

Jorro, A. (2002). L'écriture accompagnatrice : le journal de formation. *Enjeux*, 53, p.43-53.

L'écriture accompagnatrice : le journal de formation

Anne JORRO

Université de Provence
CIRADE

Mots clés : écriture accompagnatrice, journal de formation, réflexivité, sémiotisation, questionnement, références.

Résumé : La recherche qui motive cette communication tente de relier la problématique de l'écriture d'un journal de formation à l'élaboration d'une réflexion personnalisée sur l'activité professionnelle. Invités à faire des liens entre leurs pratiques et les cours dispensés en didactique du français, les formateurs et les enseignants bénéficient habituellement de l'accompagnement de l'expert disciplinaire. Or, dans cette recherche l'accompagnement ne résulte pas seulement d'un étayage externe mais du geste même d'écrire. L'écriture devenant une instance de formation à part entière.

La recherche qui motive cette communication tente de relier la problématique de l'écriture d'un journal de formation à l'élaboration d'une réflexion personnalisée sur l'activité professionnelle. Invités à faire des liens entre leurs pratiques et les cours dispensés en didactique du français, les formateurs et les enseignants bénéficient habituellement de l'accompagnement de l'expert disciplinaire. Or, dans cette recherche l'accompagnement ne résulte pas seulement d'un étayage externe mais du geste même d'écrire. L'écriture devenant une instance de formation à part entière. Cette démarche procède d'une approche constructiviste puisque l'écriture du journal offre un cheminement réflexif dans le processus de formation. Le journal de formation est censé produire un effet analogue à celui de l'abécédaire (Jorro, 1998, 2000) ; à la différence toutefois que le genre de l'abécédaire suppose une activité de nature conceptuelle. Le journal de formation, ici retenu, offre aux étudiants des possibilités de conceptualisation plus souples.

1 – L'écriture comme instance de formation

Le journal de formation permet de penser l'écriture comme une ressource pour les formés. Qu'est-ce à dire ? Que dans le genre hybride du journal de formation, entre réflexivité et biographie, le scripteur trouvera des éléments d'appui qui l'aideront à tenir une écriture dans la durée et à s'inscrire dans les visées de professionnalisation sous-tendues par l'élaboration du journal de formation. Ces points d'appui relèvent,

- d'une modalité énonciative qui vise une certaine forme de réflexivité : l'écriture convoquant une réflexion singulière, contextualisée,
- d'une posture énonciative avec les tensions je / moi, je / références externes (polyphonie énonciative),
- d'un processus de sémiotisation : les scripteurs deviennent sujets écrivant dès l'instant où ils manient des concepts et des notions qu'ils n'ont pas coutume d'utiliser, inventent des formes langagières à partir de ces mots de passe. La construction de la référence apparaissant dans sa diversité énonciative,
- de questionnements sur plusieurs registres, identitaires, professionnels.

Si l'écriture peut être pensée à partir de ses propres ressources, il importe aussi d'envisager des points d'appui externes. Le pouvoir de l'écriture ne devant pas masquer une vision plus globale de l'activité. En effet, l'écriture devient une instance de formation à la condition que le processus de formation dans lequel elle figure comme composante ne soit pas occulté par le formateur. Ce qui nous conduit à envisager la fonction d'accompagnement de l'écriture du point de vue du processus de formation.

Se former à l'université nécessite l'articulation de connaissances diversifiées. C'est bien l'idée d'un dialogue entre les savoirs d'action et les savoirs théoriques qui se pose de façon marquée (Barbier, 1996). Ainsi, les dispositifs de formation qui visent à faire des ponts entre ces différents registres deviennent une préoccupation majeure (Perrenoud, 2001). L'angle d'attaque de la formation, moins frontal du point de vue de la transmission des savoirs devient plus proche du fonctionnement des acteurs en formation. Ainsi, plusieurs éléments jouent un rôle de balise pour penser la fonction accompagnatrice de l'écriture :

- Se former implique un travail sur soi (Donnay, 1999) d'où l'importance de la posture énonciative.
- Se former implique de la temporalité dans le processus de formation d'où l'intérêt d'écrire un journal de formation.
- Se former implique des productions intermédiaires, des régulations pour affiner son écriture d'où l'attention portée aux processus de sémiotisation.
- Se former implique une différenciation entre connaissances et compétences d'où les enjeux de la réflexivité dans et par l'écriture.
- Se former implique un dispositif de formation en alternance qui favorise la mise à distance des références travaillées en formation.
- Se former implique une communauté d'apprentissage qui accueille les réflexions, les productions et qui joue un rôle de régulation.

Le journal de formation mobilise la dimension cognitive de l'écriture (Reuter & alii, 2000) tout en reconnaissant des dimensions identitaires et socio - professionnelles. Ecrire allierait plusieurs points de vue celui d'acteur situé, celui d'opérateur cognitif, celui d'interprète. (Jorro, 2000)

2 – Les fonctions de l'écriture accompagnatrice

La fonction d'accompagnement jouée par l'écriture du journal de formation est elle-même étayée par trois autres sous-fonctions. Envisageons successivement la fonction de réassurance, la fonction de réfléchissement et la fonction heuristique.

- **La fonction de réassurance :**

Les formés considèrent plus souvent l'écriture comme une contrainte et entendent rarement les possibilités langagières comme des formes d'expression personnelle. Aussi, l'obstacle majeur auquel se heurte le formateur est celui d'une réticence qui puise sa force dans des ressorts affectifs. Le journal de formation modère ces ressentiments tant il apparaît comme une écriture brève, suivie, donc moins astreignante sur le plan cognitif et affectif, et prenant appui sur un contenu proposé par le formateur. Ces éléments distinctifs tendent à rassurer les

formés qui formulent malgré tout des hésitations. La peur d'écrire persiste : « *est-ce que j'ai le droit de dire ?* » La demande d'explicitation cache parfois une peur non avouée : « *dois-je faire des liens entre les éléments théoriques vus en cours et mes pratiques personnelles ?* ».

L'écriture accompagnatrice est retenue parce qu'elle suppose une écriture dans la durée, cette écriture apparaissant moins coûteuse aux étudiants qui trouvent le temps de faire le point et d'écrire un petit texte après chaque cours. Enfin, ce genre sécurise les scripteurs dans la mesure où dans le journal, le praticien peut donner un statut particulier à un élément abordé en cours. La possibilité d'une inscription ciblée (et non pas exhaustive) permet aux étudiants de se positionner plus facilement par rapport à leurs centres d'intérêt professionnel.

- **La fonction de réfléchissement :**

Selon l'approche piagétienne (1979), le réfléchissement constitue une étape dans le processus de construction de la pensée réflexive. On peut penser que l'écriture du journal de formation sollicite les étudiants à mobiliser des niveaux de réflexivité (Bucheton & Chabanne, 1999) et à se dégager de la simple évocation écrite pour tendre vers une écriture interprétative, voire vers une écriture critique.

La fonction de réfléchissement met en valeur la gestion des voix. En effet, le journal de formation accueille des références, des citations d'auteurs que le scripteur mettra en scène soit de façon à marquer des liens de complémentarité ou d'opposition, soit de façon cumulative sans discerner les apports respectifs des différents emprunts, sans entamer un dialogue avec ces références.

Le journal suppose aussi une mise à distance du sujet écrivant quant au contenu formalisé et suscite alors un repositionnement éthique du professionnel par rapport à son agir. En cela, l'écriture l'aide à cheminer des théories vers les valeurs professionnelles.

Ces trois aspects **réflexif, dialogique, éthique**, marquent les différentes facettes de la fonction de réfléchissement et conduisent à envisager les ressorts dynamiques de l'écriture.

- **La fonction heuristique :**

La fonction heuristique de l'écriture me semble sous-estimée par les formés qui entrevoient l'écriture comme un temps de mise à plat de la réflexion, alors qu'elle permet aussi de se découvrir dans sa propre réflexion et dans sa pratique. Si la fonction heuristique de l'écriture est peu conscientisée, c'est que montent plus naturellement des constats de malaise, d'inconfort qui traduisent alors le regard différent que les scripteurs portent sur leur posture. En découvrant une part cachée de leur professionnalité, par le biais de l'écriture du journal de formation, les étudiants évoquent alors un processus d'apprentissage personnel. Ecrire reviendrait à saisir de nouveaux liens, à comprendre un rapport à l'écrit, à accepter de reconsidérer un point de vue.

3 - Dispositif de formation et recherche

Le dispositif de formation qui met en jeu l'écriture accompagnatrice concerne un cours de maîtrise de didactique du français. Les étudiants, en l'occurrence des professionnels de l'éducation (professeurs des écoles, conseillers pédagogiques, maîtres formateurs, étudiants, éducateurs) sont invités à produire soit un journal de formation, soit une biographie de lecteur

et de scripteur, chaque écrit alliant dimension biographique et genre réflexif. Sur le 28 étudiants inscrits au cours, j'ai recueilli 27 écrits dont 15 journaux de formation et 12 biographies de lecteur.

Le dispositif de formation est basé sur le principe de la production d'un écrit intermédiaire qui fera l'objet d'une régulation avec lectures croisées entre étudiants, discussions autour des productions, annotation de la feuille de régulation portant trois mentions (Voir un exemple en annexe) :

- questions posées par l'auteur de l'écrit
- éléments de réponse apportés dans la séance
- idées retenues.

Chaque étudiant a un entretien avec le formateur autour de la feuille de régulation et repart de la séance muni de son texte et de la feuille de régulation annotée. Au cours de cette séance quatre éléments sont plus particulièrement mis en question :

- la **tension moi/je** : la difficulté ressentie par les formés est de rester sur une ligne de crête afin de ne pas basculer dans le ressenti. Les traces de subjectivité ne sont pas des épanchements de l'affect.
- la présence **d'idées choc non reliées** : les remarques plaquées ont un effet vitrine qui nuit à la teneur réflexive de l'écrit. Les citations coup de force dénotent la volonté d'appartenir à une communauté discursive (Olson, 2000) et tendent à masquer la faiblesse d'un positionnement personnel.
- le **ton descriptif / prescriptif** : la mise à plat d'une situation est rarement questionnée, elle pâtit de son évidence. La modalité déontique fleurit avec les expressions « il faut, on doit, il faudrait... »
- les **questions lancées à la cantonade** : pour marquer la présence d'un questionnement, les étudiants ont tendance à lancer des questions sans opérer un bouclage sur les idées travaillées. On peut noter une absence de récursivité dans l'écrit.

Ces obstacles sont pointés à partir des productions écrites. Après la phase de régulation, vient le temps de l'écriture personnelle qui appartient à chacun. Certains textes (2/15) sont remis avant la date butoir, les autres sont rendus à temps.

4 - L'analyse des journaux de formation

La lecture des journaux de formation montre une grande diversité du point de vue de leur forme. Trois catégories se dégagent :

- soit le journal de formation est un « texte vitrine du cours » assorti de quelques points soulignés,
- soit le journal de formation problématise un élément du cours (y compris dans sa forme graphique : italique, gras, couleur) tout en évoquant rapidement le contenu des séances, il apparaît alors comme un « texte révélateur d'un questionnement »,
- soit le texte est volontairement explicite en terme de récursivité et devient un « texte de repositionnement langagier et professionnel ».

Ces trois formes sont inégalement traversées par le biographique et la réflexivité. La première reste extérieure à ces dimensions, la seconde se distingue par ses pics de réflexivité, par le questionnement biographique qui s'en dégage, la troisième marque une réflexivité de retour,

mûrie au cours du temps ou après la séance de régulation et accuse un déplacement langagier, un repositionnement professionnel.

Afin d'analyser ces formes textuelles, je distinguerai les analyseurs suivants :

- 1- le registre énonciatif
- 2- la posture énonciative
- 3- les formes langagières
- 4- le questionnement
- 5- la valorisation de l'activité d'écriture

• **Les textes « vitrines du cours » :**

Cette première forme textuelle (qui concerne 7 écrits sur 15) est traversée par le désir d'appartenance à la communauté discursive sur laquelle le scripteur prend appui. Seulement, les blocs de citations qui constituent la structure du texte sont émaillés d'inexactitudes et de contresens. Ils sont aussi marqués par une sur-argumentation observable dans la succession des connecteurs logiques censés rendre la démonstration encore plus probante. L'efficacité recherchée suppose des raccourcis qui dénaturent les références empruntées.

Le registre énonciatif consiste en une absence de voix tant la description du déroulement du cours l'emporte sur la pensée de l'étudiant. Les emprunts systématiques masquent la subordination de la pensée à celle de l'autre et la recherche d'un ornement réflexif l'emporte sur une parole personnelle : le scripteur existe par procuration.

La posture énonciative est réduite tant elle convoque une modalité prescriptive. C'est le règne du ton docte, du discours indirect qui se donne à lire dans une approche consensuelle.

Les formations langagières s'inspirent d'une ligne argumentative qui vise à assener un ensemble d'idées, présentées cumulativement. Une avalanche de citations, une volonté d'exhaustivité nuisent aux enchaînements. L'absence de débat scientifique est caractéristique de cette écriture. Dans l'extrait qui suit, le scripteur reprend certains éléments d'une situation d'écriture analysée en cours et livre un condensé (fantaisiste !) de la démarche en insistant sur l'enchaînement d'actions. Un propos désincarné l'emporte et la situation d'écriture perd sa spécificité.

« on demande au sujet écrivant ce qu'il va écrire, pour qui, pour quoi, comment... Pour cela, on va identifier un contexte d'écriture. La tâche dépendra du sujet, de l'auditoire, de ses enjeux. Du coup, on va donc faire une planification, une organisation de la tâche avec la possibilité de recadrer le travail fourni. Tout ceci fait donc appel à la mémoire du rédacteur. Puis, une fois que le texte est écrit, deux possibilités se présenteront : soit le scripteur fait une bonne mise en texte de son écrit, soit il fait une mise au point. Tout ce travail est bien sûr contrôlé de manière plus ou moins directe par l'enseignant. Mais l'écriture c'est aussi une affaire de projet. En fonction du projet, on va écrire un texte à l'aide d'outils, de critères. De là, on va relire les textes produits en classe pour repérer les fonctionnements. Pour cela on va utiliser des activités décrochées pour arriver à une réécriture des textes dans le but de les améliorer. Ainsi, on a une planification, écriture/réécriture, mise en texte puis révision. »

Par ailleurs, le questionnement identitaire et professionnel est souvent éludé quand les modalités déontiques envahissent le texte. Toutefois, il peut surgir de façon abrupte comme pour annoncer la clôture d'un passage et se présente sous la forme d'un infléchissement d'une réflexion : *« enfant, je possédais un journal intime où je déversais toutes mes émotions. J'admirais les poètes et j'essayais de les imiter en rimant maladroitement. Plus tard, je rêvais d'être écrivain car je pensais que l'on pouvait tout exprimer à l'écrit, inventer des personnages, créer tout un monde imaginaire. Finalement, j'ai gardé à la fois une posture de*

scripteur et de scribe dans le cadre de ma maîtrise et dans le cadre de mes fonctions professionnelles en tant que formatrice en français ».

Enfin, la valorisation de l'activité d'écriture dans ce qu'elle signifie en tant que telle est rare. La plupart des réflexions portent sur la fréquentation du cours de didactique, sur l'apport du cours avec des expressions vagues telle celle qui suit : « j'ai clarifié certains flous dans ma tête ».

- **Les textes révélateurs d'un questionnement :**

Cette forme textuelle, qui concerne 7 journaux de formation sur 15, procède d'une attitude investigatrice de la part des praticiens qui vont identifier alors un, voire deux centres d'intérêt. Les séances de formation constituent un enjeu de réflexion et engagent un travail spécifique. Mais la caractéristique essentielle qui marque cette catégorie de texte réside dans la manifestation de pics de réflexivité. Lorsqu'une séance fait écho, elle suscite un retour biographique qui est en même temps le lieu d'une intense réflexion. L'écriture vibre sous le coup de l'émotion, de la mise à jour d'un conflit intra – personnel et sa forme se dilate. Le scripteur se transforme alors en sujet écrivant, élané par une volonté de dialoguer avec des références qui ont provoqué une sorte d'inconfort. Les textes révélateurs d'un questionnement sont alors le lieu d'une élaboration de la pensée qui suppose alors une écriture plus précise.

Le registre énonciatif est celui d'une réflexion continue qui prend ses distances avec la citations systématiques tout en se référant aux prises de notes effectuées en cours. Ce registre énonciatif est secoué par des pics de réflexivité qui traduisent la tension du scripteur. Dans cette approche, la posture énonciative se développe, bon gré mal gré, entre deux dimensions : l'une renvoyant à des aspects personnels, l'autre consistant en une volonté de distanciation. Une tension entre « le moi et le je » parcourt les journaux de formation. Le jeu s'élabore entre le on (sorte de je collectif) et les références pertinentes aux auteurs. La gestion des voix permet de supporter la charge émotive qui secoue le sujet écrivant. Outre le fait que les voix sont convoquées de manière pertinente, le dialogisme correspond à une stratégie de détour qui permet d'atténuer l'impact de la dimension subjective. Ainsi, une enseignante de l'école primaire revient dans son journal sur la question du rapport à l'écriture :

« Du plus loin que me reviennent mes souvenirs d'écriture, je garde dans la tête le silence qui régnait pendant la rédaction, j'étais en CE2. Je me souviens de l'angoisse qui montait devant la feuille, devant l'heure qui filait et surtout de voir les autres qui écrivaient. Il me reste un profond sentiment de solitude. Aujourd'hui, comment puis-je aider mes élèves ? Je les vois bien ceux qui cherchent à se donner une contenance pour faire comme les autres ; Dabène parle d'insécurité scripturale... Comment les aider à dépasser ce stade ? Peut-être en s'avouant mutuellement que c'est difficile mais qu'ensemble on va y arriver, que les choses vont se faire petit à petit, que je suis là pour les aider, qu'on a le droit d'écrire un peu, de se tromper, de discuter, de ne pas avoir d'idées... Le concept de l'entour de la tâche développé par Frédéric François prend ici toute son importance... »

Les formations langagières laissent apparaître des processus de sémiotisation, identifiables dans les choix assumés par les scripteurs lors de la reprise de concepts didactiques ou des notions (telle l'idée d'insécurité scripturale qui a marqué la plupart des étudiants). En outre, les sujets écrivant élaborent des métaphores (la lecture interprétative comparée à un chant choral). Le journal de formation se présente alors sous la forme d'une analyse de pratique mobilisant un questionnement identitaire et professionnel. L'écriture est pensée dans ses fonctions de réfléchissement et de réassurance.

- **Les textes de repositionnement :**

Dans cette dernière forme textuelle qui concerne un seul journal de formation, l'écriture gagne en intensité dans la mesure où l'auteur du texte prend chaque cours à bras le corps pour tenter de se mettre à l'épreuve des savoirs didactiques.

Le registre énonciatif est celui du questionnement continu entre les savoirs didactiques et les pratiques scolaires effectives. L'affirmation du je se gagne avec des éléments antagoniques et complémentaires tels que les modalisations « *il me semble, peut-être, il serait intéressant de..* », les prescriptions à soi-même « *je sens qu'il est nécessaire* », les prescriptions générales « *Prudence donc, autre prise de distance indispensable* ». L'écriture offre une tonalité modeste (pas de ligne argumentative forcée), juste (peu de court-circuits théoriques ou de contresens flagrants) et la dimension dialogique s'organise autour d'un réseau de notions ou de concepts. Il en découle un questionnement identitaire et professionnel qui n'est pas factice puisque le sujet écrivant analyse une situation précise à partir de laquelle il est en passe de réguler sa conception de l'activité. Une préoccupation éthique amplifie l'analyse :

« quand je reprends mes notes de lecture et que je me remémore les échanges pendant le cours, j'identifie deux concepts qui me paraissent importants, celui de clés de lecture et celui de posture de lecteur. Il me semble que dans le travail de lecture interprétative que je tente de conduire dans les classes, je cantonne trop fréquemment les élèves ou les enseignants à une posture de lecteur récitant en proposant une référence trop pesante au texte : revenir au texte, aller chercher les indices ...alors que je me réserve personnellement une posture d'interprète .Cette longueur d'avance dans la lecture de l'œuvre que n'ont pas ceux à qui je vais en proposer la lecture, les place de fait dans une relation de dépendance relative par rapport à mon interprétation...par rapport à ce retour sur mes pratiques, le passage par les clés de lecture à distribuer aux lecteurs me paraît tout à fait intéressant en ce qu'il permet à partir d'une même clé d'avoir plusieurs échos et à partir des différentes clés de créer une constellation d'interprétations et de résonances. Il me semble important aussi, après un temps de découverte individuelle et de retour sur le texte de proposer une réflexion en doublette qui demande à chacun une mise en mots de ses ressentis. Je m'auto - prescris donc un dispositif de mise en œuvre de la lecture interprétative qui impose ou donne à choisir des clés d'entrée aux lecteurs...Je pense qu'on peut aussi au fil des séances permettre à chacun d'identifier ses propres clés de lecture.»

Enfin, dans ce journal de formation, la valorisation de l'activité d'écriture est considérée dans sa dimension heuristique (« *à la relecture de ce paragraphe, je me rends compte que j'essaie..* »), laquelle sera à nouveau soulignée en conclusion.

V – Promesses et obstacles de l'écriture accompagnatrice

L'écriture du journal de formation est une écriture impliquante, exigeant un positionnement de la part de celui qui écrit ; il n'est plus seulement question d'endosser le rôle de porte-voix des théories ou des modèles didactiques. Ce qui renverrait les étudiants vers le paramètre du renvoi institutionnel, paramètre qui brouillerait l'objectif d'une appropriation pertinente des références didactiques. Se lancer dans l'écriture d'un journal de formation demande un travail de mise en liens, un affichage de sa réflexion. C'est là précisément que résident les difficultés et les promesses d'une telle écriture. Si les obstacles résident dans l'investissement réflexif et langagier du scripteur, dans le genre hybride qui installe chaque producteur sur une ligne incertaine entre l'expression d'une parole personnelle et le travail de distanciation avec soi-même, avec les références externes, les promesses nuancent les difficultés qui précèdent tant

elles conduisent les scripteurs à changer de posture, à devenir sujets écrivains à partir d'un positionnement langagier construit chemin faisant dans l'écriture. Les travaux de Cifali (1996) mettent en évidence la dimension clinique de l'écriture. A la suite de cet auteur, j'avancerai l'idée que l'écriture qui accompagne le formé tout au long de sa formation l'aide à interroger sa pratique, à revisiter ses manières de faire, à se repositionner en tant que professionnel et à inventer des formes langagières nouvelles pour lui. La dimension clinique de l'écriture appartient à ce cheminement.

En conclusion, une telle démarche vise à soutenir, étayer, autoriser un étudiant à élaborer une écriture personnelle à partir de laquelle il construit son propre mode de compréhension et d'action dans les démarches didactiques qu'il met en œuvre sur le terrain. L'écriture accompagnatrice permet la production d'une réflexion, celle qui se dégage d'un rapport strictement fonctionnel avec la connaissance et avec les pratiques langagières pour faire valoir une implication autre.

Bibliographie

Barbier, J-M. (1996). *Savoirs théoriques, savoirs d'action*. Paris, PUF.

Bautier, E. (1998). Je ou moi : apprentissage ou expression ? *Cahiers Pédagogiques*, n°363, 12-14.

Bucheton, D. & Chabane, J-C. (1999). « L'oral et l'écrit réflexif dans la classe ». Conférences aux journées d'études de Perpignan.

Cifali, M. (1996). « Démarche clinique, formation et écriture » in Paquay & alii (eds) *Former des enseignants professionnels*. Paris : De Boeck Université.

Dabène, M. (1991). « La notion d'écrit ou le continuum scriptural », *Le Français Aujourd'hui*, 93, 25-36.

Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture, contribution à une didactique de l'écrit langue maternelle*. Bruxelles : De Boeck-Larcier.

Donnay, J (1999). « Des processus d'apprentissage dans quels sens ? ». In C. Depover & B. Noel (eds), *L'évaluation des processus cognitifs*. Bruxelles : De Boeck Université.

Jorro, A. (1998). Un dialogue autorisé entre pratique et savoirs de référence. L'écriture d'un abécédaire en formation. *Actes du colloque international de la DFLM* ». Bruxelles, 271-275.

Jorro, A. (2000). « L'écriture comme passage ». In R. Delamotte, F. Gipet, A. Jorro & M-C. Penloup (eds). *Passages à l'écriture*. Paris : PUF.

Olson, D.R. (1998). *L'univers de l'écrit*. Paris : Retz.

Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*, Paris : ESF.

Piaget, J. (1979). « La psychogénèse des connaissances et sa signification épistémologique ». In M. Piatelli-Palmarini (eds). *Théories du langage, théories de l'apprentissage*. Paris : Seuil.

Ruellan, F., Reuter, Y., Genes, S & Picard, C. (2000). A propos de la fonction cognitive de l'écriture en formation. *Atelier*, n°25, 45-52.

Annexe

Premier exemple de feuille de route

Questions posées par l'auteur du journal	Eléments de réponse	Idées retenues
Faut-il se présenter dans une introduction afin de légitimer nos résonances ?	→ Problématiser d'où je parle	→ Un peu de mon histoire
Faut-il respecter une linéarité dans le déroulement des séances pour rédiger notre journal ?	Possibilité d'un décalage marqué avec couleurs : → 1 ^{er} temps d'écriture → 2 ^{ème} temps d'écriture	→ Revenir : relecture, réécrire....
Une conclusion ? faire une sorte de bilan ?	→ Mon positionnement	→ Me positionner par rapport à mon projet professionnel

Second exemple de feuille de route

Questions posées par l'auteur du journal	Eléments de réponse	Idées retenues
L'écriture spontanée du journal doit-elle être retravaillée pour un écrit moins personnel ?	Intéressant de faire une présentation pour situer le texte Réécriture dans le texte ou en décalé Terminer par une conclusion pour faire vivre le questionnement	Intérêt pour une écriture décalée faisant apparaître le cheminement