

L'écriture réflexive

Objet de recherche
et de professionnalisation

Collection
ÉDUCATION-RECHERCHE

Sous la direction de
MARTINE MORISSE
LOUISE LAFORTUNE

Préface de
FRANÇOISE CROS



Presses
de l'Université
du Québec



Collection ÉDUCATION-RECHERCHE

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. Conséquemment, la collection Éducation-Recherche des Presses de l'Université du Québec offre un lieu de présentation des plus récents résultats de recherche dans le domaine de l'éducation. Respectant les critères de scientificité des revues arbitrées, cette collection offre l'occasion aux chercheuses et chercheurs de présenter l'état des connaissances dans leurs domaines ou encore de diriger un numéro thématique sur un sujet d'intérêt.

La collection Éducation-Recherche est dirigée par Nadia Rousseau, forte d'une grande expérience de recherche et de transfert des connaissances et très active dans la valorisation des résultats de la recherche.

L'écriture réflexive

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** Prologue inc., 1650, boulevard Lionel-Bertrand, Boisbriand (Québec) J7H 1N7
Tél. : 450 434-0306 / 1 800 363-2864
- FRANCE** AFPU-D – Association française des Presses d'université
Sodis, 128, avenue du Maréchal de Lattre de Tassigny, 77403 Lagny, France – Tél. : 01 60 07 82 99
- BELGIQUE** Patrimoine SPRL, avenue Milcamps 119, 1030 Bruxelles, Belgique – Tél. : 02 736 68 47
- SUISSE** Servidis SA, Chemin des Chalets 7, 1279 Chavannes-de-Bogis, Suisse – Tél. : 022 960.95.32



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

L'écriture réflexive

Objet de recherche
et de professionnalisation

Sous la direction de
MARTINE MORISSE
LOUISE LAFORTUNE

Préface de
FRANÇOISE CROS



Presses de l'Université du Québec

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

Vedette principale au titre :

L'écriture réflexive : objet de recherche et de professionnalisation

(Collection Éducation-recherche ; 34)

Comprend des références bibliographiques.

ISBN 978-2-7605-4085-9

1. Écriture savante. 2. Thèses et écrits académiques. 3. Apprentissage réflexif.
4. Analyse des pratiques professionnelles. I. Morisse, Martine. II. Lafortune, Louise,
1951- . III. Collection : Collection Éducation-recherche ; 34.

PC301.5.A27E27 2014

808.06'6378

C2014-940791-2

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

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

Conception graphique

Richard Hodgson

Mise en pages

Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal : 3^e trimestre 2014

- › Bibliothèque et Archives nationales du Québec
- › Bibliothèque et Archives Canada

© 2014 – Presses de l'Université du Québec

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

Imprimé au Canada

P R É F A C E

Un questionnement
qui se structure

Françoise Cros

Les questions de recherche en sciences sociales naissent souvent d'une réalité qui invite à s'interroger sur la pertinence de certaines activités. En effet, il semble qu'en sciences sociales et humaines, *a contrario* des sciences dites dures dont les résultats sont souvent pensés en termes d'application d'une théorie, les objets de recherche émergent d'un existant qu'il convient de circonscrire, de comprendre et d'appréhender. Les processus de recherche dans le social sont donc plus ou moins influencés par leur propre objet de recherche. Le présent ouvrage en est l'illustration, car il découle d'une suite de recherches sur le même objet, partant d'une question sociale vive et cheminant vers une définition des procédures méthodologiques et épistémologiques de plus en plus en correspondance avec ce nouvel objet.

C'est ainsi que dans les années 1990, l'engouement pour une formation par l'analyse des pratiques professionnelles a suscité plusieurs questions sur l'écriture non plus comme objet de communication, mais comme instrument de formation. Si les groupes d'analyse de pratiques professionnelles se déroulaient en échanges oraux, ne pouvait-on imaginer une analyse de pratiques par l'intermédiaire de l'écriture ? À ses débuts, ce type d'analyse se rapprochait plus du cahier de bord, du compte rendu de stage, du récit, du portfolio, de la narration ponctuelle ou de toute autre forme originale sans codification stable.

À côté de cela, s'est opérée une montée en puissance d'une demande institutionnelle de professionnalisation, demande basée sur une nouvelle conception de la formation professionnelle se faisant non plus sur l'apprentissage répétitif des gestes professionnels¹, mais sur le développement d'une intelligence professionnelle adaptative, créative, critique, de mise à distance et d'analyse, développement se faisant sur le terrain même de la pratique. Or, l'écriture est apparue comme l'outil le plus adapté à ces nouvelles demandes. Quoi de plus pertinent pour permettre une confrontation avec soi-même et avec un réel qui nous échappe toujours, qu'un recul, une analyse, des façons de mettre en mots une expérience, dont les qualités de l'écriture réduisent la labilité, l'implicite, l'instabilité de l'oral et permettent la communication différée ?

Les travaux de Goody (1979, 1986) ont montré les effets produits par l'écriture sur la pensée, notamment quand cette écriture invite à un processus logique de linéarité et de rationalité. L'usage de l'écriture dans

1. Ajoutons à cela les transformations subies par l'évolution du marché du travail ces trente dernières années, recomposition qui conduit à abandonner toute définition du métier, ce dernier étant sans cesse réinterrogé dans sa pertinence et sa fonction (disparition du taylorisme, apparition de métiers nouveaux et de nouvelles fonctions professionnelles).

la formation a semblé répondre à cette demande d'une pensée qui travaillerait sur elle-même à partir des mots laissés sur le papier et qui fournirait le premier jet d'une réflexion réinterrogée ensuite par la lecture accompagnée du scripteur. L'écriture est alors devenue dans les années 1990 l'apanage de beaucoup de formations professionnelles dans les domaines sociaux, éducatifs et de santé. Mais de quelle écriture s'agit-il ? Quels en sont les objectifs dans le processus de professionnalisation ? Serait-ce que l'écriture autorise un retour en arrière sur ce que l'auteur a écrit en matière d'activité professionnelle passée ? Les travaux du psychologue du travail Clot (2002) ont conduit à prendre en compte les « possibles » du réel, c'est-à-dire que les choix par les opérateurs des gestes professionnels cachent des préférences d'actions et que celles-ci peuvent être *a posteriori* analysées, critiquées, voire modifiées. Autrement dit, si l'opérateur se rend compte de ce qu'il fait, alors il pourra en infléchir la direction, voire améliorer ses performances. Or, dans le feu de l'action, il est rare que la personne puisse faire cette analyse qui exige un temps de repos. C'est dans ce cadre de pensée que l'écriture comme outil heuristique et de professionnalisation a surgi : quoi de plus facile pour un retour en arrière que l'écriture dont le message différé peut se travailler quelque temps après l'action ? Si Clot a utilisé dans ses travaux le film des activités, il était difficile de faire entrer une caméra dans tous les organismes de formation professionnelle ; de plus, les formateurs n'étaient pas aguerris à l'autoscopie et à l'exploitation du film avec l'opérateur. L'écriture est ainsi apparue comme davantage maniable, et cela à un double titre : d'une part, par le fait qu'il s'agit d'une trace sur un papier ne nécessitant pas un lourd appareillage technique et, d'autre part, par la familiarité qu'en avaient les formateurs, habitués aux corrections de copies et aux comptes rendus de recherches-actions.

C'est ainsi que s'est constitué en 2004 le premier groupe de chercheurs sur l'écriture comme média de formation professionnelle. Ce groupe de chercheurs auquel appartenait une majorité des contributeurs de cet ouvrage, venant de disciplines différentes (linguistique, sociologie, psychologie, sciences de l'éducation, etc.), s'est réuni pour construire un protocole de recherche dont l'hypothèse se basait sur l'existence possible d'une particularité de cette écriture selon les questions suivantes : en quoi cette écriture normée, institutionnalisée serait-elle productrice de compétences professionnelles ? Quelles en seraient alors les caractéristiques ? Existerait-il une écriture propre à permettre un processus de professionnalisation et, si oui, que contiendrait-elle ?

Ces recherches ont toutes porté sur des dispositifs de formation professionnelle utilisant l'écriture comme analyse et comme retour sur les pratiques. Elles ont interrogé plusieurs dispositifs de formation dans des champs professionnels divers comme l'éducation spécialisée, l'assistance

sociale, l'enseignement, le conseil en éducation et formation, la formation de formateurs, etc. La richesse de cette recherche a résidé dans la transversalité du questionnement, dégageant ainsi des invariants relativement stables. Mais, comment prouver que seule l'écriture, selon des règles liées au dispositif de formation, développait des compétences dans ces champs professionnels ? Quelles en seraient alors les conditions ?

L'ouvrage issu des résultats de cette ample recherche (Cros, 2006), tire deux conclusions qui ouvriront la voie aux ouvrages suivants des mêmes chercheurs : d'une part, cette écriture se produit dans un contexte de formation défini par des consignes et des situations d'accompagnement dans des objectifs souvent explicites de professionnalisation et, d'autre part, cette écriture contient une part importante de réflexion sur le processus même de l'activité professionnelle, ce qu'on appellera plus tard, l'écriture réflexive. Il était par conséquent indispensable de poursuivre et d'approfondir ce questionnement dans ces deux directions.

Ces chercheurs ont alors poursuivi leurs travaux en les élargissant sur les plans international et interculturel, pour approfondir l'analyse des lieux de production de cette écriture « professionnalisante ». En 2009, paraît *Les écritures en situations professionnelles*, ouvrage dirigé par Cros, Lafortune et Morisse, le trio porteur de l'ensemble de ces recherches. Cet ouvrage analyse explicitement des dispositifs utilisant l'écriture dans le milieu professionnel, écriture parfois à mi-chemin entre une écriture à des fins de formation et une écriture comme outil de travail (écriture professionnelle).

Les auteurs de cet ouvrage ont poursuivi cette interrogation sur la spécificité d'une telle écriture, ses effets, ses conditions de production, écriture qui conduirait à développer une intelligence du travail professionnel. Il semblerait donc que cette pratique d'écriture, surtout développée pour la formation dans les métiers d'intervention sur les activités d'autrui, conduise à une plus grande maîtrise et clairvoyance dans les choix opérés de relations intersubjectives. Cette obstination de chercheurs engagés dans ce questionnement, notamment à l'occasion de rencontres internationales dans le Réseau d'éducation francophone (REF), a permis de mettre en évidence les composants propres à une telle écriture. Car, enfin, le plus important n'est pas de produire une « belle écriture », poétique, narrative voire imaginaire, mais de s'engager dans un processus intermédiaire entre la pratique professionnelle et sa verbalisation. Cette dernière coupant de l'habituel compte rendu d'expérience ou de récit d'un vécu, pour se situer à mi-chemin entre une écriture narrativo-descriptive et une écriture de retour sur ce qui a pu se passer lors de l'action concernée, ce qui aurait pu se passer et ce qu'il serait convenu de se passer, tout cela

dans un souci de communication à autrui. Une démarche de cette nature sollicite une posture particulière, peu étudiée et pourtant si souvent utilisée maintenant.

En effet, les dispositifs de formation professionnelle dans les métiers de relation aux autres ont de plus en plus inscrit dans leur curriculum de formation initiale ou continue professionnelle, l'exigence d'une écriture sur la pratique : la montée en puissance des mémoires professionnels dans les formations initiales à l'enseignement ou dans les métiers de la santé comme infirmière, éducateur spécialisé, dans le métier d'ingénieur ou celui de commercial ou d'assistante sociale. Autrement dit, la généralisation de l'écriture sur la pratique comme outil de formation à des métiers jusque-là peu concernés, à laquelle s'ajoute une exigence d'écriture pour beaucoup d'opérateurs en fonction qui reçoivent une injonction de comptes rendus, de remplissages complexes de listes, etc., ont envahi le terrain de la formation et de l'exercice professionnel. Bref, à l'heure où l'écriture est menacée de disparaître au profit des technologies virtuelles, elle resurgit sous une autre forme, selon d'autres objectifs et dans un autre contexte.

Autrement dit, l'écriture, jusque-là l'apanage des professionnels de l'écriture comme les journalistes, les romanciers, les nouvellistes, revient par un chemin détourné qui lui donne un autre profil et une autre valeur. À l'heure où les écrits semblent mis à mal par les médias, l'écriture comme instrument de développement professionnel apparaît florissante dans un cortège de dispositifs de professionnalisation.

C'est ainsi que le second ouvrage de ces mêmes auteurs a porté sur l'accompagnement à cette écriture (Morisse, Lafortune et Cros, 2011). Ce n'est pas par une attitude spontanée qu'émerge cette écriture « professionnalisante », mais selon un processus déterminé dont découlent les formes d'accompagnement, de consignes, d'évaluation parfois et de sollicitude. En effet, loin de l'écriture automatique, cette écriture est codée, normée : les recherches évoquées dans le livre précédent, portant sur cet aspect, étudiaient les interactions entre les produits intermédiaires d'écriture et les conditions dans lesquelles étaient placés les scripteurs. Elles montraient les formes linguistiques de ces écrits et les mettaient en rapport avec les consignes ; elles ont découvert à quel point l'écriture s'en trouvait affectée dans sa sollicitation des mots, des adjectifs, des pronoms, etc.

Cet écrit de professionnalisation semble pris entre trois pôles : sa compréhension, sa réception et sa production, rappelant singulièrement la possibilité d'être un genre littéraire en ce que, comme l'indique Croce (Genette, 1986, p. 41), « tout écrit est supposé favoriser sa réception, impliquer un horizon d'attente qui oriente la compréhension du lecteur ». Ne pourrait-on envisager cette écriture « professionnalisante » comme

produisant un « genre » dans sa dimension sociohistorique et son évolution continue ? Les genres sont perméables aux mutations constantes des écrits et permettent de repérer l'influence d'autres écrits appartenant au même champ. Parfois, il est possible de repérer dans des productions d'écriture « professionnalisante », les caractéristiques d'une écriture de recherche ; d'autres fois, des traits d'une écriture de cahier plus intime. Étant donné son institutionnalisation, le genre communique avec la société où il a cours ; il revêt une fonction sociale et agit comme une « courroie de transmission qui mène de l'histoire de la société à l'histoire de la langue » (Genette, 1986, p. 54). Ne peut-on imaginer l'écrit « professionnalisant » comme une courroie de transmission entre le monde de la formation et celui du travail ? Dans le cas qui nous intéresse ici, ce n'est pas seulement la nature de l'écrit, mais sa fonction sociale, comme catégorie métalinguistique, ce que précise Todorov (1978, p. 50-51), « c'est parce que les genres existent comme une institution qu'ils fonctionnent comme des horizons d'attente pour les lecteurs, des modèles d'écriture pour les auteurs ».

L'écriture « professionnalisante » serait ainsi aux prises avec l'institution qui requiert cet écrit et les compétences mêmes des scripteurs, ce que souligne Bakhtine (1984, p. 287) : « c'est en fonction de notre maîtrise des genres que nous usons avec aisance, que nous y découvrons plus vite et mieux notre individualité ». Le processus discursif dépend alors des consignes données et il serait dommageable de ne pas marquer les relations entre la production écrite et les conditions mêmes de sa production : ce n'est pas la réflexivité seule qui conduit à la professionnalisation mais les conditions qui semblent être d'une double nature : d'une part, le contact avec le métier (stage, par exemple ou carrément exercice professionnel) et, d'autre part, les formes d'accompagnement et de consignes prodiguées aux auteurs, les contraintes ; autrement dit les situations de communication (notation, diplomations, etc.).

Peut-on alors définir précisément ce que serait ce nouveau « genre » et le raccrocher au processus de réflexivité ? Il est beaucoup question de deux processus intellectuels qui seraient sollicités au cours de la production de ce type d'écrits : la métacognition et la réflexivité. Le premier étant plus complexe, faisant intervenir affects et émotions tandis que le second serait plus défini par l'activité intellectuelle à l'œuvre.

L'approche situationnelle décortiquant les situations d'énonciation et de communication permettrait sans doute de repérer le type de consignes et d'exigences scripturales. Cette écriture encore indéfinie semble appartenir à plusieurs types de discours, tels que définis par Adam (2011) : la séquence narrative, la séquence, descriptive, la séquence argumentative, la séquence explicative et la séquence dialogale. Peut-on imaginer certaines

séquences comme plus productrices de réflexion? Quelles retombées alors sur la performance professionnelle? La narration n'exige-t-elle pas des choix réfléchis ou bien peut-on penser que seules les écritures de second niveau, c'est-à-dire sollicitant une pensée sur elle-même, retirée quelque peu du vécu, relèveraient de la réflexivité?

Cet ensemble de questions nécessite des mises en œuvre de recherches diverses, aussi bien dans leur convocation théorique que dans leur méthodologie. Le troisième ouvrage, celui-ci, aborde un point souvent absent des recherches: les moyens que ces dernières mettent en œuvre pour étudier leur objet. Or les auteurs de cet ouvrage ont fait le pari que l'objet commun qu'est cette écriture « professionnalisante » détermine les choix méthodologiques et épistémologiques des recherches. Ils ont donc choisi d'exposer cette partie souvent cachée de la recherche. En effet, il est rare que des chercheurs relèvent un tel défi et procèdent eux-mêmes à une réflexion sur leurs propres méthodes de recherche. En effet, s'il est demandé à des praticiens d'étudier leurs pratiques, il subsiste un aspect ignoré: celui de chercheurs analysant leurs propres manières de faire, leurs orientations méthodologiques, théoriques, mettant en évidence leurs démarches de recherche.

Cette analyse des démarches de recherche portant sur un objet commun: « l'écriture professionnalisante » est tout à fait originale dans la mesure où elle tente de clarifier la première question que nous nous posions au début de cette préface, à savoir: l'objet de recherche, ici donc l'écriture « professionnalisante », ne serait-il pas déterminant dans les orientations épistémologiques prises par les recherches en sciences sociales?

C'est ce que cherchent à montrer, de manière admirable, les contributions de cet ouvrage, auquel nous cédonc la parole, pardon, la plume.

BIBLIOGRAPHIE

- Adam, J.M. (2011). *Les textes : types et prototypes* (3^e éd.), Paris, Armand Colin.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- Clot, Y. (2002). *Fonction psychologique du travail*, Paris, Presses universitaires de France.
- Cros, F. (dir.) (2006). *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*, Paris, L'Harmattan.
- Cros, F., L. Lafortune et M. Morisse (dir.) (2009). *Les écritures en situations professionnelles*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Genette, G. (1986). *Théorie des genres*, Paris, Seuil.

Goody, J. (1979). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Paris, Éditions de Minuit.

Goody, J. (1986). *La logique de l'écriture : aux origines des sociétés humaines*, Paris, Armand Colin.

Morisse, M., L. Lafortune et F. Cros (2011). *Se professionnaliser par l'écriture. Quels accompagnements ?*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Todorov, T. (1978). *Les genres du discours*, Paris, Seuil.

TABLE DES MATIÈRES

| | | |
|---------------------|---|-----|
| <i>Préface</i> | Un questionnement qui se structure | VII |
| | <i>Françoise Cros</i> | |
| | Bibliographie..... | XIV |
| <i>Introduction</i> | L'écriture réflexive: objet polysémique et enjeux épistémologiques | 1 |
| | <i>Martine Morisse</i> | |
| | Un défi à relever | 3 |
| | La présentation de l'ouvrage | 5 |
| | Bibliographie..... | 7 |
| <i>Chapitre 1</i> | Les dimensions réflexive et professionnalisante de l'écriture: quelques considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques | 9 |
| | <i>Martine Morisse</i> | |
| | 1. La réflexivité dans le champ de l'éducation et de la formation | 11 |
| | 1.1. Les origines du concept | 12 |
| | 1.2. Le « tournant réflexif » dans le champ de la formation des adultes | 13 |
| | 1.3. L'approche épistémologique de la réflexivité | 15 |
| | 2. En quoi l'écriture favorise-t-elle l'activité réflexive et de professionnalisation du sujet?..... | 17 |
| | 2.1. La mise en mots de l'action | 18 |
| | 2.2. La mise en récit de l'expérience vécue | 19 |
| | 2.3. La fonction de médiation cognitive de l'écriture.. | 20 |
| | 2.4. La dimension dialogique | 21 |

| | |
|---|-----------|
| 2.5. Un travail de positionnement politique, éthique et théorique | 22 |
| Conclusion..... | 23 |
| Bibliographie..... | 25 |
| | |
| Chapitre 2 L'écriture dans la recherche-formation pour des praticiens réflexifs: vers des pratiques de recherche en action professionnelle | 31 |
| <i>Louise Lafortune</i> | |
| 1. L'écriture et les recherches associées aux milieux de pratique | 34 |
| 2. De l'écriture professionnelle et réflexive à l'écriture dans l'analyse qualitative de recherche | 35 |
| 2.1. Les écritures professionnelle, réflexive et professionnalisante | 36 |
| 2.2. Le rôle de l'écriture dans l'analyse qualitative en recherche | 38 |
| 3. L'écriture socioconstructiviste dans l'élaboration d'un matériel d'accompagnement-formation..... | 39 |
| 4. L'écriture associant recherche et formation..... | 41 |
| 5. Des exemples d'instruments de collecte de données servant d'outils de formation | 43 |
| 6. La discussion: écriture des personnes engagées dans la recherche..... | 50 |
| Conclusion..... | 52 |
| Annexe 1 | 54 |
| Annexe 2 | 56 |
| Bibliographie..... | 57 |
| | |
| Chapitre 3 Saisir les effets de l'activité d'écriture dans un dispositif de formation: comment enquêter sur « l'écritabilité » ? | 61 |
| <i>Gilles Leclercq, Anne-Catherine Oudart et Lucie Petit</i> | |
| 1. Les dispositifs, les tensions, l'écriture et la réflexivité. . . | 64 |
| 2. La propension des dispositifs de formation à être écrits par les formateurs, l'enrôlement dans un dispositif de formation..... | 67 |

| | |
|--|----|
| 2.1. L'intérêt du territoire virtuel pour le chercheur. | 67 |
| 2.2. L'étude d'un territoire virtuel | 69 |
| 3. La propension d'un dispositif de formation à faire écrire des étudiants, l'enrôlement dans l'activité d'écriture . . | 69 |
| 4. L'accès au vécu de l'activité. | 74 |
| 4.1. L'autoconfrontation et la professionnalisation des accompagnants | 75 |
| 4.2. L'autoconfrontation et la professionnalisation des étudiants | 77 |
| Conclusion. | 78 |
| Bibliographie. | 79 |

**Chapitre 4 Approche méthodologique de l'analyse
d'écrits en formation à l'enseignement:
que deviennent les savoirs de référence
proposés par la formation ?** 83

Anne Clerc-Georgy

| | |
|--|-----|
| 1. Des cadres théoriques proposés comme figures de signification | 86 |
| 2. L'écriture pour construire des significations. | 87 |
| 3. L'écriture comme trace de la construction de significations | 89 |
| 4. La nature et les modes de construction des significations. . | 92 |
| 4.1. Les textes comme traces d'une opération de pensée | 92 |
| 4.2. Le contenu thématique. | 95 |
| 4.3. Le traitement des contenus | 96 |
| 5. La centration de l'attention, la forme donnée aux significations et l'articulation théorie-pratique. . . . | 97 |
| 5.1. La centration de l'attention de l'étudiant. | 97 |
| 5.2. Les formes données aux significations. | 98 |
| 5.3. L'articulation théorie-pratique. | 98 |
| 6. Quelques apports de l'approche méthodologique. | 98 |
| 6.1. Les liens entre appropriation des savoirs de référence et nature des significations construites . | 100 |
| 6.2. Le rapport au savoir en formation | 100 |
| 6.3. Les conceptions de l'enseignement et l'investissement de l'identité professionnelle . . | 101 |
| 6.4. Le traitement des savoirs de référence proposés en formation | 102 |

| | |
|---|------------|
| Conclusion..... | 102 |
| Bibliographie..... | 104 |
| Chapitre 5 L'écriture réflexive et les postures d'étudiants en formation initiale à l'enseignement | 107 |
| <i>Marie-Christine Pollet</i> | |
| 1. Les objectifs et la méthodologie de la recherche..... | 110 |
| 2. Le contexte et la méthodologie du dispositif | 112 |
| 2.1. Les thèmes discutés et les documents exploités .. | 113 |
| 3. L'analyse des travaux: un curseur qui se déplace entre implication et réserve | 115 |
| 3.1. Le rapport frileux au « je » | 116 |
| 3.2. Un mode d'organisation massivement privilégié: la description | 116 |
| 3.3. Dans certains cas, une volonté de défendre une position personnelle | 118 |
| 3.4. Le recours aux concepts théoriques – Tissage théorie/pratique..... | 119 |
| 3.5. Les interactions visibles avec l'interlocuteur..... | 120 |
| Conclusion: quelques pistes pour une professionnalisation par l'écriture | 120 |
| Bibliographie..... | 122 |
| Chapitre 6 Le développement d'un modèle d'analyse de la transformation du rapport à l'écrit en situation de formation à l'enseignement ... | 125 |
| <i>Christiane Blaser, Frédéric Saussez et Mathieu Bouhon</i> | |
| 1. L'écriture, l'apprentissage et la responsabilité des enseignants | 128 |
| 2. Une définition du rapport à l'écrit | 129 |
| 3. La méthodologie de la recherche | 133 |
| 3.1. L'enjeu, le type et les démarches de recherche ... | 133 |
| 3.2. Les publics visés | 134 |
| 3.3. Les outils développés | 135 |
| 3.4. Le traitement et l'analyse des données..... | 138 |
| Conclusion..... | 139 |
| Bibliographie..... | 140 |
| Notices biographiques | 143 |

INTRODUCTION

**L'écriture réflexive:
objet polysémique
et enjeux épistémologiques**

Martine Morisse

Les contributions à cet ouvrage, codirigé par Martine Morisse et Louise Lafortune, s'intéressent à l'écriture réflexive, considérée comme objet de recherche et de professionnalisation. Cet ouvrage s'inscrit dans une trilogie offrant une réflexion tant sur les écritures en situation professionnelle (Cros, Lafortune et Morisse, 2009) que sur le processus de professionnalisation par l'écriture, en se centrant sur la notion d'accompagnement (Morisse, Lafortune et Cros, 2011). Celui-ci offre une perspective nouvelle en exposant les soubassements épistémologiques de recherches entreprises – dont certaines sont présentées dans les ouvrages précédents – concernant un objet de recherche encore peu exploré. En effet, il s'agit ici de relever un véritable défi à la fois épistémologique, théorique et méthodologique, en décrivant, de façon précise, des démarches de recherches déjà réalisées. Les enjeux sont considérables, tant dans le champ de la formation que dans celui de la recherche, devant la prolifération des écrits en milieux professionnels, considérés de plus en plus comme des moyens de penser et d'agir, dans des environnements de plus en plus complexes, à dominante numérique.

UN DÉFI À RELEVER

Si nos ouvrages précédents ont mis en évidence le rôle majeur de l'écriture comme moyen de formation et de capitalisation de l'expérience professionnelle (Lafortune, 2009 ; Merhan, 2009), de construction de soi (Oudart et Leclercq, 2011), d'émergence de savoirs formels et informels (Morisse, 2011), de théorisation ou de conceptualisation (Champy-Remoussenard, 2009), celui-ci offre une perspective toute particulière. Fruit du travail de réflexion collective de différentes équipes de recherche étudiant l'écriture professionnelle depuis 2007, l'objectif de ce livre consiste à analyser les processus et les démarches par lesquels les chercheuses et chercheurs ont produit et produisent des connaissances sur l'écriture, considérées dans leurs dimensions réflexive et professionnalisante.

Cet ouvrage présente des outils conceptuels et des méthodes de recherche sur les processus d'écriture, objet de leur recherche, non sur les processus d'écriture de leurs recherches ou sur les contenus obtenus par l'écriture. L'écriture, au cœur de leur réflexion, est étudiée selon différents aspects : les échanges écrits dans un univers numérique ; l'écriture des outils de recherche utilisés et analysés par des praticiennes et praticiens avec les équipes de recherche ; les transformations du rapport à l'écriture dans les pratiques enseignantes ; l'écriture comme processus favorisant la construction de significations en situation d'apprentissage ; l'écriture participant au développement de compétences professionnelles

en formation à l'enseignement. Des objets de recherche qui s'inscrivent au cœur de la réflexion exposée dans l'ouvrage, articulée à des notions comme celles de métacognition et de pratique réflexive développées par plusieurs auteures (Cros, 2006 ; Cros, Lafortune et Morisse, 2009 ; Morisse, Lafortune et Cros, 2011 ; Morisse, 2006 ; Pallascio, Daniel et Lafortune, 2004).

Cette publication a donc pour objectif de mettre en perspective des démarches de recherche, individuelles et collectives, en vue d'un enrichissement mutuel tant sur les plans épistémologique, théorique que méthodologique. C'est donc avec une visée de clarification, d'explicitation et de transparence que des outils théoriques et méthodologiques sont présentés, propres à cerner les notions évoquées précédemment, en relation avec les démarches de recherche des auteurs ou des équipes. La visée épistémologique du travail est corrélée également à la composition inter-culturelle des contributions provenant de Belgique, du Québec, de France et de Suisse, et à la diversité des postures de recherches (« recherche en action » et recherche empirique). Il ne s'agit pas de juxtaposer des contributions écrites sur un même objet de recherche, mais de soumettre à une réflexion collective, la pertinence de l'existence de méthodologies et de démarches de recherche, en lien avec un même objet. En d'autres termes, les contributions portent sur la manière dont les recherches sur l'écriture ont été conduites. Quels objets sont étudiés ? Quels champs théoriques sont sollicités ? Quelles démarches de recherche ont été construites ? Quels outils de collecte de données ont été utilisés ? Quelles procédures ont été appliquées pour les recueillir et les analyser ? Quelles questions surgissent à propos de leur emploi en lien avec des choix théoriques propres ? En quoi l'écriture participe-t-elle à la réflexivité et à la professionnalisation des acteurs (dans le champ de la formation de formateurs et de la formation à l'enseignement) ?

Les fondements théoriques des recherches présentées, qu'ils soient issus de champs disciplinaires ou de courants théoriques différents, comme l'éducation, la sociolinguistique, la psychologie du développement, la psychologie du travail et la clinique de l'activité, la sociologie, la philosophie et la théorie critique, offrent des cadres d'analyse des pratiques scripturales situées dans des contextes différents. De telles approches ne sont pas compatibles avec toute méthodologie et c'est dans leur pertinence et leur cohérence que sont présentées les méthodologies afférentes. En effet, l'analyse des pratiques scripturales est sous-tendue par différentes approches méthodologiques, comme celles par autoconfrontation, par recueil de discours, lors d'entretiens ou de diffusion de questionnaires, par l'analyse de corpus, étudiés du point de vue des contenus ou privilégiant une approche structurale. La complexité de l'objet étudié requiert donc de porter une attention toute particulière aux choix de collecte

de données effectuée. Cette réflexion d'ordre méthodologique ne va pas sans interroger également les postures de recherche visant ou non l'engagement ou la participation des sujets participants et des auteures ou auteurs, lors de recherche de type collaboratif par exemple. Ainsi, ces questionnements, privilégiant une attitude de type *méta*, visent à rendre compte des démarches de recherche et à produire de l'intelligibilité autour d'un objet de recherche encore peu étudié, l'écriture réflexive liée à un processus de professionnalisation (notion encore très polysémique), tant dans le champ de la formation que de l'éducation.

LA PRÉSENTATION DE L'OUVRAGE

Cet ouvrage est composé de six chapitres, dont cinq présentent des applications concrètes de démarches de recherches dans le champ de la formation et de formations à l'enseignement, en Belgique, au Québec, en France, en Suisse, introduits par un premier chapitre exposant des aspects plus généraux, à la fois théoriques et méthodologiques, en lien avec sa problématique.

Martine Morisse, maître de conférences à l'Université de Paris VIII – Vincennes à Saint-Denis, propose une synthèse théorique permettant de réinterroger la réflexivité dans le champ de l'éducation, à partir de ses origines épistémiques, ensuite dans ses usages dans le champ de la formation, dans la croyance en sa vertu de professionnalisation, pour se centrer enfin sur l'écriture comme médiateur cognitif et outil de développement participant à la construction d'un travail de positionnement de l'auteur (théorique, politique, éthique). Les éléments, qui ressortent de cette réflexion, conduisent à une redéfinition de cette notion, en soulignant notamment les effets heuristiques de la dimension narrative des pratiques scripturales, resituées dans des contextes institutionnels, dans une perspective de recherche.

Le cadre épistémologique, que présente Louise Lafortune, professeure associée à l'Université du Québec à Trois-Rivières, vise à décrire un processus d'écriture qui s'inscrit dans un travail de collaboration entre une équipe de recherche et des intervenantes et intervenants du milieu scolaire. Il s'agit d'une « recherche en action », provenant de la littérature américaine, à distinguer de la recherche collaborative, dans laquelle les personnes intervenantes participent activement à la recherche par la production d'outils d'analyse et de collecte de données au service de la réflexion et de la production de connaissances nouvelles (fiches de travail et fiches réflexives servant d'outils de formation et de collectes

de données de recherche). Tout en décrivant chacun de ces supports, l'auteure met en évidence la façon dont le milieu de pratique participe à la réflexion et à l'interprétation des données, réalisant ainsi une « recherche en action ».

En s'inscrivant dans le prolongement de recherches déjà réalisées portant sur les dispositifs de formation professionnalisés associés à des environnements numériques, Gilles Leclercq, professeur à l'Université de Lille 3, Anne-Catherine Oudart et Lucie Petit, maîtres de conférences à l'Université de Lille 1, présentent une démarche de recherche qui vise à saisir les effets de l'activité d'écriture dans un dispositif de formation, répondant à la question : comment enquêter sur la propriété « d'écrivabilité » dans un environnement numérique ? Pour cela, ils exposent des outils d'analyse, en se reportant à la notion d'autoréflexion, dans la tradition de l'école de Francfort, Habermas notamment, et du sociologue Bourdieu.

Anne Clerc-Georgy, professeure à la Haute École pédagogique de Lausanne, présente une démarche de recherche qui vise à comprendre le processus par lequel des étudiantes et étudiants en formation à l'enseignement parviennent à s'approprier des savoirs de référence, à construire des significations. Pour cela, l'auteure expose la façon dont elle analyse les productions écrites proposées en formation, comportant des visées différentes (appropriation conceptuelle, analyse de tâches, textes réflexifs), en favorisant le croisement des écrits scientifiques et réflexifs. La démarche de recherche et la méthodologie exposées dans ce chapitre s'inscrivent dans la continuité des travaux de Barré-De Miniac, Bronckart, Vanhulle et de l'équipe de recherche ESCOL de l'Université de Paris VIII.

En Belgique, dans le cadre d'une formation à l'enseignement ayant « une finalité didactique », Marie-Christine Pollet, professeure à l'Université libre de Bruxelles, étudie les procédés langagiers qui amènent les étudiantes et étudiants à opérer une distanciation par rapport à l'objet de leur réflexion, destinés à susciter chez eux une réflexion d'ordre professionnel. Pour cela, elle analyse des pratiques « ponctuelles et occasionnelles », dont l'objectif est de susciter l'engagement dans une réflexion liée aux spécificités de leur future profession. Recherche qui prend pour cadre de référence les travaux de Schön et de Vygotski, s'inscrivant également dans le champ théorique de la littératie, notamment en milieu universitaire, que l'auteure a contribué à définir dans l'un de ses ouvrages.

Au Québec, la formation à l'enseignement est basée sur le développement d'une douzaine de compétences menant à une reconnaissance professionnelle en enseignement : parmi celles-ci, la compétence scripturale, en privilégiant sa fonction épistémique (écrire pour apprendre). Dans ce chapitre, les trois contributeurs, Christiane Blaser et Frédéric Saussez,

professeurs à l'Université de Sherbrooke et Mathieu Bouhon, professeur à l'Université de Louvain-la-Neuve, cherchent à comprendre comment se transforme le rapport à l'écrit au cours de la formation, en identifiant les facteurs qui contribuent à ces changements. Pour cela, ils mobilisent principalement des auteures et auteurs dans le champ de la didactique, tels que Barré-De Miniac, Bucheton, Chabanne et Schnewly. La démarche de recherche, présentée dans ce chapitre, s'appuie sur une enquête de types quantitatif et qualitatif, proposant une saisie du phénomène de façon longitudinale.

Par la diversité et la rigueur des approches qui sont exposées, cet ouvrage s'adresse à la fois à des praticiennes ou praticiens participant à des recherches, à des chercheuses et chercheurs dans le champ de la formation et de l'enseignement, ainsi qu'à des étudiantes et étudiants en sciences humaines et sociales. Chaque contribution offre un cadre d'analyse différent, exposant à la fois des données théoriques et méthodologiques, capables de répondre à la question posée, ou d'en susciter de nouvelles. Le sujet, en effet, est loin d'être épuisé. L'ambition finale de ces contributions étant de déboucher sur une métaanalyse des conditions de production par la recherche de savoirs nouveaux sur un objet (ici le processus scriptural en éducation et en formation) qui reste, en sciences sociales et humaines, malgré toute la rigueur des méthodes de recherche utilisées, polysémique. Les contributions se complètent donc, ce qui donne toute latitude aux lectrices et lecteurs pour entrer dans l'ouvrage, et en sortir avec, nous l'espérons, de nouvelles perspectives, des réflexions élargies alimentant leurs pratiques et leurs recherches.

BIBLIOGRAPHIE

- Champy-Remoussenard, P. (2009). « Caractéristiques et fonctions de l'écriture sur l'activité professionnelle: l'éclairage des pratiques de VAE en France », dans F. Cros, L. Lafortune et M. Morisse (dir.), *Les écritures en situations professionnelles*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 73-96.
- Cros, F. (dir.) (2006). *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*, Paris, L'Harmattan.
- Cros, F., L. Lafortune et M. Morisse (dir.) (2009). *Écritures en situations professionnelles*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. (2009). « Un journal d'accompagnement d'un changement comme outil d'écriture réflexive professionnalisante », dans F. Cros, L. Lafortune et M. Morisse (dir.), *Écritures en situations professionnelles*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 12-39.

- Merhan, F. (2009). « Le portfolio de développement professionnel à l'université : enjeux et significations », dans F. Cros, L. Lafortune et M. Morisse (dir.), *Les écritures en situations professionnelles*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 205-229.
- Morisse, M. (2006). « L'écriture réflexive est-elle formative ? », dans F. Cros (dir.), *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*, Paris, L'Harmattan, p. 217-227.
- Morisse, M. (2011). « La production de supports didactiques comme processus de réflexivité chez les enseignantes et enseignants », dans M. Morisse, L. Lafortune et F. Cros (dir.), *Se professionnaliser par l'écriture. Quels accompagnements ?*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 153-180.
- Morisse, M., L. Lafortune et F. Cros (dir.) (2011). *Se professionnaliser par l'écriture. Quels accompagnements ?*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Oudart, A.-C. et G. Leclercq (2011). « Contribution à une didactique de l'accompagnement à l'écriture professionnelle en milieu universitaire », dans M. Morisse, L. Lafortune et F. Cros (dir.), *Se professionnaliser par l'écriture. Quels accompagnements ?*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 105-130.
- Pallascio, R., M.-F. Daniel et L. Lafortune (2004). *Pensée et réflexivité. Théories et pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

CHAPITRE

1

Les dimensions réflexive et professionnalisante de l'écriture

Quelques considérations
épistémologiques, théoriques
et méthodologiques

Martine Morisse

RÉSUMÉ

Dans une perspective de recherche, en sollicitant des auteurs provenant de champs disciplinaires différents, l'auteure interroge les dimensions réflexive et professionnalisante de l'écriture, en effectuant un travail de clarification épistémologique et théorique des concepts mobilisés. Les éléments, qui ressortent de cette réflexion, favorisent une redéfinition de la notion de réflexivité, dans une perspective de professionnalisation, en mettant en évidence la complexité du processus d'écriture, le questionnement qu'il suscite chez le chercheur et les mutations qui peuvent survenir chez les acteurs. L'auteure souligne également les effets heuristiques de la narration, ouvrant, dans la section conclusive, sur un questionnement méthodologique.

L'inflation actuelle de la réflexivité dans les discours sur la professionnalisation des acteurs de la formation va de pair avec une conception croissante portant sur l'avènement d'un sujet de plus en plus autonome et responsable (Dubet, 1994; Ehrenberg, 1998; Taylor, 1998). Or, la flexibilité et les transitions perpétuelles que vivent les adultes sont marquées aussi par une fragilisation croissante des modes de vie, personnelle, familiale, sociale, et une plus grande vulnérabilité attachée à la destinée des individus (Boutinet, 2009). C'est donc en portant un regard sur un environnement complexe, changeant et paradoxal que nous interrogerons dans ce texte les rapports entre écriture, réflexivité et professionnalisation.

Sans prétendre à l'exhaustivité, notre démarche vise à effectuer un travail de clarification épistémologique et théorique, en sollicitant des chercheurs provenant de différents champs disciplinaires, ayant défini chacune de ces notions. Si la réflexivité puise son origine dans la phénoménologie, la linguistique, la pragmatique et la sociologie, le choix de nous limiter au domaine de l'éducation et de la formation en restreint sans doute la portée, tout en proposant de faire des incursions dans les disciplines considérées. Cette réflexion s'inscrit également dans la continuité de nos propres travaux de recherche portant sur les liens entre écriture et réflexivité (Morisse, 2003, 2006, 2009, 2011a, 2011b; Morisse, Lafortune et Cros, 2011). Pour mener à bien l'écriture de cette synthèse, la réflexivité sera d'abord définie dans le champ de l'éducation à partir de ses origines et du « tournant réflexif » introduit par Schön (1983/1994), ensuite dans son usage dans le champ de la formation, avec la croyance en sa vertu de professionnalisation, pour se focaliser enfin sur l'écriture comme outil de développement ou médiateur cognitif, source de professionnalisation. À partir de ces apports théoriques, des considérations méthodologiques seront présentées dans la section conclusive.

1. LA RÉFLEXIVITÉ DANS LE CHAMP DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

En sciences humaines et sociales, le concept de réflexivité est de plus en plus utilisé dans la formation des adultes, la formation à l'enseignement, notamment (Altet, 1996; Donnay et Charlier, 2006; Dufays et Thyron, 2004; Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud, 1996; Perrenoud, 2001; Vanhulle, 2005, 2009). La réflexivité s'inscrit également dans des travaux de recherche, qui mettent en évidence la dimension éducative et formative de l'expérience, à partir des travaux de Dewey (1916/1990), précurseur dans ce domaine, suivi par des auteurs comme Dominicé (2002), Galvani (2005, 2006, 2009), Pineau (2009), Pineau et Courtois (1991), ou encore ceux

de Delory-Momberger (2004, 2013), mettant en évidence la dimension (auto) formative des approches (auto)biographiques (histoires de vie ou récits de vie). Cette première section de notre texte présente les multiples facettes de la réflexivité, à partir de ses origines dans le champ scolaire et à la suite de Schön (1983/1994); elle interroge aussi sa dimension épistémologique dans le champ de la formation des adultes.

1.1. LES ORIGINES DU CONCEPT

Dans le champ scolaire, l'émergence de la réflexivité est liée à plusieurs facteurs (Wolfs, 2005):

- une prise de conscience des limites du modèle des sciences appliquées, qui consistent à penser que transmettre à des étudiants un savoir généralisé et technique constituerait la base du bon fonctionnement d'une profession;
- la nature de l'évaluation formative et du caractère sélectif de l'évaluation traditionnelle. La dimension formative de l'évaluation favorise la fonction de régulation de l'action, alors que la dimension sommative privilégie la fonction de contrôle de l'activité d'apprentissage de l'élève;
- la conception constructiviste de l'apprentissage. Cette conception place l'élève au centre du processus d'apprentissage et privilégie le développement de son autonomie, la prise en compte de son fonctionnement mental et des stratégies utilisées.

L'un des changements majeurs, opéré dans le cadre scolaire, a été de s'intéresser à l'élève, plus qu'à ses résultats scolaires, en développant les principes d'autoobservation, d'autoanalyse, d'autorégulation et, plus fondamentalement, d'« apprendre à apprendre ». Ce sont là des principes qui apparaissent dans différents ouvrages portant sur l'écriture professionnelle (Crinon, 2003).

En philosophie, la réflexivité est liée à la réflexion, provenant sur le plan étymologique du latin *reflexum*, *supin* de *reflectere*, « ramener en arrière ». La réflexion est considérée comme « le retour de la pensée sur elle-même en vue d'examiner et d'approfondir un de ses actes spontanés ou un ensemble de ceux-ci » (Blay, 2003, p. 910-911). L'auteur opère une distinction entre l'acte et le résultat; « il exige d'être décomposé entre ce qui est réfléchi – à savoir un contenu – et la réflexivité – à savoir une forme ». Plus communément, la réflexion renvoie à la définition donnée par Leibniz, reprise par Lalande (1926/1985, p. 904), à savoir: « la réflexion n'est autre chose qu'une attention à ce qui est en nous ». La conscience occupe une place centrale dans les définitions proposées. En concevant qu'il existe plusieurs niveaux

de conscience, les spécialistes de la métacognition proposent des critères d'abstraction tels que la description, l'analyse et la conceptualisation (Noël, Romainville et Wolfs, 1995 ; Pallascio, Daniel et Lafortune, 2004). Morin (1986), quant à lui, présente ainsi les différents niveaux de conscience de la réflexivité : la conscience de sa pensée, la conscience de l'objet de connaissance, du processus de connaissance (qui devient alors son propre objet), de ses actes et de ses comportements. D'après cet auteur, « elle permet l'autodescription, l'autocorrection et l'autodéveloppement de la connaissance, de la pensée, de la psychologie et du comportement de l'être conscient » (Morin, 1986, p. 191). La « leçon de réflexivité » qu'en tire alors le sujet serait de modifier sa connaissance, sa pensée ou son action, en vertu de cette prise de conscience – d'effectuer une critique de sa propre connaissance, de remettre en question ses propres points de vue et ses comportements. Cette perspective inscrirait le sujet dans une logique de développement, sur laquelle nous reviendrons.

1.2. LE « TOURNANT RÉFLEXIF » DANS LE CHAMP DE LA FORMATION DES ADULTES

L'émergence et l'impact de la notion de « praticien réflexif » ont contribué à transformer en référence, l'ouvrage *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, de Schön (1983/1994). En distinguant la réflexion en cours d'action et la réflexion sur l'action, l'auteur souligne que tout praticien peut montrer énormément d'habileté dans son travail, sans être capable d'expliquer les lois et les procédures qui sous-tendent son activité. Même s'il les connaît et les utilise consciemment, il s'appuie sur ce qu'il appelle des savoirs tacites (en se reportant à Polanyi), des savoirs non conscients et non intentionnels le plus souvent, « des savoirs inscrits dans nos actes » (p. 79).

Pour Schön (1983/1994, p. 77), la pratique réflexive « c'est tout le processus de réflexion en cours d'action et sur l'action qui se situe au cœur de l'art qui permet au praticien de "tirer ses épingles du jeu" dans des situations d'incertitude, d'instabilité, de singularité ou de conflits ». Tant que sa pratique demeure stable, lui fait rencontrer le même type de situations, ce qui veut dire qu'il risque ainsi d'être moins surpris, « son savoir tend alors à devenir de plus en plus tacite, spontané, automatique » (p. 89). Leplat (1997) introduit l'idée de « savoirs incorporés », des savoirs avec lesquels le sujet fait corps, des savoirs qui font partie de lui, qui risquent aussi de se fossiliser. À mesure que la pratique devient répétitive et routinière, et que les savoirs sont tacites et spontanés, le praticien peut rater des occasions de penser à ce qu'il fait. Mais, par rapport à des situations qu'il juge incertaines ou inattendues, il peut aussi se mettre en état

de surprise, de perplexité, voire de doute. Il réfléchit alors aux phénomènes qui s'imposent à lui et à l'interprétation qu'il en fait. La poursuite de l'expérimentation est susceptible de le conduire à modifier son point de vue et à transformer la situation. Dans ce cas, toujours selon Schön (1983/1994, p. 97), le professionnel se met en position d'interroger la situation, « quand quelqu'un réfléchit sur l'action, il devient un chercheur dans un contexte de pratiques », c'est-à-dire un « chercheur en situation ».

Les travaux de Schön ont eu une influence majeure dans le champ de la formation des adultes. Depuis une vingtaine d'années, la formation professionnelle est de plus en plus articulée à l'action, ce qui a contribué à renforcer le statut des pratiques réflexives. L'imbrication, de plus en plus grande, entre dispositif de formation et situation de travail a ouvert des perspectives de développement de la professionnalité dans les entreprises. Le problème n'est donc plus de trouver une solution externe, mais de savoir comment agir sur la situation de travail. L'inflation des pratiques réflexives provient alors du rapport qui s'est peu à peu construit entre réflexivité et professionnalisation. Si la réflexivité ne couvre pas l'ensemble des compétences attendues dans une démarche de professionnalisation (Wittorski, 2008), plusieurs auteurs insistent sur le fait qu'elle participe au développement professionnel des acteurs. Cette notion est devenue progressivement l'un des concepts centraux de la réflexion sur la professionnalisation. Selon Le Boterf (2001), elle est l'une des composantes essentielles de la professionnalité. Pour le professionnel, elle consiste à savoir prendre du recul par rapport à ses pratiques, à ses représentations, à ses façons d'agir et d'apprendre. Pour cela, il doit les mettre en mots et les soumettre à une analyse critique. D'après cet auteur, la réflexivité permet également au professionnel de réinvestir ses expériences dans des pratiques et des situations professionnelles diverses, pour devenir « l'homme de la situation ». En didactique professionnelle, pour Pastré, Mayen et Vergnaud (2006, p. 31), trois indices attestent du processus de développement en cours : la place jouée par la réflexivité, la capacité qu'a le sujet à « désingulariser » une situation, sa capacité à réorganiser ses ressources lorsqu'il est confronté à une situation nouvelle. Ainsi, il ressort qu'on se professionnalise, aussi, en devenant un praticien réflexif (Wittorski, 2008).

Cependant, les risques de banalisation de ce concept sont soulignés par plusieurs auteurs. Comme le fait Monceau (2013), il convient de rappeler que Schön (1983/1994) a introduit la notion de « praticien réflexif » en se référant à des personnes exerçant des professions libérales dans un contexte anglo-saxon. Les professionnels des services publics, intervenant dans les secteurs de la formation, de l'éducation et de la santé, adoptent des théories et des outils qui proviennent, le plus souvent, des recherches

universitaires en sciences humaines et sociales. De ce fait, comme le souligne cet auteur, la charge critique de la réflexivité, qu'elle pouvait initialement détenir, tend à se faire oublier.

1.3. L'APPROCHE ÉPISTÉMOLOGIQUE DE LA RÉFLEXIVITÉ

Un consensus se dégage sur le fait que la réflexivité s'inscrit dans une dynamique de développement professionnel ou de transformation des situations professionnelles. Cependant, dans la perspective de construction d'une démarche de recherche, qui est la nôtre, l'usage du concept de réflexivité invite le chercheur à se poser des questions précises :

- a) Sur quoi est-il bon de réfléchir ? (en reprenant certaines des questions posées par Pineau, 2009). Pour Paquay, De Cock, Wibault (2004), toutes les facettes d'une situation professionnelle peuvent être objet de réflexion. La question du choix de l'objet de réflexion se pose alors, en même temps que le degré d'engagement de l'auteur dans la situation évoquée. De même que dans l'approche phénoménologique, la conscience est toujours conscience de quelque chose, la réflexivité est portée, de notre point de vue, par une intentionnalité.
- b) Quand réfléchir ? La temporalité est un élément important à prendre en compte. Dans la suite de Schön, les trois temps possibles de la réflexion sont les suivants : avant l'action, pendant l'action, après l'action.
- c) Pourquoi réfléchir ? Quelles sont les fonctions de la réflexivité qui dominent dans les pratiques de formation des adultes ? Selon Paquay, De Cock, Wibault (2004, p. 18-23), trois fonctions principales se dégagent :

une fonction instrumentale (ou technique), principalement focalisée sur l'efficacité des moyens utilisés par l'enseignant ou le futur enseignant pour atteindre un but pédagogique – une fonction de délibération quant aux fondements des moyens en fonction des buts poursuivis [...] – une fonction critique qui concerne plutôt les caractères moraux, éthiques et politiques, c'est-à-dire une réflexion comme moyen de transformation des situations et des pratiques d'enseignement.

Pineau (2009), quant à lui, souligne trois niveaux de réflexivité : le niveau symbolique de construction de sens existentiel, dans lequel on trouve les récits ou histoires de vie ; le niveau épistémique de conceptualisation cognitive, où s'inscrivent les formations en alternance (en référence aux travaux de Denoyel) ;

et le niveau pragmatique d'autoefficacité. Inscrivant la pratique réflexive dans une perspective autoformative, la réflexivité ouvre donc, d'après cet auteur, sur un champ de pratiques, de méthodes et de visées très diversifiées, pouvant avoir une portée existentielle. La fonction critique et la dimension existentielle de la réflexivité apparaissent donc, de façon explicite, chez les auteurs cités.

- d) Sur quoi réfléchir? Sur quelles dimensions du sujet et de l'environnement? Alors que la fonction instrumentale de la réflexivité, avec une visée d'autoefficacité, apparaît dominante dans les pratiques de formation, Kelchtermans (2001) souligne l'importance d'intégrer ce qu'il désigne par le « cadre interprétatif personnel » du professionnel (c'est-à-dire l'ensemble des connaissances: idées, représentations, schémas). Celui-ci fonctionne comme un prisme à travers lequel le praticien perçoit les situations professionnelles et accomplit des choix de sens et de valeur. Pour cet auteur, le cadre interprétatif comprend plusieurs dimensions: morale, politique et affective, auxquelles nous ajouterons la dimension éthique.
- Dans la dimension morale, les questions posées sont les suivantes: pourquoi je fais ce que je fais? Quels buts, valeurs ou normes sont (souvent implicitement) en jeu dans mes actions?
 - La dimension politique renvoie à la question du pouvoir, de l'intérêt, de l'influence et du contrôle, en se demandant: qui bénéficie de ce que je fais? À qui cela profite-t-il? Dans quel intérêt travaillons-nous? Des questions qui invitent à définir le pourquoi et le comment du travail. Dans cette même perspective, Monceau (2013) revendique la nécessité de procéder à une analyse des engagements institutionnels.
 - Dans la dimension affective, les émotions jouent un rôle important; elles influencent, de façon constructive ou non, l'activité cognitive et réflexive de l'acteur.
 - La dimension éthique consiste, pour nous, à poser la question de la valeur renvoyant, à ce que Ricoeur (1990) désigne par « le respect de soi ». Pour cet auteur, l'éthique a une primauté sur la morale, avec « une visée de vie accomplie » (p. 200). Ce qui soulève des questions différentes de celles évoquées précédemment, comme: est-ce que l'acte commis est en conformité avec mes valeurs? Est-ce que j'assume

la responsabilité de mes actes ? Est-ce que je me porte garant du discours produit ? La prise en compte de ces dimensions nécessite ce que nous appellerons la construction d'un positionnement politique, éthique et théorique de l'acteur, engagé dans une démarche réflexive, lors du passage à l'écriture. C'est une dimension développée ultérieurement.

- e) Dans quel type de dispositif et avec quelle modalité d'accompagnement ? L'organisation sociale et individuelle des dispositifs de formation induit des démarches de réflexion différentes. On peut y trouver à la fois des groupes de pairs, un compagnonnage réflexif, une écriture personnelle partagée, etc. (Cros, 2006 ; Cros, Lafortune et Morisse, 2009 ; Morisse, Lafortune et Cros, 2011).
- f) Comment réfléchir ? Tous les auteurs soulignent l'importance de la parole dans la réflexion, en se reportant à Vygotski (1933/1997), Goody (1977/1979), Olson (1994/2010), et en mettant en évidence le fait que l'écriture constitue un véritable outil cognitif, développeur de la pensée.

En distinguant les différentes dimensions de la réflexivité, on constate que les pratiques réflexives sont plurielles tant sur le plan de leurs objectifs, que dans leurs contextes, leurs méthodes et les processus mis en œuvre. De ce fait, elles ne peuvent se limiter à des fonctions de régulation et de contrôle de l'action, fréquemment évoquées dans les textes d'auteurs ; elles participent aussi à la construction du sens, avant, pendant l'action ou lors du retour sur l'action. Ce qui correspondrait à une quête de sens, une quête de lucidité, de la part du praticien réflexif, notamment lors de la mise en mots de l'action. Si la fonction symbolique du langage y est très présente, voire centrale, elle renvoie également à des formes variées de verbalisation (sensorielle, imaginaire, d'action, conceptuelle), conduisant à adopter des postures différentes (distanciée, incarnée, imbriquée) (Morisse, 2006).

2. EN QUOI L'ÉCRITURE FAVORISE-T-ELLE L'ACTIVITÉ RÉFLEXIVE ET DE PROFESSIONNALISATION DU SUJET ?

Pour répondre à cette question, et à la suite de travaux de psychologues du travail, ergonomes et philosophes, une attention toute particulière est portée au processus de verbalisation de l'action – dimension souvent occultée par les professionnels de la formation. Ainsi, nous questionnons comment s'effectue la mise en mots de l'action – l'écriture pouvant

jouer un rôle central de médiation cognitive entre l'acteur et son action, entre l'acteur et son environnement – et les possibilités offertes par sa mise en récit. Processus qui participe, de notre point de vue, à l'élaboration d'un véritable travail de positionnement (politique, éthique, théorique) de l'acteur, devenu auteur ; dimension sur laquelle se termine ce paragraphe.

2.1. LA MISE EN MOTS DE L'ACTION

Ce sont des psychologues, sociologues, sociolinguistes notamment, qui ont mis en évidence les difficultés inhérentes à la verbalisation du travail. Comme nous l'avons évoqué précédemment, l'une des difficultés majeures de la mise en mots tient au fait que le praticien fait corps avec son travail (Schwartz, 2004). Le corps ne fait pas que mémoriser, il garde trace de gestes exécutés, de mouvements, de postures, de façons d'être et de penser. « L'accomplissement du travail ne donne pas lieu à un véritable travail social de verbalisation : il se fait, il s'accomplit, il est le lieu de savoir-faire incorporés [...]. Mais il est le lieu aussi du secret de ce qui ne doit pas se dire puisqu'on se conduit différemment de ce qui est prescrit de faire » (Boutet, 1995, p. 261). Le praticien développe donc des habiletés dans son travail, des tours de mains et des façons de faire de plus en plus efficaces, qui s'écartent fréquemment de la tâche prescrite. De ce fait, il devient difficile, parfois douloureux, de prendre le risque de dire des aspects de son travail qui sont habituellement tus, de faire apparaître des écarts entre ce qui est prescrit, attendu par la hiérarchie, et ce qui est réellement fait, entre ce qui est légal et ce qui ne l'est pas. L'enjeu de la verbalisation est donc de favoriser ces prises de conscience, de permettre aux praticiens de s'emparer de ce qu'ils font et de ce qu'ils savent, pour développer leurs connaissances et leur pouvoir d'agir.

Quand le praticien doit procéder à un travail sur soi pour prendre conscience de ce qu'il fait, « il doit également faire un travail important sur la langue pour faire comprendre ce qu'il y a de singulier dans l'événement à traiter » (Schwartz, 2004, p. 21-22). Ce travail sur la langue conduit à exprimer ce qui fait la singularité de l'action vécue. Ce qui suppose aussi, pour l'acteur, de s'émanciper de genres de discours attendus. Pour Clot et Faïta (2000, p. 10), le genre correspond à « un stock d'énoncés attendus, prototypes de manières de dire ou de ne pas dire dans un espace sociodiscursif ». Ce qui veut dire que la parole au travail se coule dans un langage déjà constitué, standardisé, stéréotypé. Si les genres sont « des parlères sociaux en usage dans une situation », il est difficile de s'en abstraire pour créer son « style ». Le style correspondrait donc à des formes personnelles du genre, « le style serait alors le retravail des genres et les genres,

le contraire d'états fixes» (p. 15). La mise en mots de l'action conduit donc le praticien à effectuer un travail sur soi et sur le langage, participant ainsi au processus de mise en récit de l'action vécue.

2.2. LA MISE EN RÉCIT DE L'EXPÉRIENCE VÉCUE

Le récit ne conduit pas à restituer l'action telle qu'elle a été vécue. Il ne renvoie pas seulement à la description des faits, il offre aussi « une possibilité » selon Certeau (1990). L'auteur décrit le processus: « la narrativisation des pratiques serait une « manière de faire » textuelle, avec ses procédures et tactiques propres » (p. 119). Ainsi, en se racontant, le sujet développe une manière de faire, en composant avec les ingrédients de l'expérience vécue, le plus souvent discordants et muets. Ce que Ricoeur (1986) désigne par « une mise en intrigue ». En effectuant une configuration de l'expérience passée, le narrateur s'attribue son passé, en impute du sens et de la valeur, pour en faire une véritable partie de soi. Le récit conduit donc à réaliser une construction discursive qui devient, d'une certaine façon, autonome par rapport à l'intention de son auteur. « Le monde du texte, c'est la distanciation que la fiction introduit dans notre appréhension de la réalité » (p. 125). Le texte devient alors extérieur à soi et son auteur peut le percevoir comme un autre soi-même (Ricoeur, 1990). L'art de raconter, par l'intermédiaire du travail de composition, favorise ainsi la fiction et la distanciation par rapport au texte.

Dans ce processus de narrativisation des pratiques, selon l'expression de Certeau (1990), plusieurs phénomènes participent à la réflexivité de l'acteur. En plus du travail de distanciation évoqué précédemment, le sujet réalise l'acte qu'il signifie à travers le récit produit. Ce qui renvoie à la dimension performative du discours produit. Comme le souligne Delory-Momberger (2013, p. 9) à propos des récits de vie,

le récit n'est donc pas seulement le produit d'un « acte de raconter », il a aussi un pouvoir d'effectuation sur ce qu'il raconte. C'est d'ailleurs sur cette « puissance d'agir » du récit que reposent les démarches de formation qui font appel aux « histoires de vie » pour engager des processus de changement et de développement chez les sujets.

Se raconter peut donc provoquer des prises de conscience, des changements, des perspectives de développement chez le narrateur. Ce qui n'exclut pas la possibilité d'effectuer un travail de théorisation de la pratique, bien au contraire.

En effet, en suivant Certeau (1990, p. 118), nous pourrions dire que « si l'art de dire est lui-même un art de faire et un art de penser, il peut en être à la fois la pratique et la théorie ». En s'interrogeant sur la légitimité scientifique du récit, l'auteur pose la question suivante :

N'y aurait-il pas à en reconnaître la légitimité *scientifique* en supposant qu'au lieu d'être un reste inéliminable ou encore à éliminer du discours, la narrativité y a une fonction essentielle, et qu'*une théorie du récit est indissociable d'une théorie des pratiques, comme sa condition en même temps que sa production*? (p. 119-120).

Questionnement, qui paraît central dans ce texte, tant les enjeux actuels sont importants en ce qui a trait aux champs de la formation professionnelle et de la recherche.

De ces éléments de réflexion, il ressort que la mise en récit est susceptible d'induire une transformation de soi, en opérant des mutations, tant sur le plan identitaire, en instaurant un autre rapport à son histoire, à l'action, au monde, que sur le plan sociocognitif, en mobilisant des ressources internes, en se saisissant de l'action vécue et, en même temps, en la plaçant à l'extérieur de soi, pour la percevoir comme un autre soi-même, favorisant des prises de conscience pouvant participer à un travail de théorisation. La narrativité contribuerait ainsi à la création d'un véritable espace potentiel de liberté et de développement du sujet. L'écriture jouant un rôle central dans ce processus.

2.3. LA FONCTION DE MÉDIATION COGNITIVE DE L'ÉCRITURE

Comme l'écrivent Delamotte, Gippet, Jorro et Penloup (2000, p. 109), «l'écriture expose le sujet devant sa propre altérité». De ce fait, elle peut constituer un formidable médiateur cognitif, entre soi et soi, entre soi et l'action vécue, entre soi et le langage, comme facteur de développement des compétences langagières et cognitives des individus concernés. En même temps qu'elle a une fonction d'enregistrement d'idées pour une éventuelle utilisation, l'auteur peut établir des relations entre elles, faire émerger des idées nouvelles, pouvant devenir ainsi un lieu de travail conceptuel. Ce qui renvoie à la dimension heuristique de l'écriture, notamment par le biais de relectures et de réécritures successives, propres à cette activité: «l'écriture n'est pas un processus linéaire, mais circulaire et récursif, puisqu'il privilégie les activités de réélaboration progressive du contenu communicationnel» (Pudelko et Legros, 2000, p. 12). Ce qui permet de «revenir sur sa pensée pour la repréciser selon des reformulations plus adéquates» selon Vanhulle (2009). À travers ses travaux portant sur l'écriture du récit, Bucheton (1995, p. 285-286) évoque, quant à elle, le «lent épaississement du texte» par des reformulations successives, créant, chez les élèves, les conditions de «développement de l'hétérogénéité des discours, le travail d'élaboration du tissu de significations et de complexification de sens qui s'accompagne d'une hiérarchisation et une redistribution de thèmes». Ainsi, l'écriture réflexive permet d'établir une médiation entre l'auteur

et son action, entre l'auteur et lui-même, l'amenant à préciser, structurer ou épaissir le texte produit, par des retours récurifs, favorisant un travail d'élucidation, de clarification et d'élaboration de sa propre pensée.

L'écriture comporte également une activité de nature métalangagière :

si l'écriture permet de retravailler la pensée qu'elle matérialise, elle permet aussi de prendre conscience des signes verbaux eux-mêmes ; toute activité d'écriture implique une activité épilinguistique et même métalinguistique dans la mesure où il faut sans cesse arbitrer des décisions linguistiques à tout niveau, choix des mots, choix des structures des arguments comme de leur arrangement textuel (Chabanne et Bucheton, 2002, p. 56).

Elle contribue ainsi à effectuer un travail sur la langue, de mise en mots de l'action, de précision et de structuration de son texte, y compris par l'articulation et la mise en cohérence entre différents discours, sur lesquelles nous reviendrons. En se distanciant de l'acte de parole, de ses usages et de la situation d'énonciation, le sujet effectue un travail de planification du texte et d'anticipation des effets sur le ou les destinataires visés. En évoquant l'idée de « contrôle conscient et distancié de l'acte de parole », Bucheton (1995, p. 77), en référence aux travaux de Schneuwly (1985), formule l'hypothèse suivante : « l'écriture développerait donc chez le sujet un contrôle plus élevé de ses facultés langagières ». En suivant ces auteurs, l'écriture pourrait donc accroître les ressources du langage, par le travail de mise en récit de l'action – et par là même, de la pensée – par la production de connaissances issues de l'action ou lors du retour sur celle-ci.

2.4. LA DIMENSION DIALOGIQUE

Dans une perspective réflexive, l'écriture comprend également une fonction dialogique. Selon Guibert (2003), dans l'écriture du mémoire professionnel, celle-ci se construit par le jeu des interactions dans l'interlocution et dans l'intertextualité : « celui de l'interlocution qui concerne les rapports de l'auteur avec ses interlocuteurs et celui de l'intertextualité qui concerne ses rapports avec les auteurs publiés qui le précèdent » (p. 93).

Nous faisons le choix d'utiliser le terme de dialogisme pour désigner la façon dont le praticien va gérer des discours, confrontés à des interlocuteurs différents. En effet, dans les milieux de travail, les valeurs et les normes influencent fortement les manières de dire et de faire du professionnel. Celles-ci peuvent se trouver en opposition entre elles : des valeurs marchandes qui renvoient à des questions d'autorité, de pouvoir et de domination, et des valeurs inscrites dans l'histoire de chacun, portées par des valeurs de vie et d'expérience (Schwartz et Echternacht, 2009).

Le professionnel doit alors trouver un consensus dans un débat porté par des discours différents, qui peuvent comporter entre eux des degrés d'accord ou de résistance plus ou moins forts. Ce qui conduit l'auteur à opérer des choix, qui se traduisent par le biais de créations stylistiques, provoquant des modifications de perspectives. L'écriture devient alors polyphonique (Vanhulle, 2005), participant ainsi à la création d'un véritable travail de positionnement politique, éthique et théorique chez le narrateur. Dimension qui nous paraît centrale dans cette démarche.

2.5. UN TRAVAIL DE POSITIONNEMENT POLITIQUE, ÉTHIQUE ET THÉORIQUE

Influencée par l'approche pragmatique et interactionniste, et à la suite de Guibert (2003), la distinction entre rapport de places et rapport de positions est essentielle pour comprendre le phénomène qui conduit le scripteur à effectuer un véritable travail de positionnement. La spécificité du concept de rapports de places « repose sur ce trait essentiel que chacun accède à son identité à partir et à l'intérieur d'un système de places qui le dépasse » (Flahault, 1978, p. 58). Ce qui suppose que la parole est toujours émise d'une place et convoque l'interlocuteur à une place corrélative, tous deux s'inscrivant sous le signe de la demande de reconnaissance, selon la formule de Flahault (1978, p. 58) : « qui je suis pour toi et qui tu es pour moi ». S'inscrire dans ce rapport, c'est demander à être reconnu comme porteur de l'insigne à partir duquel opère cette demande de reconnaissance.

Si la position est constituée par la place, elle comprend également les caractéristiques de celui qui l'occupe. Elle n'est donc pas une assignation à résidence, elle renvoie aussi à une façon de percevoir, de penser et d'agir. Elle se réfère à l'organisation sociale et à la définition des places opérées et, dans le circuit du discours, à la construction d'une position énonciative, renvoyant à des stratégies d'interlocution (Guibert, 1998). Le travail de positionnement conduit donc le praticien réflexif à opérer des choix politique, éthique et théorique. Dans cette perspective, le praticien peut vouloir s'émanciper de l'oppression qu'il subit, par exemple. Ou encore, dans un contexte de formation, l'étudiant peut effectuer un travail de positionnement théorique, tout en voulant surmonter des tensions avec l'enseignant. Pour Vanhulle (2005, p. 163),

s'énoncer en tant que sujet réflexif amène l'étudiant à entrer dans un véritable travail de positionnement (éclairé par des théories, des pratiques), à affronter ce qui fait tension et opérer des choix, quitte à revoir ses conceptions de départ, ses stéréotypes, quitte aussi à affronter ce qui fait mal.

En tant que pratique sociale, l'écriture est portée par des acteurs, ayant un statut, une appartenance à une communauté de pratiques, dans un contexte professionnel ou dans un dispositif de formation, qui les conduit à vouloir exprimer une façon « d'en être » (Lave et Wenger, 1991). Le travail de positionnement force donc, d'une certaine façon, l'engagement et la participation de l'acteur à la construction du sens au sein des organisations (Cifali et André, 2007), ce qui risque de provoquer des collaborations qu'il peut juger injustes ou aliénantes. À l'inverse, l'investissement des acteurs est susceptible d'offrir des conditions favorables de développement de leur collaboration et de leurs échanges, en créant des espaces de discussion favorisant la pensée sur le travail et sur de nouvelles formes possibles. Enfin, soulignons la dimension instituante des pratiques réflexives, dans une perspective de professionnalisation, où des choix s'expriment, des perspectives se développent, résultante d'un véritable travail de positionnement de l'acteur, favorisé lors du passage à l'écriture. Ce qui n'est pas sans risque pour les personnes ni pour les organisations. Condition nécessaire, cependant, de notre point de vue, pour faire advenir les dimensions existentielle, délibérative et critique de la réflexivité, évoquées précédemment.

CONCLUSION

Dans ce texte, nous avons tenté de mettre en évidence la façon dont la réflexivité, la professionnalisation et l'écriture sont des concepts complexes, comportant de multiples facettes. Reliés entre eux, par l'activité narrative, ils disposent d'un statut paradoxal, dans la mesure où ils tendent à dévoiler la subjectivité de l'acteur et la singularité de l'action – tout en répondant à la même intention, celle d'apprendre : apprendre à connaître, à reconnaître et à faire connaître des situations vécues, à découvrir la part méconnue du travail, des savoirs issus de la pratique, à se positionner d'un point de vue politique, éthique et théorique, et à anticiper des changements. Ce qui veut dire aussi que le sujet s'engage dans l'écriture du récit d'une expérience vécue, en assumant la responsabilité de ses actes et en se portant garant du discours produit.

En reprenant les qualificatifs utilisés par Borzeix et Fraenkel (2001) pour désigner l'écriture au travail, les dimensions réflexive et professionnalisante de l'écriture apparaissent à la fois libératrices et répressives : libératrice, en donnant au sujet la possibilité de penser et de s'exprimer. L'écriture narrative offrirait un espace potentiel de liberté et de développement des personnes. Ce qui n'est pas à opposer à un travail de théorisation ou de conceptualisation, bien au contraire. Répressive, en répondant

à une prescription de plus en plus présente dans le discours éducatif, qui renvoie à une inflation de pratiques réflexives, portées par une intention de conformité à des théories et à des normes, y compris langagières, dans une volonté de contrôle. L'autre risque, évoqué par Martuccelli (1999), est une tendance à donner davantage d'importance à la rhétorique, née de l'action, qu'à l'action elle-même. Le risque étant de passer plus de temps à dire qu'à agir: «à la banalité de l'action s'ajoute la surenchère discursive» (p. 528). Ainsi, le discours pourrait, d'une certaine façon, se substituer à l'action ou former un écran par rapport à elle.

En considérant ces risques, il est important de continuer à mettre en débat ce concept dans le champ de la formation des adultes. Dans une perspective de recherche, les indices de réflexivité renverraient, pour nous, à la façon dont l'auteur adopte une posture de curiosité et de questionnement, portée par une volonté délibérative et critique, en interrogeant (le plus souvent, de façon accompagnée) les savoirs théoriques, procéduraux, savoirs pratiques et d'action (Barbier, 1996), savoirs tactiques ou savoir-faire – ce que Malglaive (1990) a regroupé sous le terme de «savoirs d'usage» – contenus dans l'action. Posture susceptible de provoquer des révisions de son propre point de vue, de ses conceptions dans son rapport à soi, aux autres et au monde, de ses manières de faire et d'agir en situation, et des capacités de créer et d'anticiper des possibles.

L'écriture, conçue comme activité, force également l'engagement de l'auteur, en effectuant des choix (politique, morale, éthique), tout en cherchant à faire reconnaître la pertinence du discours produit auprès de ses destinataires. Pour le chercheur, des questions se posent alors sur d'autres aspects: qui est le scripteur? Comment va-t-il se présenter? Que va-t-il dire de lui? Comment se représente-t-il les destinataires de ces écrits? Comment se représente-t-il lui-même la situation vécue? Comment va-t-il rendre compte de l'action, de ses choix, exposer ses valeurs, argumenter son point de vue, nuancer ses propos, changer de posture, articuler différents discours, prolonger et approfondir celui qui semble conforme à ce qu'il croit, à ce qu'il souhaite exprimer, aux effets qu'il souhaite produire, tout en façonnant son discours pour le rendre cohérent à son (ou à ses) destinataire(s)? Les dimensions réflexive et de professionnalisation de l'écriture peuvent avoir ainsi une portée existentielle plus ou moins forte, motivée par une quête de sens et une quête de lucidité, provenant d'«un sujet capable» – en privilégiant ce terme à celui de compétent – c'est-à-dire capable de penser, pas seulement d'agir, en «puissance de développement» et en «capacité de devenir» (Pastré, 2010; Pastré et Rabardel, 2005).

D'un point de vue méthodologique, cela suppose la construction d'outils de collecte de données qui portent à la fois sur : l'analyse de corpus, intégrant les étapes de production écrite et les composantes des activités narratives et énonciatives évoquées précédemment, complétée par des observations et des entretiens permettant d'identifier à la fois les représentations et les intentions du praticien, ses postures, les processus d'écriture et les mutations identitaire, discursive, sociocognitive sur le plan individuel – ainsi que les changements organisationnels et institutionnels, que peuvent opérer certaines de ces pratiques. C'est un champ de recherche qui s'ouvre, pour lequel les enjeux sont importants (personnel, professionnel et universitaire), dans une société où l'écrit, considéré comme support privilégié de l'évaluation, ne cesse de se développer au sein des milieux professionnels et dans les dispositifs de formation et de reconnaissance de l'expérience acquise, comme ceux de la VAP (validation des acquis professionnels) et de la VAE (validation des acquis de l'expérience).

BIBLIOGRAPHIE

- Altet, M. (1996). « Les compétences de l'enseignant professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation : le savoir analyser », dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former les enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck Université, p. 27-40.
- Barbier, J.-M. (dir.) (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, Presses universitaires de France.
- Blay, D. (dir.) (2003). *Grand dictionnaire de la philosophie*, Paris, Larousse, CNRS Éditions.
- Borzeix, A. et B. Fraenkel (dir.) (2001). *Langage et travail, communication, cognition, action*, Paris, CNRS Éditions.
- Boutet, J. (1995). « Le travail et son dire », dans J. Boutet (dir.), *Paroles au travail*, Paris, L'Harmattan, p. 247-267.
- Boutinet, J.-P. (2009). « Préface », dans C. Guillaumin, S. Pesce et N. Denoyel (dir.), *Pratiques réflexives en formation. Ingéniosité et ingénieries émergentes*, Paris, L'Harmattan, p. 7-16.
- Bucheton, D. (1995). *Écriture réécritures. Récits d'adolescents*, Berne, Peter Lang.
- Certeau, M. de (1990). *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire*, Paris, Gallimard.
- Chabanne, J.-C. et D. Bucheton (2002). *L'écrit et l'oral réflexif. Penser et écrire pour penser, apprendre et se construire*, Paris, Presses universitaires de France.
- Cifali, M. et A. André (2007). *Écrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*, Paris, Presses universitaires de France.

- Clot, Y. et D. Faïta (2000). « Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes », *Travailler*, n° 4, p. 7-42.
- Crinon, J. (dir.) (2003). *Le mémoire professionnel des enseignants, observatoire des pratiques et levier pour la formation*, Paris, L'Harmattan.
- Cros, F. (dir.) (2006). *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*, Paris, L'Harmattan.
- Cros, F., L. Lafortune et M. Morisse (2009). *Écritures en situations professionnelles*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Delamotte, R., F. Gippet, A. Jorro et M.-C. Penloup (2000). *Passages à l'écriture. Un défi pour les apprenants et les formateurs*, Paris, Presses universitaires de France.
- Delory-Momberger, C. (2004). *Les histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation*, Paris, Anthropos.
- Delory-Momberger, C. (2013). *La recherche biographique en éducation. Fondements – Méthodes – Pratiques*, Sainte-Gemme, Presses universitaires de Sainte-Gemme.
- Dewey, J. (1916/1990). *Démocratie et éducation*, suivi de *Expérience et éducation* (trad. de G. Deledalle), Paris, Armand Colin.
- Dominicé, P. (2002). *L'histoire de vie comme processus de formation*, Paris, L'Harmattan.
- Donnay, J. et E. Charlier (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*, Namur, Presses universitaires de Namur.
- Dubet, F. (1994). *La sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil.
- Dufays, J.L. et F. Thyron (2004). *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Ehrenberg, A. (1998). *La fatigue d'être soi*, Paris, Odile Jacob.
- Flahault, F. (1978). *La parole intermédiaire*, Paris, Seuil.
- Galvani, P. (2005). « L'autoformation, une perspective transpersonnelle, transdisciplinaire et transculturelle », dans P. Paul et G. Pineau (dir.). *Transdisciplinarité et formation*, Paris, L'Harmattan, p. 143-162.
- Galvani, P. (2006). « L'exploration des moments d'autoformation : prise de conscience réflexive et compréhension dialogique », *Éducation permanente*, n° 168, p. 59-73.
- Galvani, P. (2009). « L'exploration des moments d'autoformation, une ingénierie plurielle des modes de réflexivité », dans C. Guillaumin, S. Pesce et N. Denoyel (dir.). *Pratiques réflexives en formation. Ingéniosité et ingénieries émergentes*, Paris, L'Harmattan, p. 37-56.
- Goody, J. (1977/1979). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage* (trad. de J. Bazin et A. Bensa), Paris, Éditions de Minuit.

- Guibert, R. (1998). « Écriture du mémoire : exercice d'apprentissage de la complexité et de construction identitaire », dans F. Cros (dir.), *Le mémoire professionnel en formation des enseignants : un processus de construction identitaire*, Paris, L'Harmattan, p. 99-128.
- Guibert, R. (2003). *Former des écrivains*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires Septentrion.
- Kelchtermans, G. (2001). « Formation des enseignants : l'apprentissage réflexif à partir de la biographie et du contexte », *Le praticien réflexif. Diffusion d'un modèle de formation, recherche, recherche et formation pour les professions de l'éducation*, n° 36, p. 43-67.
- Lalande, A. (1926/1985). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Paris, Presses universitaires de France.
- Lave, J. et E. Wenger (1991). *Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Le Boterf, G. (2001). *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Éditions d'Organisations.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*, Paris, Presses universitaires de France.
- Malglaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes*, Paris, Presses universitaires de France.
- Martuccelli, D. (1999). *Grammaires de l'individu*, Paris, Gallimard.
- Monceau, G. (2013). « Institutionnalisation de la réflexivité et obstacles à l'analyse de l'implication », dans J. Béziat (dir.), *Analyse de pratiques. Regards sur la formation, la recherche et l'intervention socio-éducative*, Paris, L'Harmattan, p. 21-32.
- Morin, E. (1986). *La méthode. De la connaissance à la connaissance*, Paris, Seuil.
- Morisse, M. (2003). « Écriture et réflexivité, quels rapports ? », *Perspectives documentaires en éducation*, INRP, n° 58, p. 61-68.
- Morisse, M. (2006). « L'écriture réflexive est-elle formative ? », dans F. Cros (dir.), *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*, Paris, L'Harmattan, p. 217-227.
- Morisse, M. (2009). « Traces d'apprentissage dans l'écriture de dossiers de VAE », dans G. Brougère et A.L. Ullman (dir.), *Apprendre de la vie quotidienne*, Paris, Presses universitaires de France, p. 195-204.
- Morisse, M. (2011a). « La production de supports didactiques comme processus de réflexivité chez les enseignantes et enseignants », dans M. Morisse, L. Lafortune et F. Cros (dir.), *Se professionnaliser par l'écriture. Quels accompagnements ?*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 153-180.
- Morisse, M. (2011b). « Les supports de cours : parties visibles et invisibles du métier de l'enseignant », dans B. Daunay (dir.), *Les écrits professionnels des enseignants : approche didactique*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 147-174.

- Morisse, M., L. Lafortune et F. Cros (dir.) (2011). *Se professionnaliser par l'écriture. Quels accompagnements ?*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Noël, B., M. Romainville et J.-L. Wolfs (1995). « La métacognition : facettes et pertinence du concept en éducation », *Revue française de pédagogie*, n° 112, p. 47-56.
- Olson, D.R. (1994/2010). *L'univers de l'écrit : comment la culture écrite donne forme à la pensée*, Paris, Retz.
- Pallascio, R., M.-F. Daniel et L. Lafortune (2004). *Pensée et réflexivité. Théories et pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Paquay, L., M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (1996/2001). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (3^e éd.), Bruxelles, De Boeck.
- 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. Thyryon. *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 11-29.
- Pastré, P. (2010). « Quel sujet pour quelle expérience : un point de vue de didactique professionnelle », *Travail et Apprentissages*, n° 6, p. 46-76.
- Pastré, P., P. Mayen et G. Vergnaud (2006). « La didactique professionnelle. Note de synthèse », *Revue française de pédagogie*, n° 154, p. 145-198.
- Pastré, P. et P. Rabardel (2005). « Présentation », dans P. Rabardel et P. Pastré (dir.), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement*, Toulouse, Octarès, p. 1-10.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*, Issy-Les-Moulineaux, ESF éditeur.
- Pineau, G. (2009). « Les réflexions sur les pratiques au cœur du tournant réflexif », dans C. Guillaumin, S. Pesce et N. Denoyel (dir.), *Pratiques réflexives en formation. Ingéniosité et ingénieries émergentes*, Paris, L'Harmattan, p. 19-36.
- Pineau, G. et B. Courtois (1991). *La formation expérientielle des adultes*, Paris, La Documentation française.
- Pudelko, B. et D. Legros (2000). « J'écris, donc j'apprends. Quelques considérations théoriques sur la conception de l'écriture comme moyen de construction de connaissances », *Les cahiers pédagogiques*, n°s 388-389, p. 12-15.
- Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*, Paris, Seuil.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.
- Schön, D.A. (1983/1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel (The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action)*, trad. de J. Heynemand et D. Gagnon), Québec, Logiques.
- Schwartz, Y. (2004). « L'expérience est-elle formatrice ? », *Éducation permanente*, n° 158, p. 5-38.

- Schwartz, Y. et E. Echternacht (2009). « Le corps-soi dans les milieux de travail : comment se spécifie sa compétence à vivre ? », *Corps*, vol. 1, n° 6, p. 31-37.
- Taylor, C. (1998). *Les sources du moi. La formation de l'identité moderne*, Paris, Seuil.
- Vanhulle, S. (2005). « Favoriser l'émergence d'un "je" professionnel en formation initiale : une étude de cas », *Érudit*, vol. 31, p. 157-176.
- Vanhulle, S. (2009). *Des savoirs en jeu au savoir en « je »*. *Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*, Neuchâtel, Peter Lang.
- Vygotski, L. (1933/1997). *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.
- Wittorski, R. (2008). « La professionnalisation », *Savoirs*, vol. 2, n° 17, p. 9-36.
- Wolfs, J.-L. (2005). « Métacognition et réflexivité dans le champ scolaire : origines des concepts, analyse critique et perspectives », dans M. Derycke (dir.), *Culture(s) et réflexivité*, Rennes, Université de Saint-Étienne, p. 21-32.

CHAPITRE

2

**L'écriture dans
la recherche-formation
pour des praticiens réflexifs**

Vers des pratiques de recherche
en action professionnelle

Louise Lafortune

RÉSUMÉ

Depuis le début des années 1990, en éducation, les recherches se font donc de plus en plus en partenariat avec le milieu scolaire qui contribue de façon plus ou moins importante à l'élaboration et à la validation des instruments de collecte de données, à la collecte des données ainsi qu'à l'analyse et à l'interprétation des résultats (Lafortune, 2004; L'Hostie et Boucher, 2004; Tochon et Miron, 2004). De plus, des auteures et auteurs comme Albarello (2004), Cross et Steadman (1996), Freeman (1998) et Kincheloe (2003) vont plus loin dans l'engagement des milieux de pratique et témoignent d'une percée en recherche où l'enseignante ou l'enseignant est à la fois l'objet et le sujet de recherche, intéressé par son travail et l'enseignement ainsi qu'à son impact sur l'apprentissage. Il s'agit alors de devenir une praticienne chercheuse ou un praticien chercheur qui devient maître d'œuvre de la recherche à réaliser.

Cette situation mène à réfléchir au travail de collaboration entre les équipes de recherche et celles des milieux de pratique qui participent à ces recherches. Leur contribution à la collecte de données est importante et la complétion des questionnaires, surtout des questions ouvertes, la participation à des entrevues et les discussions quant à l'interprétation des résultats supposent un processus d'écriture non négligeable. L'auteure présente des démarches méthodologiques associées à des collectes de données où l'écriture réflexive et professionnalisante occupe une place importante dans des recherches associées aux milieux de pratique. Cinq thématiques de travail de recherche sont abordées: 1) écriture dans des recherches réalisées dans les milieux de pratique; 2) de l'écriture réflexive à l'écriture dans l'analyse qualitative de recherche; 3) écriture socioconstructiviste d'un matériel d'accompagnement-formation; 4) écriture dans la collecte de données où les instruments de recherche servent d'outils de formation; 5) exemple d'instruments de collecte de données servant d'outils de formation utilisant l'écriture réflexive.

Depuis le début des années 1990, on constate une importante interinfluence entre milieu scolaire et milieu de recherche afin de contribuer aux orientations des changements en éducation. Les années 1990 deviennent ainsi jalonnées par des travaux mettant en évidence le savoir d'expérience des enseignantes et enseignants et leur professionnalisation à partir de l'analyse du travail enseignant. Plusieurs travaux ont été réalisés en Amérique du Nord et en Europe, par des chercheuses et chercheurs universitaires à l'aide de méthodologies qualitatives, à partir du discours enseignant sur les pratiques et leurs pratiques (praticien réflexif) (voir Desgagné, 2001, 2005). Les recherches se font donc de plus en plus en partenariat avec le milieu scolaire qui contribue de façon plus ou moins importante à l'élaboration et à la validation des instruments de collecte de données, à la collecte des données ainsi qu'à l'analyse et à l'interprétation des résultats (voir Lafortune, 2004; L'Hostie et Boucher, 2004; Tochon et Miron, 2004).

Des auteures ou auteurs comme Albarello (2004), Cross et Steadman (1996), Freeman (1998) et Kincheloe (2003) vont plus loin dans l'engagement des milieux de pratique et témoignent d'une percée en recherche où chaque membre du personnel enseignant est à la fois l'objet et le sujet de recherche, intéressé par son travail et l'enseignement ainsi qu'à son impact sur l'apprentissage. Il s'agit alors de devenir une praticienne chercheuse ou un praticien chercheur qui devient maître d'œuvre de la recherche à réaliser.

Cette situation m'amène à réfléchir au travail de collaboration entre les équipes de recherche et celles des milieux de pratique qui participent à ces recherches. Leur contribution à la collecte de données est importante et la complétion des questionnaires, surtout des questions ouvertes. La participation à des entrevues et les discussions quant à l'interprétation des résultats supposent un processus d'écriture non négligeable qui pourrait éventuellement signifier un passage de la praticienne réflexive à la praticienne chercheuse, du praticien réflexif au praticien chercheur. J'utilise les idées de ce courant (Albarello, 2004; Cross et Steadman, 1996; Freeman, 1998; Kincheloe, 2003) pour proposer des réflexions associées à l'écriture où la recherche de type collaboratif ou participatif sert de tremplin pour le passage du praticien réflexif qui prend sa pratique professionnelle comme objet de réflexion au praticien chercheur qui réalise de la recherche *sur* sa pratique, *en* action. Ce type de recherche vise à montrer ce qui peut être pertinent ou efficace et ce qui l'est moins tant pour l'enseignement que pour l'apprentissage, mais aussi à explorer pour soi-même cette pertinence et efficacité.

Dans ce texte, sont présentées des démarches méthodologiques associées à des collectes de données où l'écriture réflexive et professionnalisante occupe une place importante dans des recherches associées aux milieux de pratique. Je me centrerai sur des recherches que j'ai réalisées dont les résultats associés à ce type d'écriture ont déjà été publiés (Lafortune, 2009, 2011). Cinq thématiques de travail de recherche sont abordées: 1) écriture dans des recherches réalisées dans les milieux de pratique; 2) de l'écriture réflexive à l'écriture dans l'analyse qualitative de recherche; 3) écriture socioconstructiviste d'un matériel d'accompagnement-formation; 4) écriture dans la collecte de données où les instruments de recherche servent d'outils de formation; 5) exemple d'instruments de collecte de données servant d'outils de formation utilisant l'écriture réflexive.

1. L'ÉCRITURE ET LES RECHERCHES ASSOCIÉES AUX MILIEUX DE PRATIQUE

L'écriture est d'autant plus essentielle dans un contexte où la recherche est entreprise par les milieux de pratique où la personne enseignante agit en tant que praticienne chercheuse. Dans le cas où cette recherche est pensée et réalisée par une praticienne ou un praticien dans son action professionnelle, la littérature américaine utilise le concept de « recherche en action » par son caractère de réalisation par la professionnelle ou le professionnel à partir de constatations liées à sa pratique. Elle comporte des caractéristiques particulièrement élaborées par Cross et Steadman (1996), Freeman (1998) et Kincheloe (2003). Elle est une recherche-action et se distingue de l'intervention, de la recherche collaborative (Desgagné, 2001) ou en partenariat (Anadón et Couture, 2007), telle qu'on les connaît actuellement et, plus récemment, de la démarche d'accompagnement ou de consultance (Lafortune, 2008c; Lafortune et Deaudelin, 2001; L'Hostie et Boucher, 2004; Pelletier, 2004). Il est vrai qu'elle entretient des liens étroits avec ces types de recherche sur le plan de leurs fondements (socioconstructiviste et cognitiviste). Toutefois, elle se démarque de ces dernières par la source du questionnement, là même où il apparaît chez la praticienne ou le praticien dans son lieu d'intervention (par exemple, la classe) et à travers son travail à réaliser. Elle est un travail (Freeman, 1998; Kincheloe, 2003), c'est-à-dire une activité qui sert à la production d'un objet, ici, de nouvelles connaissances, selon une méthode donnée. Elle est de nature critique dans le sens de critique sociale (Kincheloe, 2003) et de réflexion éclairée et de pensée critique (Cross et Steadman, 1996; Freeman, 1998; Kincheloe, 2003). Elle est de nature

socioconstructiviste et se définit comme un acte de construction de connaissances. Elle produit un savoir nouveau à partir des connaissances associées à la pratique et de celles des personnes apprenantes ou en formation, en tenant compte du familier et de l'inédit, de l'interaction du sujet et de l'objet, des conceptions sous-jacentes (Freeman, 1998 ; Kincheloe, 2003). Ce type de recherche exige une prise de recul, une distanciation par rapport à sa pratique pour mener une recherche en toute liberté intellectuelle et, ainsi, garder un sens critique et une capacité de se remettre en cause (Albarello, 2004).

Freeman (1998) et Kincheloe (2003) font une importante distinction en rapport avec le caractère réflexif de la recherche en action faite par la praticienne ou le praticien chercheur. Elle est réflexive (par exemple, traiter de ses propres connaissances sur ses pratiques). Cependant, elle se démarque de la démarche du praticien réflexif dans la mesure où elle vise la diffusion du savoir autant au sens étroit de publication et au sens large de reconnaissance d'un savoir rigoureux sur le plan scientifique (Cross et Steadman, 1996 ; Freeman, 1998 ; Kincheloe, 2003) et la formation structurée de praticiens chercheurs ayant des connaissances sur le plan de la finalité du travail de recherche (Kincheloe, 2003). Et considérant que cette « recherche en action » vise la diffusion d'un savoir nouveau, elle suppose une démarche d'écriture non négligeable qui va au-delà de l'écriture professionnelle et professionnalisante des praticiennes et praticiens. Par exemple, le praticien chercheur pourrait réaliser une recherche en action portant sur l'apprentissage de ses élèves et pas nécessairement sur sa pratique pédagogique. L'écriture prend une forme scientifique pour contribuer à l'avancement des connaissances. Pour sa part, le praticien réflexif produit un écrit pour soutenir la réflexion et l'analyse de sa pratique dans le but de connaître son cheminement professionnel.

2. DE L'ÉCRITURE PROFESSIONNELLE ET RÉFLEXIVE À L'ÉCRITURE DANS L'ANALYSE QUALITATIVE DE RECHERCHE

Pour mieux cerner le passage de l'écriture réflexive et professionnelle à celle utilisée dans l'analyse qualitative de recherche, les premières seront d'abord définies pour ensuite cerner le rôle de l'écriture dans l'analyse qualitative.

2.1. LES ÉCRITURES PROFESSIONNELLE, RÉFLEXIVE ET PROFESSIONNALISANTE¹

L'écriture est une activité complexe que Cros (2009, p. 43) définit « comme tout processus ayant pour effet de laisser une trace sur un support à des fins de communication, que cette communication soit pour soi-même ou pour autrui ». Cette définition de l'écriture suppose que le contenu des écrits a un sens pour soi, mais peut aussi en avoir un pour d'autres. Selon Lafortune (2009), ces écrits prennent la forme de textes, de tableaux, de schémas, de listes d'idées, etc. Dans le contexte d'un processus de professionnalisation, l'écriture professionnelle « consiste à fournir des écrits indispensables à l'exercice de sa profession » (Cros, 2003, p. 43). Cros, Lafortune et Morisse (2009) distinguent l'écriture comme pratique professionnelle (exigée par son travail comme la rédaction de rapports ou des notes aux parents à propos de leurs enfants) de l'écriture contribuant à la professionnalisation (pour développer des compétences professionnelles ou contribuer à la construction de l'identité professionnelle) (Morisse, Lafortune et Cros, 2011). Selon Pollet (2009), l'écriture professionnelle est associée aux outils de travail utilisés tels que des fiches de préparation de cours, des cahiers de textes, etc. Des travaux montrent que les écritures professionnelles réalisées par des enseignantes et enseignants ne sont pas toujours reconnues ; elles sont même parfois niées par les personnes qui les réalisent (Daunay et Morisse, 2009). Cependant, ces écrits professionnels ne sont généralement pas produits dans une perspective de changement de pratiques ou de réflexion sur sa pratique. Pour Cros (2006, 2009), l'écriture devient un outil de professionnalisation, un instrument qui permettrait de développer des compétences professionnelles à certaines conditions, par exemple l'écriture de mémoires professionnels comportant une composante de recherche ; mais aussi lors de la réalisation de recherches en action (Cross et Steadman, 1996 ; Freeman, 1998 ; Kincheloe, 2003). Cependant, toute écriture, même si elle est considérée comme étant professionnelle, n'est pas nécessairement réflexive. Les travaux de Cros (2003, p. 46) mènent à dégager un caractère particulier à l'écriture sur la pratique ; elle devient une « écriture réflexive » particulièrement si elle sert de « réfléchissement ». Morisse (2006) ajoute qu'il est nécessaire que l'écriture soit réflexive pour devenir une expérience formative. Pour cette auteure, elle a une valeur réflexive si elle aide à des mises en lien et donne du sens à des expériences vécues.

1. Cette section est adaptée d'une partie du texte de Lafortune (2011).

Bishop et Cadet (2007) considèrent que la notion d'écriture réflexive est largement utilisée dans les discours pédagogiques et didactiques, mais que la définition de tels écrits ne semble pas stabilisée. Ces auteurs précisent que « l'écriture réflexive est le lieu de la réflexion, dans le sens de l'élaboration de la pensée, mais elle est également un jeu de reflet et de transformation du sujet » (Bishop et Cadet, 2007, p. 10-11). Bishop et Cadet (2007) citent Chabanne (2006) qui fournit quatre grandes caractéristiques de l'écriture réflexive scolaire. 1) L'écriture réflexive est construite selon un principe dynamique entre écriture et activité cognitive. Elle aide à la structuration de la pensée, à la faire évoluer et à la transformer. Dans cette écriture, la pensée émerge et prend forme. 2) Cette activité d'écriture suppose des prises de décisions et met en relation une pratique métalinguistique et une pratique réflexive. 3) Elle est un lieu d'intertextualité en faisant référence à d'autres textes. 4) Elle aide au développement de l'identité par la construction d'une image de soi. Cros (2006, 2009) considère le processus d'écriture comme un moyen de réfléchir sur sa pratique professionnelle pour l'améliorer et comme un moyen de contribuer à développer des compétences professionnelles. Tout comme cette auteure, Lafortune (2008a, 2008b, 2009) définit l'écriture réflexive comme un dispositif structurant utilisé pour réfléchir sur sa pratique professionnelle et pour l'analyser *a posteriori*. Lorsque l'écriture est réflexive, elle peut aider la personne qui s'y engage à entrer dans une boucle où, simultanément, elle construit ses connaissances, se forme et pose des gestes professionnels (voir Ruellan, Reuter, Genes et Picard, 2000). Lafortune (2011) fait ressortir les fonctions de l'écriture réflexive : 1) écrire pour structurer sa pensée (Cros, 2009 ; Delamotte, Gippet, Jorro et Penloup, 2000 ; Merhan, 2009 ; Riffaut, 2000 ; Vanhulle, 2005) ; 2) écrire pour susciter des prises de conscience (Bishop et Cadet, 2007 ; Channouf, 2000 ; Cros, Lafortune et Morisse, 2009 ; Piaget, 1974) ; 3) écrire pour susciter une mise à distance (Champy-Remoussenard, 2009 ; Berthon, 2006 ; Lafortune, 2009 ; Pollet, 2009 ; Presse, 2006) ; 4) écrire pour présenter davantage de cohérence (Lafortune, 2011) ; 5) écrire pour favoriser des mises en relation (Lafortune, 2011).

Dans le cadre de la professionnalisation, l'écriture réflexive comporte un aspect professionnalisant. Elle contribue au développement d'une identité professionnelle et à la construction de savoirs d'expérience en favorisant la réflexion sur le développement de ses compétences professionnelles pour éventuellement en discuter avec d'autres et ainsi, améliorer sa pratique. Le développement de ses compétences professionnelles devient alors objet de réflexion (Lafortune, 2008b, 2009). C'est l'occasion d'exercer une mise à distance sur l'état de ses compétences, leur degré de développement et les façons de les mettre en action. Dans une recherche déjà réalisée (Lafortune, 2008b), un référentiel

de compétences professionnelles a émergé et son élaboration a été associée tant à l'écriture sur sa pratique, que sur ses observations des personnes accompagnées et sur ce que l'écriture avait apporté à l'accompagnement et au cheminement professionnel.

2.2. LE RÔLE DE L'ÉCRITURE DANS L'ANALYSE QUALITATIVE EN RECHERCHE

Selon Paillé et Mucchielli (2010, p. 23), l'analyse qualitative est « une faculté de l'esprit cherchant à se relier au monde et à autrui [et] l'esprit humain est à la base de l'analyse qualitative ». Ils ajoutent que « l'esprit humain [...] ne s'attache pas à repérer des entités isolées. Il met spontanément les choses "en relation". Relations de continuité, relation de causalité linéaire, relation de concomitance, relation de coexistence, relation d'imbrication » (p. 33). En ce sens, c'est la personne qui construit le sens des données ou des connaissances et cette construction dépend de ses habiletés à les mettre en relation et à en dégager des significations. Selon ces auteurs, elle ne se réduit pas à la conceptualisation de données de terrain, mais contribue aussi à l'élaboration de l'objet d'étude, au choix des sujets et au choix des sites. Comme cette analyse mène à des interprétations et à une théorisation, elle participe au travail d'extraction du sens tant de données qualitatives que quantitatives (Paillé et Mucchielli, 2010). L'analyse qualitative contribue donc à la compréhension des phénomènes. Cependant, pour en arriver à cette compréhension, il ne suffit pas de parler de mises en relation, mais de les produire dans un écrit structuré et argumenté. Cela contribue à communiquer ses résultats, ses constats, ses réflexions à d'autres personnes et, dans le cadre d'une recherche, d'apporter une contribution à l'avancement des connaissances.

Dans l'analyse qualitative, le travail d'écriture et de réécriture tient « lieu de reformulation, d'explicitation, d'interprétation ou de théorisation du matériau à l'étude » (Paillé et Mucchielli, 2010, p. 125). Selon eux, l'analyse qualitative ne peut se faire sans un travail d'écriture se situant à trois niveaux : « de la transcription (passer de l'enregistrement audio au *verbatim*), de la transposition (l'annotation du corpus et toutes les formes d'essais de sens) et la reconstitution (l'écriture du rapport) » (p. 125). La transcription contribue à s'approprier un contenu relativement inconnu ; la transposition aide à déconstruire les données pour les comprendre, leur donner différents sens possibles pour mieux reconstruire une signification possiblement associée à des interprétations justifiées et argumentées. Cette reconstruction donne lieu à une production écrite servant de communication dont le contenu est ainsi susceptible d'être discuté. Dans le cadre d'une recherche en action, cette écriture est souvent préparée pour des collègues

afin de susciter une compréhension d'actions réalisées en classe. Pour des équipes d'universitaires, cette écriture vise la communauté scientifique. Le degré d'approfondissement des liens avec la théorie et de théorisation est alors différent même si la rigueur est essentielle dans les deux cas. La poursuite de ce travail de réflexion sur l'écriture en tant que moyen de recherche se continue dans l'examen d'une démarche de recherches déjà effectuées où l'écriture joue un rôle très important. Par exemple, lorsque la recherche vise la validation de matériel d'accompagnement-formation dans une perspective socioconstructiviste, il devient important de montrer la dynamique de cette optique dans une écriture qui apparaît souvent comme étant linéaire. L'équipe de recherche a dû mener collectivement cette réflexion synthétisée dans la section suivante.

3. L'ÉCRITURE SOCIOCONSTRUCTIVISTE DANS L'ÉLABORATION D'UN MATÉRIEL D'ACCOMPAGNEMENT-FORMATION

Dans le cadre de recherche-accompagnement-formation où il y a interaction entre les milieux de la recherche et de la pratique, où les instruments de collecte de données sont également des outils de formation, il est souvent utile, sinon nécessaire, d'élaborer du matériel. Concevoir un tel matériel afin que les orientations socioconstructivistes du projet soient bien présentes exige une réflexion pour que les écrits ne soient pas statiques et qu'ils laissent entrevoir une dynamique interactive. Voici ce qui guide l'écriture d'un matériel d'accompagnement-formation dans une perspective socioconstructiviste. Dans des projets déjà réalisés (Lafortune, 2008c, 2012a, 2012b), une démarche d'écriture de matériel d'accompagnement préservant une perspective socioconstructiviste a mené aux étapes suivantes dans le cheminement d'écriture. Tout d'abord, il s'agissait d'élaborer des activités, tâches, situations et famille de situations d'accompagnement-formation. Déjà, de choisir d'élaborer du matériel dans un tel cadre donnait une orientation au matériel. Il devait s'inscrire dans une visée de développement de compétences et, ainsi, faire émerger des applications dans l'action.

Au début du projet, les activités ou tâches montraient un déroulement assez linéaire (activité ou tâche) principalement parce qu'à ce moment-là, peu d'adaptations avaient été réalisées par les personnes accompagnatrices dans l'action. À mesure que les activités ou tâches étaient mises en œuvre avec différents groupes, elles devenaient plus complexes, étaient effectuées différemment selon les groupes et contextes, mais aussi selon

les personnalités des personnes accompagnatrices. Le déroulement linéaire est devenu plus dynamique en fournissant des options et des choix de tâches qui s'ajoutent et modifient le déroulement original au fil des expérimentations réalisées dans différents contextes d'accompagnement-formation et guidées par différentes personnes formatrices-accompagnatrices (tâches, situations, famille de situations). Cette évolution a permis de regrouper certaines situations selon leur thématique, en famille de situations comprenant une section « pour en savoir plus » qui tient compte de la théorie et de la théorisation émergente. Il y a alors des possibilités de plus en plus affirmées de modifier l'intention de la famille de situations ou le fil conducteur. Enfin, le matériel proposé devient plus éclaté en proposant des situations comprenant plusieurs tâches complexes autonomes sans déroulement linéaire, avec la possibilité de multiples intentions et fils conducteurs à construire à partir de matériaux à organiser (Lafortune, 2008c). Des résultats de recherche ont mené au développement de situations de formation-accompagnement (Lafortune, 2012a) où le déroulement, sans être éclaté, est présenté comme une proposition à adapter et non pas comme une « recette » à appliquer.

Dans le cadre de tels projets et afin de permettre sa propre élaboration du matériel, un double objectif est poursuivi (Lafortune et Massé, 2006) :

- intégrer la perspective socioconstructiviste à la construction de matériel destiné à l'accompagnement-formation en tenant compte à la fois du contenu et de la présentation matérielle ;
- prendre en considération les dimensions cognitive, métacognitive, affective et sociale de l'apprentissage et de l'accompagnement-formation.

L'ensemble de ce travail incite à mieux définir les concepts de tâches, situations ou familles de situations d'accompagnement. Les tâches, les situations et les familles de situations sont des propositions d'accompagnement-formation complexes et signifiantes. Ces propositions visent à ce que les personnes accompagnatrices et accompagnées s'engagent dans une pratique réflexive et développent des compétences professionnelles dans la perspective d'un accompagnement-formation socioconstructiviste. Le choix des thématiques et des processus à aborder dans les milieux de pratique s'effectue en partenariat à partir des intentions de formation, mais aussi en fonction du cheminement des personnes en formation. Ces choix collectifs apportent une dimension dynamique au matériel élaboré. Pour y arriver, les personnes en formation ont à prendre des notes de leurs observations et à faire un retour réflexif écrit de leurs actions. Écrire pour garder des traces et pouvoir revenir sur le cheminement devient essentiel lorsque les rencontres entre équipes de recherche et de pratique sont plus ou moins éloignées dans le temps.

4. L'ÉCRITURE ASSOCIANT RECHERCHE ET FORMATION

Dans les recherches que j'ai réalisées depuis plus de vingt-cinq ans, j'ai toujours eu le souci de faire en sorte que la recherche serve tant l'avancement des connaissances scientifiques que la formation des personnes participantes à ces recherches. C'est pourquoi j'ai le plus souvent choisi des instruments de collecte de données qui servent d'outils de formation. La prochaine section présente des exemples d'instruments de collecte de données de recherche pouvant servir d'outils de formation. Cette démarche est associée à une conception de la recherche qui comporte les caractéristiques suivantes :

- la recherche est un processus rigoureux, cohérent et transparent qui se construit en partenariat avec différents interlocuteurs : établissement, organisation, entreprise (par exemple, université, ministères, différentes institutions de formation) ;
- la recherche accorde une importante place aux personnes participantes afin qu'elles puissent s'engager pleinement tant dans la recherche que dans la formation ;
- la recherche prend en compte toutes les personnes participantes à la recherche-accompagnement-formation au regard de la problématique dégagée ;
- la recherche a des objectifs pratiques. Elle vise une utilisation des résultats par les milieux concernés par la recherche. Elle a des bases théoriques, mais considère comme étant utile et importante la coconstruction de théories qui émergent des réflexions-interactions ;
- la recherche vise à orienter les actions favorables à la mise en œuvre des résultats obtenus en cours d'action et non uniquement après la recherche ; à utiliser les résultats et à innover dans le domaine visé par la recherche ; à rendre viable des savoirs conceptualisés par la démarche de recherche-accompagnement-formation ; à développer un modèle pratique (et non seulement théorique) qui peut être transposé dans divers milieux ;
- la recherche vise des changements de pratiques tant des membres de l'équipe de recherche-accompagnement que des personnes qui y participent ;
- la recherche suppose un engagement de la ou des personnes responsables du volet de recherche à l'intérieur du volet de l'accompagnement-formation ;

La recherche suppose que les personnes des milieux de pratique s'engagent à écrire, à garder des traces de leurs observations et de leur cheminement et que cette écriture se fasse de façon continue et rapprochée du déroulement des actions. Cette écriture vise le passage au praticien réflexif et, éventuellement, à la praticienne ou au praticien chercheur.

L'accompagnement, la recherche et la formation deviennent alors les trois principales composantes de la méthode utilisée. Celle-ci comprend une analyse qualitative auprès de personnes engagées dans un processus de changement qui acceptent de se former en réfléchissant sur leur pratique dans une perspective d'accompagnement pour devenir à leur tour des personnes accompagnatrices dans leur milieu respectif. Ainsi, ces milieux deviennent des terrains fertiles où les instruments de recherche sont en même temps des outils de formation.

La méthode de recherche se raffine dans l'action et en interaction avec les différentes équipes accompagnées. Cette ouverture à des contenus et des parcours variables favorise des ajustements en cours d'intervention, encourage une régulation constante de l'accompagnement-formation et un plus grand engagement des personnes. Bien que l'équipe de recherche et la formatrice-accompagnatrice² exercent un leadership en proposant certaines balises importantes pour cheminer vers l'atteinte des objectifs de recherche, le contenu des rencontres et l'organisation de la séquence des interventions sont ouverts et peuvent être modifiés en cours d'action. Ils sont choisis en concertation avec le milieu en tenant compte des besoins (ce qui ne veut pas dire répondre à tous les besoins), de l'expertise et du ou des projets d'action du milieu. Les données sont étudiées selon un principe de théorisation émergente dans le sens où

la théorisation émergente est une démarche permettant de faire des découvertes théoriques principalement à partir de l'action du milieu étudié qui agit dans sa propre étude. Le milieu contribue à mieux se comprendre et à mieux être compris. Il peut proposer une problématique, réorienter la recherche et l'intervention dans une voie plus féconde ainsi que critiquer et valider les résultats de la recherche. La théorisation émergente est le fruit de l'interaction, des coconstructions des personnes du milieu et de l'équipe de recherche. Elle représente un moyen de coconstruire une théorie portant sur un nouveau concept [...], car elle utilise comme énoncés les éléments construits en groupe et retournés au groupe pour confrontation et amélioration tout en s'inspirant de théories existantes (Lafortune, 2004, p. 297-298).

2. Ici, la personne formatrice-accompagnatrice est l'auteur du texte.

Des énoncés émergents servent de « courte synthèse du contenu » (Paillé et Mucchielli, 2010) vers une modélisation qui se veut une représentation d'une situation réelle ou possible servant à mieux comprendre sa nature et son évolution. Cette modélisation vise à faire l'analyse d'un système existant ou à en concevoir un autre (Legendre, 2005).

5. DES EXEMPLES D'INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES SERVANT D'OUTILS DE FORMATION

Dans la suite du texte, je propose divers moyens de recueillir les données qui exigent un processus d'écriture tout en sachant que d'autres façons de recueillir les données peuvent être utilisées comme des entretiens plus ou moins dirigés, des grilles d'observation, des discussions de groupe, des questionnaires fermés avec cases à cocher. Je suis parvenue à recueillir des données par des moyens utilisant l'écriture considérant ses fonctions relevées dans la littérature : structurer sa pensée, susciter des prises de conscience, favoriser des mises à distance et des mises en relation (pour plus de détails, voir Lafortune, 2011). C'est aussi un moyen de mener les milieux de pratique à écrire une pensée le plus souvent fournie oralement. Ces traces sont très utiles pour l'analyse de données dans la recherche. Il est important de considérer que le projet d'envergure dont il est question ici exige des conditions financières importantes, car la collecte de données effectuée directement auprès de 1 000 personnes et auprès de 250 à 400 personnes par année pendant six années (voir Lafortune, 2008b, 2008c).

Pour que les personnes associées à une recherche-accompagnement-formation s'engagent dans le processus d'écriture, j'ai pris l'habitude d'élaborer des questions plus ou moins ouvertes que les personnes participantes reçoivent par écrit sur papier. Les documents utilisés ont été appelés des fiches de travail ou des fiches réflexives par les milieux de pratique et sont distribués à différents moments de la démarche. La distribution des fiches s'effectue à des moments opportuns, décidés préalablement, mais avec adaptation. Elles servent à garder des traces des réflexions, mais aussi aide à revenir sur les écrits à différents moments de la recherche-accompagnement-formation. Je présente ici des exemples de fiches³.

3. Des explications sur ces fiches ont déjà été publiées dans Lafortune (2011) ; les résultats portent sur l'utilité de fiches d'écriture réflexive telle que perçue par les personnes qui les ont remplies.

Au lieu de projeter les questions ou les tâches à réaliser sur des diaporamas, l'élaboration de fiches de travail sur papier et distribuées vise à une harmonisation, une cohérence et une constance dans la présentation visuelle des actions posées pendant une rencontre de recherche-accompagnement. Cette façon de faire contribue à gagner en clarté et favorise des échanges dans les groupes de personnes participantes, ce qui a aussi pour effet de minimiser la perte de temps et d'en faciliter l'utilisation (reproduction et modifications). Ces fiches sont facilement reproductibles lorsque les besoins exigent de suggérer des stratégies, des moyens, des outils d'accompagnement aux personnes. De plus, elles peuvent servir d'inspiration à des actions inédites. Ces fiches contribuent aussi à suggérer des adaptations d'une équipe à l'autre. Ces équipes peuvent confronter ou comparer leurs propositions d'actions ou de gestes professionnels. Elles sont une façon de garder des traces de ce qui se fait et aussi une source importante pour la conception d'un matériel d'accompagnement socio-constructiviste. Ces fiches sont en quelque sorte des moyens de garder des traces de la démarche pour soi, aux fins d'analyse et d'évaluation de la démarche et pour la recherche. Elles aident à guider la démarche et à ajuster l'intervention, mais aussi à alimenter des réflexions des membres de l'équipe de recherche et de formation qui tirent profit de ce qui se passe dans des groupes où ils n'interviennent pas. Enfin, certaines fiches servent à des fins de compilation et une fois transcrites, elles sont retournées aux personnes en formation pour contribuer à leur cheminement et à leur apprentissage.

Dans l'action, faire remplir des fiches de travail ou des fiches réflexives aide à conserver des traces et incite les personnes accompagnées à le faire. Ces traces contribuent à cerner l'évolution du groupe, à s'en servir pour évoluer soi-même, mais aussi pour refléter au groupe leur propre évolution. En ce sens, si les personnes en formation, 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 », en tant que personne formatrice-accompagnatrice, il est possible de montrer le cheminement à partir d'exemples « concrets » qui proviennent de ce que les individus ou le groupe a vécu et a écrit. Pour parvenir à susciter ces prises de conscience, plusieurs moyens sont susceptibles d'être utilisés comme des fiches de travail ou des fiches réflexives complétées par toutes les personnes accompagnées. Deux types de fiches sont principalement proposés :

- 1) des fiches de travail (au début, pendant ou à la fin des rencontres) et portant spécifiquement sur le contenu à approfondir ;
- 2) des fiches réflexives prenant deux formes :

- a) des fiches servant de moments de réflexion en cours d'action qui sont adaptables selon ce qui se passe ou qui ne sont pas toutes utilisées;
- b) des fiches, plutôt utilisées à la fin des rencontres, portant sur les apprentissages réalisés, les défis ou actions entrevus, les conditions favorisant l'accompagnement ou la formation et les répercussions de la recherche ou de la formation-accompagnement.

Les premières ont principalement un objectif de réflexion dans l'action d'accompagnement-formation. Elles ne sont généralement pas recueillies et ne servent pas d'instruments de collecte de données. Les deuxièmes servent dans l'accompagnement-recherche et ont un but de collecte de données et de prise de conscience de l'évolution de sa démarche; elles sont donc recueillies. Cela veut dire que l'écriture plus ou moins réflexive, plus ou moins professionnalisante fait partie intégrante de la perspective d'accompagnement sous-jacente à notre conception de la recherche-accompagnement-formation.

- 1) *Des fiches de travail individuelles et collectives servent dans et sur l'action.* Elles sont associées à la prise en compte des connaissances et expériences antérieures facilitée par les fiches qui suscitent une réflexion individuelle avant un partage en petits ou grands groupes. Par exemple, il peut être demandé *quelles sont les 2 ou 3 stratégies que vous considérez comme étant plutôt efficaces pour tenir compte de la dimension affective dans le changement? ou qu'est-ce qui vous aide à cheminer lorsque vous recevez une rétroaction à partir d'une action professionnelle que vous avez posée?* C'est une façon de mettre sur papier ses idées avant de les partager et d'en discuter. C'est une façon de cerner sa pensée pour mieux la communiquer, la justifier, la comparer avec celle des autres et, ainsi, de pouvoir l'enrichir. En plus de servir à activer les connaissances et les expériences antérieures, de telles fiches servent à mettre en commun un travail d'équipe à partir de questions et de consignes transmises sur papier. Par exemple, cela peut prendre la forme d'une analyse de questions réflexives déjà fournies pour demander de reformuler les questions afin de les rendre plus réflexives et de justifier en quoi ces nouvelles questions suscitent davantage la réflexion que les questions initiales. La collecte de ces questions et des justifications contribuent à concevoir une nouvelle fiche avec les questions et les justifications des personnes participantes pour les leur soumettre sous une autre forme lors d'une rencontre ultérieure. Enfin, ces fiches servent souvent d'amorce pour aborder un nouveau sujet

lors de la prochaine rencontre. Cela peut prendre la forme d'un remue-méninges réalisé en équipe, recueilli par la personne formatrice-accompagnatrice pour une compilation, structuration des réponses et retour aux personnes en formation afin de poursuivre la réflexion théorique ou pratique lors de la rencontre suivante. Comme il est possible de le constater, ces fiches réflexives contribuent à des moments de réflexion au début, pendant ou à la fin de l'action, en partant des individus ou de petits groupes tant pour contribuer à la construction collective que pour favoriser les liens pratique-théorie.

- 2a) *Des fiches réflexives servant de moments de réflexion en cours d'action qui ne sont généralement pas des instruments de collecte de données* prennent la forme de moments de réflexion pour s'interroger, par exemple, sur le développement de ses compétences professionnelles, pour susciter des prises de conscience, pour favoriser l'intégration des apprentissages. Ces pauses peuvent être réalisées pour prendre du recul par rapport à sa démarche, en prendre conscience ou porter un regard métacognitif et réflexif. Plus ou moins courts, les moments de réflexion contribuent à la réflexion réalisée seule ou en petits groupes, à partir de situations précises et en contexte, à partir de mises en situation, sur un ou des aspects de la formation-accompagnement ou de l'apprentissage. La réflexion est soutenue par une question ou une consigne qui précise le cadre à l'intérieur duquel on souhaite canaliser la réflexion et le partage. L'intégration « naturelle » de moments de réflexion permet à chaque personne de se recentrer et de réfléchir sur le cheminement qu'elle a réalisé, de préciser un questionnement en suspens ou encore d'écrire quelques idées ou commentaires utiles lors d'une mise en commun, par exemple. Ces moments de réflexion sont préparés préalablement, mais peuvent également être proposés spontanément en cours de formation.
- 2b) *Des fiches réflexives individuelles servant d'outils de formation, mais aussi de collecte de données de recherche* contribuent à la démarche professionnelle, mais aussi à garder des traces pour évaluer la démarche plutôt professionnalisante ou plutôt axée sur la recherche ou les deux. Dans mes recherches, ces fiches ont souvent été associées à un retour sur les apprentissages, sur les réinvestissements prévus ainsi que sur les conditions qui facilitent l'accompagnement-formation et les répercussions observées ou prévisibles de la démarche de recherche-accompagnement-formation. Différentes étapes sont envisageables.

1^{re} étape : À la fin de chaque rencontre, les personnes participantes remplissent une fiche appelée « apprentissages et défis » dont le nombre de questions peut augmenter selon le nombre de jours (ou de rencontres) d'accompagnement-formation réalisé (voir un exemple de l'évolution des questions à l'annexe 1). Le temps accordé pour les remplir dépend du nombre de questions, de la durée de la rencontre, mais aussi du nombre de rencontres réalisées, car plus la formation est approfondie, les personnes deviennent généralement plus engagées dans l'écriture réflexive. Pour une rencontre de deux jours, on peut aller jusqu'à 30 ou même 40 minutes. Pour une rencontre d'une demi-journée, 10 à 15 minutes sont suffisantes. Les noms des personnes et leur courriel sont importants à écrire pour retourner les fiches à un moment ou à un autre de la démarche. Dans la recherche réalisée, les fiches remplies ont été retournées à l'ensemble des personnes participantes avant chacune des rencontres. Cela a encouragé le suivi entre deux rencontres, aidé à garder ses propres traces et favorisé un retour sur le contenu individuel de ces fiches, ou collectif quand une compilation était effectuée. Dans la recherche réalisée (Lafortune, 2008b, 2008c), le retour sur le processus d'écriture a été réalisé à l'aide des questions de l'annexe 2 (voir Lafortune, 2011, pour plus de détails). Si les conditions ne le permettent pas, la copie des fiches permettra aux personnes en formation de conserver une copie. Dans la réalisation d'une recherche, il est important que la confidentialité soit respectée ce qui signifie que chaque personne ne reçoit que la fiche qu'elle a remplie.

Dans un contexte de recherche, c'est une mise en commun des données de tous les groupes qu'il est proposé de réaliser. Il a souvent été rapporté que recevoir sa propre fiche donne l'impression d'être suivi et soutenu, mais surtout, aide à se rappeler les défis déterminés par chaque personne. Il semble que simplement conserver cette fiche dans son dossier de la rencontre n'a pas le même effet, car trop souvent les notes d'une rencontre ne sont revues qu'au moment de la rencontre suivante. De plus, après avoir rempli les fiches, les personnes sont invitées à faire un retour sur la rencontre par des commentaires. Il est important qu'un grand nombre de personnes s'expriment et le fassent en une ou deux phrases (un apprentissage, un plaisir, une demande, une satisfaction, un intérêt, une frustration, etc.). Le fait d'avoir écrit

auparavant favorise l'introspection et aide les personnes à apporter une contribution pertinente à la démarche du groupe. S'exprimer devant les autres après l'écrit, même s'ils ne lisent pas leurs écrits, sert à se rendre compte des idées des autres, à relativiser son impression en rapport avec la rencontre et, à certains moments, à inciter au passage à l'action. C'est aussi, parfois, le moment où la personne formatrice-accompagnatrice peut le mieux évaluer la pertinence de son travail et ainsi, se retirer en ayant des impressions alimentées de celles des autres personnes participantes pour contribuer à une meilleure analyse *a posteriori*.

2^e étape : Au cours d'expériences passées de recherche-accompagnement-formation, il a été constaté que les personnes participantes, même si elles le font avec le plus de sérieux possible, n'ont pas toujours le temps ou l'esprit libéré pour remplir ces fiches alors qu'elles sont parfois épuisées après une ou deux journées de rencontre. De plus, si la rencontre se déroule sur deux jours, il n'est pas facile de revenir sur tous les apprentissages réalisés. Elles oublient souvent ce qui s'est passé la première journée et parle plus facilement de la deuxième journée. Écrire «à la course» ne favorise pas une posture d'écriture réflexive. Les réponses à certaines questions se limitent à une énumération d'apprentissages réalisés tout en considérant que cela peut être utile pour prendre l'habitude d'écrire à propos de ce qui a été appris. Considérant ces constatations et diverses expériences réalisées, il a été choisi de remettre les fiches au début de la rencontre ou au cours de la première demi-journée et, ainsi, susciter le processus d'écriture réflexive durant la démarche en planifiant des moments pour le faire. Cela contribue à laisser place à la spontanéité. Les personnes peuvent décider de moments ou de pauses pour écrire à propos de leurs apprentissages et de la démarche. Dans l'expérience réalisée, une telle façon de procéder (un changement décidé en cours de recherche) a influencé considérablement la production écrite des personnes participantes. En effet, la quantité de texte produite sur les fiches a augmenté (des réponses aux questions sont très élaborées et débordent grandement de l'espace fourni pour répondre) et les idées étaient approfondies. Cette façon de procéder a mené à modifier les questions posées sur les fiches (voir l'annexe 1 pour l'évolution des questions sur les fiches).

3^e étape : À deux reprises au cours de cette expérience de recherche-accompagnement-formation, chaque personne participante (certaines personnes ont pu réaliser cette démarche à deux reprises et d'autres une seule fois) a reçu un dossier contenant les fiches qu'elle avait remplies au cours d'une ou de deux années antérieures. Deux intentions de formation étaient sous-jacentes : 1) faire un retour réflexif (individuel et collectif) sur sa démarche et son évolution comme personne en formation et parfois formatrice dans son milieu et 2) faire un retour sur le processus d'écriture et son influence sur ses pratiques professionnelles (voir l'annexe 2 pour l'exemple des questions utilisées). Sur le plan de la recherche, deux objectifs étaient poursuivis : 1) contribuer à la collecte de données relative aux répercussions du projet et 2) contribuer aux résultats relatifs à la pertinence de garder des traces dans une démarche d'accompagnement-formation. Chaque personne a alors eu l'occasion de lire ou de relire ses propres fiches pour en discuter et noter des répercussions de la démarche sur sa pratique et ses apprentissages. Cela peut aider à comprendre la pertinence de garder des traces, mais surtout de revenir sur des écrits pour susciter des prises de conscience (voir Lafortune, 2011, pour l'analyse des données) et des résultats sous la forme de quatre constats.

- *Constat 1 : Écriture pour la prise de conscience* : L'écriture joue un rôle dans la prise de conscience. 1) Elle contribue à la reconnaissance de son évolution tant sur le plan de la pensée que sur celui des apprentissages à la condition d'exercer des retours sur les écrits ou d'y faire référence à différents moments de la démarche. 2) Elle contribue également à la profondeur des prises de conscience, c'est-à-dire au degré de description, d'explication et d'ajustement qui émergent de ces prises de conscience.
- *Constat 2 : Écriture pour la mise à distance* : L'écriture réflexive aide à exercer une mise à distance pour favoriser le regard critique et rétrospectif sur son cheminement et ses actions et permet ainsi de dégager les dimensions de sa pratique à revoir et à ajuster. Dans cette mise à distance, l'écriture aide la mémoire des faits plus proches, particulièrement à propos de la façon dont ils se sont déroulés comparativement à ce qui serait survenu si aucune trace écrite n'avait été gardée.

- *Constat 3: Écriture pour la cohérence*: L'écriture réflexive aurait une utilité pour la planification et la réalisation des actions en aidant à se donner un fil conducteur, des points de repère ou des lignes directrices et surtout, à conserver les orientations premières. Un retour sur les écrits aide à constater la cohérence (Cros, 2003 ; Morisse, 2006). Cependant, écrire ne suffit pas à maintenir la cohérence. Revenir sur les écrits est essentiel. Réfléchir sur ces écrits et les analyser collectivement est aussi nécessaire (Cros, 2003 ; Vanhulle, 2004).
- *Constat 4: Écriture pour des mises en relation*: L'écriture réflexive contribuerait positivement à la structuration et à la clarification de la pensée pour favoriser des mises en relation. Cette influence favoriserait l'appropriation et l'intégration des apprentissages pour s'en faire une synthèse et pour pousser plus loin la pensée. Une future recherche pourrait s'attarder sur le rôle précis de l'écriture réflexive relativement à la structuration de la pensée, processus souvent mentionné dans la littérature (Cros, 2009 ; Bishop et Cadet, 2007 ; Vanhulle, 2004, 2005), à l'intégration des apprentissages et à la réalisation de synthèse.

L'analyse de données recueillies par des écrits réflexifs et professionnalisants, mais aussi leur interprétation et la discussion qui s'ensuit a été réalisée selon différentes étapes considérant une recherche effectuée (Lafortune, 2008b, 2008c) sur six années.

6. LA DISCUSSION: ÉCRITURE DES PERSONNES ENGAGÉES DANS LA RECHERCHE

Les personnes engagées dans une recherche contribuent aux interactions avec l'équipe de recherche dans le sens où elles sont incitées à formuler leurs commentaires et critiques. Cela mène souvent à remettre en question le contenu des instruments de collecte de données. En ce sens, par exemple, l'évolution de questions inscrites dans une démarche d'écriture réflexive est influencée par les réactions des personnes accompagnées (voir l'annexe 1). Surtout dans une recherche réalisée sur six années, il est possible de faire comprendre le rôle de la recherche qui n'est pas toujours évident pour le milieu de la pratique dès le début d'un projet.

Dans une recherche où la collecte de données exige d'écrire, la pertinence de l'écriture réflexive se reflète dans la possibilité de faire un retour réflexif sur ce qui a été écrit à un moment précis tout en pouvant y revenir plus tard afin de cerner sa propre évolution. Sur le plan de la recherche, cela aide la chercheuse ou le chercheur à confronter sa perception de cette évolution ainsi que celle des personnes en formation.

Malgré tout ce qui peut être attribué comme avantages à l'écriture réflexive, il ne semble pas que ce soit facile de susciter un engagement à garder des traces à différents moments d'une démarche, à y voir un avantage et à conserver cette pratique au-delà du moment d'un projet. Les résultats d'une question (Lafortune, 2011) comme la suivante sont présentés ci-dessous : « Comment pourrait-on inciter des personnes accompagnées à garder des traces de leurs interventions ? »

- La pertinence de garder des traces provient de la prise de conscience de son utilité pour soi et pour son travail professionnel. Pour créer une signification à l'écriture réflexive en cours de démarche d'accompagnement, il devient important de faire émerger les gains et les avantages d'une telle démarche. Cela ne peut venir que par l'expérience d'écrire à propos et à partir de sa pratique et de sa démarche dans l'accompagnement ou la formation. Le dire ne semble pas suffisant. Un retour réflexif semble nécessaire, voire essentiel (Morisse, 2006).
- Au-delà de garder des traces à propos de l'accompagnement vécu depuis peu de temps, il peut s'avérer utile de le faire à propos de formations antérieures à la démarche entreprise avec les personnes accompagnées. Cela peut prendre la forme d'un récit de son cheminement à travers les formations réalisées depuis quelques ou plusieurs années et d'entrevoir son évolution à partir de ce récit. Vanhulle (2002) considère qu'il est important que l'écriture réflexive contribue au processus autobiographique.
- Si les personnes accompagnées désiraient qu'il y ait un partage de pratiques – ce qui arrive souvent –, garder des traces deviendrait assez facile à envisager. Un élément qui semble très pertinent dans l'acte de faire écrire, consiste à revenir sur ce qui a été écrit afin de montrer l'importance que l'on y accorde. Se donner en modèle en s'engageant soi-même dans l'écriture réflexive est important, mais il est encore plus utile de faire part de ce que garder des traces a pu apporter à sa propre évolution professionnelle. Cela fait référence à l'importance d'une démarche collective dans l'écriture réflexive (Champy-Remoussenard, 2003, 2009 ; Vanhulle, 2004).

- Plusieurs moyens sont susceptibles d'être utilisés pour favoriser l'écriture réflexive. Cependant, quels que soient les moyens – portfolio, journal de bord, fiches réflexives (Merhan, 2009, 2011) – c'est ce qui est demandé qui importe ainsi que l'engagement fourni et non le nom donné à ce moyen. L'accent est mis sur ce qui est écrit et les retours qui sont effectués.
- Le temps accordé pour écrire est important. C'est la façon prioritaire d'y accorder de l'importance et d'inciter les personnes qui n'en voyaient pas l'utilité à écrire. Avec le temps, les retours sur les écrits peuvent montrer la pertinence d'écrire à partir et à propos de sa pratique.

CONCLUSION

L'ensemble de cette réflexion, issue d'expériences de vingt-cinq ans de recherche en collaboration avec des milieux de pratique, me mène à certains constats à partager.

- Il semble difficile de réaliser une recherche où l'écriture réflexive et professionnalisante est étudiée dans le cadre strictement quantitatif, surtout dans le contexte où ce type de recherche est relativement nouveau, nécessitant des approfondissements. Cela s'inscrit surtout dans une approche compréhensive (Paillé et Mucchielli, 2010) tant pour saisir ce qui incite ou pas à écrire, ce qui influence les écrits, ce qui relève du contenu des écrits comme du processus d'écriture, etc.
- Il semble important de clarifier ce qui relève des objectifs de recherche de ceux de la formation. Cela est lié à des discussions sur la nécessité ou non d'élaborer des grilles d'analyse qualitative préalables, plus ou moins explicites, plus ou moins ouvertes.
- Dans la même visée que le constat précédent, les rôles des instruments de collecte de données par rapport aux outils de formation sont à clarifier.
- Il devient également utile de bien saisir ce qu'est la théorie ancrée (Laperrière, 1997) et la théorisation émergente (Lafortune, 2008c) afin que l'analyse de données demeure rigoureuse et que les résultats de recherche soient valides. Par exemple, si un modèle semble se dégager du groupe participant à la recherche, il devient important de cerner ce qui émerge et de le comparer à des éléments théoriques afin de conserver un regard critique et de présenter un modèle qui allie émergence et théorie. L'association théorie-pratique devient alors essentielle.

- En ce qui concerne ce qui est analysé, il est important de clarifier si c'est le contenu obtenu par l'écriture ou si ce sont des données portant directement sur le processus d'écriture (ce qui est pensé à propos du fait d'écrire).
- Le contexte d'écriture est également important à préciser et à discuter. S'il s'agit d'un écrit certificatif, la production écrite comporte un biais différent que s'il s'agit d'une production pour des collègues ou pour soi.

Dans ce texte, la position exercée par les personnes des milieux de pratique en est plutôt une de praticien réflexif qui porte un regard sur sa pratique. Il est vrai que le présent texte porte davantage sur le cheminement du praticien réflexif que sur celui du praticien chercheur qui réalise une recherche «en action» dans sa classe ou son milieu de pratique. Il est à l'origine de la recherche et la réalise lui-même, même s'il peut consulter le milieu de la recherche. Cependant, tout ce qui exige d'écrire dans une recherche de type collaboratif ou en partenariat peut contribuer au passage du praticien réflexif au praticien chercheur.

ANNEXE 1

L'évolution des questions

Au début du projet (Lafortune, 2008b, c), les fiches étaient distribuées à *la fin de la deuxième journée* de la rencontre (3 ou 4 fois par année). Après plus de deux années, certaines personnes participantes et en formation ont demandé de recevoir la fiche à *la fin de la première journée* afin d'avoir plus de temps pour y répondre. Cette façon de faire aide à ne pas perdre des informations relatives à la première journée au profit de la deuxième journée parce que le processus et les contenus abordés sont davantage présents à la mémoire. Dans une troisième étape, une année plus tard, la fiche est distribuée *dès le début de la première journée*, ainsi les personnes pouvaient remplir les fiches lorsqu'elles le désiraient ou à des moments spécifiques de la rencontre. Cette façon de procéder a mené à des écrits de plus en plus volumineux et de plus en plus réflexifs pour chaque rencontre de deux jours. Voici l'évolution des questions.

Questions de la fiche rencontre 1 et 2

- Quels apprentissages croyez-vous avoir faits au cours de ces deux journées de formation ?
- Expériences ou défis à réaliser d'ici la prochaine rencontre.

Questions de la fiche rencontre 3-4

- Quels apprentissages croyez-vous avoir faits au cours de ces deux journées de formation ?
- Qu'est-ce qui semble avoir favorisé ces apprentissages ?
- Expériences ou défis à réaliser d'ici la prochaine rencontre.

Questions de la fiche rencontre 5-6

- Quels apprentissages croyez-vous avoir faits au cours de ces deux journées de formation ?
- Comment croyez-vous pouvoir réinvestir ces apprentissages auprès des personnes que vous accompagnez ?
- Expériences ou défis à réaliser d'ici la prochaine rencontre.
- Quelles conditions facilitent la réalisation de cette ou ces expériences ?

Questions de la fiche rencontre 7-8

- Quels apprentissages croyez-vous avoir faits au cours de ces deux journées de formation ?
- Comment croyez-vous pouvoir réinvestir ces apprentissages auprès des personnes que vous accompagnez ?
- Quelles expériences comptez-vous réaliser d'ici la prochaine rencontre ? (Préciser le thème, le contexte, les conditions ou autres éléments qui aident à comprendre cette expérience.)
- En quoi les apprentissages, réflexions et actions réalisés dans le cadre du projet Accompagnement-Recherche-Formation et dans votre milieu favorisent-ils la mise en œuvre du changement ?

Questions de la fiche rencontre 9-10

- Quels apprentissages croyez-vous avoir faits au cours de ces deux journées de formation ?
- Comment croyez-vous pouvoir réinvestir ces apprentissages auprès des personnes que vous accompagnez ?
- Quelles expériences comptez-vous réaliser d'ici la prochaine rencontre ? (Préciser le thème, le contexte, les conditions ou autres éléments qui aident à comprendre cette expérience.)
- En quoi les apprentissages, réflexions et actions réalisés dans le cadre du projet Accompagnement-Recherche-Formation et dans votre milieu favorisent-ils la mise en œuvre du changement ?

Questions de la fiche rencontre 11-12

- Quelle est votre intention d'apprentissage au regard du développement de vos compétences à l'accompagnement, au cours de ces deux journées ?
- Quels apprentissages croyez-vous avoir faits ?
- Qu'est-ce que vous croyez changer dans votre pratique d'accompagnement ?
- Par quelles actions, expériences ces changements vont-ils se traduire, se réaliser ? (Préciser le thème, l'intention, les conditions ou autres éléments qui aident à comprendre cette action ou expérience.)
- En quoi les apprentissages, réflexions, actions ou expériences réalisées ou à réaliser dans le cadre du projet Accompagnement-Recherche-Formation et dans votre milieu favorisent-ils la mise en œuvre du changement ?
- Quel est votre degré de satisfaction au regard de l'intention d'apprentissage que vous vous étiez donnée ? En quoi s'est-elle confirmée, précisée ou modifiée ?

Questions de la fiche de la dernière année du projet (6^e année)

- Au regard du développement de mes compétences professionnelles à l'accompagnement :
 - a) Mes intentions d'apprentissage sont...
 - b) Les apprentissages que je réalise sont...
 - c) Les conditions que je considère favorables au développement de mes compétences professionnelles à l'accompagnement sont...
- Au regard de mon projet d'action :
 - a) Les actions que j'ai posées sont...
 - b) Les actions que je prévois poser sont...
- Au regard des actions professionnelles de mon accompagnement :
 - a) Les répercussions que je perçois dans mon cheminement professionnel sont...
 - b) Les répercussions que je perçois dans le cheminement professionnel des personnes accompagnées sont...
 - c) Les conditions que je considère favorables pour l'accompagnement sont...
- Mes constats, réflexions, prises de conscience, etc., sont...

ANNEXE 2

Des fiches pour la réflexion sur l'utilité de l'écriture réflexive

Après avoir rempli les fiches comprenant des questions comme celles de l'annexe 1, les personnes participantes à la recherche, à plusieurs reprises, ont été amenées à examiner leurs propres réponses aux questions afin qu'elles puissent dégager l'utilité de cette écriture dans leur développement professionnel et dans leur travail de formation-accompagnement.

- 1) En quoi le fait de garder des traces
 - a) vous a-t-il été utile dans votre pratique ?
 - b) a-t-il été utile aux personnes que vous accompagnez ?
- 2) En quoi, le fait de garder des traces peut-il être utile à l'accompagnement ?
- 3) De quelles manières, ces fiches et cette façon de procéder pourraient-elles être réinvesties avec les personnes que vous accompagnez ?
- 4) Comment pourrait-on inciter des personnes accompagnées à garder des traces de leurs interventions ?

BIBLIOGRAPHIE

- Albarello, L. (2004). *Devenir praticien-chercheur. Comment réconcilier la recherche et la pratique sociale*, Bruxelles, De Boeck.
- Anadón, M. et C. Couture (2007). «La recherche participative, une préoccupation toujours vivace», dans M. Anadón (dir.), *La recherche participative*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 1-7.
- Berthon, J.-F. (2006). «Le geste de l'écriture comme outil de professionnalisation, dans le cadre des recherches innovations de l'académie de Lille : entre formation et recherche», dans F. Cros (dir.), *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*, Paris, L'Harmattan, p. 103-114.
- Bishop, M.-F. et L. Cadet (2007). «Les écritures réflexives en formation élémentaire et professionnelle constituent-elles un genre?», *Les cahiers Théodile*, n° 7, p. 7-32.
- Champy-Remoussenard, P. (2003). «Conditions et modalités de mise en mots du travail réel : dans un dispositif de formation destiné aux professionnels du secteur éducatif», *Perspectives documentaires en éducation. L'écriture entre recherche et formation*, INRP, n° 58, p. 33-40.
- Champy-Remoussenard, P. (2009). «Caractéristiques et fonctions de l'écriture sur l'activité professionnelle : l'éclairage des pratiques de VAE en France», dans F. Cros, L. Lafortune et M. Morisse (dir.), *Les écritures en situations professionnelles*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 73-96.
- Channouf, A. (2000). *Les images subliminales*, Paris, Presses universitaires de France.
- Cros, F. (2003). «L'écriture sur la pratique est-elle un outil de professionnalisation?», *Perspective documentaire en éducation. L'écriture entre recherche et formation*, INRP, n° 58, p. 41-47.
- Cros, F. (2009). «La carte ne coïncidera jamais avec le territoire : écrire une thèse», dans F. Cros, L. Lafortune et M. Morisse (dir.), *Les écritures en situations professionnelles*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 125-151.
- Cros, F. (dir.) (2006). *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*, Paris, L'Harmattan.
- Cros, F., L. Lafortune et M. Morisse (dir.) (2009). *Les écritures en situations professionnelles*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Cross, K.P. et M.H. Steadman (1996). *Classroom Research. Implementing the Scholarship of Teaching*, San Francisco, Jossey-Bass.
- 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.

- Desgagné, S. (2001). « La recherche collaborative: nouvelle dynamique de recherche en éducation », dans M. Anadón (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante. Analyse typologique*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Freeman, D. (1998). *Doing Teacher Research. From Inquiry to Understanding*, Toronto, Heinle & Heinle.
- Kincheloe, J.L. (2003). *Teachers as Researchers. Qualitative Inquiry as a Path to Empowerment* (2^e éd.), Londres et New York, Routledge Falmer.
- L'hostie, M. et L.-P. Boucher (dir.) (2004). *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. (dir.) (2004). *Le questionnement en équipe-cycle. Questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., avec la coll. de C. Lepage (2008a). *Guide d'accompagnement professionnel d'un changement*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., avec la coll. de C. Lepage et F. Persechino (2008b). *Compétences professionnelles à l'accompagnement. Un référentiel*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., avec la coll. de C. Lepage, F. Persechino et K. Bélanger (2008c). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement. Pour un leadership novateur*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. (2009). « Un journal d'accompagnement d'un changement comme outil d'écriture réflexive professionnalisante », dans F. Cros, L. Lafortune et M. Morisse (dir.), *Écritures en situations professionnelles*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 12-39.
- Lafortune, L. (2011). « Des fonctions de l'écriture réflexive dans l'accompagnement d'un changement », dans M. Morisse, L. Lafortune et F. Cros (dir.), *Se professionnaliser par l'écriture. Quels accompagnements ?*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 205-232.
- Lafortune, L., avec la coll. de C. Dury, C. Coopman-Mahieu, C. Bonte, C. Droulez, M. Morisse et A. Napoli (2012a). *Une démarche réflexive pour la formation en santé. Un accompagnement socioconstructiviste*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., avec la coll. de C. Dury, C. Coopman-Mahieu, C. Bonte, C. Droulez, M. Morisse et A. Napoli (2012b). *Des stratégies réflexives- interactives pour le développement de compétences. La formation en éducation et en santé*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. et C. Deaudelin (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'appropriier une réforme en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

- Lafortune, L. et B. Massé (2006). « La conception et la rédaction de manuels scolaires dans une perspective socioconstructiviste : un exemple en mathématiques », dans M. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire un outil à multiples facettes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 79-109.
- Laperrière, A. (1997). « La théorisation ancrée (*grounded theory*) : démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées », dans J. Poupart, L.-H. Groulx, J.-P. Des Lauriers, A. Laperrière, R. Mayer et A.P. Pires (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Montréal, Gaëtan Morin, p. 309-332.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin.
- Merhan, F. (2009). « Le portfolio de développement professionnel à l'université : enjeux et significations », dans F. Cros, L. Lafortune et M. Morisse (dir.), *Les écritures en situations professionnelles*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 205-229.
- Merhan, F. (2011). « Alternance et réflexivité : entre savoirs académiques et savoirs professionnels », dans M. Morisse, L. Lafortune et F. Cros (dir.), *(Se) professionnaliser par l'écriture. Quels accompagnements ?*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 37-59.
- 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.
- Morisse, M., L. Lafortune et F. Cros (dir.) (2011). *Se professionnaliser par l'écriture. Quels accompagnements ?*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Paillé, P. et A. Mucchielli (2003/2010). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.
- Pelletier, G. (dir.) (2004). *Accompagner les réformes et les innovations en éducation. Consultance, recherches et formation*, Paris, L'Harmattan.
- Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*, Paris, Presses universitaires de France.
- Pollet, M.-C. (2009). « L'écriture professionnelle d'enseignants confirmés dans un contexte de formation continuée obligée », dans F. Cros, L. Lafortune et M. Morisse (dir.), *Les écritures en situations professionnelles*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 155-173.
- Presse, M.-C. (2006) « Écrire sur ses pratiques professionnelles de "formateur" quand on n'est pas formateur : les effets, les enjeux », dans F. Cros (dir.), *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*, Paris, L'Harmattan, p. 135-151.
- Riffault, J. (2000). *Penser l'écrit professionnel en travail social*, Paris, Dunod.
- Ruellan, F., Y. Reuter, S. Genes et C. Picard (2000). « À propos de la fonction cognitive de l'écriture en formation », *Cahiers de la Maison de la recherche. Pratiques de l'écrit et modes d'accès dans l'enseignement supérieur*, Lille, atelier 25, p. 45-52.
- Tochon, F. et J.-M. Miron (dir.) (2004). *La recherche-intervention éducative. Transition entre famille et CPE*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

- Vanhulle, S. (2002). *Des savoirs en jeu au savoir en « je »*. *Médiations sociales et processus de subjectivation en formation initiale d'enseignants*, Thèse de doctorat, Liège, Université de Liège.
- Vanhulle, S. (2004). « L'écriture réflexive, une inlassable transformation sociale de soi », *Repères*, vol. 30, p. 41-63.
- Vanhulle, S. (2005). « Écriture réflexive et subjectivation de savoirs chez les futurs enseignants », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 8, n° 1, p. 41-63.

CHAPITRE

3

**Saisir les effets
de l'activité d'écriture
dans un dispositif de formation**

**Comment enquêter
sur « l'écritabilité » ?**

*Gilles Leclercq, Anne-Catherine Oudart
et Lucie Petit*

RÉSUMÉ

Les considérations épistémologiques et méthodologiques sur la relation que l'écriture, la réflexivité et la professionnalisation entretiennent sont au centre du présent ouvrage. Dans la présente contribution, ce sont essentiellement des enjeux méthodologiques et leurs soubassements épistémologiques qui retiennent notre attention. Nous avons cherché à apporter une réponse aux questions : Comment saisir les effets de l'activité d'écriture dans un dispositif de formation ? Comment enquêter sur la propension des dispositifs à être écrits et à faire écrire ?

S'agissant de la propension d'un dispositif de formation à être écrit, nous nous sommes posé une autre question, à savoir comment étudier les territoires virtuels que les formateurs implémentent quand un dispositif de formation est associé à un environnement numérique ? S'agissant de la propension d'un dispositif de formation à faire écrire, nous nous demandons comment étudier les échanges écrits qui ont lieu entre les enseignants et les étudiants, notamment les écrits commentatifs et les écrits de liaison qui s'échangent à l'occasion de l'élaboration d'un mémoire professionnel ? Si l'analyse territoriale et l'analyse langagière favorisaient l'interprétation des activités qui structurent les parcours de formation, elles gagneraient à être complétées par des entretiens en autoconfrontation qui facilitent plus encore l'accession au vécu des activités.

Les considérations épistémologiques et méthodologiques sur la relation que l'écriture, la réflexivité et la professionnalisation entretiennent, sont au centre du présent ouvrage. Dans cette contribution, nous ne cherchons pas à restituer ce que nous avons appris sur un objet de recherche qui nous préoccupe depuis une dizaine d'années, à savoir les effets de l'activité d'écriture dans un dispositif de formation. Nous nous focalisons plutôt sur les méthodes et les techniques que nous avons mobilisées pour l'étudier. La problématique proposée par les coordonnatrices de cet ouvrage nous y invite et, si les connaissances produites sur l'objet sont elles aussi mentionnées, c'est avant tout pour illustrer des démarches méthodologiques.

Pour ce faire, nous prenons appui sur un terrain singulier, celui des dispositifs de formation professionnalisés que proposent les universités françaises. Nous regroupons sous l'expression « dispositifs de formation professionnalisés » ou DFP (Leclercq et Bros, 2010, p. 199) ceux qui préparent directement à l'entrée et au retour dans le monde professionnel. Nos investigations portent plus précisément sur des DFP proposés dans les métiers de la formation par le Département des sciences de l'éducation et de la formation d'un institut de l'Université de Lille 1 spécialisé dans la formation des adultes¹. Cela nous permet d'approfondir une question que nous travaillons dans une des équipes de notre laboratoire de recherche²: comment saisir les effets de l'activité d'écriture dans un dispositif de formation, comment enquêter sur la propriété « d'écrivabilité » ?

L'expression étant inhabituelle, elle mérite qu'on s'y arrête. « L'écrivabilité » (Leclercq et Oudart, 2011b) est une propriété qui caractérise de nombreux dispositifs et l'entrée dans l'ère numérique lui a donné un nouvel élan. Nous définissons cette propriété comme la propension des dispositifs à être écrits et à faire écrire, et cela concerne aussi les dispositifs que sont un réveil, un téléphone ou une voiture.

Les dispositifs de formation, notamment quand ils sont associés à des environnements numériques, n'échappent pas à cette entrée dans l'ordre numérique. Nous avons d'ailleurs choisi d'étudier des dispositifs de formation professionnalisés associés à des environnements numériques (Leclercq et Varga, 2010), ce qui présente un double avantage :

- le parcours de formation y est mémorisé, la propriété « d'écrivabilité » y est donc plus visible ;

1. Les investigations ont été menées dans une licence professionnelle et dans un master professionnel spécialisés dans les métiers de la formation.
2. L'équipe Trigone du Centre interuniversitaire de recherche en éducation de Lille (CIREL).

- l'activité d'écriture y est en tension, prise entre le prescrit académique et le prescrit professionnel. La propriété « d'écrivabilité » y est donc exacerbée.

Dans de tels dispositifs de formation, l'activité d'écriture a la réputation de produire des effets professionnalisant en mobilisant une activité dite « réflexive ». Lafortune (2011, p. 224), dans un ouvrage qu'elle a coordonné avec Cros et Morisse, insiste sur la fonction de mise à distance de l'écriture réflexive. Dans cette même perspective, nous nous sommes demandé comment la propriété « d'écrivabilité » produit des effets réflexifs et professionnalisant. C'est à cette occasion que nous avons mobilisé les méthodes et techniques de recherche dont il est question dans le présent texte. Avant de nous engager dans le cœur du propos, quelques précisions terminologiques nous ont semblé nécessaires.

1. LES DISPOSITIFS, LES TENSIONS, L'ÉCRITURE ET LA RÉFLEXIVITÉ

Dans les DFP, l'activité de formation est nourrie par l'exercice d'activités prescrites que mènent les étudiantes et étudiants. Plusieurs activités prescrites sont régies par le monde professionnel. L'une d'entre elles consiste à exercer une activité professionnelle ou tout au moins à forte connotation professionnelle : remplir une mission, participer à un projet, mener une étude.

En contrepoint, d'autres activités prescrites sont régies par le monde universitaire. L'une d'entre elles consiste à écrire un rapport, un mémoire, etc. Nous avons regroupé ces différents genres d'écrits sous l'expression « écrits professionnalisés longs » (Leclercq, 2006, p. 12).

Ce sont deux catégories d'activités productives (Leclercq et Oudart, 2011b, p. 112). Rabardel, dans sa théorie instrumentale (1995), explique que les sujets sont engagés dans la réalisation de tâches qui annoncent des activités productives (transformation du monde), et qu'à cette occasion, ils élaborent des ressources pour eux-mêmes (activités constructives et transformation de soi). La dualité qui existe entre les mondes académique et professionnel, mais aussi la relation parfois difficile qui s'établit avec l'écriture, induisent des tensions dont on peut espérer un effet constructif, des compétences nouvelles ou accrues, un savoir-faire réfléchi, l'élaboration de routines, une production de soi par soi (Schwartz et Durrieu, 2008) ; même s'il ne faut pas ignorer que les tensions peuvent aussi avoir des effets destructeurs.

Dans un DFP, on estime en général que la force réflexive et professionnalisante de la propriété « d'écrivabilité » permet aux étudiants de prendre de la distance, de formaliser une expérience, d'exercer une activité réflexive et finalement de se professionnaliser.

Le potentiel de cette force réflexive n'est d'ailleurs pas discutable. Il s'explique parce que l'écriture est une « technologie de l'intellect » (Goody, 1979, p. 244 et 252), autrement dit une invention humaine (Herrend Schmidt, 2007) qui permet le stockage de la pensée et des idées, et par conséquent, le retour subjectif sur un matériau objectivé. L'écriture rend visible à d'autres et à soi-même les activités constitutives d'une pratique réflexive : se souvenir, se remémorer, hésiter, comprendre, ranger, se faire comprendre, etc. (Leclercq et Bros, 2010). L'écriture est donc une technologie qui favorise techniquement l'activité réflexive.

Pour conforter cette certitude, la référence à Vygotski est à la fois précieuse et pratique. Imaginons que nous ayons à revenir sur une situation décrite par écrit antérieurement. Dans ce cas, il nous faut considérer un écart entre deux expériences : l'une est antérieure et objectivée sous la forme d'un écrit, l'autre consiste à revenir sur cette expérience passée. Une telle activité peut s'analyser comme « l'expérience vécue [maintenant] d'une expérience vécue [auparavant] » (Vygotski, 2003, p. 78-79). Elle a pour résultat ce que Vygotski appelle la conscience. Celle-ci devient alors l'effet d'une activité réflexive, c'est-à-dire d'une relation établie entre deux moments qui rétroagissent l'un sur l'autre. Ainsi définie, la conscience est un attribut des êtres humains et la réflexivité est un moyen de la concrétiser.

Se servir de l'écriture dans l'espoir d'un effet réflexif est une situation éducative que les dispositifs de formation professionnalisés exploitent volontiers en prescrivant la réalisation d'un écrit long. Nous allons partir de l'expression *Selbsreflexion* qu'utilise Habermas dans *La technique et la science comme « idéologie »* (1968), pour développer l'idée de réflexivité. On traduit en général le mot *Selbsreflexion* par autoréflexion. Nous admettons que l'autoréflexion est une des activités que permet l'activité réflexive. Si nous la rapportons à l'idée de conscience, nous pouvons dire, en suivant Habermas (1968, p. 152) et la tradition critique de l'école de Francfort (Jay, 1977), que l'autoréflexion est à l'origine d'une conscience déterminée par « un intérêt de connaissance émancipatoire », qu'avec cette activité, le sujet « acquiert son autonomie au sein même de la nature », qu'il s'affranchit « de la dépendance à l'égard de puissances hypostasiées ». À ces caractéristiques, on peut ajouter celles d'une réflexivité réformatrice (Bourdieu, 2001, p. 176) qui permet « d'assurer un degré supérieur de liberté à l'égard des contraintes et des nécessités sociales ». Ceci dit, il faut

sans doute se garder de magnifier l'activité réflexive. Bourdieu constate qu'il existe aussi une réflexivité narcissique « qui se limite à un retour complaisant sur ses propres expériences et qui est à elle-même sa fin » (Bourdieu, 2001, p. 175).

Outre l'autoréflexion, nous pouvons identifier d'autres modalités de l'activité réflexive en prenant appui sur la catégorisation proposée par Cros (2003) dans une recherche menée dans les années 2003³. Pour elle, il y a « interrétexion » quand la réflexion est le résultat d'un échange entre deux sujets (dialogue, conversation). L'interrétexion peut prendre la forme d'une corétexion, c'est-à-dire d'une interpellation synchrone ou asynchrone par d'autres, ou d'une hétérorétexion qui résulte par exemple de lectures. Il peut aussi y avoir « prorétexion », activité que Cros (2003, p. 46) définit comme « une sorte de jet en avant dans l'intentionnalité d'une action qui n'existe pas encore ».

Reste à savoir comment, la propriété « d'écritivabilité » s'exprime, se manifeste, se concrétise ; comment on peut la saisir à partir de la définition que nous en avons donnée : propension à être écrit et à faire écrire. Nous allons procéder en trois temps :

- 1) s'agissant de la propension d'un dispositif de formation à être écrit par des enseignants, nous nous sommes posé cette question : comment étudier les territoires virtuels que les enseignants implémentent quand un dispositif de formation est associé à un environnement numérique ? ;
- 2) s'agissant de la propension d'un dispositif de formation à faire écrire des étudiants, nous nous sommes posé cette autre question : comment étudier les écrits commentatifs et les écrits de liaison qui sont échangés à l'occasion de l'écriture d'un mémoire ? ;
- 3) mais les analyses territoriales et langagières ne suffisent pas. Certes, elles permettent d'interpréter ce qui est produit et déposé pour et pendant un parcours de formation ; mais elles gagnent à être complétées par des entretiens en autoconfrontation. Il s'agit alors, en prenant appui sur les traces produites en cours de formation, d'accéder au vécu de l'activité.

3. Voir aussi <<http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/perspectives-documentaires/RP058-5.pdf>>, consulté le 20 février 2012.

2. LA PROPENSION DES DISPOSITIFS DE FORMATION À ÊTRE ÉCRITS PAR LES FORMATEURS, L'ENRÔLEMENT DANS UN DISPOSITIF DE FORMATION

Un environnement numérique d'accompagnement peut s'analyser comme un territoire potentiel d'écriture (Leclercq, 2007) que des informaticiens ont programmé, mais que des enseignants implémentent et mettent en œuvre. Il leur faut alors se saisir de l'environnement numérique, prévoir son devenir, le scénariser (Leclercq et Verspieren, 2009) ce qui nous informe sur le processus d'enrôlement des étudiants.

2.1. L'INTÉRÊT DU TERRITOIRE VIRTUEL POUR LE CHERCHEUR

Dans la perspective qui est la nôtre, la définition classique du dispositif comme ensemble de moyens matériels, humains et symboliques, agencés de manière intentionnelle pour atteindre des objectifs et tendre vers un but, ne suffit pas. Un dispositif de formation peut aussi se définir comme une rencontre de genres :

- un genre de dispositif de formation professionnalisée parce que l'activité de formation s'y déroule en alternance et qu'elle est nourrie par l'exercice d'une activité professionnelle ou quasi professionnelle que mènent les étudiants ;
- un genre d'environnement numérique de pilotage et d'accompagnement parce qu'il prend en charge ces deux activités ;
- un genre d'écrits, le mémoire professionnel, qui est produit en cours d'action et qui appartient à la famille des écrits professionnalisés longs. Pour reprendre une expression de Bakhtine (1984, p. 266), cet écrit promeut une certaine «esthétique de la création verbale» ;
- un autre genre d'écrits de pilotage, élaborés en partie dans l'espace de l'écran (Jeanneret, 1998) ;
- un genre professionnel qui relève ici des métiers de la formation.

De cette rencontre de genres, résulte « un milieu associé », expression empruntée à Simondon (1989, p. 57) et quand un environnement numérique est constitutif d'un milieu associé, il rend plus visible qu'elles ne le sont habituellement, les activités qui rythment le parcours de formation : amorcer, réguler, clore. Par construction, de tels dispositifs sont capables de mémoriser partiellement l'expérience de pilotage dans l'espace potentiel

d'action que forme l'environnement numérique mobilisé. Les enseignants y exercent une activité proréflexive; ils y déposent des informations, des pièces jointes, des commentaires, des liens hypertextuels, des consignes, etc. L'usage de l'environnement numérique peut être décrit comme une suite d'actions (entrer dans l'environnement, y agir et le quitter) permettant de donner forme à des intentions.

Dans l'organisation de ces espaces d'action, le genre « dispositif de formation professionnalisé » joue un rôle déterminant. Il induit une succession d'activités que l'espace virtuel prend en considération : trouver (choisir) un lieu de stage, négocier (proposer, accepter, refuser) une activité qui amorce le parcours (mission, étude, projet), prendre place dans l'organisme d'accueil, construire son tutorat, questionner et formaliser la mission, mener des investigations conceptuelles et de terrain, mobiliser les ressources matérielles et éducatives proposées (unités d'enseignement), etc. L'inscription d'un genre de dispositif de formation dans un genre d'environnement numérique conduit à scénariser et à territorialiser l'expérience dans un espace virtuel.

Les enseignants qui pilotent un dispositif de formation se trouvent à la croisée de genres qui canalisent leurs décisions, mais ce sont aussi des utilisateurs et des croiseurs de genres qui sont susceptibles de saisir les occasions qui se présentent. Autrement dit, leur activité est contrainte, mais c'est cette contrainte qui, dans une certaine mesure, rend possible leur liberté d'action. Clot et Faïta (2000, p. 14-15) le disent avec vigueur :

Mais voilà, le genre n'est pas amorphe : parce qu'il est moyen pour agir efficacement, sa stabilité est toujours transitoire. S'il s'agissait d'une norme ou d'un simple système d'appartenance, il serait dans sa nature d'être intangible. Mais il n'est pas seulement organisation, il est également instrument, au sens où l'entend Rabardel (1995, 1999), constamment exposé à l'épreuve du réel; pas seulement contrainte à respecter, mais ressource à renouveler et méthode à ajuster.

Et il faut ajouter que lorsqu'une pluralité de genres se mêle et s'associe, des possibilités de développements imprévus, insoupçonnés, originaux et inventifs deviennent possibles. La notion de genre est donc précieuse et nécessaire pour expliquer comment les enseignants, qu'ils le veuillent ou non, sont des agents des dispositifs de formation qui travaillent à la croisée des genres; mais, et c'est essentiel, ils croisent eux-mêmes les genres qu'ils peuvent modeler et adapter.

2.2. L'ÉTUDE D'UN TERRITOIRE VIRTUEL

Étudier les écrits de pilotage, c'est donc analyser la dynamique d'une offre de signification, enracinée dans une pluralité de genre, c'est analyser un aménagement prévu pour rencontrer les « dispositions » des usagers, c'est analyser comment les actes de pilotage se déploient de manière proréflexive dans un territoire virtuel. De notre expérience, nous tirons quelques enseignements d'ordre méthodologique.

Un premier point de méthode concerne l'investigation à mener. Il est intéressant de recueillir des données dans les promotions successives d'un même dispositif si l'on souhaite expliquer et comprendre comment l'expérience s'inscrit dans le temps, se sédimente, circule, s'oublie, etc. À cette condition, il est possible de s'essayer à une analyse historique et géographique du territoire virtuel et s'efforcer de décrire les continuités et les discontinuités qui le travaillent. On se demande, notamment, comment l'expérience s'y constitue, s'y mutualise, s'y renouvelle ? Comment elle s'y diffuse, s'y enkyste, se répète, s'oublie, se délite ? On repère assez facilement, dans une recherche de ce type, des régularités qui s'installent et s'expriment dans des intitulés emblématiques : trombinoscope, accompagnement collectif, accompagnement individuel, etc.

Toutefois, le pouvoir interprétatif de l'analyse territoriale est limité : elle soulève des questions, sans pouvoir y apporter de réponses certaines. À titre d'exemple, comment se distribue le pouvoir d'écrire le parcours de formation ? Ou encore, quels sont les effets auto et interrétroactifs de cette activité d'écriture sur les enseignants ? Pour y répondre, des entretiens en autoconfrontation menés auprès d'enseignantes et d'enseignants diversement engagés dans le pilotage du dispositif sont nécessaires. La technique est alors identique à celle que nous envisageons dans la dernière section de ce chapitre.

3. LA PROPENSION D'UN DISPOSITIF DE FORMATION À FAIRE ÉCRIRE DES ÉTUDIANTS, L'ENRÔLEMENT DANS L'ACTIVITÉ D'ÉCRITURE

Pour comprendre le rôle que jouent les échanges langagiers dans le processus d'accompagnement des mémoires professionnels (Oudart, 2010), nous avons porté notre attention sur les écrits commentatifs et de liaison qui, tout au long du parcours de formation, entretiennent les relations avec les interactants. Dans le territoire virtuel, des espaces

d'échange sont proposés pour que les étudiantes et étudiants puissent interagir sur leurs écrits, s'informer, se concerter, être conseillés et être corrigés. Par exemple, ils sont invités à déposer dans l'environnement numérique des écrits intermédiaires tels que brouillons, premiers jets d'écriture, plans, journaux de bord, impressions, etc. Cette circulation des échanges nourrit l'activité d'écriture. À cette occasion, un rituel de nature conversationnelle s'instaure au cours duquel les interactants, accompagnés et accompagnants, s'interpellent par écrit. Ces interactions langagières, qui se situent entre la langue orale scriptée et l'écrit oralisé, sont des discours très hétérogènes intégrant des éléments narratifs, interrogatifs, exclamatifs, argumentatifs et injonctifs (Oudart, 2010). Ces écrits, qui accompagnent la rédaction d'un texte long, sont de nature différente. Une partie d'entre eux est composée d'écrits à caractère commentatif, c'est-à-dire d'écrits métadiscursifs, tels que les définit Cucunaba (2001, p. 53) : des avis, des corrections, des conseils et des annotations portant directement sur les écrits intermédiaires et visant à les développer. Voici un exemple de ce type d'écrit commentatif : *Je pense que ce paragraphe est mal situé.* Ce qui entraîne la réponse suivante : *Vous avez raison, il aurait plus de sens au début.*

L'autre partie est composée d'écrits de liaison qui amorcent et entretiennent les liens sociaux : *Alors, ça avance ?* Question qui invite le destinataire à répondre : *Pas eu trop le temps ces derniers temps : je m'y remets !* Dans les deux cas, ces échanges langagiers semblent jouer un rôle dans la dynamique d'écriture. Grâce à l'environnement numérique, ces interactions langagières qui étaient jusqu'alors volatiles, peuvent être mémorisées et analysées. Elles forment une conversation au long cours et constituent un matériau comparable à une correspondance orale qui aurait été partiellement enregistrée et rendue visible sans que les acteurs aient toujours conscience que cette restitution est possible.

Ces traces sont utiles pour comprendre le processus d'écriture et, comme toutes les traces, précieuses pour favoriser le retour réflexif (Lafortune, 2009). L'ensemble des écrits périphériques est un « objet composite » qui participe au processus d'interréflexivité généré par le dispositif d'écriture. Que nous dit « cet objet » sur la façon dont les apprenants entrent dans le processus réflexif ? Nous présentons ci-après plusieurs démarches méthodologiques permettant de saisir les effets de ces écrits périphériques sur la professionnalisation des apprenants.

Pour comprendre l'impact de ces interactions langagières dans le processus d'écriture, nous avons cherché d'abord à les caractériser. Pour ce faire, nous avons mobilisé des cadres théoriques de l'analyse conversationnelle et communicationnelle (Kerbrat-Orecchioni, 1992 ;

Moeschler, 1996) et de la pragmatique (Anscombe et Ducrot, 1988 ; Austin, 1970). Ces cadres théoriques ont permis d'interpréter les énoncés ainsi que les effets observés au cours des interactions. Nous avons ainsi cherché, d'une part, à repérer ce que le locuteur a l'intention de produire comme effet sur son destinataire et comment ce dernier coopère ou non ; d'autre part, à observer la façon dont le dialogue s'engage (règles de politesse, formes d'adressage, etc.). La théorie de la pertinence (Sperber et Wilson, 1989) vient éclairer les intentions de communication, notamment lorsque celles-ci ne sont pas explicites, mais implicites. Enfin, les théories en sociolinguistique nous ont informés particulièrement sur la façon dont les interactants cherchent à se préserver ou à inviter autrui à agir. Si l'interaction est « l'influence réciproque que les participants exercent sur leurs actions respectives » (Goffman, 1973, p. 23), elle a des incidences sur les processus réflexifs mis en œuvre dans l'activité d'écriture, mais aussi sur sa dynamique.

Afin de vérifier cette hypothèse, nous avons analysé des échanges conversationnels mémorisés sur une plateforme numérique dans trois formations successives. Dans un premier temps, notre recherche a permis de repérer trois registres langagiers dans les échanges : le registre motivationnel, le registre contractuel et le registre affectif. Chacun de ces registres est identifiable par l'usage récurrent de certains types de marqueurs énonciatifs. Pour illustrer nos propos, nous en citerons quelques-uns : les formes d'adressage et de clôture (*me revoilà, au plaisir de vous lire*) ; les embrayeurs de conversation ou déictiques (*je, vous*) ; les modalisateurs (*peut-être, il semble que*) ; les implicatures discursives (*cela commence à bien avancer*) ; les intentions communicatives (*je vous rappelle que le mémoire est à rendre le*) ; les présupposés (*il n'y a pas de problématique dans le mémoire*) qui révèlent une information d'arrière-plan, puisqu'ici la notion de *problématique* est indispensable pour que chacun se comprenne, etc. Tous ces marqueurs langagiers jouent un rôle dans l'échange ; ils servent à préserver, à inciter, à contractualiser, à encourager et à conseiller. Par leur teneur (contractualisation), leur fréquence d'apparition (tour de parole), leur répartition dans le temps (prises d'initiative), leur place dans l'échange (positionnement), ils révèlent la façon dont les interactants se servent du dispositif d'écriture pour assurer la continuité de l'échange et entrer dans une démarche réflexive. Nous avons ainsi pu repérer les effets perlocutoires de ces interactions sur le processus d'écriture en observant, notamment, l'apparition de certains termes, ou leur absence, tout au long du processus d'accompagnement.

Dans le tableau 3.1, nous présentons la classification qui a permis de rendre compte de notre travail de recherche. Précisons que les registres affectifs et motivationnels issus de notre classification ne sont pas des registres étanches. Certaines interactions exprimées dans un registre affectif peuvent être perçues par l'interlocuteur comme un élément motivationnel majeur. Les interprétations et les effets des intentions communicationnelles dépendent donc de la situation de communication et des enjeux sous-jacents.

TABLEAU 3.1
**Les caractéristiques des interactions
entre l'accompagnant et l'accompagné**

| <i>Les différents registres</i> | <i>Les formes du langage</i> | <i>Les marqueurs énonciatifs</i> |
|---------------------------------|---|---|
| Registre motivationnel | <ul style="list-style-type: none"> • les stratégies discursives de préservation de soi | <ul style="list-style-type: none"> • les « minimisateurs », les modalisateurs, les formes de politesse |
| | <ul style="list-style-type: none"> • les effets perlocutoires | <ul style="list-style-type: none"> • les demandes, incitations, requêtes, questionnements, promesses, les intentions communicatives, etc. |
| Registre contractuel | <ul style="list-style-type: none"> • le contrat didactique | <ul style="list-style-type: none"> • les règles et attendus respectifs, les places et les postures |
| | <ul style="list-style-type: none"> • le contrat de communication | <ul style="list-style-type: none"> • les formes d'adressage et de clôture, les rituels de politesse, les tours de parole, les prises d'initiatives, etc. |
| Registre affectif | <ul style="list-style-type: none"> • les histoires interactionnelles | <ul style="list-style-type: none"> • les expressions de connivence, clin d'œil, complicité, implications, présupposés |
| | <ul style="list-style-type: none"> • les relations de proximité | <ul style="list-style-type: none"> • les relationèmes, interjection, les embrayeurs ou déictiques, les marqueurs du discours: ponctuation |

Cette première classification a fait ressortir la nature des échanges langagiers, mais aussi les gestes professionnels qui les sous-tendent. Comme Bucheton et Soule (2009, p. 33), nous entendons par « geste professionnel » toute action de communication inscrite dans une culture partagée. Ces gestes professionnels ont pour objectif de favoriser le processus

d'écriture : soutenir, étayer, corriger, piloter, encourager, ajuster et évaluer (voir tableau 3.2). Ce sont des organisateurs pragmatiques (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006) constituant la matrice de l'activité d'accompagnement à l'écriture. Nous retrouvons ici les gestes d'étayage et de médiation, qui renvoient en partie aux postures d'évaluateur, de juge, de contrôleur, de pisteur talonneur, de contrôleur évoquées par Jorro (2000) lorsqu'elle étudie l'accompagnement des travaux d'élèves par les enseignants.

En conclusion, trois registres propres aux activités d'accompagnement émergent : registre productif et constructif (produire quelque chose et se construire) ; registre didactique (se faire comprendre) ; registre évaluatif (mesurer). Plusieurs activités d'accompagnement sont associées à ces registres, élaborant ainsi une sorte « d'agir de l'accompagnant » : les activités constructives et productives, les activités d'intercompréhension, les activités d'étayage, les activités d'argumentation, les activités de régulation. Un tel agir se caractérise par des activités qui coagissent et rétroagissent de manière dynamiques et évolutives au cours du processus d'apprentissage.

TABLEAU 3.2
Les gestes professionnels perceptibles
dans l'accompagnement à l'écriture

| <i>Les différents registres</i> | <i>Les activités d'accompagnement</i> | <i>Les organisateurs pragmatiques</i> |
|-----------------------------------|---------------------------------------|---|
| Registre productif et constructif | • activités constructives | • s'autoanalyser • prendre du recul, etc. |
| | • activités productives | • produire du contenu • piloter, organiser |
| Registre didactique | • activités d'intercompréhension | • se comprendre • s'ajuster, repréciser |
| | • activités d'étayage | • aider, soutenir, ajuster, faire confiance |
| Registre évaluatif | • activités d'argumentation | • avoir un point de vue, se positionner • donner un avis |
| | • activités de régulation | • juger, évaluer, mesurer • commenter |

L'analyse des échanges langagiers renseigne sur la façon dont les interactants se sont emparés du dispositif d'écriture pour construire leur professionnalisation ou tout au moins leur parcours de formation. Elle fournit l'occasion de mettre en évidence des dynamiques interactionnelles propres à l'activité d'accompagnement. Dans la section suivante, nous montrons comment on peut approcher de plus près encore le vécu expérimentiel et conforter ce qu'enseigne l'analyse des écrits commentatifs et de liaison.

4. L'ACCÈS AU VÉCU DE L'ACTIVITÉ

Les analyses territoriales et langagières contribuent à l'élaboration d'un savoir sur la propriété « d'écrivabilité ». Pour accéder plus en profondeur au vécu des étudiants, des enseignants (Petit, 2009), les écrits mémorisés dans l'environnement numérique peuvent servir de support à une activité réflexive suscitée par des techniques appropriées. Elles permettent l'accès à l'expérience vécue, sachant, comme le signale Clot (2003, p. 54), « que l'expérience a tendance à échapper à ceux à qui elle appartient ». « Tout le problème est là [écrit-il], il faut donc réunir certaines conditions pour se frayer un accès à la singularité de l'action » (Clot, 2003, p. 54).

Pour tendre vers cet objectif, nous avons utilisé l'entretien en auto-confrontation, mobilisé principalement en psychologie ergonomique, en clinique de l'activité et en ergonomie parce qu'il utilise la médiation à une expérience antérieure en prenant appui sur les traces de cette expérience. Comme pour l'ensemble des cadres théoriques mobilisables en analyse de l'activité, il s'agit de construire des conditions favorables à la verbalisation des sujets sur leur activité. Cette méthode postule que :

- l'activité doit être appréhendée en situation naturelle et singulière de son effectuation ;
- l'observation directe est insuffisante pour comprendre les mécanismes d'organisation de l'action. Le point de vue extrinsèque du chercheur/observateur s'avère limité pour rendre compte, comprendre et expliquer l'activité d'un sujet ;
- ce dernier est capable, du point de vue de sa dynamique interne, de documenter par des verbalisations son action et les connaissances qui la sous-tendent ;
- il est nécessaire de construire des conditions interlocutoires pour surmonter certaines difficultés inhérentes à la concurrence entre situation de communication et situation d'effectuation de l'action évoquée lors de l'entrevue. L'utilisation de traces filmées, écrites, numériques et audio participe de cela.

Deux expériences d'entretiens en autoconfrontation servent à illustrer nos démarches : l'une auprès d'enseignantes et d'enseignants à qui nous avons proposé de revisiter des parcours d'accompagnement et l'autre auprès d'étudiants qui ont suivi un parcours de formation. Dans les deux cas, les retours d'expériences ont permis d'accéder au vécu expérientiel par un retour réflexif sur des activités passées.

4.1. L'AUTOCONFRONTATION ET LA PROFESSIONNALISATION DES ACCOMPAGNANTS

Nous avons demandé à trois enseignantes expérimentées, qui semblaient avoir des manières d'accompagner différentes au vu des traces laissées dans l'environnement numérique, de nous raconter quelques parcours d'accompagnement. Notre objectif n'était pas d'apprécier leurs savoir-faire, mais d'identifier des styles. Pour y parvenir, nous avons proposé à chacune d'entre elles de choisir librement et de revisiter deux parcours d'étudiants qu'elles avaient accompagnés. Elles l'ont fait en prenant appui sur les traces mémorisées dans l'environnement numérique. Nous avons supposé que les étudiantes ou étudiants retenus le seraient en fonction d'un style d'accompagnement dominant que nous pourrions identifier et circonscrire. Les entretiens se sont déroulés durant 60 à 90 minutes. Concrètement, l'enquêteur s'est efforcé d'amorcer et d'entretenir le dialogue que l'accompagnant au présent engage assez spontanément avec l'accompagnant au passé, par l'entremise de la trace écrite mémorisée dans un environnement numérique d'accompagnement. Nous avons constaté que les choix effectués conduisaient effectivement les enseignantes à exprimer leur style personnel. Avec la technique d'autoconfrontation, leur conscience est devenue relation vive entre un vécu actuel et un vécu antérieur, « expérience vécue d'expériences vécues », comme nous l'avons suggéré précédemment, nous référant à Vygotski (2003, p. 79).

Cela a favorisé l'identification, dans un premier temps, de trois styles que nous nommons aujourd'hui « directif⁴ », « spéculatif » et « dialogique » (Leclercq et Oudart, 2011a, p. 158-159).

4. Dans un texte paru dans la revue *Lidil*, Leclercq et Oudart (2001a) parlaient de style « normatif » plutôt que « directif ». Par la suite, ils ont renoncé à cette appellation, essentiellement parce que l'expression « style normatif » renvoyait presque spontanément à l'idée de style pédagogiquement suspect.

Pour donner suite à cette première phase de recherche, une autre s'est engagée qui n'était pas prévue initialement. Elle a été amorcée par une des accompagnantes qui a participé à la recherche, celle dont l'activité a servi à circonscrire le style dialogique. Elle a décidé de revisiter son parcours et d'endosser le statut de chercheuse en explorant à nouveau son activité.

Elle a d'abord constaté que les styles reconnus étaient pour elle des repères utiles et qu'ils outillaient de manière judicieuse sa démarche de recherche. Comme Bucheton et Soule (2009, p. 42), elle explique qu'il existe des «logiques d'arrière-plan» constitutives de l'identité professionnelle et de l'éthique propre à chaque accompagnant. De sa démarche de recherche, elle tire un premier enseignement. Elle constate que l'usage d'un style n'est pas l'affaire du seul enseignant, qu'il résulte de la relation qui s'établit entre une manière d'accompagner et une manière de se faire accompagner. Elle remarque que les étudiants qu'elle a choisis dans la première phase de recherche lui ont permis d'exprimer le style dialogique qu'elle privilégie. L'accompagnement harmonieux qu'elle présentait initialement comme une alchimie relationnelle s'explique par un couplage heureux entre une manière d'accompagner et une manière de se faire accompagner.

Ce constat l'a conduite à étudier sa relation avec des étudiants qu'elle n'avait pas choisis initialement. Elle s'est alors avisée que son style dominant a parfois été contrarié, voire empêché et qu'il lui est arrivé d'adopter un style spéculatif ou directif.

À la suite de cette analyse qui s'est progressivement étayée, nous avons tiré avec elle un enseignement pour la pratique de l'accompagnement. Être professionnel de l'accompagnement ne consiste pas à se cantonner dans un style, mais à apprendre à les utiliser de manière adéquate dans telle ou telle situation d'apprentissage et de transmission.

Cette deuxième étape illustre une modalité de recherche où le chercheur, après une enquête de premier niveau, propose des repères et passe le relais à des praticiens qui endossent à leur tour la posture de chercheur. Autrement dit, dans une recherche de ce type, la qualité de chercheur n'est pas attachée à un statut, mais à une activité distribuée dans un processus de recherche partagé. Les effets professionnalisant sont ici manifestes, ils vont de pair avec un questionnement sur ce qu'est être un professionnel.

4.2. L'AUTOCONFRONTATION ET LA PROFESSIONNALISATION DES ÉTUDIANTS

La démarche que nous avons mobilisée avec les étudiantes et étudiants est comparable à celle que nous avons faite avec les enseignantes. Nous leur avons demandé de revisiter leur parcours. Nous voulions mieux connaître leurs usages du dispositif de formation. Notre investigation a porté sur quatre groupes de licence professionnelle, à raison de quatre étudiants par groupe, choisis avec les animateurs de ces groupes en fonction d'une combinaison de critères ; les étudiants ont-ils laissé un sentiment de facilité, de plaisir, de complicité, d'autonomie, de résistance, de difficulté, de dispersion, de dépendance ?

L'expérience a montré qu'il était intéressant de procéder en deux temps. Le premier pour mener un entretien classique amorcé par la question : *Pouvez-vous me parler de votre parcours aussi bien avant que durant cette formation ?* De cette situation d'amorçage, émerge un récit fait de représentations, d'hésitations, de certitudes, de croyances, etc. La seconde étape débute par cette autre question : *Pouvons-nous explorer ensemble l'environnement numérique que vous avez utilisé ?* Les étudiantes et étudiants sont alors mis en situation de revisiter leur parcours de formation en prenant appui sur les traces qu'ils ont laissées.

Cette démarche à double détente permet d'opérer une nette distinction entre l'expérience vécue auparavant et le retour sur cette même expérience vécue au moment de l'entretien. Explorer un environnement numérique que l'on a utilisé et, par ricochet, son parcours de formation, est de l'ordre du récit et relève donc d'une théorie du récit. De la succession des tâches et des événements, chacun extrait une configuration, une totalité signifiante et intelligible (Ricoeur, 1984, 1991), permettant de suivre le déroulement du parcours. Le sens de la visite est observable et incite à constater la relation que l'étudiant entretient avec les actes de pilotage : comment a-t-il poursuivi, en le fréquentant, la conception du dispositif de formation ? L'analyse du récit facilite le repérage des moments critiques : l'entrée en formation, l'engagement dans la formation, la nomination du tuteur universitaire, mais aussi des invariants qui infléchissent systématiquement l'usage prévu par les actes de pilotage.

Les repères que nous proposent Weil-Fassina et Pastré (2004) sont éclairants. Ils fournissent l'occasion de comprendre que l'activité des étudiantes et étudiants, en réponse aux actes de pilotage, consiste à gérer les ressources d'un système et à maintenir un équilibre satisfaisant entre trois pôles de la situation de travail académique :

- soi (subjectivité, engagement en formation, engagement professionnel, histoire) pour expliquer ce que l'on a fait et vécu ;
- autrui (vie privée, groupe, sous-groupe et tuteurs) pour composer avec les acteurs des différents mondes fréquentés durant le parcours de formation ;
- le dispositif (prescriptions, alternance, écriture et plateforme) pour se conformer ou non à l'agencement prévu et dans lequel l'on est engagé.

Nous avons constaté qu'il existe une opposition-confrontation entre la reconstruction des expériences vécues et les faits. Les entretiens sont en effet sous le primat du subjectif alors que l'artefact qui enregistre est sous le primat de l'objectif.

Deux exemples, en rapport avec l'écriture du mémoire, illustrent cette situation. Un étudiant affirme avec force qu'il s'est refusé à rédiger une introduction avant d'avoir terminé son mémoire et cela, malgré ce que suggèrent les actes de pilotage et les consignes. Mais en revisitant son atelier personnel, il s'aperçoit qu'il a finalement respecté la prescription: *mais heu... mais ouais, ça m'épate que ce soit aussi tôt dans l'année. J'ai la mémoire courte.* Un autre insiste sur le fait que seul un plan l'aide à écrire et il se surprend lui aussi à avoir agi conformément à une prescription qui préconise de ne pas attendre pour écrire d'avoir un plan: *oh, ben alors, j'ai rien dit, je me trompe... faut dire, on se souvoient plus à force.* La tension entre précision des traces numériques et discours provoque donc une dissonance. D'une part, il y a le désir d'être en concordance avec ses convictions et, d'autre part, il y a l'objectivité des faits enregistrés. L'enseignement est ici intéressant: le dispositif, tel qu'il fonctionne, concilie enfin le quant à soi des étudiantes et étudiants avec l'intelligence du dispositif. L'activité de recherche ouvre cependant la voie à une perspective de réflexivité réformatrice susceptible d'instruire le référentiel personnel des étudiantes et étudiants.

CONCLUSION

Ce texte prend appui sur une certitude qui renvoie à un savoir constitué. L'activité d'écriture, que les DFP invitent à mobiliser dans des écrits longs, a potentiellement une force réflexive capable de nourrir le processus de professionnalisation. D'autres recherches, nombreuses, s'accordent sur ce point; à titre d'exemple, Morisse (2011) étudie les enjeux professionnalisant de l'activité réflexive pour les enseignantes et les enseignants.

La singularité de notre contribution réside probablement dans le rôle structurant que nous accordons à la propriété « d'écrivabilité » ou propension des DFP à être écrit et à faire écrire. C'est une orientation épistémologiquement et méthodologiquement déterminante.

Elle conduit à imaginer une science des DFP qui invite à reconnaître et à analyser leurs propriétés et, pour chacune d'entre elles, à étudier ses développements effectifs et potentiels lors d'investigations empiriques.

Y parvenir ne saurait s'envisager indépendamment de méthodes et de techniques appropriées. C'est ce dans quoi nous nous sommes investis, avec la propriété « d'écrivabilité » en proposant une analyse multidimensionnelle : territoriale, langagière et d'activité.

Pour autant, l'écrivabilité n'est qu'une propriété parmi d'autres. Il n'est pas difficile, par exemple, de concevoir sa parenté avec la propriété d'« accompagnabilité ». Le titre de notre chapitre, « Saisir les effets de l'activité d'écriture dans un dispositif de formation : comment enquêter sur "l'écrivabilité" ? » fait donc référence à l'existence d'une science des dispositifs de formation, capable d'instruire une technologie éducative mobilisant des savoirs et des techniques dans une perspective pratique. Il s'agit de la rendre plus habitable, plus « écrivable », plus perméable, plus « accompagnable », plus malléable, plus durable, plus robuste, et plus évaluable, ce qui renvoie à l'étude des propriétés correspondantes.

BIBLIOGRAPHIE

- Anscombre, J.-C. et O. Ducrot (1988). *L'argumentation dans la langue*, Bruxelles, Mardaga.
- Austin, J. (1970). *Quand dire c'est faire*, Paris, Seuil.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- Bourdieu, P. (2001). *Science de la science et réflexivité*, Paris, Raisons d'agir.
- Bucheton, D. et Y. Soule (2009). « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique*, vol. 3, n° 3, p. 29-48.
- Clot, Y. (2003). « Analyse psychologique du travail et singularité de l'action », *L'analyse de la singularité de l'action*, Séminaire du centre de recherche sur la formation du CNAM, Paris, Presses universitaires de France, p. 53-70.
- Clot, Y. et D. Faïta (2000). « Genre et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes », *Travailler*, vol. 4, p. 7-42.
- Cros, F. (dir.) (2003). *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles, enjeux et conditions*, Paris, L'Harmattan.

- Cucunaba, E. (2001). « Rôle des énoncés à caractère commentatif dans l'enseignement du français comme langue professionnelle », *Les carnets du Cediscor*, vol. 7, p. 51-63.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Éditions de Minuit.
- Goody, J. (1979). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Paris, Éditions de Minuit.
- Habermas, J. (1968). *La technique et la science comme « idéologie »*, Paris, Denoël Gonthier.
- Herrenschmidt, C. (2007). *Les trois écritures : langue, nombre, code*, Paris, Gallimard.
- Jay, M. (1977). *L'imagination dialectique. Histoire de l'école de Francfort (1923-1950)*, Paris, Payot.
- Jeanneret, Y. (1998). « Ce que l'écran change à l'écrit », *Sciences Humaines – Hors série*, n° 21, p. 36-37.
- Jorro, A. (2000). *L'enseignement et l'évaluation des gestes évaluatifs en question*, Bruxelles, De Boeck.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales, Tome II*, Paris, Armand Colin.
- Lafortune, L. (2009). « Un journal d'accompagnement d'un changement comme outil d'écriture réflexive professionnalisante », dans F. Cros, L. Lafortune et M. Morisse (dir.), *Les écritures en situations professionnelles*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 13-39.
- Lafortune, L. (2011). « Des fonctions de l'écriture réflexive dans l'accompagnement d'un changement », dans M. Morisse, L. Lafortune et F. Cros (dir.), *Se professionnaliser par l'écriture, quels accompagnements ?*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 205-233.
- Leclercq, G. (2006). « Les écrits professionnalisés longs : un paysage contrasté », *Lidil*, n° 34, p. 11-30.
- Leclercq, G. (2007). « Du mode d'existence d'un dispositif de formation associé à un environnement numérique », *Savoir*, vol. 18, p. 59-78.
- Leclercq, G. et F. Bros (2010). « Vers une didactique de la conception et du développement des dispositifs de formation », dans G. Leclercq et R. Varga (dir.), *Dispositifs de formation et environnements numériques, enjeux pédagogiques et contraintes informatiques*, Paris, Hermès-Lavoisier, p. 197-214.
- Leclercq, G. et A.-C. Oudart (2011a). « Accompagner des écrits professionnels : postures, savoirs et convictions des enseignants », *Lidil*, n° 43, p. 149-163.
- Leclercq, G. et A.-C. Oudart (2011b). « "L'écritivabilité" ou la propension des dispositifs de formation professionnalisés à être écrits et à faire écrire », *TransFormations*, vol. 6, p. 115-129.
- Leclercq, G. et R. Varga (dir.) (2010). *Dispositifs de formation et environnements numériques, enjeux pédagogiques et contraintes informatiques*, Paris, Hermès-Lavoisier.

- Leclercq, G. et M. Verspieren (2009). «Inscription, sédimentation et circulation de l'expérience dans un dispositif de formation professionnalisé associé à un environnement numérique d'accompagnement», Conférence présentée lors du premier Colloque international de l'Association recherches et pratiques en didactique professionnelle: *L'expérience*, Dijon, décembre.
- Moeschler, J. (1996). *Théorie pragmatique et pragmatique conversationnelle*, Paris, Armand Colin.
- Morisse, M. (2011). «La production de supports didactiques comme processus de réflexivité chez les enseignantes et enseignants», dans M. Morisse, L. Lafortune et F. Cros (dir.), *Se professionnaliser par l'écriture. Quels accompagnements ?*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 154-180.
- Oudart, A.-C. (2010). «Rôle des écrits d'accompagnement et construction de la relation d'apprentissage dans un environnement numérique», dans G. Leclercq et R. Varga (dir.), *Dispositifs de formation et environnements numériques, enjeux pédagogiques et contraintes informatiques*, Paris, Hermès-Lavoisier, p. 245-267.
- Oudart, A.-C. et G. Leclercq (2011). «Contribution à une didactique de l'accompagnement à l'écriture professionnelle en milieu universitaire», dans M. Morisse, L. Lafortune et F. Cros (dir.), *Se professionnaliser par l'écriture. Quels accompagnements ?*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 107-130.
- Pastré, P., P. Mayen et G. Vergnaud (2006). «La didactique professionnelle. Note de synthèse», *Revue française de pédagogie*, vol. 154, p. 145-198.
- Petit, L. (2009). «Saisir les registres d'expérience des usagers d'un dispositif de formation en alternance», Conférence présentée lors du premier Colloque international de l'Association recherches et pratiques en didactique professionnelle: *L'expérience*, Dijon, décembre.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies*, Paris, Armand Colin.
- Rabardel, P. (1999). «Le langage comme instrument? Éléments pour une théorie instrumentale élargie», dans Y. Clot (dir.), *Avec Vygotski*, Paris, La Dispute, p. 265-289.
- Ricoeur, P. (1984). *Temps et récit I*, Paris, Seuil.
- Ricoeur, P. (1991). *Temps et récit III. Le temps raconté*, Paris, Seuil.
- Schwartz, Y. et L. Durrive (dir.) (2008). *L'activité en dialogues. Entretiens sur l'activité humaine*, Toulouse, Octarès.
- Simondon, G. (1989). *Du mode d'existence des objets techniques*, Paris, Aubier.
- Sperber D. et D. Wilson (1989). *La pertinence : communication et cognition*, Paris, Éditions de Minuit.
- Vygotski, L.S. (2003). *Conscience, inconscient, émotions*, Paris, La Dispute.
- Weil-Fassina, A. et P. Pastré (2004). «Les compétences professionnelles et leur développement», dans P. Falzon (dir.), *Ergonomie*, Paris, Presses universitaires de France, p. 213-231.

**Approche méthodologique
de l'analyse d'écrits
en formation à l'enseignement**

**Que deviennent les savoirs de référence
proposés par la formation ?**

Anne Clerc-Georgy

*Le chercheur est toujours un philosophe
qui, durant la recherche et la description,
pense un phénomène ; et sa manière de penser
se fait sentir dans les mots qu'il utilise.*

Vygotski, 1926/2010, p. 196

RÉSUMÉ

Nos institutions de formation manquent de travaux qui décrivent les parcours de formation des futurs enseignants et reconnaissent les significations construites par les étudiants à partir des savoirs qui leur sont proposés. Ce chapitre fait l'objet d'une démarche méthodologique d'analyse d'écrits, scientifiques ou réflexifs, produits par des étudiants tout au long des trois ans de leur formation à l'enseignement. Les outils d'analyse présentés permettent de décrire des parcours de formation prototypes, d'identifier ce que deviennent les savoirs de référence proposés dans les cours, les significations construites par les étudiants et de mieux comprendre les processus mis en œuvre par ces derniers pour s'approprier ces savoirs. Ces éléments sont croisés avec l'évolution de leurs conceptions à propos de leur profession et, plus particulièrement, de leur rôle dans les apprentissages des élèves. Ces analyses montrent la façon dont les étudiants s'approprient ou pas les savoirs proposés et comment ils les transforment parfois en outils de pensée et parfois en doxas pédagogiques qui vont à l'encontre des enjeux de formation. Ainsi, cette méthodologie ouvre des pistes pour mieux comprendre les processus de formation mis en œuvre par les futurs enseignants et fournit des outils pour évaluer les dispositifs de formation à l'enseignement.

Il y a dix ans, les institutions suisses de formation ont entrepris de nombreuses réformes visant la *professionnalisation* des enseignants. Ce processus s'est matérialisé par le transfert de la formation des Écoles Normales vers les Hautes Écoles pédagogiques. Ces changements ont entraîné, d'une part, une intensification de la formation pratique et, d'autre part, une universitarisation de la formation en institution, c'est-à-dire initiation à la recherche, augmentation des exigences et renforcement significatif des savoirs théoriques issus des sciences de l'éducation. C'est une bascule progressive d'une conception « applicationniste » de la formation (les stages pratiques sont considérés comme les lieux de l'application des méthodes proposées en formation) vers une conception « intégrative » (articulation entre deux lieux de formation, institution et stages pratiques, qui concourent à l'acquisition des compétences requises). Dans cette perspective, les savoirs de référence proposés par la formation (dans les cours en institution) sont considérés comme des ressources potentielles pour la pratique. Or, la formation dispose de peu d'informations sur la façon dont les étudiants s'approprient ces savoirs, les transforment, les traduisent ainsi que sur leur portée médiatrice dans le développement professionnel des futurs enseignants. La formation à l'enseignement manque de travaux qui permettent de mieux saisir les parcours de formation des futurs enseignants (Serres, 2008) et d'outils conceptuels qui favoriseraient une meilleure connaissance des savoirs construits et utilisés par les enseignants (Vanhulle et Lenoir, 2005). Ce texte s'inscrit ainsi dans la continuité de l'ouvrage *Se professionnaliser par l'écriture. Quels accompagnements ?* (Morisse, Lafortune et Cros, 2011) qui relève l'intérêt de rendre visible les méthodologies développées pour analyser les productions écrites des apprenants.

La recherche doctorale, dont est tirée la méthodologie présentée ici, porte sur l'appropriation par les étudiants des savoirs de référence proposés en formation initiale et sur la nature des significations qu'ils construisent à propos du rôle des savoirs et de l'enseignement dans la réussite des apprentissages des élèves. Nous avons analysé différentes productions écrites des étudiants en formation à l'enseignement dans une perspective longitudinale, durant leurs trois années de formation à la Haute École pédagogique du canton de Vaud (HEP). Pour mieux comprendre leur parcours de formation nous avons, d'une part, décrit leurs savoirs construits à partir de savoirs de référence théoriques proposés (lectures, exposés théoriques) et, d'autre part, identifié les savoirs de référence qu'ils convoquent dans leurs écrits scientifiques et réflexifs, ainsi que la façon dont ils les transforment, les modulent, s'en arrangent, établissent des liens et construisent des significations. Les textes analysés varient de par leur nature – bilans réflexifs, fiches de lecture et extraits de travaux certificatifs – ainsi que par le moment

de la formation durant lequel ils ont été rédigés. Cette contribution porte plus spécifiquement sur la méthodologie développée pour l'analyse de fiches de lecture et de bilans annuels de formation, dans lesquels les étudiants reviennent sur les acquis de l'année écoulée.

1. DES CADRES THÉORIQUES PROPOSÉS COMME FIGURES DE SIGNIFICATION

La formation des enseignants à la HEP fait alterner cours en institution et stages pratiques dans des établissements de la région. La formation est organisée en modules thématiques qui s'additionnent et souvent se juxtaposent en vue de l'obtention du diplôme d'enseignement. Dans ce cursus, les étudiants suivent chaque année un module de formation dont la thématique centrale est la relation entre enseignement et apprentissage. L'objectif de ces modules est de développer leurs compétences pour construire, planifier, conduire et analyser des situations d'apprentissage. L'équipe de formateurs chargée de ces modules a défini les enjeux de formation à partir des réflexions explicitées ci-après.

La formation à l'enseignement se confronte généralement à la difficulté de focaliser l'attention des futurs enseignants sur la prise en compte des processus de pensée mis en œuvre dans les apprentissages de leurs élèves, processus difficilement perceptibles parce que non directement accessibles. Leur attention est prioritairement centrée sur l'activité des élèves – celle-ci ayant l'avantage d'être visible – l'organisation du travail et la gestion du groupe classe (Schneuwly, 2012). En tenant compte du fait que la primauté du faire sur l'apprendre est courante dans les degrés concernés (Bautier, 2006) et que la centration sur le maintien de l'ordre et de la participation est légitime chez les novices (Durand, 1996), l'équipe de formateurs a opté pour un objectif de formation qui consiste justement à orienter les étudiants pour qu'ils centrent progressivement leur attention sur les apprentissages des élèves. Cette centration nécessite qu'ils mesurent le rôle des savoirs dans l'apprentissage et le développement de leurs élèves (médiation par les outils) et qu'ils considèrent le rôle de l'enseignant primordial dans la réussite ou non de ces apprentissages (médiation par l'expert). Les savoirs théoriques, proposés dans cette perspective, sont des « outils sémiotiques » dont l'appropriation pourrait provoquer le développement de l'étudiant (Buysse et Vanhulle, 2009 ; Vanhulle, 2009b).

C'est dans cette perspective développementale qu'il est demandé aux étudiants de s'approprier des cadres théoriques choisis pour leur potentiel à orienter l'attention des étudiants sur les apprentissages des élèves et à

contribuer à leur développement professionnel. Ces savoirs de référence leur sont présentés comme des figures de signification (Brossard, 2004). Par exemple, ils sont accompagnés dans l'appropriation des concepts vygotskiens à travers une lecture guidée du chapitre 6 – « Étude du développement des concepts scientifiques pendant l'enfance » – de *Pensée et langage* (Vygotski, 1934/1985). Ce cadre théorique est choisi parce qu'il permet de mieux comprendre les relations entre savoir, enseignement, apprentissage et développement. Cet outil, ce cadre de pensée, constitue un médiateur du développement professionnel : grâce à son appropriation, l'étudiant peut élaborer de nouvelles significations et porter ainsi son attention plus consciemment sur des dimensions particulières de l'enseignement et de l'apprentissage.

L'appropriation de concepts scientifiques, organisés en systèmes conceptuels, favorise la construction de nouvelles généralisations potentiellement génératrices de transformation des généralisations précédentes, de développement des concepts antérieurs, de réorganisation structurale (Brossard, 2004). Cette appropriation provoque des tensions dans la zone proximale de développement interne de l'étudiant lorsque les concepts académiques intériorisés entrent en dissonance avec les concepts spontanés qu'il a construits tout au long de son parcours d'élève et de stagiaire. La résolution de cette tension est potentiellement génératrice de développement et de prises de conscience. En construisant des significations, le sujet se dégage des cadres de référence préconstruits et transforme les savoirs de référence proposés en outils de pensée. Les savoirs académiques offerts en formation revêtent ainsi une fonction psychologique de restructuration de la pensée (Vanhulle, 2009b). Cependant, Crinon, Marin et Bautier (2008) ont montré que ces savoirs théoriques ne sont pas toujours appropriés pour les étudiants en formation et qu'au lieu de devenir des outils pour penser l'enseignement, ils peuvent se transformer en doxas, au sens de certitudes ou d'allant de soi normatifs. Or, l'appropriation en profondeur de concepts scientifiques diminue le risque de construction de ces certitudes peu propices à la réduction des inégalités scolaires (Clerc, 2013). Pour favoriser la construction de ces outils de pensée, les dispositifs de formation, dont il est question ici, font une place significative à l'écriture.

2. L'ÉCRITURE POUR CONSTRUIRE DES SIGNIFICATIONS

Le langage peut recouvrir différentes fonctions impliquant chacune des formes lexicales, structurales et syntaxiques différentes. Le langage écrit est ainsi porteur de contraintes fonctionnelles propres : l'activité de pensée qu'il exige est en étroite relation avec ces contraintes. Dans la perspective

des travaux de Vygotski (1934/1985), cette écriture, qu'elle soit scientifique ou réflexive, procède d'un travail conscient et volontaire de la pensée. Les efforts et la lenteur qu'elle suppose sont propices à la construction de significations particulières (Vanhulle, 2009a). L'extériorisation, à savoir l'exigence d'explication des processus de pensée dans des formes communicables, contraint la pensée et lui permet de se réorganiser, d'augmenter ses possibilités de contrôle et d'autorégulation (Rochex, 1997). « Aussi le langage ne peut-il revêtir la pensée comme une robe de confection. Il ne sert pas d'expression à une pensée toute prête. En se transformant en langage, la pensée se réorganise et se modifie » (Vygotski, 1934/1985, p. 430-431). De plus, l'écriture permet la relecture, la possibilité de revenir sur son texte, l'exercice d'un contrôle maximal sur son propre discours et une mise à distance réflexive par rapport à ce discours (Brossard, 2004). Ainsi, l'écriture en formation est un outil à double usage ; elle favorise d'une part, l'appropriation des savoirs de formation et, d'autre part, la construction potentielle de sens (Clerc, 2011 ; Schneuwly, 1985). Par l'écriture, le sujet est capable de transformer en significations ces savoirs externes proposés et reconfigurer ses représentations antérieures en restructurant « à la hausse » ses concepts spontanés (Vanhulle, 2009b).

Les écrits demandés aux étudiants dans nos dispositifs de formation sont de différentes natures : appropriation conceptuelle (fiches de lecture, synthèses de cours), travaux d'analyse (analyse de tâches, d'interactions) ou textes qualifiés de réflexifs (bilans de formation, identification d'acquis, explicitation de processus d'apprentissage, etc.). Dans les deux premiers cas, comme dans celui d'écrits de type scientifique, l'auteur doit s'instituer comme participant à une communauté et aux débats qui lui sont propres. Il n'intervient donc pas à titre d'individu particulier, mais comme sujet qui se doit de donner les raisons de ses choix (Brossard, 2004). Pour s'insérer dans le champ en question, le sujet doit s'être approprié les concepts propres à celui-ci. L'activité théorique lui permet ainsi d'appréhender des déterminants essentiels du réel (Brossard, 2004). Les écrits à caractère scientifique imposent une haute précision lexicale et syntaxique. Cette exigence favorise la mise à distance des connaissances spontanées, permet de les questionner et d'en prendre conscience. Les connaissances antérieures ne disparaissent pas, mais elles sont reconfigurées, transformées. Dans cette perspective, ces écrits à caractères scientifiques comportent aussi une dimension réflexive et une construction de significations qui deviennent potentiellement des outils pour penser l'enseignement et l'apprentissage.

Dans les fiches de lecture, il est convenu que l'étudiant parvienne à repérer et à synthétiser les éléments essentiels contenus dans l'ouvrage de référence. Dans les bilans de formation exigés à la fin de chaque année,

l'étudiant doit identifier deux apports du module (concepts, théorie, lecture) qu'il considère comme des acquis significatifs et les développer en articulation avec sa pratique en construction. Les attentes sont probablement moins explicites que dans les écrits scientifiques et ceci rend la posture à adopter par l'auteur plus complexe. Il est attendu qu'il mette en débat plusieurs dimensions de sa formation, qu'il les articule et en organise la confrontation, qu'il fasse dialoguer ses conceptions, leur évolution, ses appropriations théoriques et ses premières expériences professionnelles réalisées en stage. Cette exigence intellectuelle nécessite une appropriation et un usage personnel de savoirs hétérogènes dans une activité à la fois cognitive, affective et langagière, dans un travail de subjectivation (Vanhulle, 2009b), d'engagement de sa personne et d'élaboration d'un point de vue. Cette activité ne va pas de soi, et confronte souvent les étudiants à un travail de pensée qu'ils ne maîtrisent pas. Cette invitation à faire intervenir leur subjectivité dans l'écriture risque de générer des malentendus et de les entraîner hors du registre attendu (Bautier, 2005 ; Bautier et Goigoux, 2004). En effet, elle conforte souvent les étudiants dans l'idée qu'il suffit de s'exprimer au « je » pour répondre à la consigne et les conduit à considérer les écrits scientifiques proposés comme le point de vue d'un auteur auquel ils opposent leur propre point de vue (Clerc, 2013).

Dans cette perspective, l'écriture peut constituer un outil privilégié de formation – médiateur de développement professionnel – quand, d'une part, elle favorise l'appropriation de savoirs de référence et le travail de négociation propre à la construction de significations, et que, d'autre part, elle permet la prise de conscience de son parcours de formation (Riopel, 2006). Si l'écriture constitue pour les étudiants un outil de formation, elle devient alors pour le chercheur-formateur un révélateur des processus de formation et des modes de pensée mis en œuvre par les étudiants ainsi que des formes données aux significations qu'ils construisent à partir des savoirs académiques de référence proposés.

3. L'ÉCRITURE COMME TRACE DE LA CONSTRUCTION DE SIGNIFICATIONS

Nos travaux se situent dans le cadre de l'interactionnisme social et dans la perspective historico-culturelle telle que développée dans les travaux de Vygotski (1934/1985). Dans ce paradigme, l'émergence des capacités intellectuelles humaines est perçue comme le résultat de l'appropriation et de l'intériorisation par les personnes des significations sociohistoriques déposées dans les œuvres ou reconfigurées et transmises par le langage. Le rôle joué par les activités éducatives ou formatives dans le développement

est ainsi pris en compte. Pour Vygotski, le langage favorise la sémiotisation du rapport entre la personne et son environnement. L'être humain saisit et construit les représentations du monde, les organise en textes et discours qui codifient et conservent les connaissances ainsi construites. Par la pensée consciente, il parvient aussi à opérer des modifications ou des transformations sur ces formations sociales, à créer un nouvel espace gnoseologique propice à la transformation de son psychisme et à passer ainsi d'une pensée pratique à une pensée opératoire et consciente (Bronckart, 2004).

La méthodologie s'appuie :

- 1) sur les travaux de *l'interactionnisme sociodiscursif* (Bronckart, 1997) qui considère le langage à la fois comme un médium de traduction et d'expression des processus psychiques et comme instrument fondateur et organisateur de ces processus. Cette perspective vise la compréhension des fonctions et des enjeux des situations d'intervention (ici, de formation) ainsi que des processus de médiation à l'œuvre dans les productions langagières (ici, écrites) ;
- 2) sur les travaux portant sur la construction de significations par les étudiants à l'enseignement (Vanhulle, 2009b). Ces recherches ont montré que les significations singulières construites par les étudiants sont d'autant plus appropriées que l'engagement dans la négociation de sens transparaît dans des discours saturés d'opérations cognitives (Vanhulle, 2009a). Les opérations de pensée mises en œuvre par l'auteur du texte se caractérisent par une réélaboration thématique, par une articulation entre différentes sources convoquées (savoirs de référence proposés dans les cours, pratique, expériences, etc.) et par la mise en forme dans le discours de cette élaboration, notamment dans l'usage des prises en charge énonciatives. Les travaux de Vanhulle sont orientés par la recherche de savoirs subjectivés, alors que de notre part, nous considérons la subjectivation comme une forme possible de l'appropriation de ces savoirs ;
- 3) sur les travaux de l'équipe ESCOL¹ qui étudie les registres langagiers et l'adoption d'une posture de secondarisation (Bautier, 2005 ; Bautier et Goigoux, 2004). Ces travaux ont montré comment, dans des situations empreintes de malentendus et où l'expérience de l'étudiant est sollicitée, certains parviennent ou non à se détacher de leurs convictions, à confronter leur

1. Éducation et SCOLarisation.

expérience à d'autres positions, à se ressaisir de cette dernière pour la décontextualiser, la questionner, la secondariser et la faire dialoguer avec d'autres sources de savoirs. Ces travaux nous ont permis de reconnaître la nature du traitement des contenus convoqués par les étudiants ;

- 4) sur les travaux de Riopel (2006) en lien avec le développement de l'identité professionnelle. L'auteure a montré que pour donner du sens à sa formation, l'étudiant doit pouvoir saisir la dimension de soi qu'il investit dans son activité, se situer comme un acteur de sa formation et se décrire comme une personne qui apprend. Nous avons retenu ici un indice essentiel de l'investissement du développement professionnel par les étudiants.

L'analyse vise le repérage, dans les écrits des étudiants, des savoirs qu'ils convoquent, de la façon dont ils se les approprient ou les transforment, et des formes données aux significations qu'ils construisent, notamment par l'articulation des concepts et des théories traités dans les cours avec leurs expériences et leurs observations pratiques. Ces significations sont définies comme l'unité dialectique entre un acte de pensée et une forme langagière (Brossard, 2004; Vygotski, 1934/1985). Ainsi, les analyses articulent les dimensions ci-après :

- 1) la nature et la profondeur de l'appropriation des savoirs de référence par les étudiants ;
- 2) les textes produits en tant que traces d'une opération de pensée (opérations cognitives mises en œuvre par les étudiants dans leur discours, postures énonciatives, modalisations) et en tant qu'indices de la construction de significations et de la nature de ces dernières ;
- 3) le contenu thématique des écrits en question (savoirs de référence convoqués, points de vue, expérience personnelle ou pratique observée, processus de formation) ;
- 4) le traitement de ces contenus par les étudiants (registre premier du récit et de la restitution ou registre second du questionnement, de la reconfiguration, de la subjectivation).

Nous ne cherchons pas seulement à identifier les savoirs de référence sollicités par les étudiants et la façon dont ils se les approprient, construisent, transforment, mais aussi à comprendre l'évolution de la conception du rôle des savoirs et de celui de l'enseignant dans les apprentissages des élèves. C'est pourquoi ces premières analyses sont croisées avec les dimensions sur lesquelles se centre l'attention de l'étudiant

dans ces mêmes productions écrites : sur lui-même en tant que personne, sur lui, comme enseignant, sur les élèves, sur les savoirs, sur les apprentissages ou encore sur la relation enseignement-apprentissage. Ces différents niveaux d'analyse sont présentés ci-dessous.

4. LA NATURE ET LES MODES DE CONSTRUCTION DES SIGNIFICATIONS

L'analyse des significations construites croise une analyse des opérations de pensée mises en œuvre par les étudiants dans leurs écrits et une analyse du contenu des textes produits.

4.1. LES TEXTES COMME TRACES D'UNE OPÉRATION DE PENSÉE

L'ensemble des textes produits par les étudiants débute par la reconnaissance de l'identification de ce qui est mis en œuvre comme travail de pensée, comme processus d'appropriation, voire comme travail de subjectivation. L'analyse du discours produit dans les bilans de formation vise le repérage de la nature de leur appropriation des savoirs de référence proposés par la formation. Buysse et Vanhulle (2009) ont proposé des outils méthodologiques permettant de distinguer ce qui est de l'ordre de l'appropriation de ce qui est de l'ordre de la subjectivation. Cette dernière comporte une réélaboration thématique des divers savoirs référentiels signalée par la présence de certains éléments dans le discours : le traitement du discours, les opérations cognitives, les modalisations discursives et la prise en charge énonciative.

4.1.1. La structure des textes, la structure du discours et les opérations de pensée

Parce qu'elles supposent que soient réalisées des mises en relation entre les différents concepts d'un système appartenant à un domaine de connaissance, les opérations de pensée mises en œuvre permettent d'inférer la nature de la construction des significations (Brossard, 2004). La pensée systématique est étroitement liée à la pensée consciente. Par exemple, le fait de reformuler de différentes façons les relations entre différents concepts est un indice de la construction d'une compréhension du système en question. Les significations s'affranchissent ainsi d'une forme particulière de mise en mots.

L'analyse des textes passe par la reconnaissance des différentes opérations cognitives mises en œuvre par les étudiants dans l'écriture de leur fiche de lecture ou de leur bilan. En référence à Marton, Quifang et Nagle (1996), à Buysse et Vanhulle (2009) et à Sarig (1996), ces opérations de pensée, quand elles sont nombreuses et complexes, sont autant d'indices de l'appropriation des savoirs de référence. Plus particulièrement, les opérations complexes, telles que faire des hypothèses, reformuler ou négocier sont souvent révélatrices de processus de construction de significations.

Dans certains de leurs textes, les étudiants accumulent, font alterner, voire juxtaposent des propositions issues de différentes sources : savoirs de référence (proposés dans les cours ou dans les lectures) restitués ou interprétés, récits d'expérience ou de pratique observée, points de vue personnels, etc. Dans d'autres textes, ils tentent quelques articulations parfois maladroites entre les différentes sources, entre les différents apports de la formation convoqués dans le texte. Dans d'autres écrits enfin, ils construisent un discours qui intègre ces différents apports, ils les reformulent, les négocient et les font dialoguer. Ils organisent un texte *polyphonique* qui met en relation ou fait dialoguer les différentes voix en présence.

Ainsi, la structure des textes analysés et les opérations de pensée mises en œuvre ont fait ressortir trois principales catégories de traitement du discours :

- la *juxtaposition* : quand les énoncés sont juxtaposés, sans que des liens soient établis entre les différentes idées. Les énoncés semblent empilés, indépendants les uns des autres. Dans ces textes, ou segments de texte, les opérations de pensée mises en œuvre sont essentiellement de l'ordre de la restitution ou de la description. En référence à Maton, Quifang et Nagle (1996), ces opérations sont révélatrices d'un apprentissage en surface ;
- l'*articulation* : quand l'énonciateur tente d'articuler les propositions entre elles par le biais de liens entre les différentes idées proposées. « Lorsqu'un domaine de savoir est maîtrisé, celui qui a pour tâche de fournir une explication peut entreprendre son explication à partir de plusieurs points de départ conceptuels » (Brossard, 2004, p. 136). Dans ces textes, ou segments de texte, la reformulation apparaît comme un indice de compréhension des savoirs de référence. À cette opération de pensée, s'ajoutent l'explication et l'exemplification comme opérations typiques mises en œuvre dans ces textes. Elles s'expriment par le biais de métaphores, d'énoncés explicatifs reformulant des contenus de cours et par la référence à des éléments issus de la pratique pour exemplifier des définitions ou justifier des acquis de formation ;

- *l'intégration* : quand les idées sont très articulées entre elles et que le discours explore une idée en regard de plusieurs apports. Dans ces textes, le sujet s'institue comme énonciateur à l'intérieur d'une communauté, il prend part au débat, non pas comme individu, mais comme sujet qui vise à donner les raisons de ses choix (Bernié, 2002). Les opérations typiques de ces textes sont l'analyse, la discussion, la critique et la négociation. Elles sont souvent révélatrices de tensions consécutives à l'appropriation des savoirs de référence.

Ces indices, croisés avec d'autres, tels que le contenu thématique ou les formes données aux savoirs convoqués, facilitent la compréhension des dimensions en tension chez l'énonciateur. Partant de l'hypothèse que l'expression des tensions révélée par ces opérations cognitives est indicatrice de tensions qui se jouent dans la zone proximale de développement de l'étudiant. Or, c'est justement l'identification et la compréhension des dimensions en tension qui informent le chercheur sur ce que deviennent les savoirs académiques proposés en formation.

4.1.2. La posture énonciative et la présence de l'énonciateur dans le discours

Cette partie de l'analyse des discours vise la reconnaissance de la présence de l'énonciateur. Elle porte sur des indicateurs linguistiques du degré énonciatif de l'étudiant. Il s'agit de rechercher la présence de l'auteur dans le texte (Kerbrat-Orecchioni, 1999) et ceci, à différents degrés. Vanhulle (2009b) distingue ceux qui parlent ouvertement d'eux de ceux dont l'attitude consiste à parler d'autre chose, mais en termes médiatisés par une vision interprétative personnelle. C'est cette dernière catégorie qui indique le degré le plus élevé d'appropriation des savoirs académiques par l'étudiant. De plus, la façon qu'a l'étudiant de se situer comme auteur de ses textes est un indice de la construction de son identité professionnelle (Barré-De Miniac, 2011).

Les modalisations révèlent aussi ce travail subjectif (Vanhulle, 2009b). Bronckart (1997) distingue les modalisations logiques (proposition de lois générales, de règles, de vérités), déontiques (expression de valeurs ou de normes issues du monde social), appréciatives (issues du monde subjectif de l'énonciateur), et pragmatiques (expression d'intentions, de motifs, de raisons d'agir). Ces modalisations sont des formes de jugement, des appréciations qui s'expriment, notamment au travers d'auxiliaires de mode (pouvoir, devoir, vouloir) ou de verbes tels que croire et douter ;

elles transparaisent aussi dans l'emploi du conditionnel, de certains adverbes et de certaines phrases impersonnelles (il faut, on doit, il est possible) (Bronckart, 1997 ; Vanhulle, 2009b).

4.2. LE CONTENU THÉMATIQUE

Une autre dimension de l'analyse porte sur le contenu des productions. Les analyses des productions des étudiants ont conduit à reconnaître quatre dimensions sur lesquelles porte leur discours : les savoirs de référence proposés dans les cours, leur point de vue personnel, les expériences pratiques issues des stages et leurs processus de formation.

Tout d'abord, chercher à comprendre ce que deviennent les savoirs de référence proposés en formation nécessite d'identifier, dans les discours produits, les contenus thématiques traités, de repérer les concepts retenus et leur traitement, ainsi que les référents convoqués, leur origine et la nature de la validation de ces référents (par affirmation, par soumission à l'autorité formatrice, parce que la pratique l'a montré, parce que le sujet a souvent été traité, etc.). Il s'agit, par exemple, dans le cas des fiches de lectures, de reconnaître et d'analyser la compréhension des idées clés de l'ouvrage par l'étudiant (questions des chercheurs, démarche de recherche, réponses apportées) et le traitement de ces éléments. Ceux-ci permettent de déceler, parmi les savoirs théoriques ou institutionnels proposés, ce qui est porteur de sens pour l'étudiant, ce qui est considéré et reconnu comme savoir. L'analyse des fiches de lecture a permis de relever que le choix des contenus traités n'était pas anodin. Par exemple, certains étudiants, qui ne retiennent que des éléments périphériques au discours des auteurs, transforment, voire trahissent le discours original et construisent des doxas pédagogiques contraires aux enjeux de formation (Crinon, Marin et Bautier, 2008). De plus la construction de doxas va à l'encontre d'un développement professionnel, de l'appropriation de savoirs théoriques de référence comme outils pour penser l'enseignement et l'apprentissage.

Cette partie de l'analyse vise à identifier non seulement les savoirs convoqués, mais aussi la forme que leur donnent les étudiants ainsi que les conceptions intuitives ou représentations sociales qui semblent faire obstacle à l'acquisition de savoirs objectivés (Beckers, 2007). C'est particulièrement à travers les définitions proposées par les étudiants, les validations/invalidations de ces savoirs ou leur transformation en doxas, que ces obstacles apparaissent, sous la forme de contradictions, d'incompréhensions ou d'oppositions assumées aux savoirs de référence proposés.

Ensuite, dans certains textes, l'étudiant fait état de son point de vue sur une expérience, sur l'enseignement, sur un élève, ou encore à propos des savoirs de référence proposés. Le traitement de ce point de vue peut varier suivant qu'il est pris en charge et assumé par l'auteur ou, qu'au contraire, il surgit sans être ni problématisé ni apparemment conscient et volontaire.

De plus, les étudiants, dans leurs textes, font référence à la pratique, principalement de trois façons différentes : 1) ils relatent une expérience personnelle, particulière ou une situation observée dans le cadre de leur stage (pour prouver, montrer ou expliquer une référence à un savoir ou encore pour la questionner) ; 2) ils décrivent une pratique « en général », des façons de faire génériques (les leurs ou celles de leur praticien-formateur) et ceci, avec les mêmes intentions qu'au premier point ; 3) ils se projettent dans une pratique future, plus ou moins précisément et de façon plus ou moins prescriptive (traduite en marche à suivre) ou questionnée.

Enfin, dans certains textes, les étudiants traitent de leurs processus de formation. Ils nomment (je sais ou je ne sais pas) ou décrivent ce qu'ils ont appris, explicitent plus ou moins comment ils ont appris, ce qui leur a permis d'apprendre et relèvent les changements engendrés par la formation dans leur pratique ou dans leurs conceptions. Ils adoptent ainsi une posture métacognitive dans la mesure où ils prennent leur propre pensée comme objet de réflexion (Efklides, 2008 ; Martin, Doudin et Albanese, 2001).

4.3. LE TRAITEMENT DES CONTENUS

Les analyses du contenu thématique sont reprises et les quatre dimensions relevées ci-dessus sont croisées avec l'analyse du discours (opérations de pensée, traitement du discours, prise en charge énonciative). Ceci permet de différencier le traitement du contenu thématique dans un registre premier, celui du raconter, du restituer, ou ressaisi et retravaillé, ou dans un registre second, celui du questionnement, de la reconfiguration et de la subjectivation. L'adoption d'un registre second, d'une posture de « secondarisation » est révélatrice de la construction d'un point de vue exotopique, de l'opération d'un changement de statut à propos des éléments convoqués dans le texte (savoirs issus des cours, des lectures, des expériences, etc.). Ce registre transparaît à travers les opérations de décontextualisation, de recontextualisation et de reconfiguration (Bautier, 2005). Ainsi, les savoirs de référence peuvent être restitués et reformulés ou expliqués et remis en question ; le point de vue est parfois affirmé et exprimé sous forme de jugements ou au contraire, faire l'objet d'une discussion, d'une négociation ;

la référence à la pratique parvient à s'exprimer seulement sous la forme d'une description, d'une narration, ou alors cette narration peut être remise en question, problématisée... ; les processus de formation risquent d'être seulement affirmés et les acquis nommés, ou faire l'objet d'une description d'une analyse et d'un questionnement.

5. LA CENTRATION DE L'ATTENTION, LA FORME DONNÉE AUX SIGNIFICATIONS ET L'ARTICULATION THÉORIE-PRATIQUE

Aux analyses décrites précédemment s'ajoute l'identification de ce sur quoi porte l'attention de l'étudiant, de la nature des significations construites et de la forme donnée à l'articulation théorie-pratique.

5.1. LA CENTRATION DE L'ATTENTION DE L'ÉTUDIANT

Cette partie de l'analyse consiste en l'identification de la teneur du discours des étudiants en lien avec la relation enseignement-apprentissage et des dimensions sur lesquelles leur attention est centrée. Ceci permet de décrire l'évolution de leur centration au cours des trois ans de leur formation et en regard des enjeux de cette formation, tels que décrits précédemment. Nous cherchons plus précisément à reconnaître si et à quelles conditions leur attention se déplace en direction des apprentissages des élèves et du rôle de leurs choix pédagogiques dans ces apprentissages. Cette attention peut porter :

- 1) sur l'enseignant, ses actions, ses pensées et ses motivations. Dans ce cas, nous distinguons l'enseignant comme personne (dimensions affectives, motivations personnelles) de l'enseignant comme professionnel (dimensions liées au métier, motivations professionnelles) ;
- 2) sur les élèves, comme personnes (dimensions affectives et motivationnelles) et comme apprenants (dimensions cognitives ou métacognitives) ;
- 3) sur les savoirs en jeu et les contenus des apprentissages ;
- 4) sur les processus d'apprentissage ;
- 5) sur la relation enseignement-apprentissage.

Les interventions de formation, desquelles émanent les données, visent le déplacement de la centration de l'attention de l'étudiant en direction des trois dernières dimensions relevées ici. La dimension longitudinale de nos recherches permet d'identifier une éventuelle évolution de cette centration et de croiser cette évolution avec les autres éléments d'analyse mis en œuvre.

5.2. LES FORMES DONNÉES AUX SIGNIFICATIONS

Dans les discours des étudiants, nous cherchons à reconnaître si les significations construites à partir des savoirs académiques de référence proposés dans les modules concernés sont de l'ordre :

- de la certitude, de l'allant de soi normatif, et dans ce cas nous nommons ces significations doxas ;
- de la prescription plus ou moins normative ;
- du questionnement, de l'ouverture sur des choix possibles.

Cette analyse nous permet de relier la construction de doxas pédagogiques avec le traitement du discours et la nature de l'appropriation des savoirs de référence par les étudiants.

5.3. L'ARTICULATION THÉORIE-PRATIQUE

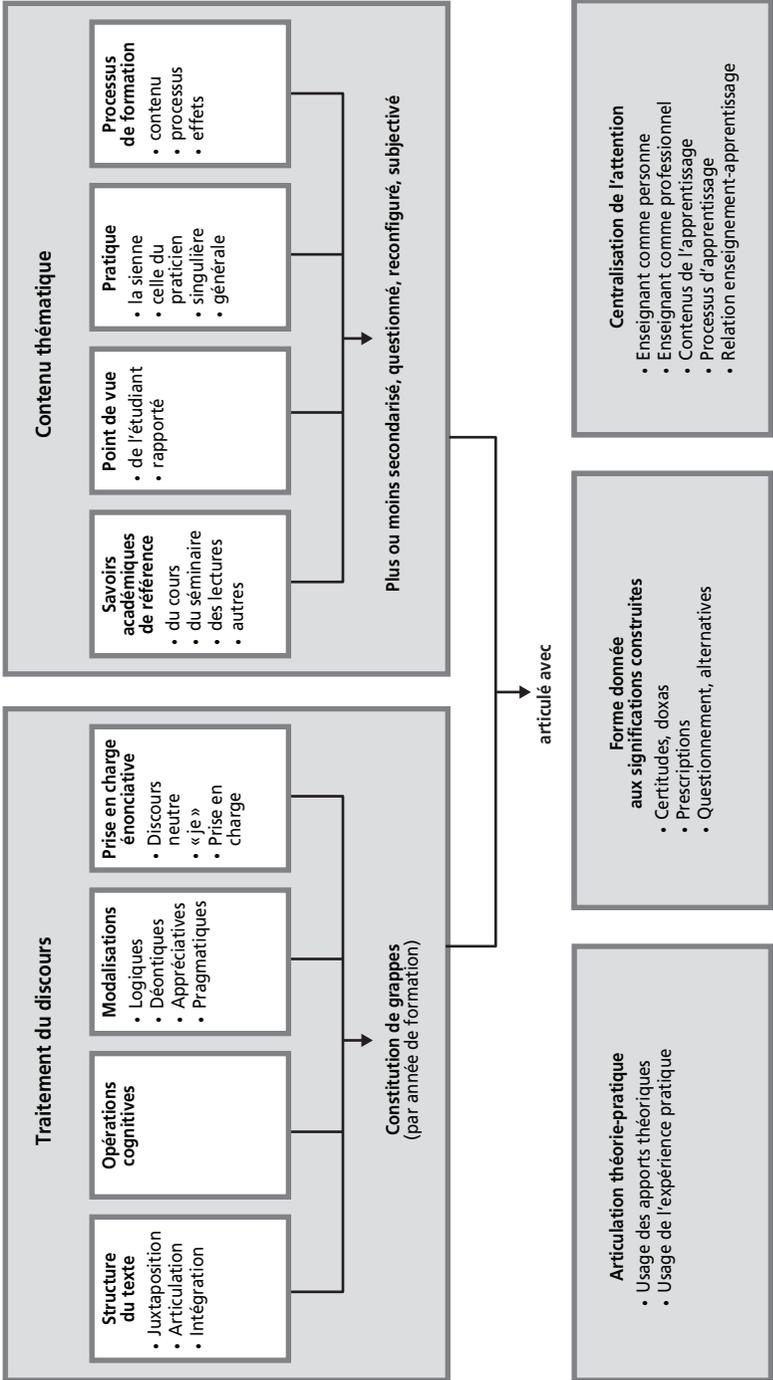
Enfin, nous avons relevé la façon dont les étudiants convoquent et font usage des savoirs académiques proposés dans la formation, ainsi que la forme donnée à cet usage dans les liens établis avec des situations issues de leurs stages. Ceci constitue un indicateur du rapport aux savoirs théoriques et, plus généralement, à la formation qu'ils construisent tout au long de leur formation.

Les différentes dimensions de l'analyse présentées se résument dans la figure 4.1.

6. QUELQUES APPORTS DE L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

L'analyse des fiches de lecture montre le rôle de la profondeur de l'appropriation et de la nature de la compréhension du texte original dans les significations construites par les étudiants. Ceux qui ne saisissent pas le sens et les thèses de l'ouvrage de référence ont tendance à construire des doxas pédagogiques en contradiction avec les enjeux de formation en lien avec la construction des inégalités scolaires.

FIGURE 4.1
Synthèse de la grille d'analyse



D'une part, cette analyse, complétée par celle des bilans annuels a facilité la description de cinq parcours typiques, les processus de formation qui leur correspondent et la nature des significations construites. D'autre part, elle a abouti à la description de « trajets de savoirs » correspondant aux différentes façons de traiter un même contenu en fonction du parcours de formation adopté. Cette démarche a ainsi offert une meilleure compréhension ce qui se joue entre l'étudiant, les savoirs proposés par les cours, son rapport au savoir, ses processus de formation et ses conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage.

6.1. LES LIENS ENTRE APPROPRIATION DES SAVOIRS DE RÉFÉRENCE ET NATURE DES SIGNIFICATIONS CONSTRUITES

Tout d'abord, la description des parcours typiques a montré l'importance des liens entre la profondeur de l'appropriation des savoirs théoriques de référence et la nature des significations construites. Les analyses des fiches de lecture ont permis de décrire la nature des appropriations des savoirs de référence proposés dans les ouvrages. Les étudiants qui font preuve d'une appropriation en profondeur, attestée dans les fiches de lecture, construisent des outils de pensée dès le début de leur formation, ils développent une posture critique et se réfèrent à ces savoirs pour analyser des dimensions de l'enseignement et de l'apprentissage. À l'inverse, les étudiants qui ne saisissent pas les éléments essentiels des ouvrages de référence, voire qui inversent le sens des thèses défendues, construisent des doxas pédagogiques et ne font que rarement preuve d'une posture critique. Il est intéressant de souligner que les étudiants qui restituent le contenu des ouvrages de référence sans réelle appropriation, mais sans erreurs, ne construisent pas systématiquement ces doxas problématiques et poursuivent leur formation en construisant souvent ces outils de pensée, plus tard.

6.2. LE RAPPORT AU SAVOIR EN FORMATION

À la suite de Bautier et Rochex (1998), le rapport au savoir des étudiants est envisagé à partir des processus (l'acte d'apprendre), des situations d'apprentissage et des produits (les savoirs comme acquis) qu'ils décrivent. « Il est relation de sens et relation de valeur : l'individu valorise ou dévalorise les savoirs en fonction du sens qu'il leur confère » (Bautier et Rochex, 1998, p. 34). Pour décrire le rapport à la formation des étudiants, il se fait à partir de différents indices relevant de ces trois dimensions. Il est ainsi possible de reconnaître si les étudiants se situent plutôt dans une logique

du cheminement (réduction de l'école à sa fonction certifiante) ou dans une logique de l'apprentissage (identification des enjeux de compréhension dans les situations de formation, posture secondarisante) (Bautier, Charlot et Rochex, 2000).

Le rapport à la formation s'exprime, par exemple, par les verbes que les étudiants attribuent au discours des chercheurs (ces derniers pensent et prétendent ou au contraire posent des hypothèses, analysent et expliquent, par exemple). Ce rapport se donne ensuite à voir dans les définitions données à l'acte d'apprendre (mémorisation-restitution ou compréhension ; faire ou apprendre...) en surface ou en profondeur (Marton, Quifang et Nagle, 1996). Ce sont des définitions qui apparaissent à travers les situations de formation décrites ou convoquées par les étudiants. De plus, le rapport à la formation est révélé par la nature de ce que l'étudiant considère comme des savoirs (vérités ou opinions, absolus ou discutables) et par la nature de la validation de ces savoirs : parce qu'ils sont utiles à l'action ou parce qu'ils permettent de comprendre, d'élargir son point de vue sur les situations d'enseignement-apprentissage. En outre, le rapport à la formation est rendu explicite dans la forme du discours de l'étudiant : il met en doute (ou non) les savoirs qu'il est en train de construire, il négocie (ou pas) les significations en construction, etc. À ce sujet, l'analyse a permis de relever deux façons différentes d'investir le « je » dans les fiches de lecture. Pour certains étudiants, cette posture énonciative est l'occasion d'opposer leur point de vue à celui des auteurs. Pour d'autres, elle permet l'explicitation des tensions et des désaccords provoqués par la lecture et favorise ainsi la négociation de sens propice à l'appropriation des savoirs proposés ainsi que la prise de conscience des changements de conceptions provoqués par la formation. Riopel (2006) a montré l'importance de la conscience que l'étudiant a de son propre parcours de formation. « L'engagement en formation consisterait alors pour eux à savoir rester indécis, à faire des essais dans plusieurs domaines, à demeurer disponibles, quitte à se faire une idée plus tard » (Riopel, 2006, p. 71). La description de parcours typiques a confirmé ces travaux : les étudiants qui construisent des outils de pensée et qui centrent toujours mieux leur attention sur les apprentissages des élèves sont ceux qui peuvent se décrire comme se formant.

6.3. LES CONCEPTIONS DE L'ENSEIGNEMENT ET L'INVESTISSEMENT DE L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE

Le rapport à la formation est un repère important qui situe l'investissement de l'identité professionnelle par les étudiants (Riopel, 2006). Ils testent la valeur des savoirs proposés et de leurs acquis face aux exigences de la profession. L'étudiant traduit constamment les exigences posées par

la formation afin d'en dégager un sens qui lui convienne. Cette partie de l'analyse a rendu visible l'articulation que les étudiants construisent entre les savoirs académiques proposés et les exigences de la pratique. Il existe plusieurs façons de traduire en gestes professionnels (généraux ou particuliers, prescriptifs ou négociables) les savoirs académiques proposés et elles évoluent durant la formation. Cet investissement en formation peut être croisé avec l'évolution de la conception qu'a l'étudiant de son rôle professionnel et la conscience qu'il a des répercussions de ses choix et de ses actions sur les apprentissages des élèves (Bautier, 2006 ; Beckers, 2007 ; Buysse et Vanhulle, 2009).

6.4. LE TRAITEMENT DES SAVOIRS DE RÉFÉRENCE PROPOSÉS EN FORMATION

La méthodologie développée ci-dessus permet de comparer le traitement des savoirs de référence proposés en formation par les étudiants en fonction de la posture qu'ils adoptent. Le codage des contenus traités et de la nature du traitement de ces contenus nous a conduit à dessiner des « trajets de savoirs » révélant les formes de constructions de significations propres à chaque parcours de formation typique reconnu. Ces trajets décrivent la façon dont les étudiants traduisent ces savoirs de référence, les transforment ou les adaptent pour enfin construire des outils dont l'usage est plus ou moins orienté vers l'enseignement ou vers l'apprentissage.

CONCLUSION

La méthodologie développée ici vise la description et la compréhension des processus de formation des futurs enseignants. En ce sens, elle tente de répondre en partie aux manques relevés par Serres (2008) à propos de nos connaissances des parcours de formation des futurs enseignants et à la nécessité exprimée par Vanhulle et Lenoir (2005) de développer des outils conceptuels et méthodologiques en vue d'améliorer notre connaissance des savoirs construits et utilisés par les enseignants.

Bien que complexe, cette méthodologie favorise le croisement de différentes dimensions des processus de formation des étudiants à l'enseignement, tels que la nature de l'appropriation des savoirs de référence, les significations construites, l'évolution des conceptions, l'investissement en formation, ou encore la conscience qu'ont les étudiants de se former. Ceci est rendu possible par le croisement de l'analyse d'écrits de nature plus scientifique et d'écrits réflexifs. La variété des textes analysés facilite

ainsi la compréhension des processus de formation et les liens qui peuvent être établis entre l'appropriation des savoirs théoriques de référence et la construction d'une professionnalité qui vise l'apprentissage de tous les élèves. Ainsi, cette méthodologie revêt un certain nombre d'intérêts pour la formation des enseignants.

Tout d'abord, dans la perspective historico-culturelle, la formation à l'enseignement vise prioritairement le développement des étudiants. Or, celui-ci est la conséquence de l'appropriation des outils et des œuvres culturelles élaborés par les générations précédentes. C'est l'appropriation de systèmes de concepts scientifiques et de leur usage comme outils de pensée qui suscite le développement d'une posture critique et réflexive. Schneuwly (2012) souligne que l'adoption du paradigme du praticien réflexif a conduit à la disparition de l'objet d'apprentissage et des outils d'enseignement dans les préoccupations des futurs enseignants. Or, nos recherches montrent que l'appropriation en profondeur de savoirs théoriques de référence peut favoriser cette centration de l'attention des futurs enseignants sur ces dimensions. La méthodologie proposée offre une grille d'analyse de l'appropriation de ces savoirs et de repérage d'indices de développement professionnel.

Ensuite, les différentes analyses proposées précédemment permettent d'interroger, sous un angle nouveau, l'aspect de l'alternance en formation et, plus particulièrement, le rôle des apports théoriques de celle-ci. Les résultats conduisent à réaffirmer la nécessité d'assumer une rupture entre théorie et pratique (Clerc, 2011), du moins à certains moments de la formation, et de permettre ainsi l'appropriation en profondeur de savoirs théoriques. De plus, les liens entre théorie et pratique se devraient d'être accompagnés pour éviter que les savoirs de référence proposés ne se transforment en doxas ou en prescriptions normatives peu propices à la réduction des inégalités scolaires. Dans ce cadre, notre méthodologie permet de repérer et de comprendre la construction de ces doxas.

Par ailleurs, les outils méthodologiques proposés, parce qu'ils rendent visibles les significations construites par les étudiants, sont susceptibles d'être investis comme des outils de régulation de la formation, notamment parce qu'ils permettent de pointer quelques éléments révélateurs de la construction d'une posture professionnelle qui vise les apprentissages de tous les élèves ou à l'inverse, propice à la construction d'inégalités scolaires (Crinon, Marin et Bautier, 2008). La thèse développée nous a menée à plusieurs révisions, modifications et améliorations de nos interventions de formation, comme la diminution des apports théoriques au profit de leur appropriation en profondeur ou comme la mise en œuvre d'un guidage de cette appropriation par les formateurs.

L'appropriation des savoirs théoriques ne peut être du seul ressort de l'étudiant. La formation devrait plutôt lui proposer des médiations qui favorisent cette appropriation ainsi que des outils-médiateurs qui permettent l'intériorisation de leur usage dans la pratique et évitent leur transformation en doxas pédagogiques.

Enfin, il appert que le rôle et la place de l'écriture en formation devraient être remis en question et repensés. Notre recherche a montré que les étudiants qui ne maîtrisent pas les compétences requises en lecture-écriture sont aussi ceux qui ne parviennent pas à s'approprier les savoirs de référence proposés. De plus, ces étudiants semblent cristalliser par l'écriture leurs conceptions initiales et institutionnaliser les doxas contre lesquelles nous luttons. Pour que l'écriture fonctionne comme un outil de formation, comme une aide à l'appropriation de savoirs et à la construction de significations, il faudrait permettre aux étudiants d'acquérir cet outil requis par la formation. Ceci peut se matérialiser par le guidage de cette écriture, par l'expérience de différentes formes d'écritures collectives ou individuelles, et surtout par des phases de réécriture qui éviteraient la cristallisation de certaines conceptions erronées (Clerc et Ducrey, 2014). Ainsi, mais à certaines conditions, l'écriture en formation peut revêtir une double fonction : pour les étudiants, celle d'outil d'appropriation des savoirs de formation et de construction de significations et, pour les formateurs, celle d'outil de régulation de la formation. Les grilles d'analyses issues de la méthodologie présentée dans ce chapitre offrent des pistes pour parvenir à l'identification des formes d'écritures mises en œuvre par les étudiants et pour repérer leurs difficultés avant qu'ils n'en fassent usage pour cristalliser des conceptions peu propices à la réussite des apprentissages de leurs élèves.

BIBLIOGRAPHIE

- Barré-De Miniac, C. (2011). « La professionnalisation par l'écriture. Vers un accompagnement adapté aux objectifs de formation », dans M. Morisse, L. Lafortune et F. Cros (dir.), *Se professionnaliser par l'écriture. Quels accompagnements ?*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 18-36.
- Bautier, É. (2005). « Formes et activités scolaires, secondarisation, reconfiguration, différenciation sociale », dans N. Ramognino et P. Vergès (dir.), *Le français hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissages scolaires*, Études offertes à V. Isambert-Jamati, Publication de l'Université de Provence, p. 49-67.
- Bautier, É. (2006). *Apprendre à l'école, Apprendre l'école*, Lyon, Chronique sociale.

- Bautier, É., B. Charlot et J.-Y. Rochex (2000). « Entre apprentissages et métier d'élève : le rapport au savoir », dans A. van Zanten (dir.), *L'école, état des savoirs*, Paris, La Découverte, p. 179-188.
- Bautier, É. et R. Goigoux (2004). « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue française de pédagogie*, vol. 148, p. 89-100.
- Bautier, É. et J.-Y. Rochex (1998). *L'expérience scolaire des « nouveaux lycéens ». Démocratisation ou massification ?*, Paris, Armand Colin.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles*, Bruxelles, De Boeck.
- Bernié, J.-P. (2002). « L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de communauté discursive : un apport à la didactique comparée ? », *Revue française de pédagogie*, vol. 141, p. 77-88.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, texte et discours : pour un interactionnisme socio-discursif*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (2004). « La médiation langagière, son statut et ses niveaux de réalisation », dans R. Delamotte-Légrand (dir.), *Les médiations langagières. Vol. II : Des discours aux acteurs sociaux*, Rouen, Presses universitaires de Rouen, p. 11-32.
- Brossard, M. (2004). *Vygotski. Lectures et perspectives de recherches en éducation*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- Buyse, A. et S. Vanhulle (2009). « Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ? », *Questions vives*, vol. 5, n° 11, p. 225-242.
- Clerc, A. (2011). « Écrire ses acquis pour favoriser l'intégration des savoirs académiques et leur articulation avec la pratique », dans M. Morisse, L. Lafortune et F. Cros (dir.), *Se professionnaliser par l'écriture. Quels accompagnements ?*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 61-82.
- Clerc, A. (2013). *Rôle des savoirs théoriques de référence dans les parcours de formation des futurs enseignants des premiers degrés de la scolarité*, Thèse en sciences de l'éducation, Genève, Université de Genève.
- Clerc, A. et M. Ducrey (2014). « Une mise en abyme propice au développement professionnel dans la formation des futurs enseignants », dans J.-P. Bernié et M. Brossard (dir.), *Vygotski et l'école : apports et limites d'un modèle théorique pour penser l'éducation et la formation aujourd'hui*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, p. 281-292.
- Crinon, J., B. Marin et É. Bautier (2008). « Quelles situations de travail pour quel apprentissage ? Paroles des élèves, paroles de l'enseignant », dans D. Bucheton et O. Dezutter (dir.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 123-147.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*, Paris, Presses universitaires de France.

- Efklides, A. (2008). «Metacognition. Defining its facets and levels of functioning in relation to self-regulation and co-regulation», *European Psychologist*, vol. 13, n° 4, p. 277-287.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1999). *L'énonciation*, Paris, Armand Colin.
- Martin, D., P.-A. Doudin et O. Albanese (2001). «Vers une psychopédagogie métacognitive», dans P.-A. Doudin, D. Martin et O. Albanese (dir.), *Métacognition et éducation : théorie et pratique* (2^e éd. rev. et augm.), Berne, Peter Lang, p. 3-29.
- Marton, F., W. Quifang et A. Nagle (1996). «Views on learning in different cultures. Comparing patterns in China and Uruguay», *Anales de psicologia*, vol. 12, n° 2, p. 123-132.
- Morisse, M., L. Lafortune et F. Cros (dir.) (2011). *Se professionnaliser par l'écriture. Quels accompagnements ?*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Riopel, M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- Rochex, J.-Y. (1997). «L'œuvre de Vygotski : fondements pour une psychologie historico-culturelle», *Revue française de pédagogie*, vol. 120, p. 105-147.
- Sarig, G. (1996). «Academic literacy as ways of getting-to-know : What can be assessed», dans M. Birenbaum et F. Dochy (dir.), *Alternatives in Assessment of Achievements, Learning Processes and Prior Knowledge*, Boston, Dordrecht et Londres, Kluwer Academic Publishers, p. 161-169.
- Schneuwly, B. (1985). «La construction sociale du langage écrit chez l'enfant», dans B. Schneuwly et J.P. Bronckart (dir.), *Vygotski aujourd'hui*, Paris, Delachaux et Niestlé, p. 169-203.
- Schneuwly, B. (2012). «Praticien réflexif, réflexion et travail enseignant : l'oubli de l'objet et des outils d'enseignement», dans M. Tardir, C. Borges et A. Malo (dir.), *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?*, Bruxelles, De Boeck, p. 73-91.
- Serres, G. (2008). «Formation des enseignants», dans A. Van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France, p. 339-343.
- Vanhulle, S. (2009a). «Savoirs professionnels et construction sociodiscursive de l'agir», *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, vol. 90, p. 167-188.
- Vanhulle, S. (2009b). *Des savoirs en jeu au savoir en «je»*. *Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*, Berne et Neuchâtel, Peter Lang.
- Vanhulle, S. et Y. Lenoir (2005). *L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement. Vers de nouvelles perspectives en recherche*, Sherbrooke, Éditions du CRP.
- Vygotski, L.S. (1926/2010). *La signification historique de la crise en psychologie*, Paris, La Dispute.
- Vygotski, L.S. (1934/1985). *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.

CHAPITRE

5

**L'écriture réflexive
et les postures d'étudiants
en formation initiale à l'enseignement**

Marie-Christine Pollet

RÉSUMÉ

En Belgique, la formation initiale des futurs enseignants dans le cadre de l'Université ne repose pas sur le fondement professionnalisant qui caractérise les formations pédagogiques dans d'autres environnements institutionnels¹. Dans ce contexte, la présente contribution porte sur une recherche exploratoire se situant à l'intersection de deux traditions – schönienne et vygotkienne – de l'écriture réflexive. En effet, il s'agit, dans un premier temps, d'analyser les pratiques langagières observables dans des productions d'étudiants destinées à susciter chez eux une réflexion d'ordre professionnel et de dégager ainsi quelques postures représentatives. Dans un deuxième temps, il s'agit de tenter de construire, sur cette base, un cadre d'écriture réflexive en vue de l'élaboration d'une identité professionnelle d'enseignant. Le champ théorique servant de support à la recherche est celui de la littéracie, qui insiste notamment sur le processus continu d'acquisition de l'écrit.

1. En Belgique, la formation des professeurs du secondaire est organisée comme ceci : en Haute École (Département pédagogique) pour ceux qui se destinent à l'enseignement secondaire inférieur (12-15 ans), à l'Université (dans le cadre du Master à finalité didactique ou de l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur) pour ceux qui se destinent à l'enseignement secondaire supérieur (15-18 ans).

Ces dernières années, les écrits professionnels des enseignants ont fait l'objet d'un certain nombre d'analyses et de recherches. Il peut s'agir de leurs outils/documents de travail au quotidien (Daunay, 2011 ; Daunay et Morisse, 2009 ; Lepoivre-Duc, 2011) ou de productions réflexives, en formation initiale ou continue, portant sur leurs pratiques, participant à la construction de leur identité ou à la production de savoirs (Daunay, Delcambre, Dufays et Thyron, 2007 ; Deum, 2004 ; Dezutter et Doré, 2004 ; Dufays et Thyron, 2004 ; Leclercq et Oudart, 2011 ; Pollet, 2009 ; Scheepers, 2009 ; Vanhulle, 2005).

Dans cette contribution, il est question de productions écrites d'étudiants de Master 2² en langues et littératures françaises et romanes qui ont choisi la « finalité didactique³ » et dont la plupart se destinent à enseigner le français dans l'enseignement secondaire supérieur (15-18 ans) : étudiants certes en fin de parcours et, par conséquent, titulaires d'une certaine expérience (celle de leurs stages), mais entrant néanmoins dans la catégorie des novices.

Il est important de souligner qu'en Belgique, dans le cadre de l'Université, la finalité didactique n'est pas conçue comme professionnalisante à proprement parler. En effet, contrairement à l'organisation des départements pédagogiques des Hautes Écoles qui articulent tout le cursus à la pratique, la formation pédagogique à l'université ne correspond qu'à une partie du cursus des étudiants, indépendante de l'autre partie consacrée aux cours théoriques relatifs à la discipline : parallèlement aux activités ou cours réservés à la didactique (générale et disciplinaire), les étudiants de la finalité didactique suivent un programme universitaire des plus classiques (cours, travaux et mémoire, dans les domaines disciplinaires relatifs aux études poursuivies – dans le cas qui nous intéresse, la littérature et la linguistique).

Ainsi, à l'université, la construction systématique d'une identité professionnelle, pour les futurs enseignants, ne fait pas encore partie de la culture et, en outre, la part dévolue aux stages dans les écoles reste faible. Dans ce contexte, les pratiques d'écriture professionnelle ou réflexive ne relèvent pas – encore – d'une tradition ni d'instructions officielles. Cependant, en tant que professeure de didactique du français et de pratique réflexive et responsable des stages didactiques, profitant du principe de liberté académique laissant les titulaires de cours maîtres de leurs contenus, j'ai choisi de confronter mes étudiants à l'écriture dans le cadre du cours de pratique réflexive, convaincue de l'intérêt du recours à l'écrit

2. Il s'agit de la cinquième et dernière année de la formation universitaire de ces étudiants.

3. Cette finalité permet aux étudiants d'obtenir le titre requis pour enseigner.

pour objectiver et clarifier des concepts (Daunay, Delcambre, Dufays et Thyron, 2007 ; Dufays et Thyron, 2004) et pour « mettre en sens » une certaine expérience (Merhan, 2009).

Comme on le verra en détail, l'objectif de ma demande de production était triple : amener les étudiants à s'interroger sur des pratiques enseignantes, à mettre en mots un regard sur l'articulation théorie-pratique et, enfin, à adopter une posture critique vis-à-vis de concepts didactiques ou d'instructions officielles. C'est une analyse des écrits de ces étudiants en formation initiale que je présente ici.

1. LES OBJECTIFS ET LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

En observant, à la lueur d'outils fournis par l'analyse du discours, les pratiques langagières mises en œuvre dans les écrits dont il vient d'être question, je tente de faire émerger quelques postures à partir desquelles il serait possible, en conclusion, de dégager des pistes de changements et de développement concernant le recours à l'écrit, dans une optique plus professionnalisante, notamment en ce qui concerne l'élaboration d'une identité professionnelle.

Entre mon objectif et le moyen utilisé pour l'atteindre, je me situe à l'intersection de deux traditions de l'écriture réflexive qui peuvent toutefois s'avérer complémentaires (Bibauw et Dufays, 2010). D'une part, en ce qui concerne l'objectif final (construire une activité spécifique d'écriture à travers laquelle les étudiants effectueront un retour sur leur action professionnelle), je m'inscris dans la tradition schönienne des formateurs d'enseignants qui cherchent à développer la réflexivité dans un contexte de développement professionnel (Bibauw, 2010). D'autre part, en ce qui regarde le moyen utilisé (observation de productions étudiantes à un moment donné), je me situe dans la tradition vygotskienne des didacticiens qui analysent la distanciation réalisée dans et par l'activité langagière (Bibauw, 2010).

Plus généralement, je situe cette recherche et les effets qu'elle produira dans le champ théorique de la littéracie. Ce concept met en effet l'accent sur le processus continu de l'acquisition des pratiques de l'écrit et sur la dimension contextuelle intervenant aussi bien dans leur apprentissage que dans leur élaboration. Je rejoins en cela une récente recherche de Barré-De Miniac (2011) consacrée à l'accompagnement des écrits en

formation professionnelle, ainsi que les travaux s'inscrivant dans le domaine des littéracies universitaires (voir, entre autres, Delcambre et Lahanier-Reuter, 2012 ; Pollet, 2012).

Rappelons-le, mon objectif est de voir comment, par l'utilisation de certains procédés langagiers, les étudiants opèrent, ou pas, une distanciation par rapport à l'objet de leur réflexion, de manière à construire, pour la suite, un cadre d'écriture qui les amènerait explicitement à opérer un retour sur une expérience professionnelle. Il s'agit donc, dans un premier temps, de cerner le degré et le mode d'implication des étudiants en ce qui concerne ce sur quoi et à partir de quoi ils écrivent. Pour ce faire, j'ai exploité les outils de l'analyse de discours relevant de l'étude de l'énonciation (plus précisément, des modalisations et des personnes linguistiques), de l'implicite, de l'argumentation, de l'articulation entre les modes d'organisations textuelles, et de la polyphonie.

Dans ce contexte, j'ai centré l'observation sur : le rapport au « je » et les interactions visibles avec le destinataire – la part de la description, de la narration et de l'argumentation – et le type d'argumentation, le cas échéant – la part et l'usage du discours d'autrui dans la réflexion personnelle (appel aux références théoriques ? aux dires des autres étudiants ? pour quel tissage théorie-pratique ?). Le choix de cette méthode d'analyse permet de faire émerger quelques postures intéressantes – de la réserve à l'implication, comme on le verra plus loin.

Les écrits observés ici ne sont pas des écrits au long cours, comme le portfolio ou le journal de bord, appartenant au registre des pratiques réflexives « longitudinales et systématiques » (Bibauw et Dufays, 2010). En effet, vu le contexte particulier, décrit plus haut, de la formation des enseignants à l'université, j'ai expérimenté un autre type d'écrit, moins contraignant en temps pour les étudiants, que l'on peut classer dans les pratiques « ponctuelles et occasionnelles » (Bibauw et Dufays, 2010), et dont l'objectif général est, pour moi, d'amener autant que possible les étudiants à s'impliquer dans une réflexion liée aux spécificités de leur future profession.

Pour résumer, on dira que la production exploitée ici correspond à une pratique ponctuelle, relève de l'écriture de la distance (Bibauw et Dufays, 2010) et fait partie des écrits « sur » et « à partir de » la pratique professionnelle, les écrits sur se situant dans des moments « réflexifs et rétrospectifs, pour soutenir une démarche analytique et interprétative », les écrits à partir de « interrogeant le sens de sa pratique et visant la compréhension de phénomènes » (Kaddouri, 2006, cité dans Lafortune, 2011, p. 209).

2. LE CONTEXTE ET LA MÉTHODOLOGIE DU DISPOSITIF

Dans mon institution, le cours de pratique réflexive ne correspond pas à une définition précise ni à des pratiques communes à tous les titulaires dans les finalités didactiques des différentes filières, le principe de liberté académique déjà évoqué et caractéristique de l'université expliquant sans doute cet état de fait. Face à cette absence de tradition et de base curriculaire commune, j'ai d'abord été amenée à « bricoler », plus ou moins heureusement, pour finalement tenter de construire un cours basé sur les objectifs théoriquement définis de la pratique réflexive : exercice d'une analyse critique sur les pratiques professionnelles (Baillat et Arocq, 2002 ; Paquay, De Cock et Wibault, 2004 ; Sillam, 2002), élaboration de jugements professionnels et d'une réflexion critique et constructive (Perrenoud, 2001).

Il est vrai que les étudiants, en formation initiale, rappelons-le, ne disposent pas d'une assise professionnelle étendue, les stages représentant la seule expérience pour la plupart. Cependant, avec Perrenoud (2001), on reconnaîtra ceux-ci comme le premier moment réflexif possible dans la vie professionnelle de l'enseignant. De plus, la pratique de tiers (maîtres de stages, autres étudiants) peut intervenir dans la construction de jugements et d'une réflexion critique.

Signalons encore que les écrits demandés sont ancrés dans le cadre du cours de pratique réflexive – par l'apport de concepts théoriques, de documents incitatifs, par des discussions en groupes et des confrontations collectives, etc. – pour donner aux étudiants du « grain à moudre », en quelque sorte, vu le peu d'expérience dont ils disposent personnellement.

Comme nous l'avons vu précédemment, l'objectif poursuivi dans la demande de production écrite faite aux étudiants se décline en trois points : il s'agit en effet de les amener à s'interroger sur des pratiques enseignantes (celles qu'ils ont observées chez leurs maîtres de stage, les leurs, celles de leurs camarades), à « mettre en mots » un certain regard sur l'articulation théorie-pratique (le leur, mais aussi celui d'autres acteurs de terrain ou de didacticiens), et enfin à adopter une posture critique vis-à-vis de certains concepts didactiques ou prescrits légaux tels que l'approche par compétences, dont on verra qu'elle suscite de grandes résistances.

En ce qui concerne le contexte du dispositif, il est le suivant : à l'issue de trois séances de cours consacrées à des discussions de groupes thématiques (trois séances, trois thèmes), discussions nourries par des documents incitatifs distribués à l'avance et ayant très classiquement fait l'objet de mises en commun, chacun des étudiants a dû répondre à la consigne suivante :

Produisez un texte de 6 à 9 pages (2 à 3 pages par thème) dans lequel vous intégrerez, au-delà d'un aspect nécessairement descriptif, une dimension réflexive et analytique tenant compte :

- des réflexions du groupe ;
- des interactions entre les différents groupes au moment de la mise en commun ;
- des différents documents mis à disposition à l'occasion des discussions en groupes ;
- de l'expérience personnelle (aussi minime soit-elle) ;
- des apports théoriques venant des divers cours relevant de la didactique générale et de la didactique du français ainsi que de lectures complémentaires.

La pratique réflexive orale et collective, dans l'interaction, a donc précédé la pratique réflexive écrite individuelle. En effet, les discussions préalables en groupes me semblaient indispensables, et j'en suis *a posteriori* convaincue, pour permettre aux étudiants d'entendre des expériences multiples et d'étendre leur champ de réflexion. La discussion dure une heure, la deuxième heure étant consacrée au « rapport de discussion » : un porte-parole par groupe expose les éléments essentiels de la discussion de son groupe (les questions soulevées, les réponses apportées, les questions en suspens, etc.), puis l'ensemble de la classe réagit, suscite d'autres questions, d'autres réponses, d'autres expériences, et construit ainsi un débat collectif.

Le cadre interactif préalable a alors permis la participation de plusieurs personnes au processus réflexif et une construction intersubjective des savoirs (Bibauw et Dufays, 2010), compensant ainsi les carences personnelles en termes d'expériences et de savoirs. Le travail écrit a ensuite été réalisé à domicile et m'a été remis quelques semaines plus tard : on est donc bien là dans l'écriture de distance, alter-adressée et caractérisée par une rupture spatiotemporelle entre la production et la réception (Bibauw et Dufays, 2010).

2.1. LES THÈMES DISCUTÉS ET LES DOCUMENTS EXPLOITÉS

Les trois thèmes objets de la réflexion des étudiants ont été choisis pour différentes raisons : les débats qu'ils soulèvent dans le milieu enseignant (thème 1 : l'approche par compétences), les critiques récurrentes des maîtres de stages à l'égard des étudiants stagiaires (thème 2 : la transposition didactique) et l'intérêt direct qu'ils peuvent présenter dans le cadre d'une analyse critique (thème 3 : les regards sur une leçon « qui n'a pas marché »).

2.1.1. Thème 1: l'approche par compétences (APC)

Il faut savoir que ce thème est très polémique en Belgique. Le 17 juillet 1997, un décret, appelé le *Décret-missions* définit les objectifs généraux de l'enseignement en Communauté française de Belgique, et met en place l'approche par compétences: « les savoirs doivent être abordés dans la perspective de l'acquisition de compétences⁴ ».

Ce décret a provoqué un véritable tollé dans les milieux enseignants, syndicaux, associatifs, qui y voyaient les uns un amenuisement déplorable des savoirs, les autres une intrusion intolérable du monde économique dans l'enseignement. Si certains enseignants ont répondu avec enthousiasme aux nouvelles directives officielles, d'autres ont organisé une véritable résistance... ce qui fait que, quinze ans plus tard, un nombre non négligeable d'enseignants refuse toujours d'appliquer le décret et voue celui-ci aux gémonies... malgré les « descentes » de l'inspection dans les écoles et malgré le fait que le dernier bastion de résistance officielle (le réseau de la Ville de Bruxelles, historiquement traditionnel) s'est désormais vu sommé de passer au « nouveau programme ». Dans ce contexte, certains étudiants stagiaires sont plongés dans l'APC, d'autres sont confrontés aux discours résistants de leurs maîtres de stages. C'est la raison pour laquelle j'ai consacré à ce thème une séance de discussion. Les documents exploités consistent spécifiquement en un texte ironique circulant par courrier électronique dans le milieu des enseignants: *Après la science-fiction, voici l'évangile-fiction*; un texte critique: le compte rendu d'un article de Nico Hirtt (2010), *L'approche par compétences: une mystification pédagogique ?*; un texte officiel: le programme de la Communauté française de Belgique (enseignement officiel) qui décrit l'approche par compétences et en définit les termes clés; et un document exemplatif: un chapitre du manuel *Récit et Poésie* chez De Boeck (Dufays et Rosier, 2003). Il s'agit alors d'associer la poésie aux sons et à l'image, le tout consacré à une séquence exploitant l'approche par compétences.

2.1.2. Thème 2: la transposition didactique (TD)

Thème primordial, s'il en est, puisque les stagiaires y sont cruellement confrontés et que le problème principal qu'ils ressentent, et qui leur est reproché par les maîtres de stages, concerne précisément la TD. Il s'agit d'un exemple, parmi d'autres, de commentaire de maître de stage: *difficulté à sortir des savoirs savants de l'université pour s'adapter au niveau des élèves et atteindre des objectifs réalisables*.

4. Pour des informations détaillées, voir Romainville (2006).

Au-delà du thème de la TD, mais en rapport à la fois avec celle-ci et l'APC, les étudiants ont été invités à réfléchir aux façons d'échapper à un exposé *ex cathedra*, et aux manières de favoriser la construction du savoir par les élèves. Le document exploité est un article de Petitjean (1998): «La transposition didactique en français», le chapitre du cours de didactique du français consacré à la transposition didactique.

2.1.3. Thème 3: regards sur une leçon « qui n'a pas marché »

Pourquoi? Dans quel contexte? Que faire? À quoi penser pour l'améliorer? L'objectif consiste à amener les étudiants à accepter qu'une leçon n'ait « pas marché » comme ils l'auraient voulu, à condition d'en analyser les circonstances et de songer à ce qui pourrait en faire une leçon « réussie » selon eux. Plus largement, il s'agit aussi de s'interroger sur ces perceptions de réussite ou de ratage. Les documents exploités sont des préparations de leçons qui n'ont « pas marché », apportées par les membres du groupe. Notons que, pour les trois thèmes, en plus des documents donnés ou conseillés aux étudiants, ceux-ci avaient le loisir d'en rechercher eux-mêmes et de les apporter au cours: ce que certains (rares, il est vrai) ont fait.

3. L'ANALYSE DES TRAVAUX: UN CURSEUR QUI SE DÉPLACE ENTRE IMPLICATION ET RÉSERVE

Je présenterai ci-dessous quelques éléments de synthèse de l'analyse des 30 travaux, à partir d'indices discursifs (pour rappel: rapport au « je » – part de la description/narration/argumentation –, type d'argumentation – usage du discours d'autrui –, interactions visibles avec l'interlocuteur), regroupés sous l'angle de l'implication plus ou moins forte des étudiants dans et par leur écriture, dans la thématique ou la profession qui les attend.

On verra, en effet, que le curseur se déplace de l'implication à la réserve, soit selon les étudiants soit selon le thème, plus précisément selon le fait que l'étudiant ait été lui-même confronté à l'expérience ou qu'il parle de ce qu'il a pu simplement observer ou entendre. Ainsi, selon l'usage du « je » ou de l'impersonnel, selon la tendance plus ou moins forte à se réfugier derrière des descriptions ou à se positionner, à tisser des liens entre la théorie et la pratique, on verra des étudiants plutôt impliqués ou plutôt réservés, voire très frileux, dans et par leur écriture vis-à-vis des objets de leur production et de leur rapport à ceux-ci. On pointera ci-dessous cinq postures qui émergent de l'analyse des productions écrites des étudiants.

3.1. LE RAPPORT FRILEUX AU « JE »

Le « je » est présent, mais beaucoup moins massivement que dans les travaux d'enseignants confirmés que j'ai eu l'occasion d'analyser, ceux-ci ayant pour la plupart consacré de nombreuses pages aux récits d'expériences où le « je » est évidemment de mise (Pollet, 2009).

Chez nos étudiants/enseignants novices, lorsque le « je » est présent, c'est à deux occasions :

- lorsqu'ils se livrent à un récit d'expérience professionnelle, mais les cas sont rares, ce que l'on peut expliquer par le fait que cette expérience est très faible. Cependant, quand cela se présente, le recours au « je » se fait surtout dans la partie du travail consacrée à la transposition didactique (ce qu'on comprend aisément puisque tous les étudiants y ont été confrontés personnellement), et dans une moindre mesure dans la partie consacrée à l'analyse d'une leçon « qui n'a pas marché » (lorsque l'étudiant choisit de parler d'un ratage personnel, ce qui n'était pas obligatoire) ;
- lorsque les étudiants tentent d'argumenter, en exprimant des opinions personnelles (on y reviendra plus bas).

À l'exception de ces cas, la tendance générale des étudiants consiste à se réfugier derrière le « on » impersonnel, le « il y a », le pluriel (« les enseignants », « les stagiaires ») ou la voix passive, ce qui traduit sans doute une difficulté à se positionner comme (futurs) enseignants (sentiment d'illégitimité, voire d'imposture, vu leur manque d'expérience?).

3.2. UN MODE D'ORGANISATION MASSIVEMENT PRIVILÉGIÉ : LA DESCRIPTION

De nombreux étudiants privilégient la ou les descriptions tout au long de leur travail, quel que soit le thème, et ceux-là développent très peu, voire pas du tout, la dimension réflexive et analytique souhaitée.

D'autres recherches confirment cette tendance à la description. Ainsi, Frier (1998) décrit la « modalité de rappel descriptive-objective » prise par les étudiants, comme s'il s'agissait d'un cadre rassurant. Mes propres travaux (Pollet, 2001 ; Pollet et Piette, 2004) ont aussi montré le recours massif, de la part des étudiants, à ce type de rappel en situation de production résumante ou d'écrits de recherche. Ceci rejoint l'analyse de Bautier et Rochex (1998, p. 151) au sujet des écrits des lycéens qui « juxtaposent les références sans les organiser pour les transformer en un discours nouveau, faisant simplement mention de leurs connaissances ou qui se situent dans un univers monophonique ».

Soulignons d'emblée que les descriptions dont il est question ici se distinguent des récits d'expériences professionnelles évoqués plus haut : il s'agit, en effet, de descriptions de situations non professionnelles, mais relatives à la construction du travail demandé : documents ou supports exploités pour le travail, manière dont ils ont organisé la discussion de groupe, etc.

Techniquement, ces étudiants respectent la consigne, car ils évoquent bien les divers éléments dont on leur avait demandé de tenir compte (pour rappel : les réflexions du groupe, les interactions entre les différents groupes au moment de la mise en commun, les documents mis à leur disposition à l'occasion des discussions en groupes, l'expérience personnelle, les apports théoriques venant des cours relevant de la didactique générale et de la didactique du français ainsi que de lectures complémentaires). De plus, la consigne évoquait explicitement un « aspect nécessairement descriptif » dans le travail à produire.

Cependant, les étudiants évoquent toutes ces dimensions avec, pour seule finalité, de les décrire non pour les utiliser en les mettant en relation, en se servant des uns pour poser des questions aux autres (ce que certains ont pourtant pu faire). C'est ainsi que l'on trouve des travaux construits sur un empilement de descriptions, comme dans les exemples ci-après. Il s'agit de descriptions des documents donnés en support. Par exemple :

- Lors de cette séance, les échanges dans et entre les groupes se sont déroulés autour de quatre documents et de leur comparaison : un document ironique – un courriel tournant en dérision les problèmes posés par le travail par compétences ; un document critique – Hirtt (2009), analysant les rapports existant entre le programme par compétences et les enjeux économiques exigés par le système capitaliste ; un document descriptif qui est le programme par compétences rédigé par la Communauté française ; enfin, un document exemplatif – un chapitre d'un manuel destiné aux 5^e et 6^e secondaires, intitulé « Associer la poésie aux sons et à l'image ».
- Penchons-nous maintenant sur le document de Petitjean (1998). La transposition didactique fait intervenir trois pôles au lieu de deux... Suit alors une longue description de son article, c'est-à-dire six longs paragraphes.

Descriptions du déroulement et du contenu des discussions. Par exemple, lors de cette séance, chaque groupe devait présenter une leçon qui ne s'était pas bien passée et réfléchir à une solution pour éviter que le problème ne se reproduise. Le premier groupe a présenté une leçon sur le roman médiéval, le deuxième groupe, une leçon sur la communication

orale, le troisième a choisi de présenter une problématique générale : la gestion du temps alors que le quatrième proposait une leçon d'une heure traitant de Marivaux.

Bien entendu, les descriptions sont nécessaires dans une optique de contextualisation et d'explicitation (pour rappel, cette nécessité était d'ailleurs clairement mentionnée dans la consigne), mais dans les cas qui viennent d'être mentionnés (comme dans de nombreux autres), le mode descriptif prend largement le pas dans le travail. On tente bien d'esquisser « l'analyse personnelle », mais celle-ci se réduit le plus souvent à *je suis d'accord/pas d'accord, le stagiaire aurait plutôt dû... , on pourrait imaginer d'autres pistes*, etc.

Un autre exemple à ce sujet, à propos du premier thème (l'approche par compétences) : celui d'un étudiant qui, après une description longue et systématique comme en témoigne la numérotation de la *démarche*, des *observations de notre groupe* et des *observations supplémentaires des autres groupes*, passe à une conclusion... qui ne fait que résumer les avis des uns et des autres précédemment décrits et qui se termine par des propos extrêmement convenus, pour ne pas dire des clichés... ne laissant aucune place à l'apport personnel et encore moins à l'analyse, même si, parfois, certaines affirmations sont fortes, mais non étayées !

On constatera donc ici, comme ce fut le cas pour de nombreuses productions étudiantes, la tendance à la modalité phénoménale-descriptive, décrite à l'origine par Leenhardt (1988) et réexploitée dans le champ des littéracies universitaires (Frier, 1998 ; Pollet, 2001 ; Pollet et Piette, 2004). Cette tendance est souvent le signe d'une extrême prudence, un peu comme si les étudiants craignaient de trop s'avancer, et surtout de se tromper, en s'en écartant.

3.3. DANS CERTAINS CAS, UNE VOLONTÉ DE DÉFENDRE UNE POSITION PERSONNELLE

Certains étudiants – beaucoup plus rares – se situent nettement dans cette posture-là ou dans la velléité de cette posture, par un mode discursif relevant de l'une ou l'autre forme d'argumentation. Dans tous les cas, ces textes se distinguent par un grand nombre de connecteurs, d'expressions telles que *j'objecterais, je soutiens, je plaide pour*, de modalisations d'énoncé logiques ou évaluatives, et de modalisations d'énonciation déclaratives. Ainsi, une production de ce type, traduisant une volonté d'accepter certaines idées, se construit sur le mode de la dissertation, évoquant le pour et le contre, concédant, réfutant, et proposant pour finir une opinion personnelle.

Une autre production montre, quant à elle, une position très carrée, visible notamment par de nombreuses modalisations d'énoncés évaluatives et métadiscursives, ainsi que par des modalisations d'énonciation souvent déclaratives. À noter que cet étudiant, issu d'une école secondaire qui se clame haut et fort « anti-compétences », montrait déjà, lors de la discussion collective, une extrême virulence contre l'APC. Visiblement, il est resté campé sur ses positions. De plus, du point de vue de l'argumentation, on constate qu'il étaye très peu, voire pas du tout, ses affirmations, comme dans cet extrait : *on nous pousse à réduire la transmission des savoirs pour toute une série de fausses raisons [...] au profit d'une méthode d'apprentissage basée sur un concept dont on ne sait presque rien, si ce n'est qu'il contente les patrons.*

Une troisième et dernière production de ce type exploite ce que l'on pourrait appeler un discours raisonné, posant des questions, faisant interagir différents systèmes discursifs (celui du terrain, c'est-à-dire les expériences des uns et des autres et les documents supports, celui des théories convoquées – le propre système discursif de l'étudiant) se livrant ainsi à un véritable mouvement de problématisation au sens de Delcambre et Laborde-Milaa (2002), Guigue (1998), Nonnon (2002), et produisant pour finir une conclusion personnelle à l'examen du problème.

Dans les trois cas qui viennent d'être évoqués, on constate, bien entendu, une volonté d'implication, mais en restant dans des genres somme toute très scolaires – donc rassurants ? (pour le premier et le troisième) ou dans un discours d'opinion personnelle, sans étayage argumentatif et sans grande distance critique (pour le deuxième).

3.4. LE RECOURS AUX CONCEPTS THÉORIQUES – TISSAGE THÉORIE/PRACTIQUE

Comme on peut le supposer à la lueur des exemples déjà donnés, les concepts théoriques servent rarement de supports ou d'outils à une réflexion personnelle. À quelques exceptions près (dont le travail de l'étudiant évoqué plus haut, qui a produit ce que j'ai appelé un discours raisonné), la plupart des étudiants décrivent, résument, évoquent les concepts ou les articles et en font, dans leur texte, des points bien séparés du reste. Le tissage théorie-pratique reste donc visiblement problématique. Or, c'est ce sur quoi est censée se baser une pratique réflexive efficace (Perrenoud, 2001).

Quelles sont les références privilégiées ? Sans surprise, le plus souvent, ce sont les documents distribués comme supports. Beaucoup plus rarement, celles des cours de didactique générale ou du cours de didactique du français. Et, plus rarement encore, les références venant de lectures individuelles et complémentaires.

3.5. LES INTERACTIONS VISIBLES AVEC L'INTERLOCUTEUR

Tout ce qui précède se situe dans un rapport d'interaction, même implicite, avec le lecteur. Cette dimension est aussi visiblement observable dans les exemples qui suivent, donnant ainsi clairement à certains écrits le statut de « productions alter-adressées » (Bibauw et Dufays, 2010). Il s'agit de modalités d'énonciation interrogatives ou injonctives, très nombreuses dans certains travaux. Dans le même ordre d'idées, ce sont des insertions de commentaires « para » au fil du texte.

Cette composante constitue, dans une certaine mesure, une faille dans le concept de transposition. J'ajoute « dans une certaine mesure » parce qu'il ne s'agit pas de critiquer la personnalité du professeur dont les cours portent l'empreinte, mais plutôt de montrer en quoi la transposition a des conséquences regrettables. Dans certains cas, le recours au « vous » est clairement destiné au lecteur (moi, en l'occurrence) :

Vous l'aurez compris, ce qui m'inquiète dans la récente histoire de cette méthode didactique...

Vous vous en souvenez, j'ai passé une année au Japon. [...] En japonais, professeur se dit sensei, ce qui signifie littéralement « celui qui précède ».

CONCLUSION

QUELQUES PISTES POUR UNE PROFESSIONNALISATION PAR L'ÉCRITURE

Il s'agissait d'une première recherche, exploratoire, et la production demandée aux étudiants était faiblement contrainte du point de vue de sa construction discursive. On a vu que, même si les étudiants se sont prêtés sérieusement à l'exercice, beaucoup restent frileux dans l'implication personnelle et dans un positionnement professionnel (voix passives, tournures impersonnelles, descriptions, peu de dialogues présentant des concepts théoriques et une expérience de terrain, peu de récits d'expériences, peu de recours à une réflexion réellement argumentée).

À la lumière des constatations effectuées, un premier élément de conclusion consiste à reconnaître le bien-fondé de l'articulation de l'écriture personnelle à des discussions collectives préalables, elles-mêmes nourries de documents incitateurs.

Un deuxième élément de conclusion porte sur la nécessité de contraindre, à l'avenir, la production demandée et d'en modifier le cadrage, de manière à ce que les étudiants puissent, par l'écriture, se projeter davantage dans leur futur métier et se sentir légitimes pour cela, malgré leur faible expérience. Dans ce but, il s'agira d'insister sur :

- la nécessité d'intégrer des récits d'expériences professionnelles (ce que les étudiants ont très peu fait, la plupart se disant illégitimes pour cela, vu leur jeunesse), et donc de renforcer le « je », mais à la condition que soit établi le lien entre la narration et les théories convoquées, soit que celle-ci exemplifie la théorie, soit qu'elle construise une approche théorique (Daunay, 2004) ;
- la nécessité de construire un raisonnement articulant tous les systèmes discursifs exploités et d'amener une conclusion personnelle et nuancée (de manière à sortir de convictions héritées de la formation antérieure, d'anciens professeurs, de maîtres de stages). Il s'agirait d'arriver à une écriture tissant des liens entre des univers hétérogènes (Crinon et Guigue, 2002) ;
- la nécessité de baser ce raisonnement sur un socle de définitions/ explicitations de concepts, de manière à éviter certaines affirmations à l'emporte-pièce observées (comme il a été mentionné précédemment : « la perte des savoirs purs est indéniable », « les compétences vont à l'encontre de l'autonomie des apprenants ») et à « objectiver/ clarifier certains concepts clés en didactique » (Daunay, Delcambre, Dufays et Thyron, 2007 ; Dufays et Thyron, 2004).

Il s'agira aussi de modifier les caractéristiques du produit final demandé, et de donner à celui-ci le format d'un écrit au long cours, par exemple un « carnet de bord⁵ » tenu tout au long de la formation et permettant à l'étudiant de consigner, dans un fil continu, ses expériences ou celles qu'il observe, ainsi que les savoirs acquis (théoriques ou professionnels). Dans ce cas, l'écriture et ses outils permettent à l'étudiant non seulement d'accumuler et de garder des traces (de l'expérience, des réflexions et commentaires *sur le vif*), mais aussi – et surtout – d'y revenir par la suite, de les réorganiser, pour l'élaboration d'une réflexion construite et intégrant les savoirs et compétences accumulés sur un long terme.

5. Au sujet du « carnet de bord » dans la formation initiale à l'enseignement, voir De Cock (2004) et Ledur (2004).

Bien entendu, ces contraintes devront être répercutées dans la consigne, qui devra être plus cadrante, et dans le cours lui-même. Elles devront faire l'objet de commentaires « méta » sur les objectifs et les enjeux du travail, d'explications, d'illustrations, bref, pour le dire simplement, d'un accompagnement (Leclercq et Oudart, 2011 ; Merhan, 2009). Il s'agit en effet de rendre les étudiants conscients des enjeux, pour la construction de leur métier d'enseignant et donc, pour eux-mêmes, de ce qui devrait devenir dans leurs représentations un véritable dispositif de formation et non plus un simple *travail d'étudiant*, et de les amener ainsi à intégrer le concept d'écriture réflexive dans sa polysémie (réflexion – réflexivité).

BIBLIOGRAPHIE

- Baillat, G. et C. Aroqc (2002). « Réflexivité et écriture professionnelle », *Enjeux*, n° 53, p. 188-199.
- Barré-De Miniac, C. (2011). « La professionnalisation par l'écriture : vers un accompagnement adapté aux objectifs de formation » dans M. Morisse, L. Lafortune et F. Cros (dir.), *Se professionnaliser par l'écriture. Quels accompagnements ?*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 15-36.
- Bautier, E. et J.-Y. Rochex (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?*, Paris, Armand Colin.
- Bibauw, S. (2010). « Écriture réflexive et réflexion critique dans l'exercice du compte-rendu », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, <<http://ripes.revues.org/358>>, consulté le 22 novembre 2013.
- Bibauw, S. et J.-L. Dufays (2010). « Les pratiques d'écriture réflexive en contexte de formation générale », *Repères pédagogiques*, n° 2, <<http://serge.bibauw.be/acad/bibauw&dufays2010.pdf>>, consulté le 22 novembre 2013.
- Bliez-Sullerot, N. et Y. Mével (dir.) (1999). « L'approche biographique en formation d'enseignants », *Spirale*, n° 24, <<http://spirale-edu-revue.fr/spip.php?article242>>, consulté le 22 novembre 2013.
- Cock, G. de (2004). « Le journal de bord dans tous ses états : un outil d'écriture réflexive ? », dans J.-L. Dufays et F. Thyron (dir.), *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, p. 169-180.
- Crinon, J. et M. Guigue (2002). « Être sujet de son écriture : une analyse de mémoires professionnels », *Spirale*, n° 29, p. 201-219.
- 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. (dir.) (2011). *Écrits professionnels des enseignants: approche didactique*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Daunay, B., I. Delcambre, J.-L. Dufays et F. Thyron (dir.) (2007). *Didactique de l'écriture-lecture et formation des enseignants*, Villeneuve-d'Ascq, Éditions du conseil scientifique de l'Université Charles-de-Gaulle – Lille 3.
- Daunay, B. et M. Morisse (2009). « Les écrits professionnels des enseignants : entre prescrit et réel, entre individuel et collectif », dans F. Cros, L. Lafortune et M. Morisse (dir.), *Les écritures en situations professionnelles*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 41-71.
- Delcambre, I. et I. Laborde-Milaa (2002). « Diversité des modes d'investissement du scripteur dans l'introduction du mémoire professionnel », *Enjeux*, n° 53, p. 11-22.
- Delcambre, I. et D. Lahanier-Reuter (dir.) (2012). « Littéracies universitaires : nouvelles perspectives », *Pratiques*, n°s 153-154.
- Deum, M. (2004). <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/Melanie_Deum.pdf>, consulté le 22 novembre 2013.
- 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 », *Actes du 9^e colloque de l'AIRDF*, Québec, 26-28 août.
- Dufays, J.-L. et J.-M. Rosier (dir.) (2003). *Récit et Poésie 6^e et 5^e. Manuel*, Bruxelles, De Boeck.
- Dufays, J.-L. et F. Thyron (dir.) (2004). *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain.
- Frier, C. (1998). « Profils de lecteurs et modalités d'approche des textes de spécialité à l'université », *Lidil*, n° 17, p. 65-79.
- Guigue, M. (1998). « Lectures et données de terrain : deux modes d'accès au savoir difficiles à tisser dans la rédaction d'écrits longs », *Lidil*, n° 17, p. 81-95.
- Hirtt, N. (2009). *L'approche par compétences : une mystification pédagogique ?*, <http://www.skolo.org/IMG/pdf/APC_Mystification.pdf>, consulté le 2 février 2011.
- Lafortune, L. (2011). « Des fonctions de l'écriture réflexive dans l'accompagnement d'un changement », dans M. Morisse, L. Lafortune et F. Cros (dir.), *Se professionnaliser par l'écriture. Quels accompagnements ?*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 205-232.
- Leclercq, G. et A.-C. Oudart (2011). « L'accompagnement à l'écriture du mémoire professionnel : postures et savoirs des enseignants », *Lidil*, n° 43, p. 149-164.
- Ledur, D. (2004). « Le carnet de bord et le rapport de stage, deux tâches d'écriture dans la formation initiale des professeurs de français langue première », dans J.-L. Dufays et F. Thyron (dir.), *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, p. 95-101.

- Leenhardt, J. (1988). « Les effets esthétiques de l'œuvre littéraire. Un problème sociologique », 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.
- Lepoivre-Duc, S. (2011). « L'utilisation du tableau noir : effet des routines sur la construction d'un nouveau savoir didactique », *Lidil*, n° 43, p. 57-73.
- Merhan, F. (2009). « Le portfolio de développement professionnel à l'université : enjeux et significations », dans F. Cros, L. Lafortune et M. Morisse (dir.), *Les écritures en situations professionnelles*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 205-229.
- Nonnon, E. (2002). « Formulation de problématiques et mouvements de problématisation dans les textes réflexifs : un point aveugle pour l'enseignement ? », *Spirale*, n° 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.
- Perrenoud, P. (2001). « Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation », *Cahiers pédagogiques*, n° 390, p. 42-45.
- Petitjean, A. (1998). « La transposition didactique en français », *Pratiques*, n°s 97-98, juin, p. 7-34.
- Pollet, M.-C. (2001). *Pour une didactique des discours universitaires. Étudiants et système de communication*, Bruxelles, De Boeck Université.
- 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.
- Pollet, M.-C. (dir.) (2012). *De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur*, Namur, Presses universitaires de Namur.
- Pollet, M.-C. et V. Piette (2004). « Citations, reformulations du discours d'autrui : une clé pour enseigner l'écriture de recherche ? », *Spirale*, n° 29, p. 165-179.
- Romainville, M. (2006). « L'approche par compétences en Belgique francophone : où en est-on ? », *Les cahiers pédagogiques. Quel socle commun ?*, n° 439, janvier, p. 24-25, <<http://www.fundp.ac.be/pdf/publications/57474.pdf>>, consulté le 22 janvier 2013.
- Scheepers, C. (2009). « Futur instituteur cherche sa voix(e) », dans *Copié-collé... Former à l'utilisation critique et responsable de l'information*, Bruxelles, Pôle universitaire de Bruxelles Wallonie, p. 127-137.
- Sillam, M. (2002). « Le mémoire professionnel des professeurs des écoles », *Enjeux*, n° 53, p. 200-212.
- Vanhulle, S. (2005). « Écriture réflexive et subjectivation de savoirs chez les futurs enseignants », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 8, n° 1, p. 35-57.

**Le développement
d'un modèle d'analyse
de la transformation
du rapport à l'écrit
en situation de formation
à l'enseignement**

*Christiane Blaser, Frédéric Saussez
et Mathieu Bouhon*

*Apprendre à maîtriser l'écrit
est toujours apprendre à en parler,
à l'évaluer, à le discuter.*

Schneuwly, 2008, p. 120

RÉSUMÉ

L'écriture joue un rôle essentiel dans le monde scolaire, car elle est au cœur de l'appropriation des connaissances grâce à sa fonction épistémique (écrire pour apprendre). Toutes les tâches d'écriture, cependant, n'ont pas le même potentiel épistémique, et il est de la responsabilité des enseignants de mettre l'écrit au service des apprentissages de leurs élèves. Cela implique toute-fois un certain rapport à l'écrit chez les enseignants. Ce chapitre comporte le dispositif méthodologique déployé pour concevoir un modèle d'analyse de la transformation du rapport à l'écrit en situation de formation à l'enseignement ; il est question, plus particulièrement, des enjeux et des problèmes autour du développement d'un questionnaire visant à mieux comprendre le rapport à l'écrit d'un public ciblé.

Au Québec, les étudiants en formation à l'enseignement professionnel et les étudiants en formation à l'enseignement secondaire doivent avoir développé, au cours de leur formation universitaire, une douzaine de compétences pour être reconnus comme des professionnels de l'enseignement. Parmi celles-ci, la compétence scripturale remplit, pour ces futurs professionnels de l'enseignement, une double fonction : grâce à ses propriétés épistémiques¹, l'écriture constitue, pour tout étudiant, le moyen par excellence d'appropriation des connaissances, mais elle devrait être aussi, pour les étudiants en enseignement, un objet d'étude. En effet, afin d'être capables de mettre l'écriture au service des apprentissages de leurs élèves, les enseignants devraient avoir une connaissance approfondie de l'écrit, de ses règles, de ses caractéristiques, de son rôle dans l'apprentissage, et cela, quels que soient la discipline ou le métier qu'ils se préparent à enseigner. On peut s'attendre à ce que la compétence à écrire pour apprendre pendant sa formation et tout au long de la vie professionnelle se développe progressivement dans le parcours de formation initiale des enseignants, ne fût-ce que grâce aux nombreuses pratiques d'écriture qui jalonnent un parcours universitaire, mais qu'en est-il du développement de la compétence des futurs enseignants à soutenir les élèves dans leurs apprentissages au moyen de l'écrit ? Comment celle-ci se développe-t-elle (si elle se développe) ? Cette question, et d'autres, nous ont conduits à mener une recherche² auprès d'étudiants en formation à l'enseignement professionnel et à l'enseignement secondaire pour tenter de comprendre comment se transforme leur rapport à l'écrit durant la formation et reconnaître les facteurs qui contribuent à cette transformation.

Dans ce chapitre qui porte principalement sur la méthodologie de la recherche, nous présentons d'abord des éléments de contexte, à savoir l'importance de l'écrit dans l'apprentissage et le rôle des enseignants dans le développement des compétences langagières des élèves ; nous définissons ensuite le rapport à l'écrit, outil conceptuel retenu pour développer un modèle d'analyse de la transformation des conceptions, des attitudes et des pratiques des étudiants vis-à-vis de l'écrit ; puis nous

-
1. C'est bien de fonction épistémique de l'écriture que nous voulons parler, c'est-à-dire, de l'écriture comme outil d'appropriation des connaissances, et non d'écriture « réflexive » au sens d'un genre d'écrit, habituellement rédigé à la première personne, et ayant pour objectif de réfléchir sur sa pratique professionnelle.
 2. La recherche, intitulée *Le rapport à l'écrit des enseignants : un levier essentiel dans le développement de la compétence à écrire des élèves*, est dirigée par Christiane Blaser, chercheuse principale, en collaboration avec Frédéric Saussez, Chantale Beaucher, Olivier Dezutter, professeurs à l'Université de Sherbrooke, et Mathieu Bouhon, professeur à l'Université catholique de Louvain. La recherche est financée par le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC 2011-2014).

présentons les démarches quantitative et qualitative de la recherche et décrivons les outils de collecte des données élaborés : un questionnaire et une grille d'entretien.

1. L'ÉCRITURE, L'APPRENTISSAGE ET LA RESPONSABILITÉ DES ENSEIGNANTS

L'écriture joue un rôle essentiel dans l'apprentissage : elle permet de mettre la pensée à distance pour mieux l'examiner, l'élaborer, la structurer, la critiquer (Goody, 1979), favorisant ainsi l'appropriation de la connaissance et la construction des savoirs (Barré-De Miniac et Reuter, 2006 ; Chabanne et Bucheton, 2002 ; Schneuwly, 1995, 2008). Le mouvement continu qui s'exerce pendant le processus d'écriture entre la pensée (le langage intérieur, selon Vygotski, 1934/1997) et sa réalisation matérielle sur le papier ou à l'écran contribue en effet au développement psychologique des scripteurs : « en se transformant en langage, la pensée se réorganise et se modifie » (Vygotski, 1934/1997, p. 430-431). À côté de ses fonctions instrumentale et expressive, l'écriture a donc une fonction « épistémique » qui, dans le contexte scolaire, joue un rôle déterminant dans l'apprentissage, quels que soient le niveau d'enseignement et la discipline ou le métier étudiés. Cependant, toutes les tâches d'écriture n'ont pas le même potentiel épistémique – toutes les situations d'écriture ne favorisent pas l'apprentissage ni la formalisation des savoirs (Chabanne et Bucheton, 2002) –, aussi est-il de la responsabilité de tous les enseignants (Ouellon et Bédard, 2008) de guider les élèves dans l'utilisation de « l'écriture pour apprendre » de sorte que, au terme du parcours scolaire ou professionnel, ces derniers aient suffisamment éprouvé et compris le potentiel épistémique de l'écriture pour continuer à l'utiliser dans leur vie quotidienne. Le même raisonnement s'applique au niveau de la formation initiale des enseignants : les formateurs à l'université (professeurs, chargés de cours, superviseurs de stage, etc.) devraient favoriser les pratiques d'écriture ayant un fort potentiel épistémique afin que les nouveaux enseignants, à la fin de leurs études, soient convaincus du rôle essentiel de l'écriture dans l'appropriation des savoirs ; car de leur conviction et de leurs pratiques dépendent les interventions qu'ils feront autour des tâches de lecture et d'écriture qu'ils soumettront à leurs élèves (Blaser, 2007, 2009) ; conséquemment, de ces interventions dépendent une meilleure appropriation des connaissances disciplinaires par les élèves et un meilleur développement de leurs compétences langagières. L'enjeu est crucial. C'est pourquoi le développement du « rapport à l'écrit » des étudiants en formation à l'enseignement mérite d'être pris en compte dès le début de la formation initiale.

2. UNE DÉFINITION DU RAPPORT À L'ÉCRIT

Le rapport à l'écrit, tel que conceptualisé dans notre recherche, est issu des travaux s'intéressant à la complexité de la relation qu'un individu entretient avec l'écriture, à commencer par ceux de Barré-De Miniac (2002, p. 29) qui définit la notion comme étant « l'ensemble des significations construites par le scripteur à propos de l'écriture, de son apprentissage et de ses usages ». Autrement dit, le rapport à l'écriture, c'est la disposition d'un sujet pour l'objet social, historiquement construit, qu'est l'écriture et pour sa mise en œuvre dans sa vie personnelle, culturelle, sociale et professionnelle. Chaque individu entretiendrait un rapport singulier³ à l'écriture qui « naît de colorations multiples, conscientes et inconscientes, qui [le] dirigent et le mettent en liaison avec l'écriture » (Barré-De Miniac, 2000, p. 107). Ensemble constitué de variables entremêlées, le rapport à l'écriture est le « lieu d'interactions complexes et évolutives entre facteurs affectifs, cognitifs et linguistiques » (Barré-De Miniac, 2000, p. 25); en ce sens, il constitue un système. Réinvesti dans plusieurs travaux dans la dernière décennie (Dezutter et Doré, 2006; Dezutter et Thyron, 2002; Lafont-Terranova, 2008), le rapport à l'écriture est à l'origine de la notion de rapport à l'écrit développée dans le contexte de la recherche *Scriptura* portant sur l'analyse des activités de lecture et d'écriture en classe de science et d'histoire au secondaire (Blaser, 2007, 2009; Chartrand et Blaser, 2008b). Dans ce nouveau contexte, le rapport à l'écriture était devenu rapport à l'écrit puisque la recherche *Scriptura* s'intéressait aux écrits à produire et à lire. Ce rapport avait été défini comme une relation de sens et de valeurs entre un sujet et l'écrit et était décliné en quatre dimensions (affective, conceptuelle, axiologique et praxéologique) qui avaient permis son opérationnalisation. Ainsi décomposé, le rapport à l'écrit avait servi d'outil pour explorer le lien entre, d'une part, les sentiments, les valeurs, les conceptions et les pratiques d'enseignants de science et d'histoire autour de la lecture et de l'écriture et, d'autre part, les formes d'encadrement de la lecture et de l'écriture que ces mêmes enseignants proposaient dans leurs classes. Pour singulariser le rapport à l'écrit des enseignants, un indice RÉ (rapport à l'écrit) avait été élaboré à partir de réponses données par des enseignants de science et d'histoire dans le cadre d'une enquête visant à connaître leurs habitudes et leurs pratiques de lecture et d'écriture. Les réponses fournissaient des renseignements sur les dimensions affective, axiologique, conceptuelle et praxéologique du rapport à l'écrit

3. Il est tout à la fois singulier et le fruit d'une détermination sociale à distance et donc présente une forme de généralité.

des enseignants; le RÉ ainsi constitué avait été croisé avec un indice FÉ (fonction épistémique) construit à partir de réponses à des questions concernant les actes d'enseignement liés à la lecture et à l'écriture tels que déclarés par les enseignants dans le questionnaire. Les résultats de l'exploration montraient une corrélation statistiquement significative entre les indices RÉ et FÉ: plus l'indice RÉ des enseignants était élevé, plus leur indice FÉ était élevé également. Autrement dit, plus un enseignant disait, entre autres, apprécier l'écrit et lui consacrer du temps, plus fréquentes étaient ses interventions, en classe, autour de la lecture et de l'écriture qui tenaient compte de la fonction épistémique de l'écrit (Blaser, 2007, 2009; Chartrand et Blaser, 2008b). Ces résultats concordent d'ailleurs avec les travaux de Daunay et Morisse (2009) sur l'écriture professionnelle des enseignants qui montrent en effet que celle-ci influence le rapport à l'écriture des élèves. En 1992 déjà, Barré-De Miniac faisait cette même observation, précisant par ailleurs que c'est à leur insu que les enseignants verraient leurs pratiques auprès des élèves marquées par leur propre rapport à l'écriture (Barré-De Miniac, 2008).

Dans le prolongement de ces observations, nous avançons que si le rapport à l'écrit des enseignants influence leurs pratiques autour de la lecture et de l'écriture en classe, alors la qualité des apprentissages des élèves et le développement de leur compétence à lire et à écrire en dépendent également. Autrement dit, il est raisonnable de penser qu'en « agissant » sur le rapport à l'écrit des enseignants pendant leur formation initiale, cela aurait des retombées, ultimement, sur la réussite scolaire des élèves. La question est de savoir quand et, surtout, comment « agir » sur le rapport à l'écrit des étudiants en formation à l'enseignement.

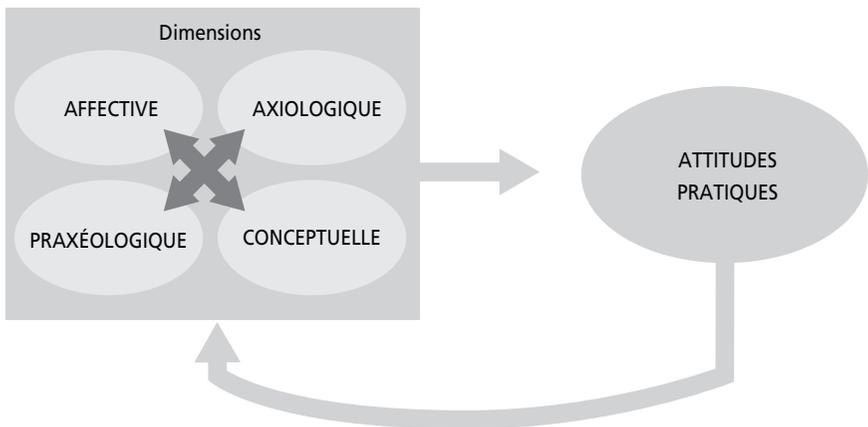
Pour tenter de répondre à cette dernière question, nous avons entrepris une recherche qui vise à dresser un portrait du rapport à l'écrit des étudiants en formation à l'enseignement professionnel et à l'enseignement secondaire et à identifier les facteurs qui contribuent à la transformation de ce rapport à l'écrit pendant les années d'études. Dans le cadre de nos travaux, nous définissons le rapport à l'écrit⁴ comme l'ensemble des significations construites par un *individu* à propos de *l'écrit*, de son apprentissage et de ses usages⁵ et nous précisons que ce rapport à l'écrit est le fruit d'interactions complexes et évolutives entre les sentiments éprouvés pour

4. Nous conservons l'expression « rapport à l'écrit » même si nous nous intéressons surtout aux pratiques d'écriture des étudiants en formation à l'enseignement secondaire et professionnel. Il reste que, pour nous, qui dit écriture dit forcément lecture aussi optons-nous pour le terme générique plutôt que spécifique.

5. À la définition de C. Barré-De Miniac, nous avons remplacé « scripteur » par « individu » et « écriture » par « écrit ».

l'écrit par l'individu (dimension affective), les valeurs qu'il lui attribue (dimension axiologique), ses conceptions (dimension conceptuelle) et ses connaissances sur l'écrit (dimension praxéologique). Le rapport à l'écrit façonne les attitudes du sujet vis-à-vis de l'écrit et détermine ses pratiques, lesquelles – attitudes et pratiques – à leur tour, nourrissent les dimensions du rapport à l'écrit. La figure 6.1 illustre notre définition.

FIGURE 6.1
Schéma du rapport à l'écrit



Le rapport à l'écrit d'un individu, dans la perspective vygotkienne qui est la nôtre, se situerait sur un continuum dont le pôle ultime serait la maîtrise des instruments langagiers et celle des outils de contrôle de son engagement dans des tâches d'écriture. Dit autrement, nous considérons qu'apprendre à écrire, c'est apprendre à convoquer à titre d'instruments des outils pour écrire, c'est-à-dire différentes composantes « des systèmes d'écriture » ainsi que des connaissances relatives aux genres de textes appropriés à une situation sociale donnée (Schneuwly, 2008) ; c'est aussi apprendre à maîtriser différents discours incarnant des représentations sociales afin de contrôler son engagement subjectif dans une activité d'écriture, de la penser, l'éprouver, l'apprécier. Ainsi, comme y invite la citation en exergue au début du chapitre, nous envisageons, à titre d'hypothèse d'analyse, que le rapport à l'écrit se construit à travers la maîtrise progressive de systèmes de significations attachés à des systèmes de signes permettant de construire du sens autour des activités d'écriture. Dans notre recherche et, plus particulièrement, dans le développement

du questionnaire, ce sont bien les représentations sociales diverses en mesure d'être incarnées dans des discours spécifiques qui sont investiguées. Il s'agit de cerner les systèmes de significations à l'aide desquels les personnes construisent du sens autour de leur expérience d'écriture et de les mettre en rapport avec des moyens langagiers déclarés, mis en œuvre dans la production de types d'écrit particuliers. En effet, si le rapport à l'écrit s'incarne toujours dans une pratique singulière, il repose néanmoins sur un ensemble de représentations socialement partagées qu'il importe de cerner afin de bien comprendre ce rapport d'interdétermination entre pratiques et représentations. Ainsi, dans notre recherche, nous voulons dresser le portrait du rapport à l'écrit d'étudiants en formation à l'enseignement professionnel (BEP) et à l'enseignement secondaire (BES) à l'Université de Sherbrooke et étudier sa transformation dans une perspective transversale et longitudinale. Pour ce faire, nous sommes engagés dans le développement d'un modèle d'analyse du rapport à l'écrit en situation de formation.

Les travaux réalisés jusqu'ici sur le rapport à l'écrit n'ont pas examiné celui-ci dans une perspective longitudinale. Les recherches sur le sujet sont récentes et ont visé surtout à conceptualiser le rapport à l'écriture et à en saisir les manifestations (Barré-De Miniac, 2000, 2002; Chartrand et Blaser, 2008b; Lafont-Terranova, 2008). Sa prise en compte explicite dans la formation des enseignants est toute récente et vise l'opérationnalisation du concept dans les dispositifs didactiques d'enseignement de l'écriture en contexte universitaire (Deschepper et Thyron, 2008; Dezutter et Thyron, 2002; Lafont-Terranova, 2008, 2009) ou au secondaire (Wirthner, 2008). Ces travaux sont très pertinents pour développer des dispositifs de formation; cependant, ils ne permettent pas de comprendre la transformation du rapport à l'écrit et d'identifier les facteurs influençant cette transformation. De plus, si la fonction épistémique de l'écriture est maintenant reconnue dans le milieu de la recherche, elle a encore peu fait l'objet de travaux quant aux moyens d'en faire comprendre l'importance aux enseignants et aux futurs enseignants et, ultimement, de les outiller pour qu'ils la mettent à leur tour au service de leurs élèves. Dans cette recherche, nous visons donc les objectifs suivants:

- 1) Décrire le rapport à l'écrit des étudiants en formation à l'enseignement professionnel et à l'enseignement secondaire et analyser son lien avec les pratiques déclarées d'accompagnement des activités d'écriture en classe, à l'occasion des stages (dans le cas des étudiants du BES), en contexte d'enseignement (dans le cas des étudiants du BEP).

- 2) Décrire la transformation, s'il y a lieu, du rapport à l'écrit des étudiants du BES et du BEP et, plus particulièrement, de leur compréhension du rôle de l'écriture dans l'appropriation des connaissances.
- 3) Explorer les relations entre différents facteurs liés à la formation et à la transformation du rapport à l'écrit.

3. LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Dans cette section, nous présentons l'enjeu de la recherche et ses démarches quantitative et qualitative, les publics visés ainsi que les outils développés pour collecter les données, soit un questionnaire et une grille d'entrevue.

3.1. L'ENJEU, LE TYPE ET LES DÉMARCHES DE RECHERCHE

L'enjeu de la recherche est, d'une part, le développement d'un modèle d'analyse de la transformation du rapport à l'écrit en situation de formation et, d'autre part, l'identification des facteurs contribuant à cette transformation. De type descriptif, la recherche vise aussi à dresser un état de la situation; elle a également un objectif heuristique puisqu'elle a pour but d'explorer de nouvelles hypothèses concernant le phénomène à l'étude (Van der Maren, 1996).

Pour atteindre nos objectifs, nous adoptons une démarche mixte de recherche, à la fois quantitative (enquête par questionnaire) et qualitative (entrevues et analyse d'écrits authentiques). La recherche ayant pour visée la saisie d'un phénomène longitudinal, elle présente un défi de taille sur le plan méthodologique, car les contraintes temporelles et budgétaires exercées par le financement de la recherche rendent difficile la réalisation d'une étude longitudinale au cours de laquelle le même groupe de participants à la recherche serait observé sur une durée de quatre ans pour le BES et de six à dix ans pour le BEP. Néanmoins, comme il est essentiel de résoudre ce problème pour combler une lacune importante dans les différents travaux consacrés au rapport à l'écrit – à savoir l'absence de prise en compte du processus de transformation du rapport à l'écrit en contexte de formation – trois solutions complémentaires ont été retenues pour relever le défi et réussir à analyser le phénomène dans la durée: l'adoption d'un plan transversal (associé à une démarche quantitative), d'un plan rétrospectif et d'un plan longitudinal (associés à une démarche qualitative).

3.2. LES PUBLICS VISÉS

La recherche s'intéresse à deux publics : les étudiants du baccalauréat en enseignement au secondaire (BES), tous profils confondus⁶, et les étudiants du baccalauréat en formation professionnelle (BEP). À l'hiver 2012, les étudiants du BES représentaient quelque 450 personnes et ceux du BEP, quelque 700 personnes. Le choix de cette population est guidé par notre volonté d'introduire le maximum de variabilité au sein des données produites, en référence à un ensemble de variables liées au contexte de formation (formation à temps complet et à temps partiel, formation initiale et formation en cours d'emploi, forte insistance sur l'écriture professionnelle et insistance moins grande, etc.) tout en contrôlant les variables liées aux caractéristiques biographiques, démographiques, sociologiques et psychologiques des sujets afin d'explorer le plus finement possible les interactions entre ces différentes variables et le processus de transformation du rapport à l'écrit. Au sujet des étudiants du BES, la grande majorité sont des jeunes gens de 19 ou 20 ans qui arrivent à l'université après un parcours scolaire ininterrompu. Au terme de leur formation de quatre ans (huit sessions), à temps plein, ils obtiennent leur brevet d'enseignement et sont reconnus en tant que professionnels de l'enseignement. De leur côté, les étudiants du BEP sont des enseignants déjà en poste qui ont généralement exercé pendant plusieurs années le métier qu'ils enseignent désormais dans un centre de formation professionnelle. Leur moyenne d'âge est d'environ 45 ans. Leur programme de baccalauréat est divisé en six « phases » (et non en session). Les cours sont offerts à temps partiel les fins de semaine, sur trois phases par année. Une fois la première terminée, les autres phases peuvent être réalisées dans un ordre aléatoire, jusqu'à la dernière phase, selon la reconnaissance des acquis disciplinaires établie au début de la formation.

6. À l'Université de Sherbrooke, deux baccalauréats sont offerts aux futurs enseignants du secondaire : le baccalauréat en enseignement au secondaire (BES) qui propose quatre profils de formation : français, univers social (histoire et géographie), mathématique, science et technologie, et le baccalauréat en enseignement de l'anglais langue seconde (BEALS) qui vise à former les futurs enseignants d'anglais langue seconde au secondaire et au primaire. Dans le cadre de cette recherche, nous traitons le programme BEALS comme un profil – le profil « anglais langue seconde » – et nous ne faisons pas de distinction entre les deux programmes.

3.3. LES OUTILS DÉVELOPPÉS

Deux outils ont été développés dans cette recherche : un questionnaire visant à collecter des données quantitatives sur le rapport à l'écrit des étudiants du BES et du BEP (plan transversal), et un guide d'entrevue pour collecter les données qualitatives (plans rétrospectif et longitudinal).

3.3.1. Une démarche quantitative : le questionnaire

Le questionnaire a été construit par l'équipe de chercheurs à partir de l'analyse critique de travaux sur le rapport à l'écrit, et sur la base de différents questionnaires utilisés dans le champ de la recherche sur le rapport à l'écrit (Blaser, 2007 ; Chartrand et Blaser, 2008a ; Dezutter et Doré, 2006). À l'étape de la validation, l'outil a été soumis à trois juges spécialistes de la didactique de l'écrit⁷ et a fait l'objet d'un prétest auprès d'une dizaine d'étudiants. Plusieurs ajustements ont été effectués, compte tenu des commentaires reçus. Dans sa version définitive, le questionnaire est constitué de quatre sections.

- La première vise à recueillir les renseignements sociodémographiques (sexe, âge, date du début de la formation, état d'avancement de la formation, profil de formation, années d'expérience en enseignement, formation antérieure).
- La deuxième section, intitulée « L'écriture dans votre formation à l'enseignement », compte trois questions, dont une au sujet des représentations sociales sur l'écriture. Suivant la technique de l'« évocation hiérarchisée » (Vergès, 2001), les répondants complètent, dans un premier temps, l'énoncé *Pour moi, écrire, c'est...*, en cinq mots ou courtes expressions. Dans un deuxième temps, ils hiérarchisent ces termes, du plus important au moins important. Cette opération permet de dégager le noyau central (Abric, 2003) du champ sémantique autour de l'acte d'écrire et de dresser ainsi un premier portrait des représentations des répondants sur l'acte d'écrire selon différentes variables : le profil d'étude et l'état d'avancement dans les études par exemple. L'analyse des réponses à cette question permet aussi de dessiner plus précisément les contours des différentes dimensions de notre concept de rapport à l'écrit.

Dans cette même section, il est demandé aux répondants quelle est, selon eux, l'utilité d'une quinzaine d'écrits susceptibles d'être produits dans le cadre de leur formation. Pour chaque type d'écrit

7. Suzanne-G. Chartrand, Université Laval ; Jacqueline Lafont-Terranova, Université d'Orléans et Didier Colin, Institut de formation des maîtres (IUFM) d'Orléans-Tours.

(notes de cours, fiches de lecture, forum de discussion, rapport de laboratoire, planification d'une leçon, portfolio, etc.), les répondants doivent dire d'abord s'ils réalisent ou non ce type d'écrit; si oui, s'ils le font spontanément ou à la demande et, enfin, ils doivent choisir à quoi sert principalement ce type d'écrit dans leur formation parmi la liste suivante: communiquer de l'information; enrichir mes connaissances; mémoriser; clarifier mes idées; exercer ma créativité. La question vise à connaître, d'une part, les pratiques d'écriture les plus courantes dans les formations à l'enseignement professionnel et secondaire et, d'autre part, les fonctions attribuées par les répondants aux différentes activités d'écriture qu'ils réalisent – spontanément ou non – dans leur formation.

La dernière question de la section compte plusieurs étapes. Les répondants doivent d'abord nommer et décrire un écrit qu'ils rédigent dans le cadre de leur formation et qui a permis d'enrichir leurs connaissances. Puis, en ayant cet écrit en tête, ils doivent indiquer les sentiments éprouvés en le rédigeant, les actions effectuées, les difficultés à surmonter. Dans chaque cas, les répondants choisissent une réponse parmi une liste de suggestions. Cette série de questions vise à étudier le rapport à l'écrit des répondants dans toutes ses dimensions.

- La troisième section – «L'écriture dans votre pratique d'enseignant» – comporte des questions sur les raisons pour lesquelles les répondants font écrire leurs élèves⁸ (pour qu'ils montrent ce qu'ils ont appris, pour qu'ils comprennent mieux la matière, etc.); sur l'importance des actions à effectuer avant, pendant et après les activités d'écriture (donner des consignes par écrit, demander aux élèves de faire un brouillon, rencontrer les élèves ayant des difficultés, etc.); et enfin sur l'importance qu'ils accordent à divers aspects de l'écriture (la pertinence du contenu, la qualité de la langue, etc.).
- Enfin, la quatrième section a trait à l'épistémologie personnelle des répondants et vise à connaître leurs conceptions du savoir dans leur discipline ou dans leur métier. Ce sont des questions du type *Dans ma discipline, ce qui est vrai ne change pas; Quelquefois, je dois simplement accepter les réponses formulées par les experts de ma discipline, même si je ne comprends pas ces réponses, etc.*

8. Rappelons que les étudiants du baccalauréat en enseignement professionnel sont des enseignants en exercice ayant, pour certains, plusieurs années d'expérience.

Le questionnaire a été présenté directement dans les salles de classe aux étudiants de chaque cohorte du BES et à une partie des étudiants du BEP.

3.3.2. Une démarche qualitative: le guide d'entrevue

Dans cette étape de la recherche, les données qualitatives sont constituées à partir d'entrevues menées sur la base d'écrits authentiques produits par les étudiants. L'échantillon compte 16 personnes (8 étudiants du BES et 8 du BEP) choisies à partir des résultats d'une analyse discriminante réalisée sur les données obtenues à l'aide du questionnaire et visant à identifier deux groupes contrastés d'étudiants au regard du rapport à l'écrit. Nous avons tenu compte également, dans le processus d'échantillonnage, de différentes variables telles que le sexe et la discipline ou le métier enseigné. La démarche qualitative se divise en deux étapes: un volet rétrospectif et un volet longitudinal. Pour le volet rétrospectif, au moment où nous invitons les étudiants à participer à cette étape de la recherche, nous leur demandons de nous envoyer deux écrits professionnels qu'ils estiment avoir été porteurs d'apprentissages et qui ont été réalisés à deux époques différentes de leur formation en enseignement: l'un au début de leurs études universitaires, l'autre lors de la session durant laquelle est menée l'entrevue. Nous qualifions ces écrits d'authentiques au sens où ils ont été produits dans le cadre d'une activité formelle de formation en lien avec l'apprentissage du métier d'enseignant. Après examen des écrits, nous procédons à une entrevue inspirée de la technique de l'autoconfrontation simple, c'est-à-dire une situation où une personne est confrontée à des traces de son activité en présence du chercheur (Yvon et Garon, 2006). Cette méthode rend possible, d'une part, l'engagement du participant dans un questionnement relatif à une activité scripturale concrète dans laquelle il était engagé et, d'autre part, l'explicitation du sens de son expérience en lien avec cette activité ainsi que les conditions sociosubjectives qui ont présidé à la production du texte. L'entrevue est menée en trois temps: l'étudiant est invité à répondre d'abord à une série de questions portant sur son premier écrit, puis les mêmes questions sont posées pour le second écrit, et enfin une série de questions l'amènent à discuter d'aspects concernant ces deux écrits.

La série de questions sur chaque écrit a d'abord pour objectif de permettre à l'étudiant de se remémorer le contexte et les conditions de réalisation du travail, les sentiments éprouvés, les actions posées avant, pendant et après la rédaction. Ainsi, avec le document sous les yeux, l'étudiant est invité à s'exprimer sur le lieu de la rédaction, l'atmosphère ambiante (présence d'autres personnes, fond sonore...), le ou les supports utilisés pour écrire. Suivent des questions sur la situation de communication: la consigne de rédaction, les objectifs du travail, le destinataire

visé, la position de l'étudiant en tant qu'énonciateur dans cet écrit précisément. Puis sont abordées les dimensions du rapport à l'écrit : l'étudiant est invité à parler de ses pratiques avant, pendant et après la rédaction de son travail (type de planification, forme de la mise en texte, stratégies de révision), de ses sentiments (accomplissement, satisfaction, frustration...), de ce que la réalisation du travail lui a permis d'apprendre, de l'expérience qu'il a vécue, etc.

La même série de questions est posée au sujet du deuxième écrit. Puis, avec les deux textes devant lui, l'étudiant est invité à les comparer : comment se situe-t-il par rapport à l'écriture de l'un et l'autre travail ? Quel regard porte-t-il sur chacun d'eux ? Quels sont les points communs et les divergences entre ces écrits (aspects liés à la langue, à l'organisation du texte, à la présentation, etc.) ? Lequel préfère-t-il ? Pourquoi ? Dans lequel se reconnaît-il le mieux ? Suivent des questions sur l'histoire de l'étudiant en tant que scripteur (moments marquants dans le cheminement scolaire ou extrascolaire, par exemple), sur la place de l'université dans le développement de ses compétences scripturales, sur les éléments de son programme qui pourraient avoir influencé sa façon d'écrire, sur les cours qui auraient joué un rôle particulier. Enfin, l'étudiant est invité à parler de sa vision du rôle de l'écriture dans sa formation et de sa manière de l'utiliser en classe avec ses élèves.

Enfin, dans le volet longitudinal de la démarche qualitative de recherche, une entrevue bilan conduite auprès de 8 des 16 participants sera réalisée. Il s'agit, toujours à partir d'un écrit authentique, de déclencher une autoanalyse provoquée et accompagnée (Bourdieu, 1993) sur la perception des participants sur une possible transformation de leur rapport à l'écrit durant la période de formation étudiée ainsi que sur les facteurs susceptibles d'avoir contribué à cette transformation.

3.4. LE TRAITEMENT ET L'ANALYSE DES DONNÉES

Les données du questionnaire ont été analysées à l'aide du logiciel SPSS qui permet d'effectuer des analyses statistiques (statistiques descriptives, analyses factorielles, régressions) en tenant compte, entre autres, des variables comme le sexe, l'âge, le type de formation (initiale ou en cours d'emploi, temps plein ou temps partiel), le moment de la formation, etc. La question « Pour moi, écrire, c'est... » fait l'objet d'un traitement particulier, d'ordre qualitatif.

Les données produites dans le cadre des entrevues d'auto-confrontation et de bilan sont analysées à l'aide de deux techniques : le tri thématique (Bardin, 1996) et l'analyse structurale de contenu (Piret, Nizet

et Bourgeois, 1996). La première est appropriée pour étudier les thèmes abordés par les participants ainsi que leurs relations; la seconde permet de saisir les systèmes de représentation mobilisés par une personne pour élaborer son point de vue et produire du sens (Bronckart et Bulea, 2006; Piret, Nizet et Bourgeois, 1996; Saussez, 2005).

C'est à ce niveau d'analyse que démarche quantitative et démarche qualitative s'articulent pleinement. Les données produites à partir du questionnaire fournissent un aperçu des différents systèmes de représentation liés au rapport à l'écrit en circulation au sein de notre population et leur transformation au fil de la formation. Les données produites à partir des entrevues d'autoconfrontation et de bilan indiquent comment ces systèmes sont mobilisés par les participants pour produire du sens à propos de la production d'un écrit authentique. Ce dispositif méthodologique, qui ancre l'étude de différentes composantes du rapport à l'écrit dans des pratiques d'écriture professionnelle, devrait pallier une lacune des travaux actuels concernant le rapport à l'écrit qui consiste à l'étudier à partir de données produites seulement par le biais d'un questionnaire ou dans le cadre d'entrevues. Ici, la démarche qualitative permet non seulement de prendre en compte la matérialité sémiotique des textes produits dans le cadre d'une activité scripturale, mais surtout de reconstruire en lien avec des traces de l'activité scripturale le processus d'écriture et la relation particulière nouée par la personne avec cette activité. Notons, en terminant cette section, que nous sommes conscients des limites du moyen de constitution des données sur le plan transversal, car, si les participants varient bien au regard du rapport à l'écrit, ils varient aussi du point de vue de leur trajectoire de formation, de leur âge, de leur histoire et de leur épistémologie personnelles. Un des principaux défis posés aux chercheurs est alors de reconnaître ce qui ressort du phénomène étudié d'autres variables, et de pouvoir clarifier les liens entre les différentes variables en jeu (Van der Maren, 1996).

CONCLUSION

Nous l'avons vu, cette recherche repose sur le postulat que le rapport à l'écrit des enseignants en exercice influence leur manière de préparer, d'encadrer et de suivre les activités d'écriture et de lecture dans leurs interventions auprès des élèves du secondaire; ce faisant, les enseignants participent à la construction progressive par les élèves de leur propre rapport à l'écrit et du développement ou non de leur maîtrise des outils de l'écriture pour apprendre. Dans le même ordre d'idées, on peut se demander si nous ne sommes pas dans une situation isomorphe à l'université: le rapport

à l'écrit des formateurs universitaires, les activités sociodiscursives dans lesquels ils engagent les personnes en formation à faire usage de certains genres d'écrit ne façonnent-ils pas le rapport à l'écrit des personnes en formation? Au-delà des dispositifs « techniques » aménagés dans les deux programmes de formation envisagés pour faire écrire les étudiants, quels sont les discours en circulation dans ces espaces de formation pour dire, penser, éprouver et apprécier les activités d'écriture? L'écriture y est-elle convoquée à titre d'instrument pour apprendre et développer son pouvoir d'agir? Les réponses à ces questions devraient nous mettre sur de nouvelles pistes pour améliorer la formation initiale des enseignants.

BIBLIOGRAPHIE

- Abric, J.-C. (2003). *Méthodes d'étude des représentations sociales*, Ramonville Saint-Agne, Erès.
- Bardin, L. (1996). *L'analyse de contenu*, Paris, Presses universitaires de France.
- Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture: aspects théoriques et didactiques*, Lille, Presses universitaires du Septentrion.
- Barré-De Miniac, C. (2002). « Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions », *Pratiques*, n^{os} 113-114, p. 29-40.
- Barré-De Miniac, C. (2008). « Le rapport à l'écriture: une notion à valeur euristique », dans S.-G. Chartrand et C. Blaser (dir.), *Le rapport à l'écrit: un outil pour enseigner de l'école à l'université*, Namur, Presses universitaires de Namur, p. 11-24.
- Barré-De Miniac, C. et Y. Reuter (2006). *Apprendre au collège dans les différentes disciplines*, Paris, INRP.
- Blaser, C. (2007). *Fonction épistémique de l'écrit: pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire*, Thèse de doctorat, Québec, Université Laval.
- Blaser, C. (2009). « Le synopsis: un outil méthodologique pour comprendre la pratique enseignante », *Nouveau cahier de la recherche en éducation (NCRE)*, vol. 12, n^o 1, p. 117-129.
- Bourdieu, P. (1993). *La misère du monde*, Paris, Seuil.
- Bronckart, J.P. et E. Bulea (2006). « La dynamique de l'agir dans la dynamique langagière », dans J.M. Barbier et M. Durand (dir.), *Sujet, activité, environnement: approches transverses*, Paris, Presses universitaires de France, p. 105-134.
- Chabanne, J.-P. et D. Bucheton (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*, Paris, Presses universitaires de France.
- Chartrand, S.-G. et C. Blaser (2008a). *Le rapport à l'écrit: un outil pour enseigner de l'école à l'université*, Namur, Presses universitaires de Namur.

- Chartrand, S.-G. et C. Blaser (2008b). « Du rapport à l'écriture au concept didactique de capacités langagières à écrire et à lire: apports et limites de la notion de rapport à l'écrit », dans S.-G. Chartrand et C. Blaser (dir.), *Le rapport à l'écrit: un outil pour enseigner de l'école à l'université*, Namur, Presses universitaires de Namur, p. 107-129.
- 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. 41-72.
- Deschepper, C. et F. Thyron (2008). « L'entrée dans le supérieur et l'accès aux discours universitaires: opérationnaliser la notion de rapport à l'écrit dans un projet de formation », dans S.-G. Chartrand et C. Blaser (dir.), *Le rapport à l'écrit: un outil pour enseigner de l'école à l'université*, Namur, Presses universitaires de Namur, p. 61-86.
- Dezutter, O. et T. Doré (2006). « Le rapport à l'écriture des étudiants en formation initiale à l'enseignement à l'Université de Sherbrooke: atout ou obstacle au développement d'une réflexion professionnelle », dans J. Desjardins, H. Hensler, O. Dezutter et A. Beauchesne (dir.), *Développer des compétences en enseignement. Quelle place pour la réflexion professionnelle?*, Cahiers scientifiques de l'ACFAS, n° 108, p. 69-86.
- Dezutter, O. et F. Thyron (2002). « Le rapport au scriptural des étudiants en langues et littératures romanes à l'Université catholique de Louvain-la-Neuve: état des lieux et propositions », *Enjeux*, n° 53, p. 138-152.
- Goody, J. (1979). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage* (trad. de J.B.A. Bensa), Paris, Éditions de Minuit.
- Lafont-Terranova, J. (2008). « Travailler conjointement l'investissement de l'écriture et les conceptions de l'écriture du sujet-écrivain », dans S.-G. Chartrand et C. Blaser (dir.), *Le rapport à l'écrit: un outil pour enseigner de l'école à l'université*, Namur, Presses universitaires de Namur, p. 26-42.
- Lafont-Terranova, J. (2009). *Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain: l'apport des ateliers d'écriture*, Namur, Presses universitaires de Namur.
- Ouillon, C. et M.-A. Bédard (2008). *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire: rapport du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture*, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Piret, A., J. Nizet et E. Bourgeois (1996). *L'analyse structurale: une méthode d'analyse de contenu pour les sciences humaines*, Bruxelles, De Boeck.
- Saussez, F. (2005). *Les conceptions de l'enseignement des professeurs d'université à la lumière de la psychologie culturelle. Développement d'un modèle du travail de construction de sens fondé sur l'analyse de la matérialité sémiotique d'énoncés produits dans le cadre d'un échange verbal*, Thèse de doctorat, Ottawa, Université d'Ottawa.

- Schneuwly, B. (1995). « Apprendre à écrire. Une approche sociohistorique », dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (dir.), *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, Montréal, Logiques, p. 73-100.
- Schneuwly, B. (2008). *Vygotski, l'école et l'écriture*, Genève, Université de Genève.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation* (2^e éd.), Bruxelles, De Boeck.
- Vergès, P. (2001). « L'analyse des représentations sociales par questionnaires », *Revue française de sociologie*, vol. 42, n° 3, p. 537-561.
- Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.
- Wirthner, M. (2008). « L'appréhension du rapport à l'écrit par le dispositif didactique », dans S.-G. Chartrand et C. Blaser (dir.), *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université*, Namur, Presses universitaires de Namur, p. 87-105.
- Yvon, F. et R. Garon (2006). « Une forme d'analyse du travail pour développer et connaître le travail enseignant : l'autoconfrontation croisée », *Recherches qualitatives*, vol. 26, n° 1, p. 51-80.



Notices biographiques

Christiane Blaser est professeure-chercheure au Département de pédagogie de l'Université de Sherbrooke et enseigne la didactique de la lecture et de l'écriture aux futurs enseignants du secondaire. Elle s'intéresse à la fonction épistémique de l'écriture et à l'appropriation des écrits par les étudiants universitaires. Elle mène actuellement des travaux sur le rapport à l'écrit des futurs enseignants du secondaire et de la formation professionnelle.

christiane.blaser@usherbrooke.ca

Mathieu Bouhon est professeur de didactique de l'histoire à l'Université catholique de Louvain et professeur associé à l'Université de Sherbrooke. Auteur d'ouvrages de méthodologies et de manuels scolaires traitant de l'enseignement et de l'évaluation des compétences en histoire, ses recherches portent sur les liens entre pratiques d'enseignement/apprentissage en histoire et les représentations sociales qui en forment le contexte.

mathieu.bouhon@uclouvain.be

Anne Clerc-Georgy est professeure à la Haute École pédagogique de Lausanne en Suisse et membre de l'Unité d'enseignement et de recherche Enseignement, apprentissage, évaluation. Ses travaux portent sur le rôle des savoirs et de l'enseignement dans l'apprentissage et le développement et s'inscrivent dans la perspective de la lutte contre la construction

des inégalités scolaires. Elle s'intéresse aux processus de formation des étudiants à l'enseignement et à l'écriture comme outil d'appropriation des savoirs de référence ainsi qu'à l'étude de dispositifs de formation tels que les *lessons studies*.

anne.clerc-georgy@hepl.ch

Françoise Cros est actuellement professeure en sciences de l'éducation au Centre de recherche sur la formation du Conservatoire national des arts et métiers de Paris. Depuis le début de sa carrière, elle a construit l'innovation comme objet scientifique de recherche avec ses ramifications dans le monde de l'éducation et de la formation à travers le projet d'école, l'évaluation et le changement des pratiques professionnelles des formateurs. Au plan international, elle a travaillé sur les processus de transformations et de changements des systèmes d'éducation et de formation.

cros.francoise@wanadoo.fr

Louise Lafortune, Ph. D., est professeure associée au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières et consultante dans les domaines de l'éducation et de la santé, particulièrement pour l'accompagnement d'un changement, l'élaboration de référentiels de compétences, de formation et d'évaluation. Ses intérêts de recherche sont: la dimension affective en mathématiques, l'affectivité et la métacognition, la pensée et la pratique réflexives, l'équité sociopédagogique et la situation des femmes en maths et sciences en lien avec le développement durable, le travail en équipe de collègues, le jugement professionnel, le leadership, les écritures équitable, réflexive et professionnalisante, les compétences professionnelles et un modèle pour l'accompagnement socioconstructiviste d'un changement et l'accompagnement des réformes et des changements en éducation et dans le domaine de la santé.

<<http://www.uqtr.ca/louise.lafortune>>

louise.lafortune@uqtr.ca

Gilles Leclercq est professeur des universités en sciences de l'éducation. Il enseigne à l'Université Lille 1 – Sciences et technologies au Centre université-économie d'éducation permanente (CUEEP). Il coordonne l'activité du pôle de recherche CODEUS (Conceptions, développements, effets et usages des dispositifs de formation) dans l'équipe Trigone du laboratoire CIREL (Centre interuniversitaire de recherche en éducation de Lille). Ses recherches portent sur les usages des dispositifs de formation professionnalisés, notamment dans l'enseignement supérieur, l'alternance et les écrits

professionnels. Il a coordonné avec sa collègue Renata Varga l'ouvrage *Dispositifs de formation et environnements numériques, enjeux pédagogiques et contraintes informatiques* (2010).

gilles.leclercq@univ-lille1.fr

Martine Morisse est maître de conférences à l'Unité de formation et de recherche des sciences de l'éducation de l'Université de Paris VIII-Vincennes à Saint-Denis, responsable d'un master 2 recherche EFIS (Éducation, formation et interventions sociales), membre du laboratoire EXPERICE (Centre de recherche interuniversitaire expérience ressources culturelles éducation) des Universités de Paris VIII-Paris XIII. Ses recherches portent sur la formation des adultes, l'articulation entre écriture, expérience et apprentissage et s'adressent à différents publics, des personnes en situation d'illettrisme, des praticiens en situations professionnelles et des candidats à la VAE (validation des acquis de l'expérience).

martine.morisse@univ-paris8.fr

Anne-Catherine Oudart est maître de conférences en sciences de l'éducation. Elle enseigne à l'Université Lille 1 – Sciences et technologies au Centre université-économie d'éducation permanente (CUEEP) et dirige le Département des sciences de l'éducation et de la formation. Elle est membre du laboratoire Trigone-CIREL et de l'Institut international Joseph Jacotot pour la formation professionnelle. Ses recherches portent principalement sur la didactique, les écrits professionnels, les dispositifs professionnels en alternance et l'apprentissage en situation de travail.

anne-catherine.oudart@univ-lille1.fr

Lucie Petit est maître de conférences associée en sciences de l'éducation. Elle enseigne à l'Université Lille 1 – Sciences et technologies au Centre université-économie d'éducation permanente (CUEEP). Membre du laboratoire Trigone-CIREL, ses recherches portent principalement sur l'apprentissage des adultes, l'analyse de l'activité en situation de travail et en situation d'apprentissage, le développement des compétences.

luciepetit@hotmail.com

Marie-Christine Pollet est professeure à l'Université libre de Bruxelles, en Faculté de philosophie et lettres, où elle enseigne l'analyse de l'écriture scientifique ainsi que la didactique du français. Elle y est aussi directrice du Centre de méthodologie universitaire, dont la mission est d'acculturer les étudiants aux diverses occurrences de l'écrit universitaire.

mcpollet@ulb.ac.be

Frédéric Saussez est professeur au Département de pédagogie de l'Université de Sherbrooke et chercheur associé au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Ses recherches s'inscrivent dans le cadre de la psychologie culturelle. Elles portent sur la mise en mots du sens de l'expérience d'enseignement ainsi que sur les cultures propres aux différentes disciplines enseignées à l'école secondaire et aux métiers enseignés en formation professionnelle.

frederic.saussez@usherbrooke.ca

PARTICULARITÉS DES OUVRAGES DE LA COLLECTION ÉDUCATION-RECHERCHE

La collection Éducation-Recherche présente les nouvelles orientations en éducation au moyen de résultats de recherche et de réflexions théoriques et pratiques. Des outils de formation et d'intervention ainsi que des stratégies d'enseignement et d'apprentissage sont également présentés lorsqu'ils ont été validés, implantés et évalués dans le cadre de recherches. Les ouvrages à caractère scientifique doivent décrire une démarche rigoureuse de recherche et d'analyse ainsi que les résultats obtenus.

Afin d'assurer la rigueur scientifique des textes publiés, chacun d'eux est soumis à un processus d'arbitrage avec comité de lecture et évaluations externes. De plus, les délais de publication sont réduits au minimum afin de conserver l'actualité et l'à-propos des articles, recherches et études réalisés par les chercheurs et chercheurs. Chaque texte est évalué par deux arbitres : un membre du comité de lecture de la collection et un spécialiste du domaine. Ces évaluations portent sur la pertinence du document et sur sa qualité scientifique (cohérence entre la problématique, les objectifs et la démarche méthodologique; profondeur des analyses; pertinence des conclusions...).

Membres du Comité de lecture

Jean Archambault – *Université de Montréal*
Diane Biron – *Université de Sherbrooke*
Hélène Bonin – *UQAM*
Caroline Bouchard – *UQAM*
Paul Boudreault – *UQO*
Jean-François Boutin – *UQAR–Antenne de Lévis*
Jacques Chevrier – *UQO*
Christine Couture – *UQAC*
Colette Deaudelin – *Université de Sherbrooke*
Godelieve Debeurme – *Université de Sherbrooke*
Serge Desgagné – *Université Laval*
Louise Dupuy-Walker – *UQAM*
Moussadak Ettayebi – *UQAM*
Diane Gauthier – *UQAC*
Claude Genest – *UQTR*
Jacinthe Giroux – *UQAM*
Charlotte Guérette – *Université Laval*
Abdelkrim Hasni – *Université de Sherbrooke*
France Henri – *Téluq*
Gaby Hsab – *UQAM*
Mokhtar Kaddouri – *Conservatoire national
des arts et métiers de Paris*
Jean-Claude Kalubi – *Université de Sherbrooke*
Carol Landry – *Université Laval*

Judith Lapointe – *Chercheure en éducation*
Frédéric Legault – *UQAM*
Marie-Françoise Legendre – *Université Laval*
Daniel Martin – *UQAT*
Pierre Mongeau – *UQAM*
Martine Morisse – *Université Charles-de-Gaulle,
Lille III*
Donatille Mujawamariya – *Université d'Ottawa*
Denise Normand-Guérette – *UQAM*
Florian Péloquin – *Cégep de Lanaudière*
Jeanne Richer – *Cégep de Trois-Rivières*
Carmen Rico de Sotelo – *UQAM*
Magali Robitaille – *Cégep Marie-Victorin*
Anne Roy – *UQTR*
Ghislain Samson – *UQTR*
Lorraine Savoie-Zajc – *UQO*
Noëlle Sorin – *UQTR*
Hassane Squalli – *Université de Sherbrooke*
Carole St-Jarre – *Chercheure en éducation*
Lise St-Pierre – *Université de Sherbrooke*
Marjolaine St-Pierre – *UQAM*
Gilles Thibert – *UQAM*
Michèle Venet – *Université de Sherbrooke*
Suzanne Vincent – *Université Laval*

Personnes qui ont arbitré des textes de l'ouvrage collectif

Nathalie Blanc – *Université de Grenoble*
Patricia Champy-Remoussenard –
Université de Lille
Jean Donnay – *Université de Namur*
Louise Dupuy-Walker – *UQAM*
Sylvie Fréchette – *UQTR*
Diane Gauthier – *UQAC*
Marie-Cécile Guernier – *Université de Grenoble
et Université Claude Bernard Lyon 1*

France Lacourse – *Université de Sherbrooke*
France Mehran – *Université de Genève*
Jeanne Richer – *Cégep de Trois-Rivières*
Magali Robitaille – *Cégep Marie-Victorin*
Carole St-Jarre – *Chercheure en éducation*
Marjolaine St-Pierre – *UQAM*
Suzanne Vincent – *Université Laval*

Formation continue, recherche et partenariat

Pour construire la collaboration
entre l'université et le milieu scolaire
Carol Landry et Céline Garant (dir.)
2013, ISBN 978-2-7605-3748-4, 200 pages

Se professionnaliser par l'écriture

Quels accompagnements ?
*Martine Morisse, Louise Lafortune
et Françoise Cros (dir.)*
2011, ISBN 978-2-7605-3130-7, 256 pages

Langage et pensée à la maternelle

Denise Doyon et Carole Fisher (dir.)
2010, ISBN 978-2-7605-2493-4, 236 pages

Enjeux et défis associés à la qualification

La quête d'un premier diplôme
d'études secondaires
Nadia Rousseau (dir.)
2009, ISBN 978-2-7605-2487-3, 320 pages

**La place des savoirs oraux
dans le contexte scolaire d'aujourd'hui**

*Réal Bergeron, Ginette Plessis-Bélaïr
et Lizanne Lafontaine (dir.)*
2008, ISBN 978-2-7605-2370-8, 300 pages

Les jeunes en grande difficulté

Contextes d'intervention favorables
Julie Myre Bisailon et Nadia Rousseau (dir.)
2008, ISBN 978-2-7605-1555-0, 238 pages

**Identités professionnelles
d'acteurs de l'enseignement**

Regards croisés
Christiane Gohier (dir.)
2007, ISBN 978-2-7605-1511-6, 338 pages

La qualité en éducation

Pour réfléchir à la formation de demain
Matthis Behrens (dir.)
2007, ISBN 978-2-7605-1498-0, 220 pages

La conscience

Perspectives pédagogiques et psychologiques
Francisco Pons et Pierre-André Doudin (dir.)
2007, ISBN 978-2-7605-1475-1, 180 pages

La didactique du français oral au Québec

Recherches actuelles et applications
dans les classes
*Ginette Plessis-Bélaïr,
Lizanne Lafontaine et Réal Bergeron (dir.)*
2007, ISBN 978-2-7605-1418-8, 268 pages

Transformation des pratiques éducatives

La recherche sur l'inclusion scolaire
Carmen Dionne et Nadia Rousseau (dir.)
2006, ISBN 2-7605-1432-3, 328 pages

**La formation à l'enseignement
des sciences et des technologies au secondaire**

Dans le contexte des réformes par compétences
*Abdelkrim Hasni, Yves Lenoir
et Joël Lebeaume (dir.)*
2006, ISBN 2-7605-1433-1, 280 pages

**Imaginaires métissés en littérature
pour la jeunesse**

Noëlle Sorin (dir.)
2006, ISBN 2-7605-1419-6, 174 pages

Le manuel scolaire

Un outil à multiples facettes
Monique Lebrun (dir.)
2006, ISBN 2-7605-1406-4, 354 pages

La violence au préscolaire et au primaire

Les défis et les enjeux de la collaboration
entre l'école et les parents
Maryse Paquin et Marie Drolet (dir.)
2006, ISBN 2-7605-1383-1, 360 pages

Pédagogie et psychologie des émotions

Vers la compétence émotionnelle
*Louise Lafortune, Marie-France Daniel,
Pierre-André Doudin et al. (dir.)*
2005, ISBN 2-7605-1360-2, 266 pages

Récits exemplaires de pratique enseignante

Analyse typologique
Serge Desgagné
2005, ISBN 2-7605-1358-0, 248 pages

Formation des adultes aux cycles supérieurs

Quête de savoirs, de compétence ou de sens ?
Carol Landry et Jean-Marc Pilon (dir.)
2005, ISBN 2-7605-1352-1, 236 pages

Pensée et réflexivité

Théories et pratiques
*Richard Pallascio, Marie-France Daniel
et Louise Lafortune (dir.)*
2004, ISBN 2-7605-1284-3, 240 pages

Les réformes curriculaires

Regards croisés
Philippe Jonnaert et Armand M'Batika (dir.)
2004, ISBN 2-7605-1277-0, 318 pages

La recherche-intervention éducative

Transition entre famille et CPE
François Tochon et Jean-Marie Miron (dir.)
2004, ISBN 2-7605-1279-7, 264 pages

De la décentralisation au partenariat

Administration en milieu scolaire
Marjolaine Saint-Pierre et Luc Brunet (dir.)
2004, ISBN 2-7605-1283-5, 296 pages



**Conceptions, croyances et représentations
en maths, sciences et technos**

*Louise Lafortune, Colette Deaudelin,
Pierre-André Doudin et Daniel Martin (dir.)*
2003, ISBN 2-7605-1250-9, 314 pages

Collaborer pour apprendre et faire apprendre

La place des outils technologiques
Colette Deaudelin et Thérèse Nault (dir.)
2003, ISBN 2-7605-1228-2, 296 pages

**Vaincre l'exclusion scolaire
et sociale des jeunes**

Vers des modalités d'intervention
actuelles et novatrices
Nadia Rousseau et Lyse Langlois (dir.)
2003, ISBN 2-7605-1226-6, 218 pages

Pédagogies.net

L'essor des communautés virtuelles
d'apprentissage
Alain Taurisson et Alain Senteni (dir.)
2003, ISBN 2-7605-1227-4, 334 pages

Concertation éducation travail

Politiques et expériences
Marcelle Hardy (dir.)
2003, ISBN 2-7605-1130-8, 252 pages

La formation en alternance

État des pratiques et des recherches
Carol Landry (dir.)
2002, ISBN 2-7605-1169-3, 378 pages

L'affectivité dans l'apprentissage

Louise Lafortune et Pierre Mongeau (dir.)
2002, ISBN 2-7605-1166-9, 256 pages

Les didactiques des disciplines

Un débat contemporain
Philippe Jonnaert et Suzanne Laurin (dir.)
2001, ISBN 2-7605-1153-7, 266 pages

La formation continue

De la réflexion à l'action
*Louise Lafortune, Colette Deaudelin,
Pierre-André Doudin et Daniel Martin (dir.)*
2001, ISBN 2-7605-1147-2, 254 pages

Le temps en éducation

Regards multiples
Carole St-Jarre et Louise Dupuy-Walker (dir.)
2001, ISBN 2-7605-1073-5, 474 pages

Pour une pensée réflexive en éducation

Richard Pallascio et Louise Lafortune (dir.)
2000, ISBN 2-7605-1070-0, 372 pages

L'écriture réflexive comme outil de professionnalisation est un objet de recherche encore peu exploré. Pourtant, au vu de la pluralisation des écrits en milieux professionnels, considérés de plus en plus comme des moyens de penser et d'agir, l'analyse des particularités de cette écriture recèle des enjeux considérables. Quelles méthodes et quels outils conceptuels utiliser pour produire des connaissances sur l'écriture professionnelle ?

Rares sont les chercheurs et chercheuses qui analysent leurs propres orientations méthodologiques et théoriques et mettent en évidence leurs démarches de recherche. C'est pourtant le défi qui est relevé dans cet ouvrage. Fruit d'un travail collectif, les contributions, articulées à une synthèse théorique, visent à approfondir la notion de réflexivité. Elles présentent des applications de démarches de recherche dans le champ de la formation qui se sont déroulées en Belgique, au Québec, en France et en Suisse. La diversité et la rigueur des approches qui sont exposées, à la fois sur les plans théorique et méthodologique, conduisent à une métaanalyse des conditions de production par la recherche de savoirs nouveaux sur un objet. Ces nouvelles perspectives et ces réflexions élargies susciteront l'intérêt des chercheurs et chercheuses ainsi que des étudiants et étudiantes en sciences humaines et sociales, qui y trouveront matière à alimenter leurs pratiques et leurs recherches.

MARTINE MORISSE est maîtresse de conférences à l'Unité de formation et de recherche des sciences de l'éducation de l'Université Paris 8 Vincennes à Saint-Denis, et membre de l'équipe de recherche EXPERICE des universités Paris 8 et Paris 13 et du Centre de recherche sur la formation du Conservatoire national des arts et métiers de Paris.



LOUISE LAFORTUNE, Ph. D., est professeure associée au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières et consultante, formatrice, accompagnatrice et chercheuse dans les domaines de l'éducation et de la santé, particulièrement pour l'accompagnement d'un changement et l'élaboration de référentiels de compétences, de formation et d'évaluation.

Ont collaboré à cet ouvrage

Christiane Blaser – Mathieu Bouhon – Anne Clerc-Georgy – Louise Lafortune
Gilles Leclercq – Martine Morisse – Anne-Catherine Oudart – Lucie Petit
Marie-Christine Pollet – Frédéric Saussez

