps du travail (citations, reformulations, notes de bas de page).

Certes, la consigne du travail demandé n'impliquait pas la production d'un discours de recherche, et l'on pourrait d'ailleurs regretter, dans l'exemple reproduit ci-dessus, une (sur)abondance de références théoriques, comme si les scripteurs parlaient à travers les théoriciens convoqués.

Cette caractéristique rejoint une tendance très nette observée par ailleurs chez les jeunes étudiants qui se frottent à l'écriture de recherche, une véritable obsession citationnelle qui consiste à reproduire systématiquement le discours de « l'Autorité ». S'agit-il d'un réflexe de prudence ? Ou bien faut-il y voir la difficulté à croire en sa légitimité dès lors que l'on accomplit un travail dans le cadre d'une évaluation somme toute très scolaire ? (Pollet et Piette, 2002, p. 169-171.)

Quoi qu'il en soit, pour ce genre de travaux, plus satisfaisants sur le plan de l'apport théorique, il est vrai, il conviendrait de travailler sur l'occasion et la manière d'insérer citations et reformulations en fonction de la situation d'énonciation et de l'intention discursive.

## ■ Conclusion et perspectives

On a vu à quel point les étudiants éprouvent des difficultés à sortir de leur vécu pour mener une réflexion personnelle en conjuguant un apport théorique à leur expérience. Notons toutefois que l'exercice n'a rien d'évident et mérite dès lors un enseignement en ce sens. Deux points semblent fondamentaux pour répondre à cet objectif.

Ainsi, constatant la propension très nette au récit, il semble tout à fait judicieux de suivre la proposition de Daunay (2004, p. 202) de travailler sur la question du lien à établir entre récit et théorie, compte tenu du fait qu'une narration « peut être source d'une approche théorique, soit qu'elle la contienne sans l'exhiber soit qu'elle la favorise dans un travail de maturation ». Dans le même ordre d'idées, il serait judicieux d'amener les étudiants à réfléchir aux frontières, mais aussi aux interactions entre narration, description, commentaire et apports théoriques, pour mener à bien le travail d'analyse et de recul réflexif qui leur est demandé, et, dès lors, aux différents niveaux discursifs à mettre en œuvre.

Un autre point à creuser, pour un dispositif d'accompagnement, concerne la « formulation de problématiques et les mouvements de problématisation dans les textes réflexifs [...] » même s'il s'agit d'un « point aveugle pour l'enseignant » (Nonnon, 2002, p. 32). En effet, le concept de problématisation est extrêmement présent dans les consignes de productions écrites ; il fait aussi partie des attentes relatives à l'évaluation, souvent implicitement (on s'attend en effet à ce qu'un objet soit *problématisé*, à ce que l'étudiant inscrive ses propos dans une démarche *problématisante*). Mais il fait rarement l'objet

d'apprentissage, comme si sa définition ne posait aucun problème et sa mise en œuvre discursive allait de soi... ce qui, il faut le reconnaître, est loin d'être le cas ! Or on peut déjà travailler efficacement sur deux types de formulations de problématiques caractéristiques des écritures professionnelles, à partir de lectures théoriques ou de l'expérience (Nonnon, 2002).

Au-delà d'un accompagnement lié à la production demandée dans le cadre du cours – toujours délicat à organiser, dans ce seul objectif, à l'intention d'enseignants chevronnés –, il s'agit surtout de jeter les bases d'une véritable formation continuée leur permettant de se tenir au courant des avancées en didactique du français et de les intégrer à un vécu professionnel. De ce point de vue, le passage par une production écrite semble fondamental dans la mesure où l'écriture peut grandement contribuer à l'élaboration de connaissances et au travail sur soi, comme le souligne Nonnon (1995, p. 95). Et c'est dans cette mesure que je crois fermement en l'effet positif d'une telle approche dans la préparation du dossier professionnel exigé par le décret.

## Bibliographie

- BAILLAT, G. et C. AROCQ (2002). «Réflexivité et écriture professionnelle», *Enjeux*, 53, p. 188-199.
- BEACCO, J.-C. (1998). *La rhétorique de l'historien. Une analyse linguistique de discours*, Berne, Peter Lang.
- BERTHON, J.-F. (2004). «Quelle écriture de recherche, pour quelle recherche et quelle formation dans le cadre de la formation continue des enseignants ? Questions et problèmes», dans J.-L. Dufays et F. Thyron (dir.), *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, p. 227-237.
- CHAMPY-REMOUSSEWARD, 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. Morrisse (dir.), *Les écritures en situations professionnelles*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 73-96.
- CIRCULAIRE, n° 1995, <[www.admin.cfwb.be/upload/docs/2237\\_20070919101147.pdf](http://www.admin.cfwb.be/upload/docs/2237_20070919101147.pdf)>, consulté le 15 janvier 2008.
- CRINON, J. et M. GUIGUE (2002). «Être sujet de son écriture : une analyse de mémoires professionnels», *Spirale*, 29, p. 201-219.
- DABÈNE, M. (1998). «Préface», dans C. Fintz (dir.), *La didactique du français dans l'enseignement supérieur. Bricolage ou rénovation ?*, Paris, L'Harmattan.

- DAUNAY, B. (2004). «Les mémoires professionnels entre récit et théorie», dans J.-L. Dufays et F. Thyron (dir.), *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, p. 195-212.
- DAUNAY, B., I. DELCAMBRE, J.-L. DUFAYS et F. THYRION (dir.) (2007). *Didactique de l'écriture-lecture et formation des enseignants*, Lille, Université Charles-de-Gaulle.
- 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, Les Presses de l'Université du Québec, p. 41-71.
- DÉCRET DÉFINISSANT LE CERTIFICAT D'APTITUDE PÉDAGOGIQUE APPROPRIÉ À L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (CAPAES) en hautes écoles et dans l'enseignement supérieur de promotion sociale et ses conditions d'obtention (17/07/2002, modifié le 20/07/06), <[www.cdadoc.cfwb.be/cdadocrep/pdf/2002/20020717s26934.pdf](http://www.cdadoc.cfwb.be/cdadocrep/pdf/2002/20020717s26934.pdf)>, consulté le 15 janvier 2008.
- DELCAMBRE, I. et I. LABORDE-MILAA (2002), «Diversité des modes d'investissement du scripteur dans l'introduction du mémoire professionnel», *Enjeux*, 53, p. 11-22.
- DEZUTTER, O. et T. DORÉ (2004). «Écrire pour réfléchir sur sa pratique: état du rapport à l'écriture d'étudiants en première année de formation à l'enseignement», dans E. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.), *Actes du 9<sup>e</sup> colloque de l'AIRDF – Le français: discipline singulière, plurielle ou transversale?*, Québec, publié sur disque compact.
- DUFAYS, J.-L. et F. THYRION (dir.) (2004). *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain.
- ENJEUX (2002). Thème: «L'écrit dans l'enseignement supérieur», numéros 53 et 54.
- GUIGUE, M. (1998). «Lectures et données de terrain: deux modes d'accès au savoir difficiles à tisser dans la rédaction d'écrits longs», *Lidil*, 17, p. 81-95.
- LEENHARDT, J. (1988). «Les effets esthétiques de l'œuvre littéraire», dans M. Poulain (dir.), *Pour une sociologie de la lecture. Lecture et Lecteur dans la France contemporaine*, Paris, Éditions du Cercle de la Librairie, p. 59-79.
- LIDIL (1998). Thème: Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur, numéro 17.
- MEMENTO POUR L'ÉTUDIANT DU CAPAES (2006-2007). Université libre de Bruxelles.
- MILLET, M. (1999). «Économie des savoirs et pratiques de lecture. L'analyse des formes de travail intellectuel étudiant en médecine et en sociologie», *Éducation et Sociétés*, 4(2), p. 57-74.
- NONNON, E. (1995). «Les interactions lecture-écriture dans l'expérience d'une écriture professionnelle: le mémoire des professeurs débutants», *Pratiques*, 86, p. 93-111.
- NONNON, E. (2002). «Formulation de problématiques et mouvements de problématisation dans les textes réflexifs: un point aveugle pour l'enseignement?», *Spirale*, 29, p. 29-74.

- PAQUAY, L., G. DE COCK et B. WIBAULT (2004). «La pratique réflexive au cœur de la formation initiale des enseignants», dans J.-L. Dufays et F. Thyron (dir.), *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, p. 11-29.
- POLLET, M.-C. (2001). *Pour une didactique des discours universitaires. Étudiants et système de communication*, Bruxelles, De Boeck Université.
- POLLET, M.-C. et V. PIETTE (2002). « Citations, reformulations du discours d'autrui : une clé pour enseigner l'écriture de recherche? », *Spirale*, 29, p. 165-179.
- POLLET, M.-C. et L. ROSIER (2005). « L'enseignement du français dans le supérieur : unité ou diversité? », dans M.-C. Pollet et L. Rosier (dir.), *La formation des professeurs de français de l'enseignement supérieur : état des lieux critique et prospectif*, Bruxelles, AIRDF, p. 13-23.
- PRATIQUES (2004): Thème: « Les écrits universitaires », numéros 121 et 122.
- SILLAM, M. (2002). « Le mémoire professionnel des professeurs des écoles », *Enjeux*, 53, p. 200-212.
- SPIRALE (1999). Thème: « L'approche biographique en formation d'enseignants », numéro 24.
- SPIRALE (2002). Thème: « Lire-écrire dans le supérieur », numéro 29.





**Apprendre  
et se développer à travers  
l'écriture du mémoire  
en formation d'adultes  
Utopie ou possible réalité?**

**Éliane Godelet**  
*Université catholique de Louvain*  
*Éliane.godelet@uclouvain.be*



*Écrire, c'est penser contre soi.*

Alain Bosquet<sup>1</sup>

Comme le soulignent Crinon et Guigue (2006), beaucoup de formations se terminent par un travail d'écriture souvent long. Le mémoire en formation d'adultes à l'université en est un exemple parmi d'autres. Si l'on trouve nombre de recherches, d'ouvrages et d'articles portant sur les mémoires professionnels (Bucheton, 2003 ; Cros, 1998 ; Gomez, 2001 ; Leclercq, 2006 ; Oudart et Vierspieren, 2006), on en trouve peu, à notre connaissance, sur l'écriture du mémoire en formation d'adultes. On ne peut l'assimiler totalement, ni à un mémoire professionnel, ni à une recherche-action, ni même à une recherche dite en intelligibilité<sup>2</sup>. Cette difficulté à définir le genre n'est pas sans conséquences sur les apprentissages à effectuer, sur les effets produits tant en termes de développement personnel que professionnel ni sur le processus d'écriture.

L'écriture du mémoire prend naissance à l'intersection du « métier » et de « l'université ». Écriture particulière, parmi d'autres genres d'écritures, elle est produite par ceux que nous appellerons des praticiens-chercheurs occasionnels ou encore des praticiens réflexifs. La difficulté à trouver le mot juste illustre l'ambiguïté de la posture de recherche de ces étudiants dont on ne peut pourtant faire abstraction pour penser leur rapport à l'écriture.

Perçue comme une tâche plus ou moins clairement prescrite par l'institution universitaire, l'écriture du mémoire se révèle être, pour certains étudiants adultes, un moment clé du processus d'apprentissage mais aussi une épreuve d'un genre particulier. Les représentations liées à l'expérience du mémoire, comme celles liées aux activités humaines, diffèrent et voyagent entre prescrit, réel et vécu. Les apprenants en parlent en des termes relativement forts, inhabituels dans une institution universitaire. Leurs représentations dépassent le seul registre cognitif pour ouvrir sur des questions identitaires tant individuelles que professionnelles.

- 
1. Toutes les citations en début de paragraphe proviennent du site <[www.evene.fr/](http://www.evene.fr/)>.
  2. On trouve la notion de scientificité liée aux recherches en intelligibilité, inscrites dans des processus larges de transformations du monde et visant la production de savoirs théoriques sur son fonctionnement (Barbier, 2006).

Dans quelle mesure, comment et à quelles conditions le processus d'écriture du mémoire de fin d'études en formation d'adultes permet-il de lier apprentissages, développement identitaire et développement professionnel ? Dans cette contribution, nous tenterons de répondre à ces questions et de mettre en lumière quelques-unes des interactions supposées entre les registres cognitif, affectif et social appartenant à l'écriture du mémoire.

## **1. Les facultés pour adultes à l'université, un contexte d'écriture particulier**

Il existe en Communauté française de Belgique, quelques instituts universitaires<sup>3</sup> entièrement consacrés à la formation d'adultes dans la mesure où leurs modalités pratiques ont été pensées pour faciliter l'accès à l'université à des adultes déjà insérés dans la vie professionnelle. La Fopa<sup>4</sup> (Faculté ouverte pour adultes), par un de ces programmes de master, est attachée à l'Université catholique de Louvain (UCL). Parmi quelques-unes des modalités particulières, on peut citer l'organisation des cours en horaires dits décalés et en décentralisation<sup>5</sup>. Il faut aussi mentionner un mode de travail pédagogique visant l'appropriation des savoirs à travers une confrontation des éléments issus des divers champs de pratiques professionnelles des étudiants et les apports théoriques proposés comme autant d'outils de lecture et de relecture des « réalités » de chacun. C'est notamment par la résolution de conflits sociocognitifs engendrés par le travail en sous-groupe que s'opèrent la déconstruction et la reconstruction des représentations initiales.

- 
3. On peut citer essentiellement la Fopes (Faculté ouverte en sciences politiques et sociales), premier programme du genre en Communauté française de Belgique, et la Fopa (Faculté ouverte pour adultes, master en sciences de l'éducation). Ils appartiennent tous deux à l'UCL (Université catholique de Louvain) mais on trouve également ce genre de programme dans d'autres universités.
  4. La Fopa (Faculté ouverte pour adultes, master en sciences de l'éducation) a été créée en 1981 à la suite de la Fopes (Faculté en sciences politiques économiques et sociales), créée en 1974, le plus ancien programme de ce genre en Communauté française de Belgique.
  5. Les cours sont dits en « horaire décalé » par rapport à des cours de jour. Ils ont lieu soit en soirée, soit le samedi. Par ailleurs, pour faciliter l'accès au plus grand nombre, l'université organise ces masters en dehors du site universitaire.

Les exigences liées au mémoire de fin d'études découlent de ces choix de pratiques, comme du projet social annoncé<sup>6</sup> par cet institut universitaire dans une volonté d'engager les étudiants à repenser leur action eu égard aux débats et aux enjeux de société. En ce qui concerne le mémoire de fin d'étude, une des demandes premières est d'enraciner la question de recherche dans le champ des pratiques professionnelles de l'étudiant.

Pour les étudiants de cette faculté, parfois qualifiée d'atypique, l'écriture du mémoire est une des difficultés majeures de leur parcours de formation. Nous sommes là face à une pratique d'écriture généralement ressentie comme longue et solitaire, même si, en réalité, elle est amorcée depuis l'année préparatoire de master et accompagnée<sup>7</sup> peut-être plus étroitement que dans d'autres facultés. Dans cet exercice d'écriture, il s'agit, d'une part, de tenir une certaine posture de recherche au départ d'une expérience de praticien et, d'autre part, de traduire, à travers une écriture relativement normée, distancée et adressée, l'élaboration de sa pensée entre recherche et réflexivité dans le but de produire de nouveaux savoirs permettant, si possible, la transformation de l'action dans un sens donné.

Afin que le lecteur puisse construire sa propre lecture critique, il convient de donner quelques éléments de méthodologie. Ces choix ne sont pas sans conséquences sur les résultats obtenus.

## **2. Précisions méthodologiques : une approche exploratoire et historisante**

Les résultats présentés dans le cadre de cette contribution ne forment qu'une partie d'une recherche plus large portant sur l'engagement et la construction identitaire des étudiants adultes dans leur mémoire de

---

6. Pour la Fopa : « Il est important que les acteurs aient un lieu pour réfléchir aux enjeux du monde de l'éducation et promouvoir des nouveaux modèles d'analyse et d'action » (<[www.fopa.ucl.ac.be/presentation/Enjeux.htm](http://www.fopa.ucl.ac.be/presentation/Enjeux.htm)>, consulté le 20 février 2008).

7. La production du mémoire est accompagnée par trois personnes dont le promoteur, professeur de la faculté qui se charge de la conduite globale du processus de recherche ; le premier accompagnateur, habituellement un professeur de l'UCL, parfois chargé des aspects méthodologiques et, enfin, d'un second accompagnateur, issu du champ de pratique professionnel dans lequel s'insère la question de recherche.

fin d'études. Compte tenu de l'état de la recherche dans ce domaine et afin de tenter de saisir l'objet dans sa complexité et non comme un fait social isolé, nous avons choisi une approche exploratoire et historisante s'inscrivant dans une perspective compréhensive.

Les collectes de données ont été réalisées sous diverses formes : récits de formation, recueils écrits et, enfin, dessins. Pour cette partie du travail de recherche, les témoignages écrits émanent de onze apprenants adultes. Tous ont suivi au moins un cursus de formation universitaire destiné aux adultes en reprise d'études. Il s'agit, pour dix d'entre eux, d'une maîtrise en sciences de l'éducation offerte par la Faculté ouverte pour adultes (FOPA) de l'Université catholique de Louvain (UCL), la onzième personne a terminé un master spécialisé « Formation d'adultes : champ de recherche » au CNAM-Paris. La moyenne d'âge se situe entre 40 et 45 ans. Il faut également préciser que toutes ces personnes ont écrit et défendu leur mémoire ; elles ont donc toutes surmonté « l'épreuve » du mémoire.

La consigne, pour cette partie de la recherche, était de produire autant de propositions que possible au départ de : « Écrire un mémoire c'est... », sans aucune censure et en n'ayant pas peur de paraître hors propos ou hors contexte. Les extraits présentés dans la suite du chapitre émanent donc des recueils écrits de représentations de onze étudiants adultes concernant l'écriture du mémoire dans le champ de la formation d'adultes.

Les objectifs poursuivis dans cette partie de la recherche étaient de tenter de comprendre ce que veut dire exactement « écrire un mémoire » pour les étudiants qui y ont été confrontés. Dit autrement, au-delà du culturellement correct, quelles représentations en ont-ils, quels registres et quels sentiments sont évoqués, comment peuvent se conjuguer apprentissage et développement et quelles particularités comporte ce type d'écriture ? Mais penser l'écriture contextualisée et relativement normée du mémoire demandait, au préalable, de revenir brièvement sur la notion d'écriture.

### **3. Du geste d'écriture à l'acteur social**

Comme le relève Dabène (1996, p. 92), parmi les nombreuses recherches actuelles portant sur l'écrit et l'écriture : « beaucoup font l'impasse sur une définition préalable de leur objet d'étude ». Cros (2009, p. 135 dans le présent ouvrage) définit l'écriture comme étant : « 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». Nous prolongerons cette définition par celle que donne Dabène (1996, p. 95) du geste d'écriture pour l'appliquer à la rédaction du mémoire de fin d'études, comme «matérialisant le sens en objet visible et lisible, relevant de la fabrication langagière, processus médiatisé de matérialisation de la langue imposant à l'utilisateur un "style" scriptural qui ne ressortit pas à un "ordinaire" langagier et qui fait de tout écrit, même "ordinaire", un produit langagier "extra-ordinaire" ».

L'écrit se distingue de l'oral non pas en termes linguistiques, ni en termes de particularité des situations de production et de réception<sup>8</sup> mais en termes «d'acculturation à un mode d'expression, de communication et d'accès à la connaissance qui ne relève pas de l'exercice naturel de la parole» (Dabène, 1996, p. 92-93). On peut envisager l'acculturation à un mode d'expression comme étant la nécessité, pour écrire un mémoire, de respecter et d'intégrer les codes d'une communauté de référence afin de communiquer, à la communauté en question, le processus et les résultats de la recherche, tout en sachant qu'ils feront l'objet d'une certification. Selon Nystrand (1989) et le modèle de l'interaction sociale, l'écriture est interactive et sociale. On aborde ainsi l'un des aspects importants de l'écriture, soit son caractère engageant. Le mémoire de fin d'études, comme tout travail clôturant une formation longue, s'inscrit généralement dans une relation dissymétrique dans laquelle l'un aura à faire la preuve à l'autre de ses capacités et des apprentissages effectués. Dabène (1996, p. 194) soutient que l'ordre scriptural fait de tout usager de l'écrit un «acteur social en danger compte tenu des représentations sociales dominantes». Prendre en compte le registre social et affectif amène ainsi à supposer, au-delà de la dimension cognitive explorée par Cros (2009), l'existence d'autres dimensions de ce travail d'écriture d'un genre particulier que constitue le mémoire de fin d'études et permet peut-être de trouver une voie entre apprentissage et développement.

---

8. Bien que dans le cas de l'écriture du mémoire, la production et la réception soient relativement particulières.

#### **4. L'écriture du mémoire : la possibilité d'un lien entre apprentissage et développement**

On trouve dans l'ouvrage collectif dirigé par Danis et Solar (1998) des tentatives diverses de réponses à cette difficile question des liens entre apprentissage et développement personnel et professionnel des adultes. « Au cœur du lien entre apprentissage et développement se trouvent les connaissances et le savoir [...] qui conduisent à une pensée personnalisée sinon personnelle » (Solar et Danis, 1998, p. 306). Selon Labelle (1998), les connaissances scientifiques se situent également au cœur du lien entre apprentissage et développement, mais elles auront à être médiatisées par la parole au sein d'un collectif de recherche et d'apprentissage que pourrait être, par exemple, la commission d'accompagnement. Solar et Danis (1998) soulèvent la question des conditions, des contenus et des processus favorisant l'apprentissage, mais nulle part, semble-t-il, n'est évoquée explicitement la dimension de l'écriture comme un des liens possibles entre apprentissage et développement.

Bernié (1998) s'est, quant à lui, interrogé sur les fonctions propres à l'écrit permettant d'influer sur la transformation des connaissances. Selon cet auteur, on trouve dans l'écrit une fonction métalinguistique qui favorise la réflexion, une fonction discursive qui situe la place d'acteur dans un réseau de connaissances et une fonction de construction et d'appropriation des savoirs qui incite à sélectionner les informations utiles et à construire une position d'énonciateur. La fonction de construction des connaissances est proche de la seconde modalité du modèle à deux composantes proposé par Bereiter et Scardamalia (1987), soit la transformation des connaissances à travers le processus d'écriture.

Keys (1999) propose d'appliquer le modèle de Bereiter et Scardamalia (1987) au domaine de la recherche scientifique. Même si le contexte et les enjeux particuliers de l'écriture du mémoire en formation d'adultes ne peuvent pas l'inscrire entièrement dans ce champ, ses modalités de conception et les exigences des institutions de formation en font pourtant, à bien des égards, un travail semblable à celui qu'exige la recherche scientifique, y compris dans ses effets supposés de création de nouvelles connaissances.

## **5. Représentations du mémoire et registres évoqués**

Envisager la question des liens entre apprentissage et développement de la personne à travers l'écriture du mémoire suppose de s'interroger sur les registres et les composantes identitaires touchés par ce travail. Cela suppose, au préalable, de s'interroger sur les représentations qu'en ont les étudiants.

### **5.1. Écrire un mémoire, de l'épreuve à l'œuvre**

Dans l'institution universitaire, le mémoire apparaît comme le passage obligé et presque naturel de tout processus de formation auquel ce dernier a mené en droite ligne à travers cours et travaux divers censés y préparer. Cette évidence pour les uns (les enseignants), explique peut-être que, lors des réunions de travail, on n'aborde généralement pas, ou peu, la question de ce qu'il peut bien représenter pour les autres (les étudiants). Voici ce qu'une étudiante nous en dit: *La production écrite à réaliser, cela a été vécu également comme le défi impossible à relever des contes magiques, le jeu des cauchemars, dont on ignore les règles et où il est impossible de se dérober néanmoins; comment réaliser ce produit attendu dont je n'avais aucune expérience préalable? Un secret à percer sans méthode.* Force est de constater, et plusieurs témoignages vont dans ce sens, que non seulement les représentations dépassent largement l'exercice de style, mais que de plus le mémoire reste bien souvent pour les étudiants un cours d'action totalement inconnu et largement sous-prescrit comme l'avait déjà relevé Türkal (2006).

Plus qu'un défi, d'autres en parlent comme d'une œuvre: *Le mémoire, c'est une œuvre [...] une production tellement personnelle qu'elle a une valeur inestimable à tes yeux [...] c'est un témoignage de toi-même.* En termes de dynamique motivationnelle et selon la théorie de l'*expectancy value* (Eccles et Wigfield, 2002), on sait que la valeur perçue de la tâche tout comme la notion de désir (Bourgeois, 2000) constituent, pour l'étudiant, des facteurs essentiels d'engagement dans l'action. Dans un travail de recherche, les actions à poser sont nombreuses mais de toutes, celle qui, en définitive, matérialisera la pensée en un objet de certification visible et lisible, est l'écriture.

L'analogie avec l'œuvre est intéressante et renvoie à la notion de rites de passage. Dans le travail de repérage des liens entre apprentissage et développement, on pourrait tenter de transposer cette réflexion de Leguy (2002, p. 232) à la réalisation du mémoire de fin d'études. Selon lui, l'œuvre permet de :

réaliser des transitions socio-existentielles. Elle favorise au cours de la vie des passages entre différents espaces et différentes temporalités pour le sujet. Elle permet au sujet de changer de statut et d'identité socioprofessionnelle ou de circuler entre les différentes sphères personnelles, sociales et professionnelles.

En effet, la reprise d'études et, plus encore, le parcours de formation à l'âge adulte sont souvent évoqués et vécus comme une période de transition et de transformation de la personne qui peut être liée à la personne dans sa globalité. Dans cet ouvrage, Cros (2009) se centre sur le développement cognitif et sur l'écriture des thésards. Nous tenterons, quant à nous, de déceler les liens entre apprentissage et développement, tant identitaire que professionnel des étudiants adultes, à travers trois registres du mémoire imbriqués : cognitif, affectif et social.

## **5.2. Construire sa pensée et s'engager, des registres imbriqués**

Le registre cognitif est sans doute celui qui vient le premier à l'esprit dans un contexte universitaire. Dans l'extrait suivant, l'étudiante décrit quelques-unes des opérations qui, outre d'être nécessaires pour réussir à construire le mémoire, ont constitué, pour elle, des apprentissages en soi, par exemple apprendre à « déplier ses idées », jouer avec les concepts ou encore prendre conscience qu'elle sait rédiger vite et beaucoup.

*La rédaction du mémoire m'a donc beaucoup marquée. Tout d'abord pour apprendre « à déplier mes idées ». Rédiger, c'est triturer, malaxer, jouer avec les concepts, les mots, que toutes les idées s'enchaînent sans trou. À cette période, j'ai appris que je savais rédiger beaucoup, vite et complexe.*

On retrouve dans cet extrait les trois fonctions évoquées par Bernié (1998) qui, tentant de définir les axes faisant de l'écriture une voie d'apprentissage, avait relevé une fonction métalinguistique, une fonction discursive et, enfin, une fonction de construction et d'appropriation.

Pour cette étudiante, il fallait donc *que toutes les idées s'enchaînent sans trous*. Keys (1999) dira que le développement d'arguments est une des caractéristiques premières de l'écriture scientifique. Or

les tâches les plus favorables aux apprentissages sont celles qui demandent d'élaborer des explications, de retravailler les concepts, d'émettre des hypothèses, d'interpréter, de synthétiser, de débattre [...] et donc de développer des capacités de réflexion d'un niveau supérieur. Ce sont des tâches que l'on retrouve tout au long du travail de conception et de rédaction du mémoire, elles constituent des étapes nécessaires et leur succession selon un ordre défini constitue également un apprentissage à réaliser. (Rivard, 1994, dans Prain, Hand et Hohenshell, 2001, p. 49.)

Bautier et Bucheton (1995) soulignent que l'acquisition de la maîtrise de l'écriture représente une acculturation et un changement de soi comme sujet écrivant dans la mesure où la modification du rapport à l'écrit induirait une modification de posture qui permettrait d'accéder à une écriture des connaissances. Il serait intéressant de voir si l'inverse de la proposition est aussi vrai. L'écriture des savoirs induit-elle une modification dans la perception de soi propice à une progressive acculturation à une certaine communauté discursive? Faut-il, pour écrire un mémoire, se voir comme appartenant à une certaine communauté de pratique et capable d'écrire ou est-ce en découvrant ce que l'on a écrit et la maîtrise du processus dont on a fait preuve que l'on prend conscience des changements opérés pour pouvoir se reconnaître comme appartenant à une communauté de pratique? La question est interpellante en matière d'accompagnement et on peut penser que le phénomène est itératif, objet et sujet semblant liés dans un rapport dialectique. «Le rapport entre chercheur et sujet de recherche est "intime", incontournable: en construisant l'objet je me construis, en me construisant je construis l'objet» (Canter Kohn, 1992, p. 8). Ces réflexions mènent au cœur des liens entre les registres cognitif, affectif et social dans l'écriture du mémoire.

Dans l'extrait qui précède, l'étudiante mentionne sa propre *transformation* ainsi que le rôle de la commission d'accompagnement, un des paramètres du contexte d'écriture. Pour les interactionnistes, ce dernier est fondamental. Selon Nystrand (1989), la production écrite serait une négociation de sens entre un rédacteur et son lecteur afin de créer un cadre de référence commun. L'écriture du mémoire est, en effet, non seulement située et normée, mais aussi adressée, et c'est sans doute là un des aspects de son caractère impliquant. Pour cette

apprenante, *Écrire un mémoire, c'est oser affirmer ses préférences; sujet traité, cadre théorique, lectures, méthodologie, c'est s'avouer à soi-même et aux autres, ses préférences, c'est les assumer et les défendre.* On pourrait dire que l'écriture du mémoire médiatise le passage de soi à la sphère sociale en engageant le sujet dans ses composantes intellectuelles et affectives, par le biais d'une activité sociale obéissant à une codification (*vade mecum*) et soumise à des jugements (évaluation).

## **6. Quelques particularités de l'écriture du mémoire en formation d'adulte**

*J'écris pour pouvoir lire ce que je ne savais pas que j'allais écrire.*

Claude Roy

La question de l'écriture du mémoire soulève plusieurs difficultés de taille. Avant toute chose, il s'agit de tenter d'opérer une distinction entre l'expérience de formation, d'une part, et l'expérience du mémoire, d'autre part. Ensuite, il s'agit de viser à distinguer dans les représentations recueillies ce qui tient pour les personnes à l'expérience du mémoire en général et ce qui est particulier au geste d'écriture proprement dit en lien avec cette expérience. Enfin, dans les apprentissages effectués et les développements repérés, il faut tenter de comprendre ce qui tient à l'écriture du mémoire en formation d'adultes et ce qui tient à l'acte même d'écriture. Ou, dit autrement, est-il possible, dans ce cas, de dissocier et de penser ce geste d'écriture et ses effets en dehors de son contexte de production et de la posture d'écriture ?

### **6.1. Une posture d'écriture particulière**

Nous prendrons le parti de dire que la posture de recherche de ces adultes en reprise d'étude s'apparente, à bien des égards, à la posture de praticien-chercheur. Selon Kaddouri (2006, p. 244), « le trait d'union s'impose entre les deux termes. Il signifie deux identités caractérisées par leurs complémentarités tensionnelles et distinctes : celle du praticien et celle de l'écrivain ».

Un arrêt s'impose sur cette posture de recherche d'un genre particulier dans la mesure où elle doit se construire à l'intersection d'au moins deux champs de pratiques différents dans lesquels les étudiants sont investis. C'est en partie ce qui explique que, comme le

relève Canter-Kohn (1992), les étudiants adultes sont souvent fortement concernés par le sujet qu'ils ont choisi. Se posent dès lors des questions d'implication et de distanciation.

Comme nous l'avons déjà mentionné, les étudiants adultes sont encouragés à ancrer leur sujet de recherche dans leur champ professionnel. Même si ce n'est pas le but premier, ces personnes sont ainsi amenées à s'interroger sur leur contexte de travail et, partant de là, sur leur identité professionnelle. Le mémoire en intelligibilité ne se veut pas *a priori* transformateur identitaire ni professionnalisant. Toutefois, que l'on constate des effets apparentés à ce niveau ne doit pas surprendre ne serait-ce qu'à travers le retour réflexif souvent opéré sur les identités personnelle et professionnelle des mémorants. On peut opérer les mêmes distinctions ou les mêmes inclusions à opérer entre l'acteur réflexif et le praticien-chercheur (Kaddouri, 2006). Cet auteur distingue quatre niveaux d'écriture : l'écriture dans sa pratique, l'écriture pour sa pratique, l'écriture sur sa pratique (praticien réflexif) et l'écriture à partir de sa pratique (praticien chercheur). « L'écriture à partir de sa pratique trouve sa finalité dans le cadre d'une autre écriture (académique) au service de laquelle elle est mobilisée » (Kaddouri, 2006, p. 244).

Le terme de praticien-chercheur est largement et différemment utilisé dans divers contextes. Même si ce terme peut fournir matière à discussion, il paraît pourtant être le plus approprié. Comme le praticien-chercheur, l'apprenant adulte, inséré dans une communauté professionnelle dont il fait provisoirement son champ d'investigation, entreprend une démarche de recherche qui confrontera *in fine* données empiriques et cadre théorique à travers une méthodologie de recherche (Kaddouri, 2006). On peut, par ailleurs, considérer que l'apprenant adulte tout au long du travail de mémoire est inséré dans une équipe de recherche constituée par sa commission d'accompagnement. Pendant le temps de conception et d'écriture du mémoire, la personne est ainsi amenée à écrire à partir de sa pratique, en privilégiant la position de chercheur à celle de professionnel. En effet, l'institution de formation demande que le mémoire ait, dans une certaine mesure, les qualités d'un rapport de recherche et qu'il fasse la preuve d'une démarche de pensée et de construction fortement apparentée à celle de la recherche scientifique.

## 6.2. L'écriture du mémoire : une pratique scripturale insérée dans une pratique sociale

Selon Bruner (1996, p. 17-18) : « c'est parce que les significations sont culturellement situées qu'elles peuvent être négociées, et, à terme, communiquées. De ce point de vue, savoir et communiquer sont par nature éminemment interdépendants, et même virtuellement inséparables ». L'écriture du mémoire s'inscrit dans une pratique sociale déterminée, à l'intersection du champ de la recherche universitaire et des champs de pratiques professionnelles. Cette écriture d'un genre particulier est régie par les normes d'une communauté discursive de référence.

Proche de la notion de communauté de pratique développée par Wenger (1995) fondée sur l'idée qu'apprentissage et développement s'opèrent à travers l'engagement dans une pratique sociale, le concept de communauté discursive a d'abord été proposé par Pogner (1999). « Les membres d'une communauté discursive envisagent de la même façon des modes de communications et les textes acceptables dans la communauté. On peut comprendre les attentes et les conventions d'une communauté discursive comme découlant des tâches que traite la communauté, mais aussi comme l'expression de son idéologie » (Pogner, 1999, p. 145). On peut considérer que le champ de la recherche universitaire constitue non seulement une communauté de pratique, mais également une communauté discursive qui conditionne, peu ou prou, des formes de langage acceptables, tant dans la forme que dans le fond. L'écriture du mémoire requiert et construit, dans le même temps, une capacité rédactionnelle particulière qui devrait permettre au lecteur, *in fine*, de suivre le déroulement de la pensée. L'étudiant cherche donc à opérer ces diverses conceptualisations, mais aussi les faire apparaître à travers l'écriture, ce qui sera généralement considéré comme un signe de validité.

Selon Vygotski (1934/1997), l'emploi du signe est le moyen fondamental d'orientation et de maîtrise des processus psychiques. En l'associant au concept de communauté discursive, on peut penser que l'obligation de faire référence à une forme de langage propre au discours scientifique, tant dans la forme que dans le fond, favoriserait des apprentissages plus complexes à travers l'apprentissage d'une capacité rédactionnelle particulière qui permettrait de médiatiser et d'ordonner les savoirs pour créer de nouvelles structures.

Néanmoins, s'il s'agit de se conformer et d'acquérir une pratique scripturale particulière; l'institution de formation demande également de produire une pensée personnelle et une production originale, dans le sens premier du terme.

### 6.3. Construire une identité énonciative

En matière d'écriture, suivre tout à la fois la norme tout en réussissant à produire malgré tout quelque chose de personnel peut apparaître comme une injonction paradoxale presque impossible à réaliser.

*Pour les deux premières écritures, j'ai tenté de suivre les conseils que l'on me donnait, d'être plutôt une « bonne élève ». Et puis j'en ai eu marre [...] On me demandait d'obéir [...] et de produire quelque chose de personnel simultanément. À la troisième rédaction [...] j'ai tout restructuré à ma sauce [...] j'étais enfin capable de défendre cette partie théorique.*

Cette étudiante témoigne du besoin de s'approprier le processus de recherche et de se détacher en partie de la prescription pour *définir*, comme elle le dit, la partie théorique. Peut-être est-ce une manière de compenser l'asymétrie de la relation afin de résoudre positivement une forme de conflit sociocognitif entre elle et les membres de la commission d'accompagnement. L'écriture fait apparaître, en les rendant visibles et lisibles, les prises de risques et les modifications de sa posture d'étudiante et de praticienne-chercheuse en se repositionnant dans la relation avec les membres de la commission d'accompagnement. Selon Dubar (2000, p. 203): « Les questions d'identité sont fondamentalement des questions de langage [...] composante majeure de la subjectivité. » Peut-on inverser la proposition et dire que les questions de langage sont fondamentalement des questions d'identité ?

Le concept d'identité énonciative peut répondre, en partie, aux questions que la rédaction d'un travail de mémoire suscite. L'identité énonciative, qui englobe l'identité rédactionnelle et l'identité artisanale et créatrice, est définie par Guibert (1989, p. 196) comme « la représentation que des auteurs se font d'eux-mêmes en tant qu'énonciateurs de discours ». On peut penser que l'identité énonciative est à construire tout au long du processus de recherche à travers l'écriture. Canter-Kohn (1986, p. 826) affirme que la rédaction du mémoire requiert un sceau d'autorisation impliquant « une reconnaissance de soi-même par soi-même comme capable d'une contribution scientifique, comme capable

d'affronter les éventuelles critiques, comme capable de s'exprimer d'une manière suffisamment convenable autant pour soi-même que pour ses lecteurs».

Les formes d'écriture de la science sont à la fois multiples et curieusement uniformisées, parfois presque dépersonnalisées, afin d'être reconnues par la communauté discursive de référence, un peu comme si la science parlait seule (Grize, 1992; Jacobi, 1993) et comme si le chercheur quittait subitement l'état d'humain. Ainsi, paradoxalement, écrire un mémoire apparaît comme un acte social engageant la personne du praticien-chercheur, mais dans lequel sa personne ne devra généralement pas apparaître<sup>9</sup>, condition souvent *sine qua non* pour ne pas invalider les résultats. Nous nous trouvons devant une expérience d'écriture qui requiert, dans le même mouvement, engagement, en termes de motivation et de positionnement, et progressif effacement de soi. Comme le rapporte cette étudiante: *Une lutte avec une dimension de soi pour faire advenir une autre dimension de soi. Un jeu de souris/chat pour m'obliger à produire.*

#### **6.4. Les limites matérielles et temporelles du processus d'écriture**

En parlant de son mémoire, une étudiante signale :

*je ne sais pas faire sans un souci d'esthétisme, je le voyais d'abord esthétiquement et puis je voyais le texte que j'allais mettre dessus [...] je voyais mon mémoire avant qu'il ne soit fait [...] quand je suis allée vivre au Créahm<sup>10</sup>, j'ai commencé à voir, je vois les choses d'abord en couleur, arrangées, mais le texte je ne le connaissais pas encore.*

Selon les définitions de Cros (2006) et de Dabène (1996), nous ne sommes pas encore là dans de l'écriture à proprement parler. Or, pour l'étudiante, le produit, en tant qu'objet esthétique, préexistait au texte et participait déjà à l'écriture. Nombre de témoins ont évoqué une sorte d'envahissement de leur vie quotidienne par ce processus de réflexion et d'écriture presque constant qui ne consiste qu'à raviver la question de ce que peut bien être exactement «écrire un mémoire».

9. C'est, entre autres, une partie de la question relative à l'utilisation du pluriel de modestie: emploi du « nous » au lieu du « je ».

10. Créahm: CRÉAtivité et Handicap Mental.

Si l'on accepte l'idée que l'écriture du mémoire est dans la tête tout autant que sur le papier ou l'ordinateur, nous élargissons ainsi la notion de geste d'écriture donnée par Dabène (1996) puisque, ici, est appelé écriture ce qui est antérieur à l'acte et qui pourtant est déjà construction de sens. Dans une forme de relativité réinventée, on pourrait ainsi considérer que serait « activité d'écriture » du mémoire la totalité des activités de composition nécessaires (dans des lieux et des moments divers) pour matérialiser les constructions de sens en un objet visible et lisible.

### **6.5. L'écriture du mémoire : une pratique doublement épistémique**

Comme nous l'avons déjà noté, on pourrait croire que l'écriture, *a fortiori* celle du mémoire de fin d'études, relève uniquement d'opérations mentales rationnelles, planifiées et intentionnelles, c'est-à-dire devant aboutir à un résultat prévu d'avance. Pourtant, plusieurs des témoins ont souligné à quel point la production finale était restée, jusqu'à la fin, une inconnue. Une étudiante s'étonne : *je ne pouvais pas croire qu'il me soit possible de l'écrire comme j'ai finalement pu le construire et le rédiger*. Certains ont déclaré que c'est à la relecture seulement qu'ils se sont reconnus capables d'une telle production. D'autres ajoutent avoir découvert ce qu'ils pensaient grâce au processus d'écriture, alors même qu'ils ignoraient le penser. Comme l'a écrit Wittgenstein (1984, p. 27) : « je pense en fait avec la plume. Car ma tête bien souvent ne sait rien de ce que ma main écrit ».

On rejoint ainsi le concept d'écriture épistémique présentée par Bereiter (1980) destinée non seulement à communiquer mais aussi à produire du savoir. La modélisation proposée par Bereiter et Scardamalia (1987) distingue l'écriture d'expression des connaissances, associée à l'écriture expositive, de l'écriture de transformation des connaissances, associée à l'écriture interprétative. Seul le second modèle serait générateur de connaissances nouvelles dans la mesure où, prenant en compte le destinataire, c'est : « dans la relation dynamique interactive entre l'espace de contenu (connaissances, représentations) et l'espace discursif que s'effectue l'élaboration de la connaissance [...] L'écriture peut ainsi permettre de construire un sens et favorise les changements conceptuels » (Catel, 2001, p. 23).

Peut-être faut-il s'attarder un instant sur le concept de sens et y apporter une nuance que nous devons à Barbier et Galatanu (2000). Comme le font remarquer ces auteurs, sens et signification sont parfois utilisés indistinctement. Pour lui, le sens s'inscrit dans un « rapport à soi et est une construction mentale particulière qui s'effectue chez un sujet à l'occasion d'une expérience, par rapprochement entre cette expérience et des expériences antérieures » (Barbier et Galatanu, 2000, p. 69). Alors que la signification serait plutôt relative à l'interaction sociale et au « complexe intentionnel qui, chez le locuteur, accompagne particulièrement un procès de mobilisation de signes, probablement dans le but espéré de produire des "effets de sens" chez l'auditeur » (Barbier et Galatanu, 2000, p. 72). On parlera alors d'une « construction de sens » et d'une « offre de signification ». Cette distinction est intéressante car elle permet de considérer le mémoire comme la mise en forme d'une « construction de sens » pour la personne et d'une « offre de significations » destinée à une communauté discursive de référence, sans que la seconde ne recouvre entièrement la première. L'écriture du mémoire peut ainsi être considérée à la fois comme activité de pensée et activité de communication qui utilisent respectivement des représentations et des signes et mobilisent des catégories identitaires différentes entre identité pour soi et identité pour autrui. C'est ce qui nous entraîne à dire que nous avons à faire à une pratique que l'on peut qualifier d'au moins doublement épistémique. Peut-on, dans le prolongement, considérer l'écriture du mémoire comme une possible voie de professionnalisation ?

## **6.6. Écrire un mémoire : une voie possible de professionnalisation**

Qui parle d'écriture en situation professionnelle ou semi-professionnelle pose la question d'une possible professionnalisation, le débat sur les compétences, la VAE (validation des acquis de l'expérience) et les pratiques de portfolio ne font que renforcer l'interrogation. Une des possibilités de professionnalisation par l'écriture réside dans la transformation des représentations liées au métier et à l'identité professionnelle. Selon Wittorski (1998), les compétences professionnelles se développent prioritairement par l'action et la réflexion sur l'action. Or, comme nous l'avons déjà souligné, le praticien-chercheur, comme son nom l'indique, se trouve tout au long de sa recherche, entre l'action et la réflexion sur l'action, au départ d'une situation ou d'une

question généralement problématique. Si l'on considère que c'est la prise de distance et la réflexion qui permettent effectivement la professionnalisation et que l'écriture de recherche se doit elle-même d'être distanciée, rejoignant en cela la fonction métalinguistique de l'écriture décrite par Bernié (1998), nous avons peut-être une des voies possibles de développement professionnel à travers l'écriture du mémoire de fin d'études en formation d'adultes.

Les indicateurs d'un développement professionnel s'expriment le plus souvent à travers les modifications perçues en termes d'identité professionnelle. Barbier (1996, p. 40-41) la définit comme étant « l'ensemble des composantes représentationnelles, opératoires et affectives produites par l'histoire particulière d'un individu et qu'il est susceptible de mobiliser à un moment donné dans une pratique ». Il est intéressant de constater que dans une précédente recherche (Godelet, 2004) portant sur les effets de formation, les étudiants rencontrés observaient de nombreux effets tels qu'une augmentation des capacités d'analyse de leurs environnements professionnels et de leur métier, mais aussi une progression de l'estime de soi et particulièrement du sentiment d'efficacité personnelle. Le sentiment d'efficacité personnelle est le jugement que porte un individu sur ses capacités à organiser et à exécuter une tâche requise, pour atteindre une performance déterminée (Bandura, 1997). Nous émettrons toutefois une réserve dans la mesure où, comme nous l'avons déjà signalé, il est extrêmement difficile de distinguer clairement les effets de l'écriture du mémoire des effets plus larges de formation, surtout dans des dispositifs expressément pensés pour former des « acteurs sociaux » et s'apparentant fortement au mode de travail pédagogique de type appropriatif décrit par Lesne (1977, 1984). Ce mode de travail pédagogique est centré sur l'insertion sociale des personnes en formation. Il a une fonction productrice et transformatrice : développer chez les individus, à partir de leur position sociale, la capacité de modifier les conditions d'exercice de leurs activités quotidiennes. Il vise la formation d'agents sociaux en vue de produire de nouvelles formes de rapports économiques (Lesne, 1977, 1984).

Nous avons exploré jusqu'à présent quelques-unes des possibilités permettant de relier apprentissage et développement que ce soit au plan identitaire ou professionnel et quelques-unes des particularités du processus d'écriture du mémoire. Ces phénomènes de transformation des représentations sont souvent coûteux pour les personnes engagées dans la réflexion, en ce qu'ils remettent en question nombre

d'évidences et d'idées reçues entraînant des effets dans différents domaines de vie, allant parfois au-delà de ceux généralement attendus au terme d'un cursus universitaire.

Comment peut-on préparer et accompagner les étudiants dans le processus d'écriture du mémoire pour que soient pris en compte les registres cognitif, affectif et social afin d'engendrer de nouvelles représentations du monde et de soi agissant dans le monde ?

## **7. Accompagner le processus de recherche des étudiants adultes**

*Quand on se sent empêché d'écrire, on se sent exilé de soi-même.*

Harold Pinter

*Écrire un mémoire, c'est un saut dans l'inconnu. [...] Que deviendrai-je quand le mémoire sera achevé ? [...] une fois ce mémoire fini, je ne serai plus jamais la même. Qui serai-je ? Que ferai-je ? Il faudra bien, à un moment donné, que je me regarde et que je prenne la mesure des changements que le mémoire aura apportés. [...] Le plus difficile à gérer, ce n'est finalement pas le nouveau soi qu'apporte le mémoire, mais le processus lui-même. Je change et je ne parviens pas à envisager de manière frontale les changements en cours : je les sens seulement.*

«La relation d'accompagnement ne saurait exister sans un objet tiers qui en fonde à la fois la légitimité et en donne les bornes temporelles» (Türkal et Vanini, 2008). Deux des enjeux majeurs et premiers de l'accompagnement du mémoire concernent la production et corrélativement la réussite pour l'étudiant et pour l'institution de formation. La réussite, au terme de trois années d'études et de la défense orale du mémoire, est ce qui vient clôturer temporellement, symboliquement et officiellement le parcours de formation. On peut supposer que la qualité de l'accompagnement du processus de recherche sera en partie fonction de la capacité de la commission d'accompagnement à repérer et à prendre en compte l'entièreté des registres susceptibles à la fois d'intervenir dans le processus de recherche mais aussi de se transformer tout au long du travail de réflexion et d'écriture en tant qu'apprentissages réalisés et à réaliser.

### 7.1. Accompagner: quelques pistes de réflexion

Force est de constater que les pratiques d'accompagnement du mémoire par les enseignants chercheurs qui constituent la commission d'accompagnement sont multiples et diversement prescrites. Elles sont encore plus diversement interprétées et concrétisées, sans doute en raison des nombreux paramètres à prendre en compte comme des nombreuses conceptions de ce que « accompagner » veut dire. Accompagner, au sens littéral, c'est « aller où va l'autre en même temps que lui, marcher avec », un second sens en découle « mettre avec ; ajouter, s'ajouter » (Vial et Caparros-Mencacci, 2007, p. 21, 23). Accompagner serait donc marcher avec l'autre pour lui permettre d'être plus ou d'être « autre » s'il le désire. Si l'on retient cette acception, il s'agirait de permettre, tout au long du travail d'écriture et par le travail d'écriture, l'ajout effectif de nouvelles connaissances comme de nouvelles représentations de soi et de son métier. Le terme accompagner renvoie également à compagnon ou encore à la notion d'« ami critique » (De Ketele, 2007, p. 5). Il est celui qui, « tout en étant un allié, adopte une posture de questionnement et de critique constructive, et non de critique-jugement, pour essayer de comprendre (*cum-prehendere*: prendre ensemble et avec pour donner du sens) l'accompagné (une personne ou un collectif) en contexte et lui permettre de donner du sens lui-même à son action et aux situations dans lesquelles cette action s'inscrit » (De Ketele, 2007, p. 5). La formule est jolie et illustre assez justement la fonction d'aide et de critique attribuée à la commission chargée d'accompagner le mémoire avec plus ou moins de bonheur, de justesse et de facilité selon que les apprentissages se réalisent ou résistent. La notion de sens est omniprésente et engage à concevoir la fonction d'accompagnement comme garante de la mise en dialectique des données empiriques et des modèles théoriques, à travers la problématisation, les constructions de sens et l'écriture de recherche en tant qu'offre de significations ; comme garante également de la gestion des images identitaires mobilisées tout au long du processus de recherche et d'écriture et, comme nous l'avons vu, susceptibles de se transformer à travers lui ; comme garante enfin de la construction du sens de cette expérience d'écriture d'un genre particulier qui fait dire à certains *qu'écrire un mémoire à quarante ans passés, c'est une histoire de fou. [...] Écrire un mémoire, c'est ça : personne ne vous reconnaît. Parfois on ne se reconnaît plus soi-même.*

## 7.2. Des écritures intermédiaires à l'écriture définitive

Dans la faculté précitée, il existe au moins deux manières de préparer et d'accompagner l'écriture dite à composante de recherche scientifique. Premièrement, les étudiants sont amenés, tout au long du cursus, à rédiger seul ou en groupe de nombreux travaux certificatifs. Comme pour le mémoire, ils se fondent généralement sur l'analyse, à travers divers angles théoriques, d'une question problème ancrée dans un champ de pratique professionnel déterminé. Les différentes évaluations formatives réalisées pour chaque travail sont autant d'occasions de réfléchir non seulement à la matière étudiée, au mode de pensée à construire, à la posture à définir et, enfin, au mode d'écriture qui fera apparaître ces différents mécanismes. Deuxièmement, les écritures intermédiaires réalisées tout au long du travail de conception et de réalisation du mémoire et présentées à la commission d'accompagnement sont elles aussi autant d'occasions d'aborder les registres cognitif, affectif et social. Le fond en dit autant que la forme et l'écriture est en cela révélatrice, *a posteriori*, des relations que l'étudiant établit, parfois à son insu, entre les différents éléments de la problématique. Les moments d'évaluation formative et de feed-back, présents tout au long du cursus, sont des moments propices à ce genre d'apprentissage dès que l'on considère l'erreur comme l'indicateur d'un processus en cours.

## 7.3. Accompagner l'écriture du mémoire au-delà du cognitif

Si, dans le contexte universitaire, l'accompagnement de la dimension cognitive semble relativement évident, on peut s'interroger, en revanche, sur la volonté, la possibilité et la capacité d'accompagner les autres dimensions. On rejoint, dans cette perspective, les registres précédemment évoqués, par exemple le rapport au mémoire, les représentations que s'en font les étudiants, la transformation de leur identité énonciative, personnelle et professionnelle ainsi que les rapports à la commission d'accompagnement. Autant de questions qui ne font généralement pas partie des moments d'échanges lors des réunions de travail et qui, pourtant, sont présentes chez les étudiants. Certains pourront objecter que les prendre en compte et en discuter serait sortir du rôle d'accompagnement du mémoire tel qu'il est généralement conçu ou encore qu'il appartient aux étudiants de

gérer seuls ces registres qui sortent du strict cadre académique et qui, pourrait-on dire, constituent un apprentissage en soi. Nous abordons des questions de limites, de rôle et de qualité de la relation.

#### 7.4. Une posture à ajuster

«L'accompagnateur est toujours un médiateur entre une personne et quelque chose du monde» (Türkal et Vanini, 2008, p. 2). La posture d'accompagnement du mémoire demande que soit pensée et gérée, de part et d'autre, la qualité du lien à construire entre les partenaires de recherche pour que puissent se faire les constructions de sens nécessaires afin de permettre le processus de recherche comme le processus d'écriture de recherche. Dans les relations d'accompagnement, les risques de dérapage sont nombreux entre dépendance *versus* indépendance et entre fusion *versus* distance. Il existe dans cette relation particulière, comme dans toute relation pédagogique, un transfert possible entre le mémorant et les membres ou un membre de la commission d'accompagnement. C'est, *a contrario*, un levier potentiel. Selon de Villers (1999, p. 103-105),

le ressort énergétique de cette opération est l'investissement du désir du sujet dans une relation au formateur dont l'art consiste en la transformation de ce transfert sur sa personne en un transfert de travail [...] La relation majeure, celle qui meut tout le système et lui donne son énergie, est le rapport, jamais tout à fait comblé, entre le sujet en formation et son objet de quête.

L'auteur précise que l'enseignement prétendant permettre un apprentissage doit, d'une part, être pertinent par rapport à la question de l'apprenant et, d'autre part, suffisamment incomplet afin d'encourager l'apprenant à s'engager dans le processus d'apprentissage et de recherche.

Être accompagné suppose ainsi, de la part de l'apprenant, suffisamment de souplesse dans son identité personnelle et suffisamment de courage ou de nécessité pour reconnaître, accepter et gérer les transformations en cours. Cela suppose également, de la part des enseignants chercheurs, des qualités d'empathie, d'ouverture et un «rapport non dogmatique au savoir» (de Villers, 1999, p. 105).

## 7.5. Accompagner entre apprentissage et développement, entre trajectoire et cheminement

Accompagner l'autre serait ainsi accepter, pour chacun des partenaires, de ne pas savoir toujours exactement où l'on va ensemble. C'est, dans le prolongement, avoir conscience et accepter que se modifient et se construisent progressivement la forme, le fond et le sujet dans ses diverses dimensions. Vial et Caparros-Mencacci (2007) soulignent que dans l'évaluation formative ressortent deux façons complémentaires et hétérogènes de concevoir les parcours d'apprentissage : comme chemin balisé qu'ils appellent « trajectoire » et comme chemin singulier et imprévu qu'ils appellent « cheminement ».

Ces deux formes de parcours d'apprentissage induisent des formes différentes d'accompagnement, elles apparaissent comme complémentaires et peuvent être conjuguées dans l'accompagnement des processus d'écriture du mémoire. Les procédures d'accompagnement des mémoires classiques s'apparentent le plus souvent, selon nous, à des trajectoires d'apprentissage, conçues comme « un parcours découpé logiquement en une suite d'étapes rendues distinctes pour arriver à une linéarisation [...] seuls y figurent les points conçus comme signifiants » (Vial et Caparros-Mencacci, 2007, p. 118). Et en effet, le processus de recherche et d'écriture de recherche est constitué d'une série d'étapes qui se succèdent. Néanmoins, nous proposons d'adjoindre la notion de cheminement à la notion de trajectoire afin de tenter de penser l'accompagnement du mémoire en formation d'adultes en tension constante entre les deux positions et susceptible de créer une dynamique de coconstruction entre objet de recherche et sujet de recherche à travers l'écriture.

À l'opposé de la conception de la trajectoire,

le processus d'apprentissage, en tant que cheminement n'est pas entièrement descriptible : il ne peut être mis sous forme d'algorithme. Car, pour une personne donnée, on ne connaît jamais exactement comment s'actualise chacun des aspects de son cheminement. En ce sens le processus réserve une part d'énigme (Vial et Caparros-Mencacci, 2007, p. 122).

Pour les auteurs, les cheminements respectifs ne peuvent advenir pleinement que si l'accompagnateur a pris une double décision : celle de refuser d'imposer une trajectoire et celle de créer les conditions pour que l'accompagné puisse façonner son chemin (Vial et Caparros-Mencacci, 2007). Aussi pourrait-on concevoir d'appliquer la notion

de trajectoire à la construction du processus de recherche et de son écriture et la notion de cheminement, à la construction de la personne qui réalise l'action et rédige le mémoire.

Penser les conditions nécessaires pour que se réalisent conjointement « trajectoire » et « cheminement » n'est pas nier le cadre et transformer le processus de recherche en seul développement personnel loin de l'académisme et de ses règles formelles, mais bien, être attentifs aux effets de la pensée autant qu'à la pensée, aux signaux d'incompréhension, de malaise, de peur, d'inquiétude, aux représentations de soi et des autres, aux relations établies entre les partenaires de recherche. Ce type d'accompagnement permettrait, selon nous, d'adjoindre au processus de construction des connaissances la construction de la personne et du sens de cette expérience d'écriture d'un genre particulier insérée dans un contexte particulier et dont les enjeux sont nombreux.

## ■ Pour conclure

*L'écriture, toute écriture reste une audace et un courage.*

*Et représente un énorme travail.*

Michèle Mailhot

L'écriture du mémoire dans les facultés ouvertes pour adultes prend sa source à l'intersection de l'université et du « métier ». Cela en fait une pratique scripturale ancrée dans un champ de pratique professionnelle et insérée dans une pratique sociale propre à une communauté discursive de référence. Cette particularité structurelle induit, pour les étudiants adultes, une posture de recherche et d'écriture très proche de celle d'un praticien-chercheur. Il leur revient de trouver, tout au long du processus de recherche et d'écriture, un moyen de concilier engagement et recherche, implication et distance, dans une forme de coconstruction de l'objet et du sujet qui écrit.

Les représentations qu'ont les étudiants des limites temporelles et matérielles de l'écriture du mémoire interrogent les définitions de l'écriture telles que les donnent Cros (2009) et Dabène (1996) et illustrent l'ampleur et la diversité de ce que « écrire un mémoire » peut vouloir dire quand on accepte de dépasser les représentations académiques traditionnelles. Serait « activité d'écriture » du mémoire la totalité des activités de composition nécessaires (dans des lieux et

des moments divers) pour matérialiser les constructions de sens en une offre de signification présentée sous la forme d'un objet visible et lisible destiné à une communauté discursive de référence en vue d'être certifié.

Labelle (1998, p. 103) associant apprentissage et recherche, relève que :

en deçà des méthodologies mises en œuvre, rigoureusement décrites et justifiées, apprenant et chercheur vivent un rapport singulier avec l'objet de leur apprentissage et de leur recherche. Il est rarement fait mention de ce rapport existentiel à l'objet de la science, car il échappe, croit-on, à l'appropriation du savoir [...] c'est à ce niveau existentiel – aussi, et peut-être d'abord – que se pose la question de l'articulation de la pensée qui s'élabore et de l'existence qui se déploie, puisque, dans les deux cas, c'est de développement qu'il s'agit.

La mobilisation et l'imbrication des différents registres dans l'écriture du mémoire permettraient, à travers l'émotion, d'allier apprentissage et développement identitaire de la personne tant au plan individuel que professionnel et en feraient un processus doublement épistémique à la condition toutefois que s'installe un processus de réflexivité accompagné.

Vécu parfois comme une épreuve, il devient pour certains, comme dans la tradition du compagnonnage, une œuvre. Selon Leguy (2002, p. 16), « l'œuvre met en sens l'activité du travail car elle introduit la dimension de réalisation de soi, d'expression et d'autonomie pour la personne qui la réalise ». On pourrait ainsi considérer que la temporalité longue de l'écriture du mémoire, porteuse d'une symbolique de passage et de transformation, permet au sujet d'opérer les liens, les apprentissages et les transitions nécessaires pour que s'effectue le passage entre le temps de formation et le temps d'après formation par la mise en sens de son activité à travers un processus d'écriture long, éprouvant et soumis à la reconnaissance d'une communauté discursive de référence. Elle aura été chargée au préalable d'accompagner le processus afin que ce dernier se réalise pleinement.

Ce type de pratique requiert un encadrement et un accompagnement particulier des praticiens-chercheurs parfois fortement impliqués et souvent aux prises avec leur « mémoire », au propre comme au figuré. Or on constate actuellement dans certains espaces de formation ce que l'on pourrait considérer comme un retrait des conditions et

des pratiques favorables<sup>11</sup> à des suivis plus individualisés au risque de renvoyer ainsi une partie de la formation d'adultes universitaire<sup>12</sup> vers des pratiques plus « académiques » avec tous les risques que cela comporte non seulement en termes d'apprentissage et d'action sociale, mais aussi en termes d'équité et de projet de société.

Prendre en compte le registre identitaire et les différentes dimensions de l'écriture du mémoire sont sans doute les signes d'un intérêt pour les sujets en formation comme pour les constructions de sens qu'ils opèrent autour de leurs activités. Cela donne un sens particulier aux pratiques d'éducation et de formation. C'est également affirmer « la croyance au potentiel de changement des sujets » (Barbier, 2006, p. 16) à travers la prise en compte d'une expérience d'écriture toujours singulière et dépassant largement le simple exercice de style d'une fin de formation, fût-elle universitaire.

## Bibliographie

- BANDURA, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, New York, W.H Freeman.
- BARBIER, J.-M. (2006). « Problématique identitaire et engagement des sujets dans les activités », dans J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. de Villers et M. Kaddouri (dir.), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*, Paris, L'Harmattan, p. 15-65.
- BARBIER, J.-M. et O. GALATANU (dir.) (2000). *Sens, signification, formation*, Paris, Presses universitaires de France.
- BAUTIER, E. et D. BUCHETON (1995). « L'écriture: qu'est-ce qui s'enseigne, qu'est-ce qui s'apprend, qu'est-ce qui est déjà là? » *Le français aujourd'hui*, 111, p. 26-35.
- BAUTIER, E. et D. BUCHETON (1997). « Les pratiques langagières dans la classe de français. Quels enjeux, quelles démarches? », *Repères*, n° 15, p. 11-25.
- BEREITER, C. (1980). « Development in writing », dans L. Gregg et E.R. Steinberg (dir.), *Process in Writing*, Hillsdale, p. 73-93.
- BEREITER, C. et M. SCARDAMALIA (1987). *The Psychology of Written Composition*, Hillsdale, Erlbaum.

---

11. Tels que l'accroissement des groupes de formation, la modification de pratiques à la suite des éméritats des professeurs à l'origine des projets de formation sans compter l'impact des décrets successifs engendrant parfois des changements loin de ceux escomptés.

12. En Communauté française de Belgique.

- BERNIÉ, J.-P. (1998). «Éléments théoriques pour une didactique interactionniste de la langue maternelle», dans M. Brossard et J. Fijalkow (dir.), *Apprendre à l'école : perspective piagétienne et vygotkiennes*, Talence, Presses universitaires de Bordeaux, p. 155-197.
- BOURGOIS, E. (2000). «Le sens de l'engagement en formation», dans J.-M. Barbier et O. Galatanu (dir.), *Significations, sens et formation*, Paris, Presses universitaires de France, p. 87-107.
- BRUNER, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris, Retz.
- BUCHETON, D. (2003). «Le journal de bord : un écrit de travail en formation», dans J. Crinon (dir.), *Le mémoire professionnel des enseignants : observatoire des pratiques et levier pour la formation*, Paris, Presses universitaires de France, p. 209-240.
- CANTER KOHN, R. (1986). «La recherche par les praticiens, l'implication comme mode de production des connaissances», *Bulletin de psychologie*, XXXIX(377), p. 817-826.
- CANTER KOHN, R. (1992). *Dossier en vue d'une habilitation à diriger des recherches, rapport de recherche*, UFR8, Université Paris VIII, janvier.
- CATEL, L. (2001). «Écrire pour apprendre ? Écrire pour comprendre ? État de la question», *Aster, Recherche en didactiques des sciences expérimentales*, n° 33, Lyon, INRP, p. 17-49.
- CRINON, J. et M. GUIGUE (2006). «Écriture et professionnalisation», *Revue française de pédagogie*, n° 156, p. 117-169.
- CROS, F. (1998). *Le mémoire professionnel en formation des enseignants. Un processus de construction identitaire*, Paris, L'Harmattan.
- CROS, F. (2006). «Introduction», dans F. Cros (dir.), *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*, Paris, L'Harmattan, p. 9-25.
- CROS, F. (2009). «La carte ne correspondra jamais au territoire. Écrire une thèse», dans F. Cros, L. Lafortune et M. Morisse (dir.), *Les écritures en situations professionnelles*, Québec, Les Presses de l'Université du Québec, p. 125-151.
- DABÈNE, M. (1990). «Des écrits (extra) ordinaires. Éléments pour une analyse de l'activité scripturale» *LIDIL*, n° 3, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, p. 9-26.
- DABÈNE, M. (1996). «Aspects socio-didactiques de l'acculturation au scriptural», dans C. Barré-De Miniac (dir.), *Vers une didactique de l'écriture*, Bruxelles, De Boeck, p. 85-99.
- DANIS, C. et C. SOLAR (dir.) (1998). *Apprentissage et développement des adultes*, Québec, Les Éditions Logiques.
- DE KETELE, J.-M. (2007). «Préface», dans M. Via et N. Caparros-Mencacci (dir.), *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*, Bruxelles, De Boeck, p. 5-8.
- DE VILLERS, G. (1999). «Le sujet divisé et le désir de formation», dans E. Bourgeois, J. Nizet, G. de Villers et E. Leclercq (dir.), *Regards croisés sur une expérience de formation*, Action et Savoir, L'Harmattan, Paris, p. 81-107.

- DUBAR, C. (2000). *L'interprétation d'une mutation, la crise des identités*, Paris, Presses universitaires de France, Le lien social.
- ECCLES, J.S. et A. WIGFIELD (2002). «Motivational beliefs, values, and goal», *Annual Review of Psychology*, 53, p. 319-340.
- FOPA (Faculté ouverte pour adultes) – Master en sciences de l'éducation, <[www.fopa.ucl.ac.be/presentation/Enjeux.htm](http://www.fopa.ucl.ac.be/presentation/Enjeux.htm)>, consulté le 20 février 2008.
- GODELET, E. (2004). *De la formation des effets aux effets de formation en formation d'adultes*, Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de licenciée en sciences de l'éducation, Louvain-la-Neuve, Fopa – Psp, Université catholique de Louvain.
- GOMEZ, F. (2001). *Le mémoire professionnel. Objet de recherche et outil de formation*, Bruxelles, De Boeck.
- GRIZE, J.-B. (1992). «Sur la nature du discours d'informations scientifiques», *Aster*, 14, p. 42-52.
- GUIBERT, R. (1989). *Jeux énonciatifs – enjeux évaluatifs : le rapport au texte des étudiants-adultes préparant des diplômes de fin d'études*. Thèse de doctorat (nouveau régime) de l'EHESS (Écoles des Hautes Études en sciences sociales), 3 volumes, Paris, EHESS.
- JACOBI, D. (1993). «Les terminologies et leur devenir dans les textes de vulgarisation scientifique», *Didaskalia*, 1, p. 69-83.
- 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. 228-241.
- KEYS, C. (1999). «Revitalizing instruction in scientific genres: Connecting knowledge production with writing to learn in science», *Science Education*, 83(2), p. 116-130.
- LABELLE, J.-M. (1998). «Réciprocité éducatrice et conduite épistémique développementale de la personne», dans C. Danis et C. Solar (dir.), *Apprentissage et développement des adultes*, Montréal, Les Éditions Logiques, p. 103-122.
- LECLERCQ, G. (2006). «Écrire un mémoire professionnel, une activité potentiellement professionnalisante, le cas d'un institut universitaire professionnalisé», dans F. Cros (dir.), *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles : enjeux et conditions*, Paris, L'Harmattan, p. 29-40.
- LEGUY, P. (2002). *Le chef-d'œuvre, une expérience existentielle entre travail et formation*. Thèse présentée en vue de l'obtention d'un doctorat en sciences de l'éducation et de la formation, Tours, Université François-Rabelais.
- LESNE, M. (1977). *Travail pédagogique et formation d'adultes*, Paris, Presses universitaires de France.
- LESNE, M. (1984). *Lire les pratiques de formation d'adulte. Essai de construction théorique à l'usage des formateurs*, Paris, Edilig.
- NYSTRAND, M. (1989). «A socio-interactive model of writing», *Written Communication*, 6(1), p. 66-85.

- LOUDART, A.-C. et M.-R. VIERSPIEREN (2006). «Rapport de stage et mémoire professionnel entre normes et représentations», *Revue de linguistique et de didactique des langues*, 34, p. 31-48.
- POGNER, K.-H. (1999). «Textproduktion in Diskursgemeinschaften», dans E.-M. Jakobs, D. Knorr et K.-H. Pogner (dir.), *Textproduktion. HyperText, Text, KonText*, Frankfurt am Main, Lang, p. 145-158.
- PRAIN, V., B. HAND et L.M. HOHENSHELL (2001). «Écrire pour apprendre les sciences au lycée : stratégies d'écriture d'élèves», *Aster, Recherche en didactiques des sciences expérimentales*, 33, Paris, INRP, p. 49-79.
- RIVARD, L. (1994). «A review of writing to learn in science : Implications for practice and research», *Journal of Research in Science Teaching*, 31, p. 969-983.
- TÜRKAL, L. (2006). *Quelques savoirs d'action mobilisés dans la réalisation du mémoire de fin d'études*, Communication présentée au colloque de Rouen, Laboratoire CIVIIC, Université de Rouen.
- TÜRKAL, L. et K. VANINI (2008). «Accompagner l'entrée dans le métier : le portfolio biographique comme médiation nécessaire», Communication au colloque AFIRSE : *Tutorat et formation professionnelle*, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisbonne.
- VIAL, M. et N. CAPARROS-MENCACCI (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*, Paris, De Boeck.
- VYGOTSKI, L. (1934/1997). *Pensée et langage*, traduction française, F. Sève, Paris, La Dispute.
- WENGER, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- WITTGENSTEIN, L. (1984). *Remarques mêlées*, traduction française de G. Granel, Mauvezin, Trans-Europ-Repress.
- WITTORSKI, R. (1998). «De la fabrication des compétences», *Éducation permanente*, 135, p. 57-69.

#### Autre site Web consulté :

<[www.evene.fr/](http://www.evene.fr/)>, consulté le 16 juillet 2008.



**Le portfolio  
de développement  
professionnel à l'université**  
**Enjeux et significations**

**France Merhan**  
*Université de Genève, Suisse*  
*france.merhan@pse.unige.ch*



Dans les formations universitaires reposant sur un dispositif en alternance, quelle est la valeur ajoutée au plan formatif par le « portfolio de développement professionnel », en regard même de l'effectuation du stage ?

La controverse que je souhaite approfondir dans cette contribution est la suivante : l'écrit souvent requis pour valider, dans un curriculum, les activités développées dans le cadre du stage, est-il un document formel et institutionnel, surajouté à une pratique, et qui n'apporte à celle-ci qu'une valeur marginale ou, au contraire, est-il le lieu privilégié d'une analyse distanciée et professionnalisante, permettant de transformer la pratique en occasion effective de développement des compétences et de l'identité ?

La présente contribution propose une réflexion exploratoire à partir de ma pratique d'enseignante et de membre de l'équipe d'accompagnement chargée de la gestion des stages de jeunes étudiants engagés depuis un an dans un cursus de formation universitaire de sciences de l'éducation, spécialisé dans les métiers de la formation des adultes<sup>1</sup>. Ce dispositif d'alternance propose des temps théoriques au sein de l'université et des temps de stages dans différents secteurs d'activité<sup>2</sup>. Dans cette configuration, les étudiants construisent des compétences dont ils rendent compte dans un « portfolio de développement professionnel<sup>3</sup> » dont le contenu m'a paru particulièrement intéressant à étudier à partir des préoccupations suivantes : Quel sens donnent les étudiants à cet écrit ? Comment se l'approprient-ils ? Quels sont ses propriétés, ses enjeux, ses usages, ses effets ? En quoi et comment peut-il stimuler les étudiants à prendre une posture critique leur donnant les moyens de développer un potentiel d'analyse réflexive, envisagé ici comme une compétence à opérer des transac-

- 
1. Ce cursus s'organise en deux temps successifs : un baccalauréat en sciences de l'éducation en trois ans qui intègre en option un stage puis une maîtrise en sciences de l'éducation, option formation des adultes, en deux ans, qui intègre obligatoirement un stage.
  2. L'une des particularités de ce dispositif réside en ce qu'il pose, comme principe de formation, l'accompagnement universitaire des étudiants tout au long de leur parcours de formation, jusqu'à l'obtention de leur maîtrise. Le collectif d'accompagnement dont je suis partie prenante avec d'autres collègues se charge de la régulation des missions professionnelles proposées et négociées entre l'entreprise, les étudiants et l'Université de Genève.
  3. Ce travail s'appuie sur une étude exploratoire portant sur un corpus de 14 portfolios de niveau baccalauréat en sciences de l'éducation.

tions entre deux institutions aux logiques différentes, l'une étant axée sur la formation (l'université) et l'autre sur la production (entreprises ou autres organisations) ?

Pour apporter un éclairage à ce questionnement, je présenterai un état des recherches, évidemment non exhaustif, sur les « écrits professionnalisants » ainsi que sur le contexte universitaire de production des portfolios de développement professionnel étudiés, et ce, afin de définir les particularités de cet écrit. Je proposerai ensuite une analyse de portfolios rédigés par des étudiants visant à comprendre sur quels processus de la constitution de l'identité professionnelle et de la dynamique motivationnelle cette écriture peut influencer. 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 ces processus dans les systèmes de formation professionnalisants universitaires.

## **1. Les écrits professionnalisants à l'université : un genre discursif difficile à définir**

Les travaux caractérisant le genre des « travaux universitaires écrits » du point de vue de ce que les étudiants réalisent effectivement ne constituent qu'une très récente direction de recherche consacrée notamment à l'analyse des « genres académiques » particuliers auxquels les étudiants doivent se familiariser, tant en compréhension qu'en production. Dans une note de synthèse consacrée aux « pratiques d'étude » à l'université, Alava et Romainville (2001, p. 174) rappellent que « l'idée de genres de texte renvoie à l'observation selon laquelle chaque communauté élabore des types relativement stables d'énoncés, en termes de contenus thématiques, de style et de construction discursive ».

Les recherches que nous avons pu découvrir (Merhan et Baudouin, 2007) privilégient les réflexions et les pistes didactiques permettant d'aider les étudiants à comprendre, lire ou produire des discours universitaires (Dabène et Reuter, 1998 ; Fintz, 1998 ; Pollet, 2001). Ces études sont précieuses en ce qu'elles proposent des diagnostics sur les difficultés éprouvées par les étudiants, les types de compétences à développer et les ressources didactiques à disposition ou à préconiser. Mais comme le constate Pollet (2001), peu de travaux s'intéressent à ce que les étudiants réalisent effectivement, à la manière dont ils

se servent des informations obtenues dans leurs lectures, à la façon dont ils gèrent la polyphonie énonciative et dont ils articulent à un questionnement personnel le discours d'autrui.

La situation est cependant en train d'évoluer, précisément dans le domaine des formations universitaires professionnalisantes, avec la parution récente d'une note de synthèse visant à interroger la recherche sur l'utilisation de l'écriture dans les dispositifs de formation professionnelle (Crinon et Guigue, 2006). À la lecture de cette revue des recherches mises en œuvre au cours des dix dernières années, force est de constater que la construction des « genres d'écriture professionnalisante » se révèle complexe. Derrière une même étiquette (mémoire de recherche, mémoire professionnel, portfolio, journal de formation), ce sont en réalité des pratiques de formation extrêmement hétérogènes qui se logent, suscitant une grande variété d'interprétations, du côté des instituts de formation, des formateurs et des personnes en formation. Rien d'étonnant dès lors si les personnes en formation se déclarent souvent en difficulté pour écrire ce qui leur est demandé, observent les auteurs précités.

Les contributeurs d'un récent ouvrage dirigé par Blanc et Varga (2006) dont l'objectif est de tenter de définir les particularités des « écrits professionnalisés longs » (*Rapport de stage et mémoire professionnel*) font également ce constat de la difficulté à définir les écrits longs universitaires par « un ensemble d'attributs normatifs » (Leclercq, 2006, p. 11) tout en mettant l'accent sur les pratiques des étudiants et leurs difficultés eu égard à ces écrits.

Il est frappant de remarquer que ces recherches portant sur la rédaction de « rapports de stage », ou de « mémoires professionnels », ou de « portfolios » montrent toutes qu'elle est porteuse de messages paradoxaux, contribuant à créer des zones de tensions chez les étudiants : écart entre les représentations que les étudiants se font du genre de texte attendu et les normes explicites transmises par de multiples ouvrages de référence (Oudart et Verspieren, 2006) et écart entre les représentations que se font les étudiants des exigences académiques et les préoccupations pragmatiques relatives au terrain professionnel (Guigue, 1995). Certains auteurs pointent, par ailleurs, la difficulté qu'ont les étudiants à articuler différentes dimensions : le vécu et les connaissances, le professionnel et les savoirs acquis (Nonnon, 1995), la difficulté à rendre compte de l'action liée à la singularité et à la

fugacité des activités de travail ou encore la difficulté à conceptualiser avec les cadres référentiels souhaités à partir de situations singulières (Astier, 2005).

Toutes ces recherches mettent l'accent sur le fait que la formalisation de l'expérience implique la connaissance de procédés d'écriture et de stratégies discursives qui ne relèvent pas des seules compétences cognitives relatives au « savoir-écrire » (savoir-faire textuels et graphiques), comme le donneraient parfois à penser les normes explicites qui figurent dans les ouvrages didactiques liés à ce genre de textes. Dans cette optique, certains auteurs de l'ouvrage déjà cité (voir Blanc et Varga, 2006) proposent de nouvelles conceptions des écrits professionnalisés qui les éclairent non sous l'angle de vue du seul produit fini, mais sur les compétences liées à l'activité d'écriture. Ils suggèrent ainsi de créer à l'université des lieux d'aide à l'écriture afin que les étudiants puissent prendre conscience des inévitables tensions liées à ces écrits, situés à l'interface entre le monde professionnel et le monde universitaire.

## **2. Le portfolio: un genre d'écrit professionnalisant composite qui se définit en fonction d'un contexte**

La dimension réflexive et formative de l'écriture de l'expérience est actuellement étudiée par le biais de divers genres d'écrits professionnalisants institutionnellement situés, à propos desquels Crinon et Guigue (2006) proposent plusieurs types de classement. L'un d'entre eux opposerait les genres à écriture continue et homogène (par exemple, les mémoires) et les genres à écriture discontinue et hétérogène (par exemple, les portfolios et les dossiers).

### **2.1. Le portfolio: un genre souple et une démarche d'écriture hétérogène**

Le portfolio, apparu dans le monde scolaire aux États-Unis dans les années 1980 en réaction aux évaluations standardisées centrées sur des compétences supposées être repérées dans un seul produit fini (Bucheton, 2003), est très répandu, tant dans les pays anglophones que dans plusieurs pays d'Europe, du Moyen-Orient et d'Amérique latine. Selon Crinon et Guigue (2006), le portfolio est un « genre souple »,

puisqu'il consiste en une sélection de travaux divers d'étudiants, rassemblés et sélectionnés par les intéressés eux-mêmes. Il correspondrait au souhait de parvenir à une forme plus représentative de l'ensemble du travail fourni par l'apprenant tout en se caractérisant par la discontinuité de son écriture et par l'hétérogénéité des documents qu'il rassemble (Ricard-Fersing, 2003). En réalité, comme le signalent Zeichner et Hutchinson (2004), l'étiquette « portfolio » recouvre une grande diversité de mises en œuvre et la multiplicité de ses formes oblige à rester très prudent sur la définition du « genre ». Il présente parfois peu de différence avec le mémoire, comme en témoigne, par exemple, la description des différents types d'écrits dans un portfolio tchèque analysé par Spilkova (2001). La particularité d'une forme, dans un contexte particulier, est donc à mettre en relation avec la tradition de formation où elle s'inscrit ou avec laquelle elle cherche à se mettre en rupture. La récente recherche coordonnée par Cros (2006) est, à cet égard, explicite. Elle montre, à travers l'analyse de dispositifs de formation professionnelle très différents, que les formes d'écrits et leurs effets cognitifs et identitaires sont étroitement liés au contexte de formation dans lequel est placée l'écriture, et plus particulièrement aux modalités mêmes d'accompagnement du formé dans son processus d'écriture. Weiss (2000) constate ainsi que le portfolio se définit selon un aspect « polymorphe et polyfonctionnel » dont le contenu varie en fonction de l'usage qu'on en fait. D'après cet auteur, ce type de document remplit trois genres de fonctions : une fonction informative, une fonction formative et une fonction attestative. Parmi les fonctions formatives, on peut citer les suivantes : « encourager l'évaluation centrée sur la progression des apprentissages, favoriser l'autoévaluation et l'apprentissage autonome, exercer des capacités métacognitives, constituer un support à l'entretien » (Weiss, 2000, p. 10). Parmi les fonctions attestatives, on peut mentionner celles-ci : « constituer un bilan de compétences et valider les acquis scolaires et non scolaires à l'intention de tiers, assurer un suivi de la formation de l'école à l'emploi, certifier des compétences complexes » (Weiss, 2000, p. 12).

Dans le dispositif universitaire où j'interviens, le portfolio est utilisé comme démarche évaluative dans sa double fonction formative et attestative. Dans cette orientation, l'évaluation doit permettre de saisir à la fois le résultat, le produit d'une activité de l'étudiant, mais aussi l'activité de production.

## 2.2. Le portfolio à l'Université de Genève: caractéristiques

Dans ce contexte de formation professionnalisante, les étudiants réalisent un ou plusieurs stages en diverses organisations (grandes entreprises, associations caritatives, organisations internationales, services publics, institutions de formation scolaire ou parascolaire), dans lesquelles ils réalisent des missions particulières. Pour nombre de ces étudiants<sup>4</sup>, âgés majoritairement de 20 à 25 ans, le stage constitue une triple nouveauté; c'est leur première expérience dans le champ de la formation des adultes, aussi c'est souvent leur première expérience des milieux professionnels. À cela s'ajoute le fait que la plupart vivent pour la première fois l'alternance en formation. C'est bien le caractère radicalement nouveau de l'expérience ainsi conduite qui constitue l'impact formateur de la démarche. Mais celle-ci, pour être garantie, tant sur le plan des compétences requises par les missions que des dimensions personnelles et affectives sollicitées par l'engagement dans les contextes d'action, suppose un dispositif institutionnalisé d'accompagnement, dans lequel un tutorat individuel et collectif est organisé. Ce tutorat fait l'objet: 1) de séminaires collectifs dits d'intégration où les expériences de stage des étudiants sont partagées: vécues puis racontées et problématisées à la fois aux autres étudiants et à l'équipe d'accompagnement; et 2) d'entretiens individuels visant à favoriser l'intégration des étudiants dans le monde socioprofessionnel et à étayer la construction de leur identité de formateur et de formatrice d'adultes au moyen, entre autres, de l'écriture du portfolio de «développement professionnel<sup>5</sup>».

L'équipe d'accompagnement dont je suis partie prenante avec d'autres collègues a fait le choix d'inviter les étudiants à envisager cet écrit comme une démarche de reconnaissance personnelle et professionnelle de leurs compétences. Son objectif est de permettre aux étudiants de restituer de manière organisée les actions et les réflexions menées durant le stage pour répondre à la demande de mission confiée par l'institution d'accueil et les apprentissages qui en résultent.

- 
4. Cette population d'étudiants comporte des jeunes femmes et des jeunes hommes dans une proportion de deux tiers/un tiers environ.
  5. 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.

Les critères d'évaluation portent sur le degré d'organisation du document selon des principes de cohérence, de pertinence et de lisibilité, sur le degré de réflexivité relatif aux actions restituées, sur la mobilisation des ressources théoriques pertinentes : 1) pour présenter le contexte organisationnel particulier du stage et les possibilités et choix 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 sémiotisations – 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'enseignants, « 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 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.

En même temps, pour l'élaboration du portfolio, chaque enseignant-référent négocie avec chaque étudiant des pistes de réflexion ou des consignes qui, au-delà de celles qui viennent d'être présentées, 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'attentes par rapport à l'écriture. Dans cette optique, le portfolio permet de garder des traces de ce que l'étudiant connaît, mais aussi du processus lui-même qui l'a conduit à telle réponse, telle solution ou telle proposition dans le cadre de sa mission de stage. « Son cheminement, sa progression, ses difficultés, mais aussi ses doutes, ses questionnements, ses réflexions, c'est-à-dire les réactions ou les représentations de l'étudiant face à ses apprentissages dans les situations de formation rencontrées font partie de la démarche formative de l'évaluation » (Morisse, 2004, p. 164). Dans cet usage du portfolio, l'étudiant est donc partenaire d'une coévaluation donnant lieu à des dialogues avec l'équipe des formateurs universitaires et aussi avec les pairs (interévaluations), notamment dans le cadre des séminaires collectifs d'intégration où les situations professionnelles sont racontées et problématisées. Le portfolio se situe dès lors « au croisement des

démarches collectives et individuelles et sert de support à un processus d'évaluation continue au cœur des apprentissages » (Mottier-Lopez et Vanhulle, à paraître).

### **3. La rédaction du portfolio par les étudiants : un exercice réflexif et dialogique ouvrant à deux types de discours**

Les formes textuelles de ces portfolios sont d'une grande diversité : ils 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<sup>6</sup>. Il est ainsi frappant d'observer que pour rendre compte de leur action et accomplir ce qu'on leur demande de faire, les étudiants doivent inventer des démarches d'écriture hétérogène. Dans cette situation inédite, le passage à l'écriture ne va pas de soi.

#### **3.1. Points de vue des étudiants sur l'écriture du portfolio**

Une première étude des portfolios en tant que « produits finis » permet 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 de mon 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 (portfolio de Manuel<sup>7</sup>).*

Il y a, en effet, plus dans l'action que tout ce que l'on peut en écrire, l'autre que soi-même peut s'écrire de multiples façons et toute réalité est reconstruction... Une étudiante constate ainsi que l'activité d'écriture suscite un éventail de possibles où il s'agit de sélectionner nécessairement l'information, et ce, selon des critères qui sont susceptibles de varier constamment :

6. Ces extraits de journaux de bord sont fréquemment présentés en annexe.

7. Les prénoms sont fictifs.

*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 à faire le deuil des non-faits et des non-dits du portfolio. Si je devais le réécrire, j'ai l'impression que je ferai tout différemment, est-ce un bilan trop « désillusionnant » ? Je ne crois pas. Pour moi, c'est plutôt la preuve de mes apprentissages (portfolio de Brigitt).*

L'analyse des portfolios met aussi en relief que cette production discursive comporte des enjeux identitaires importants. Dans ces écrits, il est frappant de constater que la plupart des étudiants comprennent et critiquent leur expérience subjective du stage en évoquant leur problématique d'intégration dans les contextes socio-professionnels. Certains affirment que leur inexpérience est source d'incertitude, voire de déstabilisation identitaire. Pour d'autres, il appert que la réalisation du passage entre l'université et le monde du travail n'est pas simple, surtout lorsque le stage constitue l'une des toutes premières expériences professionnelles :

*Plusieurs choses m'inquiétaient en dépit de l'excellent contact que j'avais eu avec mon responsable de stage : je savais que l'équipe qui travaillait dans cette organisation se connaissait depuis plusieurs années. Allaient-ils me percevoir comme une sorte « d'intruse » s'immisçant dans leur lieu de travail ? Les rares « petits boulots » d'été au sein des milieux professionnels que j'avais faits dans le passé me laissaient un souvenir un peu amer. J'avais eu à chaque fois le sentiment d'arriver abruptement dans un groupe déjà solidement constitué avec l'impression de gêner les anciens avec mon inexpérience ; il y avait les repas de midi que l'on passait seule, les pauses que l'on finissait par redouter, les tentatives pour s'intégrer, sans s'imposer pour autant..., écrit Carole.*

Notre étude des portfolios montre par ailleurs que si ce qui participe essentiellement à l'engagement des étudiants dans la rédaction de cet écrit est la possibilité pour eux de transférer différents savoirs d'un contexte à un autre de l'alternance, elle met aussi en évidence qu'il importe de ne pas réduire ce processus de transfert à un « passage » entre des temps de formation différents. Ce passage est d'abord une rupture correspondant à une crise identitaire que la rédaction du portfolio est susceptible de contribuer à réguler :

*Ce portfolio m'a permis de me remémorer certains aspects de mon expérience de stage et m'a ouvert les yeux sur énormément de choses. Il a joué un rôle déterminant qui a permis une décentration par rapport à mes affects et par rapport à ce stage qui a été une grande claque pour moi : pas réellement de place pour me déployer en tant que formateur*

*d'adultes, pas de reconnaissance, et ce regard pesant de ma tutrice qui m'oppressait, me scrutait et me donnait l'impression de tout faire de travers* (portfolio d'Eric).

L'étude des portfolios permet enfin de constater que cet écrit est un outil d'élaboration réflexive déterminé par l'influence du cadre universitaire qui tend à une conceptualisation théorique en vue d'une reprise de l'expérience réalisée :

*Avec la théorie, je me suis décentré, j'ai relativisé ma situation* (portfolio de Julien).

L'exercice d'écriture du portfolio apparaît alors comme une épreuve à la fois dans le sens de mise à l'épreuve de ses capacités à écrire l'expérience vécue et dans le sens de faire la preuve de ses apprentissages et de ses compétences professionnelles. Sa réalisation, en raison de son enjeu certificatif, constitue une occasion que chaque étudiant se doit de saisir pour accéder à une qualification reconnue<sup>8</sup>. Ainsi, elle relève de l'initiation et d'une quête de soi. J'y reviendrai.

Dans ce contexte de l'alternance, il apparaît que le portfolio, comme écrit censé permettre la mise à distance critique de l'agir expérientiel et rédigé à l'intention de l'université, est, en réalité, un genre discursif hybride.

Cet écrit est un texte académique intégrant des références conceptuelles disponibles dans les corpus de savoirs scientifiques, mais c'est aussi une production textuelle 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. Elle correspond aussi à des élaborations subjectives, nourries de l'analyse, individuelle et collective, des écarts, des divergences, voire des contradictions entre des univers sémiotiques différents, entre expérience et lecture ou cours à l'université.

---

8. Ainsi que le relève Mesnier (1998) – en se référant au *Dictionnaire historique de la langue française* –, l'étymologie fait foi, à sa manière, de la double signification de l'expérience; le composé latin «*ex-perior*» renvoie à «*perior*», connu sous sa forme adjectivale «*peritus*» (habile dans), à laquelle se rattache également «*periculum*» (épreuve, essai, puis danger). Cet ensemble remonte au grec «*peïria*» (épreuve) et à l'indo-européen «*param*» qui indique un mouvement, un but visé après une traversée périlleuse. «*Les constantes de ce faisceau étymologique tournent autour de l'idée de mouvement visant un point d'arrivée à travers des passages pleins de risques. Seul celui qui a vécu ces passages difficiles peut prétendre au statut d'expert.*»

### 3.2. Le portfolio: un tissage de deux types de discours

Dans les portfolios étudiés, deux dimensions sont ainsi repérables sur lesquelles nous avons mis l'accent lors d'une étude portant sur des « rapports de stages » produits dans une autre configuration de formation universitaire par alternance (Merhan, 2004, 2007 ; Merhan et Baudouin, 2007). L'une de ces dimensions restitue l'expérience vécue, où la dimension narrative est sollicitée ; l'autre est consacrée à son analyse où les aspects théoriques sont présents. Deux types de discours sont dès lors décelables (Bronckart, 1996) : l'un de type narratif, qui développe une scène où le sujet est soumis à l'épreuve, rendant compte d'une activité mise en œuvre dans le contexte du stage, l'autre, de type théorique, conceptualise l'expérience dans un mouvement de re-saisie, de re-construction cognitive et dialogique où il s'agit en quelque sorte d'entendre d'autres entendements que les siens.

Une étudiante, en introduction à son portfolio, révélant peut-être ainsi sa posture délicate de rédactrice engagée dans une formation à la fois universitaire et professionnelle, tient ces ropos :

*Le nous et le je s'entremêlent dans mon portfolio. Ceci est lié au fait que les deux premières parties relèvent du vécu alors que les deux dernières parties concernent l'analyse théorique du stage. C'est pourquoi nous utiliserons une fois le « nous » pour respecter les normes d'un écrit théorique et l'autre fois le « je » pour décrire l'expérience professionnelle durant ce stage.*

Les deux extraits suivants illustrent qu'en réalité le portfolio est à la fois un travail de contextualisation (rendre compte de ce qui a été observé, vécu, mis en œuvre au cours même du stage, et qui appartient à la personne en ce cadre singulier) et de décontextualisation avec un effort de montée en généralité (déterminer ce qui, dans l'expérience particulière, dépend des processus généraux ou de dimensions formelles) :

#### Extrait 1: (discours de type narratif)

*L'aventure commence ainsi... Jeudi 15 mars 2007, la porte de mon lieu de stage s'ouvre, mon responsable, tout sourire, m'accueille. Dans son bureau, il m'annonce fièrement qu'il a trouvé une idée de recherche pour moi, du « sur mesure », me dit-il ! Petit tour d'horizon de l'équipe qui m'avait déjà été présentée quelques semaines plus tôt, et je m'installe à mon bureau avec, en face de moi, un pavé de quatre cents pages ! [...] Le 26 avril 2007, au terme de la lecture et de la compréhension du document*

*que je devais analyser, mon responsable me demande de présenter mes résultats à toute l'équipe. Je prends tout de suite la mesure de l'enjeu et comprends rapidement que le salut et la qualité de mon stage en dépendent. Je me suis donc bien préparée. J'ai même beaucoup angoissé la veille au soir dans mon lit, la même angoisse que celle d'une veille d'examen ! Sauf que là il n'y avait pas de session de rattrapage malgré ma casquette de stagiaire. [...] Certains membres de l'équipe ont bien sûr essayé la déstabilisation, c'est de bonne guerre (portfolio d'Hélène).*

#### Extrait 2: (discours de type théorique)

*J'ai distingué une évolution entre mon premier stage et le deuxième où j'ai voulu consolider mon identité professionnelle. Cette consolidation identitaire sous l'angle d'un large degré d'autonomie laissé par ma responsable ne s'est pas faite sans difficulté. Pour reprendre les propos de Dejours (1993, p. 229): « la conquête de l'identité dans le champ social, médiatisée par l'activité de travail, passe par la dynamique de la reconnaissance. Or, la reconnaissance implique le jugement de pairs qui n'est possible que si fonctionne un collectif ou une communauté de pairs ». Dans le cas de ce deuxième stage, ce collectif m'a fait défaut. En effet, ma responsable de stage a été, de par sa position hiérarchique et du nombre restreint d'interactions que j'ai eu avec le reste de l'équipe, la seule personne susceptible de porter un jugement d'utilité ou de beauté sur mon activité (Dejours, 1993). Le fait qu'elle soit souvent en vacances, ajouté à celui de ne pas percevoir de rémunération, ont été des facteurs déstabilisants dans cette quête de reconnaissance de mon travail. « Je ne peux pas découvrir isolément mon identité: je la négocie dans un dialogue, en partie extérieur, en partie intérieur [...] Ma propre identité dépend essentiellement de mes relations dialogiques avec les autres » (Taylor, 1992, p. 56) (portfolio d'Alexandre).*

Il n'y a en effet pas d'identité sans altérité, comme l'énonce cet étudiant... et, dans le portfolio, cette altérité est d'abord celle du langage qui oblige à expliciter sa pensée, à faciliter la tâche interprétative des enseignants-référents chargés de l'évaluation du portfolio. Dans cette optique, l'écriture peut apparaître non seulement comme un instrument d'objectivation de l'expérience, mais aussi comme un mode de pensée permettant un dialogue :

*Le fait d'avoir écrit mon portfolio m'a donné plus de consistance, c'était vraiment important de pouvoir objectiver et expliquer certaines choses (portfolio de Manuel).*

Remarquons ici qu'« expliquer » peut signifier que l'on s'adresse à soi-même, mais implique aussi la prise en compte des membres de l'équipe d'accompagnement universitaire – pour lesquels il s'agit de se définir ou de se redéfinir en tenant compte de leurs horizons d'attente

supposés. Dès lors, il s'agit d'alléguer des motifs comme l'expression d'une raison d'agir (Ricoeur, 1977) qui permet au sujet d'énoncer le sens que prend pour lui son expérience. En référence aux travaux de cet auteur, on peut mentionner deux dimensions essentielles du sens de l'action, à savoir la fonction d'intelligibilité – rendre clair, pour soi et pour autrui ce que l'on a fait en référence à des significations partagées – et la fonction de légitimation – justifier à ses propres yeux et à ceux d'autrui ce que l'on a fait relativement à des normes et des valeurs socialement partagées. La construction de l'identité professionnelle de ces étudiants passe ainsi par le langage écrit, qui permet de socialiser l'expérience et d'entrer dans une communauté de discours. Écrire les conduit non seulement à dire leur expérience, mais à lui donner sens et à se construire en se situant à la fois par rapport au milieu professionnel et par rapport au milieu universitaire.

#### **4. La rédaction du portfolio comme processus de mise en sens de l'expérience professionnelle**

Dans les séquences narratives de ces textes, on ne peut s'empêcher de relever que la plupart des étudiants cherchent essentiellement à décrire et à faire reconnaître les épreuves et les tensions cognitives et affectives éprouvées *dans* et *entre* les différentes communautés de pratique traversées, à savoir l'université et les milieux socioprofessionnels.

##### **4.1. Un enjeu émotionnel fort centré sur la notion d'épreuve**

Rappelons qu'en sémiotique littéraire (Greimas, 1974) la notion d'épreuve est fondamentale : raconter sa vie, c'est sélectionner des épreuves. Dans le cas des portfolios, ce sont essentiellement les considérations subjectives et empiriques relatives à l'expérience de stage qui font entrer la *mimesis* en action : les étudiants représentent leur action en la *dramatisant* plus ou moins afin d'en faire un acte narratif organisé à partir de la sélection d'événements remarquables, de moments intenses et cruciaux, d'incidents critiques, de hauts lieux et de temps forts de leur formation, selon un schéma tension-crise-résolution. Cette expérience d'écriture apparaît en elle-même comme une épreuve, dans la mesure où, en se disant dans le langage de l'initiation, elle se réfère à une expérience suscitant d'abord doute de soi, déception et désillusion. Ainsi que l'indique Fabre (2003, p. 34) en se référant

à Hegel, l'expérience contrarie une attente : « elle implique toujours qu'on se reprenne sur une chose de laquelle par une sorte d'aveuglement on était prisonnier ». Dit autrement, l'épreuve ne peut survenir que lorsque l'événement déclenche un travail sur soi et une « enquête » (Dewey, 1933/1993) relative à son propre agir dans un projet de soi où l'on affirme son existence, ses intérêts, ses valeurs et ses positions. C'est alors l'approche du danger et les moments de perturbations et de conflits qui s'avèrent décisifs. Encore faut-il ne pas s'y dérober... Il est frappant de noter que beaucoup d'étudiants investissent ces moments de déstabilisation dans les portfolios étudiés : ils se font alors auteurs de leur propre histoire d'alternants. En mettant en œuvre la forte dimension énonciative de la narrativité, ils cessent d'être seulement dans une écriture universitaire plus ou moins prescrite. Ils mettent plutôt en place, comme nous l'avons vu, une stratégie narrative de l'alternance et du tissage de plusieurs registres où ils s'autorisent notamment à reconnaître et à investir les multiples tensions éprouvées dans les différents espaces-temps de formation traversés.

#### 4.2. Un enjeu de construction identitaire

Par rapport à cette question de l'épreuve qui vient d'être évoquée, les dimensions narratives du portfolio permettent le plus souvent d'appréhender le stage comme se déroulant dans un lieu autre, fait d'étrangeté, de rituels nouveaux, de règles implicites, de valeurs tacites. Ce lieu, éloigné des contextes d'action familiers des étudiants, est d'abord une rupture et une confrontation par rapport à leur parcours antérieur que les séquences explicatives, théoriques ou argumentatives des portfolios permettent d'analyser.

L'analyse des portfolios révèle que les conceptualisations théoriques présentes dans ces écrits constituent un déplacement, voire une rupture seconde pour les étudiants. Cette écriture plus académique apparaît alors en elle-même comme une épreuve en ce qu'elle permet d'aller jusqu'au bout de l'expérience difficile du stage dans une quête qui n'est pas sans rappeler certaines dimensions du roman de formation<sup>9</sup>. En référence à la catégorie de l'épreuve, la réalisation du portfolio apparaît comme une sorte de « rite de passage » mettant en jeu des processus identitaires importants. Les dimensions narratives

---

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

du portfolio restituent en effet le plus souvent l'expérience subjective en termes de territoire, de rapports de place, de face et de pouvoir vécus comme déstabilisants. Les discours relatifs à la mise en texte de l'action se réfèrent alors fréquemment à la catharsis en ce sens qu'elle permet aux étudiants de formuler un propos sur les situations professionnelles vécues difficilement, ayant engendré des représentations de soi négatives ou dévalorisées. La rédaction du portfolio s'inscrit ainsi, pour beaucoup d'étudiants, dans une dynamique de restauration d'une identité déstabilisée où le dispositif d'écriture est utilisé comme un moyen de valorisation et comme support de reconstruction d'une image plus ou moins négative. Je reviendrai plus loin sur ce point.

L'écriture du portfolio visant à unifier les différentes composantes de l'identité de façon à renforcer la cohérence de l'image de soi et à confirmer l'identité revendiquée conduit ainsi certains étudiants à développer une pensée critique par rapport à certaines dimensions de leur formation en alternance. Ainsi certains se projettent-ils dans l'avenir au moyen d'une logique d'apprentissage ou, mieux, de formation ne passant pas à nouveau, en tout cas pas immédiatement, par l'alternance :

*Mon portfolio m'a fait réaliser que quelque chose a « cloché » dans mon alternance j'ai d'ailleurs décidé de rompre le rythme de l'alternance, du moins celui « dicté » par l'université, pour me remettre d'une plus grande déstabilisation, trouver une alternance qui m'appartienne et réfléchir encore une année pour trouver un stage qui me corresponde vraiment. L'an prochain, je ne ferai que les cours (portfolio de Victor).*

Ou encore :

*J'ai envie de vivre l'année prochaine sans alternance, j'ai envie d'être étudiante à cent pour cent, je serai à la recherche des cours qui vont me permettre d'approfondir les théories de l'action, de la communication, de la pédagogie, des relations interpersonnelles, mais aussi des cours qui vont me permettre de développer encore plus mes capacités d'analyse, d'interprétation et de réflexion, ceci pour me permettre de me préparer au mieux pour mon second stage. J'aimerais trouver une institution qui me garantisse un véritable travail d'équipe, le contact avec les autres. Je me suis promis de ne plus accepter aveuglément ce qui se présente à moi, mais de partager mes attentes, mes intérêts, mes besoins (portfolio de Florence).*

Ici, l'expérience du stage vécue comme plutôt négative a, entre autres, favorisé l'émergence d'« un projet de soi en formation », fondamentalement orienté vers l'université et plus en congruence

probablement avec la représentation du soi idéal de ces étudiants. À l'opposé, d'autres étudiants, particulièrement reconnus par les contextes socioprofessionnels, investissent le portfolio comme un espace symbolique permettant l'affirmation d'une identité, où l'écriture semble permettre l'expression de projets d'avenir par rapport au métier de formateur.

L'écriture donne l'occasion de se définir, soit en continuité avec le choix initial (confirmation identitaire), soit en termes d'orientation vers des buts nouveaux conçus en cours de formation. Elle permet ainsi de participer au processus de construction d'une identité professionnelle propre, de se penser comme professionnel et de se construire par rapport au métier de formateur d'adultes :

*Ce portfolio contient la substance de base de mon futur projet professionnel. Ça a été une introspection parfois douloureuse, mais elle est surtout accompagnée d'une certitude : celle d'avoir fait le bon choix quant à mon avenir professionnel (portfolio de Juliette).*

Ou encore :

*Je « sors » de ce portfolio enfin capable de mettre des mots sur mes « valeurs sûres », sur ce que je transporte avec moi et c'est un progrès essentiel pour ma future activité professionnelle. Mon expérience de stage et l'écriture du portfolio m'ont permis de confirmer ce que j'attends de ma formation universitaire pour exercer le métier de formateur, dans quelle direction je souhaite aller et que rechercher dans ma vie professionnelle (portfolio d'Héloïse).*

À partir de ces quelques exemples, on peut remarquer qu'un même espace d'écriture est investi de façon différenciée en fonction des motifs d'engagement et de la dynamique motivationnelle de chaque étudiant. Certains s'y investissent dans une dynamique de redéfinition par rapport au dispositif d'alternance, mais en s'interrogeant et en cherchant un sens à leur formation. C'est le cas, notamment, des étudiants qui supportent mal la perte de leur identité d'étudiant reconnu et leur nouveau statut de stagiaire. D'autres, au contraire, s'y engagent avec un objectif de légitimation identitaire qui inclut une démarche évaluative des compétences acquises, c'est le cas des étudiants en accord avec le principe de l'alternance qui s'inscrivent dans une dynamique identitaire professionnelle.

La lecture des portfolios autorise à penser que son écriture peut constituer une expérience formatrice susceptible de favoriser les processus d'autoévaluation (estime de soi, sentiment de compétence,

réflexivité). Ceux-ci constituent des dimensions importantes de la dynamique motivationnelle et de la construction de l'identité professionnelle. Leur analyse met cependant en relief que ces portfolios 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 à l'équipe d'accompagnement, 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 surtout pour enjeu de faire de l'étudiant un professionnel essentiellement capable de produire des compétences de « rhétorique de l'action » (Barbier, 2005), à savoir un professionnel capable de rendre compte à autrui, de parler (*prophémi*) de son activité tout en énonçant le savoir qui est censé la fonder. Cet acte de communication sur l'activité revêt beaucoup d'importance dans la vie professionnelle : les actes de communication sur ses propres compétences sont en effet un élément important du marché du travail, mais il importe aussi que ceux-ci contribuent à des transformations de significations. Or ce n'est pas toujours le cas. Par ailleurs, j'ai pu observer que les phénomènes et risques de mise en conformité (Remoussenard, chapitre 3 dans cet ouvrage) du portfolio, par rapport aux attentes supposées de l'équipe d'accompagnement chargée de l'évaluation, sont susceptibles de constituer, pour certains étudiants, des obstacles à une mise en mot de la formation telle qu'elle est réellement vécue. En même temps, il appert que cet écrit, utilisé par les étudiants pour communiquer une image positive de soi, permet, en particulier, de mettre en évidence la représentation qu'ils se font de leur place dans les cultures d'action hétérogènes dans lesquelles ils se sont investis, leurs représentations d'eux-mêmes en tant que sujets agissants, avec leurs autres représentations identitaires, (soi actuel et soi idéal ou normatif), issues de leur itinéraire (Barbier, 2006 ; Bourgeois, 2006). Cette mise en représentation leur permet de s'engager dans des dynamiques composées d'un ensemble de tensions, à savoir celles qui existent entre les différentes composantes de l'identité et les tensions vers un projet identitaire. L'étude des portfolios facilite ainsi l'observation des stratégies, positionnements ou transactions identitaires que les étudiants mettent en place pour « réduire, maintenir ou empêcher l'avènement des écarts entre identité pour soi et identité pour autrui, et entre trajectoire antérieure et identité projetée » (Kaddouri, 2002, 2006).

## **5. Implications pour le dispositif d'accompagnement universitaire à l'écriture du portfolio**

Cette étude exploratoire avait pour objectif de repérer les facteurs qui faciliteraient l'écriture de l'expérience vécue dans les formations universitaires et de dégager des pistes quant à l'amélioration qualitative des dispositifs de formation professionnalisante. Elle mettait en évidence l'importance à accorder aux dynamiques et stratégies identitaires dans lesquelles les étudiants s'inscrivent, et ce, afin qu'ils puissent élaborer du sens autour de leurs activités socioprofessionnelles, ce dernier étant le garant de leur engagement dans le processus de formation. Dans cette perspective, on perçoit que la fonction du dispositif d'accompagnement à l'écriture du portfolio consiste essentiellement à favoriser le développement des compétences langagières et cognitives des étudiants. Ils seront ainsi en mesure de construire et de s'approprier un ensemble de significations susceptibles de les aider à redéfinir constamment leurs rapports à autrui et à eux-mêmes dans des situations de formation ou de travail, génératrices de mouvement, de contingence et d'imprévu, bref, de mises sous tensions permanentes qu'il est important de prendre en compte dans la perspective d'une véritable écriture réflexive. Cela implique que nous soyons capables, en tant que personnel enseignant/accompagnant universitaire, d'analyser des situations de travail en nous appuyant, notamment, sur la notion d'activité. Il n'y a pas d'apprentissage sans activité, c'est-à-dire par rapport à la tâche prescrite, sans mobilisation d'un sujet confronté à la réalité du travail qui 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 initiée par Clot (1995, 2000, 2001). Dès lors, un des rôles essentiels de l'accompagnement à l'écriture est de donner toute leur importance aux situations réelles de travail, de révéler les écarts entre travail prescrit et réel et aussi entre savoirs universitaires et professionnels pour les utiliser comme des potentialités d'apprentissage. Il convient, en effet, d'analyser ces écarts comme susceptibles de permettre la construction de nouvelles significations (Bruner, 1991) et de sens par mises en relation ainsi que le mettent en évidence les recherches en didactique professionnelle (Mayen, 2000 ; Pastré, 2001 ; Vergnaud, 1996).

Selon les recherches contemporaines, inspirées des travaux de Vygotsky (1934/1999), cette appropriation advient si les points de vue entre les différents acteurs impliqués dans l'alternance s'opposent, de manière à créer un débat, un conflit sociocognitif favorisant un décentrement. Il s'agit, dès lors, que le dispositif accorde une place importante à la dimension collective de l'apprentissage permettant la confrontation des points de vue entre les acteurs concernés et aussi entre les apprenants, 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 au moyen de la coopération comme moteur de construction des savoirs et de l'identité professionnelle.

Dans cette perspective, il est crucial qu'un dispositif de formation professionnalisant soit en mesure d'offrir un accompagnement à l'écriture réflexive fondé sur une approche plus clinique, plus intersubjective que les approches privilégiant l'enseignement disciplinaire et l'évaluation certificative. Il s'agit alors, entre autres, de s'assurer 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 un dialogue formatif dans lequel la prise en compte de l'expérience professionnelle et biographique de l'étudiant joue un rôle essentiel.

## ■ Conclusion

L'étude des portfolios révèle que les processus réflexifs à propos des activités de travail – nécessitant inévitablement d'articuler plusieurs cadres de référence – sont très variables d'un étudiant à l'autre, en fonction de son histoire, de ses ressources et de sa subjectivité personnelle, comprenant en réalité une forte dose d'intersubjectivité. Ces écrits apparaissent en effet socialement marqués en ce qu'ils dépendent des médiations formatives, à partir desquelles chaque étudiant se transforme au contact des savoirs, des valeurs, des normes et des rôles prescrits issus des différents contextes de l'alternance. En ce sens, ils sont moins des produits que 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 et des entretiens tripartites.

Théoriquement, on pourrait postuler que le discours produit par les étudiants sur leur activité passe par l'appropriation d'un genre discursif plus ou moins codifié (Schneuwly, 1999). Mais plus largement, « c'est à la "discursivité", émergeant comme fait social d'individuation ou fait individuel de socialisation, comme conquête de la fonction signifiante des signes que sont les textes (écrits en l'occurrence) » (Vanhulle, à paraître), qu'il convient de penser en considérant les portfolios des étudiants.

L'examen des portfolios révèle que dans cette formation universitaire en alternance, c'est à des genres déjà existants que se réfèrent les acteurs (formateurs universitaire et étudiants). D'où l'impact plus ou moins fort de la forme universitaire sur la plupart des portfolios. En même temps, on a vu que ces textes relèvent d'un « genre » relativement libre et souple. Ils sont le produit d'une tension entre deux mondes : l'un où les étudiants font « leur métier d'étudiant » et l'autre où ils exercent une activité professionnelle, comme le constate aussi Leclercq (2006).

Dans cette configuration, il semble que chaque portfolio joue un rôle de tiers entre deux espaces-temps de formation, l'université et le lieu de stage. Il porte ainsi le témoignage d'une élaboration identitaire, entre la position d'étudiant et celle de professionnel. Tout à la fois lieu d'intégration et de production de savoirs, lieu de représentation de l'action professionnelle et de production de soi, il constitue – à la condition essentielle d'être authentiquement investi par les étudiants et d'être accompagné dans une perspective formative – un élément de socialisation professionnelle entre différents pôles (le champ universitaire, le champ professionnel, les autres étudiants, les collègues, les enseignants universitaires, les tuteurs professionnels et universitaires) et de construction de compétences sur un mode à la fois subjectif et intersubjectif.

## Bibliographie

- ALAVA, S. et M. ROMAINVILLE (2001). « Les pratiques d'étude, entre socialisation et cognition », *Revue française de pédagogie*, n° 136, p. 159-180.
- ASTIER, P. (2005). « Modèle narratif et réflexivité dans les situations de travail et de formation », dans M. Derycke (dir.), *Cultures et réflexivité*, Saint-Étienne, Publications de l'Université de Saint-Étienne, Centre de recherche sur la formation, p. 199-216.
- BAKHTINE, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.

- BARBIER, J.-M. (2005). « Voies nouvelles de professionnalisation », dans M. Sorel et R. Wittorski (coord.), *La professionnalisation en actes et en questions*, Paris, L'Harmattan.
- BARBIER, J.-M. (2006). « Problématique identitaire et engagement des sujets dans les activités », dans J.-M. Barbier, E. Bourgeois, M. Kaddouri et G. de Villers (dir.), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*, Paris, L'Harmattan.
- BLANC, N. et R. VARGA (dir.) (2006). *Rapport de stage et mémoire professionnel. Normes, usages et représentations*, Grenoble, Université Stendhal de Grenoble, Centre de linguistique et de didactique des langues, numéro 34.
- BOURGOIS, E. (2006). « Tensions identitaires et engagement en formation », dans J.-M. Barbier, E. Bourgeois, M. Kaddouri et G. De Villers (dir.), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*, Paris, L'Harmattan.
- BRONCKART, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*, Paris, Delachaux & Niestlé.
- BRUNER, J.-S. (1991). [...] *car la culture donne forme à l'esprit: de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, Paris, Eshel.
- BUCHETON, D. (2003). « Le journal de bord, un écrit de travail en formation », dans J. Crinon (dir.), *Le mémoire professionnel des enseignants, observatoire des pratiques et levier pour la formation*, Paris, L'Harmattan, p. 209-240.
- CHAMPY-REMOUSSENAUD, 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, Les Presses de l'Université du Québec, p. 73-96.
- 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). « La formation par l'analyse du travail: pour une troisième voie », dans B. Maggi (dir.), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*, Paris, Presses universitaires de France.
- CLOT, Y. (2001). « Clinique du travail et action sur soi », dans J.-M. Baudouin et J. Friedrich (dir.), *Théories de l'action et éducation*, Bruxelles, De Boeck, p. 255-275.
- CRINON, J. et M. GUIGUE (2006). « Écriture et professionnalisation », *Revue française de pédagogie*, n° 156, p. 117-169.
- CROS, F. (dir.) (2006). *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*, Paris, L'Harmattan.
- DABÈNE, M. et Y. REUTER (dir.) (1998). *Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur*, Grenoble, Université Stendhal de Grenoble, Centre de linguistique et de didactique des langues, n° 17.
- DEWEY, J. (1933/1993). *Logique. La théorie de l'enquête*, Paris, Presses universitaires de France.
- FABRE, M. (2003). *Le problème et l'épreuve. Formation et modernité chez Jules Verne*, Paris, L'Harmattan.

- FINTZ, C. (1998). « Bibliographie commentée », dans C. Fintz (dir.), *La didactique du français dans l'enseignement supérieur. Bricolage ou rénovation ?*, Paris, L'Harmattan, p. 339-382.
- GREIMAS, A.J. (1974). *Sémantique structurale*, Paris, Librairie Larousse.
- GUIGUE, M. (1995). *Les mémoires en formation. Entre engagement professionnel et construction de savoirs*, Paris, L'Harmattan.
- KADDOURI, M. (2002). « Les dynamiques identitaires », Éditorial, *Questions pour la recherche et la formation, Recherche et formation*, n° 41, p. 5-9.
- 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.
- LECLERCQ, G. (2006). « Rapport de stage et Mémoire professionnel. Entre normes et représentations », dans N. Blanc et R. Varga (dir.), *Lidil, Revue de linguistique et de didactique des langues*, Université Stendhal de Grenoble, n° 34, p. 11-30.
- MARKUS, H. et A. RUVOLO (1989). « Possible selves: Personalized representations of goals », dans L. Pervin (dir.), *Goal Concepts in Personality and Social Psychology*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, p. 211-237.
- MAYEN, P. (2000). « Les écarts de l'alternance comme espace de développement des compétences », *Education permanente*, n° 141, p. 23-38.
- 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*, Santiago de Compostella, Universidade de Santiago de Compostella, p. 153.
- MERHAN, F. (2007). « Tensions identitaires et dynamiques d'engagement en formation par alternance » dans J.-P. Astolfi et J. Houssaye (dir.), *Savoirs et acteurs de la formation*, Rouen, Presses universitaires de Rouen et du Havre, p. 225-231.
- MERHAN, F. et J.-M. BAUDOIN (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.
- MESNIER, P.-M. (1998). « Construction de l'expérience professionnelle et reflets identitaires dans le mémoire », dans F. Cros (dir.), *Le mémoire professionnel en formation des enseignants. Un processus de construction identitaire*, Paris, L'Harmattan, p. 185-208.
- MORISSE, M. (2004). « L'application du portfolio à l'université et ses effets réflexifs », Le « Retour réflexif », ses entours, ses détours, *Revue du C.R.E. de l'Université de Saint-Étienne*, n°s 25/26, p. 163-178.
- MOTTIER LOPEZ, L. et S. VANHULLE (à paraître). « Portfolios et entretiens de coévaluation: des leviers de professionnalisation des jeunes enseignants », dans G. Baillat, C. Thelot, L. Paquay et J.-M. De Ketele (dir.), *Évaluer pour former, quelles démarches, quels outils ?* Bruxelles, De Boeck.

- NONNON, É. (1995). « Les interactions lecture/écriture dans l'expérience d'une écriture professionnelle : le mémoire des professeurs débutants », *Pratiques*, n° 86, p. 93-122.
- LOUDART, A.-C. et M.-R. VERSPIEREN (2006). « Rapport de stage et Mémoire professionnel. Entre normes et représentations », dans N. Blanc et R. Varga (dir.), *Lidil, Revue de linguistique et de didactique des langues*, Université Stendhal de Grenoble, n° 34, p. 31-48.
- PASTRÉ, P. (2001). « Travail et compétences : un point de vue de didacticien », dans J. Leplat et M. de Montmollin (dir.), *Les compétences en ergonomie*, Toulouse, Octares, p. 147-160.
- POLLET, M.-C. (2001). *Pour une didactique des discours universitaires. Étudiants et système de communication*, Bruxelles, De Boeck.
- RICARD-FERSING, E. (2003). « Le portfolio dans la formation des élèves professeurs aux États-Unis », dans J. Crinon (dir.), *Le mémoire professionnel des enseignants, observatoire des pratiques et levier pour la formation*, Paris, L'Harmattan, p. 193-207.
- RICOEUR, P. (1977). *La sémantique de l'action*, Paris, CNRS.
- SCHNEUWLY, B. (1999). « Genres et types de discours : considérations psychologiques et ontogénétiques », dans Y. Reuter (dir.), *Les interactions lecture-écriture*, Berne, Peter Lang.
- SPIJKOVA, V. (2001). « Professional development of teachers and student teachers through reflection on practice », *European Journal of Teacher Education*, 24(1), p. 59-65
- VANHULLE, S. (à paraître). *Des savoirs en jeu au savoir en « je »*. *Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs des jeunes enseignants en formation*, Berne/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. 203-257.
- VERGNAUD, G. (1996). « Au fond de l'action, la conceptualisation », dans J.M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, Presses universitaires de France, p. 275-292.
- VYGOTSKY, L.-S. (1934/1999). *Pensée et langage*, traduction de F. Sève, 3<sup>e</sup> éd., Paris, La Dispute.
- WEISS, J. (2000). « Le portfolio, instrument de légitimation et de formation », *Revue française de pédagogie*, n° 132, p. 11-22.
- ZEICHNER, K. M. et E. HUTCHINSON (2004). « Le rôle du portfolio de l'enseignant comme outil pour identifier et développer les compétences des enseignants », *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, n° 47, p. 69-78.



---

# Réflexion sur des particularités de l'écriture en situation professionnelle

**Sylvie Fréchette<sup>1</sup>**

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

**Kathleen Bélanger**

*Université du Québec à Trois-Rivières  
kathleen.belanger@uqtr.ca*

**Reinelde Landry**

*Université du Québec à Trois-Rivières  
Collège Charles-Garnier  
rlandry@collegegarnier.qc.ca*

---

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



Quelle pourrait être la contribution de l'écriture au développement de compétences ou au développement professionnel? Voilà la question sur laquelle se sont penchées dix personnes qui étudient le domaine de l'enseignement et de la formation dans quatre pays, à savoir la Belgique, le Canada, la France et, enfin, la Suisse (Cros, Lafortune et Morisse, 2009). Pour y répondre, il convenait de recueillir des données sur le processus même de l'écriture, c'est-à-dire sur la démarche entreprise par la personne écrivante pour produire un écrit en situation professionnelle. Deux types de données ont ainsi été colligés pour mener à bien cette entreprise difficile. Tout d'abord, de nombreux écrits élaborés dans des situations professionnelles variées ont été retenus. De plus, des verbalisations de personnes écrivantes à ce propos ont été recueillies au cours d'entretiens de recherche.

L'écriture réflexive en situation professionnelle couvre de nombreux types d'écrits, et en dresser l'inventaire déborde du cadre du présent ouvrage. Les auteures et auteur ont donc préféré se limiter à un seul type d'écrits afin d'analyser en profondeur sa place dans l'exercice professionnel et ses rapports à la professionnalisation. Les écrits ainsi étudiés représentent un large pan de l'activité professionnelle en éducation et en formation. Il peut s'agir d'un discours bien défini comme la thèse de recherche ou le mémoire professionnel ainsi que les écrits qui les jalonnent et qui participent à leur facture finale (Chapitre 5<sup>2</sup>, Cros, 2009; Chapitre 7, Godelet, 2009); ou encore d'un discours partiellement défini comme le dossier professionnel qui est relativement nouveau et qui fluctue selon les exigences diverses des institutions qui accordent la certification (Chapitre 6, Pollet, 2009; Chapitre 3, Champy-Remoussenard, 2009; Chapitre 8, Merhan, 2009). Il peut s'agir également d'écrits produits dans l'exercice du travail quotidien comme les écritures courantes de la personne enseignante (Chapitre 2, Daunay et Morisse, 2009) ou de la personne aidante dans le domaine de la recherche d'emploi (Chapitre 4, Cardinal-Picard et Bélisle, 2009). Enfin, il peut s'agir de l'écriture qui pousse à réfléchir sur sa pratique et ses croyances dans le cadre d'un exercice professionnel (Chapitre 1, Lafortune, 2009). Dans tous ces cas, l'écriture permet de rendre compte d'une activité réalisée (Daunay et Morisse, 2009), que ce soit une réflexion ou une action.

---

2. Les contenus des textes mis en relation dans cette conclusion proviennent des chapitres du présent livre.

L'ensemble de ces écrits permet d'analyser l'écriture selon différentes finalités. Ainsi, l'écriture en situation professionnelle comme outil professionnel ou de professionnalisation est abordé en premier, suivie de l'écriture comme moyen d'améliorer sa pratique. Puis, l'écriture comme moyen d'organiser sa pensée et d'explicitier le processus ou la démarche cognitive est exposée. Par la suite, l'écriture vue comme moyen d'entrer en relation, c'est-à-dire comme acte social, est présentée. Enfin, l'apport de l'écriture à la construction d'une identité professionnelle et énonciative est analysé.

## **1. Outil de professionnalisation**

Les écritures présentées et analysées dans le présent ouvrage peuvent, à certaines conditions, contribuer à la professionnalisation des personnes enseignantes, formatrices ou accompagnatrices. En effet, les personnes cheminent et se développent professionnellement lorsque, prenant appui sur leurs écritures, elles portent un regard sur leurs actions et y réfléchissent. Elles peuvent ainsi avancer dans la compréhension de problématiques liées à leur travail, résoudre des problèmes qui y sont soulevés, développer des compétences (Cros, 2009 ; Merhan, 2009) ou réfléchir sur leur pratique respective (Lafortune, 2009). La réflexion à cet égard est essentielle.

L'écriture par laquelle la personne réfléchit sur sa pratique est recherchée dans de nombreux programmes de formation des enseignants et enseignantes comme étant l'actualisation de la pensée réflexive, c'est-à-dire la réflexion sur la pratique et son analyse (Lafortune, 2009). On parle alors d'écriture réflexive qui est un processus complexe. Cette écriture n'est pas innée puisqu'elle suppose un apprentissage. Elle requiert également une bonne dose d'humilité, de confiance en soi et dans les autres. Enfin, la personne écrivante peut communiquer à d'autres l'analyse effectuée, laquelle est alors discutée et enrichie de l'apport de regards externes (Godelet, 2009 ; Lafortune, 2009 ; Merhan, 2009).

L'écriture favorise la mise en mots de l'activité accomplie ou de la situation vécue, ce qui permet d'accumuler et de rassembler des traces d'une activité ou de son expérience (Cardinal-Picard et Bélisle, 2009 ; Lafortune, 2009). Elle donne également l'occasion de décrire le réel de l'activité ou de la situation, incluant la pensée déployée sur des dimensions inabouties de cette activité en raison de choix commandés par la

situation (Champy-Remoussenard, 2009), y compris les allers-retours, les questionnements et les doutes. Cette écriture sur les activités ou les situations, qui peuvent être ordinaires et quotidiennes ou, au contraire, inhabituelles et même incongrues (Champy-Remoussenard, 2009), participent à l'élaboration d'un modèle de pratique original (Lafortune, 2009). En effet, en réfléchissant sur sa pratique et en l'analysant, la personne, qu'elle soit enseignante, formatrice ou accompagnatrice, en cerne des dimensions particulières et les conceptualise pour échauffer un modèle de pratique qui lui est propre (Lafortune, 2009). L'écriture permet d'objectiver sa pratique et de s'en distancer pour y poser un regard critique, grâce à la mise en dialectique de modèles théoriques et de données issues du terrain (Godelet, 2009). Toutefois, bien que les institutions d'enseignement encouragent le recours à des référents théoriques pour analyser l'expérience réalisée ou la situation vécue (Merhan, 2009), celui-ci ne se présente pas nécessairement d'emblée. Ce recours peut être tout à fait présent et inséré le long de la trame de certains discours (Cros, 2009; Godelet, 2009), ou laborieux ou même absent dans d'autres (Pollet, 2009).

## **2. Moyen d'améliorer sa pratique**

Dans le cadre d'une pratique réflexive, au cours de laquelle la personne réfléchit sur celle-ci (Cardinal-Picard et Bélisle, 2009; Daunay et Morisse, 2009; Lafortune, 2009), l'écriture aide la personne à l'évaluer et à la critiquer de manière constructive pour mener à un changement et à une amélioration (Cardinal-Picard et Bélisle, 2009; Lafortune, 2009). La personne s'appuie sur l'écriture pour analyser le développement de ses compétences professionnelles, c'est-à-dire pour prendre conscience du niveau atteint et du cheminement parcouru (Cardinal-Picard et Bélisle, 2009; Lafortune, 2009). Elle garde des traces des progrès accomplis, des connaissances acquises et des compétences développées (Cardinal-Picard et Bélisle, 2009). Grâce à une prise de recul par rapport aux actions passées, l'écriture permet de se dégager ou de se décentrer de la situation et de décontextualiser l'action dans le but de porter un regard nouveau (Lafortune, 2009). L'écriture qui émerge d'expériences contextualisées potentiellement transposables conduit alors à une réélaboration et à une évaluation des expériences antérieures (Lafortune, 2009).

Dans un contexte d'accompagnement, l'écriture soutient l'analyse du cheminement des personnes accompagnées (Cardinal-Picard et Bélisle, 2009 ; Lafortune, 2009). Elle permet également de rendre compte de la démarche vécue à ces personnes ou à des collègues qui auront peut-être à travailler avec ces dernières (Cardinal-Picard et Bélisle, 2009). Il convient donc d'en favoriser la pratique.

### **3. Moyen d'organiser sa pensée**

L'écriture façonne la pensée ou le développement cognitif. Comme le mentionne Cros (2009), l'écriture organise progressivement la pensée tout au long de la production d'écrits intermédiaires qui conduisent à un résultat abouti ou recherché. Libérant la personne d'une possible surcharge mnésique induite par une grande quantité de données à traiter (Cros, 2009), l'écriture donne à cette dernière la possibilité d'objectiver son expérience (Merhan, 2009) et d'en conserver des traces ou repères tangibles sur un support matériel. Ces traces, qui sont visibles, peuvent être manipulées, déplacées, organisées et transformées au sein de cadres interprétatifs originaux pour produire des savoirs nouveaux (Cros, 2009). Ces traces peuvent se rapporter à des gestes posés, à des interventions réalisées, à des réactions suscitées (Cardinal-Picard et Bélisle, 2009 ; Lafortune, 2009) ou à d'autres données utiles dans l'exercice professionnel. Elles peuvent également témoigner d'ententes prises entre partenaires et dont il faudra tenir compte (Cardinal-Picard et Bélisle, 2009).

La personne écrivante ordonne les éléments du discours en fonction de critères personnels qui lui sont internes et de critères externes qui sont souvent prescrits par les institutions d'enseignement (Cros, 2009). Les critères varient donc en fonction des personnes et des institutions qui délivrent les certifications (Merhan, 2009). La mise en mots des idées rend ces dernières visibles et plus maniables pour élaborer une construction qui, jusqu'à l'écrit final, demeure souvent une inconnue pour la personne écrivante (Godelet, 2009). Bien que celle-ci puisse consigner sur le papier des idées relativement à un objet problématisé, idées qui peuvent sembler lui venir de façon spontanée à l'esprit, elle façonne progressivement sa pensée par l'écriture : elle met en œuvre des processus cognitifs qui organisent sa pensée. Elle exerce un véritable travail de condensation, d'expansion et d'articulation des idées pour l'interprétation d'un phénomène (Cros, 2009) ou la réso-

lution d'un problème ou d'un objet problématique (Pollet, 2009). Elle ordonne les concepts ; elle tisse des liens ; elle nuance ses propos. En écrivant, la personne découvre ce qu'elle pense (Cros, 2009 ; Godelet, 2009). Elle produit plusieurs écrits intermédiaires dont la forme et le fond subissent des réorganisations multiples et constantes avant d'aboutir à un résultat achevé. En effet, la forme et le fond émergent progressivement d'un enchevêtrement d'idées désorganisées qu'il faut ordonner et lier (Cros, 2009). La pensée de la personne écrivant s'épanouit dans des cadres interprétatifs originaux qui évoluent et s'élargissent pour englober des relations établies entre les concepts ; elle emprunte des chemins qu'elle n'aurait pas fréquentés si elle n'était pas appuyée par l'écriture. De nouveaux savoirs sont ainsi construits grâce au support tangible que constitue l'écriture (Cros, 2009).

L'écriture en situation professionnelle débouche sur la création de savoirs nouveaux qui touchent autant la théorie que les pratiques. En effet, l'écriture participe à l'approfondissement conceptuel selon les prescriptions d'une communauté scientifique et discursive de référence qui contribuent à avaliser l'avancée théorique ainsi opérée (Godelet, 2009). L'écriture contribue également au renouvellement (Lafortune, 2009) et à l'innovation (Champy-Remoussenard, 2009) sur le plan des pratiques d'enseignement, de formation et d'accompagnement.

#### **4. Moyen d'explicitier un processus ou une démarche**

L'écriture rend visible la démarche utilisée comprenant les pensées et les réflexions qui dirigent l'action (Lafortune, 2009), démarche qui n'est habituellement pas observable pour un œil externe. À cet égard, certains types d'écrits comme le portfolio sont davantage révélateurs des processus cognitifs mis en œuvre en raison de l'hétérogénéité des traces qui y sont déposées. Des écrits faisant état des connaissances de la personne écrivant, mais aussi du processus mis en œuvre pour obtenir tel résultat (Merhan 2009) et des prises de risques (Godelet, 2009), éclairent davantage sur les pensées qui sous-tendent l'action que d'autres écrits où la personne écrivant s'oublie pour satisfaire à des prescriptions de la communauté discursive de référence (Cros, 2009). Ainsi, grâce au portfolio, la personne écrivant conserve des traces des démarches qui ont conduit à des apprentissages, à savoir les doutes, les questionnements, les réflexions et les allers-retours (Godelet, 2009).

## **5. Acte social permettant d'entrer en relation**

L'écriture en situation professionnelle poursuit possiblement deux buts. Le premier vise le développement de la compétence de la personne écrivante. Le deuxième consiste à démontrer ce développement et à en convaincre le lecteur ou la lectrice grâce à l'utilisation de signes et de repères tirés de la communauté discursive de laquelle la personne écrivante se réclame et à laquelle elle se réfère. L'écriture, qui est adressée, est alors une activité sociale (Godelet, 2009) permettant à la personne écrivante de s'intégrer à une communauté scientifique ou discursive et de se situer par rapport à elle (Merhan, 2009). La personne écrivante explicite sa pensée pour se faire comprendre. Il s'installe alors une sorte de dialogue entre elle et la personne lectrice, de laquelle elle peut solliciter des rétroactions ou encore attendre des jugements ou des évaluations formatives (Godelet, 2009 ; Merhan, 2009). Ce dialogue conduit la personne écrivante à préciser et à raffiner sa pensée au fil d'écrits de plus en plus aboutis (Cros, 2009 ; Pollet, 2009), à développer des compétences et à enrichir sa culture professionnelle (Godelet, 2009). Godelet (2009, p. 192 dans cet ouvrage) révèle ainsi la double finalité de l'écriture qu'elle décrit comme « activité de pensée et activité de communication ».

## **6. Moyen de développement identitaire**

Deux dimensions apparaissent dans le développement identitaire de la personne, à savoir les identités énonciative et professionnelle. L'identité énonciative se construit tout au long des différentes étapes d'écriture ou des différents écrits qui participent à la production finale (Godelet, 2009). En effet, la personne écrivante développe sa compétence en écrivant, car « l'écriture [...] s'acquiert en même temps qu'elle se fait (Cros, 2009, p. 137 dans cet ouvrage) ». Le regard que la personne écrivante pose sur sa capacité à écrire peut donc se modifier tout au long du travail ardu qu'est l'écriture au point de se rendre compte seulement à la lecture de l'écrit final de sa capacité à le produire (Godelet, 2009). Ainsi, la personne écrivante développe une identité énonciative qui se juxtapose à son identité professionnelle.

L'écriture est souvent considérée « comme une démarche de reconnaissance personnelle et professionnelle de [...] compétences » (Merhan, 2009, p. 212 dans cet ouvrage), surtout si elle conduit à une certification comme c'est le cas pour certains types d'écrits tels que la

thèse, le mémoire ou le portfolio. Cette démarche peut confirmer la personne écrivante dans ses choix professionnels ou l'amener à établir de nouveaux buts qui orienteront son action (Merhan, 2009). Toutefois, le développement de l'identité professionnelle peut passer par des moments de déstabilisation lorsque la personne est confrontée à des situations professionnelles difficiles. L'écriture peut alors être appelée en renfort pour restaurer une identité professionnelle chancelante en valorisant la personne et en participant à la reconstruction d'une image de soi altérée par une expérience négative (Merhan, 2009).

## **7. Dimensions**

Une analyse des écritures en situation professionnelle effectuée sous l'angle de certaines dimensions concourt à mieux les définir. À cet égard, les dimensions suivantes sont abordées : intertextualité et expansions, argumentation et justification, formation recherchée, tension entre vécu et savoirs théoriques, maîtrise du langage, difficulté de l'entreprise, évolution continuelle et, enfin, les normes à laquelle elles se plient.

### **7.1. Intertextualité et expansions**

La personne écrivante prend appui sur plusieurs auteurs et auteures pour légitimer son discours (Cros, 2009 ; Pollet, 2009) qu'elle insère dans une trame théorique formée et construite de savoirs savants. Elle construit ainsi sa culture pédagogique ou professionnelle en même temps qu'elle développe sa pensée en la confrontant à la théorie.

Toutefois, cette confrontation aux sources théoriques varie selon les types d'écrits. Elle est parfois peu ou pas présente (Pollet, 2009), alors qu'elle est prégnante dans d'autres. Cros (2009) parle ainsi de dialogue avec plusieurs auteurs et auteures à partir duquel la personne écrivante construit et légitime son discours. Il y aura alors intertextualité et expansions, c'est-à-dire des citations, des statistiques et des références bibliographiques, pour recourir aux sources théoriques de façon concrète.

## 7.2. Argumentation et justification

L'écriture en situation professionnelle se fonde souvent sur une argumentation « qui permet aux idées de se dévoiler et de s'enchaîner suivant un raisonnement continu et logique » afin de permettre au lecteur d'en suivre le déroulement (Godelet, 2009, p. 188). Cette argumentation, qui est présente de la conception à la rédaction de l'écrit, vise à persuader le lecteur ou la lectrice de la validité de la démarche intellectuelle empruntée pour investiguer une problématique et convaincre de la solidité et de la richesse des conclusions tirées et des savoirs produits. La personne écrivant a donc recours à la rhétorique pour gagner l'adhésion du lecteur ou de la lectrice (Cros, 2009), pour valider les savoirs construits et conforter sa pensée (Godelet, 2009). La rhétorique peut transparaître dans les écrits par la mise en œuvre de procédés discursifs particuliers qui visent essentiellement à persuader le lecteur ou à tout le moins à l'intéresser (Pollet, 2009). La personne écrivant a ainsi recours à la description pour donner du poids à ses arguments (Champy-Remoussenard, 2009 ; Merhan, 2009).

## 7.3. Formation recherchée

Dans l'ensemble des productions écrites où se situent les thèses et les mémoires, l'objectif est double : celui de la formation de la personne écrivant et celui de la construction de nouveaux savoirs. Quand ce n'est pas la formation du rédacteur ou de la rédactrice qui est recherchée, c'est la formation du lecteur ou de la lectrice qui est souhaitée par la divulgation de nouveaux savoirs. L'écriture concourt donc à concrétiser une intention de formation pour plusieurs personnes engagées en éducation, en formation et en accompagnement.

## 7.4. Tension entre vécu et savoirs théoriques

Dans certains types d'écrits, une tension se manifeste entre vécu et savoirs ou entre théorie et pratique (Pollet, 2009). Le recours aux référents théoriques peut parfois être absent ou laborieux de sorte que l'articulation entre théorie et pratique fait défaut (Pollet, 2009). Pourtant l'écrit s'alimente souvent à des sources variées et s'ébauche à partir de prises de notes de lecture, de données recueillies sur le terrain et d'échanges (Cros, 2009). La personne écrit à partir de sa pratique (Godelet, 2009) pour améliorer cette dernière et l'enrichir de savoirs nouveaux. Dès lors, deux mouvements de pensée sont actifs

selon Merhan (Chapitre 8, Merhan, 2009). Le premier mouvement ou contextualisation consiste à décrire l'action dans sa singularité en exposant ses particularités dans une narration plus ou moins précise. Le deuxième ou décontextualisation vise à s'en détacher par un recul qui facilite la conceptualisation pour en retirer les éléments transposables à d'autres situations. Ce dernier mouvement qui est « un effort de montée en généralité » (Merhan, 2009, p. 217 dans cet ouvrage) est appuyé sur des éléments théoriques pertinents.

### **7.5. Maîtrise du langage**

Pour pouvoir communiquer l'expérience, la décrire avec finesse et l'analyser avec perspicacité, la personne doit être dégagée des contraintes liées aux normes de la langue, c'est-à-dire posséder un vocabulaire suffisamment riche pour rendre compte de l'expérience avec acuité, connaître les usages de la langue et les conventions de fonctionnement du discours pour transmettre ses idées de façon claire et, enfin, suivre les normes liées au genre du discours choisi pour rejoindre la clientèle qui est visée par l'écrit (Champy-Remoussenard, 2009; Pollet, 2009). La personne se préoccupe donc de se conformer aux normes de la communauté scientifique ou discursive de référence à laquelle elle appartient ou cherche à appartenir (Godelet, 2009). La personne manifeste une capacité rédactionnelle suffisante pour traduire ses pensées, capacité qui se développe progressivement en cours d'écriture à certaines conditions qui peuvent être de l'accompagnement (Champy-Remoussenard, 2009). Si la capacité rédactionnelle de la personne peut faciliter l'articulation de ses idées et *a fortiori* son développement professionnel, elle peut aussi l'entraver. On peut penser qu'une personne habile dans l'énonciation de ses idées et dans leur organisation peut s'avancer plus loin et plus sûrement dans sa réflexion qu'une personne qui traduit difficilement ses pensées en mots (Pollet, 2009). Le développement des compétences peut donc être tributaire de la richesse de la réflexion et de la capacité rédactionnelle.

### **7.6. Entreprise difficile**

L'écriture éclaire des zones d'ombre, c'est-à-dire des zones de tension entre travail prescrit et travail réel (Champy-Remoussenard, 2009) ou encore entre croyances et pratiques (Lafortune, 2009); cette mise en mots requiert temps, énergie et détermination. En effet, ce travail

réductionnel ne se fait pas spontanément sans que la volonté et la réflexion n'interviennent (Champy-Remoussenard, 2009), car cette mise en mots est difficile. Le retour à la situation de départ qui est décrite puis analysée fait surgir l'émotion (Champy-Remoussenard, 2009). De plus, le travail d'écriture est souvent long (Cros, 2009; Godelet, 2009).

## 7.7. Évolution continue

L'écriture est évolutive et s'inscrit dans une durée faite d'ajustements progressifs en fonction de la compréhension de la personne écrivante, laquelle s'affine graduellement (Cros, 2009), des commentaires des personnes à qui sont lues les productions successives de l'écriture sur l'activité (Champy-Remoussenard, 2009) et des discussions dont elle fait l'objet (Lafortune, 2009). L'écrit final est donc le produit d'une suite d'écrits intermédiaires (Cros, 2009; Godelet, 2009).

## ■ Conclusion

Le présent ouvrage vise à sensibiliser les personnes formatrices, enseignantes et accompagnatrices à la portée de l'écriture dans le processus de professionnalisation. Celles-ci sont encouragées à se pencher sur les écrits qu'elles produisent dans le cadre de situations professionnelles afin d'avoir une meilleure compréhension de leur travail (Daunay et Morisse, 2009). Elles sont également invitées à s'engager dans un processus d'écriture, enrichi par l'habitude de conserver des traces de leurs réflexions et actions et par des discussions menées entre collègues, pour produire des changements recherchés dans leur pratique professionnelle (Lafortune, 2009).

Puisque l'écriture peut concourir à la professionnalisation des personnes dans le cadre de la formation continue, il conviendrait de viser la compétence rédactionnelle en formation initiale en même temps que le développement des compétences professionnelles pour aider les personnes à lier description et analyse, pratique et théorie. À cet égard, la problématisation d'un objet pédagogique devrait faire partie de la formation initiale (Pollet, 2009).

Accompagner l'autre dans ce processus de développement de compétences serait « avoir conscience et accepter que se modifient et se construisent progressivement la forme, le fond et le sujet dans ses

diverses dimensions» (Godelet, 2009, p. 198 dans cet ouvrage). L'accompagnement repose sur des échanges entre partenaires ou collègues qui confrontent leurs points de vue et leurs idées. L'apport d'outils métathéoriques et méthodologiques appropriés soutient les confrontations desquelles émerge un point de vue personnel et original que la personne transposera dans son écriture (Merhan, 2009).

Pour accompagner l'autre, il faut aussi accepter que le cheminement soit imprévisible (Godelet, 2009). En effet, la diversité des situations rencontrées et des expériences individuelles vécues à partir desquelles sont construits des savoirs autorise de nombreux cheminements. De même, la construction, qui s'effectue à partir de trois cultures différentes, soit la culture universitaire qui transmet la base de connaissances, la culture scolaire ou du milieu qui véhicule les savoirs expérientiels et, finalement, la culture personnelle du stagiaire (Vincent et Desgagné, 1998), conduit à des avancées théoriques originales. À cet égard, Merhan (2009, p. 224 dans cet ouvrage) éclaire un des rôles de l'accompagnement qui est « de révéler les écarts entre travail prescrit et réel et aussi entre savoirs universitaires et professionnels pour les utiliser comme des potentialités d'apprentissage ».

Les recherches, menées par les auteures et auteur du présent collectif ont été réalisées à partir de différents types d'écrits. Toutefois, d'autres écrits n'ont pas encore été investigués pour en comprendre le potentiel au regard de la professionnalisation des personnes enseignantes, formatrices et accompagnatrices. Ainsi, qu'en est-il de l'écriture dans un contexte virtuel comme les forums de discussion ? Peut-on parler d'une écriture qui contribuerait à développer des compétences ? Peut-on lui attribuer les mêmes caractéristiques que les écrits analysés jusqu'ici ?

Dans l'ensemble des textes, l'écriture est réalisée à l'intérieur d'un cadre défini dans le but de satisfaire à des exigences ou contribuer à une évaluation. Elle n'est donc pas spontanée et cela va quelque peu à l'encontre des propos de Cardinal-Picard et Bélisle (2009, p. 107 dans cet ouvrage) qui soutiennent que « les activités faisant appel à l'écriture peuvent être appréciées si elles sont librement choisies ». On peut alors se poser les questions suivantes : Que reste-t-il de cette démarche qui est imposée ou prescrite ? Comment engager volontairement les professionnels et professionnelles dans un processus d'écriture contribuant au développement de compétences et qu'ils y voient toute son importance ?

Peu d'auteurs et d'auteures abordent la dimension collective de l'écriture en situation professionnelle, c'est-à-dire le regard de l'autre sur sa démarche d'écriture (Cardinal-Picard et Bélisle, 2009; Lafortune, 2009) ou sur le résultat de cette dernière. D'ailleurs, Daunay et Morisse (Chapitre 2, 2009) mentionnent que la dimension collective est peu évoquée par les enseignants et enseignantes interrogés. Pourtant celle-ci peut soutenir l'objectivité d'une démarche de professionnalisation. Il conviendrait d'investiguer cette question et de voir son apport au développement de compétences.

## **Bibliographie**

- CARDINAL-PICARD, M. et R. DELISLE (2009). «Traces de cheminement soumises à des tiers: des défis de l'écriture professionnelle en relation d'aide», dans F. Cros, L. Lafortune et M. Morisse (dir.), *Les écritures en situations professionnelles*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 97-124.
- CHAMPY-REMOUSSENAUD, 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.
- 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.
- 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.
- GODELET, É. (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.
- 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.
- 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. 205-229.

- 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.
- VINCENT, S. et S. DESGAGNÉ (1998). «Le stage d'initiation à l'enseignement: une occasion d'explorer la viabilité de concepts didactiques dits transversaux et de rapprocher didacticiens et enseignants», dans C. Gervais, C. Garant, F. Gervais et C. Hopper (dir.), *Formation des maîtres, entre cours et stages... un partenariat INTRA-universitaire?*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 33-59.





---

# Notices biographiques

**Kathleen Bélanger** est titulaire d'un baccalauréat en histoire, d'un baccalauréat en enseignement secondaire (univers social) ainsi que d'une maîtrise en éducation portant sur les interventions pédagogiques pour développer le jugement critique des étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement. Elle est également professionnelle auxiliaire de recherche au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières et travaille actuellement à la Fondation de cette même université.

[kathleen.belanger@uqtr.ca](mailto:kathleen.belanger@uqtr.ca)

**Rachel Bélisle**, Ph.D., est professeure agrégée au Département d'orientation professionnelle de la Faculté d'éducation à l'Université de Sherbrooke; elle est membre fondatrice de l'Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage (ÉRTA). Ses intérêts de recherche portent sur les transitions de jeunes adultes et d'adultes non diplômés, notamment l'apprentissage, la reconnaissance des acquis et des compétences, le rapport à l'écrit et les pratiques de l'écrit participant à diverses transitions à l'âge adulte.

[rachel.belisle@usherbrooke.ca](mailto:rachel.belisle@usherbrooke.ca)

**Marie Cardinal-Picard** est diplômée de la maîtrise en orientation de l'Université Laval, conseillère d'orientation et assistante de recherche à l'Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage (ERTA) de l'Université de Sherbrooke ; elle est aussi doctorante en éducation, sous la direction des professeurs Rachel Bélisle et Sylvain Bourdon. Sa recherche porte sur « Le rapport à l'écrit des conseillères et conseillers d'orientation d'organismes communautaires d'insertion sociale et professionnelle ».

marie.cardinal-picard@usherbrooke.ca

**Patricia Champy-Remoussenard** dirige l'équipe de recherche Proféor-CIREL (PROFession, Éducation, ORientation). Elle est professeure des universités à l'Université Lille III, Unité de formation et de recherche en sciences de l'éducation. Elle conduit ses travaux de recherche dans l'Équipe Profeor (PROFession, Éducation, ORientation). Ses recherches et publications portent sur la relation éducation/travail/formation, l'analyse du travail et ses usages en formation, la professionnalisation, la mise en mots de l'activité professionnelle et, notamment, l'écriture sur l'activité. Elle travaille en partenariat avec différentes institutions dans le cadre de la formation d'enseignants, de formateurs, de responsables de formation, de conseillers en validation des acquis de l'expérience et de professionnels de la formation en alternance, afin de les initier à l'analyse du travail et de mettre en œuvre des ateliers d'écriture sur l'activité et des groupes d'échanges de pratiques basés sur l'expression du travail réel.

patricia.remoussenard@univ-lille3.fr

**Françoise Cros** est professeure des universités depuis 1991. Elle a été successivement directrice adjointe de l'Institut universitaire de formation des maîtres de Versailles, chargée du dossier de la recherche en formation et de la formation de formateurs, puis professeure détachée de l'Université de Paris V/Descartes à l'Institut national de recherche pédagogique de Paris. Depuis 2004, elle est professeure au Centre de recherche sur la formation du Conservatoire national des arts et métiers de Paris. Ses recherches portent sur l'innovation et l'évaluation en éducation et en formation et sur l'écriture comme outil de formation des adultes.

cros.francoise@wanadoo.fr

**Bertrand Daunay** est professeur en sciences de l'éducation de l'Université Charles-de-Gaulle – Lille III, directeur de l'équipe de recherche Théodile-CIREL (Théorie-Didactique de la lecture-Écriture, Centre interuniversitaire de recherche en éducation de Lille). Didacticien du français, spécialiste de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écrit et de la littérature, il a publié plusieurs ouvrages et articles sur ces questions. Le dernier ouvrage qu'il a dirigé (avec Isabelle Delcambre et Yves Reuter) s'intitule *Didactique du français : le socioculturel en question*, aux Presses universitaires du Septentrion. Il a participé au *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, dirigé par Yves Reuter, aux Éditions De Boeck. Bertrand Daunay est engagé actuellement dans une recherche pluridisciplinaire sur les écrits professionnels des enseignants.

bertrand.daunay@univ-lille3.fr

**Sylvie Fréchette** est chargée de cours et superviseure de stages en enseignement secondaire à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle est titulaire d'un doctorat en éducation et termine présentement un stage postdoctoral dans l'équipe du projet Accompagnement-Recherche-Formation pour la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise. Elle s'intéresse aux processus d'écriture en contexte de stage et à l'autorégulation de l'apprentissage de tâches professionnelles.

sylvie.frechette@uqtr.ca

**Éliane Godelet** est conseillère à la formation à la Faculté ouverte de politique économique et sociale (Fopes), attachée à l'Université catholique de Louvain (UCL) et enseignante dans l'enseignement de promotion sociale (<[www.uclouvain.be/opes.html](http://www.uclouvain.be/opes.html)>). Accompagnatrice et formatrice en formation d'adultes, ses thèmes de recherche s'inscrivent dans ce champ. Ils concernent essentiellement les pratiques et les effets de formation et l'engagement dans le mémoire de fin d'études. Elle a également copublié un article sur la validation des acquis de l'expérience (VAE) avec Jean-Marie De Ketele.

eliane.godelet@uclouvain.be

**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 dans l'apprentissage, sur la problématique « femmes et mathématiques, sciences et technologies », la pédagogie interculturelle et de l'équité, sur la philosophie pour enfants adaptée aux mathématiques, sur la formation continue et l'accompagnement socioconstructiviste, sur le travail en équipe-cycle et équipes de collègues. Elle a réalisé récemment des recherches portant sur *Une approche philosophique des mathématiques et l'affectivité*, *Les croyances et attitudes à l'égard des mathématiques, des sciences et des technologies*, *Le travail d'équipe entre collègues ou travail en équipe-cycle*, *Le jugement professionnel en évaluation*. Elle vient de terminer un projet d'envergure d'Accompagnement-Recherche-Formation de la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise pour l'ensemble du Québec. Ce projet a donné lieu à la publication des ouvrages suivants : *Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement : un référentiel* et *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement : pour un leadership novateur* (Presses de l'Université du Québec, 2008).

[louise.lafortune@uqtr.ca](mailto:louise.lafortune@uqtr.ca)

**Reinelde Landry** est doctorante en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Sa recherche porte sur la construction de l'identité professionnelle de directions d'établissement scolaire à travers l'exercice de leur leadership pédagogique et la pratique réflexive. Elle est aussi directrice des services pédagogiques au Collège Saint-Charles-Garnier à Québec.

[rlandry@collegegarnier.qc.ca](mailto:rlandry@collegegarnier.qc.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 « Mimesis et formation » et membre du laboratoire Recherche, Intervention, Formation, Travail. Les thématiques de recherche dans lesquelles elle s'investit concernent les formations en alternance dans un cadre académique, l'analyse des dynamiques identitaires affectant les sujets engagés en de tels dispositifs, et la prise en compte des ressources formatives propres aux écrits professionnels et universitaires associés à ces démarches.

[france.merhan@pse.unige.ch](mailto:france.merhan@pse.unige.ch)

**Martine Morisse** est maître de conférences en sciences de l'éducation de l'Université Charles-de-Gaulle – Lille III, membre de l'équipe de recherche Théodile-CIREL (Théorie-Didactique de la lecture-Écriture, Centre interuniversitaire de recherche en éducation de Lille). Didacticienne de l'écrit dans le champ de la formation des adultes, ses intérêts de recherche portent sur le rapport à l'écrit de jeunes et d'adultes non diplômés, les pratiques ordinaires d'écriture et les liens entre écriture et réflexivité, elle a publié plusieurs articles sur ces questions. Elle est engagée actuellement dans deux recherches pluridisciplinaires, l'une sur les écrits professionnels des enseignants et l'autre sur l'écriture de dossiers de VAE (validation des acquis de l'expérience).

[martine.morisse@univ-lille3.fr](mailto:martine.morisse@univ-lille3.fr)

**Marie-Christine Pollet** est professeure à l'Université libre de Bruxelles. Elle assure les cours de composition française, de méthodologie universitaire et de didactique du français. Elle consacre son travail de recherche aux pratiques de l'écrit à l'université et, plus généralement, à l'analyse des discours universitaires.

[mcpollet@ulb.ac.be](mailto:mcpollet@ulb.ac.be)



## Dans la collection ÉDUCATION-INTERVENTION

---

### **Leadership et compétences émotionnelles**

Dans l'accompagnement au changement

*Sous la direction de*

*Bénédicte Gendron et Louise Lafortune*

2009, ISBN 978-2-7605-1607-6, 246 pages

### **L'articulation oral-écrit en classe**

Une diversité de pratiques

*Sous la direction de Lizanne Lafontaine,*

*Réal Bergeron et Ginette Plessis-Bélaïr*

2008, ISBN 978-2-7605-1583-3, 240 pages

### **Jugement professionnel en évaluation**

Pratiques enseignantes

au Québec et à Genève

*Sous la direction de*

*Louise Lafortune et Linda Allal*

2007, ISBN 978-2-7605-1529-1, 272 pages

### **L'organisation du travail scolaire**

*Sous la direction de*

*Monica Gather Thurler et Olivier Maulini*

2007, ISBN 978-2-7605-1503-1, 468 pages

### **Observer les réformes en éducation**

*Sous la direction de Louise Lafortune,*

*Moussadak Ettayebi et Philippe Jonnaert*

2006, ISBN 978-2-7605-1464-5, 248 pages

### **L'innovation en formation à l'enseignement**

Pistes de réflexion et d'action

*Sous la direction de Jean Loiselle,*

*Louise Lafortune et Nadia Rousseau*

2006, ISBN 2-7605-1428-5, 262 pages

### **Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers**

Quelle formation à l'enseignement?

*Sous la direction de*

*Pierre-André Doudin et Louise Lafortune*

2006, ISBN 2-7605-1386-6, 264 pages

### **Pédagogie des poqués**

*Antoine Baby*

2005, ISBN 2-7605-1340-8, 300 pages

### **Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire**

*Marie-France Daniel, avec la collaboration de*

*Monique Darveau, Louise Lafortune*

*et Ricardo Pallascio*

2005, ISBN 2-7605-1330-0, 180 pages

### **Le questionnement en équipe-cycle**

Questionnaires, entretiens,

journaux de réflexion

*Sous la direction de Louise Lafortune*

2004, ISBN 2-7605-1320-3, 368 pages

### **Travailler en équipe-cycle entre collègues d'une école**

*Sous la direction de Louise Lafortune,*

*avec la collaboration de Stéphane Cyr*

*et Bernard Massé*

2004, ISBN 2-7605-1313-0, 336 pages

### **La prévention du suicide à l'école**

*Sous la direction de*

*Ghyslain Parent et Denis Rhéaume*

2004, ISBN 2-7605-1292-4, 228 pages

### **Les émotions à l'école**

*Sous la direction de Louise Lafortune,*

*Pierre-André Doudin, Dawson R. Hancock*

*et Francisco Pons*

2004, ISBN 2-7605-1290-8, 192 pages

### **L'accompagnement en éducation**

Un soutien au renouvellement des pratiques

*Sous la direction de Monique L'Hostie*

*et Louis-Philippe Boucher*

2004, ISBN 2-7605-1278-9, 208 pages

### **Constructivisme – Choix contemporains**

Hommage à Ernst von Glasersfeld

*Sous la direction de*

*Philippe Jonnaert et Domenico Masciotra*

2004, ISBN 2-7605-1280-0, 340 pages

### **La pédagogie de l'inclusion scolaire**

*Sous la direction de Nadia Rousseau*

*et Stéphanie Bélanger*

2004, ISBN 2-7605-1272-X, 428 pages

### **Femmes et maths, sciences et technos**

*Sous la direction de Louise Lafortune*

*et Claudie Solar*

2003, ISBN 2-7605-1252-5, 294 pages

### **Chères mathématiques**

Susciter l'expression des émotions

en mathématiques

*Louise Lafortune et Bernard Massé,*

*avec la collaboration de Serge Lafortune*

2002, ISBN 2-7605-1209-6, 156 pages

### **Les cycles d'apprentissage**

Une autre organisation du travail

pour combattre l'échec scolaire

*Philippe Perrenoud*

2002, ISBN 2-7605-1208-8, 218 pages

### **Les enjeux de la supervision pédagogique des stages**

*Sous la direction de Marc Boutet*

*et Nadia Rousseau*

2002, ISBN 2-7605-1170-7, 260 pages



**Accompagnement socioconstructiviste**

Pour s'approprier une réforme  
en éducation

*Louise Lafortune et Colette Deaudelin*  
2001, ISBN 2-7605-1129-4, 232 pages

**L'école alternative  
et la réforme en éducation**

Continuité ou changement ?

*Sous la direction de Richard Pallascio  
et Nicole Beaudry*  
2000, ISBN 2-7605-1115-4, 204 pages

**Pour guider la métacognition**

*Louise Lafortune, Suzanne Jacob  
et Danièle Hébert*

2000, ISBN 2-7605-1082-4, 126 pages



L'écriture a longtemps été envisagée sous son aspect de littérature, et non pour ses qualités de communication dans les champs professionnels ou dans le domaine de la formation. C'est pour aborder ce nouveau sujet qu'un groupe de chercheuses et chercheurs, composé d'universitaires francophones provenant de la Belgique, de la France, du Québec et de la Suisse, a voulu mettre à contribution ses réflexions dans *Les écritures en situations professionnelles*.

Quelles sont les caractéristiques de l'écriture professionnelle? Entre prescription et réalité, transcription et transformation, conformité et singularité, les écritures en situations professionnelles s'immiscuent dans les activités du travail sous des formes et selon des logiques différentes. La question posée dans ce livre est la suivante : en quoi l'écriture peut-elle favoriser la professionnalisation dans le champ de l'éducation et de la formation des adultes?

La visée de cet ouvrage collectif est de répondre à cette interrogation en apportant un éclairage aux enseignantes et enseignants, formatrices et formateurs, professionnelles et professionnels, tant d'un point de vue théorique, en se situant sur des champs de recherches différents, que d'un point de vue pratique, dans une perspective d'interventions. Deux volets de l'écriture sont abordés : l'écriture comme instrument de développement professionnel et les effets de l'écriture comme outils de professionnalisation.



*FRANÇOISE CROS est professeure détachée de l'Université de Paris V/Descartes à l'Institut national de recherche pédagogique de Paris. Depuis 2004, elle est professeure au Centre de recherche sur la formation du Conservatoire national des arts et métiers de Paris.*



*LOUISE LAFORTUNE, Ph. D., est professeure titulaire au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières.*



*MARTINE MORISSE est maître de conférences en sciences de l'éducation de l'Université Charles de Gaulle – Lille III, membre de l'équipe Théodile (Théorie-Didactique de la lecture-Écriture).*

*Ont collaboré à cet ouvrage*

*Kathleen Bélanger*

*Rachel Bélisle*

*Marie Cardinal-Picard*

*Patricia Champy-Remousse*

*Françoise Cros*

*Bertrand Daunay*

*Sylvie Fréchette*

*Éliane Godelet*

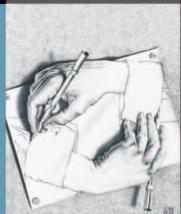
*Louise Lafortune*

*Reinelde Landry*

*Françoise Merhan*

*Martine Morisse*

*Marie-Christine Pollet*



[www.puq.ca](http://www.puq.ca)

ISBN 978-2-7605-2378-4



9 782760 523784