

Jorro, A. (2002). Ecrire en formation. *Les Cahiers de Pédagogie Expérimentale*. n°11-12, 11-31, Université de Liège.

## Ecrire en formation

**Anne JORRO**

Université de Provence  
Laboratoire CIRADE

Mots clés : écriture, passage, réflexivité, accompagnement, rapport au langage

Resumé : En formation, l'écriture apparaît comme une modalité importante du processus formatif. Elle accapare aussi bien le formé que le formateur. Mieux, elle s'apparente à un passage au cours duquel le formé est confronté à de nombreux dilemmes d'écriture tandis que le formateur tente de l'accompagner dans les différentes étapes du processus.

En formation, l'écriture apparaît comme une modalité importante du processus formatif. Elle accapare aussi bien le formé que le formateur. Mieux, elle s'apparente à un passage au cours duquel le formé est confronté à de nombreux dilemmes d'écriture tandis que le formateur tente de l'accompagner dans les différentes étapes du processus. Ce qui relève du passage pour l'un, tient de l'accompagnement pour l'autre. Dans cet intervalle, je tenterai de mettre en évidence les transformations identitaires et socioculturelles du formé, faisant l'expérience du processus d'écriture, ainsi que les inévitables questions que les formateurs se posent, en particulier dans l'accompagnement des mémoires de recherche ou des mémoires professionnels. Enfin, je situerai ces deux axes, passage et accompagnement, dans le champ de la didactique du français. Je les poserai comme concepts fondateurs pour concevoir les pratiques d'écriture en formation, ce qui me conduira à développer l'idée d'une didactique du français comme discipline de formation.

### 1. Le passage à l'écriture

Lorsque l'activité d'écriture est évoquée par les formés, elle est qualifiée d'épreuve, de souffrance, de moment difficile. Rares sont ceux qui témoignent d'une jubilation particulière, d'un moment de grâce ! Plus précisément, certains étudiants notent l'importance d'un passage : il y aurait un avant et un après. Dans ce rapport ambivalent à l'acte d'écrire, les scripteurs témoignent d'une découverte de soi dans l'écriture, d'un savoir nouveau qui n'est pas encore stabilisé mais qui annonce un rapport à l'écrit différent. La connaissance des difficultés spécifiques à l'activité d'écriture et l'apprivoisement de l'angoisse devant le page blanche relèvent du franchissement d'obstacles !

Au-delà de la prise en compte du faisceau de contradictions qui est consubstantiel à l'acte d'écrire, de nombreuses recherches soulignent, à la suite des théorisations de Goody (1977), de Bakhtine (1977) ou encore de Vygotsky (1985), la dimension cognitive de l'écriture par laquelle les formés élaborent un texte. Le point de vue unanime des chercheurs sur la valeur heuristique de l'écriture conforte l'idée d'un passage par les pratiques langagières en formation.

Qu'entendre alors par passage ? C'est dans une recherche collective (Delamotte, Gippet, Jorro, Penloup, 2000) que nous avons, à partir des travaux de Van Genep (1987), fondé le concept de *passage à et par l'écriture*. Si, pour l'ethnologue le passage s'entend comme rite

de passage - cérémonie d'initiation composée de trois phases : la séparation, le seuil et l'agrégation - et s'accompagne de changements de statuts, du point de vue de la formation à l'écriture, le passage correspond aux transformations psycho-identitaires et socio-culturelles dont témoignent les formés une fois qu'ils ont produit un écrit. Envisageons ces trois phases :

- La *phase de séparation* place le scripteur dans une situation inconfortable. Il tourne autour de l'écrit, se sent désemparé devant la page blanche, se sécurise en installant son espace de travail, puis le quitte pour y revenir quelques instants plus tard, et recommence cette « valse-hésitation » qui traduit les tiraillements provoqués par le passage à l'écriture. A ce propos, Dabène (1987) évoque « l'insécurité scripturale » qui entame l'énergie du scripteur en quête d'une idée motrice.
- La *phase du seuil* est celle qui consiste à basculer dans l'écriture, à vivre un bouillonnement langagier, à chercher le mot juste, l'expression précise puis, à raturer, biffer l'écrit pour découvrir une autre figure langagière dans laquelle le scripteur a le sentiment de se tenir au plus prêt de ce qu'il aimerait pouvoir dire. Cette phase correspond à ce qui est couramment appelé la médiation cognitive de l'écriture. Seulement, ce processus de médiation n'est pas simplement cognitif, il touche des dimensions identitaires et sociales, il interpelle le registre culturel du formé qui choisit ou non de puiser dans tel univers de références, de recourir à tel concept, de citer tel auteur. L'écriture suppose tous ces registres à la fois, et il nous faut alors prendre appui sur les propos de Bautier pour « tenir ensemble la question du sujet, plus encore la question du sujet social, et celle d'une activité qui est toujours simultanément individuelle et collective, cognitive et sociale, subjective et linguistique... » (1998, p.148). La phase de seuil correspond à la mobilisation d'un processus interprétatif par lequel le sujet écrivant convoque et met à l'épreuve sa pensée, son histoire de scripteur, la charge émotionnelle et affective qui adhèrent à telle expression, qui habitent telle pratique langagière. Au cours de cette seconde phase, le scripteur ne se départit pas du sentiment d'insécurité scripturale.
- La *phase d'agrégation* marque l'issue du processus d'écriture. Le formé a produit un écrit, en l'occurrence le plus souvent, un mémoire de recherche ou un mémoire professionnel. La matérialisation du processus d'écriture constitue un aspect important : une trace tangible marque la fin du passage. De même, celui qui se vivait comme scripteur se reconnaît comme sujet écrivant, porteur de sa propre parole au travers d'un écrit qui l'engage tout entier. Le formé peut considérer à distance sa production et entrevoir les créations langagières sinon idéelles dont il est l'auteur.

Les dimensions socio-culturelles et psycho-identitaires qui affectent le passage à l'écriture révèlent en arrière plan l'intensité symbolique d'un tel passage : si l'ordre scriptural s'impose au scripteur, ce dernier, en retour, transforme cette contrainte en créant sa propre écriture. Le passage suppose alors un processus réflexif. Dans le champ de la didactique du français, le rapport de stage (Dejemeppe & Dezutter, 2001), le carnet de bord (Bucheton & Chabane, 1999), les fiches de préparation (Jaubert & Rebière, 2002), les cartes à jouer (Gippet & alii, 2000), les mémoires professionnels (Nonnon 1995, Delcambre 2000), l'abécédaire (Jorro & alii 2000a), les biographies de scripteur (Jorro, 2000b), le journal de formation (Jorro, 2002a), les souvenirs sollicités (Daunay & Reuter, 2002) relèvent des textes formateurs.

Dans ces différents travaux, plusieurs fonctions de l'écriture sont identifiées :

- La fonction communicative qui consiste à objectiver pour soi ou pour les autres des références,
- La fonction de distanciation qui peut favoriser l'identification de références par rapport à ses propres réflexions,
- La fonction articulatoire dans la mise en liens de dimensions hétérogènes,
- La fonction intégrative liée à l'appropriation de connaissances,
- La fonction transformative liée aux processus de transformation du sujet écrivant.

Prenons l'exemple du journal de formation.

Cet écrit, de type universitaire, concerne des étudiants de licence ou de maîtrise en sciences de l'éducation. Avec le journal de formation, chaque formé est invité à écrire après chaque séance de formation (d'une durée de deux ou trois heures) ce qui a été en travail pendant la séance et tente de faire des liens avec sa pratique professionnelle. Cet écrit n'accueille pas la prise de note du cours mais fait valoir la problématisation élaborée par le formé à partir des notes dont il dispose ainsi que l'articulation qu'il établit avec sa propre pratique. Le journal de formation constitue un genre hybride convoquant une dimension réflexive et une description ou un récit de pratique. En puisant dans son expérience, le formé trouve des éléments concrets qu'il revisite au regard des références nouvelles acquises en formation. Le journal de formation suppose une écriture dans la durée, il accompagne le praticien qui peut faire des liens avec sa pratique.

En tant que texte formateur, le journal de formation est retenu parce qu'il permet de vivre le passage à et par l'écriture. Trois fonctions accompagnent les différentes phases du passage :

### **1 - Phase de séparation et fonction de réassurance :**

Les formés considèrent plus souvent l'écriture comme une contrainte et entrevoient rarement les possibilités langagières comme des formes d'expression personnelle. Aussi, l'obstacle majeur auquel se heurte le formateur est-il 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 du journal est retenue parce qu'elle suppose une écriture dans la durée et que la séparation paraît 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.

### **2 - Phase de seuil et fonction de réfléchissement :**

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

évoquant écrite pour tendre vers une écriture interprétative, voire vers une écriture critique.

La fonction de réfléchissement facilite le passage du seuil dès lors que le scripteur dialogue avec des références. En effet, le journal de formation accueille des références, des citations d'auteurs que le scripteur mettra en scène, de façon à marquer des liens de complémentarité et/ou d'opposition.

### **3 - Phase de seuil – phase d'agrégation et fonction heuristique :**

La fonction heuristique de l'écriture semble sous-estimée par les formés qui entendent 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. La dimension heuristique met l'accent sur la nécessaire investigation langagière, le sujet écrivant se met en risque d'écrire un premier jet et, devant cette première trace, estime qu'il a à retravailler tel passage, à aller plus loin, à préciser une idée, à reprendre un paragraphe qui ne le satisfait pas. L'écriture suscite une réécriture. L'activité de recherche langagière révèle le processus heuristique, fait de tâtonnements et de découvertes sur sa propre manière d'écrire. 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.





Par ailleurs, 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. Finalement, à entrevoir la nature du rapport tissé avec l'écriture, c'est-à-dire, à porter un regard compréhensif (herméneutique) sur le passage.

#### **La dimension herméneutique du passage**

L'écriture en formation peut permettre de travailler sur une temporalité différente de celle qui est habituellement convoquée. C'est le cas des biographies qui lancent les sujets en formation dans un travail de mémoire, travail dont la particularité est de susciter une réflexion personnelle. L'écriture biographique peut être l'occasion d'interroger la nature du rapport au savoir, en particulier du rapport aux pratiques langagières et ainsi permettre au sujet une décentration. En didactique du français, les biographies de scripteur, de lecteur, de locuteur incitent les formés à une réflexion sur leurs pratiques langagières. Cette compréhension de soi dans l'activité langagière conduit à valoriser la dimension herméneutique du passage à/par l'écriture.

Constitutif du genre biographique, le mode narratif permet d'éviter un ordre du discours (Foucault, 1971) et favorise un travail d'historicité (Ricœur, 1991) dans lequel le sujet peut se situer comme agent en prise avec des déterminismes culturels, comme acteur jouant sur ces mêmes liens et comme auteur inventant ses propres pratiques langagières. Enfin, comme l'écriture narrative intègre des séquences descriptives, des séquences explicatives, ces séquences jouent le rôle de pause réflexive dans l'écriture narrative.

Prenons l'exemple des biographies de scripteurs qui permettent de mettre à jour, sur une durée plus importante, les phases qui caractérisent le rapport aux pratiques langagières de quatre enseignants. Nous verrons dans le tableau de la page suivante comment les quatre praticiens se situent dans leur histoire de scripteur et relèvent d'un rapport à l'écrit plus ou moins dynamique, plus ou moins problématique. Les rapports à l'écriture s'organisent pour les deux premières biographies autour de la prise de conscience d'un cheminement : un apprentissage est annoncé. Les deux biographies suivantes témoignent d'un mode de vie où l'écriture est une pratique intégrée, vécue différemment par Francis et Véronique. En prenant appui sur les phases évoquées précédemment, les deux premières biographies n'atteignent pas la phase d'agrégation tandis que les deux dernières s'inscrivent dans l'intégralité du processus.

<b>Brigitte</b>	<b>Claire</b>	<b>Francis</b>	<b>Véronique</b>
Institutrice en maternelle, 25 ans d'ancienneté	Institutrice spécialisée, 8 ans d'ancienneté	Coordonnateur de réseau, 15 ans d'ancienneté	Directrice d'école en congé de formation, 18 ans d'ancienneté
<b>Rapport à l'écriture</b>  <b>DOULOUREUX</b>    <b>Composante identitaire</b>	<b>Rapport à l'écriture</b>  <b>AMBIVALENT -</b>    <b>Composantes : identitaire, épistémique</b>	<b>Rapport à l'écriture</b>  <b>AMBIVALENT +</b>    <b>Composantes : identitaire, épistémique, sociale</b>	<b>Rapport à l'écriture</b>  <b>PLAISIR et TACTIQUE</b>    <b>Composantes : Identitaire et sociale</b>
Devoir écrire, Acte imposé par l'école et par la mère ; Souvenirs instrumentaux Risquer de mal écrire Désir d'écriture intime, Affirme le goût de lire, d'oraliser les textes, Parle des activités de lecture en classe et en famille avec ses enfants.	Fascinée par l'écriture, douleur d'écrire, Annotations négatives Rapport heureux à la lecture, Pratique de la rédaction, flou de la rédaction L'informatique comme déclencheur  Conception d'une écriture personnelle	L'écriture : une valeur familiale, (souvenirs de la grand-mère et du père typographe) L'anxiété de la dictée: le jeu scolaire de la faute Le journal intime, la création de poésies, Pratiques sociales : pigiste, membre d'un jury d'écriture. Pratique professionnelle : écrit dans les magazines JDI, EPSI.  Réflexion sur l'écriture	Expériences de formation très positives, Pratique du journal intime, Pratique épistolaire, Plaisir d'enseigner, l'écriture comme trace Calligraphie Usages familiaux de la calligraphie Mission professionnelle de rédacteur d'un journal scolaire, Tactiques de l'usager, écrivain public
Conscience d'une <b>initiation en cours</b>	Conscience d'une <b>réconciliation</b>	Conscience d'une - <b>tension irréductible dans l'écriture</b> - <b>des valeurs de communication</b>	Conscience - <b>du plaisir de laisser des traces</b> - <b>des jeux d'acteur</b>
<b>Apprentissage en jeu</b> <b>Acceptation d'un cheminement</b>		<b>Pratique intégrée</b> <b>Expression d'un mode de vie</b>	

- Marqué du sceau de la douleur, le rapport à l'écriture présenté par Brigitte (dans la première colonne du tableau) est déficitaire. L'auteur de la biographie souligne la part négative des apprentissages scolaires, la nature prescriptive des expériences familiales, si bien que la dimension identitaire qui s'échappe de la réflexion prend appui sur ce tissu d'expériences symboliques négatives. L'écriture est présentée comme étant synonyme de non vie, d'absence d'humanité au point que l'auteur déclare être en rupture avec les pratiques scripturales. Parce que cette symbolique est interrogée, parce que l'expérience vécue apporte des éléments nouveaux, l'auteur déplace l'interprétation initiale et annonce un passage, une " initiation ".
- Lorsque le rapport à l'écriture de Claire se traduit par une ambivalence négative, l'auteur présente son tiraillement entre la fascination qu'exerce l'écriture et la peur de mal faire. La dimension identitaire liée à l'expérience scolaire négative parasite en quelque sorte son désir d'écriture. Ce désir se manifeste à partir de la réflexion construite sur l'écriture : la dimension épistémique qui s'en dégage parle en faveur d'un changement à venir probable dû à l'apport de l'informatique. La technique permettant de résoudre le problème de la présentation écrite, problème vécu comme inhibant. Le savoir sur l'écriture devient vecteur d'une volonté de dépassement.
- Un rapport ambivalent positif émane de la biographie de Francis lorsque les composantes identitaire, épistémique et sociale sont réunies. La conscience d'une irréductible tension liée à l'activité d'écriture accompagne la volonté de communiquer et, par là, d'agir au plan social.
- Enfin, avec la reconnaissance du plaisir et de l'envie de jouer, Véronique vit l'écriture de façon positive, en alliant des composantes identitaires et sociales.

A travers cet exemple, le formateur peut entrevoir la double incidence de l'écriture en formation : elle joue au niveau psycho - identitaire, en modifiant les réticences et les propos contradictoires qui s'expriment et en permettant la connaissance puis l'acceptation de la tension inhérente à l'écriture ; elle joue au niveau socio-culturel en incitant les formés à développer une parole personnelle, à élaborer une pensée, à argumenter un point de vue.

Les rapports à l'écriture qui sont ici présentés, de façon unidimensionnelle, peuvent être vécus par la même personne dans des situations différentes. Rien n'empêche l'adulte de faire l'expérience de différents rapports, par exemple de se situer dans un rapport problématique en ce qui concerne l'écriture universitaire et dans un rapport de plaisir lorsqu'il s'agit d'une écriture personnelle...

## 2. L'accompagnement dans l'écriture

Qu'en est-il du passage à l'écriture du côté du formateur ? Il s'agit essentiellement de favoriser les conditions de ce passage, de faire en sorte que le formé se confronte au travail d'écriture. Les didacticiens du français parlent « d'entour didactique » pour souligner l'importance du climat qui environne la tâche d'écriture. Le formateur se préoccupe de lancer les formés dans un processus d'écriture en veillant à partager le projet, à mettre en scène un dispositif d'accompagnement tant il ne suffit pas de formuler une consigne d'écriture et de proclamer le début du travail. La présence du formateur joue tout autant dans le processus ; elle relativise l'insécurité scripturale, toujours présente dans les propos des scripteurs !

## **Le projet d'accompagnement**

Le projet d'accompagnement prend source dans les visées poursuivies par les formateurs qui souhaitent :

- Engager les formés dans un processus d'écriture
- Les conduire à entrevoir les gains d'une telle activité tant sur le plan linguistique, que conceptuel ou professionnel
- Valoriser leur autonomie de pensée
- Etayer la réflexion, susciter la curiosité

Souvent énoncées en grappe par les formateurs des IUFM ou par les enseignants à l'université, ces visées relèvent du projet d'écriture, des modalités de régulation des écrits intermédiaires, du référentiel d'évaluation du genre textuel, de la posture critique et bienveillante du formateur. Reprenons chaque point.

- *Le projet d'écriture :*

La connaissance du genre textuel, l'analyse des caractéristiques linguistiques, sémantiques, puis des dimensions conceptuelles (versus les notions en circulation), des paramètres formels constitue une première dimension de l'appropriation du projet par le formateur et par les formés. Sans travail collectif, sans réflexion partagée sur les paramètres du mémoire universitaire ou du mémoire professionnel, le projet d'écriture reste une idée chimérique. A défaut, il s'agit de lancer un programme d'action pour les formés qui respecteront, dans le meilleur des cas, les consignes. En revanche, la force du projet est de fédérer les formés et le formateur autour d'une visée, discutée et élaborée collectivement. Cette phase importante qui précède le passage à l'écriture enclenche le processus d'accompagnement.

- *Les modalités de suivi :*

Convenues entre le formateur et le formé, les modalités de suivi résultent de temps de rencontres définis à l'avance ou décidés en fonction des productions intermédiaires. Les étudiants déclarent que les rendez-vous pris à l'avance les incitent à travailler, modifient leur gestion du temps quand bien même ils ressentent une certaine pression ! Mais le suivi du formé ne s'arrête pas à l'échéancier, il s'aligne sur les circonstances imprévues : le formateur peut solliciter le formé en l'orientant vers des lectures nouvelles, vers des recherches ou des pratiques innovantes. En ce sens, le formateur devient un médiateur qui oriente le formé. Golin-Bolo (2002) considère que le formateur a une posture de traducteur dès qu'il propose de pistes de réflexion et qu'il établit une passerelle avec des champs de références. La vigilance du formateur s'exerce dans la mobilisation continue du formé de sorte que les régulations ne demeurent pas seulement rétroactives mais proactives. Le suivi se réalise chemin faisant, c'est là toute la force et la pertinence de l'accompagnement. Savoir anticiper lorsque le formé donne des signes de désengagement, de lassitude, l'inciter à faire preuve de distance par rapport à son écrit, à approfondir un point d'argumentation, à revenir sur un postulat, à interroger un modèle théorique. C'est dans l'accompagnement souple et multiforme que se joue la réflexivité du formé.

- *L'évaluation du mémoire :*

La mise à jour du système d'exigences en rapport avec le genre textuel convoqué suppose le dégagement de critères d'évaluation. Une fois énoncés par le formateur et collectés auprès des formés, les critères d'évaluation font l'objet d'une négociation. Le plus souvent, les formés demandent que soient clarifiés des termes qui leur sont étrangers, ou bien discutent du poids de tel critère par rapport à tel autre. La démarche d'explicitation et

de hiérarchisation des critères aboutit à une formalisation. Les formés partent dans l'écriture en connaissant le référentiel d'évaluation. L'implicite qui collait au produit attendu se dissipe en partie : le fait de connaître les critères d'évaluation ne garantit pas leur appropriation ! Le formateur aura l'occasion de revenir sur le référentiel d'évaluation du mémoire lors du suivi individuel.

- *La posture d'ami critique :*

Mise en évidence par Macbeath (1998), la posture de l'ami critique tient de la bienveillance et du sens critique. Le formateur est alors au cœur d'une tension qui consiste à remarquer les points de réussite tout en relevant les éléments discutables de la production. En tant qu'ami critique, il sait relever les efforts, les améliorations tout en affichant un système d'attente. L'ami critique n'est ni dans la connivence, ni dans la concession, encore moins dans la compassion. Ces attitudes caractériseraient des impostures de l'accompagnement. A l'opposé, l'ami critique apporterait l'idée d'une collaboration constructive et bienveillante et disqualifierait celle du professionnel brandissant le couperet du contrôle. (Jorro, 2002 b)

Ainsi, des formateurs d'un IUFM voulant réfléchir sur les modalités d'accompagnement des professeurs-stagiaires dans l'élaboration de leur mémoire professionnel (écrit élaboré par les professeurs-stagiaires au cours de leur formation qui fait l'objet d'une validation orale et écrite, il porte sur une situation d'apprentissage et d'enseignement sur laquelle le formé fait la preuve de son expérimentation et de sa réflexion en tant que professionnel, cf. Gomez 2001 & Guigue 1995) ont élaboré un vademecum de l'accompagnement du mémoire professionnel avec l'intention de l'amender au fur et à mesure de leur expériences. Ci-dessous, figure un extrait du vademecum qui comporte plusieurs fiches.

---

---

## **L'accompagnement du mémoire**

C'est un dispositif d'aide personnalisé qui permet au professeur stagiaire de construire son identité professionnelle au travers du mémoire.

### **I – Les modalités de l'accompagnement**

#### 1. Se présenter et préciser les attentes :

- de l'institution
- de l'accompagnateur
- des professeurs-stagiaires

#### 2 Définir le rôle de chacun :

L'accompagnateur

- écoute
- questionne pour susciter la réflexion
- aide à l'émergence de la problématique
- veille à la cohérence générale du mémoire
- veille au respect du calendrier du travail
- se différencie du tuteur (qui est un expert, un référent)
- communique les critères d'évaluation du mémoire et de la soutenance

Le professeur-stagiaire

- fait part de son questionnement
- présente régulièrement son écrit intermédiaire
- construit son savoir théorique
- met rapidement en place l'expérimentation
- respecte l'échéancier
- échange avec ses pairs

Le groupe

- forme une communauté réflexive
- dynamise la réflexion

## II. Les positionnements de l'accompagnateur

Tout au long du mémoire professionnel, l'accompagnateur sera amené à adopter différentes postures.

- La posture de contradicteur est tenue principalement pendant la phase de problématisation. L'accompagnateur ne se suffit pas du thème ou de l'idée annoncée, il renvoie au stagiaire une demande de reformulation, de clarification, d'argumentation.
- La posture de médiateur permet la relation avec le monde socio-professionnel et renvoie le professeur-stagiaire vers d'autres interlocuteurs.
- La posture de traducteur rend accessible au professeur-stagiaire la lecture de certaines théories inconnues ou difficilement accessibles.
- La posture de passeur amène le stagiaire jusqu'à la soutenance en sollicitant son autonomie.
- La posture de régulateur s'appuie sur le groupe de professeurs-stagiaires pour confronter les points de vue et faire émerger les problématiques.
- La posture de pisteur balise le parcours d'élaboration du mémoire professionnel.

### II – Le dispositif

1. La dynamique de travail : l'investissement du professeur stagiaire fluctue dans le temps. Des phases de travail intense succèdent à des phases de latence, voire de stagnation. Ce qui importe, c'est de connaître ces variations pour comprendre le processus d'élaboration.

2. La place de l'écrit

Le professeur-stagiaire élabore plusieurs écrits tout au long du dispositif. Chaque rencontre avec l'accompagnateur est l'occasion de discuter, sur une base écrite, de la progression du mémoire.

L'accompagnateur prend note (feuille de suivi, carnet de bord,...) de l'avancée des travaux et de l'évolution de la réflexion.

3. Les phases du mémoire

Le professeur-stagiaire :

- choisit un sujet pertinent (pour la profession) et innovant pour lui
- élabore une problématique, c'est-à-dire met en lien et interroge une idée, un contexte, une situation.
- Structure sa réflexion autour de ce fil conducteur qu'il nourrit par un apport théorique
- Met en œuvre une expérimentation et choisit le mode de recueil des données
- Analyse la situation
- Auto-évalue son positionnement professionnel
- Envisage de nouvelles perspectives d'actions professionnelles.

( Document élaboré avec F. Beck, I.Bouaillon, D. Brehelin, C. Catarina, A. Cleyet-Marel, A. Darmon, C. Jehin, C.Liby, C. Lorge, N.Mallassagne, G. Mira, F. Paul, J. Sastre, B. Scohy, B.Serre, G. Torres, S. Vidal)

Il reste une question épineuse pour celui qui accompagne les formés dans leurs processus d'écriture et qui concerne de façon plus précise le savoir incorporé des formateurs. L'accompagnement nécessite une connaissance particulière du processus si bien que les questions suivantes peuvent être formulées. Le formateur a-t-il réfléchi à son rapport à l'écriture ? A-t-il conscience de son histoire de scripteur ? Se remémore-t-il le moment où il a

pris une posture de sujet écrivain ? Dans quelle situation et avec qui ? Ces questions tendent à souligner l'idée que le processus d'écriture ne peut rester l'activité de l'autre, celle que le formé doit produire dans son parcours de formation. Tout formateur pourrait rédiger sa biographie de sujet écrivain, saisir la nature du rapport qu'il entretient avec cet acte si complexe. A défaut, il entretiendra avec l'écriture un rapport d'extériorité. Cette situation qui n'est pas idéale concerne nombre de formateurs, elle ne constitue pas un obstacle pour l'accompagnement mais apparaît comme un « plus » dans la relation au formé.

## **La question des savoirs**

Plusieurs auteurs soulignent l'hétérogénéité des savoirs en éducation. Michel Fabre (2002), partant du point de vue du pédagogue, identifie les savoirs pragmatiques qui témoignent de l'innovation, les savoirs politiques qui définissent une vision de l'enfant, de l'éducation, des savoirs scolaires, enfin, les savoirs herméneutiques et critiques à travers les récits d'expériences. D'autres recherches mettent en évidence les savoirs théoriques et les savoirs d'action (Barbier et *alii*, 1996). Dans ce dernier courant, un praticien est déclaré expert si la mobilisation des références savantes et des compétences est pertinente en situation.

L'écriture des mémoires de recherche comme celle des mémoires professionnels mobilise des références souvent hétérogènes. Le formé peut s'étendre sur des considérations pratiques ou convoquer des notions de pédagogie, des concepts, voire des modèles. Il se confronte à l'hétérogénéité des savoirs. La réflexion et la problématisation souffrent parfois de confusions et accusent des contresens. Aussi, le formateur aide-t-il à interroger la légitimité des arguments convoqués, la validité des propos tenus. Dans la formation des professeurs-stagiaires, le genre écrit du mémoire professionnel attire cette pluralité de savoirs. Et c'est cette activité dialogique multiforme qui reste difficile à négocier dans l'écriture.

En formation, il importe que les formés distinguent cette pluralité de références, qu'elles relèvent de savoirs institutionnels (textes officiels, documents de référence propres à chaque institution), de savoirs pédagogiques (pédagogie différenciée...); de savoirs théoriques (disciplinaires, didactiques, psychologiques, philosophiques...), de savoirs pratiques (gestion du temps, de l'espace, position de la voix...), de savoirs d'accomplissement (postures et gestes professionnels, Jorro, 2002 c), de savoirs d'expériences (ficelles du métier)... Cette pluralité de savoirs marque la complexité de l'action éducative, elle oblige à spécifier le point de vue défendu dans le mémoire. Et, c'est là une grande difficulté dans l'accompagnement que de susciter une vigilance épistémologique à l'égard de la nature des références convoquées.

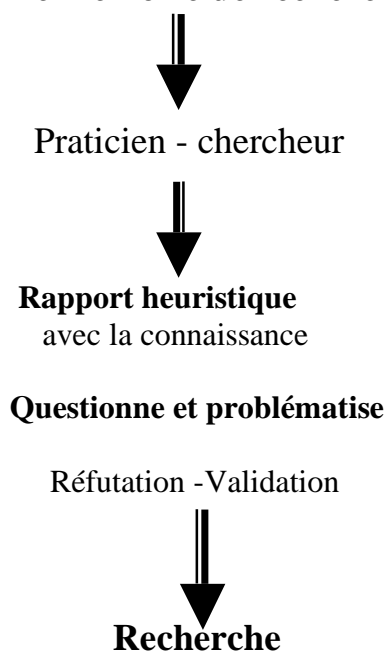
## **La différence entre mémoire de recherche et mémoire professionnel**

Le point évoqué précédemment se complexifie pour peu que l'on cherche à distinguer le mémoire de recherche du mémoire professionnel. Pour aller à l'essentiel, je schématiserai de la façon suivante :

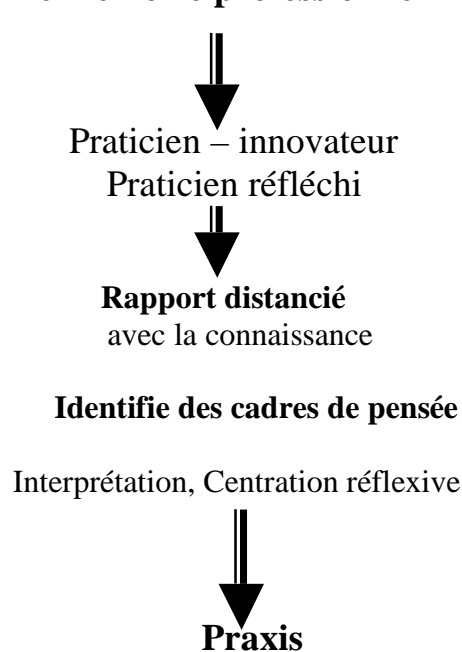
- le mémoire de recherche suppose que le formé, à partir d'une situation problématisée, élabore un système conceptuel qui reflète la problématisation construite. Cette modélisation le conduit à entrer dans un processus heuristique sous la forme de questions de recherche ou d'hypothèses (selon les épistémologies convoquées) ainsi qu'à définir une méthodologie de recherche pertinente par rapport à l'objet de recherche. Enfin, la recherche trouve une issue soit dans la validation du modèle et des hypothèses, soit dans leur réfutation partielle ou totale. Mais cette issue reste provisoire puisque ce qui importe c'est à nouveau de dégager des pistes de recherche.

- Le mémoire professionnel s'adresse aussi bien à un professionnel en cours de professionnalisation qu'à un professionnel confirmé. Dans les deux cas, la posture de praticien qui innove sur son terrain professionnel et celle de praticien réfléchi sont en jeu. Le mémoire professionnel permet de construire une réflexion selon des cadres de pensée établis et d'interpréter une situation par rapport à ces références. L'enjeu du mémoire réside dans la décentration du professionnel par rapport à l'action et dans la mobilisation de références pertinentes afin d'élaborer une interprétation. Avec le mémoire professionnel, le formé développe une pensée réflexive, apprend à articuler des points de vue pour saisir la complexité des situations. Il sait que chaque contexte suppose une réflexion particulière, en ce sens il accepte le jeu de la réflexion en cours d'action, il s'inscrit alors dans la praxis. (voir schématisation, ci-après)

### Le mémoire de recherche



### Le mémoire professionnel



### Les difficultés de l'écriture

L'accompagnement dans l'écriture suppose que le formateur dispose de grilles de lecture relatives aux stratégies énonciatives mobilisées par les formés, aux connaissances linguistiques, sémantiques, argumentatives ... Bien des paramètres entrent en ligne de compte et le formateur pourrait convoquer des grilles de lectures élaborées en didactique du français pour mettre à jour certains obstacles. (Bronckart, 1996, Reuter, 1996).

Il ne s'agit pas ici de faire une check-list des erreurs produites à l'occasion des mémoires professionnels mais de revenir sur trois moments de l'activité d'écriture. En premier lieu, sur les deux premières phases qui concernent le passage à l'écriture (séparation et seuil) au cours desquelles la posture énonciative du formé s'élabore. En second lieu, le moment où la problématique est tissée et traduit la réflexivité du professionnel. Enfin, sur la phase d'agrégation parce qu'elle signe la fin du processus et que le fait de savoir terminer un mémoire demeure une difficulté majeure.

## 1. La posture énonciative

En didactique du français, le concept de posture énonciative a été utilisé pour marquer le positionnement langagier des élèves dans les situations de lecture et d'écriture. Pour Bucheton et Bautier (1997), Bautier (1998), la posture rend compte d'un sujet socialement situé qui mobilise des formes langagières, des schèmes d'actions cognitives et langagières disponibles, préformées, en réponse à une situation rencontrée.

Dans le champ de la formation, la posture énonciative gagne une dimension sociale, dans la mesure où le formé se situe dans un contexte intersubjectif et qu'il manifeste un positionnement langagier en fonction des paramètres qu'il a retenus : toute posture énonciative traduit alors la position sociale du locuteur. La posture suppose une dynamique du sujet dont le projet est d'inscrire une parole dans un contexte social ; cette parole personnelle permettant au scripteur de se situer et d'advenir comme sujet écrivant.

L'activité scripturale suppose alors la *reconquête du je* à l'endroit même où le discours rapporté, le discours indirect sont des pratiques courantes. Il s'agit donc de souligner la part d'implication langagière que suppose l'écriture. Il n'est plus seulement question d'endosser le rôle de porte-voix des théories ou des modèles concernés. Ce qui renverrait les étudiants vers le paramètre du renvoi institutionnel, paramètre qui brouillerait l'objectif d'une réflexion pertinente sur une pratique professionnelle.

## 2. Le jeu de la réflexivité

L'un des enjeux du mémoire professionnel réside dans le développement de la pensée réflexive. Ainsi, il importe pour le scripteur de se dégager du simple positionnement descriptif pour se situer aux niveaux interprétatif et critique. La réflexivité consiste à prendre ses distances avec le reflet pour gagner une construction intellectuelle qui marque une distanciation du formé. Sur ces aspects, le formateur peut identifier trois difficultés récurrentes :

- la présence d'idées choc non reliées. Les remarques plaquées ont un effet vitrine qui nuit à la teneur réflexive de l'écrit.
- Le ton descriptif / prescriptif. La description d'une situation est rarement questionnée, elle pâtit de son évidence. Les expressions « il faut, on doit... » émaillent le texte.
- Les questions lancées à la cantonade. Pour marquer la présence d'un questionnement, les scripteurs ont tendance à formuler des questions sans opérer un bouclage sur les idées travaillées. On peut noter une absence de récursivité dans l'écrit.

Entre la posture de retrait énonciatif qui consiste à vouloir appartenir à une communauté de praticiens sans pour autant argumenter les idées avancées et la posture dialogique qui consiste à faire des liens, à problématiser, à argumenter et à interpréter, il y a un pas. Du côté du retrait énonciatif, le formateur peut vite repérer les blocs de citations qui constituent la structure du texte et qui parfois pèchent par leurs inexactitudes. 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. 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.

Du côté de la posture dialogique, le questionnement s'exprime à partir d'une attitude investigatrice qui convoque un, voire plusieurs centres d'intérêt. Mais la caractéristique

essentielle qui marque cette posture réside dans la manifestation de pics de réflexivité. 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 les citations systématiques tout en se référant à des auteurs, à des concepts. 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 courts-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 formé analyse une situation précise à partir de laquelle il est en passe de réguler sa conception de l'activité. Au lieu de restituer des éléments dans la logique expositive, il travaille de façon inverse en prenant appui sur une pratique professionnelle et en lui greffant des éléments permettant sa compréhension. La tâche est complexe : analyser une situation et saisir de façon pertinente les éléments issus d'un corps de savoirs afin de les mettre en relation avec la situation de référence.

### 3. Terminer un texte

La plupart des conclusions laissent le lecteur dans une attente : le rapport entre le corps du mémoire et sa conclusion paraît bancal. C'est le cas lorsque le formé tente de finir par une tonalité positive sans préciser ce qui a bougé dans ses pratiques, ce qui a fait l'objet d'un apprentissage. L'expression qui suit : « j'ai clarifié certains flous dans ma tête » reste ambiguë ! Le formateur ne s'y trompe pas : finir un texte, notamment un mémoire constitue une difficulté d'écriture. Les conclusions hermétiques, celles qui refont le monde, celles qui, empruntées de romantisme, enjolivent une pratique étudiée à l'occasion du mémoire professionnel, ne correspondent pas au ton juste auquel s'attend le lecteur.

Pour accompagner les formés, le formateur peut travailler sur les caractéristiques d'une conclusion, dégager ses critères, il peut aussi solliciter le formé à prendre un point de vue distancié sur sa pratique professionnelle. Ce qui l'amènera à se situer comme un professionnel au sein d'une culture et d'un univers socio-professionnel. Cette double approche permet de concevoir le mémoire, à la fois comme une production soumise à l'évaluation de l'institution de formation et, à la fois comme une production qui constitue un moment d'initiation dans le champ de la formation professionnalisante. Dans ce dernier cas, le mémoire est un fragment d'une œuvre plus grande, celle justement que le formé élabore tout au long de sa pratique professionnelle (Meyerson, 2001).

On conviendra que les acceptions du mémoire professionnel ouvrent sur des horizons différents. En se situant dans une perspective de contrôle, le formateur peut constater des productions plus ou moins conformes. En adoptant l'angle symbolique et socio-culturel de l'œuvre, le formateur peut inviter le praticien à considérer son investissement dans la pratique qui a fait l'objet du mémoire professionnel. Avec l'idée d'œuvre, le mémoire est valorisé comme une trace de la professionnalité, comme un signe tangible de la connaissance du métier. Peu de formés envisagent le fait d'écrire un mémoire professionnel comme un moment unique qui participe à l'accomplissement d'une posture professionnelle. Car l'enjeu consiste bien à achever un travail sans conclure énigmatiquement, sans refaire le monde, en se situant comme un professionnel ayant appris, dans et par l'écriture, à réfléchir sur une pratique professionnelle.

## L'évaluation de l'écrit

L'accompagnement dans l'écriture ne devient légitime qu'à la condition de rendre explicite le système d'exigence. C'est la question du référentiel d'évaluation du mémoire professionnel qui est en jeu. Cette question se pose dans chaque centre de formation aussi, je prendrai à nouveau appui sur le travail accompli par l'équipe de formateurs mentionnée plus haut qui a rendu publique une grille de critères d'évaluation du mémoire. Elaborée entre formateurs, elle nécessite des ajustements avec les professeurs-stagiaires.

---

---

### L'évaluation du mémoire

#### 1 – Choix du sujet

- pertinence

#### 2 – Problématique définie

- clairement énoncée
- ancrée dans un contexte socio-professionnel

#### 3 – Multiréférentialité

- références institutionnelles
- références théoriques
- références expérimentales

#### 4 – Mise en œuvre

- pertinence par rapport à la problématique
- cohérente dans son déroulement
- explicite

#### 5 – Analyse et réflexion

- sur les étapes de l'expérimentation
- sur les décalages, écarts entre les prévisions et les actions

#### 6 – Conclusion

- retour sur la problématique
- nouveau regard sur son identité professionnelle

#### 7 – Réalisation matérielle

- maîtrise de la langue
  - structuration du mémoire
- 
- 

Cette grille n'a de pertinence que dans le contexte où elle a été élaborée. Le référentiel d'évaluation apparaît donc comme la résultante d'une concertation entre formateurs et formés.

### 3. Didactique du français et formation professionnalisante

En introduction, j'avais l'idée que l'écriture en formation nécessitait la prise en compte des concepts de passage et d'accompagnement. Autrement dit, il s'agissait de développer un champ d'étude sur les interactions entre formés et formateurs tant l'interaction didactique apparaissait forte, y compris dans le cas de la production de mémoires. C'est du côté de la didactique du français, que la formation à l'écriture peut puiser des éléments d'appui :

- Parce qu'elle se préoccupe de l'acquisition et du développement des pratiques langagières, la didactique du français par ses théories, ses modélisations et ses concepts offre des grilles de lecture pertinentes pour saisir les enjeux de l'écriture dans une formation professionnalisante.

- De même, parce qu'elle permet une certaine forme de réflexivité sur son langage, le praticien peut développer des compétences argumentatives nouvelles, des compétences analytiques pour saisir la complexité des situations de travail.

Les liens entre formation professionnalisante et didactique du français sont d'autant plus pertinents que nombre d'étudiants déclarent à l'issue de la production du mémoire professionnel qu'ils ne pensaient pas arriver jusqu'au bout mais que l'expérience leur a permis de s'affirmer par ailleurs. Si le professionnel a été vu comme un expert de la communication, aujourd'hui le praticien apprend le poids des mots dans l'exercice de l'action. En ce sens, la didactique du français apparaît comme une discipline contributive dans le processus de professionnalisation des enseignants.

La didactique du français a d'abord été définie comme une discipline de référence des objets d'enseignement. Depuis plusieurs années, les recherches didactiques en formation se sont développées et ont pris une réelle importance, notamment avec le courant du praticien réflexif, les travaux sur l'analyse des pratiques. Cette tendance de la formation a permis de poser de façon de plus en plus insistante les questions relatives aux rapports que les enseignants entretenaient avec les disciplines qu'ils enseignaient. La problématique de la formation didactique se posait déjà dans les années 90 lorsque Ropé (1990) déplorait l'absence de travaux relatifs à la question du rapport à la langue des enseignants. Dans cet esprit, la formation des enseignants ne peut se suffire de l'idée d'une maîtrise théorique des savoirs disciplinaires sans intégrer des modalités plus proches du fonctionnement des praticiens. En didactique du français, les questions suivantes se posent actuellement : Qu'en est-il de la formation des enseignants et des formateurs en ce qui concerne la lecture, l'écriture, l'oral ?

Les liens entre formation et didactique du français sont amenés à se développer d'autant plus que les travaux relatifs à la professionnalisation des enseignants et des formateurs valorisent l'image d'un professionnel autonome, prêt à analyser une pratique, à argumenter un point de vue, à évaluer une action. Ces compétences, mentionnées rapidement dans le cadre de cet article, privilégient le rapport aux pratiques langagières.

Ecrire en formation représente un défi pour le formé qui passe par toutes les étapes émotives et affectives : de l'inconfort à la réassurance, de l'envie d'abandonner à l'euphorie. Ce passage représente pour le formateur, qui en saisit les enjeux psycho-identitaires et socioculturels, un temps fort de la formation. Aussi, veille-t-il à préparer le scripteur en l'accompagnant dès le début du projet d'écriture. L'écriture reste une aventure, vécue par deux protagonistes qui connaissent l'importance et les promesses d'une formation à l'écriture.

## Bibliographie

Astolfi, J-P. (1997). Du « tout » didactique au « plus » didactique. *Revue Française de Pédagogie*, 120, p.67-73.

Barbier, J-M. (1996). *Savoirs théoriques, savoirs d'action*. Paris : P.U.F.

Bautier, E. (1998). Des genres du discours aux pratiques langagières ou des difficultés à penser le sujet social et ses pratiques. In F. Grossman (ed). *Pratiques langagières et didactique de l'écrit. Hommage à Michel Dabène*. (pp.145-156). Grenoble : Ivel – Lidilem.

Bronckart, J-P. (1996). *Activités langagières, textes et discours*. Paris : Delachaux et Niestlé.

Bucheton, D. (1997). *Conduite d'écriture au collège*. CRDP de Versailles, 1997.

Bucheton, D. & Chabanne, J-C. (1999). Pourquoi parler des pratiques langagières réflexives ? Conférence d'ouverture aux journées d'étude de Perpignan. *L'écrit et l'oral réflexifs. Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Perpignan.

Daunay, B. & Reuter, Y. (2002). Les rapports à l'écriture d'étudiants de Sciences de l'Education. Etude exploratoire à partir d'un corpus de souvenirs sollicités. *Les cahiers de Théodile*, 2, 3-38.

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

Dejemeppe, X. & Dezutter, O. (2001). Quels écrits réflexifs autour des stages professionnels ? *Recherche et Formation*, n°36.

Delamotte, R., Gippet, F., Jorro, A., Penloup, M-C. (2000). *Passages à l'écriture. Un défi pour les formateurs et les apprenants*. Paris : PUF.

Delcambre, I. (1998). La description dans les mémoires professionnels à l'IUFM. In Y. Reuter (ed). *La description, Théories, recherches, formation, enseignement* (pp. 211-225). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Fabre, M. (2002). Existe-t-il des savoirs pédagogiques ? In J. Houssaye & alii (eds). *Manifeste pour les pédagogues*. (pp. 99-126). Paris : ESF.

Foucault, M. (1971). *L'ordre du discours*. Paris : Gallimard.

Gomez, F. (2001). *Le mémoire Professionnel, objet de recherche, outil de formation*. Paris : De Boeck Université.

Goody, J. (1977). *La raison graphique*. Paris : Minuit.

Guigue, M. (1995). *Les mémoires en formation*. Paris : L'harmattan.

Jaubert, M. & Rebière, M. (2002). La préparation de classe, un outil de formation ? *Revue Enjeux*, Bruxelles.

Jorro, A. & Gippet, F. (2000 a). L'écriture comme passage. In R. Delamotte, F. Gippet, A. Jorro, M-C. Penloup (eds.) *Passage à l'écriture. Un défi pour les formateurs et les apprenants*. Paris : PUF.

Jorro, A. (2000 b). L'écriture biographique en formation. *Journées d'étude de la Didactique du Français Langue Maternelle*, Rennes.

Jorro, A. (2002 a). L'écriture accompagnatrice : le journal de formation. *Revue Enjeux*, Bruxelles.

Jorro, A. (2002 b). L'évaluateur est un autre. In J-P. Astolfi, (ed). *Education, formation : nouvelles identités professionnelles*. Paris : ESF.

Jorro, A. (2002 c). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.

Macbeath, J. (1998). I didn't know he was ill : the role of the critical friend. In L. Stoll & J.K. Myers (éds). *No quick fixes : perspectives on schools in difficulty*. London : Falmer Press.

Meyerson, I. (2000). *Existe-t-il une nature humaine ?* Paris : Les empêcheurs de penser en rond.

Nonnon, E. (1995). Les interactions lecture-écriture dans l'expérience d'une écriture professionnelle : le mémoire des professeurs débutants. *Pratiques*, 86, 93-122.

Ricoeur, P. (1991). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.

Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF.

Ropé, F. (1990). *Enseigner le français*. Paris : Editions Universitaires.

Van Genep, A. (1969). *Les rites de passage. Etude systématique des rites...*, Paris : Picard.

Vygotsky, L.V. (1985). *Pensée et Langage*. Paris : Messidor.