



Entre «Je» et «Nous» : textes académiques et réflexifs

Les textes académiques et réflexifs sous divers aspects



a b c o d s a b c o

Comité de rédaction

Isabelle Caprani, IFFP
Pierre-François Coen, HEP Fribourg
Michele Egloff, SUPSI
Fabio Di Giacomo, HEP Valais
Deniz Gyger Gaspoz, HEP BEJUNE
Christophe Ronveau, UNIGE/ FPSE
Edmée Runtz-Christan, CERF, Uni Fribourg
Jean-Luc Gilles, HEP Vaud
Bernard Wentzel, IRDP

Comité scientifique

Bernard Baumberger, HEP Lausanne
Jonathan Bolduc, Université d'Ottawa
Gérard Sensevy, IUFM de Bretagne
Cecilia Borgès, Université de Montréal
Pierre-Philippe Bugnard, Université de Fribourg
Evelyne Charlier, Facultés universitaires Notre Dame de la Paix de Namur
Serge Dégagné, Université Laval
Marc Demeuse, Université de Mons-Hainaut
Ferran Ferrer, Université autonome de Barcelone
Jacques Ducommun, HEP BEJUNE
Jean-François Desbiens, Université de Sherbrooke
Hô-A-Sim Jeannine, IUFM de Guyane
Thierry Karsenti, Université de Montréal
Jean-François Marcel, Université de Toulouse II
Matthis Behrens, IRDP
Lucie Mottier Lopez, Université de Genève
Danièle Périsset Bagnoud, HEP du Valais
Philippe Le Borgne, IUFM de Franche-Comté
Sabine Vanhulle, Université de Genève

Coordinateurs du N°25

Kristine Balslev / Kristine.Balslev@unige.ch
Roxane Gagon / roxane.gagnon@hepl.ch

Rédacteur responsable

Pierre-François Coen / coenp@eduf.fr.ch

Secrétariat scientifique

Sarah Boschung / boschungsa@eduf.fr.ch

Secrétariat de la revue

Revue « Formation et pratiques d'enseignement en questions »
Haute école pédagogique de Fribourg
Rue de Morat 36
CH - 1700 Fribourg

Edition

Conseil académique des Hautes écoles romandes en charge de la formation
des enseignant.e.s (CAHR)



**FORMATION ET
PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT
EN QUESTIONS**

***THÈME:
ENTRE « JE » ET « NOUS »:
TEXTES ACADÉMIQUES ET RÉFLEXIFS***

Numéro coordonné par
Kristine Balslev et Roxane Gagnon
N° 25, 2019

Comité de lecture

René Barioni, HEP Vaud (Suisse)
Francine Chaîné, Université Laval (Canada)
Anne Clerc, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)
Marie-Noëlle Cocton, Université Catholique de l'Ouest (France)
Frédéric Darbellay, Université de Genève (Suisse)
Jean-Rémi Lapaire, Université de Bordeaux (France)
Valérie Lussi Borer, Université de Genève (Suisse)
Françoise Masuy, Université de Louvain-La-Neuve (Belgique)
Danielle Périsset, Haute école pédagogique du Valais (Suisse)
Marie Potapushkina-Delfosse, Université Paris-Est Créteil (France)
Sar Savrak, Haute Ecole d'Ingénierie et de Gestion du canton de Vaud (Suisse)
Gabriele Sofia, Université Paul Valéry Montpellier 3 (France)
Stéphane Soulaire, Université de Montpellier (France)
Katja Vanini De Carlo, Université de Genève (Suisse)

Le contenu et la rédaction des articles n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

© Conseil académique des hautes écoles romandes en charge de la formation des enseignant.e.s
(CAHR)

ISSN 1660-9603

Secrétariat scientifique : Sarah Boschung
Rédacteur responsable : Pierre-François Coen
Conception graphique : Jean-Bernard Barras
Mise en page : Marc-Olivier Schatz



Thème : Entre « Je » et « Nous » : textes académiques et réflexifs

Numéro coordonné par
Kristine Balslev et Roxane Gagnon

TABLE DES MATIERES

<i>Introduction</i> Kristine Balslev et Roxane Gagnon	7
AXE 1. LES OBSTACLES ET LES RÉSISTANCES OU LES CONDITIONS DE LA RÉUSSITE DE L'ÉCRITURE RÉFLEXIVE	
<i>L'écriture en formation des enseignants comment levier du développement professionnel : une évidence à questionner</i> Anne Clerc-Georgy	17
<i>La réflexivité à l'épreuve de la convivialité. Obstacle et stratégies de dépassement en formation des enseignants</i> Andrea Capitanescu Benetti, Cynthia D'Addona, Olivier Maulini et Carole Veuthey	33
<i>L'insolence comme forme de réflexivité scientifique</i> Maryvonne Charmillot et Raquel Fernandez-Iglesias	49
AXE 2. DISPOSITIFS DE FORMATION À L'ÉCRITURE ACADÉMIQUE ET RÉFLEXIVE	
<i>L'écrit réflexif au prisme de l'auctorialité</i> Didier Colin	69
<i>Quel accompagnement des étudiants dans la production d'un texte réflexif, à l'intérieur du travail de fin d'études ? Le cas d'un module de formation des futurs enseignants du primaire</i> Stéphane Colognesi, Catherine Deschepper, Laurence Balleux et Virginie März	79
<i>Enseigner le concept de genre textuel à l'université pour outiller les étudiants à mieux lire et écrire</i> Christiane Blaser, Judith Emery-Bruneau et Stéphanie Lanctôt	103
AXE 3. ANALYSE DES TEXTES ORAUX ET ÉCRITS PRODUITS PAR LES ÉTUDIANT·E·S	
<i>Écriture réflexive et formation initiale des enseignant·e·s pour le degré primaire : prises de conscience et développement d'une posture professionnelle réflexive</i> Laetitia Mauroux	119



<i>Caractéristiques textuelles de mémoires professionnels en formation à l'enseignement : regard descriptif sur les consignes reçues et les textes produits</i> Julie Babin, Godelieve Debeurme et Oliver Dezutter	139
<i>La soutenance oral du projet de mémoire : un genre réflexif ?</i> Roxane Gagnon & Kristine Balslev	159



**ENTRE «JE» ET «NOUS»:
TEXTES ACADÉMIQUES ET RÉFLEXIFS**



**FORMATION ET
PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT
EN QUESTIONS**

***THÈME:
ENTRE « JE » ET « NOUS »:
TEXTES ACADÉMIQUES ET RÉFLEXIFS***

Numéro coordonné par
Kristine Balslev et Roxane Gagnon
N° 25, 2019

Comité de lecture

René Barioni, HEP Vaud (Suisse)
Francine Chaîné, Université Laval (Canada)
Anne Clerc, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)
Marie-Noëlle Cocton, Université Catholique de l'Ouest (France)
Frédéric Darbellay, Université de Genève (Suisse)
Jean-Rémi Lapaire, Université de Bordeaux (France)
Valérie Lussi Borer, Université de Genève (Suisse)
Françoise Masuy, Université de Louvain-La-Neuve (Belgique)
Danielle Périsset, Haute école pédagogique du Valais (Suisse)
Marie Potapushkina-Delfosse, Université Paris-Est Créteil (France)
Sar Savrak, Haute Ecole d'Ingénierie et de Gestion du canton de Vaud (Suisse)
Gabriele Sofia, Université Paul Valéry Montpellier 3 (France)
Stéphane Soulaïne, Université de Montpellier (France)
Katja Vanini De Carlo, Université de Genève (Suisse)

Le contenu et la rédaction des articles n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

© Conseil académique des hautes écoles romandes en charge de la formation des enseignant.e.s
(CAHR)

ISSN 1660-9603

Secrétariat scientifique : Sarah Boschung
Rédacteur responsable : Pierre-François Coen
Conception graphique : Jean-Bernard Barras
Mise en page : Marc-Olivier Schatz



Thème : Entre « Je » et « Nous » : textes académiques et réflexifs

Numéro coordonné par
Kristine Balslev et Roxane Gagnon

TABLE DES MATIERES

<i>Introduction</i> Kristine Balslev et Roxane Gagnon	7
AXE 1. LES OBSTACLES ET LES RÉSISTANCES OU LES CONDITIONS DE LA RÉUSSITE DE L'ÉCRITURE RÉFLEXIVE	
<i>L'écriture en formation des enseignants comment levier du développement professionnel : une évidence à questionner</i> Anne Clerc-Georgy	17
<i>La réflexivité à l'épreuve de la convivialité. Obstacle et stratégies de dépassement en formation des enseignants</i> Andrea Capitanescu Benetti, Cynthia D'Addona, Olivier Maulini et Carole Veuthey	33
<i>L'insolence comme forme de réflexivité scientifique</i> Maryvonne Charmillot et Raquel Fernandez-Iglesias	49
AXE 2. DISPOSITIFS DE FORMATION À L'ÉCRITURE ACADÉMIQUE ET RÉFLEXIVE	
<i>L'écrit réflexif au prisme de l'auctorialité</i> Didier Colin	69
<i>Quel accompagnement des étudiants dans la production d'un texte réflexif, à l'intérieur du travail de fin d'études ? Le cas d'un module de formation des futurs enseignants du primaire</i> Stéphane Colognesi, Catherine Deschepper, Laurence Balleux et Virginie März	79
<i>Enseigner le concept de genre textuel à l'université pour outiller les étudiants à mieux lire et écrire</i> Christiane Blaser, Judith Emery-Bruneau et Stéphanie Lanctôt	103
AXE 3. ANALYSE DES TEXTES ORAUX ET ÉCRITS PRODUITS PAR LES ÉTUDIANT·E·S	
<i>Écriture réflexive et formation initiale des enseignant·e·s pour le degré primaire : prises de conscience et développement d'une posture professionnelle réflexive</i> Laetitia Mauroux	119



<i>Caractéristiques textuelles de mémoires professionnels en formation à l'enseignement : regard descriptif sur les consignes reçues et les textes produits</i> Julie Babin, Godelieve Debeurme et Oliver Dezutter	139
<i>La soutenance oral du projet de mémoire : un genre réflexif ?</i> Roxane Gagnon & Kristine Balslev	159



**ENTRE «JE» ET «NOUS»:
TEXTES ACADÉMIQUES ET RÉFLEXIFS**





Introduction

Kristine BALSLEV¹ (Université de Genève, Suisse) et
Roxane GAGNON² (Haute école pédagogique du canton de
Vaud, Suisse)

Textes au service du développement professionnel ?

Dans de nombreuses formations professionnelles, les textes académiques et réflexifs constituent à la fois un outil de développement professionnel et une preuve de ce développement. Sous forme de mémoire professionnel, de portfolio ou de travail d'intégration, ces dispositifs d'écriture visent « à promouvoir un futur praticien réflexif, capable de relier la théorie (essentiellement sous forme de lectures) à la pratique (sous forme d'expérience personnelle dans la classe) (...) » (Ricard-Fersing, Dubant-Birglin & Crinon, 2002, p.122) tout en constituant un passage obligé pour la certification du diplôme de fin d'études. Ces écrits forment un ensemble hétérogène parfois difficile à caractériser. Ils sont tantôt qualifiés tantôt de *scientifiques*, car ils intègrent et transmettent des connaissances construites et poursuivent des visées explicatives ou prédictives. Ce sont des textes *académiques, institutionnels*, qui portent la marque de l'institution de formation d'où ils émanent. Ce sont des textes *professionnalisants* : ils intègrent une réflexion sur la pratique professionnelle dans une visée de développement. Quelles compétences et stratégies visent-ils à développer ? Quels obstacles et résistances entravent la fonction réflexive de l'écriture ? Quelles sont les caractéristiques communes de ces écrits de fin d'études ? Quelles stratégies les étudiants mobilisent-ils pour écrire ces textes ? Quels indicateurs de développement trouve-t-on dans ces textes ? Voilà les interrogations que nous proposons d'aborder dans ce numéro de *Formation et pratiques d'enseignement en questions*. La présente livraison de la revue s'inscrit dans la filiation du numéro 2 de 2005 (*Le mémoire pour penser sa pratique*) et du numéro hors série de 2017 sur la verbalisation : forme de verbalisations, ces textes réflexifs s'intègrent dans des dispositifs de formation visant à doter les étudiants d'une parole « plus consciente, plus exigeante » (Runtz-Christan & Coen, 2017, p.7).

Textes traversés par des tensions

Quelles sont les caractéristiques attendues et effectives des textes de fin d'études ? Ils participent à une formation « à et par la recherche » (Hofstetter, 2005) et partagent des caractéristiques propres à l'écriture de recherche :

1. Contact : Kristine.Balslev@unige.ch

2. Contact : Roxane.gagnon@hepl.ch



la construction d'un point de vue par l'intermédiaire de l'argumentation (Boch, 2013), une structure composée d'une introduction, une problématique nourrie par une recension d'écrits ou par des questions, la présentation d'une démarche d'analyse ou d'investigation et de ses résultats ou observations ainsi que d'une conclusion. Sur le plan de la textualité, les écrits scientifiques et les textes de formation ont des points communs tels que l'insertion de discours rapportés, le recours à un lexique spécialisé et la présence d'organiseurs textuels logicoargumentatifs, de titres ou de sous-titres, d'une série de marques typographiques servant la transparence du processus et la recevabilité du discours. Les textes de formation se distinguent des écrits de recherche sur d'autres aspects. Contrairement aux écrits scientifiques, ils accordent une place importante à l'expérience personnelle de l'auteur ce qui rend difficile l'effacement énonciatif caractérisant les textes scientifiques, où le «je» déictique (Boch, 2013) - avec une identité sociale et physique - est absent. Autrement dit, le «je» épistémique doit s'appuyer sur le «je» de l'expérience tout en s'en démarquant (Nonnon, 2002, p.34). Ces textes constituent en quelque sorte des «textes hésitants», font état de «tâtonnements heuristiques» (Nonnon, 2002, p.36), en ce qu'ils incluent des changements de plans énonciatifs : ils articulent à la fois logique de la découverte et logique de la présentation et récit de l'expérience menée et discours sur celle-ci (Boch & Rinck, 2010; Balslev & Gagnon, 2016). Ces textes de formation mobilisent donc des postures énonciatives diverses et font cohabiter des points de vue différents, voire divergents. Pour Vanhulle, Dobrowolska & Mosquera (2015), les textes réflexifs impliquent une activité langagière «qui a pour fonction de soutenir la fusion sémiologique entre les dimensions pratiques et les dimensions conceptuelles de l'activité professionnelle» (p.116).

Ajoutons à cela que ces textes s'intègrent «dans des situations où l'écrit et l'oral sont intriqués et appellent des conduites mixtes» (Nonnon, 2017, p.19) : la soutenance orale vient compléter le mémoire professionnel écrit, le dossier de formation fait l'objet d'un entretien avec le formateur... Ces échanges oraux ne sont pas anodins : l'accompagnement ou la direction du travail se fait en grande partie à l'oral et participe aussi au développement professionnel des formés ; la soutenance constitue l'épreuve orale finale du processus, dotée de structures typiques, elle s'associe aussi avec certaines conventions. Dans le cas des soutenances de mémoire, la soutenance et la discussion qui s'en suit comptent dans l'évaluation autant que le travail écrit. On considère donc que l'oral, comme l'écrit, constitue soit un outil, soit une preuve de développement professionnel.

Au vu de la place et de la diversité de ces écrits et de ces oraux dans les divers programmes de formation à l'enseignement, il importe d'en clarifier les tenants et les aboutissants. Quelles caractéristiques, quels formats de texte servent au mieux le développement professionnel ? Comment favoriser en formation le développement de ces écrits et de ces oraux réflexifs ? Quelles sont les pratiques actuelles de formation relatives à ces textes ? Quelles sont les prescriptions, les attentes autour de ces écrits professionnels ?



Cette série de questions a orienté deux journées d'étude qui ont eu lieu à la HEP Vaud en septembre 2018³. Le présent numéro regroupe pour la plupart des textes d'intervenant·e·s à ces deux journées qui ont désiré prolonger la réflexion avec nous. Trois angles d'approche y sont abordés : les *obstacles et les conditions favorables à la réflexivité* ; les *dispositifs de formation à l'écriture académique et réflexive* ; *l'analyse des textes oraux et écrits produits par les étudiant·e·s*.

Les obstacles et les conditions favorables à la réflexivité

L'utilisation des textes réflexifs en tant qu'instrument au service du développement rencontre des obstacles. Le premier concerne la dimension instrumentale de l'écriture réflexive. Peu de formations initiales à l'enseignement proposent des cours d'écriture scientifique ou réflexive (Reuter, 1998). Ce qui signifie que l'écriture réflexive est utilisée en tant qu'instrument par des personnes maîtrisant parfois mal ce dernier (Clerc-Georgy, 2014). Ajoutons à cela que le rapport à l'écriture des étudiants n'est pas toujours compatible avec l'idée d'un outil au service du développement : notamment quand les formés voient dans l'écriture uniquement un moyen de montrer à leurs formateurs les compétences apprises (Clerc-Georgy & Vanini de Carlo, 2014) ou à adopter un discours académique sans rapport avec les pratiques et principalement à visée de socialisation professionnelle (Ricard-Fersing et al., 2002). Cette lacune de formation débouche sur un manque de langage commun entre formateurs et étudiants, ce qui aboutit à des conceptions variées de notions comme celui de problématisation (Nonnon, 2002), et génère son lot de malentendus (Maulini, Capitanescu & Veuthey, 2018). Ce n'est donc pas à n'importe quelles conditions que l'écrit ou l'oral réflexif devient un instrument au service du développement professionnel. Ce numéro vise à discuter les obstacles et résistances qui empêchent l'écriture de véritablement exercer une fonction réflexive et – corolairement – les conditions qui favorisent cette fonction réflexive.

Trois articles s'inscrivent dans cette perspective.

Anne Clerc-Georgy s'appuyant sur les résultats de plusieurs de ses recherches antérieures met en évidence que si l'écriture en formation est souvent considérée comme un levier du développement professionnel des futurs enseignant·e·s elle peut en réalité constituer un obstacle, notamment pour les étudiant·e·s ne maîtrisant pas les compétences littéraciées requises. Ainsi le problème principal réside dans l'absence d'enseignement à l'écriture réflexive et aux injonctions paradoxales auxquelles font face les étudiant·e·s.

Andreea Capitanescu Benetti, Cynthia D'Addona, Olivier Maulini et Carole Veuthey considèrent que le cadre «convivialiste» de la formation, à savoir un cadre effaçant les antagonismes et valorisant les compromis et la bienveillance, au détriment des rapports de force et des conflits, constitue une limite à une véritable pensée réflexive. Pour contrer ce phénomène et

3. *Les écrits réflexifs de fin de formation*, Scientific Exchanges (FNS, IZSEZO_180427).



créer des conflits cognitifs chez les étudiant·e·s, les auteur·e·s en prenant appui sur leurs expériences dans la formation des enseignant·e·s, proposent différents moyens d'introduire de la controverse dans les interactions de formation et les dispositifs d'alternance.

Maryvonne Charmillot et **Raquel Fernandez-Iglesias** mettent en question les règles de production des connaissances scientifiques en argumentant que ces règles laissent peu de place à l'expérience des chercheurs et chercheuses dans le développement de leur réflexivité. Selon elles, les règles de production scientifique ne permettent pas d'interroger l'ordre des choses et certaines conceptions de l'activité scientifique empêchent les étudiant·e·s de répondre aux questions qu'ils ou elles se posent. Deux concepts sont au cœur de leur contribution : celui d'autorisation et celui d'insolence. Elles illustrent plusieurs actes d'insolence en prenant appui sur des travaux de mémoire ou de thèse dans lesquels des étudiantes se sont autorisées à interroger des conventions liées à l'écriture ou aux pratiques de recherche.

Dispositifs de formation à l'écriture académique et réflexive

Comment se caractérisent les dispositifs de formation qui intègrent ces écrits à visée réflexive ? Des travaux récents sur la question (Bronckart, 2008 ; Mayen, 2009 ; Vanhulle, 2009 ; Clerc-Georgy & Ducrey Monnier, 2013 ; Gagnon & Laurens, 2017) mettent en évidence quelques principes de conception : la prise en compte de la nature composite des savoirs de la formation dans la conception de dispositif à visée réflexive ; des possibilités d'interpréter l'activité professionnelle de manière située, en contexte ; des occasions de prise de conscience par le formé de sa position dans le débat social autour de sa profession ; des possibilités de rétroactions de la part du formateur en vue d'obtenir de nouvelles significations à ses actes propres et à son travail pour une restructuration des significations antérieures. Ces écrits constituent ainsi des moments d'explicitation de la pratique engendrant des situations génératrices de tensions entre les concepts, conceptions des formés et les concepts, conceptions apportées par la formation. Se situant dans la perspective de la littérature universitaire (Reuter, 2012), considérant que la lecture et l'écriture nécessitent un enseignement à tous les niveaux de la formation et que le genre réflexif est peu enseigné (Messier & Lafontaine, 2016), trois articles traitent de dispositifs mis en place pour accompagner les étudiant·e·s et les former à l'écriture réflexive.

Didier Colin propose un dispositif visant à doter les étudiant·e·s de capacités à *s'autoriser*. La mise en place de ce dispositif repose sur un constat interpellant : la majorité des étudiant·e·s interrogés dans le cadre d'une formation en Lettres déclarent ne pas se sentir auteurs de leur mémoire, et ne pas s'y investir. Ce constat a amené l'auteur à élaborer un dispositif dans lequel les étudiant·e·s sont amenés à revoir leurs conceptions de l'auteur, pour remplacer l'image du créatif, de l'artiste par celle de chef d'orchestre ou de l'animateur de débat sérieux. Ce changement de conception met en évidence qu'écrire un mémoire professionnel consiste avant tout à gérer une polyphonie discursive.



Stéphane Colognesi, Catherine Deschepper, Laurence Balleux et Virginie März constatent que les formations à l'enseignement sollicitent de la réflexivité chez leurs étudiant·e·s, mais sans proposer un accompagnement à la posture réflexive. Afin de combler cette lacune, un dispositif a été mis en place. La contribution vise à comprendre le fonctionnement de ce dispositif et ses effets sur les étudiant·e·s en matière de réflexivité. Les cadres théoriques à la base du dispositif sont présentés et les portfolios réalisés dans ce cadre sont analysés suivant une grille traitant de contenus, des formats textuels proposés et la focalisation à partir de laquelle les étudiants ont organisé leur production. Cette analyse les conduit à dégager puis caractériser trois profils étudiants.

Christiane Blaser, Judith Emery-Bruneau et Stéphanie Lanctôt décrivent une activité de formation visant à développer des compétences en littérature universitaire auprès d'étudiant·e·s en enseignement primaire et secondaire. Centrée sur le genre textuel – un concept fondamental de la didactique du français –, l'activité est conçue pour permettre l'appropriation des caractéristiques d'ordre communicationnel, textuel, sémantique, grammatical et graphiques de genres de textes contrastés. À l'instar de Schneuwly (1995), les chercheuses québécoises mobilisent le genre comme un *mégaoutil*: en plus de hausser le niveau de littérature universitaire des futur·e·s enseignant·e·s, le genre les rend plus autonomes dans leurs tâches de lecture et d'écriture

Analyse des textes oraux et écrits produits par les étudiant·e·s

Que montrent les textes réflexifs des stratégies, des difficultés et du développement professionnel des étudiant·e·s? Dans une livraison antérieure de la revue *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, à propos du mémoire professionnel: Akkari et Rudaz (2005) mettent en évidence plusieurs tensions inhérentes aux textes réflexifs de fin d'études: tension entre une «centration sur le produit ou sur le processus»; tension entre «écriture du mémoire comme une fonction instrumentale d'exposition» ou comme «aventure de l'écriture impliquant conscientisation, distanciation et réflexivité»; tension «entre trajectoire personnelle et socialisation professionnelle» (p.7). Étant des genres ouverts (Vanhulle, 2016) et peu codés (Crinon & Guigue, 2002), les textes réflexifs donnent lieu à une variété importante de productions textuelles et amènent les étudiant·e·s à se référer à d'autres genres. Ces tensions et particularités sont perceptibles dans les textes produits par les étudiant·e·s. L'analyse de ces textes permet de mieux comprendre comment les étudiant·e·s gèrent la nouveauté et la complexité de ces textes, de cerner les difficultés qu'ils rencontrent, et de dégager de manière plus détaillée les caractéristiques du genre réflexif. Cette analyse permet, *in fine*, d'explicitier les indicateurs d'un développement professionnel.

Trois contributions s'inscrivent dans cette approche.

Laetitia Mauroux examine les dossiers de formation des futur·e·s enseignant·e·s primaire de manière à voir comment leur posture professionnelle réflexive se développe. L'analyse de contenus qu'elle met en place



pointe une série de thèmes : les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage, l'articulation théorie-pratique ; les processus d'apprentissage des élèves et la métacognition. Elle montre que l'écriture réflexive constitue un vecteur du développement d'une posture professionnelle réflexive, car elle conduit les étudiant·e·s à reconnaître l'importance de valoriser et de mobiliser les savoirs théoriques, didactiques ou transversaux.

Julie Babin, Godelieve Debeurme et Olivier Dezutter constatent que les mémoires professionnels représentent pour les étudiant·e·s un genre nouveau et soulèvent plusieurs défis rédactionnels importants. Ils analysent de manière qualitative et quantitative les mémoires de 18 étudiant·e·s ainsi que les documents institutionnels proposés aux étudiant·e·s. L'analyse de plusieurs éléments, notamment la macroorganisation, les séquences textuelles ou le système énonciatif, révèle que si les étudiant·e·s sont dans l'ensemble suffisamment outillés pour écrire leur mémoire professionnelle, ils sont démunis pour assurer une cohérence textuelle et maîtriser le système énonciatif.

Roxane Gagnon et Kristine Balslev se focalisent sur une étape intermédiaire de la rédaction du travail de fin d'études, la soutenance orale du projet de mémoire. Elles interrogent la portée de cette étape sur l'ensemble du processus de rédaction-conception du projet de recherche professionnelle. Grâce à l'analyse de présentations orales et de dossiers écrits d'étudiantes, elles dégagent les caractéristiques de ce texte oral. Cette présentation orale s'articule de façon étroite à une production écrite, ce qui donne à voir la part et l'articulation des deux modalités dans le processus d'élaboration du texte final. Enfin, elles explicitent en quoi la soutenance orale de projet peut être considérée comme un type d'oral réflexif.

Les contributions de ce numéro de *Formation et pratiques d'enseignement en question* pointent une série d'obstacles à l'écriture réflexive et académique : le manque de compétences littéraires d'une partie des étudiant·e·s, les standards de l'écriture scientifique incompatibles avec le désir et la liberté de penser, ou encore une approche « convivialiste » empêchant les conflits cognitifs. Ces lacunes peuvent être contrées par des actions de formation concertées. La description et l'analyse de dispositifs montrent l'ingéniosité mise en place par des formateurs-chercheurs en vue d'offrir des conditions favorables à l'auctorialité, à la maîtrise du concept de genre textuel, ou encore à la mobilisation de différentes postures face à des pratiques enseignantes, aspects fortement liés à la réflexivité. L'analyse des productions des étudiant·e·s au sein de ces dispositifs montre les compétences scripturales maîtrisées, mais aussi celles faisant défaut dans la mobilisation de la réflexivité, les indices de l'adoption d'une posture réflexive, ou encore la manière dont les étudiant·e·s articulent des éléments issus de leur pratique avec des références théoriques dans les présentations orales. Certaines de nos questions restent en suspens : la question de la réception de ces textes réflexifs de fin d'études, leur évaluation et leur diffusion. Des questions qui méritent d'être investiguées en vue notamment de cerner comment et en quoi les textes réflexifs aboutissent à la production de savoirs nouveaux.



Références

- Akkari, A., & Rudaz, S. (2005). Editorial : Le mémoire, un moyen pour penser sa pratique? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 2, 5-8.
- Balslev, K. & Gagnon, R. (2016). Effets de la double posture formateur/chercheur sur l'écriture de recherche. Dans F. Ligozat, M. Charmillot & A. Muller (dir.), *Le Partage des savoirs dans les processus de recherche en éducation* (p. 99-118). Bruxelles, Belgique : de Boeck.
- Boch, F. (2013). Former les doctorants à l'écriture de la thèse en exploitant les études descriptives de l'écrit scientifique. *Linguagem em (Dis)curso*, 13(3), 543-568.
- Boch, F., & Rinck, F. (2010). Pour une approche énonciative de l'écrit scientifique. *Lidil*, 41, 5-14.
- Bronckart, J.-P. (2008). Un retour nécessaire sur la question du développement. Dans M. Brossard & J. Fijalkow (dir.), *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques* (p. 237- 250). Bordeaux, France : Presses universitaires de Bordeaux.
- Clerc-Georgy, A. (2014). Maîtrise de la littératie et processus de formation des futurs enseignants : l'écriture en formation comme levier ou comme obstacle du développement professionnel? *Forum lecture*, 1, mis en ligne le 4 mars 2014, consulté le 16.10.2019. URL: http://www.forumlecture.ch/clerc_georgy_2014_1.cfm
- Clerc-Georgy, A., & Ducrey-Monnier, M. (2013). Une mise en abyme propice au développement professionnel dans la formation des futurs enseignants. Dans J.-P. Bernié & M. Brossard, *Vygotski et l'école : Apports et limites d'un modèle théorique pour penser l'éducation et la formation* (p. 281-292). Bordeaux, France : Presses universitaires de Bordeaux.
- Clerc-Georgy, A., & Vanini de Carlo, K. (2014). Geste, preuve ou trace? Écritures et rapport au savoir en formation initiale d'enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 17, 215-231.
- Crinon, J., & Guigue, M. (2002). Être sujet de son écriture : une analyse de mémoires professionnels. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 29.
- Gagnon, R., & Laurens, V. (2017). Dispositifs d'alternance et circulation des savoirs entre institution et terrain scolaire. Dans J. Dolz & R. Gagnon, *Former à enseigner la production écrite* (p. 227-252). Lille, France : Presses universitaires du Septentrion.
- Hofstetter, R. (2005). La « professionnalisation » des enseignants à travers une initiation à la recherche. Le mémoire comme formation à et par la recherche de la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 2, 71-89.
- Maulini, O., Capitanescu Benetti, A. & Veuthey, C. (2018). Rendre un texte qui donne à penser ? Les paradoxes de l'écriture académique en fin de formation des enseignant-e-s. *Questions Vives*, 30.
- Mayen, P. (2007). Passer du principe d'alternance à l'usage de l'expérience en situation de travail comme moyen de formation et de professionnalisation. Dans Mehran, F., Vanhulle, S. & Ronveaux, Ch., *Alternances en formation* (p. 83-100). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Messier, G., & Lafontaine, L. (2016). Un portrait des stratégies pédagogiques employées par des formateurs universitaires pour enseigner les genres écrits produits par des étudiants en formation à l'enseignement au Québec. *Mélanges Crapel : Revue en didactique des langues et sociolinguistique*, 37(1), 35-57.
- Nonnon, E. (2002). Formulation de problématiques et mouvements de problématisation dans les textes réflexifs : un point aveugle pour l'enseignant? *Spirale - Revue de Recherches en Education*, (29), 29-74.
- Nonnon, E. (2017). Les activités de verbalisation dans les formations d'enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions, Hors-Série 2*, 13-31.
- Reuter, Y. (1998). De quelques obstacles à l'écriture scientifique. *Lidil*, 17, 11-23.
- Reuter, Y. (2012). Les didactiques et la question des littéracies universitaires. *Pratiques*, 153/154, 161-176.
- Runtz-Christan, E., & Coen, P.F. (2017). Parler pour former ou se former à parler? *Formation et pratiques d'enseignement en questions, Hors-Série 2*, 7-12.
- Ricard-Fersing, E., Dubant-Birglin, M. J., & Crinon, J. (2002). Mémoires professionnels et portfolios dans la formation des enseignants. Une étude comparative. *Revue française de pédagogie*, 139, 121-129.
- Schneuwly, B. (1995). Apprendre à écrire. Une approche socio-historique. Dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne & P. Raymond (dir.), *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (p. 73-100). Montréal, Québec : Les Éditions logiques.
- Vanhulle, S. (2009). *Des savoirs en jeu en savoir en je. Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez des jeunes enseignants en formation*. Berne, Suisse : Peter Lang.
- Vanhulle, S. (2016). Dire et écrire l'expérience pour réguler son agir professionnel : réflexions à propos d'un « genre réflexif académique ». *Pratiques*, 171-172, 1-19.
- Vanhulle, S., Dobrowolska, D., & Mosquera Roa, S. (2015). Mettre en texte une problématique professionnelle : de l'exercice du « genre réflexif » à la subjectivation de l'agir. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 19, 111-121.





**AXE 1 :
LES OBSTACLES ET LES RÉSISTANCES
OU LES CONDITIONS DE LA RÉUSSITE
DE L'ÉCRITURE RÉFLEXIVE**





L'écriture en formation des enseignants comme levier du développement professionnel : une évidence à questionner ?

Anne CLERC-GEORGY¹ (Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse)

Ce chapitre interroge le rôle et les enjeux de l'écriture dans la formation des enseignants. À partir de différentes recherches menées en Suisse romande à ce sujet, différentes dimensions seront explorées. L'écriture en formation, souvent considérée comme levier du développement professionnel des futurs enseignants, se révèle en réalité potentiellement un obstacle à la formation pour les étudiants qui ne maîtrisent pas les compétences littéraciées requises par l'écriture scientifique ou réflexive attendue. En effet, cette absence de maîtrise conduit souvent les étudiants à l'impossibilité de s'appropriier les savoirs académiques qui leur permettraient de construire des compétences réflexives. Dans cette situation, faut-il faire écrire les étudiants et à quelles conditions ?

Mots-clés : Écriture en formation, compétences littéraciées, savoirs académiques, usage du « je »

Introduction

Dans le cadre de la formation des enseignants, l'écriture est souvent considérée comme un levier de développement professionnel et son impact sur la construction des connaissances des futurs enseignants n'est guère interrogé. Dans cet article, nous allons, en référence à plusieurs recherches, proposer une réflexion quant aux conditions de l'écriture en formation et à son potentiel de développement professionnel. Cette contribution s'inscrit dans une conception du rôle de la formation comme devant participer à la réduction des inégalités scolaires. Dans ce cadre, le contenu et la forme des textes produits par les étudiants seront croisés avec d'autres dimensions comme notamment la capacité des futurs enseignants à centrer leur attention sur les apprentissages des élèves et sur la relation entre enseignement et apprentissage. Cette visée de la formation est parfois fort éloignée des raisons personnelles (souvenirs), émotionnelles (amour des enfants) qui poussent les futurs enseignants à choisir cette profession ou des conceptions de l'enseignement-apprentissage qui révèlent souvent des postures attentistes ou maturationnistes (l'enseignant doit attendre que l'enfant soit suffisamment « mûr » pour lui proposer des apprentissages) n'encourageant pas à mesurer l'impact de son enseignement sur les apprentissages des élèves.

1. Contact : anne.clerc-georgy@hepl.ch



En Suisse, les trois ans que dure la formation des enseignants font l'objet de nombreuses tensions identitaires entre métier rêvé et métier visé par l'institution, entre étudiant-stagiaire et enseignant. Ces tensions conduisent les étudiants à mettre en œuvre des dynamiques transactionnelles plus ou moins favorable à la construction de significations acceptables sur les plans personnel et institutionnel, compromis entre identités proposées et identité assumée (Dubar, 2000). Pour Riopel (2006), la conscience de se former favorise l'investissement en formation et le développement de cette identité professionnelle. Cependant, cette conscience est fortement liée à l'appropriation de savoirs académiques qui permettent à l'étudiant de se voir se (trans)former. Or, cette appropriation dépend de sa capacité à comprendre, utiliser et produire des informations écrites, ce que nous appelons compétences littéraciées (Clerc, 2013). Ces savoirs académiques sont proposés en formation comme des offres de significations (Brossard, 2002). L'appropriation de ces concepts favorise la construction de nouvelles généralisations et permet potentiellement la restructuration des concepts spontanés, construits de manière aléatoire et non consciente au gré des expériences de chacun (Vygotski, 1934/1997). Elle vise ainsi le développement du sujet (Bulea, Bota & Bronckart, 2006) et la restructuration de la pensée des futurs enseignants (Vanhulle, 2009). L'élaboration de nouvelles significations peut ainsi favoriser chez les futurs enseignants une attention plus consciente et volontaire sur certaines dimensions de l'enseignement-apprentissage et une meilleure compréhension de phénomènes propres à leur profession.

Interroger l'usage de l'écriture en formation c'est chercher à identifier l'appropriation des cadres théoriques proposés en formation et les significations construites par les étudiants. C'est aussi tenter de comprendre à quelles conditions la formation peut ou pas provoquer une évolution des conceptions spontanées des étudiants. C'est, enfin, chercher à saisir la nature des contradictions, des tensions ou des potentiels leviers ou obstacles à la mise en route de processus de formation. Or, l'activité des formés reste souvent opaque et peu de travaux traitent de l'appropriation des savoirs par les étudiants (Vanhulle et Lenoir, 2005) ou de la construction des connaissances en formation d'enseignants (Vause, 2010).

Cette contribution, basée sur les apports de plusieurs recherches, menées dans le cadre de la formation des futurs enseignants généralistes à la Haute École Pédagogique du canton de Vaud, se propose d'interroger l'usage de l'écriture en formation comme levier du développement professionnel.

L'écriture en formation : une évidence ?

Dans la perspective historico-culturelle (Vygotski, 1934/1997), l'écriture est considérée comme un médiateur puissant de la construction de savoirs. Pour les étudiants en formation, elle fait souvent l'objet de résistances et reste parfois réduite à sa fonction de transmission de l'information. Une recherche menée auprès de futurs enseignants en fin de formation nous a permis de montrer que la plupart des étudiants considèrent que les exigences en matière d'écriture n'ont d'autre but que de démontrer leurs acquis aux formateurs (Clerc-Georgy & Vanini De Carlo, 2014).



Dans le cadre de la formation des enseignants en Suisse romande, il est courant de demander aux étudiants de passer par l'écriture pour se former. Ils sont appelés à produire de nombreux textes de natures différentes (tenue d'un journal de bord, fiches de lecture avec conséquences sur la pratique, préparations argumentées de séquences d'enseignement, analyses de situations problématiques, récits réflexifs, bilans d'acquis...) dont la visée est essentiellement l'intégration de savoirs académiques et leur articulation avec leur pratique émergente. Cette valorisation de l'écriture n'est pas sans soulever des questions puisqu'il s'agit de les former à un métier dans lequel les praticiens n'écrivent que très peu. Les étudiants s'en plaignent, rapportant régulièrement qu'ils n'observent pas sur le terrain les pratiques d'écriture qui leur sont demandées en formation. C'est d'ailleurs un des ingrédients qui leur fait dire que la formation est déconnectée de la réalité du terrain.

Comme nous le verrons plus loin, l'écriture peut se révéler un puissant levier de formation, mais ceci ne va pas de soi, encore faudrait-il maîtriser l'usage et le sens de cet outil pour qu'il favorise la mise en œuvre de processus de formation. Par ailleurs, peut-on réellement considérer que toutes les écritures se valent? Poursuivent les mêmes buts? De quelles écritures parle-t-on? Il n'est pas rare que les demandes de la formation favorisent la construction de malentendus à propos des enjeux de l'écriture en formation. S'agit-il d'écrire pour se former ou pour obtenir un bon résultat aux examens? S'agit-il d'écrire pour revenir et réfléchir sur une expérience pratique ou pour démontrer sa prise en compte des prescriptions secondaires produites par les formateurs? S'agit-il d'écrire pour enseigner ou seulement d'écrire pour se former?

Enfin, l'écriture en formation met souvent les étudiants dans des situations difficiles et paradoxales. Il leur est demandé de « raconter » leur expérience et de démontrer leurs capacités à réfléchir, comprendre, analyser cette expérience dans une visée d'amélioration permanente de leur pratique. On leur demande de « dire » ce qui ne va pas, de démontrer qu'ils identifient leurs ressources (sans trop s'en vanter) et leurs difficultés. Ils comprennent qu'ils doivent faire la preuve de leurs capacités à surmonter ces difficultés. On leur demande de se raconter, de dire leurs hésitations, leurs peurs, leurs errances, mais on le fait essentiellement dans des situations d'évaluation de leurs compétences en construction. On leur demande enfin de démontrer leur capacité à prendre en compte les apprentissages des élèves, à identifier les pratiques mises en œuvre et à les analyser à l'aide des outils théoriques proposés par la formation tout en encourageant des écritures personnelles et centrées sur leur propre développement. Face à ces nombreuses injonctions souvent paradoxales, comment considérer l'écriture en formation? Elle est ainsi souvent considérée comme un outil de formation, sans qu'on ait réellement défini de quel outil et dans quel but elle était mise en œuvre: écriture scientifique, écriture récit, écriture prise de notes, écriture réflexive... Cette absence de définition de la nature ou des différentes formes d'écritures attendues en formation explique peut-être pourquoi elles ne sont jamais enseignées en formation. Or, nous le verrons plus loin, la maîtrise ou pas de cet outil (ou de ces outils) n'est pas sans conséquence sur la nature des savoirs construits par les futurs enseignants.



L'écriture dans la perspective historico-culturelle

La formation des enseignants propose aux étudiants des outils théoriques comme autant d'offres de significations, comme des grilles d'intelligibilité des phénomènes de la pratique. Dans cette perspective, le langage, et plus particulièrement l'écriture, va potentiellement favoriser la construction de nouvelles significations, dans le sens d'un système de sens qui devrait permettre à l'étudiant de se dégager des cadres de références préconstruits pour les faire passer du statut de savoirs externes à celui d'outils de la pensée. Si l'intériorisation est un processus de transformation, le mouvement inverse l'est aussi. Les exigences liées à l'explicitation des processus de pensée dans des formes communicables contraignent la pensée, lui permettent de se réorganiser et d'augmenter ses possibilités de contrôle et d'autorégulation (Rochex, 1997). Pour Vygotski (1934/1997), le mouvement de la pensée qui va de l'idée au mot est un développement. «La pensée ne s'exprime pas dans le mot, mais se réalise dans le mot. 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 (pp.430-431).

Le langage écrit s'adresse à un interlocuteur absent ou virtuel, ce qui requiert un mode de fonctionnement psychique spécifique, conscient, volontaire et réflexif, «un rapport méta-textuel à son texte» (Schneuwly, 1985). L'écriture favorise ainsi la transformation des savoirs proposés en significations. Elle permet la reconfiguration des connaissances antérieure et l'appropriation de nouveaux outils culturels tels qu'offerts par la formation à l'enseignement. L'écriture procède d'un travail conscient et volontaire (Vygotski, 1934/1997). La recherche du mot juste, le choix de la succession des idées dans l'ordre du discours, l'effort de représentation par la pensée de la situation et du destinataire et la lenteur inhérente à ce travail sont autant d'éléments propices à la construction de significations et à la réélaboration des expériences de formation.

Par ailleurs, l'expression écrite permet une certaine prise de distance d'avec le texte en construction. Elle donne ainsi naissance à la compréhension. Elle permet la négociation de sens essentielle à la construction de significations. Ces significations sont d'autant mieux appropriées que l'engagement dans cette négociation transparaît dans des discours saturés d'opérations cognitives telles que restituer, reformuler ou traduire et d'opérations réflexives telles que juger, délibérer ou négocier (Vanhulle, 2009).

Ainsi, il est possible d'accéder aux processus de formation et de développement des étudiants tels qu'ils se donnent à voir dans leurs productions écrites au travers des significations qu'ils construisent, des transformations qu'ils opèrent sur les savoirs proposés par la formation, des tensions qu'ils repèrent entre leurs conceptions préalablement construites, souvent spontanément au travers de leur parcours d'élèves et de leurs premières expériences d'enseignement, et les cadres théoriques proposés en formation et en cours d'appropriation.



L'écriture en formation des enseignants : de quelles écritures parle-t-on ?

Dans le contexte de la formation des enseignants, il est courant de regrouper les écritures produites en formation dans une catégorie générique appelée « écriture réflexive ». D'après Clerc-Georgy & Vanini De Carlo (2014) les écrits identifiés par les étudiants comme demandés en formation appartiennent principalement à deux grandes catégories. D'une part, il s'agit de dossiers de certification, souvent produits pour la certification de modules didactiques, articulés à une séquence d'enseignement prescrite par les formateurs de l'institution. D'autre part, les étudiants relèvent les écrits liés au séminaire d'intégration (journal de bord, dossier de formation et métatextes). Ni le mémoire ni la prise de note ne sont spontanément évoqués par les étudiants. Relevons aussi que d'autres genres de textes courants dans les formations tertiaires (fiches de lecture, synthèses ...) ne semblent pas être proposés, ou si peu que les étudiants les oublient. Il reste donc essentiellement des écritures appartenant à ce genre générique réflexif.

Vanhulle (2016) définit l'écriture réflexive, dans son usage académique, comme un genre qui vise le développement des enseignants selon trois axes impliquant la réflexivité : s'approprier des savoirs de référence pour la formation ; intégrer une identité professionnelle ; réguler concrètement son agir (p.2). Le genre réflexif viserait une meilleure compréhension des situations en faisant usage de savoirs académiques et dans le but de réguler ses processus de formation et sa pratique professionnelle. Il viserait donc des transformations de soi comme professionnel par le biais de l'analyse approfondie d'expériences (Vanhulle, 2016). Les concepts scientifiques fonctionnent comme médiateurs des processus de pensée, favorisant la prise de distance d'avec l'expérience.

En regardant de plus près ce qui se joue dans la production d'un texte réflexif, on peut relever que l'activité intellectuelle attendue va bien au-delà de la simple réponse à une consigne. Elle requiert une appropriation et un usage personnel de savoirs hétérogènes dans une activité qui allie simultanément activité cognitive et langagière et travail de subjectivation, d'engagement de soi, d'élaboration d'un point de vue, d'une posture, à partir desquels l'auteur peut organiser la confrontation et la mise en rapport des savoirs académiques et des savoirs construits à partir de l'expérience (Clerc, 2013). Il s'agit de produire des textes polyphoniques qui mobilisent plusieurs registres langagiers et les font dialoguer, se ressaisissant de leur opinion ou de leur expérience à la lumière des théories et des concepts proposés par la formation et revisitent ces savoirs théoriques à l'épreuve de leur expérience. Si cette forme de travail de pensée est requise par la formation, elle n'est pas enseignée. Ainsi, à l'instar de ce que Bautier et Rochex (1995) avaient montré à propos des lycéens, les étudiants en difficulté oscillent entre refus de l'exigence conceptuelle en valorisant l'expérience et leur vécu et un rapport parfois dogmatique au savoir identifié à une position d'autorité d'un auteur ou d'un professeur. Ces oscillations les conduisent souvent à adopter des positions relativistes qui ne favorisent pas le travail d'appropriation et



de confrontation des concepts. Nous avons montré que la mise en œuvre de ces processus de pensée particuliers nécessite la maîtrise de compétences littéraciées propres au genre (Clerc-Georgy, 2014) sans lesquelles les étudiants ne peuvent bénéficier du potentiel formateur de l'exercice.

Pour Vanhulle (2016), à des degrés variables, l'écriture réflexive peut favoriser la subjectivation des savoirs, une traduction des significations offertes par la formation en un discours singulier, processus subjectifs de construction de significations en articulation avec des savoirs socialement construits proposés par des dispositifs de formation, une réinterprétation des savoirs pratiques, techniques selon une logique d'action qui prend en compte les valeurs et les finalités de cette action (Vanhulle, 2009). Ces savoirs professionnels sont repérables dans le discours des enseignants (ou étudiants), dans la façon dont ces derniers convoquent les différents savoirs de référence et dont ils font usage de ces savoirs. Dans cette perspective, les savoirs professionnels sont «des énoncés en quête de formalisation de contenus» (p.167), énoncés qui font l'objet de réélaboration par le sujet. Ces savoirs professionnels ne s'acquièrent pas, ils se construisent. La subjectivation se distingue de l'*acquisition* (simple assimilation d'un savoir sans compréhension de son système de signification interne) et de l'*appropriation* (avec compréhension des liens de significations qui unissent les éléments du concept) (Vanhulle, 2005; Buysse et Vanhulle, 2009). La subjectivation apparaît quand le sujet donne un sens personnel au concept scientifique, qu'il peut l'expliquer avec ses propres mots, lui donner un sens propre qui respecte sa logique interne.

Le rapport à l'écriture des étudiants à l'enseignement

Dans le cadre d'une recherche sur le rapport à l'écriture des étudiants, nous avons questionné une centaine d'étudiants en fin de formation à propos des écrits produits durant leur formation et du sens qu'ils y conféraient (Clerc-Georgy & Vanini De Carlo, 2014). De l'analyse des 60 questionnaires rendus est ressorti un profil type de l'étudiant qui affirme entretenir un rapport positif à l'écriture. Tout d'abord, pour cet étudiant, l'écriture est une activité graphique esthétique, l'écriture comme beauté du geste. Ensuite, il écrit pour garder des traces de ce qui s'est passé, de ce qui a été fait, l'écriture-mémoire. Par ailleurs, il écrit pour préparer son enseignement. Enfin, l'écriture peut revêtir un caractère exutoire, écrire pour mettre sur le papier ses «coups de gueule», pour décharger ses émotions. Il est intéressant de noter que pour cet étudiant type, les contraintes (consignes) d'écriture lui gâchent le plaisir d'écrire.

En fin de formation, certains étudiants ne perçoivent de l'écriture que sa dimension graphique, ces étudiants disent aimer écrire. Pour la grande majorité des étudiants, l'écriture n'est agréable que si elle est choisie, tant dans sa forme que dans son contenu. Écrire est une activité personnelle, voire intime synonyme de poser sur le papier un déjà-là, un pré-pensé (Delcambre et Reuter, 2002), un «texte-reflet» (Barré-De Miniac, 2000). Pour cette majorité d'étudiants, l'écriture en formation ne revêt que deux fonctions : la preuve et



l'exutoire. Les dossiers de certification sont adressés aux formateurs comme preuve de la bonne application de ce qui est attendu et le journal de bord sert de défouloir ou à la limite de lieu de mémoire, trace des expériences de la formation.

Il reste une catégorie d'étudiants intéressante à signaler. En effet, un sixième des étudiants laissent transparaître dans leurs réponses des indices d'une conception de l'écriture comme un outil pour construire du sens. Or, ces étudiants sont justement ceux qui ne déclarent pas entretenir un rapport positif à l'écriture. Au contraire, ils le décrivent comme fluctuant, instable, évolutif et parfois même négatif. L'écriture construction de sens se révèle alors comme négociation entre plaisir et déplaisir, entre effort et satisfaction, entre trace et exutoire.

Les processus de formation

Dans le cadre d'une recherche doctorale, nous avons analysé des fiches de lectures et des bilans annuels de formation produits par 14 étudiantes durant leurs trois ans de formation. (Clerc, 2013). Les analyses plus fines de ces deux genres de productions écrites (analyse du discours et analyse du contenu) nous ont permis d'identifier différents parcours de formation, c'est-à-dire différentes formes d'évolution entre les productions annuelles des étudiants (Clerc-Georgy, 2013; 2014). Ces parcours sont liés aux compétences littéraciées des étudiants et à la nature de leur appropriation des savoirs théoriques proposés par la formation. L'analyse des bilans nous a permis d'identifier trois catégories de textes dans lesquels ces étudiantes rendent visibles leurs processus de formation, leur posture et leur rapport à la théorie et à la pratique.

La première catégorie est constituée de textes dans lesquels ces étudiantes accumulent, juxtaposent des affirmations au sujet de leur formation (*je sais que dans ma classe, je pratiquerai régulièrement la métacognition*), leur opinion (*je pense que l'inégalité sera toujours présente en classe, malgré les efforts effectués*), des apports plus théoriques de la formation restitués de manière souvent erronée (*en effet, les élèves en échec ont tendance à éviter le conflit cognitif pour ne pas voir qu'ils ont tort*) et produisent des éléments de récits de leurs expériences. Le discours de ces étudiantes est centré sur ce qui est fait ou à faire. Ces textes ne contiennent pas ou très peu de références à des contenus de formation, le discours est essentiellement autoréférencé. Les énoncés sont empilés et les opérations de pensée relèvent de la restitution ou de la description. Elles sont révélatrices d'un apprentissage en surface (Marton, Qui-fang & Nagle, 1996). Les étudiantes dont les productions appartiennent à cette catégorie ne répondent pas aux attentes de la formation du point de vue des compétences littéraciées et sont généralement à la recherche de « recettes » à appliquer dans leur pratique. Ces étudiantes ne semblent s'approprier aucun savoir théorique proposé qu'elles considèrent souvent comme des opinions qu'elles adoptent ou rejettent en fonction de leurs propres opinions. Elles ne progressent pas ou que très peu dans leur écriture durant les trois ans et construisant essentiellement des certitudes peu propices à la réduction des



inégalités scolaires (Crinon, Marin & Bautier, 2008). Dans leurs fiches de lecture, ces étudiantes semblent souvent renvoyer la responsabilité des difficultés des élèves à leurs familles ou déplorer les différences sociales (*les livres et autres jeux éducatifs sont présents dans un grand nombre de familles, mais pas dans toutes, ce qui fonde des inégalités*), alors que dans l'ouvrage de référence, les auteurs proposent plutôt d'enseigner à l'école, et à tous les élèves, les outils requis par l'apprentissage scolaire.

La deuxième catégorie est constituée de textes dans lesquels les étudiantes traduisent ce qu'elles ont compris des apports de la formation en prescriptions pour la pratique. Ces étudiantes tentent des articulations entre les différents apports de la formation. Leur discours est souvent centré sur les difficultés qu'elles rencontrent (*Cependant, après mes lectures sur le sens, il me reste toujours un point d'interrogation : comment donner du sens au moment présent sans invoquer le futur qui n'est pas concret aux yeux des élèves ?*). Les références sont externes, mais le plus souvent traduites ou transformées, sans que ce travail ne les conduise à des compréhensions erronées. Les opérations de pensée privilégiées sont de l'ordre de la reformulation, de l'exemplification et de l'explication (*Je pense qu'en faisant expliciter les enfants, ils prennent plus conscience de leurs stratégies, de leur façon de procéder et de ce fait, apprennent mieux*). Les énoncés explicatifs reformulent des contenus de cours et convoquent des éléments issus de la pratique pour les exemplifier ou pour justifier certains acquis de formation. Relevons que l'explication, quand elle est entreprise à partir de plusieurs points de départ conceptuels, peut être considérée comme un indice de maîtrise des savoirs (Brossard, 2004). Les étudiantes dont les textes appartiennent à cette catégorie sont celles qui progressent le plus durant leur formation. Leurs compétences littéraciées sont en construction et leurs productions évoluent durant les trois ans de formation. Les productions de ces étudiantes témoignent d'un réel effort d'appropriation des savoirs théoriques de la formation notamment par le fait qu'elles tentent de les traduire de façon à les rendre « applicables » à la pratique. Si en début de formation ces traductions s'expriment sous forme de prescriptions (*Il faut expliquer clairement aux élèves quelles sont nos attentes*), elles évoluent et se transforment petit à petit en conseils ouverts pour leur pratique future (*Je pense, que désormais, j'essaierai de poser un maximum de questions métacognitives aux élèves afin de comprendre ce qui se passe réellement dans leur tête*). L'investissement de ces étudiantes leur permet de progresser, leurs acquis laissent de plus en plus apparaître un réel souci de permettre aux élèves de réussir leurs apprentissages.

La troisième catégorie de textes réunit des textes produits par des étudiantes qui questionnent les apports de la formation, les reformulent, les négocient et les font dialoguer (*Que faire alors pour aider un tel élève ? Je suis bien consciente du fait qu'il faille poser les questions au bon moment et bien les formuler, je sais aussi qu'il faut lier ces questions à une situation concrète. Mais dans ce cas-là, je me suis retrouvée complètement désarmée*). Il s'agit cette fois de textes polyphoniques dans lesquels les étudiantes adoptent un point de vue exotopique sur des dimensions de la pratique et, plus particulièrement sur les relations entre enseignement et apprentissage puis sur les savoirs comme médiateurs



du développement. Dans ces textes, les étudiantes s'instituent comme énonciatrices à l'intérieur d'une communauté, prennent part au débat comme sujets qui visent à donner les raisons de leurs choix (Bernié, 2002). Les opérations de pensée mises en œuvre par ces étudiantes sont de l'ordre de l'analyse, de la discussion, de la critique et de la négociation. L'énonciation des tensions provoquées par la formation révèle des processus d'appropriation des savoirs de la formation. Les textes qui s'insèrent dans cette catégorie sont le fait d'étudiantes qui répondent aux exigences de la formation en matière de compétences littéraires. Les étudiantes dont les productions appartiennent à cette catégorie s'approprient les savoirs théoriques proposés par la formation, les questionnent, les comparent à leurs conceptions spontanées. Certaines les abordent clairement comme des outils pour penser, comprendre, analyser ou conceptualiser leur future profession. Ces étudiantes construisent des possibles de la pensée et démontrent une réelle conscience de leurs processus de formation. Elles se voient se former.

Usages du «je» dans les textes académiques

Toujours dans le cadre de notre recherche doctorale, l'analyse des fiches de lectures rédigées par les mêmes étudiantes que celles qui ont produit les bilans réflexifs annuels montre que certaines d'entre elles écrivent en «je» alors que ceci ne fait pas partie des normes attendues du genre de texte en question. Une analyse plus fine du discours et du contenu thématique fait ressortir que cet usage du «je» dans un texte de nature scientifique peut avoir des conséquences totalement différentes. Ce «je» est parfois investi de manière favorable, quand il permet à l'étudiante de prendre conscience des tensions provoquées par la formation et de négocier les significations qu'elle est en train de construire. C'est le cas des étudiantes qui appartiennent à la troisième catégorie évoquée plus haut, celles qui produisent des textes réflexifs appropriés dans lesquelles elles contestent, discutent, négocient les significations qu'elles construisent. Ces étudiantes identifient et confrontent, dans leurs fiches de lecture, les thèses des auteurs avec leurs conceptions préalables. Dans d'autres cas, l'usage du «je» dans un texte scientifique semble devenir un obstacle à l'appropriation de savoirs, surtout quand il conduit l'étudiante à considérer son opinion comme étant de même nature que les résultats de recherche présentés dans les ouvrages scientifiques proposés.

Ainsi, en croisant la présence d'un discours en «je» dans les premières fiches de lecture avec la progression des étudiantes dans leurs bilans réflexifs il est apparu que l'usage du «je» n'est pas sans influence dans les processus de formation. Les étudiantes pour qui l'utilisation du «je» relève du registre de l'opinion inversent, dans leurs fiches de lectures, le sens des résultats de recherche proposés par les auteurs de l'ouvrage qu'elles synthétisent. Elles le font souvent pour faire coïncider le contenu de l'ouvrage avec leurs conceptions spontanées. Ces étudiantes ne progressent pas dans la qualité de leurs fiches de lecture entre la première et la deuxième année. Leurs productions contiennent de nombreuses erreurs et témoignent d'une absence de compréhension des propos des auteurs de l'ouvrage de



référence. À l'inverse, les étudiantes dont l'utilisation du «je» relève de la négociation progressent très nettement dans la qualité de leurs fiches de lecture entre la première et la deuxième année. Leur deuxième fiche de lecture témoigne d'une meilleure compréhension des propos des auteurs de l'ouvrage de référence. Il est intéressant de relever que cette progression dans la qualité de l'écriture et dans la compréhension des apports de la formation se retrouve aussi dans leurs productions réflexives.

Enfin, chez les étudiantes dont les textes réflexifs sont les plus appropriés et qui maîtrisent les compétences littéraires attendues, le discours exprime un point de vue imputé à soi, c'est-à-dire que bien qu'émanant d'une autre source, il est compris et repris à son propre compte. Rabatel (2009) parle de prise en charge énonciative médiatisée, Vanhulle (2009) de subjectivation, parce que le niveau d'appropriation du discours d'autrui est élevé. Le «je» disparaît alors au profit d'un discours où l'étudiant semble «parler la langue» de l'auteur ou «parler le savoir» convoqué.

Nous relevons ici que de nouvelles analyses portant sur des textes académiques de type mémoire professionnel nous ont permis d'observer les mêmes tensions avec l'usage du «nous» dans l'écriture scientifique. Certaines fois, l'usage du «nous» favorise une forme de prise de distance d'avec le contenu du discours et d'autres fois, il invite l'étudiant à exprimer son point de vue à l'instar des étudiantes citées plus haut qui investissent le discours en première personne comme une invitation à exprimer son opinion. On retrouve ici les enjeux liés aux capacités à mettre en œuvre ce que Bautier et Goigoux (2004) nomment processus de *secondarisation*. En effet, la construction de savoirs nécessite la possibilité de mettre à distance ces savoirs en adoptant un registre langagier «second» par opposition au registre «premier» spontané et enraciné dans le contexte d'une situation. Ce processus de secondarisation consiste à décontextualiser les savoirs par rapport à leur condition de production (locuteur, exemple concret, lien avec la vie quotidienne, relation affective avec l'enseignant, contenu émotionnel...) et à les recontextualiser dans des systèmes de pensée propres au monde académique. Il s'agit là de modes de pensée propres à la production académique ou réflexive tels qu'attendus par la formation des enseignants. Force est de constater que tous les étudiants n'en maîtrisent pas les règles du jeu.

Usage des savoirs dans les textes académiques ou réflexifs

Les résultats de notre recherche doctorale (Clerc, 2013) ont permis de montrer que les étudiantes qui s'approprient les savoirs académiques proposés, même quand elles le font avec difficulté, progressent durant leur formation et finissent par en faire usage dans leurs textes réflexifs. Ces mêmes étudiantes ont conscience de se former, elles identifient les changements dans leurs pratiques ou leurs conceptions. De plus, elles centrent de plus en plus leur attention sur les apprentissages des élèves, voire sur l'impact de leurs pratiques dans ces apprentissages. À l'inverse, les étudiantes qui n'arrivent pas à s'approprier les savoirs académiques proposés construisent, ou plutôt



renforcent, des conceptions contraires aux enjeux de la formation. Ces étudiantes n'ont pas conscience de se former. Si pour les premières, l'écriture semble se révéler un outil de construction de significations, de réflexion, de négociation de sens, pour les autres il a plutôt favorisé le renforcement ou la consolidation de conceptions spontanées que la formation n'a pas réussi à ébranler. L'appropriation de savoirs académiques favorise l'adoption d'une posture de secondarisation, la capacité à se ressaisir d'une expérience ou d'une situation issue de la pratique pour la décontextualiser, la questionner, la faire dialoguer avec d'autres sources de savoirs. Cette appropriation semble permettre aux étudiantes de se départir de leur opinion première, de la revisiter et de tirer des enseignements tant des concepts scientifiques proposés que de leurs expériences pratiques.

D'autres travaux (Clerc & Martin, 2012; Clerc & Ducrey, 2014) nous ont permis de mesurer l'impact de l'appropriation en profondeur de cadres théoriques sur l'évolution des conceptions des étudiants à l'enseignement et sur leur capacité à analyser des dimensions de la pratique, voire de leur pratique. Dans nos cours, nous avons diminué le nombre d'apports théoriques pour passer d'un éventail d'informations à quelques savoirs académiques appropriés en profondeur. Ceci a fait disparaître les plaintes à propos de l'écart entre la théorie et la pratique. Seule une appropriation en profondeur a permis de diminuer les tentatives trop précoces de traductions pragmatiques qui favorisaient le sentiment d'inadéquation entre les cours et le terrain. Avec Schneuwly (2008), nous pensons que la formation se doit d'assumer les ruptures imposées par un enseignement systématique et d'en faire des leviers du développement d'un contrôle conscient et volontaire de ses processus de pensée. Pour le faire, nous avons construit des dispositifs de formation qui intègrent des activités d'écriture diverses comme les schémas, les notes explicatives ou les synthèses des cours.

À la suite des recherches évoquées ci-dessus, nous avons décidé, il y a trois ans, de proposer aux étudiants, à la fin de chaque cours, une consigne de synthèse. Il s'agit cette fois d'un texte de type académique et dont l'objectif est essentiellement l'appropriation des contenus du cours. Ce travail est facultatif et fait l'objet d'un commentaire formatif commun à toute la volée. Une fois durant le semestre, les étudiants ont droit à un commentaire personnel sur une de leurs synthèses. Dans la réalité, très peu d'étudiants font l'exercice, 60% d'entre eux n'en rendent aucune et 1% les réalisent toutes. L'analyse de ces productions nous a conduits à identifier les types de texte suivants: 1) texte qui explique, sans erreurs dans l'interprétation des propos des auteurs; 2) texte qui restitue, sans erreurs; 3) texte qui transforme, avec des erreurs dans le sens donné aux propos des auteurs; 4) texte juxtaposé qui restitue avec des erreurs de compréhension et des difficultés dans l'écriture; 5) texte «minimaliste» (3 phrases). En ce qui concerne les deux premières catégories, dans les textes sans erreurs, les étudiants proposent des conséquences des savoirs académiques pour la pratique. Ces conséquences, bien que parfois un peu prescriptives, sont expliquées ou discutées. Dans les textes de la troisième catégorie, les textes avec erreurs, les étudiants proposent des conséquences pour la pratique sous forme de



déontiques parfois expliquées ou plutôt exemplifiées. Les étudiants qui produisent les textes de la quatrième catégorie ne proposent que des conséquences déontiques, affirmées et sans explications, il n'est pas rare qu'ils expriment leurs opinions en « je ». Ici encore, on observe les liens entre la maîtrise des compétences littéraciées, la profondeur de l'appropriation des savoirs académiques proposés dans les cours et la nature de l'articulation entre ces savoirs et la pratique enseignante. Les étudiants qui bénéficient de solides compétences littéraciées, non seulement s'approprient les savoirs en profondeur, mais progressent d'une synthèse à l'autre. Les étudiants en difficulté avec l'écriture ne font que rarement ce travail et, quand ils le font, produisent des textes qui démontrent leur non compréhension des apports du cours et sont le plus souvent en échec à l'examen.

Des questions de perspective

Il est possible de reprendre la question de l'écriture en contestant la perspective adoptée par l'auteur. Certains étudiants s'expriment selon leur propre point de vue, d'autres tentent d'adopter la perspective du formateur, d'autres enfin adoptent celle d'un cadre théorique dont ils font usage pour relire des dimensions de la pratique. Il serait intéressant d'analyser les consignes proposées aux étudiants, afin de déterminer dans quelle mesure elles les invitent à s'exprimer sur le registre personnel, celui de leur opinion. En effet, il n'est pas rare que les formateurs les invitent à « utiliser leurs propres mots » ou à exprimer leur ressenti. En réalité, on met les étudiants dans des situations délicates, voire paradoxales. On leur demande de raconter, de se raconter, de dire leurs difficultés, leurs réussites ou leurs échecs et on les invite à porter sur ces situations, ces expériences, un regard distancié. Or, est-il possible de prendre cette distance si la seule référence est soi ?

Dans cette perspective, si l'usage du « je » ou du « nous » peut parfois générer des malentendus chez les étudiants les plus fragiles, les invitant à adopter le registre premier, celui de l'opinion, il nous semble que la capacité à adopter un autre registre, le registre requis par la formation ne peut se limiter à faire usage ou pas d'un pronom en première personne. L'adoption d'un registre second nous paraît plus liée à la maîtrise de compétences littéraciées, plus particulièrement celles requises par les genres de textes à produire en formation des enseignants.

En fait, ce qui devrait être enseigné aux étudiants à l'enseignement c'est le changement de perspective, la capacité à adopter une autre perspective, un autre point de vue, celui d'un collègue, d'un auteur, d'une théorie. Il s'agit d'apprendre à parler en « je » comme si « je » était un autre, un « je » qui pense avec d'autres, un « je-épistémique ». Il serait possible d'imaginer des situations de formation où il s'agirait de jouer le jeu de parler en « je » à partir d'un autre point de vue. On pourrait par exemple leur demander de raconter une situation observée comme si c'était Vygotski qui racontait et leur permettre d'expérimenter, dans l'écriture, différents points de vue sur un même objet.



Écrire pour se former ?

L'écriture en formation est souvent considérée comme un outil privilégié de développement professionnel. Or, si la formation des enseignants attend des étudiants qu'ils aient acquis un niveau suffisant de capacité à comprendre et à faire usage de l'écriture académique ou réflexive pour pouvoir se former, elle devrait alors prendre en compte le fait qu'une partie importante d'entre eux débute la formation sans cette maîtrise. Nous avons montré que tous les étudiants ne s'appropriaient pas de manière équivalente les savoirs proposés en formation et que l'absence de maîtrise des outils littéraciés, des gestes requis par la formation, pouvait faire obstacle à cette appropriation. Or, la non-possibilité de s'approprier en profondeur des savoirs académiques n'est pas sans conséquence sur le développement professionnel des futurs enseignants. En effet, les étudiants qui s'approprient des cadres théoriques font preuve d'indices de développement professionnel absent des productions des autres étudiants (Clerc, 2013) : ils ont conscience de se former (Riopel, 2006), ils peuvent centrer leur attention sur les apprentissages des élèves et sur les processus cognitifs en jeu dans les tâches d'apprentissage et enfin, ils construisent des significations sous forme de possibles de la pensée alors que les étudiants qui ne peuvent pas s'approprier des savoirs académiques construisent des doxas pédagogiques peu propices à la réussite des élèves (Crinon, Marin & Bautier, 2008). Avec Barré-De Miniac (2000), nous pensons qu'il y a ici difficulté à distinguer la cause du symptôme. Il y a au sujet de l'écriture en formation un « effet Mathieu » qui expliquerait que seuls les étudiants qui bénéficient de solides compétences littéraciées pourrait s'approprier les savoirs proposés en formation et développer de bonnes compétences réflexives.

Dans la conception de la formation que nous défendons, l'appropriation de ces savoirs théoriques de référence est nécessaire, mais pas suffisante. Le rôle des savoirs théoriques dans la formation ne peut, se limiter à une compréhension de cadres théoriques. S'il est essentiel de s'approprier l'usage de ces concepts en lien avec le cadre professionnel, ce n'est que la première étape de la capacité à mettre en œuvre des modes de pensée réflexifs tels qu'attendus en formation. La capacité à faire usage de ces savoirs dans l'analyse de tâches, de moyens d'enseignement, d'interactions entre un enseignant et ses élèves, de situations d'enseignement-apprentissage, de difficultés d'élève, devrait aussi faire l'objet d'un enseignement. Si la formation doit être exigeante en matière d'appropriation de savoirs académiques, elle doit aussi accompagner cette appropriation en guidant les étudiants dans l'acquisition des outils requis pour le faire (Clerc & Ducrey, 2014), dans leur capacité à faire la différence entre savoirs théoriques et prescriptions de formateurs (Timperley, 2011) et dans la prise de conscience de leurs conceptions et de leur évolution.

L'écriture en formation n'est donc que potentiellement un levier de développement professionnel. Elle est potentiellement un levier puissant de développement, mais à condition de l'accompagner, de guider les étudiants dans les gestes requis par les genres de textes demandés, de commenter



les travaux d'étudiants, de rectifier les erreurs au plus vite et d'exiger des réécritures quand cela est nécessaire. Cependant, elle peut aussi devenir un obstacle pour ceux qui n'en maîtrisent pas les règles du jeu et qui se retrouvent alors pris au piège d'un renforcement de leurs opinions, de la construction de connaissances erronées et d'une difficulté grandissante à faire face aux tâches demandées. Il est alors de la responsabilité de chaque formateur de s'interroger sur le potentiel et sur les conditions d'une écriture formatrice, sur les étayages proposés pour favoriser la possibilité à tous les étudiants de s'approprier les modes de pensée requis par la formation. Enfin, et surtout, il est de la responsabilité de l'institution de déterminer si la maîtrise des compétences littéraciées est une condition d'accès à la formation ou s'il revient à la formation de former les étudiants à ces compétences, dans lequel cas, elle devrait se donner les moyens de le faire.



Références

- Barré-De Miniac, Ch. (2000). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq, France : Presses universitaires du Septentrion.
- Bautier E., & Rochex, J.-Y. (1995). Enseignants en banlieue ou enseignants de banlieue. Dans E. Bautier (dir.), *La scolarisation en France* (p. 105-122). Courtry, France : La Dispute.
- Bautier, E., & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.
- 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*, 141, 77-88.
- Brossard, M. (2002). Apprentissage et développement : tensions dans la zone proximale. Dans Y. Clot (dir.), *Avec Vygotski* (p. 233-244). Paris, France : La Dispute.
- Brossard, M. (2004). *Vygotski. Lectures et perspectives en éducation*. Villeneuve d'Ascq, France : Presses universitaires du Septentrion.
- Bulea, E., Bota, C., & Bronckart, J.-P. (2006). L'épistémologie nébuleuse de l'autoformation. *Éducation permanente*, 168, 31-57.
- Buysse, A., & Vanhulle S. (2009). Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ? *Questions vives*, 5(11), 225-242.
- Clerc, A. (2013). *Rôle des savoirs théoriques de référence dans les parcours de formation des futurs enseignants des premiers degrés de la scolarité* (Thèse de doctorat en sciences de l'éducation). Université de Genève, Genève, Suisse.
- Clerc-Georgy, A. (2014). Maîtrise de la littératie et processus de formation des futurs enseignants : l'écriture en formation comme levier ou comme obstacle du développement professionnel ? *Forum lecture*, 1, mis en ligne le 4 mars 2014, consulté le 4 octobre 2019. URL : http://www.forumlecture.ch/clerc_georgy_2014_1.cfm
- Clerc, A., & Martin, D. (2012). Évolution d'un module de formation sur les théories de l'apprentissage à l'intention des futurs enseignants du secondaire : vers une rupture assumée entre théorie et pratique. *Conjuguer savoirs et compétences professionnelles. Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 15, 53-72.
- Clerc, A., & Ducrey, M. (2014). Une mise en abyme propice au développement professionnel dans la formation des futurs enseignants. Dans J.-P. Bernié & M. Brossard (dir.), *Vygotski et l'école : Apports et limites d'un modèle théorique pour penser l'éducation et la formation aujourd'hui* (p. 281-292). Bordeaux, France : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Clerc-Georgy, A., & Vanini De Carlo, K. (2014). Geste, preuve ou trace ? Écritures et rapport au savoir en formation initiale d'enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 17, 215-231.
- Crinon, J., Marin, B., & Bautier, E. (2008). Quelles situations de travail pour quels apprentissages ? Paroles des élèves, paroles de l'enseignant. Dans D. Bucheton & O. Dezutter (dir.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Delcambre, I., & Reuter, Y. (2002). Le rapport à l'écriture d'étudiants en licence et maîtrise. Première approche. *Spirale, Revue de recherches en éducation – Lire-écrire dans le supérieur*, 29, 7-27.
- Dubar, C. (2000). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris, France : Armand Colin.
- Marton F., Quifang W., & Nagle A. (1996). Views on learning in different cultures. Comparing patterns in Chili and Uruguay. *Anales de psicologia*, 12(2), 123-132.
- Rabatel, A. (2009). Prise en charge et imputation, ou la prise en charge à responsabilité limitée... *Langue française*, 162, 71-87.
- Riopel, M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*. Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Rochex, J.-Y. (1997). L'œuvre de Vygotski : fondements pour une psychologie historico-culturelle. *Revue Française de Pédagogie*, 120, 105-147.
- Schneuwly, B. (1985). La construction sociale du langage écrit chez l'enfant. Dans B. Schneuwly & J.P. Bronckart (dir.), *Vygotsky aujourd'hui* (p. 169-203). Paris, France : Delachaux et Niestlé.
- Schneuwly, B. (2008). *Vygotski, l'école et l'écriture*. Genève, Suisse : Université de Genève. (Cahiers de la Section des sciences de l'éducation. Pratiques et théorie ; 118.
- Timperley, H. (2011). Le développement professionnel des enseignants et ses effets positifs sur les apprentissages des élèves, *Revue française de pédagogie*, 1, 31-40.



- Vanhulle, S., & Lenoir, Y. (2005). *L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement. Vers de nouvelles perspectives en recherche*. Sherbrooke, Québec: Editions du CRP.
- Vanhulle, S. (2005). Écriture réflexive et subjectivation de savoirs chez les futurs enseignants. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), 41-63.
- Vanhulle, S. (2009). *Des savoirs en jeu au savoir en je. Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*. Berne, Suisse: Peter Lang.
- Vanhulle, S. (2016). Dire et écrire l'expérience pour réguler son agir professionnel: réflexions à propos d'un « genre réflexif ». *Pratiques*, 171-172.
- Vause, A. (2010). Le processus de construction de la connaissance ouvragée des enseignants. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 82, 1-53.
- Vygotski, L.S. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris, France: La dispute.



La réflexivité à l'épreuve de la convivialité. Obstacle et stratégies de dépassement en formation des enseignants

**Andreea CAPITANESCU BENETTI¹, Cynthia D'ADDONA²,
Olivier MAULINI³ et Carole VEUTHEY⁴** (Université de Genève,
Suisse)

La posture et les démarches réflexives ne s'imposent pas d'emblée en formation pour l'enseignement. Peut-être parce que combiner théorie et pratique découle d'un rapport au monde singulier, interrogeant ses allants de soi et ses critères de légitimité. Nos travaux antérieurs ont fait émerger l'hypothèse d'un différend entre le penchant convivialiste des futurs enseignants primaires (leur préférence pour un « vivre-ensemble » sans antagonisme) et le faillibilisme de la recherche en éducation (son penchant pour l'administration conflictuelle de la preuve). On peut se demander sur cette base si et comment les formateurs peuvent introduire de la controverse dans les interactions et les dispositifs d'alternance. Par l'analyse réflexive de nos propres pratiques, nous identifions quatre stratégies d'objection : par le recours aux expériences personnelles, aux pratiques professionnelles, aux théories éducatives et aux rapports de force politiques. Ce résultat débouche sur une nouvelle question : comment articuler réflexivité et normativité dans l'orientation d'un métier en proie à l'incertitude ?

Mots-clés : Formation des enseignants, pratique réflexive, conflit cognitif, convivialisme

Introduction

Dans leur livre *Former des enseignants réflexifs, obstacles et résistance* (Altet, Desjardins, Étienne, Paquay & Perrenoud, 2013, pp.10-13), des chercheurs-formateurs travaillant dans différents contextes francophones (Belgique, France, Québec, Suisse) exprimaient une préoccupation commune grandissante : comment rendre réflexifs des enseignants et enseignantes n'en voyant pas la nécessité ?

Alors que toutes les formations d'enseignants se réclament du paradigme visant à former des professionnels réflexifs et insistent sur la réflexivité à la fois comme objectif de la formation et comme démarche d'apprentissage, les dispositifs qui traduisent cette orientation rencontrent le scepticisme, l'inertie, voire la résistance d'une partie des étudiants. (...)

1. Contact : Andreea.Capitanescu@unige.ch

2. Contact : Cynthia.Daddona@unige.ch

3. Contact : Olivier.Maulini@unige.ch

4. Contact : Carole.Veuthey@unige.ch



Séminaires d'analyse de pratiques, temps d'écriture sur l'action (journal, mémos), rédaction d'un mémoire professionnel et études de cas suscitent les réticences ou la passivité des étudiants qui se sentent déstabilisés par ces dispositifs et par l'implication personnelle qu'ils exigent. (...) À quoi bon former les étudiants à jouer un jeu réflexif qu'ils ne comprennent pas ?

Des chiffres récents confirment ce scepticisme. Lorsqu'on leur demande quels éléments de leur formation ont le plus contribué à leur développement professionnel, les enseignants primaires débutants de Suisse romande sont par exemple 80% à citer les stages, 28% les cours en général, 27% les didactiques et à peine 9% la « posture réflexive ». Seule la recherche fait moins bien avec 3% (INSERCH, 2019, p.8). Les choses sont bien sûr entrecroisées (les didactiques ne sont-elles pas réflexives et ancrées dans la recherche... ?), mais les mots ont un sens et ils ne sont pas tous plébiscités. La réflexivité séduit peu, d'autant moins qu'elle a l'air « académique », « théorique », qu'elle demande d'écrire et de décrire plutôt que d'agir et d'expérimenter en priorité.

L'enjeu reste donc d'actualité. Des travaux plus récents se sont certes demandé si le paradigme réflexif ne faisait pas l'impasse sur les contenus appréhendés (Schneuwly, 2015), si la résistance des étudiants ne répondait pas à l'idéalisme de leurs formateurs (Cèbe, 2006) ou encore si parler du « paradigme réflexif » au singulier ne rendait pas réductrice une idée potentiellement libératrice (Tardif, Borges & Malo, 2012). Mais aucun auteur n'a rêvé d'enseignants irréfléchis, sûrs d'eux-mêmes ou au contraire irresponsables au point de ne jamais s'interroger sur ce qu'ils font et ce que leurs élèves en apprennent ou non : y compris et d'abord au cœur des stages et des entretiens de stage évaluant leurs aptitudes en « laissant la place à une variété importante d'activités cognitives et réflexives » (Balslev, 2016, p.16). L'écriture réflexive est certes une activité spécifique, « articulant récit de l'expérience et discours sur celle-ci » comme l'indique l'introduction de cette livraison de la Revue, mais elle s'inscrit à l'intérieur d'un cadre plus général de « tâtonnements heuristiques », combinant « logique de la découverte et logique de la présentation » (*ibid.*).

Si le métier d'instruire demande des compétences, et ces compétences une part plus ou moins grande d'autocontrôle (Maulini & Gather Thurler, 2014), alors revenir sur son action pour littéralement la *réfléchir* (lui faire opérer un retour sur elle-même) reste une ressource et une obligation, tant pour chaque praticien que pour la profession. Peu importe qu'on l'appelle réflexivité, discernement, entendement, compréhension, métacognition, sens critique, raison pédagogique ou conscience professionnelle. La quête de clairvoyance demeure. Comment donc provoquer et justifier un retour sur la pratique, sa suspension et sa secondarisation au moins partielle à des fins d'élucidation, si les novices sont d'abord tendus vers les situations à venir, sans le loisir ou même le sentiment d'avoir le temps de spéculer ?

Nous n'allons pas répondre ici et de manière globale à cette question. Ce serait prétentieux et inconséquent : pas assez réflexif, d'une certaine façon. Notre propos va plutôt s'ancrer dans notre expérience de formatrices et



formateur d'enseignants à l'Université de Genève, plus particulièrement dans le *cursus* de quatre années en alternance préparant les futurs enseignants primaires à conduire une classe en conjuguant toutes les disciplines scolaires aux degrés 1 à 8 (élèves de quatre à douze ans). Dans ce contexte comme ailleurs, l'écriture de soi peut être convoquée pour formaliser les apprentissages ou leur évaluation, mais elle commence dès les interactions orales, la mise en mots plus ou moins formelle des pratiques et des opinions à leur propos. Dans une perspective vygotskienne (Vergnaud, 2000), étudier les échanges intersubjectifs est une utile voie d'accès à ce que les constructions langagières produisent petit à petit – au gré d'une démarche clinique – dans l'intrasubjectivité. Nous commencerons par synthétiser les résultats de travaux précédents, qui nous font aboutir à une hypothèse forte : si formateurs et formés ne s'entendent pas (toujours) à propos du détour réflexif, c'est parce qu'ils sont en désaccord dans leurs façons de combiner faillibilisme et convivialisme, donc moins la « théorie » et la « pratique » comme substances homogènes que deux rapports différents entre le savoir et l'action. Il nous faudra bien sûr expliciter et étayer cette affirmation. Mais c'est d'elle que nous partirons pour étudier ensuite – par retour sur notre propre pratique – les stratégies de formation que nous utilisons ou pensons utiliser pour surmonter (ou contourner ?) l'obstacle rencontré. Notre méthode de constitution et d'analyse d'un corpus de données a consisté à identifier d'abord les situations de formation dans lesquelles une controverse professionnelle (Clot, 2010) était potentiellement présente selon nous, mais pas selon les étudiants, puis à confronter nos conduites pour catégoriser nos stratégies de conflictualisation par induction croisée des régularités et des variations (Maulini, 2013). En quoi ces stratégies et le problème qu'elles prétendent résoudre sont-ils séparés ou au contraire interdépendants : c'est ce que notre discussion finale tentera de cerner, en revenant sur les liens entre interactions et écriture réflexive en formation.

Le texte qui suit va donc présenter, dans cet ordre :

1. Notre cadre conceptuel et notre hypothèse d'un conflit de rapports au savoir théorique en formation des enseignants (L'obstacle : un convivialisme croissant ?).
2. Notre démarche d'analyse et les conduites de formation que nous avons ainsi catégorisées (Les stratégies ? Quatre schèmes de conflictualisation).
3. La discussion finalement relancée par nos résultats à propos de la tension entre continuité et rupture en formation (Réflexivité et normativité : par quoi commencer ?).

L'obstacle : un convivialisme croissant ?

Qui refuserait de réfléchir pour agir intelligemment ? Les idiots, peut-être. Même le Molloy de Beckett (1951) voulait se mettre à réfléchir, c'est-à-dire « écouter plus fort ». Si la rationalité humaine est individuellement limitée et collectivement distribuée, le moment réflexif devient plus complexe, et sa problématisation moins absurde : de quelle réflexivité parle-t-on, ancrée dans quelles questions, fondées sur quelles présuppositions ? Si quelque



chose « bloquée », le réflexe le plus immédiat est de désapprouver la source supposée du blocage, de lui attribuer le vice de raisonnement ou de comportement empêchant le monde de devenir ce qu'il devrait être « normalement ». On ne sort de l'incrimination qu'en s'attribuant à soi-même une responsabilité de second niveau : celle de comprendre ce qui pousse autrui à ne pas voir les choses à notre façon. Ce qui vaut pour l'enseignant devant ses élèves vaut aussi pour l'enseignant censé apprendre de ses formateurs, à leur tour menés à s'interroger réflexivement.

Sous le conflit de buts, celui des orientations

La pédagogie commence là où quelque chose résiste à une intention d'éduquer. Ou peut-être, plus encore, au moment où cette résistance est entendue et prise en compte par l'intention ainsi contrariée. Le principe est bien sûr valable pour l'apprentissage du métier d'enseignant : d'abord parce que rien n'assure ici plus qu'ailleurs l'entente parfaite et immédiate entre formateurs et formés ; ensuite parce que passer en force est particulièrement dénonçable (et dénoncé) dans un milieu dont la pédagogie est le métier (Ria, 2019). Quels sont les obstacles à l'intercompréhension ? Comment les surmonter ? Ces deux questions sont difficiles à escamoter.

Différentes manières de raisonner peuvent d'abord opposer la théorie à la pratique, le travail prescrit au travail réel, parfois les spéculations de la recherche au pragmatisme des étudiants. Les praticiens – c'est logique – veulent agir efficacement : ils trouvent les cours trop abstraits inintéressants ; les marches à suivre idéales, pas assez réalistes. La recherche confirme combien les novices déplorent non seulement « des savoirs trop théoriques » (Rayou & Van Zanten, 2004, p.79), mais aussi les tentatives maladroitement de se rapprocher d'eux en leur donnant des conseils si sommaires qu'ils leur semblent faire insulte à leur intelligence :

Critiques par rapport aux détours réflexifs qu'ils jugent trop sophistiqués, [les étudiants] dénoncent également les « trucs » qui semblent désormais appartenir à la mythologie enseignante et dont l'inefficacité est patente, comme « s'habiller en tailleur ou en costume les premiers jours de l'année » ou « vouvoyer les élèves » ou « ne pas rigoler jusqu'à Noël ». Lorsqu'ils sont assez sereins pour regarder leurs besoins de façon plus équilibrée, ils souhaitent quelque chose comme de savoirs intermédiaires qui, disent-ils, les « mettent sur la piste » (*ibid.*, p.86).

L'attente de « pistes » est significative, puisqu'elle s'oppose à la demande de « traces » que formulent régulièrement et de leur côté les formateurs (Maulini, Capitanescu Benetti & Progin, 2019). La *piste* ouvre devant soi un espace balisé d'exploration. La *trace* demande de revenir pas à pas sur le travail déjà effectué. La première image exprime à nouveau l'impatience de se projeter, l'autre la prudence de s'arrêter pour raisonner, mais dans un contrepoint qui pourrait déplacer le conflit en le faisant moins porter sur les buts substantiellement visés (comprendre ou agir) que sur les manières de s'orienter (que comprendre et pour quoi faire en priorité ?).



La recherche a largement montré que la réflexivité intrasubjective s'acquiert petit à petit à l'intérieur de communautés humaines qui interagissent et problématisent leurs expériences par le biais du langage. Il faut une controverse – autrement dit un conflit sociocognitif, un débat d'idées – pour mettre en question un présupposé, et développer ainsi une connaissance nouvelle (Doise & Mugny, 1997). C'est dans l'opposition de deux croyances cherchant à se (con)vaincre mutuellement que s'échangent des arguments, et cela tant que l'antagonisme sans violence fait vivre l'incertitude partagée (Apel, 1994). Partons donc de ce constat pour renouveler peut-être les termes du débat: lorsque l'obstacle au travail réflexif semble être l'opposition plus ou moins tenace entre théorie et pratique, sommes-nous devant un fait établi ou au contraire aux prises avec un cliché de sens commun risquant de masquer le véritable différend? Et s'il y a anguille sous roche – si un conflit plus implicite (voire inconscient) alimente un malentendu persistant – quel est ce conflit d'arrière-fond, et qu'est-il possible d'en faire en formation? Soupçonner un clivage rebattu de cacher un obstacle plus redoutable parce qu'inexprimé ne peut qu'inciter à grossir le grain, pour voir de quoi l'opposition de surface serait, qu'elle le veuille ou non, l'émanation.

Entre valeurs de vérité et d'humilité

Entrons donc dans les pratiques et les situations de formation. Par exemple celles que nous avons analysées dans des travaux précédents, en formation des enseignants primaires, et en croisant des observations menées à Genève avec les travaux de collègues officiant dans d'autres cantons voire d'autres pays, essentiellement francophones, mais comparables à ce que la recherche documente dans la plupart des États occidentaux.

- Lorsqu'on leur demande de prolonger une activité écrite de français ou de mathématiques partiellement (mais inégalement) réalisée par chacun des élèves d'une classe d'école primaire, les étudiants préconisent principalement deux types de stratégies pédagogiques: les unes de restauration d'un travail collectif (mise en commun des réponses, comparaison des points de vue, arbitrages par l'enseignant), les autres de distribution et de différenciation de ce travail en fonction des difficultés repérées (groupes de proximité, groupes de besoin, aides ponctuelles et individualisées). L'efficacité didactique est chaque fois évoquée, mais elle se juge à l'aune d'une éthique d'arrière-fond ancrée dans les valeurs d'intégration, de coopération ou, à défaut, de concordance des occupations (Maulini, Capitanescu Benetti, Mugnier, Perrenoud, Progin, Veuthey & Vincent, 2012).
- Lorsqu'ils organisent eux-mêmes un cycle de rencontres avec des praticiens expérimentés, les futurs instituteurs choisissent des thématiques transversales (la gestion de classe, la différenciation, les relations familles-école, l'organisation de la rentrée) conçues comme «un outil pratique ajouté à la formation universitaire». Même si ces enjeux sont spécifiquement étudiés dans certains modules d'alternance, le désir s'exprime d'aborder «des thèmes spécifiques qui représentent le b.a.-ba du métier



d'enseignant», mais qui auraient manqué du temps nécessaire pour «pouvoir vraiment [se] discuter avec des professionnels du terrain pendant la formation» (Maulini, Capitanescu Benetti, Li, Mugnier, Perrenoud, Progin, Rousselle & Veuthey, à paraître).

- Ce dispositif auxiliaire et autogéré amplifie un phénomène repérable ailleurs, en particulier dans la formation initiale ou continue des enseignants du premier degré: les valeurs d'intégration, d'entente, de confiance ou d'harmonie forment le socle d'un «vivre ensemble» à la fois fin et moyen de la bonne pratique. Les professionnels sont en quête de justesse et de justice, mais dans un cadre que nous avons appelé «convivialiste», dont l'éthos valorise la tolérance contre le refus, la bienveillance contre le conflit, les compromis contre les rapports de force. Tous les conseils sont ainsi bons à prendre, mais justement sans limitation: sans critère disruptif donc agressif de vérité, risquant d'aliéner les marges de liberté et le sentiment d'authenticité. Les conflits de normes sont évités, et même disqualifiés lorsqu'ils émergent par accident, au nom du principe ultime que «*chacun fait les choses à sa façon*», qu'«*il faut qu'elles nous correspondent*», que «*je dois être en accord avec moi-même*», façon de rendre la concorde complète en lui ralliant l'enseignant, ses pairs, les parents d'élèves et même l'institution scolaire et ses mandats (Maulini, 2016; Maulini & de Carlo, 2018).
- Ce convivialisme peut séduire ou non politiquement, mais il a des effets directs et immédiats sur l'activité de formation. Sans conflits de normes («*L'abus de bienveillance peut-il nuire à l'autonomie visée...? L'attente d'autonomie dissimule-t-elle celle de conformité...?*»), pourquoi remonter à leurs présupposés constatifs, aux faits postulés, aux prétentions à connaître le vrai, aux savoirs savants et à leurs critères formels et contraignants de validité? Pourquoi faire le détour coûteux par la suspension de l'action, si ce détour est moins perçu comme un utile investissement (un gain différé) que comme une lubie contre-productive (un facteur de division là où l'urgence serait de cohabiter)? L'argument théorique n'a de sens que s'il éclaire la pratique, donc s'il répond à un «intérêt de connaissance» né d'une controverse sur ce qu'il serait bon (ou non) de faire dans telle ou telle situation. Le débat ou le dilemme normatif (entre interlocuteurs et/ou dans chacun de leurs fors intérieurs) est la stricte condition du doute appelant le savoir nouveau, la passerelle jetée entre le souci pragmatique («*Comment faire au mieux?*») et la ressource théorique («*Quels effets observe-t-on?*»). Admettre ce raisonnement, c'est priver la rupture épistémologique de son statut obstacle déterminant. Elle trouve son sens lorsqu'elle donne raison à une préconisation, et elle n'en manque que tant que personne ne pose la question, parce tout le monde juge préférable d'éviter les confrontations. Sous le désintérêt pour l'objectivation peut se cacher le refus ou le déni de l'antagonisme des opinions (Maulini & de Carlo, 2018; Maulini, Capitanescu Benetti & Progin, 2019).
- Finalement, le détour par les théories élaborées, le savoir textualisé ou les idées méthodiquement exposées ne se justifie que si le conflit est moralement réhabilité. Il faut valoriser et même chercher la controverse



pour créer le besoin de propositions probantes, d'énoncés tranchants, capables d'arbitrer entre les participants par ce que Habermas (1999/2001) nomme la force contraignante mais sans violence du meilleur argument. Nous pourrions dire grossièrement que les formateurs sont d'abord d'obédience *poppérienne* : la qualité d'une pensée se reconnaît pour eux à sa résistance aux épreuves de réfutabilité ; faire société, c'est se forcer les uns les autres à se justifier. Les formés – pour parler comme eux – n'ont ni le temps ni l'envie de « couper les cheveux en quatre » ou de « se prendre la tête » ou encore de « se torturer mentalement » : ils seraient plus volontiers *ricoeuriens* en ce qu'ils estiment que la vie ordinaire demande la concorde, cette concorde de la tolérance, et cette tolérance une part de modestie et de tact plaçant la reconnaissance devant le seul besoin de lui damer le pion. L'exigence de véracité peut-être, mais pas au point d'humilier son prochain. Les déformations sont peut-être « professionnelles » comme le dit le langage courant, à moins qu'elles remontent plus haut et expliquent le choix même de la profession.

- Ajoutons donc un codicille en guise de précaution. Ni Popper, ni Ricoeur, ni Habermas ou aucun autre philosophe ne commandent les actes d'aucun enseignant ou formateur. Les adjectifs utilisés sont de grossiers emblèmes, des qualificatifs risqués et à ne prendre d'ailleurs qu'au deuxième degré. Ils tentent d'exprimer ironiquement (1) que les praticiens ne mettent jamais « en pratique » les règles d'une logique idéale, imaginée en vase clos ; (2) que cela n'empêche pas leurs conduites de présenter des régularités, de répondre à des normes, de s'orchestrer en faisceaux d'autant plus résistants qu'on ignore leurs déterminants ; (3) que les *habitus* des acteurs peuvent autant converger vers des genres d'activité socialement définis que se distribuer en styles différents autour d'une moyenne dont ils sont moins les satellites que le constituant. Vus ainsi, des formateurs peuvent pencher vers le convivialisme (ricoeurien), des étudiants vers le faillibilisme (poppérien), sans rien ôter aux tendances statistiques, mais en croisant la variable binaire du statut professionnel avec celle – plus labile – des préférences pédagogiques, politiques ou même idéologiques plus ou moins conscientes (Maulini, Capitanescu Benetti, Li, Mugnier, Perrenoud, Progin, Rousselle & Veuthey, 2017). Comme toujours, les concepts découpent une réalité dont l'expérience peut leur opposer les interdépendances, l'épaisseur et la continuité.

Voici donc l'état de nos considérants, avant d'entamer l'enquête sur la façon dont nous leur faisons face en situation. Nous parlons des étudiants comme d'un groupe homogène, pas pour nier leur diversité (source partielle de réflexivité), mais pour les constituer en acteur collectif normalisant (en partie aussi) les conduites individuelles. Nous serons bien sûr impliqués dans le travail que nous allons analyser, ce qui serait une faiblesse si notre objectif était de démontrer que nous avons objectivement raison. Mais puisque nous parlons ici de réflexivité, assumons de réfléchir à notre tour à ce que nous faisons, en assumant autant le risque de nous prendre en défaut que celui de ne pas le faire assez du point de vue d'un observateur moins directement concerné.



Les stratégies ? Quatre schèmes de conflictualisation

Les données sous-tendant notre enquête ont été peu à peu organisées. Elles sont composées de nos expériences de formateurs, mais surtout des occasions que nous avons de les partager entre nous, d'en débattre, de les évaluer, de chercher à les corriger, bref, de les secondariser. Parmi ces occasions figurent la coanimation de certains groupes d'étudiants, l'intervision entre formateurs, l'analyse croisée de situations éducatives, la correction conjointe de travaux, la régulation de nos démarches par des évaluations formelles et informelles, la rédaction d'articles de recherche du type de celui-ci. C'est dans ce matériau que nous sommes allés rechercher les situations de formation présentant une controverse potentielle selon les formateurs, mais pas selon les étudiants, pour ensuite confronter les données ainsi obtenues et identifier des schèmes de production de conflit par induction croisée des régularités et des variations (Maulini, 2013).

Nous allons donc nous concentrer ici sur nos conduites (plutôt que celles des étudiants), en revenant sur nos expériences partagées pour poser la question découlant en somme du constat dont nous venons de dresser le résumé : *comment faisons-nous ou tentons-nous de faire entrer de la controverse (du conflit cognitif argumenté) dans le processus de formation, en particulier dans le travail d'écriture réflexive que nous demandons aux étudiants ?* Si le convivialisme est l'obstacle, le dépasser peut non seulement être une nécessité, mais aussi une ressource pour penser le rapport des étudiants au savoir, avec eux et en explicitant ce que les plis des *habitus* rendraient sinon interchangeable parce qu'impensé (Perrenoud, 2001). En catégorisant peu à peu ce que nous appellerons ici nos « schèmes de conflictualisation », nous avons finalement dégagé quatre cercles concentriques structurant nos prises de position : ceux des objections expérientielles, pratiques, théoriques et politiques.

Dans le groupe en formation : objections expérientielles

Les formations en alternance sont le plus souvent asymétriques : les étudiants font certes l'aller-retour entre le terrain et l'institution de formation, mais dans des configurations qui changent d'un lieu à l'autre : encadrés par un praticien ou une praticienne en situation de stage (le reste de l'établissement se tenant en retrait), les novices sont regroupés dans des séminaires ou des ateliers d'une vingtaine de personnes à l'université. Non seulement parce que les ressources sont comptées, mais aussi parce que les études comptent sur le croisement et la confrontation des expériences pour susciter des questions, des controverses, des prises de conscience et finalement des apprentissages justifiés par les problèmes ainsi mutualisés. Cette dynamique vaut autant au début qu'au terme du parcours, dans les modules d'observation des pratiques ou dans celui de rédaction du travail d'intégration de fin d'études.

Dans le premier cas, la réflexion se construit à partir de situations éducatives récoltées sur le terrain par les étudiants, qu'ils jugent complexes parce qu'elles vont à l'encontre de leurs attentes, voire de leurs présupposés.



À partir de ces situations, les participants soulèvent des questions du type : comment gérer des élèves avec des rythmes d'apprentissage si différents ? Comment réagir avec des élèves qui ne font pas leurs devoirs ? Que faire face à des parents qui ne viennent pas aux réunions organisées par l'enseignant ? La discussion s'engage. Les premières réactions relèvent avant tout de l'indignation, au nom des prescriptions officielles ou de valeurs personnelles. Les néophytes sont généralement d'accord pour accuser l'institution qui ne leur donne pas les moyens d'agir de manière différenciée, les élèves qui doivent comprendre que les devoirs sont là pour leur bien, les parents qui ne s'intéressent pas suffisamment à la scolarité de leurs enfants. Face à cette apparente uniformité de jugement (ce « sens commun »), comment susciter des conflits de normes pour amener les étudiants à dépasser le sens commun, à se décentrer, à ouvrir le champ d'analyse ?

La première ressource des formateurs est le groupe : sa faculté de produire des variations dans les prises de position, aussi convergentes soient-elles par ailleurs. Les jugements sont ancrés dans des préoccupations, et ces préoccupations dans des expériences dont chacun peut faire état spontanément, mais qu'il est aussi possible de solliciter. Prenons l'exemple des devoirs non faits et de l'argument « pourtant si on en donne, c'est pour leur bien ». Le formateur peut d'abord objecter à partir d'un contre-exemple issu de son vécu : *« Pourtant, je me souviens très bien que les devoirs représentaient un vrai cauchemar pour mon frère qui cherchait tous les moyens possibles pour ne pas les faire... »*. À partir de cette allusion, les étudiants vont réagir de différentes manières en fonction de leur propre vécu d'écolier ou de leurs expériences en stage. À propos du manque d'intérêt des parents, le formateur peut partager les propos d'une collègue disant qu'elle ne va pas aux réunions de parents, car *« elle fait une totale confiance à l'enseignante de sa fille »*. Les devoirs ne sont pas une partie de plaisir pour tout le monde et un parent qui ne vient pas aux réunions ne se désintéresse pas forcément de l'école : évoquer des expériences atypiques – quitte à les schématiser – est une manière d'introduire du doute dans les évidences *a priori*. Chercher activement des vécus pluriels est la première condition d'une pensée interloquée.

Dans le cas du travail d'intégration de fin d'études, les étudiants ont la plupart du temps des préoccupations professionnelles très pragmatiques et consensuelles, basées sur leur perception personnelle et subjective des situations. Comme ils approchent de la prise en charge d'une classe, ils sont à la recherche de solutions simples et efficaces pour apaiser leurs inquiétudes de débutants. À propos des problèmes de gestion de classe, ils attendent par exemple des pistes pour instaurer un « bon climat ». En ce qui concerne le développement de l'autonomie, ils veulent savoir « comment donner des devoirs adéquats ? ». Là encore, la conflictualité émerge en mobilisant les expériences des étudiants ou celles des formateurs. Par exemple, au sujet du climat de classe, en disant : *« J'ai pu voir des classes dans lesquelles les élèves sont sages comme des images et il ne se passe rien du point de vue des apprentissages et d'autres dans lesquelles les élèves ne tiennent pas en place, mais où ça foisonne de créativité... »*. Ou à propos des devoirs : *« Heureusement*



que ma petite voisine, dont la famille était arrivée récemment en Suisse, pouvait venir faire ses devoirs chez moi, car ni elle, ni ses parents ne comprenaient le vocabulaire employé dans la consigne... ». Même si les participants sont plus avancés, l'approche de l'exercice du métier les pousse à chercher les solutions fonctionnelles qui leur manquent, ou dont ils ont le sentiment de manquer. Mais ils connaissent désormais leurs formateurs, et acceptent peut-être plus facilement de mobiliser leur schème récurrent de pluralisation des expériences.

Dans la profession : objections pratiques

Les expériences sont *vécues*. Elles expriment la face passive de l'activité : ce que des élèves, des parents ou même des enseignants peuvent éprouver dans les situations observées. On ne peut pluraliser la face active de cette réalité qu'en sortant du groupe d'analyse, pour évoquer cette fois les pratiques d'enseignement : des manières contrastées de conduire, d'organiser et de concevoir le travail scolaire, à l'intérieur du cercle élargi de la profession.

Prenons un enjeu aussi souvent évoqué que la gestion des comportements des élèves : une préoccupation lancinante, mais souvent séparée, voire déconnectée, des dimensions didactiques de l'action. Les étudiants sont en quête des meilleures méthodes pour « garder le cadre ». Ils sont friands de témoignages rapportant des procédés de normalisation des conduites, tels que la « météo des comportements » ou les billes à mettre dans des bocaux pour valoriser les attitudes positives des élèves. Introduire de la contradiction et du débat d'idées autour de ces systèmes d'émulation est possible à condition de (re)valoriser – conflit de valeurs oblige – des pratiques d'enseignants travaillant sans ces outils ostensibles. Pour quelles raisons un enseignant se passe-t-il d'une météo du comportement ? Est-il possible d'enseigner sans un outil formalisé de contrôle et de sanction ? Quelles sont les intentions de ces professionnels ? Arrivent-ils tout de même à mettre en place un cadre propice aux apprentissages ? Des questions de cet ordre ont pour objectif de faire réfléchir les étudiants à leurs représentations, et de tenter de leur montrer d'autres manières de penser et pratiquer la pédagogie : au passage, le *behaviorisme* ou le constructivisme implicite des uns et des autres peut être utilement thématiqué.

Le même schème est mobilisable dans tous les dispositifs d'analyse de la pratique, notamment en fin de stage en responsabilité. Les étudiants doivent alors faire état de leur travail avec les élèves, et expliciter les enjeux qui sous-tendent certains de leurs choix pédagogiques et didactiques. Mais leurs propos restent le plus souvent narratifs. Ils écartent les conflits de pratiques possibles, les alternatives envisagées (ou envisageables), les hésitations possibles, les dilemmes, les deuils à assumer. Ils se contentent de relater ce qui fut mis en place durant le stage, en le validant avec une source théorique de manière à satisfaire aux critères d'évaluation (supposés) de l'université. Une thématique fréquemment abordée est la différenciation : sujet complexe, propice au consensus convivialiste sur la nécessité des fins et la précarité des moyens, en particulier dans un contexte d'école inclusive



dans lequel certains élèves à besoins spécifiques bénéficient d'aménagements protocolés. Les étudiants séparent voire opposent fréquemment les pratiques de différenciation adressées aux «élèves dys» (sous protocole) d'un côté, aux élèves rencontrant des difficultés jugées «ordinaires» ou «passagères» de l'autre. Ils expriment de manière récurrente cette tension, ainsi que l'inconfort consistant à réunir des publics aux profils hétérogènes dans la même classe. Leur *éthos* de futur professionnel se traduit par une question fonctionnelle, dont les élèves semblent les objets à manipuler avec plus ou moins de dextérité : «*Comment 'jongler' entre les élèves en difficulté à besoins particuliers et ceux ayant des difficultés ordinaires ?*». La réponse la plus fréquente étant que les uns ont besoin de certains étayages et les autres d'un accompagnement individualisé. Contester ce raisonnement consiste par exemple à changer d'éclairage sur la différenciation et la prise en charge des élèves rencontrant des difficultés (diagnostiquées ou non). Sont alors mobilisées les pratiques d'enseignants ne catégorisant pas leurs élèves (en tout cas pas explicitement) et finissant par ne plus isoler les profils tellement leurs pratiques d'enseignement sont effectivement devenues «inclusives». Comment ne pas opposer les prises en charge des élèves ayant des difficultés (diagnostiquées ou non), mais plutôt mettre en avant les besoins communs de ces élèves ? Que gagne un professionnel à proposer des modalités de «différenciation indifférenciée» (*universal design*), adaptées à toute sa classe ? Quel type de relation doit-il créer pour que les élèves puissent apprendre, quelles que soient leurs difficultés ? Quelles nuances introduit-il entre le diagnostic préalable (qui peut enfermer) et la découverte en situation (qui ouvre des possibilités) ? Quelles sont les valeurs derrière ces pratiques, en quoi modifient-elles les dynamiques de coopération et de partage des savoirs à l'intérieur de l'école ?

L'objectif n'est pas de faire choisir un camp ou un autre aux étudiants, mais de montrer que les pratiques réelles sont variées et ancrées dans différents présupposés, différents contextes. Ce détour réflexif s'avère plus complexe quand les pratiques qu'ils observent ou que les formateurs de terrain leur demandent de s'approprier correspondent à leurs valeurs, et qu'ils ne voient pas pourquoi un formateur universitaire tente de les pousser à penser autrement. Certains étudiants ont du mal à se déplacer parce qu'ils ont développé une certaine solidarité avec les aprioris du terrain. C'est alors que pluraliser les pratiques possibles offre un espace pour douter sans rupture du lien. Les temps de contradictions conduisent ainsi les étudiants à mettre des mots sur les différentes options et les intentions qui se cachent derrière elles. Si la réflexivité monte d'un cran, c'est grâce à la pluralité des styles à l'intérieur d'un genre d'activité partagé.

Dans le champ de l'éducation : objections théoriques

Le pluralisme des pratiques est une ressource pour les problématiser, mais que faire quand elles convergent et que les controverses – même potentielles – sont ainsi difficiles à identifier dans la profession ? C'est ici que les objections en provenance de la recherche sont les plus utiles ou les plus nécessaires selon le point de vue adopté. De notre point de vue, elles n'ont



pas vocation à prescrire l'action, mais à l'éclairer et à la rationaliser en objectivant autant que faire se peut la réalité. Penser contre les évidences est d'autant plus fécond qu'elles semblent s'imposer d'elles-mêmes faute d'alternative identifiée.

Les étudiants sont certes confrontés aux savoirs savants dans des cours ou à travers des lectures dédiées, mais la confrontation des sources n'est que partiellement à l'œuvre dans ces enseignements. Les expertises des différents spécialistes cohabitent, et n'intègrent pas forcément ce qui peut les contester. C'est surtout aux étudiants et aux dispositifs d'intégration qu'est dévolue la compréhension des différentes approches, la quête d'éventuelles contradictions et leur usage «éclairé» dans l'analyse, par le croisement des regards et le souci de faire des liens. Les modules d'alternance peuvent systématiser un tel travail si les formateurs sont assez polyvalents pour puiser leurs références dans les champs pertinents.

Prenons l'exemple classique de la contrainte pédagogique et du «respect des différences». Faut-il éduquer un enfant avec toute la bienveillance du monde, accompagnée d'attitudes et d'attentes positives, à son rythme, selon ses besoins, ses références culturelles, tous ces éléments définissant les bonnes conditions de formation, évitant toute «violence symbolique» telle qu'ont pu la dénoncer les critiques sociologiques ou anthropologiques de l'ethnocentrisme scolaire? Ou faut-il au contraire conduire les élèves à s'appropriier l'école, ses manières de sentir, de percevoir et d'agir, dans un registre normatif définissant ses buts, ses attentes, ses contenus, ses savoirs, tout ce qui peut contribuer à l'intégration sociale et au libre arbitre, même si ces «valeurs» ne sont pas négociées? De manière plus triviale: est-ce à l'école de s'adapter à l'élève ou à l'élève de s'adapter à l'école? Le formateur peut imposer sa réponse, sur la base d'idéaux ou d'interprétations personnelles de ce que disent les prescriptions. Mais il court-circuite ainsi la réflexion, qui gagne en profondeur si elle remonte plutôt à la racine des deux options, de là à la tension inhérente au processus de subjectivation: entre déséquilibre et étayage nécessaires à la progression.

La théorie n'est utile pour l'action que si l'on remonte de ce qu'il faudrait faire intuitivement en direction des croyances sous-tendant les évidences. Ces croyances peuvent relever du sens commun, être biaisées idéologiquement ou même ancrées dans des traditions scientifiques certes respectables, mais contestées par d'autres plus ou moins vivement. Peu importe la nature des prétentions à dire le vrai tant qu'elles acceptent de se confronter sur ce plan en se ralliant aux plus solides arguments. Faut-il par exemple intégrer tous les élèves avec toutes leurs particularités dans une classe ordinaire, parce que c'est leur droit et donc un devoir pour l'État? Faut-il opposer à cette vision volontariste les moyens limités de l'école et des enseignants, leurs signes de fatigue, d'insensibilité ou encore de *burnout* face à l'immensité de la tâche à assumer, et aux obligations qu'ils s'infligent même sans y être forcés? Un débat de normes peut à nouveau émerger, mais qui sera trop tôt politique s'il escamote des questions foncièrement théoriques: quels liens observe-t-on entre la santé des enseignants et les apprentissages de leurs



élèves? L'intégration sociale est-elle la conséquence d'une école ouverte, ou l'école ouverte la conséquence d'une intégration sociale assurée d'abord par la concordance politique, l'égalité des salaires, la redistribution par l'impôt, l'attention collective à la formation de tous les enfants? L'analyse peut passer ici de la compréhension théorique des enjeux à des choix, certes politiques, mais qui n'ont de sens qu'en dernier lieu.

Dans l'espace public : objections politiques

Les expériences personnelles, les pratiques professionnelles et les théories éducatives forment trois cercles concentriques, de plus en plus distants de l'expérience subjective des novices. Mais il en reste donc au moins un : celui qui élargit le champ de la conflictualité à l'espace public, à ce qui est dit, perçu, attendu de l'école et des enseignants dans la société, de manière explicite ou non. Même si le milieu scolaire partage des croyances, des principes, des habitudes, des choses qui « vont sans dire » parce qu'il les « prend pour acquises », il ne fait pas la loi chez lui, ou pas toujours, ou pas intégralement. D'ailleurs, il s'en plaint souvent : le stress des élèves, l'activisme des parents, la pression économique, la concurrence des réseaux, les soupçons de la presse et des élus peuvent tous être perçus comme des menaces ou des empêchements. L'« individualisme », le « consumérisme », l'« opportunisme », l'« irrationalisme » ou le « populisme » d'arrière-fond sont parfois dénoncés comme les auteurs de trouble, à combattre idéologiquement. Mais voilà comment la contradiction s'introduit dans le monde pas tout à fait clos de l'éducation : par effraction ou avec la complicité des occupants, quand ils la cherchent au lieu de la fuir, qu'ils s'interrogent à partir des objections.

Dans l'analyse d'une leçon d'éducation physique, une étudiante se demande par exemple s'il est juste ou non de forcer les élèves corpulents à courir. Dans son journal de formation, un autre aimerait faire comprendre le sens des sanctions. Dans un projet de travail de fin d'études, un troisième veut étudier l'impact du yoga et de la méditation sur la concentration. Leurs camarades partagent ces préoccupations : un bon enseignant prend soin de ses élèves, il préfère l'intelligence à la soumission, il crée les conditions d'un apprentissage facilité et sans heurts. C'est évident. Incontestable. Comme dit l'un des participants : « Chercher à bien faire, qui peut être contre ? » Des tâches adaptées, des règles justifiées, des remèdes au stress éprouvé : si tout cela permet d'instaurer « une petite société bien huilée » (suivant l'expression d'un autre débutant), pourquoi s'en priver ? La réflexion porte sur la manière de procéder, pas sur la pertinence du but visé.

Si l'idéal du monde de l'éducation est celui d'une entente et d'une coopération à l'œuvre immédiatement, il ne peut que prendre acte des évolutions de la société, leur adapter ses pratiques pédagogiques, faire admettre ces pratiques aux usagers : tout cela pour leur bien, et comme on le leur demande avec doigté. Admettons que tout se passe bien quand tout le monde y met du sien : la première faute ne sera-t-elle pas de contester ce postulat d'entente cordiale aimablement formulé ? Lorsque les penchants personnels sont convergents, que la plupart des pratiques vont dans cette direction, que des



savoirs savants (psychologie, sciences cognitives, neurologie) justifient par ailleurs le mouvement, briser le consensus de l'intérieur devient aussi aléatoire qu'attaquer un tabou sans se faire bannir d'une communauté. Les formateurs d'enseignants ne sont pas forcés de se rêver populaires ou même « normalement » considérés, mais que gagnent-ils s'il ne sont plus écoutés à force de se distinguer ?

C'est sur une corde raide que des objections d'ordre politique peuvent ainsi problématiser certains allants de soi pédagogiques. *« Le yoga, la méditation ou les massages relaxants, savez-vous qu'on les pratique en entreprise, pour rendre les travailleurs ensuite plus performants ? » « Quand un agent de police verbalise les chauffards, que doit-il répondre à ceux qui ne comprennent pas pourquoi la vitesse est limitée ? » « Les assurances commencent à corrélérer le montant des primes avec notre hygiène de vie : est-ce notre rôle de faire maigrir les élèves, ou devons-nous leur enseigner de quoi résister à la tyrannie des corps sains, sveltes et musclés ? »* Cette stratégie de contestation cherche des objections hors de l'école, en évoquant le travail dans d'autres environnements, la mission de l'État lorsqu'il doit s'imposer aux égocentrismes, l'ordre social et la hiérarchie des savoirs, y compris lorsqu'ils se négocient entre le secteur public et le secteur privé. Le but n'est pas de prendre parti idéologiquement, mais au contraire de démasquer les implicites apparemment neutres et d'autant plus influents qu'ils restent impensés. Contredire les évidences doit moins conduire à un choc des doctrines qu'à un conflit cognitif. De là une question ouverte peut mettre face à face le travail réel et les idéaux, pour troquer la fausse conscience contre des choix informés, les déterminismes contre un surcroît de réflexivité et de liberté.

Réflexivité et normativité : par quoi commencer ?

Nous avons essayé de revenir réflexivement sur notre travail de formateurs d'enseignants. Est-ce scientifiquement défendable ? Cela dépend de ce le mot « science » est censé signifier. Si une recherche et une formation lucides incluent bon an mal un « l'objectivation de leurs moyens d'objectivation » (Bourdieu, 2001), nous ressaisir de nos pratiques et nous traiter « nous-mêmes comme des autres » (Ricoeur, 1990) sont la moindre des précautions pour penser les situations de manière systémique, sans les réduire à ce que nous en attendons, ni prétendre les surplomber par un geste de rupture postulant sa neutralité. Inutile, par exemple, de décréter quelle écriture réflexive nous aimerions lire si nous ne mettons pas en cause les interactions orales, les questions, les discussions et les propositions d'arbitrage que nous pilotons en amont. Ce texte ne dit pas que nous intervenons toujours à bon escient. Ni que les étudiants sont chaque fois convaincus par nos objections. Il nous aide à percevoir comment notre recours aux expériences personnelles (dans les groupes en formation), aux pratiques professionnelles (dans le cercle des enseignants), aux savoirs théoriques (dans le champ de l'éducation) et finalement aux débats et aux choix politiques (dans l'espace public) est apparemment nécessaire à la production de conflictualité, dans une arène où le convivialisme pourrait sinon régner, y compris quand nous-mêmes le préférons à un faillibilisme risquant de nous couper du public à former.



À partir de là, le débat n'est pas clos, et peut se déplacer vers au moins trois nouvelles questions :

1. Ancrer le questionnement dans le travail ordinaire et les expériences rapportées du terrain a le mérite de la continuité : l'université suspend tant qu'elle peut ses jugements ; elle privilégie la compréhension ; elle ne légifère pas du dehors sur ce que les praticiens auraient ou non le droit de faire moralement. Mais est-ce suffisant ? Comment remonter de la normativité interne aux pratiques à celle qui sous-tend les programmes, les méthodes ou même la forme scolaire et ses fonctions contraignantes de didactisation ?
2. Faute de tout réinventer, la clinique de l'activité peut être complétée par une quête plus directe (et plus directive) de rationalité, prenant l'école, ses visées, voire certaines de ses prescriptions pour acquises : une perspective invoquant le statut des maîtres, les disciplines enseignées ou encore des valeurs transversales (liberté, égalité, efficacité, etc.) pour justifier un guidage formatif donc en partie forcé, assisté d'une recherche appliquée. Mais est-ce toujours suffisant ? Comment combiner finalement continuité et rupture, état de l'art et tranchant des idées, valorisation et questionnement du métier ?
3. La question qui reste est probablement plus que politique : éthique. Elle n'a pas de réponse assurée, ni même de chance d'en trouver une dans notre monde tel qu'il est. Devons-nous d'abord faire société, donc nous imposer des normes et des conventions dont notre réflexivité est ensuite l'émanation ? La conscience humaine a-t-elle si bien remplacé toutes les transcendances qu'elle serait elle-même devenue le bien substantiel auquel référer le reste de nos aspirations ? Ce genre de perplexité peut sembler très loin de l'enseignement de base et des appels réitérés à le recentrer sur les « apprentissages fondamentaux ». Mais il peut résonner autrement si l'on songe aux questions « *Est-on libre de penser ce qu'on veut ?* » ou « *Faut-il respecter la loi quand elle est injuste ?* » de la philosophie pour enfants.

Les apprentis réflexifs seront peut-être formés un jour au conflit cognitif dès le début de leur scolarité. La formation des maîtres s'en trouvera peut-être facilitée. À moins qu'elle devienne plus complexe que jamais, parce que l'incertitude aura grandi autant que notre désir de nous dédoubler entre ce que nous faisons et ce qu'autrui peut en penser.



Références

- Altet, M., Desjardins, J., Étienne, R., Paquay, L. & Perrenoud, Ph. (dir.). (2013). *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Apel, K.-O. (1994). *Éthique de la discussion*. Paris, France: Cerf.
- Balslev, K. (2016). Soutenir la construction de savoirs professionnels des futurs enseignants dans les entretiens de stage. *Didactiques en pratique*, 2, 12-20.
- Beckett, S. (1951). *Molloy*. Paris, France: Minuit.
- Bourdieu, P. (2001). *Science de la science et réflexivité*. Paris, France: Raisons d'agir.
- Cèbe, S. (2006). Devenir professeur des écoles. Dans J.-L. Ubaldi (dir.), *Débuter dans l'enseignement: Témoignages d'enseignants, conseils d'experts* (p. 19-45). Paris, France: ESF.
- Clot, Y. (2010). *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris, France: La Découverte.
- Doise, W., & Mugny, G. (1997). *Psychologie et développement cognitif*. Paris, France: Armand Colin.
- Habermas, J. (1999/2001). *Vérité et justification*. Paris, France: Gallimard.
- INSERCH (2019). *Bilan de l'insertion et projets professionnels des diplômé-e-s en enseignement. Résultats de l'enquête réalisée en 2018 auprès des diplômé.e.s de 2015 et 2017*. Note INSERCH.
- Maulini, O. (2013). *Penser l'éducation par l'induction croisée des régularités et des variations. Une méthode de recherche ancrée dans les observations*. Genève, Suisse: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Maulini, O. (2016). Former les futurs enseignants: prendre en compte leur rapport au métier. Dans V. Lussi Borer & L. Ria (dir.), *Apprendre à enseigner* (p. 169-178). Paris, France: PUF.
- Maulini, O., Capitanescu Benetti, A., Li, T., Mugnier, M., Perrenoud, M., Progin, L., Rousselle, L., Veuthey, C., & Vincent, V. (à paraître). Pratique réflexive contre «b-a-ba du métier»? La formation des enseignants face aux attentes des étudiants. *Formation et pratiques d'enseignement en question*.
- Maulini, O., Capitanescu Benetti, A., Li, T., Perrenoud, M., Progin, L., Rousselle, L., Veuthey, C., & Vincent, V. (2017). Ce que l'évolution des étudiants change à leurs études... Le point de vue des formateurs d'enseignants. Dans Th. Piot, Th & J.-F. Marcel (dir.), *Changements en éducation. Intentions politiques et travail enseignant* (p. 155-170). Toulouse, France: Octares.
- Maulini, O., Capitanescu Benetti, A., Mugnier, C., Perrenoud, M., Progin, L., Veuthey, C., & Vincent, V. (2012). Qu'est-ce qu'une «bonne pratique»? Raison pédagogique et rapport à l'efficacité chez les futurs enseignants. *Questions Vives*, 6(18).
- Maulini, O., Capitanescu Benetti, A., & Progin, L. (2019, sous presse). Demandes de traces, attentes de pistes: un différend dépassable en formation des enseignants? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*.
- Maulini, O. & Gather Thurler, M. (dir.) (2014). *Enseigner, un métier sous contrôle? Entre autonomie professionnelle et normalisation du travail*. Paris, France: ESF.
- Maulini, O., & Vanini De Carlo, K. (2018). Le convivialisme enseignant: une identité en formation? *Educateur, n° spécial Enseigner: (re)définitions d'une identité professionnelle*, 8-9.
- Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris, France: ESF.
- Rayou, P., & van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école?* Paris, France: Bayard.
- Ria, L. (2019). *Former les enseignants. Pour un développement professionnel fondé sur les pratiques de classe*. Paris, France: ESF.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris, France: Seuil.
- Schneuwly, B. (2015). À quoi réfléchit le praticien réflexif? Objets et outils d'enseignement comme points aveugles. *Le français aujourd'hui*, 188, 29-38.
- Tardif, M., Borges, C., & Malo, A. (dir.). (2012). *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön?* Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Vergnaud, G. (2000). *Lev Vygotski. Pédagogue et penseur de notre temps*. Paris, France: Hachette.



L'insolence comme forme de réflexivité scientifique

Maryvonne Charmillot¹ et Raquel Fernandez-Iglesias²
(Université de Genève, équipe Théorie-Expérience-Formation (TEF), Suisse)

« Comment recourir aux experts de manière majeure, c'est-à-dire sans se démettre de sa responsabilité de penser ? »
Michel Fabre, 2011, p.195

Les règles de production des connaissances scientifiques laissent-elles une place à l'expérience des chercheuses et des chercheurs dans le développement de leur réflexivité ? La construction des connaissances scientifiques obéit à des conventions et les injonctions qui en découlent mènent à une sorte de conformisme intellectuel. Ces règles implicites et les injonctions qu'elles entraînent s'imposent comme la seule manière d'écrire et de garantir la production scientifique. Que l'on apprenne à les questionner et on découvrira cependant que les sciences sont plurielles, qu'elles laissent de l'espace à la critique de l'ordre scientifique dominant, et, ce faisant, permettent l'émergence d'autres modes de réflexivité. Les exemples mobilisés montrent que l'adoption d'une épistémologie compréhensive autorise à s'émanciper du positivisme par la découverte d'une forme insolente de réflexivité.

Mots-clés: Réflexivité, insolence, écriture scientifique, épistémologie compréhensive

Introduction³

Notre objectif est d'offrir aux étudiantes et aux étudiants, apprentis chercheurs et chercheuses⁴, un espace de pensée qui les autorise à développer une forme de réflexivité qui porte les traces de leur subjectivité et de leur expérience. Le cœur de notre contribution est la découverte de cette réflexivité et non pas la recherche de sa preuve dans les textes scientifiques. Nous abordons la réflexivité comme questionnement dans la construction du rapport à l'objet de recherche, et nous la qualifions d'insolente dans le sens où elle interroge l'ordre des choses en matière d'activité scientifique. Avec Méloïdie Faury (2012), nous considérons que la réflexivité consiste à « (p)rendre

1. Contact : maryvonne.charmillot@unige.ch

2. Contact : raquel.iglesifer@gmail.com

3. Nous reprenons dans ce texte les réflexions développées dans notre chapitre de l'ouvrage coordonné par Fabrizio Chello et Thérèse Roux (2018).

4. Nous adoptons les conventions du Guide d'écriture inclusive des éditions Science et bien commun. Disponible en accès libre : https://www.editionsscienceetbiencommun.org/?page_id=855.



conscience de la perspective depuis laquelle on parle, avec quels présupposés (postulats, hypothèses), quels a priori, suivant quelles valeurs implicites, selon quelles normes [...]».

Questionner la réflexivité d'un texte scientifique est une invitation à penser l'écriture de la science (Charmillot, Cifali & Dayer, 2006) dans sa dimension émancipatrice, c'est-à-dire «en tant que processus de construction des connaissances dans une visée critique» (Charmillot, 2013, p.157). Le questionnement des cadres scientifiques et la mobilisation de l'expérience dans la production des textes scientifiques ne vont toutefois pas de soi et constituent rarement un objet dans la formation à la recherche. C'est ce que nous constatons lorsque nous accompagnons des étudiantes et des étudiants dans la réalisation de leurs écrits scientifiques dans le cadre de nos enseignements d'épistémologie et de méthodologie de la recherche en éducation-formation. De nombreux étudiants et étudiantes ne se sentent pas autorisés à questionner leur rapport à l'objet de recherche dans leur travail et craignent de devoir effacer toute trace de subjectivité. L'utilisation du «nous» plutôt que le «je» témoigne de cet effacement.

Chercher à comprendre l'ancrage de leurs difficultés nous a amenées à formuler la question suivante : quelles conceptions de l'activité scientifique, et de son écriture empêchent-elles les étudiants et les étudiantes de répondre aux questions qu'ils et elles se posent ? Notre hypothèse suggère que ces dernières proviennent de l'injonction de «neutraliser leur expérience» dans leur activité de recherche, autrement dit de la pression à s'interdire d'intégrer toute dimension expérientielle ou existentielle dans leurs productions scientifiques (Charmillot & Fernandez-Iglesias, 2019). En effet, la subjectivité explicite et assumée au sein du texte scientifique et la sensibilité à autrui dans la perspective de la citoyenneté collective et du bien commun sont rarement des axes de formation à la recherche. La notion de «responsabilité pour autrui» (Piron, 2000) est peu thématifiée dans les manuels de recherche en sciences sociales. Les étudiantes et les étudiants qui se questionnent sur l'engagement de leur expérience dans la construction de leur recherche craignent souvent que leur travail ne soit pas reconnu par la communauté scientifique, que leur démarche ne soit pas autorisée.

Le concept d'autorisation, que nous associons à la peur et au désir de penser (Charmillot, 2013), renvoie à deux interrogations : a) Qu'est-ce qui forge notre désir de penser à travers la production de nos textes scientifiques ; d'où vient le souhait de développer des connaissances nourries par les valeurs qui nous animent ? b) Qu'est-ce qui empêche de penser, qu'est-ce qui rend «impuissant à résister à de vastes systèmes économiques et politiques», qu'est-ce qui fait que «nous nous trouvons pris dans un monde réifié qui homogénéise toute expérience vécue ?» (Burawoy, 2003, cité par Schurmans, 2008, p.90).

Dans les travaux des étudiantes et des étudiants, ces deux interrogations sont indissociables. La peur de penser est conjointe au désir de penser et il est difficile de déterminer ce qui est premier. Au cours des échanges tenus pendant les cours et les moments informels qui entourent l'accompagnement de



leurs travaux, les propos récurrents des étudiants et des étudiantes associent désir de penser et choix d'entrer à l'université («j'imaginai qu'à l'université, tout pouvait être discuté, qu'on s'exercerait à être critique»). Ce désir déçu se transforme en peur de penser («j'ai vite réalisé qu'il fallait être dans la norme, qu'on ne pouvait pas penser «à côté»»).

Nous avons identifié la «peur de penser» exprimée par les étudiantes et les étudiants, apprentis chercheurs et chercheuses comme révélatrice des situations d'incertitude liées au cadre conventionnel dominant de la science, qui impose une manière standardisée de faire de la recherche, et de l'écrire. Pour analyser ces situations d'incertitude, nous avons recouru au paradigme de la transaction sociale, avec l'objectif ambitieux de déstandardiser la recherche pour créer de la pensée. Nous pesons nos mots. Les apprenties chercheuses et apprentis chercheurs sont socialisés en premier lieu aux conventions académiques dominantes (positivistes), et certaines et certains n'auront pas l'occasion, durant leur parcours, d'avoir accès à des enseignements divergeant de cette perspective. D'autres découvriront qu'une autre manière de faire de la science est possible⁵ trop tardivement pour pouvoir opérer une conversion épistémologique. Les défis de la formation à la recherche sont donc de taille.

Dans la présente contribution, nous souhaitons partager les produits transactionnels élaborés à partir de notre expérience d'enseignantes-chercheuses. Nous nous sommes autorisées à sortir des «sillons épistémologiques classiques» (Coutellec, 2015, p.7) pour questionner des «prêts-à-penser les sciences» (Pestre, cité par Coutellec, 2015, p.7) dans lesquels l'expérience n'a pas une valeur de connaissance.

Ces produits constituent ce que nous nommons des actes de recherche insolents susceptibles de contribuer à l'élaboration de connaissances scientifiques émancipatrices. Nous invitons chacune et chacun, étudiant, étudiante, apprenti chercheur et apprentie chercheuse, à transiger en s'autorisant un voyage vers l'insolence pour libérer l'écriture de son joug positiviste.

Pour ce faire, nous commençons en posant les caractéristiques centrales de notre posture épistémologique compréhensive ainsi que celles du paradigme de la transaction sociale à partir desquelles nous pensons la formation à la recherche proposée.

Épistémologie compréhensive

Définir une posture de recherche, c'est notamment mettre en évidence le type de rapport à autrui que nous développons dans nos recherches: est-ce que je donne la parole à autrui ou est-ce que je la lui prends? Est-ce que je lui assigne une identité préconstruite par mes catégories, mes concepts, mes grilles d'entretien, etc., ou est-ce que je lui offre l'espace et le temps de sa propre narration identitaire? Est-ce que ma recherche est au service

5. Voir par exemple le 79^e colloque de l'ACFAS (2011), intitulé «Une autre science est possible: science collaborative, science ouverte, science engagée, contre la marchandisation du savoir» (sous la direction de Mélanie Lieutenant-Gosselin et Florence Piron; URL: <http://www.scienceetbiencommun.org/?q=node/55>).



d'une logique gestionnaire (en référence au concept de «gouvernementalité» de Foucault⁶) ou est-ce que sa finalité est émancipatoire ? Nous partons du postulat qu'exercer une activité de recherche, à quelque niveau que ce soit suppose de «contribuer à façonner le cours du monde» (de Lagasnerie, 2017, p.12). Dans l'épistémologie compréhensive dont nous nous réclamons⁷, nous proposons d'exprimer cette contribution avec les mots de Walter Hesbeen (1997) : «prendre soin dans le monde».

Implications éthiques : responsabilité, engagement, politique

Pour penser les implications éthiques qui caractérisent notre posture, nous nous référons à Florence Piron (1996) qui envisage le rapport que les chercheuses et les chercheurs entretiennent avec leurs objets de recherche sur le plan de la responsabilité. Elle écrit : «[l]es chercheurs sont des citoyens. Et parce qu'ils sont des citoyens, qu'ils partagent une cité avec leurs concitoyens, ils ont une responsabilité politique pour autrui» (Piron, 2005, p.16). Cette responsabilité est engagement, au sens de de Lagasnerie (2017), qui insiste sur le fait que, bien qu'il n'y ait pas «de responsabilité envers ce qui arrive dans le monde» (p.12), la responsabilité intervient «sitôt que l'on écrit, sitôt que l'on prend la décision de publier, de chercher, de créer [...]» (p.12). Les actes de l'activité scientifique impliquent «d'avoir décidé», à un moment précis et de manière plus ou moins consciente, de produire des idées, de participer à la production et à la circulation des savoirs et par là «de contribuer à façonner le cours du monde» (p.12). À partir du moment où «nous avons choisi de nous engager» (p.12), nous ne pouvons plus ignorer «la dimension politique» (p.12) de notre activité, dimension qui doit être posée «ex ante et non ex post» (de Lagasnerie, 2017, p.15).

L'engagement, dans cette perspective, est immanquablement politique. La pensée ne peut en effet pas être indépendante ou isolée du combat auquel elle participe : «[p]arce que nous vivons dans un monde injuste, critiquable, il n'y a pas de neutralité» (de Lagasnerie, 2017, p.18). Dans cette perspective, l'articulation du savoir au politique n'est pas une question méthodologique susceptible de rendre le politique «inoffensif». Elle est au contraire ouverture à un questionnement éthicopraticque potentiellement déstabilisateur (de Lagasnerie, 2017). Nous abordons nos thématiques à partir de notre rapport au monde et de notre situation dans celui-ci, et assumons les questions perturbantes qu'elles suscitent.

6. «Par gouvernementalité, j'entends l'ensemble constitué par les institutions, les procédures, analyses et réflexions, les calculs et les tactiques qui permettent d'exercer cette forme bien spécifique [...] de pouvoir qui a pour cible principale la population, pour forme majeure de savoir l'économie politique, pour instrument essentiel les dispositifs de sécurité. Deuxièmement, par «gouvernementalité», j'entends la tendance, la ligne de force qui, dans tout l'Occident, n'a pas cessé de conduire [...] vers la prééminence de ce type de «gouvernement» sur tous les autres: souveraineté, discipline, et qui a amené, d'une part, le développement de toute une série d'appareils spécifiques de gouvernement, et, d'autre part, le développement de toute une série de savoirs» (Foucault, 2004, pp.111-112).

7. Pour la distinction des paradigmes de recherche, nous nous référons à celle de Jean-Michel Berthelot (2001) entre raison expérimentale et raison interprétative. La raison expérimentale désigne les démarches de recherche explicative, causale, objectiviste. La raison interprétative désigne les démarches de recherche compréhensive, interprétative, constructiviste, herméneutique.



Comme le souligne de Lagasnerie (2017), que l'on soit auteur ou autrice, lectrice ou lecteur, réfléchir à la manière dont l'activité intellectuelle s'articule au monde est une action «dérangante». Cela nous confronte à la signification et à la valeur de l'activité scientifique. Poser des questions «dérangantes» (de Lasgasnerie, 2017), contribue à investir la dimension éthique et politique de toute activité scientifique. Ces questions sont formulées par Theodor W. Adorno et Max Horkheimer (cités par de Lagasnerie, 2017), comme suit :

comment devons-nous faire pour ne pas participer de la fausseté du monde? Comment ne pas collaborer à l'injustice? [...] à quoi sert la recherche? Ou, mieux: quelle recherche sert et quelle recherche est inutile? Quelle recherche est oppositionnelle et quelle recherche est complice du système voire collabore avec lui? (p.20)

Parmi les figures de chercheuses et de chercheurs identifiables à l'intérieur des sciences sociales, notre épistémologie compréhensive réfère à la figure du chercheur et de la chercheuse «solidaire⁸». Cette figure permet de réaliser un travail éthique sur soi-même et de ce fait, de se construire comme l'autrice ou l'auteur de ses propres actes. C'est en ces termes que Piron (1996), en référence à Foucault (1984), précise : «prendre acte de l'existence des effets de l'action équivaut (...) à concevoir l'acteur avant tout comme celui qui partage le monde avec d'autres personnes» (p.140). Dans ce cadre, les questions sous-jacentes à la production de connaissances scientifiques sont les suivantes : «quelle forme d'humanité, quel modèle des rapports avec autrui et quelle représentation du lien social nos textes, dotés du pouvoir <scientifique> de véridiction, proposent aux lecteurs, implicitement ou non?» (Piron, 1996, p.141).

Penser la formation à la recherche dans une perspective transactionnelle

Pour orienter la formation à la recherche dans cette perspective compréhensive, nous proposons de recourir au paradigme de la transaction sociale, qui permet de «comprendre et promouvoir la construction de connaissances collectivement négociées, tout en intégrant les systèmes de contraintes socio-historiques pesant sur la pluralité des possibles» (Rougemont, 2014, p.173). Au départ de cette compréhension et construction collective est identifiée une situation d'incertitude, qu'il s'agit de dépasser. Une telle situation correspond à une

situation sociale dans laquelle la routinisation des pratiques se voit suspendue, soit en raison de l'insuffisance des savoirs et, par conséquent, des normes comportementales et évaluatives qui leur sont attachées, soit en raison de la mise en présence d'intérêts divergents relatifs à l'action. Faisant pression à l'élucidation, l'incertitude génère donc cette «conversation» dont parle

8. En référence à Michel Foucault (1984), Florence Piron (1996) identifie trois figures du chercheur en fonction du rapport à la responsabilité : la figure du chercheur classique, la figure du chercheur coupable et la figure du chercheur solidaire.



Mead : elle engage en effet un processus de coopération conflictuelle qui vise la construction d'une convention renouvelée, tout en mettant en œuvre des jeux de pouvoir au sein des interactions formelles ou informelles ayant lieu à cette fin. Le processus, à travers l'établissement de normes conventionnelles qui organisent conduites et évaluations, touche également à la problématique de l'identité, et ceci sous trois angles complémentaires : celui de la cohérence identitaire biographique propre à chacun des agents engagés dans l'interaction ; celui de la construction des identités entre soi, dans le cadre de l'interaction ; et celui de la construction des identités entre les partenaires de l'interaction et le milieu externe. (Schurmans, Charmillot & Dayer, 2008, p.304)

Le processus de coopération conflictuelle qui s'engage sous trois angles complémentaires tient alors compte de différents niveaux d'analyse : « transaction en soi (recherche de cohérence biographique), transaction entre soi et autrui (dans le cadre de la situation), et transaction entre ceux qui sont engagés dans le cadre de la situation et les environnements qui leur sont extérieurs » (Charmillot & Dayer, 2007, pp.134-135). Le processus transactionnel donne ainsi lieu à l'« articulation de significations pour soi (niveau intratransactionnel), [de] significations élaborées avec autrui (niveau intertransactionnel) et [de] significations élaborées à un niveau social et institutionnel » (Fernandez-Iglesias, 2016, p.26). Et c'est l'articulation de ces trois niveaux qui « permet de comprendre à la fois la reproduction et le changement, le maintien de l'ordre social [...], la dynamique du désordre organisationnel [...] et les pratiques subversives, novatrices, génératrices de changement » (Dubar, 2006, p.20).

Prendre en compte les dimensions politiques et éthiques est possible en adoptant une pédagogie compréhensive qui oriente la formation à la recherche « vers une réflexion critique » (Chello, 2013, p.94). La formation remplit ainsi sa fonction émancipatoire.

Les travaux de Fabrizio Chello offrent cette opportunité. Dans son article « Assumer l'incertain et développer le bien commun » (2013), il met en évidence la difficulté de travailler « à la fois la stabilisation du sens et des grammaires de l'action (conformation) et leur renouvellement sans fin (transformation) » (p.88) et comment la pédagogie occidentale y a fait face, au cours de son histoire. La première orientation, la conformation, consiste à réduire l'incertain par la « production de pratiques normalisatrices ». Dans cette perspective,

l'objectif de l'intervention éducative est la conformation du sujet au modèle de développement scientifiquement dominant. Ainsi, la construction d'un modèle stable de socialité qui réprime potentiellement la coopération conflictuelle est à la base de la production et de la gestion du bien commun. (p.88)

À l'opposé de cette orientation normalisatrice, le

tournant post-moderniste constructiviste et interprétatif considère l'incertain comme la caractéristique de la réalité, qui peut être approchée, accostée, ressentie et découverte par un langage qui abandonne la démarche rationnelle. [...]. [Cette vision] aboutit à la construction d'un savoir qui interprète le mouvement du devenir en tant que cas singulier, temporalité vivante, action en train de se faire. (p.88)



Chello propose de dépasser conjointement l'opposition pédagogique conformation-transformation et l'opposition épistémologique explication-compréhension. À partir du paradigme de la transaction sociale, il construit la figure du « chercheur transactionnel » qui soutient les personnes dans leur production de sens, de manière à « déboucher sur une posture existentielle responsable : une posture ouverte à l'écoute d'autrui et donc réactive à cette écoute » (p.93).

Dans la formation à la recherche, les implications méthodologiques s'expriment ainsi :

D'un point de vue pédagogique, ce travail oblige l'interviewé à négocier avec lui-même sa propre histoire, par la médiation du chercheur. L'interviewé doit retourner sur son passé, ré-ouvrir les produits transactionnels élaborés de façon implicite et latente, faire sortir l'effervescence qui les caractérise encore aujourd'hui et refaire le chemin argumentatif d'attribution de sens. Cette fois, ce cheminement s'engage de façon explicite, consciente et réflexive, à cause de l'obligation de la transaction avec autrui. Le chercheur lui-même doit faire le même travail, en tant qu'acteur social qui entre en transaction explicite avec l'interviewé. (Chello, 2013, p.93)

La figure du « chercheur transactionnel » proposé par Chello (2013) permet de penser la formation à la recherche dans une perspective qui problématise le rapport à l'objet de recherche, qui intègre l'expérience. Cette problématisation de l'expérience et son intégration dans la construction de la situation problème reposent sur quatre prémisses théoriques et épistémologiques.

Lutter contre la stagnation de la pensée

L'activité de recherche envisagée est-elle susceptible de lutter contre la « stagnation de la pensée », selon l'expression d'Alain Caillé ? Dans sa *Critique de la raison utilitaire* (1989), il écrit :

[d]epuis qu'il y a des hommes et que certains pensent, il n'est pas sûr que nous nous en portions mieux ni que nous ayons appris des choses décisives sur ce que nous sommes ou sur ce que nous devrions être. (p.124)

L'auteur constate une « stagnation de la pensée » dans son bilan du MAUSS⁹. L'humanité aurait une moins grande propension à s'interroger sur elle-même. Le nombre d'universitaires ou de chercheurs et chercheuses a été multiplié par cent au cours des dernières décennies dans les sciences sociales, mais les connaissances, voire simplement les questions (Caillé, 1989) n'ont pas cru en proportion. Comme si la pensée moderne, en produisant de nouvelles connaissances, devenait plus ignorante à certains égards. Pour Alain Caillé, il est urgent de mettre fin à cette autoreproduction infinie et de remettre de la pensée là où elle semble avoir disparu, en particulier dans les textes des chercheuses et des chercheurs. À nos yeux, problématiser le rapport à l'objet de recherche en s'autorisant des transactions biographiques, produit de la pensée.

9. Mouvement anti-utilitariste des sciences sociales (Consulté dans <http://www.revuedumauss.com> le 10 mars 2019).



Questionner l'ordre établi

Pour penser la formation à la recherche dans une perspective transactionnelle, nous mobilisons la notion d'«insolence» empruntée par Michel Fabre à Michel Meyer (1995, cité par Fabre, 2011). Loin d'une insulte, l'insolence renvoie au «langage de l'initié qui conteste les autorités de l'intérieur» (p.192), qui les «mine». L'insolence, poursuit-il, «prend la liberté de questionner là où les réponses s'imposent d'elles-mêmes et où il n'est décidé-ment pas question de les mettre en question» (p.191). L'insolence crée des problèmes «là où l'autorité prétend qu'il n'y en a pas» (p.194); «l'insolent s'autorise à demander quel est le problème qui fonde les solutions qu'on lui propose» (p.194).

À l'instar de tout acte éducatif, la formation à la recherche poursuit un objectif d'émancipation. Chez Kant, l'émancipation vise une double finalité éducative et politique (Fabre, 2015) et renvoie au fait d'oser penser. Cette idée sera reprise chez des penseurs qui lui succéderont, tels que Gilles Deleuze et John Dewey. Kant estime que «la véritable liberté politique [...] ne consiste pas à résoudre les problèmes posés par d'autres, mais bien à se rendre maîtres de la construction des problèmes eux-mêmes» (2006, cité par Fabre, 2015, p.11). En nous inspirant de Fabre, nous considérons que la formation à la recherche ne peut être pensée hors de la société dans laquelle elle est ancrée et qu'elle contribue à façonner. Fabre (2015), en référence à Meyer (1995), qualifie d'«insolence» la liberté d'initiative et d'expression des citoyens et des citoyennes, liberté qui s'actualise dans les processus transactionnels. En rappelant que les termes «insolence» et «solere» ont la même racine signifiant «avoir l'habitude» (p.11), et en la détachant de toute signification proche de l'impolitesse ou de l'injure, l'«insolence» peut être définie comme «le questionnement intempestif qui conteste l'autorité des habitudes et les habitudes d'autorité» (pp.11-12).

L'insolence a sa propre rhétorique, une rhétorique blanche (dysfonctionnelle-oppositionnelle) qui n'hésite pas à contester le discours technocrate et néolibéral, à ouvrir les problèmes en se demandant si le problème exposé en est un, s'il s'agit d'un faux problème ou s'il n'est pas le bon. La chercheuse et le chercheur insolent se méfient de ce qui est présenté comme la seule solution possible; ils et elles font preuve de courage pour affronter l'«heuristique de la peur» (p.12) à partir d'une rhétorique de l'autorisation.

L'émancipation comprise comme la tentative de devenir le maître des problèmes peut être définie à travers la figure de la majorité (Kant) et de l'insolence (Meyer, 1995, cité par Fabre, 2015). Elle comporte trois axes: politique, éthique (courage d'affronter les problèmes) et intellectuel (capacité à problématiser, à questionner, à transiger). La transaction sociale, en questionnant le cadre conventionnel dominant de la science, redonne à l'activité scientifique sa dimension politique et permet aux chercheuses et aux chercheurs de mener une «vie d'auteur éthique» (de Lagasnerie, 2017).



(S')Autoriser à penser

La problématisation de l'émancipation construite par Michel Fabre (2015) offre ainsi le cadre d'une autre formation à la recherche. S'émanciper signifie à ses yeux «devenir majeur, c'est-à-dire oser penser par soi-même, oser se prendre en charge» (Fabre, 2011, p.182). Chez Emmanuel Kant (2006, cité par Fabre, 2015), la majorité fait référence à une certaine autonomie intellectuelle, au fait de «penser par soi-même» (p.12). À l'inverse, la minorité se définit par la déresponsabilisation; «Etre mineur, c'est s'en remettre aux solutions que les autres ont trouvées, c'est renoncer à se prendre en charge, c'est-à-dire à se coltiner ses problèmes» (p.12). S'émanciper consiste donc, selon Kant (2006, cité par Fabre, 2015), à «sortir de sa minorité» (p.15).

Comme le rappellent les deux sens du terme éducation, «la sollicitude pédagogique véritable consisterait, à la fois, à prendre soin de l'éduqué et à le pousser dehors» (p.13). Partant du vocabulaire de la problématisation, les formatrices et les formateurs, les directeurs et directrices des projets de recherche devraient «savoir comment aider [l'étudiante ou l'étudiant] à problématiser, à s'emparer des problèmes qui le concernent et concernent la communauté, sans problématiser à sa place» (p.14). Le tuteur et la tutrice qui adhèrent à la neutralité scientifique infantilisent leur tutoré ou leur tutorée en insistant sur les «périls» de la «liberté». Qualifier par exemple sa recherche de non scientifique revient à le ou la persuader qu'il ou elle ne peut pas penser par elle-même ou lui-même. Convaincus de cela, les tutorés et les tutorées ont peur de la liberté et «trouve[nt] mieux [leur] compte à ce qu'on le(s) prenne en charge» (Fabre, 2011, p.182). Cette forme de «servitude volontaire» (p.13) n'est pas l'œuvre du dominant (tuteur) ni du dominé (tutoré). Elle naît de la perversité du premier et de la lâcheté du second. Ainsi selon Fabre (2015), l'«émancipation exige bien de rompre le cercle infernal de la tutelle, celui de la perversité et de la lâcheté» (p.13).

En évoquant une «rhétorique noire qui vise le maintien du <tutoré> dans sa minorité» (Fabre, 2011, p.181), le philosophe fait émerger,

la question de la possibilité d'une rhétorique blanche qui puisse interpeller le tuteur sur le fondement de son autorité (èthos), sur les arguments qui sous-tendent les solutions qu'il propose (son logos) et combatte les passions tristes que son discours suscite (son pathos). (p.181)

À l'instar de Fabre, nous nous demandons: «la formation à l'esprit critique n'appelle-t-elle pas une pédagogie de l'insolence?» (p.12). Les jeunes chercheurs et chercheuses sont rarement autorisés à construire leur propre pensée. Pourtant, lorsque cette porte leur est ouverte, lorsque les formateurs et les formatrices à la recherche manifestent une «bienveillance épistémique» (Gégout, 2016), les réflexions – denses, novatrices, décapantes – foisonnent et un processus transactionnel peut s'engager. La métaphore du voyage que Fabre (2011) emprunte à François de Singly (2009) exprime ce cheminement, qui peut être qualifié de «cheminement transactionnel» (Fernandez-Iglesias, 2016).



[o]n peut penser l'éducation comme un voyage, et dans la continuité des romans de formations, distinguer le voyage organisé du voyage découverte (de Singly, 2009). Le voyage organisé est de transmission et s'effectue selon un chemin tracé d'avance. Il est jalonné d'ordres et d'interdits. Le voyage-découverte obéit à l'impératif catégorique de devenir soi-même et de trouver sa propre route. Suivant cette perspective, le rôle éducatif se définit désormais en termes d'accompagnement, avec toutes les ambiguïtés de la notion (Paul, 2004). (p.63)

Penser/panser le lien social

Dans la compréhension telle que nous proposons de l'actualiser dans la recherche, «il s'agit de penser l'expérience, premièrement en tant que <façon d'habiter le monde> (Larrosa, 2006), deuxièmement, et puisque ce monde est partagé, de penser ce rapport en prenant en compte <le souci des conséquences> (Piron, 1996) que ses propres actes peuvent avoir sur autrui» (Fernandez-Iglesias, 2016, p.31). Cette responsabilité pour autrui est politique et elle nécessite un traitement épistémologique qui consiste à lutter contre le «néolibéralisme scientifique» (Piron, 2017), autrement dit, à s'engager contre la «science dominante à prétention mondiale» (Piron et al., 2016). Le lien social et le rapport à autrui fondent ainsi la posture de recherche proposée. Ils renvoient à la question de l'expérience réciproque : qui est l'autre, comment l'accepter, comment le recevoir ? Cette posture renvoie à la lutte contre l'«anesthésie politique» (Fassin, 2006), qui fait renoncer à comprendre l'autre parce qu'il est trop différent (la rhétorique de la différence culturelle, celle de l'éloignement géographique ou de l'éloignement des valeurs). Didier Fassin (2006) nous invite à construire de l'intelligibilité à partir de notre «commune humanité», à partir d'une «communauté des destins et d'une réciprocité des regards» (p.12). Renversant la formule de Paul Ricoeur, il invite à «considérer l'autre comme un soi-même» (p.14). Dans cette perspective, penser/panser le lien social (en «prendre soin») rend nécessaire l'analyse des conditions socio-historiques dans lesquelles sont ancrées nos problématiques de recherche, et cette analyse passe par la reconnaissance de notre engagement dans le monde, au niveau transactionnel biographique notamment.

Des transactions insolentes

Nous présentons ici des exemples de processus transactionnels entamés dans des travaux de mémoire que nous avons accompagnés, ou dans les thèses de doctorat de collègues engagées comme nous dans des questionnements sur la légitimité des conventions scientifiques dominantes¹⁰. Les deux premiers extraits renvoient à des entrées en transaction, les trois exemples suivants constituent des actes de recherche que nous qualifions de produits transactionnels insolents, dans la mesure où ils manifestent des options originales de dépassement des situations d'incertitude rencontrées.

10. Les extraits mobilisés sont produits par des chercheuses. Ce n'est bien sûr pas un choix de notre part, et le constat de l'absence d'extraits constitutifs d'une pensée insolente élaborée par des chercheurs nous a interpellées. Ce constat nécessite de réfléchir à la pensée insolente sous une perspective de genre. Cette problématisation dépasse le cadre de cet article mais nous la développerons dans nos travaux à venir.



L'entrée en transaction

Inscrite dans la filière Master AISE (Analyse et intervention dans les systèmes éducatifs), Nicole Irène Peccoud se propose d'explorer dans son mémoire la notion d'accueil dans le champ du travail social. Pour soutenir son questionnement initial sur sa posture de chercheuse (comment accueillir les propos des acteurs et des actrices côtoyées tout au long la recherche), nous lui avons suggéré un texte de Florence Piron. Ce texte renforcera son souhait d'élaborer une science « relationnelle » et « sensible », comme le montre l'extrait de la lettre¹¹ qu'elle nous a adressée à propos de la production et de l'analyse de données, et marquera son entrée dans un processus transactionnel.

Les mots de Florence Piron me confortent dans cette perspective, mais ils font bien plus en fait, ils engagent aussi, de la même manière qu'elle parle d'une responsabilité du chercheur pour autrui, une responsabilité de celui qui la lit. Il ne me paraît en effet plus possible après ces lignes de ne pas tenir compte de la dimension relationnelle d'une recherche en sciences sociales. Je tenterai ainsi de laisser transparaître dans ma modeste recherche, une posture assumée d'une approche sensible, émotionnellement impliquée et aussi analysée, qu'il me paraît indispensable de défendre.

Le second exemple d'entrée en transaction est tiré du mémoire de master en éducation spéciale de Nila Baratali (2016), qui porte sur la compréhension de l'expérience d'étudiantes et d'étudiants vivant avec une maladie chronique et engagés dans un cursus de formation supérieure (université et hautes écoles). Elle se demande si la communauté scientifique la laissera « penser » son expérience et réaliser une « vraie » recherche, rigoureuse et sans « biais ». Dans le premier chapitre de son mémoire qui débute par une section intitulée « A la recherche d'une place », Nila Baratali écrit :

[...] Contrairement à mes attentes, les sept années au sein de l'Université n'ont pas contribué à faciliter le dialogue. J'avais imaginé qu'il me serait plus aisé d'en parler ainsi que de vivre ma situation de malade dans la mesure où je serais entourée d'adultes capables de s'intéresser et de s'interroger sur des thèmes qui parfois « dérangent ». Cependant, une fois sur place, j'ai eu comme l'impression qu'il serait « déplacé » d'aborder cette part de ma vie, comme si elle ne devait simplement pas être mentionnée. Je remarquais pourtant que mes interrogations s'intensifiaient et se complexifiaient à mesure que je développais mes capacités d'observation et d'analyse. J'ai [ainsi] cherché, à travers mon cursus au sein du Master « Éducation spéciale », à comprendre quelle était ma place. Le domaine thématique « inclusion-exclusion » a été le plus marquant de mon parcours. Apprendre sur les dynamiques identitaires ou les phénomènes sociaux propres aux populations marginalisées me permettait de comprendre des phénomènes auxquels je n'avais pas l'impression d'être étrangère. C'est de là que m'est venue l'idée d'investiguer sur cette problématique si rarement évoquée tout au long de mon parcours académique. [...]

11. Publiée avec l'accord de son autrice.



Des actes de recherche comme produits transactionnels

Le premier acte d'insolence est extrait du mémoire de Master en sciences de l'éducation de Raquel Fernandez-Iglesias qui porte sur la construction identitaire des personnes en situation d'acculturation. Raquel Fernandez-Iglesias s'intéresse aux trajectoires d'autres personnes migrantes pour comprendre sa propre expérience et le mal-être identitaire qu'elle éprouve. Elle construit sa problématique en s'inspirant des travaux universitaires réalisés dans le cadre de ses études, et au rythme de ses rencontres¹² avec des autrices et des auteurs traitant cette thématique. Ce cheminement transactionnel l'a amenée à initier ce qu'elle nomme un « voyage intérieur » qu'elle décrit ainsi :

[...] Ce travail reflète, quelque part, mon évolution identitaire construite au long de ces 12 ans passés entre ces différents entre, résultat de mon expérience de migrante. «Avoir de l'expérience [écrit Mills, 1959/1993] veut dire, entre autres choses, que votre passé influence votre présent et l'atteint, et qu'il définit votre capacité pour des expériences futures» (p.207). Cette évolution identitaire aboutit aujourd'hui à un sentiment d'appartenir aux deux sociétés de manière certes asymétrique, mais pas pour autant hiérarchique. Elle commence avec l'affirmation d'une «identité négative» (Erikson, s. d., cité par Mucchielli, 2003, p.93) : «je ne suis pas d'ici¹³», et finit par une envie, un soulagement, le fait de pouvoir dire «je suis» et arrêter de me justifier constamment. [...]

Il est devenu «normal» qu'un migrant se sente, au bout de quelques années passées en pays d'accueil, étranger partout; que le fait d'avoir deux pays soit pareil que n'en avoir aucun ou encore que l'apprentissage de la nouvelle langue (d'accueil) tue la langue maternelle (Kristof, 2004). Mais pourquoi parler de «double absence» (Sayad, 1999) et non pas de double présence, pourquoi envisager toujours l'adoption d'une langue nouvelle, d'un pays nouveau comme celui qui remplacerait la langue maternelle, le pays d'origine? Pourquoi ce vocabulaire en termes de perte et non pas de gain? Pourquoi la société nous pousse-t-elle à choisir entre les deux, entre l'origine et l'accueil? Est-ce qu'on se sent obligé de choisir? Qui nous donne le droit de ne plus le faire? Et lorsqu'on le fait, qu'est-ce que cela entraîne? Où est notre chez-nous? [...]

Les mots de Julia Kristeva (1988) me donnaient de l'espoir, «l'étranger commence lorsque surgit la conscience de ma différence et s'achève lorsque nous nous reconnaissons tous étrangers, rebelles aux liens et aux communautés» (p.9).

Les raisons qui m'ont poussée à faire ce travail reflètent d'une part la contribution de l'expérience migratoire à ma réflexion personnelle et d'autre part elles justifient les prises de décisions quant au but de la recherche,

12. Ces rencontres sont parfois réelles, comme celle avec l'écrivain grec Vassilis Alexakis venu à Genève pour la présentation de l'un de ses livres. La plupart du temps néanmoins, elles sont symboliques, autrement dit médiatisées par la lecture des textes des auteurs et des autrices.

13. Titre du premier travail biographique (2002-2003).



c'est-à-dire, ce que je voulais comprendre et transformer en problème, puisque «on ne peut pas bien énoncer un problème sans savoir pour qui il en est un» (Mills, 1959/1993, p.93). (Fernandez-Iglesias, 2007, pp.17-19)

Caroline Dayer (2010a), dans sa thèse de doctorat, fait émerger des processus et des produits transactionnels dans les parcours des personnes qu'elle a interviewées. Elle prend pour objet la façon dont des chercheurs et des chercheuses¹⁴ élaborent leur posture épistémologique et méthodologique, ainsi que les tensions qui traversent leurs activités scientifiques. Elle analyse à partir du paradigme de la transaction sociale la manière dont ces personnes appréhendent les dichotomies, comment elles créent des espaces d'expression et d'invention –des produits transactionnels– ainsi que les processus identitaires et formatifs en jeu. Les lectrices et les lecteurs découvrent ainsi des chercheurs et des chercheuses insolentes qui, en sciences sociales tout autant qu'en sciences de la nature, se sont un jour autorisées à transformer leur posture de recherche et qui ont pris leurs distances face à la pensée scientifique dominante.

Je savais très bien ce que les profs attendaient de moi, mais j'ai appris à chercher par moi-même. Je me suis dit: «Est-ce que je suis d'accord avec ce qu'on m'impose ou pas? Qu'est-ce que je crois vraiment?» Ça m'a vraiment poussée à trouver une autre façon de faire et à changer de paradigme. C'était vraiment une transformation identitaire très forte, j'ai dû faire beaucoup de travail sur moi pour y croire vraiment (Dora¹⁵, 38 ans). (Dayer, 2010b, p.10)

En leur donnant la parole, Caroline Dayer s'autorise elle aussi l'insolence :

À la lumière du savoir produit sur le coming out – envisagé sous l'angle d'une critique de la pensée dichotomique et du processus de dépassement des dualismes – je me penche, dans cette thèse, sur le champ épistémologique, en ce que celui-ci véhicule de façon exemplaire des systèmes d'opposition que l'univers de la recherche met en discussion. Ce champ est envisagé au sens large. Je prends en effet en compte le rapport à la connaissance, et les dualismes tels que sciences naturelles/sciences socio-humaines, expliquer/comprendre, quantitatif/qualitatif, savoirs quotidiens/savoirs savants, écriture scientifique/écriture littéraire, etc. L'histoire des sciences, jalonnée par les tensions entre pensées dominante et divergente, est également interrogée ainsi que les pratiques du monde académique. Liées à une logique classificatoire similaire, les principales dimensions conceptuelles issues de la problématique du coming out sont donc reprises pour aborder l'examen des aspects identitaires, relationnels, et d'orientation de l'action, relatifs à la construction et à la transformation d'une posture de recherche. Ces aspects sont au service de l'examen du travail critique des chercheurs et chercheuses sur les oppositions catégorielles, et des processus de transformation du regard de la personne, sur la science, sur elle-même et sur ses relations à autrui. (Dayer, 2009, p.43)

14. Les conventions du langage épïcène, dans ces extraits, sont celles adoptées par Caroline Dayer (2009).

15. Prénom fictif.



Le dernier exemple de produit transactionnel insolent est offert par Héloïse Rougemont (2014) qui, dans sa thèse de doctorat en anthropologie sociale et culturelle, s'est attachée à mettre en lien le vécu des Événements, leur transmission et les représentations construites autour de la notion de destin commun en Kanaky-Nouvelle Calédonie. L'autrice analyse les relations qu'elle tisse avec les personnes interviewées et les relations que les personnes interviewées tissent entre elles. Elle porte une telle attention sur l'intersubjectivité qu'elle transgresse les règles concernant l'anonymat et la confidentialité. Dans une section intitulée (Non) – Anonymat, elle écrit :

Dans un premier temps, j'ai tenté de convaincre les personnes interviewées du bien-fondé de l'anonymat dans les recherches en sciences sociales. Malgré tout, en début d'entretien, il est arrivé dans 11 cas sur 26 que la personne interviewée refuse explicitement l'anonymat, pour diverses raisons : la personne est dans une démarche testamentaire ; le fait de se cacher derrière un pseudonyme est interprété comme une façon de ne pas assumer ses actes, ses propos ou d'être « faux » ; le nom de la personne la situe dans un réseau social et familial qui dit quelque chose de l'endroit où elle parle. Parallèlement, ayant remis des transcriptions anonymisées de leur entretien à mes premiers interviewés et ayant reçu des critiques vives de leur part, à propos de ce qu'ils considéraient comme une imposition, j'ai été amenée à réviser ce procédé. [...] j'ai levé l'anonymat des personnes qui en avaient mentionné le souhait pour elles-mêmes tout en assurant celui des tiers qu'elles mentionnaient. Par ailleurs, la grande majorité des pseudonymes ont été choisis par les personnes interviewées. (Rougemont, 2014, p.469)

Penser par transaction

Les autrices des exemples mobilisés contribuent, à travers leur posture engagée dans un questionnement critique, à la fabrication de la rhétorique blanche conceptualisée par Fabre (2015). En reprenant ses termes, elles font preuve de courage pour affronter l'« heuristique de la peur » à partir d'une « rhétorique de l'autorisation » (p.12). Elles ont toutes, à leur manière, fabriqué une rhétorique expérientielle et insolente.

Cette rhétorique, le paradigme de la transaction sociale et les auteurs et les autrices qui nourrissent notre travail académique (ici en particulier Michel Fabre, Florence Piron et Geoffroy de Lasgalerie), nous ont aidées à déstandardiser le cadre conventionnel scientifique dominant pour créer de la réflexivité. Les actes de recherche proposés, désignés comme des produits transactionnels insolents, définissent les contours d'une posture de recherche compréhensive, soucieuse de sa « fécondité », autrement dit de sa « capacité de créer de nouvelles questions » (Coutellec, 2015, p.12). Cette posture porte l'ambition de l'« épistémologie du lien » proposée par Piron (2017) à savoir :

une manière de connaître et de créer des savoirs sociologiques qui ferait l'économie de l'injonction de séparation et d'indifférence, du privilège épistémologique et de l'effacement de l'auteur ou de l'auteure ; une épistémologie qui valoriserait, au sein du texte scientifique, la présence



explicite et assumée de la subjectivité des auteurs, de liens multiformes, d'une sensibilité à autrui et en particulier d'une conscience de l'injustice cognitive. (p.22¹⁶)

Certains des actes transactionnels insolents donnés en exemple, les questionnements de Nila Baratali (2016) et de Nicole Irène Peccoud notamment, font écho de manière remarquable à cette épistémologie. La première cherche et assume sa place en tant que personne malade chronique et apprentie-chercheuse et parle d'honnêteté scientifique («ce choix de parler de soi est le plus honnête d'un point de vue scientifique», p.12). La seconde revendique l'expression de sa sensibilité comme forme de responsabilité vis-à-vis d'autrui.

De manière générale, les actes de recherche proposés révèlent tous leur part relationnelle en exprimant la dimension expérientielle et existentielle de l'activité scientifique et la dimension politique de la connaissance. À l'issue de nos réflexions et de nos propositions se dégage une nouvelle figure, celle de la chercheuse insolente ou du chercheur insolent. En combinant les propositions de Chello (2013) («chercheur transactionnel») et Piron (1996) («chercheur solidaire»), on obtient la figure de la chercheuse transactionnelle insolente solidaire ou du chercheur transactionnel insolent solidaire. Comme le mettent en évidence les actes transactionnels insolents posés par les apprenties chercheuses, par Caroline Dayer, Héloïse Rougemont et nous-mêmes, les défis de la formation à la recherche sont de taille. Nous nous engageons à les relever avec à nos côtés les étudiantes et les étudiants, les apprentis chercheurs et chercheuses, les collaboratrices et les collaborateurs qui souhaitent questionner les systèmes de pouvoir pour contribuer à l'élaboration de connaissances scientifiques émancipatrices. Nous invitons chacune et chacun à entrer en transaction et à s'autoriser un voyage vers une réflexivité insolente.

16. Ce numéro de page renvoie à la version de l'article en accès libre sur l'archive ouverte de l'université de Laval (<https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/16322/1/Florence%20Piron%20Sociologie%20et%20socio%CC%81te%CC%81s.pdf>).



Références¹⁷

- Baratali, Nila (2016). Se former en situation de maladie chronique (Mémoire de master en sciences de l'éducation). Université de Genève, Genève, Suisse. Disponible sur l'archive ouverte : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:88184>
- Berthelot, Jean-Michel (2001). *Épistémologie des sciences sociales*. Paris, France : PUF.
- Burawoy, Michael (2003). L'étude de cas élargie. Une approche réflexive, historique et comparée de l'enquête de terrain. In Daniel Cefaï (Ed.), *L'enquête de terrain* (pp.426-464). Paris, France : La Découverte.
- Caillé, Alain (1989). *Critique de la raison utilitaire : manifeste du MAUSS*. Paris, France : La Découverte.
- Charmillot, Maryvonne (2013). Penser l'écriture de la science. In Moritz Hunzmann & Sébastien Kapp (Ed.), *Devenir chercheur : écrire une thèse en sciences sociales* (pp.155-169). Paris, France : EHESS.
- Charmillot, Maryvonne, Cifali, Mireille, Dayer, Caroline, (2006). L'écriture de la recherche mise en questions. In Christian Bota, Mireille Cifali & Marc Durand (Eds), *Recherche-Intervention-Formation-Travail* (pp.169-190) (Cahier de la Section des sciences de l'éducation N°110). Genève, Suisse : Université de Genève.
- Charmillot, Maryvonne & Caroline Dayer (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques. *Recherches qualitatives*, 3, 126-139.
- Charmillot, Maryvonne & Fernandez-Iglesias, Raquel (2019). Voyage vers l'insolence. Démasquer la neutralité scientifique dans la formation à la recherche. In Laurence Brière, Mélissa Lieutenant-Gosselin & Florence Piron (Eds), *Et si la recherche scientifique ne pouvait pas être neutre ?* (p. 169-216). Québec, Québec : Editions Science et Bien Commun. Disponible en accès libre : <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/neutralite/chapter/voyage-vers-l-insolence/>
- Charmillot, Maryvonne & Raquel Fernandez-Iglesias (2018). Pensare la formazione alla ricerca in una prospettiva transazionale. Un invito all'insolenza. In Fabrizio Chello & Thérèse Perez-Roux (a cura di), *Transizioni professionali e transazioni identitarie. Riflessioni pedagogiche sulla tras-formazione dell'insegnamento* (p. 63-81). Pisa, Italie : ETS.
- Chello, Fabrizio (2013). Assumer l'incertain et développer le bien commun. La transaction sociale comme paradigme de la pédagogie. *Pensée plurielle*, 2(33-34), 85-95.
- Chello, Fabrizio & Thérèse Roux (a cura di) (2018). *Transizioni professionali e transazioni identitarie. Riflessioni pedagogiche sulla tras-formazione dell'insegnamento*. Pisa, Italie : ETS.
- Coutellec, Léo (2015). *La science au pluriel. Essai d'épistémologie pour des sciences impliquées*. Paris, France : Quae.
- Dayer, Caroline (2009). Examen de la pensée classificatoire dans le champ épistémologique : construction et transformation d'une posture de recherche (Thèse de doctorat en sciences de l'éducation). Université de Genève, Genève, Suisse.
- Dayer, Caroline (2010a). Construction et transformation d'une posture de recherche. Examen critique de la pensée classificatoire. Saarbrücken, Allemagne : Éditions Universitaires Européennes.
- De Lagasnerie, Geoffroy (2017). *Penser dans un monde mauvais*. Paris, France : PUF.
- De Singly, François (2009). *Comment aider l'enfant à devenir lui-même ?* Paris, France : Armand Colin.
- Dubar, Claude (2006). *Faire de la sociologie : un parcours d'enquêtes*. Paris, France : Belin.
- Fabre, Michel (2011). *Eduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*. Paris, France : PUF.
- Fabre, Michel (2015). La liberté de questionner. Emancipation et problématisation. *Penser l'éducation*, 36, 9-25.
- Fassin, Didier (2006). *Quand les corps se souviennent. Expériences et politiques du sida en Afrique du Sud*. Paris, France : La Découverte.
- Fauray, Mélodie (2012). Qu'est-ce que la réflexivité ? (Blog consulté dans <https://reflexivites.hypotheses.org/703>, le 10 mars 2019).
- Fernandez-Iglesias, Raquel (2007). Les couleurs de la perte. La construction identitaire des migrant.e.s en situation d'acculturation. (Cahier de la Section des sciences de l'éducation ; 112). Genève, Suisse : Université de Genève.

17. Cette liste de références inclut les références citées dans les exemples mobilisés. Par ailleurs, les modalités de référence sont conformes aux conventions du Guide de l'écriture inclusive adoptées dans cet article. Disponibles en accès libre : https://www.editionsscienceetbiencommun.org/?page_id=855.



- Fernandez-Iglesias, Raquel (2016). Penser l'intégration scolaire à partir de l'expérience des enseignants.e.s : la construction de sens comme cheminement transactionnel (Thèse de doctorat en sciences de l'éducation). Université de Genève, Genève, Suisse. Disponible en accès libre : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:81982>
- Gégout, Pierre (2016). La bienveillance comme valeur pratique pour enseigner. In Michel Fabre, Brigitte Frelat-Kahn & André Pachod (Ed.), *L'idée de valeur en éducation* (p. 267-283). Paris, France : Hermann.
- Hesbeen, Walter (1997). *Prendre soin à l'hôpital : inscrire le soin infirmier dans une perspective soignante*. Paris, France : Masson.
- Kant, Emmanuel (1784/2006). *Qu'est-ce que les Lumières ?* Paris, France : Hatier.
- Kristeva, Julia (1988). *Etrangers à nous-mêmes*. Paris, France : Fayard.
- Kristof, Agota (2004). *L'analphabète : récit autobiographique*. Carouge-Genève, Suisse : Zoé.
- Larrosa, Jorge (2006). *Sobre la experiencia*. *Aloma*, 19, 87-112.
- Meyer, Michel (1995). *De l'insolence. Essai sur la morale et le politique*. Paris, France : Grasset.
- Mills, Charles Wright (1993). *La imaginación sociológica* (14^e éd., F.M. Torner, trad.). New York, NY : Oxford University. (Original publicado en 1959).
- Mucchielli, Alex (2003). *L'identité* (6^e éd., Que sais-je ? N°2288). Paris, France : PUF.
- Paul, Maëla (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris, France. L'Harmattan.
- Peccoud, Nicole Irène (2019). *Accueillir en institutions bas seuil. Une hospitalité nomade (Mémoire de maîtrise AISE. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation)*. Université de Genève, Genève, Suisse.
- Piron, Florence (1996). *Ecriture et responsabilité. Trois figures de l'anthropologue*. *Anthropologie et Sociétés*, 20(1), 125-148.
- Piron, Florence (2000). *Responsabilité pour autrui et savoir scientifique*. *Ethique publique*, 2(2), 115-156.
- Piron, Florence (2005). *Savoir, pouvoir et éthique de la recherche*. In Alain Beaulieu (Ed.), *Michel Foucault et le contrôle social* (p. 130-150). Québec, Québec : Presses de l'Université de Laval.
- Piron, Florence (2017). *Méditation haïtienne. Répondre à la violence séparatrice de l'épistémologie positiviste par l'épistémologie du lien*. *Sociologie et sociétés. Injustices épistémiques*, 49(1), 33-60.
- Piron, Florence, Thomas Mboa Nkoudou, Pierre Andersen, Marie Sophie Dibounje Madiba, Judicaël Alladatin, Hamissou Rhissa Achaffert, Assane Fall, Rency Inson Michel, Samir Hachani et Diéyi Diouf (2016). *Vers des universités africaines et haïtiennes au service du développement local durable : contribution de la science ouverte juste*. Piron, Florence, Samuel Regulus & Marie Sophie Dibounje Madiba (Eds.), *Justice cognitive, libre accès et savoirs locaux. Pour une science ouverte juste, au service du développement local durable* (p. 3-27). Québec, Québec : Éditions science et bien commun.
- Rougemont, Héloïse (2014). *Le ciment de mes ancêtres. Construction sociale et transmission informelle d'un conflit. Événements et destin commun en Kanaky-Nouvelle-Calédonie* (Thèse de doctorat N°579). Université de Genève, Genève, Suisse. Disponible sur l'archive ouverte : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:40870>
- Sayad, Abdelmalek (1999). *La double absence*. Paris, France : Seuil.
- Schurmans, Marie-Noëlle (2008). *Respect et émancipation. A propos de la construction d'une démarche de recherche*. In Maryvonne Charmillot, Caroline Dayer & Marie-Noëlle Schurmans (Eds.), *Connaissance et émancipation. Dualismes, tensions, politique* (p. 81-98). Paris, France : L'Harmattan.





**AXE 2:
DISPOSITIFS DE FORMATION
À L'ÉCRITURE ACADÉMIQUE
ET RÉFLEXIVE**





L'écrit réflexif au prisme de l'auctorialité

Didier COLIN¹ (INSPÉ – Université Paris Est Créteil, France)

L'article commence par rappeler les enjeux d'un écrit réflexif de fin de formation. Il présente ensuite un dispositif pour aider des étudiants de lettres (ÉSPÉ-Créteil, France) qui ont des difficultés à entrer dans l'écriture de leur mémoire de master d'enseignement parce qu'ils doutent de pouvoir *s'auctorialiser* dans les discours d'autrui. Ce dispositif, fondé sur l'évolution des *conceptions-obstacles*, vise à aider les étudiants à appréhender *la polyphonie discursive* dont la monstration est une caractéristique fondamentale de leur mémoire.

Mots-clés : Littéracies universitaires, polyphonie discursive, conceptions, auctorialité

Introduction

Situer la réflexion sur les textes de fin d'études dans le champ des littéracies universitaires me paraît essentiel. D'une part, cela met en relief la complexité d'une pratique d'écriture qui est « à l'intersection entre deux sphères institutionnelles d'activités » (Reuter, 2004, p.10), celle de la formation académique et celle de la recherche, auxquelles j'ajoute, de fait, une troisième sphère, celle de la formation professionnelle. D'autre part, cela pose d'emblée « l'écriture comme partie intégrante de l'activité intellectuelle » (Russell, 2012) qui permet de comprendre et de construire des concepts. Enfin, outre la question de l'appropriation par les étudiants des écrits universitaires (Blaser & Pollet, 2010), cela interroge les usages et les fonctions de l'écrit savant, en insistant sur le défi que représente une telle écriture pour les étudiants, défi qu'ont notamment souligné Delcambre et Lahanier-Reuter (2012). Et, c'est aussi, nécessairement, adosser la réflexion aux recherches en didactique de l'écriture (Lafont-Terranova & Niwese, 2016b) et, ainsi, considérer que faire produire un texte long à des étudiant·e·s est pour les formateurs une occasion de

- montrer la construction des connaissances par l'écriture,
- faire évoluer les conceptions que les étudiant·e·s et les futur·e·s enseignant·e·s ont de l'écriture,
- former à l'écriture et à son enseignement par l'écriture,
- questionner la place de l'écriture dans la formation initiale des enseignants.

1. Contact : didier.colin@u-pec.fr



Quel écrit en fin de formation ?

En fin de formation à l'enseignement, l'écrit long attendu dans les différents territoires francophones a pour base commune une construction théorique validée par la recherche et une démarche scientifique qui justifie le dispositif d'analyse et ses résultats (Blaser, Colin, Colognesi & Gagnon, 2019). Les modes discursifs de présentation de cet écrit sont massivement empruntés à l'article scientifique. Aussi le travail sur les genres est un exemple des mesures adoptées (ou à adopter) pour aider, former et accompagner les étudiant.e.s dans cette production, car s'emparer des caractéristiques d'un genre et définir pourquoi ce genre est pertinent (et pas un autre!) dans un contexte donné est une étape importante pour devenir «un sujet actif qui s'approprie les démarches et les savoirs» (Deschepper & Thyron, 2008). Le dispositif expérimenté que je présente dans la suite de cet article s'inscrit d'ailleurs dans le cadre d'une approche de la didactique des genres de textes sociaux qui non seulement implique de travailler avec les étudiant.e.s la situation de communication, mais aussi certains aspects des contenus, de la planification et de la textualisation. Une telle démarche est nécessaire au soutien des étudiant.e.s qui se confrontent à la rédaction d'un tel mémoire.

Par ailleurs, l'étude des genres en production comme en réception permet une objectivation des attendus et une explicitation des critères d'évaluation qui ouvrent la voie à une possible construction de sujets scripteurs. Ainsi se profilent pour l'encadrant des questions essentielles :

- produire quel genre de texte pour manifester une posture réflexive ?
- quels textes, quels genres textuels sont en usage/en vigueur dans les écrits réflexifs ?
- lesquels servent le mieux le développement professionnel et la construction d'une identité professionnelle ?
- quels sont les attendus des formateurs et des évaluateurs ?

En France, il est explicitement demandé «un mémoire de master qui doit avoir un contenu disciplinaire et de recherche en relation avec la finalité pédagogique et les pratiques professionnelles²» (Journal Officiel de la République Française, 2013) : l'étudiant.e y approfondit une thématique ancrée dans sa pratique professionnelle et les enseignements suivis au cours de sa formation. Dans ces conditions, il est légitime de se demander si l'écrit attendu par les différents instituts de formation est un écrit scientifique de nature réflexive, un écrit professionnalisant de réflexion (Beudet & Rey, 2012) ou un écrit scientifique professionnel (Delarue-Breton, 2014). Comme le développe Delarue-Breton (2014), l'objectif n'est pas tant que l'étudiant.e s'approprie des résultats de la recherche que des méthodes scientifiques d'analyse : il ne s'agit pas d'une logique de reproduction et de soumission, mais d'appropriation et d'émancipation. L'idée à dégager des prescriptions ministérielles est celle d'une analyse scientifique des pratiques professionnelles et d'une acquisition de modes de pensée. Autrement dit, l'enjeu est de faire d'une expérience professionnelle l'objet d'un écrit réflexif selon une démarche scientifique.

2. L'actuelle réforme de la formation des enseignants en France ne remet pas en cause les fondements de cet arrêté pour les INSPÉ.



Comme le rappellent Lafont-Terranova, Niwese, et Colin (2016a), ce qui est visé dans un écrit long, c'est «une transformation du sujet-écrivain, qui le rende apte à une pratique littéraire de haut niveau permettant l'appropriation/construction de savoirs et de savoir-faire académiques et professionnels». L'écrit réflexif met donc en tension une dimension instrumentale de l'écriture³ en tant qu'outil au service du développement professionnel (à côté du développement professionnel par l'appropriation d'autres savoirs) et en même temps une preuve de ce développement. C'est en effet un passage obligé pour l'étudiant.e qui manifeste un apprentissage par son écrit et par son écriture. Cependant, si l'étudiant.e centre ses efforts sur l'écriture finale *expositive*, faute d'être suffisamment accompagné.e, la fonction *transcriptive* des résultats d'observations et d'analyses risque d'occulter la fonction *euristique* de l'écriture et partant, de réduire *de facto* la posture réflexive en train de se construire.

Quels sont les enjeux de l'écrit de fin de formation ?

Adopter une posture d'écriture réflexive pour un.e étudiant.e en fin de formation d'enseignant, c'est, avant tout, passer «d'une subjectivité située dans l'expérience de la classe à une subjectivité plus objective» (Colin et Dolignier, 2019, p.40). C'est, pour reprendre Delarue-Breton (2014), passer d'un questionnement centré sur l'action (de type «comment faire pour que») à un questionnement centré sur l'investigation (de type «qu'est-ce qui se joue ici? pourquoi cela se passe-t-il ainsi?»). C'est sortir de l'agir professionnel, se dégager du ici et maintenant et mettre à distance sa pratique pour reléguer provisoirement à l'arrière-plan la nécessité de répondre à «comment faire?». C'est, enfin, l'occasion pour les étudiants de se confronter à la gestion distanciée des discours en concurrence⁴ dont ils sont destinataires et de mieux comprendre «des phénomènes que certains d'entre eux n'appréhendent [...] que par des opinions, des représentations, voire des doxas» (Colin et Dolignier, 2019, p.40).

Pour les différents instituts de formation, quel que soit le territoire, l'enjeu majeur de l'écriture réflexive est d'assurer, par la production d'un écrit scientifique, la formation d'un praticien réflexif (Perrenoud, 2001) par opposition à un praticien normatif (Deronne, 2011). Former à et par la recherche les futurs enseignant.e.s, c'est faire en sorte qu'ils comprennent comment se construit le savoir et qu'ils articulent (ré)appropriation de savoirs et construction de savoirs nouveaux. C'est également expliquer aux étudiant.e.s que ces savoirs nouveaux à la construction desquels ils participent «si peu que ce soit» (Deschepper & Thyrion, 2008, p.66) ne sont pas seulement destinés à des évaluateurs mais qu'ils le sont aussi à une communauté qu'elle soit scientifique, professionnelle, discursive ou apprenante. Parler ainsi de l'écrit réflexif aux étudiant.e.s, c'est leur poser la question de leur implication, de leur neutralité

3. Russell (2012, p.23) a montré combien l'écriture est un outil d'apprentissage, un «moyen de former à des concepts et à une discipline donnée.»

4. Discours des prescripteurs, des formateurs, des inspecteurs, des élèves, des parents d'élèves, des autres enseignants, des didacticiens, des médias, ...



affective et émotionnelle et de leur «*subjectivité pensante*» pour reprendre les termes de Deschepper et Thyron (2008), celle-là même qui leur permet de construire le positionnement qu'on attend d'eux. Car, ce qui est attendu, ce n'est pas «l'expression subjective d'un scripteur qui se dévoile et entre en interaction avec son/ses lecteurs» (Deschepper et Thyron 2008, p.71), mais bien «la nécessaire prise en compte d'une communauté scientifique par rapport à laquelle scripteur et lecteur se situent» (*Ibid.*).

La question de l'auctorialité

La définition de l'auctorialité dans un article scientifique n'est pas anodine. Dans une étude exploratoire menée auprès d'étudiant.e.s⁵ se destinant à l'enseignement du français au secondaire (Colin & Dolignier, 2017), a été confirmée l'hypothèse que la conception que les étudiant.e.s de lettres ont de l'auteur est un obstacle à l'écriture du mémoire. Je rappelle pour mémoire que les conceptions et les opinions, telles que définies par Barré-De Miniac (2002) dans le rapport à l'écriture, sont plus ou moins conscientes, plus ou moins formalisées et, comme le dit Bucheton (2014, p.6) qu'elles précèdent et orientent les activités d'écriture et d'apprentissage. Les confusions qui existent ainsi chez des étudiant.e.s que nous avons interrogé.e.s sur ce qu'est un auteur d'une part, et un auteur scientifique d'autre part, les amènent à ne pas se sentir auteur.e.s de leur mémoire, à ne pas s'y investir⁶, à jouer de l'esquive ou de l'évitement. La formation disciplinaire semble avoir construit chez les étudiant.e.s de lettres une conception de l'auteur qui s'avère être un obstacle dans la confrontation au genre nouveau du mémoire dans un contexte temporellement contraint. En déclarant une sensibilité à la dimension spécifique des «genres artistiques littéraires» (Bakhtine, 1984), les étudiant.e.s sacralisent l'auteur. L'un d'eux écrit par exemple : «un auteur écrit, ressent, et organise les mots afin de partager une vision du monde singulière (originale ou non) avec des lecteurs». Le critère de la singularité commande une sorte d'argumentation que nous avons reformulée ainsi : «le mémoire reposant sur une reformulation-appropriation-adaptation de ce qui a été dit par d'autres, l'étudiant qui le produit n'est pas un auteur, car il ne produit pas d'idées personnelles : il n'est pas à l'origine du discours produit» (Colin & Dolignier, 2017, p.201).

Interpelé par ce constat, je me suis saisi de la piste pédagogique proposée à la fin de cet article pour la promotion d'étudiant.e.s de 2017-2018 :

quelles conséquences pourrait avoir sur leur travail d'écriture une confrontation à leur image préalable de l'auteur ? Une telle verbalisation de conceptions latentes d'arrière-plan permettrait-elle à certains d'accepter de s'investir autrement dans la production de leur mémoire de master ? (Colin & Dolignier, 2017, p.211).

5. Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education de Créteil (2016-2017). Cette école supérieure, tout en restant composante de l'université, est devenue Institut National Supérieur du Professorat et de l'Education en juillet 2019.

6. L'investissement est une des quatre dimensions constitutives du rapport à l'écriture (Barré-De Miniac, 2002).



Cette piste implique de mettre en place un dispositif⁷ visant à dépasser un malentendu en déconstruisant une conception-obstacle de l'auteur et en construisant une définition ciblée de l'auteur de l'article scientifique et du mémoire de master qui aide les étudiant.e.s à s'approprier un positionnement plus adapté.

Confronter les étudiant.e.s à leur conception de l'auteur

J'ai demandé aux 20 étudiant.e.s de 2017-2018 présents de répondre aux questions⁸ posées à la promotion de 2016-2017 puis d'analyser par groupe de quatre leurs réponses. Sans exposer en détail les résultats, il s'avère que les réponses des étudiant.e.s concernés par l'étude 2016-2017 sont très proches de ceux du groupe 2017-2018. L'auteur se définit par une écriture qui le distingue des autres par son originalité et le singularise par un univers et un style identifiables. Dans cette perspective, l'auteur est manifestement un créatif, un artiste. Dix étudiant.e.s ajoutent à cette définition le critère que Maingueneau (2009) utilise pour «l'auteur-auctor», à savoir la personne qui est «à la source», «à l'origine» d'une œuvre. L'opposition entre auteur scientifique et auteur réside, pour dix étudiant.e.s, dans l'exclusion de l'intime, de la visée esthétique, de la subjectivité. Cinq étudiant.e.s envisagent la différence d'objet comme unique critère de discrimination entre auteur et auteur scientifique. Pour cinq autres, l'auteur scientifique est lié à des publications destinées à une communauté spécifique dans le but de faire progresser le savoir. Cinq étudiant.e.s ajoutent le fait qu'un auteur scientifique est à la source, à l'origine d'un projet, d'une recherche, d'un concept et, pour deux étudiant.e.s, à la source d'autres discours⁹.

Au terme d'une mise en commun et d'une discussion, j'ai distribué des extraits de l'article de Colin et Dolignier (2017), d'abord ceux concernant l'analyse des réponses des étudiants de 2016-2017 ; ensuite, ceux présentant une interprétation de ces résultats. L'échange qui a suivi cette lecture a montré la communauté (la constance) des conceptions d'une promotion à l'autre et explicité les conséquences de ces conceptions sur l'écriture du mémoire.

Construire une nouvelle définition de l'auteur

Je me suis appuyé sur l'article «scène d'énonciation» du *Dictionnaire d'analyse du discours* (Maingueneau, 2002, pp.515-518) dont j'ai retenu les points suivants :

- on «peut parler de scène pour caractériser tout genre de discours» (*op.cit.*, p.515)
- «J. Authier (1982) parle de mise en scène du discours» (*op.cit.*, p.516)
- «chaque genre de discours implique une scène spécifique» (*Ibid.*)
- on peut parler de «scénographie [...] instituée par le discours» (*Ibid.*)

7. Ce dispositif, pour reprendre Vanhulle (2009), est au service d'activités qui impliquent et transforment les étudiants.

8. 1. Qu'est-ce qu'un auteur pour vous? 2. Qu'est-ce qu'un auteur scientifique pour vous? Faites-vous des différences avec un auteur?

9. Cette distinction se trouve chez Foucault (1969 [1994], p.804) sous les termes d'«auteurs fondateurs de discoursivité»



Grâce à cet article, en référence à «la métaphore théâtrale» dont parle Maingueneau (2002, p.515) j'ai pu dire que l'auteur d'un mémoire est un metteur en scène et filer cette image. Dans le même dictionnaire, l'article de Nølke (2002, p.445) sur la polyphonie (2002, pp.445-448) m'a permis d'introduire une seconde analogie : l'auteur d'un mémoire est l'animateur d'un débat radiophonique sérieux qui accueille la parole des autres, ceux qu'il a choisi d'inviter¹⁰, qui est «à même de mettre en scène des énonciateurs qui présentent différents points de vue» (*op.cit.*, p.445), à même d'interroger les discours en circulation, à même de questionner l'autorité des réponses qui sont données.

J'ai présenté à tous les définitions du «débat régulé» en tant que «genre formel de l'oral» (Dolz et Scheuwly, 1998, pp.166-185) et j'ai demandé à un groupe à partir d'extraits de l'ouvrage 1) de reformuler les grands principes du débat régulé 2) de proposer des transpositions de ces principes à l'écrit. Dans le même temps, deux groupes ont réfléchi aux implications de cette citation «l'énonciation revient à poser des frontières entre ce qui est sélectionné et précisé peu à peu (ce par quoi se constitue l'univers de discours) et ce qui est rejeté» (Pêcheux et Fuchs, 1975, p.20). Deux autres groupes ont eu à expliciter ce qu'est «une énonciation apparemment objective qui laisse apparaître sur la scène de communication des propos et des textes qui n'appartiennent pas au sujet parlant» (Charaudeau, 1992, p.649).

Au terme d'une mise en commun des travaux de groupe et d'une discussion, j'ai rappelé la définition de l'auteur en tant que «principe d'économie des voix» de Foucault (1969) et j'ai exposé «la relation du locuteur au dit» de Charaudeau (1992, p.649) :

- selon «le point de vue du savoir qui précise de quelle façon le locuteur a connaissance d'un propos»,
- selon «le point de vue d'évaluation qui précise de quelle façon le locuteur juge le propos énoncé»,
- selon «le point de vue de motivation qui précise la raison pour laquelle il est amené» à choisir ce propos,
- selon «le point de vue d'engagement qui précise son degré d'adhésion au propos».

Pour terminer, j'ai présenté le principe auctorial dans l'écriture scientifique selon Gallinari (2009) et demandé aux étudiants de le rapprocher de Charaudeau. Le principe de Gallinari comprend deux aspects : i) la situation des discours autres, c'est-à-dire la visibilité de la circulation des idées, la visibilité de la façon dont la pensée du scripteur s'élabore par la reprise des discours autres qu'il situe dans un champ disciplinaire et une communauté discursive ; ii) le positionnement dialogique du scripteur par rapport à ces discours.

La dernière activité du dispositif a été de repérer les éventuelles traces de l'auteur dans des extraits des mémoires de la promotion précédente dont ceux exploités et analysés dans l'article de Colin & Dolignier (2017, p.226).

10. J'ai lié cet aspect avec le choix des références, des ressources, de la revue de la littérature scientifique.



L'hétérogénéité discursive a été identifiée quand l'énonciateur cité est mis en évidence et quand le locuteur-énonciateur-citant est perceptible : adjectifs et adverbes d'évaluation, gloses, graissage, guillemets d'ilots citationnels. Le mouvement d'adhésion et d'écart dans le transfert des concepts scientifiques ou des éléments méthodologiques issus de la recherche a été également identifié comme dans ce passage : « même si notre recherche se fera sur un échantillon forcément réduit et beaucoup plus réduit que celui de Penloup (1999), il importera prioritairement de vérifier sur quels points être en 2^{de} peut constituer une inflexion dans le discours sur les pratiques constatées chez des collégiens » (Colin & Dolignier, 2017, p.226).

Quels sont les résultats de ce dispositif ?

73% des étudiant·e·s interrogé·e·s en 2016/2017 ont déclaré ne pas se sentir auteurs de leur mémoire : « *Ce mémoire que je n'estime pas être le mien* » ; « *Je ne suis pas maître de ce que j'écris* » ; « *Ce discours ne m'appartient pas* ». 27% des étudiant·e·s interrogé·e·s se sont déclaré·e·s auteurs en faisant référence au protocole de recherche dont ils sont les créateurs, à l'expérimentation dont ils se sentent maîtres, à leur analyse qui autorise « *un certain point de vue* ». À l'inverse, en 2017/2018, 78% des étudiant·e·s interrogé·e·s se sont déclarés auteurs et 22% ne pas se sentir auteurs de leur mémoire.

Ce changement d'attitude n'a pas aplani, effacé toutes les difficultés inhérentes au genre du mémoire. Mais a été instauré un climat positif où l'investissement est possible, où les forces vives de l'étudiant ne sont pas inhibées, où certaines spécificités de l'écriture de recherche en formation peuvent être mieux comprises et les attendus du mémoire à produire explicités. « La gestion de [la] polyphonie discursive [qui] constitue un véritable défi pour un apprenti chercheur » (Lafont-Terranova & Niwese, 2016b, p.317) a pris du sens. Le dialogue permanent avec les sources est devenu une opération qui participe, pour certains, de la dynamique même de la pensée (penser avec le point de vue des autres) et, pour d'autres, de la singularité d'un auteur scientifique.

Enfin, ce travail au niveau discursif, en permettant une prise de conscience, a contribué à mettre en scène, d'une part, ce que Deschepper et Thyriion (2008) nomment « les ruptures prévisibles » et, d'autre part, ce qu'on peut appeler les conflits intérieurs chez un·e étudiant·e. À ce propos, il serait intéressant d'approfondir le rapport à l'écriture construit par les différentes disciplines pour en mesurer les effets sur l'entrée en écriture.

Pour conclure

Développer la compétence scripturale dans le cadre des littéracies universitaires et de la didactique passe par la prise en compte des relations entre le développement des compétences d'écriture, le développement de la personne et le sens que les individus attribuent à l'écriture, relations qui permettent ou empêchent le développement des dites compétences (Bucheton, 2014). Le dispositif présenté ici s'inscrit dans cette volonté de détecter, sans vouloir en exagérer la portée, des éléments de la compétence scripturale



qui ne sont pas du domaine des savoirs et des savoir-faire, dans la volonté d'aider les étudiant·e·s à se confronter au genre nouveau du mémoire dans un contexte temporellement restreint. Cette contrainte interroge d'ailleurs la place de l'écrit réflexif et la place du moment de son écriture. Mais elle ne doit pas occulter l'importance nécessaire de l'écriture et de la réécriture (Lafont-Terranova & Niwese, 2016b) ni le rôle déterminant de l'écriture dans l'apprentissage – autrement dit leur fonction épistémique et euristique qui permet d'insister sur le processus d'écriture plus que sur le produit de cette écriture.

En posant la question de la zone proximale de développement des étudiant·e·s en formation professionnelle, en définissant plus finement les capacités en train de se construire et leurs enjeux, on peut accompagner les étudiant·e·s dans leur entrée dans l'écriture réflexive attendue. En s'appuyant sur des apports théoriques pour construire un questionnement qui les concerne, on peut aider les étudiant·e·s à «*s'auteuriser à penser*» (Bucheton, 2014, p.13) c'est-à-dire se donner le pouvoir et avoir le désir de faire entendre sa voix pour agir, penser, travailler, avec ou contre les autres (*op.cit.*, p.14), ces autres, issus de communautés scientifiques dont la rencontre est inédite pour eux.



Références

- Authier-Revuz, J. (1982). La mise en scène de la communication dans les textes de vulgarisation scientifique. *Langue française*, 53, 34-47.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris, France : Gallimard.
- Barré-De Miniac, C. (2002). Le rapport à l'écriture : une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques*, 113-114, 29-39.
- Beaudet, C., & Rey, V. (2012). De l'écrit universitaire à l'écrit professionnel : comment favoriser le passage de l'écriture heuristique et scientifique à l'écriture professionnelle. *Scripta*, 16 (30), 169-193.
- Blaser, C., Colin, D., Colognesi, S., & Gagnon, R. (2019). Former les enseignants du primaire à l'écriture : qu'en est-il en Belgique francophone, en France, au Québec et en Suisse romande ? Dans M. Niwese, J. Lafont-Terranova & J. Jaubert, (*Faire Écrire dans l'enseignement postobligatoire : enjeux, modèles et pratiques innovantes*). Lille, France : Presses universitaires du Septentrion.
- Blaser, C., & Pollet, M.-C. (2010). *L'appropriation des écrits universitaires*. Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Paris, France : Retz.
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris, France : Hachette Éducation.
- Colin, D., & Dolignier, C. (2017). L'auctorisation d'étudiants de lettres dans l'écriture d'un mémoire de master enseignement. *Scripta*, 21(43), 208-233.
- Colin, D., & Dolignier, C. (2019). Le mémoire d'initiation à la recherche en formation d'enseignants de lettres : entre posture de praticien et positionnement scientifique. *Le français aujourd'hui*, 204, 39-50.
- Delarue-Breton, C. (2014). Le mémoire de master MEEF : un nouveau genre universitaire ? *Diversité*, 177, 50-55.
- Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2012). Littéracies universitaires. Présentation. *Pratiques*, 153-154, 3-19.
- Deronne, C. (2011). « Postures énonciatives du scripteur : le cas du mémoire d'IUFM ». *Pratiques*, 149-150, 91-111.
- Deschepper, C., & Thyron, F. (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 & C. Blaser. (dir.), *Le Rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université* (p. 61-86). Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris, France : ESF.
- Foucault, M. (1969 [1994]). Qu'est-ce qu'un auteur ? *Bulletin de la Société française de philosophie*, 63(3), 73-104 [repris dans *Dits et écrits I, 1954-1975* (1994, 789-821). Paris, France : Gallimard.]
- Gallinari, M. (2009). La « clause auteur » : l'écrivain, l'ethos et le discours littéraire. *Argumentation et analyse du discours*, 3. Disponible à <http://aad.revues.org/663>
- Lafont-Terranova, J., Niwese, M., & Colin, (2016a). Développer des dispositifs d'acculturation à l'écriture de recherche : un enjeu didactique et épistémologique. *Pratiques*, 171-172.
- Lafont-Terranova, J., & Niwese, M. (2016b). Faire écrire pour construire des connaissances : accompagner la construction d'une posture d'apprenti chercheur. Dans S. Plane, C. Bazerman, C. Donahue & F. Rondelli, *Recherches en écritures*. Actes du colloque international « Writing across Borders III ». Metz, France : Éditions du CREM (Université de Lorraine).
- Journal Officiel de la République Française 0200 du 29 août 2013 page 14627 texte 48 arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation, article 7 <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2013/8/27/ESRS1319419A/jo/texte>
- Maingueneau, D. (2002). Scène d'énonciation. Dans P. Charaudeau & D. Maingueneau, *Dictionnaire d'analyse du discours* (p. 515-518). Paris, France : Le Seuil.
- Nølke, H. (2002). Polyphonie. Dans P. Charaudeau & D. Maingueneau, *Dictionnaire d'analyse du discours*, (p. 444-448). Paris, France : Le Seuil.
- Pêcheux, M., & Fuchs, C. (1975). Mises au point et perspectives à propos de l'analyse automatique du discours. *Langages*, 37, 7-80.
- Penloup, M.-C. (1999). *L'écriture extrascolaire des collégiens. Des constats aux perspectives didactiques*. Paris, France : ESF.



-
- Perrenoud, P.(2001). Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. *Les Cahiers pédagogiques*, 390, 42-45.
- Reuter, Y. (2004). Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation. *Pratiques*, 121-122, 9-27.
- Russell, D. (2012). Écrits universitaires / écrits professionnalisants / écrits professionnels : est-ce qu'« écrire pour apprendre » est plus qu'un slogan ? *Pratiques*, 153-154, 21-34.



Quel accompagnement des étudiants dans la production d'un texte réflexif, à l'intérieur du travail de fin d'études ? Le cas d'un module de formation des futurs enseignants du primaire

Stéphane COLOGNESI¹ (UCLouvain, Belgique),
Catherine DESCHEPPER² (HE Vinci, Belgique),
Laurence BALLEUX³ (HE Vinci, Belgique) et
Virginie MÄRZ⁴ (UCLouvain, Belgique)

Nous avons développé un dispositif de formation de fin de cycle où un accompagnement à la posture réflexive est proposé aux étudiants. Ce dispositif s'inscrit dans la durée puisqu'il occupe à lui seul l'agenda pendant onze semaines consécutives et qu'il aboutit à une production écrite : le travail professionnel de fin d'études. L'objectif de notre travail de chercheur est de comprendre le fonctionnement et les effets de la mise en place de ce dispositif de formation. Ainsi, plus spécifiquement, voulons-nous, d'une part, montrer comment les étudiants sont accompagnés dans la réflexivité, et plus spécifiquement dans l'écriture réflexive prenant la forme d'un portfolio ; et, d'autre part, identifier les effets de ce module de formation en termes de réflexivité. Cette double visée se décline en trois questions de recherche : (1) comment les étudiants s'emparent-ils de la consigne relative à la production d'un écrit réflexif ? (2) quels processus et niveaux de réflexivité observe-t-on dans lesdits portfolios ? et (3) sur quoi les étudiants se centrent-ils pour réaliser leur analyse réflexive ? Nos résultats montrent, d'une part, que des processus de réflexivité sont dominants pour l'ensemble des étudiants et, d'autre part, que trois profils de scripteurs réflexifs se dégagent.

Mots-clés : Accompagnement écrit réflexif, analyse réflexive, formation des enseignants, portfolio

Introduction – Problématique

Plusieurs travaux (notamment Saussez & Paquay, 2004 ; Vause, 2010) mettent en évidence le fait que les futurs enseignants fondent leur agir professionnel en grande partie sur leurs savoirs personnels autobiographiques, c'est-à-dire sur les croyances et connaissances qu'ils ont *a priori* sur l'acte d'enseigner, intériorisées au fil de leur scolarité. De plus, dans leur cursus d'apprentissage du métier, les étudiants ont tendance à estimer que les discours promus par la formation sont des pratiques d'excellence, trop éloignées des réalités

1. Contact : stephane.colognesi@uclouvain.be

2. Contact : catherine.deschepper@vinci.be

3. Contact : laurence.balleux@vinci.be

4. Contact : virginie.marz@uclouvain.be



de terrain (Perez-Roux, 2016). Ainsi, comme ils voient peu l'utilité de ce qui leur est enseigné en formation (Caron & Portelance, 2017 ; Paquay, 2012), ils mettent à distance ces propositions quand ils se retrouvent en classe (Altet, Desjardins, Étienne, Paquay & Perrenoud, 2013). Des études antérieures ont montré que l'adoption d'une posture réflexive permettrait de résoudre ce problème (Donnay & Charlier, 2008 ; Jorro, 2005). En d'autres mots, travailler la réflexivité dans le cursus de formation initiale pourrait faire évoluer les savoirs personnels autobiographiques et favoriser le transfert des contenus de la formation dans les pratiques de classe.

Quand on regarde les consignes formulées aux étudiants dans les instituts de formation, et quand on parle entre formateurs d'enseignants, il semble que l'analyse réflexive soit justement bien présente dans les cursus ; elle est d'ailleurs présente dans le référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant (Conseil de l'Éducation et de la Formation, 2000). Il y est explicitement inscrit que « la formation mettra en œuvre, de manière intégrée, l'ensemble des compétences au service d'une pratique professionnelle réfléchie et réflexive » (p.1) et la capacité de « mettre en question ses connaissances et ses pratiques » est notamment identifiée. Cependant, si la réflexivité est constamment sollicitée, elle ne fait pas nécessairement l'objet d'un enseignement/apprentissage dédié ni d'un accompagnement spécifique (Bocquillon & Derobertmeasure, 2018). À ce titre, on voit bien que pendant un stage, des analyses des activités sont attendues *a posteriori* ; que dans les temps après expérimentation, on demande aux étudiants de se positionner sur les forces et faiblesses qu'ils ont identifiées dans leurs pratiques, etc. Mais des temps d'enseignement de cette compétence réflexive ont-ils été programmés pour, d'une part, montrer leur utilité et, d'autre part, amener les étudiants à pouvoir le faire de façon fine ? En plus de ces aspects, qui renvoient à la pertinence pratique de notre contribution, mentionnons également que du point de vue de la recherche, peu de travaux étayaient la façon dont les étudiants peuvent être formés / accompagnés à ladite posture réflexive et les leviers pour développer celle-ci de façon efficace (Altet et al. 2013). Pourtant, des études récentes existent comme celle de Bocquillon et Derobertmeasure (2018) qui proposent une didactique de la pratique réflexive ou celle de Schilings, Depluvrez et Fagnant (2018) qui mettent en place un cadre langagier pour soutenir l'activité réflexive des futurs formateurs d'enseignants.

À la suite de ces constats (ou pour cette raison), nous avons développé un dispositif de formation de fin de cycle où nous proposons aux étudiants un accompagnement à la posture réflexive. Ce dispositif s'inscrit dans la durée puisqu'il occupe à lui seul l'agenda pendant onze semaines consécutives et qu'il aboutit à une production écrite : le travail professionnel de fin d'études. L'objectif de notre travail de chercheur est de comprendre le fonctionnement et les effets de la mise en place de ce dispositif de formation. Ainsi, plus spécifiquement, voulons-nous, d'une part, montrer comment les étudiants sont accompagnés dans la réflexivité, et plus spécifiquement dans l'écriture réflexive prenant la forme d'un portfolio ; et, d'autre part, identifier les effets de ce module de formation en matière de réflexivité. Cette double



visée se décline en trois questions de recherche : (1) comment les étudiants s'emparent-ils de la consigne relative à la production d'un écrit réflexif? (2) quels processus et niveaux de réflexivité observe-t-on dans lesdits portfolios? Et (3) sur quoi les étudiants se centrent-ils pour réaliser leur analyse réflexive?

Cadre conceptuel

Notre cadre conceptuel se développe autour de deux dimensions. Premièrement, les fondements qui nous ont permis de construire le dispositif de formation et, deuxièmement, les théories relatives à la réflexivité et la manière de la repérer dans les discours.

Balises théoriques pour construire les étapes du dispositif

Quatre types d'activités d'apprentissage professionnels à prendre en compte pour surmonter les changements rapides inhérents au métier d'enseignant se dégagent de notre revue de la littérature (Geijsel, Slegers, Stoel, & Krüger, 2009; Janssen & van Yperen, 2004; Kwakman, 2003). Premièrement, le partage de connaissances, entendues comme les savoirs théoriques, didactiques, pédagogiques, mais aussi expérientiels, dans une perspective de *Professional Learning Community* (Darling-Hammond & Richardson, 2009). Deuxièmement, l'innovation, c'est-à-dire « produire une chose nouvelle dans un contexte existant » (Lison, Bédard, Beaucher, & Trudelle, 2014, p.4). Ainsi, pour innover, faut-il concevoir des interventions à destination des élèves, tâche professionnelle par excellence. Cela renvoie aux travaux de Vierset, Frenay et Bédard (2015) qui suggèrent la contextualisation des apprentissages, c'est-à-dire de proposer à l'étudiant « des situations inscrites dans le quotidien d'un contexte de travail authentique afin qu'il s'exerce au transfert de ses apprentissages lors des situations professionnelles qu'il rencontrera dans l'avenir » (p.5). Troisièmement, l'expérimentation, impliquant un moment d'essai sur le terrain des interventions planifiées. Quatrièmement, la pratique réflexive, définie *supra*, en partant du principe que l'activité, l'action ou l'expérience devraient être analysés en situation et dans leur effectivité (Rix & Lièvre, 2005) pour permettre à l'acteur d'être replacé devant son action et de se revoir agir (Falzon & Mollo, 2004).

Il semble donc que ces types d'activités soient les aspects-clés à mettre en place dans un dispositif de formation des enseignants. Cela peut être rendu possible d'une part en prévoyant le dispositif dans une perspective d'alternance intégrative (Merhan, Ronveaux & Vanhulle, 2007; Pentecouteau, 2012) où s'enchaînent des temps en institut de formation et sur le terrain et, d'autre part, en faisant passer les étudiants par plusieurs *postures*. Une posture est, à la suite de Bucheton (2014), Mieusset (2013) ou Vial et Caparros-Mencacci (2007), un mode d'agir temporaire, situé, joué par un individu en fonction d'un projet, d'une tâche. Dolz, Gagnon et l'équipe FORENDIF (2018) expliquent que « la formation des enseignants propose différents types de démarches centrées sur la présentation, la découverte ou la mise en pratique professionnelle pour que les étudiants adoptent une posture d'analyste, de concepteur ou de praticien réfléchi » (p.411). Pour notre part



(Colognesi, 2017), nous avons théorisé les postures mobilisées dans le dispositif présenté plus loin en soutenant que chacune est inhérente à un type d'activité d'apprentissage professionnel et que le cumul de ces postures dans une même ingénierie d'enseignement permet le développement des compétences professionnelles des enseignants. Six postures ont été alors retenues : la posture d'apprenant (vivre une activité dans la peau de l'élève), d'ingénieur (ou concepteur, concevoir des activités pour les classes), d'enseignant (mettre en oeuvre les leçons développées au préalable), d'observateur (être dans la classe et observer un collègue enseigner), d'analyste réflexif (prendre du recul sur sa pratique), et de chercheur (récolter des données et les analyser). Ces postures sont présentées plus avant dans la section méthodologie.

Quand on parle de réflexivité

D'après Altet (2004) ou Donnay et Charlier (2008), la réflexivité est un savoir-analyser qui contribue au développement professionnel entendu comme « un processus graduel d'acquisition et de transformation des compétences et des composantes identitaires conduisant progressivement les individus et les collectivités à améliorer, enrichir et actualiser leur pratique, à agir avec efficacité et efficience dans les différents rôles et responsabilités professionnelles qui leur incombent, à atteindre un nouveau degré de compréhension de leur travail et à s'y sentir à l'aise » (Mukamura, 2014, p.12). Ainsi, la réflexivité permet d'améliorer le « soi professionnel » (Kelchtermans, 2001), en jouant un rôle transformateur permettant le questionnement et la régulation des pratiques (Paquay, De Cock & Wibault, 2004).

À partir de notre recension des écrits, nous avons dégagé plusieurs modèles de réflexivité. Correa Molina, Collin, Chaubet et Gervais (2010) en ont réalisé une typologie. Les auteurs identifient premièrement les modèles itératifs, qui comprennent une succession d'étapes et envisagent la réflexivité comme un processus ; deuxièmement, les modèles hiérarchiques, organisés selon une échelle allant des niveaux les plus bas vers les niveaux les plus hauts de réflexivité et, troisièmement, les modèles thématiques, qui identifient des dimensions de la réflexivité elles-mêmes déployées en différentes facettes. Dans ses travaux, Derobertmeasure (2012) fait le pari d'une synthèse intégrée des différents modèles. Il identifie ainsi 13 « processus réflexifs » qu'il regroupe en trois niveaux de réflexivité. Le premier niveau renvoie à ce qui se fait ; il s'agit donc de faire état de sa pratique par des processus comme la description, la narration, le questionnement, la prise de conscience et le fait de pointer ses difficultés. Le deuxième niveau considère les processus qui permettent de prendre distance par rapport à ce qui se fait. Il s'agit alors d'évaluer sa pratique, de l'intentionnaliser, de la légitimer en fonction d'une préférence ou d'une tradition, en fonction d'arguments contextuels ou d'arguments pédagogiques ou éthiques et de poser un diagnostic. Le troisième niveau implique la réflexion pour l'action, vers une prochaine expérience, en proposant une ou des solutions de rechange, et en théorisant/généralisant ses observations. Le tableau 1 propose une synthèse des 13 processus, en regard des niveaux dans lesquels ils interviennent.



Tableau 1 : Synthèse des processus de réflexivité d'après Derobertmeasure (2012)

Niveau	Processus de réflexivité	Fait référence à ...
1	Narrer / décrire Questionner Prendre conscience Pointer ses difficultés	Narration ou description de sa pratique sans distanciation. Interpellation de la démarche réalisée sans réponse au questionnement. Mise en évidence de son identité ou de sa démarche d'action. Identification de difficultés et/ou de problèmes sans apporter de solution.
2	Evaluer sa pratique Intentionnaliser sa pratique Légitimer sa pratique selon son expérience Légitimer sa pratique en fonction d'arguments contextuels Légitimer sa pratique en fonction d'arguments pédagogiques ou éthiques Diagnostiquer	Positionnement de sa pratique par rapport à une attente ou un résultat. Justification de son action en regard 'un but atteint ou à atteindre. Justification de l'action en fonction de son expérience ou de ses préférences. Justification de l'action en fonction d'éléments liés au contexte. Justification de l'action en regard d'éléments de nature pédagogique ou éthique. Reconnaissance ou repérage de ce qui pose problème dans la démarche d'action.
3	Proposer une ou des solutions de rechange Explorer une ou des solutions de rechange Théoriser / Généraliser	Identification de ce qui pourrait être fait en vue d'améliorer son action. Formulation d'une ou plusieurs solutions de rechange et évaluation de celles-ci pour sélectionner la plus intéressante. Formulation d'un savoir tacite comme une règle, une recommandation, une théorie personnelle, ... qui permet une modification future de sa pratique

Un moyen mis en évidence pour développer la réflexivité est la pratique du portfolio (Bélaïr & Van Nieuwenhoven, 2010; Bucheton, 2014), puisque l'écrit est un « médium privilégié d'une réflexion personnelle » (Paquay et al., 2004, p.24) qui permet de « dire » son métier (Nonnon, 2002; Pollet, 2009). Il demande à l'auteur, qui adopte une posture d'observation de son propre fonctionnement dans sa pratique, de faire « un effort de formulation qui nécessite une structuration et une clarification des pensées et des conduites » (Proulx et al., 2012, p.4). Bucheton (2003) explique que cet écrit amène à réaliser une pause réflexive, une mise en attente qui permet de se mettre à distance de l'action, amenant ainsi une perception plus objective des expériences. L'auteure insiste aussi sur le fait que cette mise à distance joue un rôle de tissage des connaissances.

Par ailleurs, cette forme d'écriture n'est pas innée, elle se prépare et nécessite un apprentissage qui doit être accompagné (Champy-Remoussenard, 2009). Pour cela, Oudart et Leclercq (2011) ont identifié trois logiques d'accompagnement de l'écrit réflexif. La première, la logique normative, tend à rassurer l'écrivain pour lui permettre de progresser. Pour cela, l'accompagnant peut lui donner des repères, des formats, des codes, faire analyser des modèles et attirer l'attention sur les qualités attendues du produit final. La deuxième, la logique dialogique, entend que l'accompagnant installe un climat propice à l'échange et à la conversation réflexive, pour soutenir l'écriture. La troisième, la logique spéculative, autorise l'accompagnant à cerner les objectifs et les capacités de l'écrivain (ce qu'il peut faire et jusqu'où il



peut aller) de manière à pouvoir l'accompagner au mieux. Dans une étude antérieure (Colognesi, Celis, Dejemepe & Van Nieuwenhoven, 2017), nous avons mis en lien ces logiques avec les enjeux qu'elles activent, le cadre qui est posé, le canal de communication privilégié et les postures d'accompagnement qu'elles soutiennent (tableau 1).

Tableau 2 : Mise en perspective des logiques d'accompagnement (Colognesi *et al.*, 2017, p.67).

Facteurs d'influence	Logique normative	Logique dialogue	Logique spéculative
Enjeux	Faire réussir	Comprendre et pousser plus loin	Accepter et dépasser les normes
Cadre posé	Rassurant et balisé	Stimulant et flexible	Personnalisé et ouvert
Canal de communication privilégié	Ecrit comme révélateur et transformateur cognitif	Oral comme lieu réflexif	Oral pour révéler la personne
Postures d'accompagnement	Expert Directivité	Coach	Rôle de second Non-directivité

Cadre méthodologique

Nous passons ici en revue tout d'abord le dispositif tel qu'il a été vécu par les étudiants, en précisant comment ils ont été accompagnés dans l'écriture du portfolio réflexif, puis nous détaillons l'échantillon et la collecte et le traitement des données.

Pour rappel, l'objectif de notre étude est de comprendre le fonctionnement et l'effet de la mise en place de ce dispositif de formation de fin de cycle. Pour y répondre, nous avons privilégié une approche qualitative interprétative (Savoie-Zajc, 2011), alliant une perspective descriptive et compréhensive.

Le dispositif vécu par les étudiants

Le module de recherche-formation dont il s'agit ici s'appelle DIDAC'TIC et a déjà fait l'objet de publications antérieures, tant dans l'explicitation de ses impacts sur la modification des représentations des étudiants quant à l'enseignement/apprentissage de l'oral (Colognesi & Dolz, 2017), des postures qu'il fait prendre aux étudiants (Colognesi, 2017) et de la question du numérique à l'intérieur de l'ingénierie de formation (Colognesi & Balleux, 2018). DIDAC'TIC se déroule en fin de cursus des enseignants du primaire⁵, d'avril à juin. L'objectif est de développer et d'expérimenter des scénarisations d'une douzaine d'heures envisageant l'enseignement/apprentissage d'un genre oral (Dolz & Gagnon, 2008) ou d'un objet mathématique en utilisant les tablettes numériques comme support ; d'en analyser et d'en comprendre les effets. L'agenda des étudiants est alors entièrement consacré au module. Son évaluation se fait principalement par le biais de deux documents : un rapport de recherche et un portfolio présentant le développement professionnel réalisé tout au long du module. C'est ce dernier qui est au cœur de cette contribution.

5. Pour l'instant, en Belgique francophone, trois ans sont toujours nécessaires pour la formation des enseignants. Dans cette recherche, il s'agit donc d'étudiants de BAC 3.



Six postures sont mobilisées dans le cadre du module : apprenant, ingénieur, enseignant, observateur, analyste réflexif et chercheur.

Dans l'institut de formation, dans la posture d'apprenant, les étudiants sont d'abord formés aux aspects didactiques en regard des dernières recherches du domaine (soit didactique du français, soit didactique des mathématiques selon leur choix). Ils vivent des activités, en suivant le principe d'isomorphisme (Meirieu, 2005 ; Robinet & Voz, 2014), c'est-à-dire que les formateurs font avec les étudiants ce qu'ils attendent que les étudiants fassent avec leurs élèves. Ensuite, un recul critique sur ce qu'ils ont vécu est proposé afin d'identifier les pratiques efficaces et considérer les transpositions possibles. Ensuite, dans la posture d'ingénieur, les étudiants, en duo, développent les scénarios d'apprentissage en mobilisant les apports de la formation reçue et en construisant des dispositifs adaptés au contexte de leur classe d'expérimentation. Ils sont accompagnés par les formateurs et les praticiens. En parallèle, les étudiants conçoivent aussi les outils de recueil de données comme des pré- et post-tests et des questions métacognitives.

Sur le terrain, dans la posture d'enseignant, les étudiants expérimentent les scénarios conçus dans les classes et, dans la posture de chercheur, récoltent les données nécessaires pour mesurer les effets des activités d'enseignement. Pendant que certains enseignent, d'autres prennent la posture d'observateur pour observer leurs paires enseigner et soutiennent aussi la récolte des données. Au fil de l'expérimentation, les étudiants endossent la posture d'analyste en notant leurs réflexions dans un journal de bord. De surcroît, ils sont amenés à prendre un recul critique sur les activités d'enseignement par la pratique de l'autoconfrontation.

De retour dans l'institut de formation, les étudiants, réalisent encore un recul critique sur l'ensemble de l'expérience et sur quelques activités filmées, en autoconfrontation. Ils prennent également la posture de chercheur, déjà endossée au temps de récolte des données, pour les analyser avec l'aide des chercheurs. Enfin, les étudiants rédigent les productions demandées : un rapport de recherche spécifique à chaque expérimentation, et un portfolio mettant en évidence leur développement professionnel.

La consigne de ce portfolio est de rendre compte des sauts qualitatifs et du développement perçu, en passant en revue cinq aspects : soi comme enseignant, soi et les autres, l'intégration des technologies, les avancées méthodologiques et didactiques, leur posture de chercheur. Il n'y a pas de contrainte quant au format attendu ni au nombre de pages. L'écriture du portfolio a été accompagnée dans le sens que les étudiants ont été invités à produire plusieurs versions de leur texte, en respectant ainsi les principes de la didactique de l'écriture (par exemple Colognesi & Lucchini, 2018 ou Niwese & Bazile, 2014) et en offrant des temps d'intervention entre chaque réécriture. Chaque temps renvoie à une logique d'accompagnement de Oudart et Leclercq (2011). Ainsi, après un premier jet, dans une optique normative, les balises ont été rappelées et quelques modèles ont été analysés en collectif. Cette activité a permis une réécriture, suite à laquelle un temps de relecture collaborative (Colognesi & Deschepper, 2018) a été réalisé, permettant aux



pairs de donner un avis et des conseils pour réécrire, dans une optique dialogique, ce qui a permis de réaliser une troisième version du texte. Finalement, dans une optique spéculative, les étudiantes ont pu rencontrer en « tête-à-tête » un formateur pour les aider à atteindre les objectifs qu'ils s'étaient fixés et à surmonter les obstacles qu'ils pouvaient encore rencontrer.

Échantillon

Le groupe est composé uniquement d'étudiantes, au nombre de 23. Trois d'entre elles suivent le cursus ordinaire en troisième année de formation. Trois autres appartiennent au *cursus FHA* (Formation à Horaire Adapté), ce qui veut dire qu'il s'agit d'adultes en reprise d'études : elles suivent la formation en cours du soir et le week-end lors de leurs premières années de formation (ce qui leur permet d'exercer un métier à mi-temps en journée). Les 17 autres sont des étudiantes dites de *passerelles*, qui ont déjà un diplôme d'institutrice maternelle, et font une année supplémentaire pour obtenir le bachelier institutrice primaire.

Récolte et traitement des données

Nous avons recueilli l'ensemble des 23 portfolios dans leur dernière version, qui se présentent, nous l'évoquerons plus loin, sous des formats et des volumes très variables. Une analyse de contenu (Miles & Huberman, 1994) a été appliquée aux productions des étudiantes afin d'associer les propos des scripteurs aux trois niveaux de réflexivité et aux processus réflexifs présents dans le modèle intégré de Derobertmeasure (2012). Notons que nous avons fait le choix d'associer les processus « prendre conscience » et « questionner », de même que les trois processus associés à la légitimation de sa pratique (légitimer via des préférences, légitimer par des arguments contextuels et légitimer par des arguments pédagogiques ou éthiques), parce qu'il nous est apparu que, dans les productions des étudiantes, ces catégories étaient trop poreuses pour pouvoir être finement distinguées.

Dans la mesure du possible, nous avons tenu compte de la grille d'analyse de Bocquillon et Derobertmeasure (2017), tout en restant dans une démarche essentiellement qualitative au vu de la taille de notre échantillon. Une note de 0 à 3 a été attribuée à chaque portfolio pour chaque processus selon que ce dernier était absent (0), présent de façon minimale (1), présent et développé (2) ou très présent et développé (3). Chaque note a fait l'objet d'une négociation entre deux correcteurs, formateurs d'enseignants, expérimentés. Les notes résultent ainsi de lectures exhaustives de l'ensemble des textes (et non pas d'une recherche par mots-clés).

D'autres aspects des productions ont aussi été analysés dans l'optique d'identifier la manière dont les étudiantes se sont emparées des consignes qui leur avaient été données, des items de la grille d'évaluation (présentée en annexe 1) et des espaces de libertés génériques ou rédactionnels dont elles disposaient. En effet, dans le cadre de la rédaction de leur rapport réflexif, les étudiantes étaient libres de choisir leur format textuel, ceci afin de leur permettre de s'emparer des critères de la grille d'évaluation (en annexe 1) de la façon qui leur semblait la plus appropriée.



En plus du contenu du discours, d'autres observations ont été réalisées. Ainsi, les aspects suivants ont été recensés : les temps verbaux utilisés dans les productions, la présence du sujet via l'utilisation du pronom « je », la façon dont les références externes sont convoquées (si elles sont citées ou exploitées dans un dialogue avec l'auteur), les formats textuels proposés (présence de tableaux, de listes, etc.) et la focalisation principale à partir de laquelle les étudiantes ont organisé leur production (centré sur le dispositif, centré sur le parcours de formation, centré sur des référents théoriques). L'analyse de ces observations a permis de mettre au jour des « profils » de réflexivité.

Présentation des principaux résultats

Comment les étudiantes se sont-elles emparées de la consigne relative à la production d'un écrit réflexif ?

Sur les 23 portfolios rendus, on observe 9 productions « standardisées », c'est-à-dire qui respectent un format académique, et 14 portfolios qui présentent une forme plus créative. Parmi ces derniers, 8 étudiantes ont mobilisé des genres plus propices ou dédiés par nature à la réflexivité (un carnet de bord/ de voyage, un journal de bord de l'enseignant, un journal intime, un interview) tandis que les 6 autres étudiantes ont exploité des genres « inattendus » dans le cadre de cette production (mandala, mode d'emploi, synopsis de film, conte, carte d'un réseau de métro urbain, panneaux de signalisation). L'analyse des données a permis de faire ressortir que plus les étudiantes se sont éloignées du genre « académique »⁶, c'est-à-dire d'un format habituel d'un travail dans le supérieur, plus elles ont veillé à « filer la métaphore générique ». Les productions sont alors réalisées en respectant au maximum les caractéristiques du genre choisi. Cette marge de liberté avait pour objectif d'autoriser des organisations du propos variées autour d'incontournables dont elles avaient connaissance et qui balisaient tout à la fois le travail réalisé durant la formation spécifique, les postures endossées lors de cette formation et les dimensions réflexives sur lesquelles elles étaient appelées à se positionner (soi comme enseignant, soi et les autres, intégration des technologies, avancées méthodologiques et didactiques, posture de chercheur).

Par ailleurs, deux types de traitement des items proposés dans la grille d'évaluation apparaissent dans les documents des étudiants. En effet, la moitié des étudiantes font de cette grille d'évaluation l'ossature, la structure même de leur travail écrit, de sorte qu'elle devient de facto la table des matières du travail écrit (12 portfolios). Cette surexploitation de la grille d'évaluation à des fins d'organisation textuelle, si elle a le mérite de rendre explicites et visibles les éléments attendus dans la production, impose néanmoins une structure

6. Nous avons bien conscience qu'on ne définit pas un genre académique. Nous avons nommé comme telles les productions qui s'emparent le plus des attendus formels et structurels des types d'écrits académiques tels que l'écrit réflexif, le mémoire, le travail de recherche, etc. Au rang de ces attendus, par exemple, la présence d'une table des matières, l'écriture multivoix, la prise en charge d'une structure type « introduction, développement, conclusion ». Dans notre cas, nous avons surtout voulu différencier les étudiantes qui sont restées dans une structure formelle académique de celles qui se sont emparées d'une liberté générique pour inscrire leur texte dans un autre genre.



réductionnelle qui permet peu le développement d'une vision réflexive plus transversale. Les 11 autres productions témoignent d'une prise en compte plus souple des items de cette grille au sein du texte écrit. Dans ces cas, les aspects attendus sont présents, mais inscrits dans un texte et un contexte plus intégrateurs. On observe enfin quelques structures mixtes, dans lesquelles les scripteurs «hameçonnent» le lecteur par la mise en évidence (via un code couleur, par exemple) des éléments attendus de la grille d'évaluation au sein d'une organisation textuelle fondée sur une structure propre. Cette intégration plus formelle ou plus diffuse des items de la grille d'évaluation dans la structure de présentation des productions se retrouve équitablement dans les différents formats de portfolios, de sorte qu'on n'observe pas une plus grande liberté d'organisation interne dans les portfolios qui exploitent des genres plus créatifs, pas plus qu'on n'y constate – *a contrario* – une «réacadémisation» du propos par l'intégration des items de la grille. Autrement dit, le choix de s'emparer des rubriques de la grille d'évaluation n'a pas de lien avec le choix du genre de présentation fait par l'étudiante.

Ces premières observations, qui concernent le format rédactionnel choisi par les étudiantes et la manière dont elles y intègrent les consignes et les/ des items de la grille d'évaluation, montrent toute la difficulté que peut représenter pour un scripteur habitué à produire un écrit en contexte académique l'ouverture d'un espace de choix aussi large que celui du genre. Dans cette perspective, la mise à disposition d'une grille d'évaluation explicite peut conduire à une survalorisation de cette dernière.

Quels sont les processus et niveaux de réflexivité observés dans les portfolios ?

En analysant les contenus des productions, et en associant ces contenus au niveau de réflexivité et aux processus réflexifs identifiés par Derobertmaure (2012), on observe dans les portfolios des étudiantes des processus dominants et d'autres dont la mention est relativement confidentielle. Ceux-ci sont repris et ventilés dans la figure 1 qui représente la moyenne des résultats pour l'ensemble des dimensions observées.

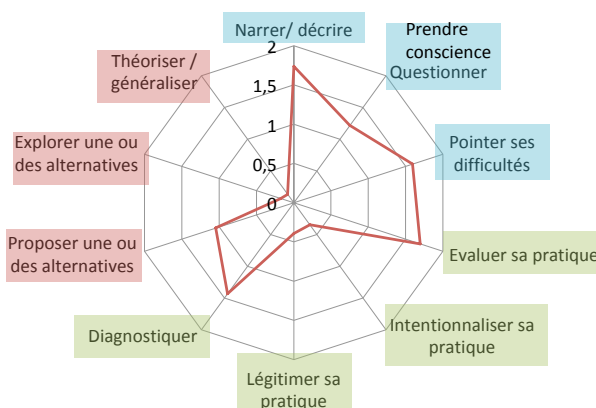


Figure 1 : Panorama de l'investissement des processus de réflexivité dans les portfolios analysés



Pour le niveau 1 (en bleu dans la figure 1), les productions des étudiantes présentent, globalement, une prise en charge des trois processus d'analyse réflexive avec « narrer/décrire » et « pointer ses difficultés » comme processus dominants. En effet, la description de l'ingénierie didactique telle qu'elle a été menée en stage, la description du module de formation de même que l'identification des difficultés qui sont en lien sont propices aux processus de niveau 1. Les items « prendre conscience » et « questionner » se déploient généralement de façon concomitante dans les relatés d'expérience, de sorte qu'il nous a semblé pertinent de les regrouper dans une seule catégorie. Pour autant, le degré de réflexivité de ce « double » item est très variable d'une production à l'autre.

Les élèves ont très mal pris les critiques qu'ils ont reçues. Je me demande si on n'aurait pas dû faire autrement et comment on aurait pu faire. (Extrait du portfolio de E2, Prendre conscience/questionner)

En ce qui concerne le deuxième niveau (en vert dans la Figure 1), l'analyse met en évidence le peu de présence réflexive pour les processus « intentionnaliser » et « légitimer sa pratique ». On peut émettre l'hypothèse que dans la mesure où le dispositif de formation propose une méthodologie très cadrée qui passe par une série d'étapes interdépendantes, les étudiantes ont considéré que ces deux dimensions appartenaient davantage à leurs formateurs qu'à elles-mêmes et n'avaient donc pas à être véritablement interrogées. C'est en tous cas une perspective à envisager, qui pose, de façon plus globale, la question de la prise en charge des différentes dimensions d'un dispositif de formation (où comment l'isomorphisme peut, par exemple, court-circuiter l'appropriation et la responsabilisation dans l'élaboration d'une ingénierie didactique).

J'ai fait créer la carte d'identité des solides avec la tablette parce que ça renvoie à l'étape du « progrès ». (Extrait du portfolio de E6, Intentionnaliser)

Je voulais observer trois profils dans ma classe d'expérimentation, et pour faire cela j'ai posé des questions métacognitives. (Extrait du portfolio de E7, Légitimer)

Le processus « évaluer » fait l'objet d'une demande explicite dans les consignes du portfolio, particulièrement pour ce qui concernait l'utilisation des tablettes, et il a été fortement travaillé tout au long du dispositif de formation. La présence importante de réflexions qui lui sont associées s'explique donc probablement plus facilement, de même que l'attention portée à l'aspect technologique. Le processus « diagnostiquer » vient généralement en renfort immédiat.

La tablette a permis de prendre des photos. Du coup, c'était plus facile pour faire la synthèse. Nous pourrions difficilement créer une synthèse avec autant de photos. (Extrait du portfolio de E9, Évaluer)

Lorsqu'on demande aux élèves de travailler avec BookCreator pour garder des traces ça pose problème. En effet, ils ne savent pas facilement trouver les outils pour insérer des photos, passent beaucoup de temps à choisir les couleurs, la police, etc. (Extrait du portfolio de E1, Diagnostiquer)



Quant au troisième niveau (en rouge dans la figure 1), deux processus qui lui sont inhérents («explorer une ou des solutions de rechange» et «généraliser/théoriser») sont peu représentés. Notre hypothèse explicative est double, et elle est évidemment à vérifier. Premièrement, parce que ce sont les processus les plus complexes, ils n'ont pas été investis par les scripteurs, qui pourtant avaient dans leur consigne de se mettre en projet pour le début de leur insertion professionnelle. Deuxièmement, dans la mesure où le portfolio réflexif se présentait comme un document à rendre à l'issue de la formation, en complément d'un autre travail, fondé lui sur l'ingénierie didactique qui avait été développée et l'analyse de ses effets sur les élèves, ils sont pour partie intégrés aux résultats de l'expérimentation (on en trouve des traces dans le second travail remis par les étudiants, ce qui renvoie à la difficile question du découpage des objets d'évaluation). Ainsi, «proposer une solution de rechange» serait par exemple plus simple à mobiliser pour les étudiants quand on parle d'une séquence ou d'une activité spécifique plutôt que dans une production plus globale qui reprend l'ensemble d'un processus.

On trouve néanmoins quelques passages dans les travaux qui renvoient à ces processus.

La prochaine fois, je vais prévoir un temps de préparation aux questions, à la compréhension du vocabulaire, on va écouter ou lire quelques réponses. C'est ce que je ferai pour amener les élèves à répondre à ce genre de questions. (Extrait du portfolio de E3, Proposer une ou des solutions de rechange)

Sur quoi les étudiants se centrent-ils pour réaliser leur analyse réflexive ?

Si l'analyse des productions des étudiantes par le truchement des niveaux de réflexivité et des processus dominants a permis de mettre en évidence des tendances générales dans les écrits, on constate, en détaillant les contenus développés dans les portfolios, que ces productions se distinguent davantage les unes des autres par la focalisation que le scripteur opère. Ainsi, en croisant les données textuelles que nous avons récoltées et la manière dont les écrits des étudiantes prennent en charge les différents processus réflexifs proposés dans le modèle de Derobertmeasure (2012), nous avons pu identifier trois grands profils de réflexivité au sein desquels les niveaux de réflexivité se distribuent différemment. Le tableau 2 présente ces profils et leurs caractéristiques, tandis que l'annexe 2 donne à voir un extrait emblématique de production de chacun des profils.



Tableau 2 : Trois types de profils de scripteurs dans le cadre de la rédaction du portfolio réflexif

Type de profil	Profil 1	Profil 2	Profil 3
Focalisation	Centré sur le moment M/le dispositif.	Centré sur l'évolution de soi en tant que personne/ professionnel agissant.	Centré sur les liens possibles entre l'expérience et des référents.
Contenu du discours	Description d'une pratique immédiate (le dispositif). L'étudiant identifie une séquence d'apprentissage, la décrit, la polarise, trouve des solutions locales et immédiates.	Description d'une évolution personnelle. L'étudiant raconte sa pratique, l'inscrit dans un avant/après centré sur le parcours personnel.	Description de « situation-problème ». L'étudiant pose un diagnostic sur sa pratique, l'associe à des référents théoriques, se décentre, tente de comprendre.
Éléments formels -indices textuels	Description détaillée.	Narration et chronologie.	Présence intégrée d'éléments de bibliographie (exploitée).
	Détails / découpage / format tabulaire.	Survalorisation du « je » dans le discours.	Sous-valorisation du « je ». Renvoi à des ressources externes.
	Utilisation du présent / de l'infinitif.	Temps du passé et du futur.	Présent de généralisation.
Recours aux sources et référents externes	Peu de liens théoriques.	Centration sur les valeurs et l'expérience de l'individu.	Centration sur des concepts.
Pistes de progression / types de solutions envisagées	Recherche de solutions immédiates (survie).	Modification de l'individu suite à l'expérience.	Pas de recherche de solution immédiate. Réflexion globale.

Les processus de réflexivités des étudiantes du premier profil (11 portfolios) sont repris dans la figure 2. Ce profil renvoie à des étudiantes centrées sur le dispositif, qu'elles décrivent (plus qu'elles n'analysent) de façon fine et détaillée, avec une abondance de détails contextuels et d'informations précises. La pratique est décortiquée, et parfois des solutions immédiates sont envisagées. D'un point de vue formel, les textes se présentent majoritairement à la troisième personne de l'indicatif présent ou à l'infinitif dans des organisations de type tableau, listes, inventaire de caractéristiques classées en catégories. Les travaux exploitent peu, voire pas, de référents théoriques et ne proposent pas de généralisations didactiques. Les portfolios des étudiants de ce profil se distinguent par une exploitation forte du premier niveau de réflexivité de Derobertmasure (2012).

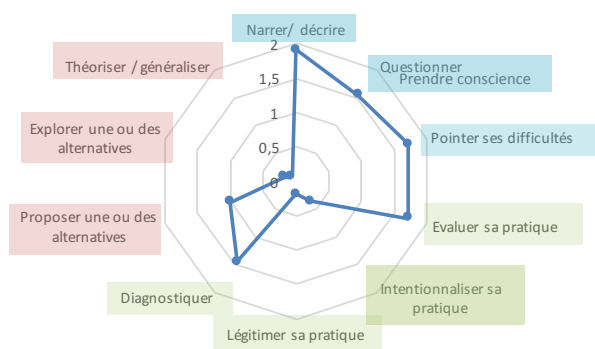


Figure 2 : Processus de réflexivité des étudiants de profil 1



Le deuxième profil (10 productions), dont les processus sont présentés dans la figure 3, se caractérise par des portfolios centrés sur le parcours de l'étudiante. Rédigés à la première personne, ils sont écrits au temps du passé et de futur, sous une forme plus narrative que descriptive. Les étudiantes qui présentent le second profil décrivent le dispositif vécu pour l'inscrire dans une expérience personnelle qui modifie leur posture professionnelle. L'« avant » et l'« après » de la formation sont mis en évidence, comme si la transformation opérée témoignait de la qualité de la progression. La mise en place du dispositif didactique, son analyse et sa régulation sont obliérées au profit d'une vision chronologique plus globale qui intègre ledit dispositif au sein d'un parcours général de formation et, pourrait-on dire parfois, de vie. Les apports ou les critiques portent sur l'accumulation d'expériences dans une logique cumulative et le déplacement du système de valeurs qui dirige l'individu. Les portfolios de ce second profil se caractérisent par une mise en évidence des dimensions « diagnostiquer » et « évaluer » de l'analyse réflexive, qui correspond bien à cette focalisation sur un avant/après de l'expérience.

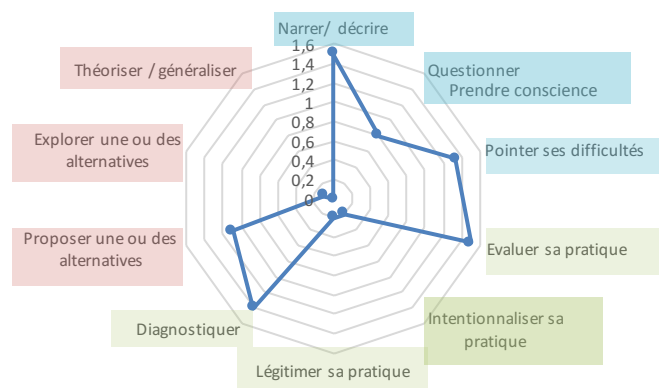


Figure 3 : Processus de réflexivité des étudiants de profil 2

Le troisième profil, nettement moins présent (2 occurrences), et dont les processus sont abordés dans la figure 4, neutralise l'expérience et généralise la description au profit d'une vision plus globale, plus intégrée, et nourrie de référents externes. Les portfolios se présentent alors davantage comme des analyses de cas, via une mise à distance de la dimension subjective (parfois extrême) pour se centrer sur une forme démonstrative. L'analyse réflexive tend à devenir une analyse diagnostique d'une situation didactique donnée, qui vient et qui est sans cesse légitimée par rapport au contexte, aux choix personnels et, surtout, à des référents théoriques existants. C'est cela une des grandes caractéristiques de ce profil. De plus, l'utilisation du « je » semble bannie (ou limitée à l'annonce de l'utilisation d'une source) au profit d'une mise en lien avec des référents externes.

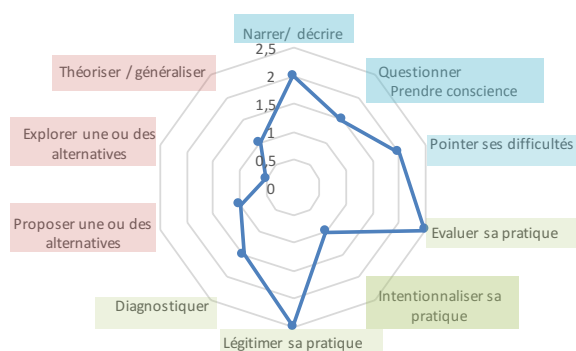


Figure 4 : Processus de réflexivité des étudiants de profil 3

Discussion et conclusion

En développant le dispositif de formation présenté ici, nous nous positionnons tout à la fois comme enseignants et comme chercheurs. Ainsi, le développement de l'ingénierie didactique, fondée sur les résultats de la recherche, nous a permis de proposer un accompagnement à la réflexivité dans une visée du développement professionnel des futurs enseignants (Altet, 2004 ; Donnay & Charlier, 2008). L'analyse des productions des portfolios a permis d'interroger le dispositif, les compétences réflexives des étudiants et ainsi d'ouvrir la réflexion.

De notre analyse, deux aspects sont à mettre en évidence. Le premier aspect est que la liberté dans le choix du genre formel du portfolio a amené 14 étudiantes sur les 23 à proposer un écrit qui sorte d'une structure proprement académique pour aller vers des genres qu'on pourrait penser a priori directement dédiés à l'analyse réflexive (carnets de bord, journal d'expérience) ; des constructions génériques plus créatives ont aussi été repérées. Pour autant, la moitié des écrits (toutes formes de portfolios confondues) exploite les items de la grille d'évaluation comme « table des matières », ou comme « ossature » du travail écrit. Le recours à une forme académique et l'utilisation de critères d'évaluation comme ressource structurelle témoignent de la difficulté, pour les étudiantes de notre groupe, de s'emparer d'une marge de liberté générique que nous pensions propice au développement d'une réflexivité, dans la mesure où elle permettait de produire un écrit aux contours plus individualisables. Se pose alors la question de la liberté dans le choix du genre : représente-t-elle un levier ou une contrainte à l'analyse réflexive ?

Le deuxième aspect à relever est que, malgré la tentative d'accompagnement dans l'écriture du portfolio réflexif, les processus de réflexivité Derobermasure (2012) les plus présents se situent au premier niveau, ce qui renforce le fait que les niveaux 2 et 3 sont complexes à appréhender. Nous pensons qu'il est nécessaire d'avoir plus de temps d'étayage de l'aspect réflexif et surtout sur la façon de le mettre en place. Ainsi, une analyse en collectif de texte « frères » ou de modèles permettant de comprendre comment faire atteindre chaque niveau et d'en avoir des exemples variés pourrait être, nous semble-t-il, un levier pour les réécritures suivantes. Ainsi, un travail sur les différents processus sera proposé aux étudiants de la cohorte suivante.



Ces constats, utiles pour le formateur qui souhaite évaluer son dispositif et, partant, son action, ont toutefois été nuancés par l'identification de trois profils de productions réflexives au sein de notre échantillon. En effet, en couplant l'analyse de contenu à une analyse du discours, nous avons pu observer que les niveaux et processus de réflexivité participaient d'une formalisation différente du propos, centrée sur des dimensions distinctes : les profils centrés sur l'activité, ceux centrés sur la personne et enfin ceux – nettement plus rares – qui visent une intégration de l'expérience personnelle à des modèles identifiés. S'il n'y a pas dans notre groupe de convergence entre les trois profils et la plus ou moins grande liberté formelle dont les étudiantes se sont emparées, on constate néanmoins que ce sont les étudiantes dont les niveaux de réflexivité sont les plus faibles qui présentent des choix génériques et des organisations formelles plus conventionnelles, et que les deux portfolios qui font le troisième profil proposent des structures génériques très libres et assumées. En outre, les deux étudiantes du troisième profil ont développé une réflexivité qui couvre davantage de processus, notamment le fait de légitimer sa pratique en regard d'éléments de nature pédagogique issus de la littérature. Pour autant, au vu de la taille de notre échantillon, et de la dimension exploratoire de cette analyse, il importe d'être extrêmement prudent pour ce qui concerne l'interprétation de ces résultats.

Il nous semble pourtant pouvoir faire un lien entre la profondeur de l'appropriation de la tâche (observable dans le jeu sur le genre) et la qualité du travail de réflexion. En effet, plus l'étudiante s'est engagée dans une écriture personnelle, décidant d'un format et se libérant d'une imposition académique, plus son écrit envisage un degré de réflexivité poussé. Néanmoins, dans les textes de nos participantes, le troisième niveau de réflexivité est à peu près absent, ce qui tend à confirmer la difficulté qu'ont les futurs enseignants, même en année diplômante, à se décentrer de leur pratique et utiliser des sources théoriques pour l'interroger (Paquay & Van Nieuwenhoven, 2007 ; Perrenoud, 2004). La question se pose alors de savoir pourquoi les étudiants, nos participantes incluses, ne mobilisent que de faibles niveaux de réflexivité dans leurs écrits de cette nature (Voz & Cornet, 2010). Est-ce parce que, comme ils voient peu l'utilité de ce qui leur est enseigné en institut de formation (Caron & Portelance, 2017 ; Paquay, 2012), ils s'en mettent à distance (Altet, Desjardins, Étienne, Paquay & Perrenoud, 2013) et ne l'utilise pas quand ils prennent une posture réflexive ? Ou, parce qu'ils n'ont pas bénéficié d'un accompagnement spécifique à cela pour être capables de le faire (Bocquillon & Derobertmeasure, 2018) ? Une constat néanmoins qui ressort de notre étude est que le fait de laisser aux étudiants la liberté du choix du format de leur portfolio, dans une « autorisation » didactique ou pédagogique qui fonderait leur intervention sur un support adéquat à leurs yeux, permet de pousser la réflexivité au maximum des possibilités.

Du point de vue du formateur, l'analyse des portfolios aura permis d'analyser les effets du dispositif proposé sur le développement réflexif des étudiantes. Ainsi, le besoin de réassurance que constitue une grille critériée d'évaluation, la mise en évidence des processus de réflexivité dominants



dans les textes, la relative pauvreté des liens effectués entre expérience personnelle et formalisation peuvent suggérer des améliorations de l'organisation du dispositif.

Du point de vue de la recherche, il semble intéressant de se pencher sur une articulation des niveaux et processus de réflexivité identifiés par Derobertmasure (2012) à d'autres dimensions d'analyse discursive afin d'affiner nos profils réflexifs. Dans ce sens, au-delà du portfolio, genre monologique, les autoconfrontations, les entretiens et les moments d'interactions entre pairs et avec les formateurs se trouvent réinterprétés, dans le travail réflexif, par une voix forcément singulière. Il serait intéressant de s'interroger sur la manière de suivre, jusqu'en fin de processus d'écriture, et au sein de la production qui en est issue, la trace d'une réflexivité « interactive ».

À cette fin, nous avons comme perspective d'analyser plus avant les versions intermédiaires des portfolios afin de voir comment leurs auteurs ont fait progresser leur texte et par ce biais la dimension réflexive dont ils témoignent. Cette analyse qui exploiterait les outils de mesure de la génétique textuelle pourrait alors renseigner sur l'intégration progressive d'une dimension réflexive au sein de l'écrit. En somme, cette première investigation dans les écrits réflexifs dans le cadre de ce dispositif de formation ouvre une série de perspectives et montre l'intérêt de joindre les champs de la didactique de l'écriture, de l'analyse réflexive et de la formation des enseignants.



Références

- Altet, M. (2004). L'analyse de pratiques en formation initiale des enseignants : développer une pratique réflexive sur et pour l'action. *Éducation permanente : l'analyse des pratiques*, 160, 101-111.
- Altet, M. (2013). Formes de résistance des pratiques de formation d'enseignants à la pratique réflexive et conditions de développement de la réflexivité. Dans M. Altet, J. Desjardins, R. Étienne, L. Paquay & P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances* (p. 39-59). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Altet M., Desjardins J., Étienne R., Paquay L., & Perrenoud P. (dir.). (2013). *Former des enseignants réflexifs : Obstacles et résistances*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Bélaïr, L., & Van Nieuwenhoven, C. (2010). Le portfolio comme outil de consignation ou d'évaluation authentique. Dans L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven & P. Wouters (dir.), *L'évaluation, levier de développement professionnel ?* (p. 161-175). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Bocquillon, M., & Derobertmeasure, A. (2017). *Guide pour analyser les traces de réflexivité orales et écrites de futurs enseignants et les interventions de leurs superviseurs dans le cadre de rétroactions vidéo et de rapports réflexifs*. Repéré à https://sharepoint1.umons.ac.be/FR/universite/facultes/fpse/services/ettr/methodo/publications/Documents/working-papers/WP03_2017_Bocquillon.pdf
- Bocquillon, M., & Derobertmeasure, A. (2018). Porter un regard réflexif sur sa pratique. Oui, mais comment ? Vers une didactique de la pratique réflexive. Dans C. Van Nieuwenhoven, C. Colognesi & S. Beausart (dir.), *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (p. 81-104). Louvain-la-Neuve, Belgique : Presses Universitaires de Louvain.
- Bucheton, D. (2003). Du portfolio au dossier professionnel : éléments de réflexion. *Tréma*, 20-21, 43-53.
- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris, France : Retz.
- Caron, J., & Portelance, L. (2017). La collaboration entre chercheuse et praticiens dans un groupe de co-développement professionnel. *Éducation et socialisation*, 45, 1-16.
- 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 & M. Morisse (dir.), *Les écritures en situations professionnelles* (p. 73-94). Québec, Québec : Presses Universitaires du Québec.
- Colognesi, S. (2017). Un dispositif de recherche-formation sur l'enseignement/apprentissage de l'oral en milieu scolaire : le cas de DIDAC'TIC. *La lettre de l'AIRDF*, 62, 21-26.
- Colognesi, S., & Balleux, L. (2018). Former les étudiants à utiliser les tablettes numériques dans leurs pratiques professionnelles : un dispositif en formation des enseignants du primaire. *Frantice*, 14(1), 7-24.
- Colognesi, S., Célis, S., De Jemeppe, X., & Van Nieuwenhoven, C. (2017). Rapport à l'écrit et postures de formateurs dans l'accompagnement d'étudiants engagés dans un portfolio. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 20(2), 49-71.
- Colognesi, S., & Deschepper, C. (2018). La relecture collaborative comme levier de réécriture et de soutien aux corrections des textes. *Le Français aujourd'hui*, 203(4), 63-72.
- Colognesi, S., & Dolz, J. (2017). Un dispositif de formation des enseignants : construire des scénarios pour développer les capacités orales des élèves du primaire. Dans J.-F. de Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (dir.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques. Recherches en Didactique du Français*, 9. (p. 177-199). Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- Colognesi, S., & Lucchini, S. (2018). Enseigner l'écriture : l'impact des étayages et des interactions entre pairs sur le développement de la compétence scripturale. *Canadian Journal of Education*, 41(1), 514-540.
- Conseil de l'Éducation et de la Formation (2000). *Référentiel pour le métier d'enseignant dans l'enseignement fondamental et secondaire en Communauté française de Belgique – avis n°72*. Bruxelles, Belgique : Communauté française de Belgique. Repéré à http://www.cef.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/sites/cef/upload/cef_super_editor/cef_editor/Avis/CEF_Avis_072.pdf&hash=109ea5b387f2f32a580762093918e244a150cfe6
- Correa Molina, E., Collin, S., Chaubet P., & Gervais, C. (2010). Concept de réflexion : un regard critique. *Éducation et francophonie*, 38(2), 135-154.
- Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Research Review. Teacher Learning: What Matters? *How teachers learn*, 66(5), 46-53.
- Derobertmeasure, A. (2012). *La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité ? Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants* (Mémoire de doctorat). Université de Mons, Mons, Belgique. Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00726944>



- Dolz, J., & Gagnon, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques*, (137-138), 179-198. doi:10.4000/pratiques.1159
- Dolz, J., Gagnon, R., & équipe FORENDIF. (2018). Conclusion générale. Dans J. Dolz & R. Gagnon (dir.), *Former à enseigner la production écrite* (p. 397-426). Villeneuve d'Ascq, France: Presses Universitaires du Septentrion.
- Donnay, J., & Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif*. Namur, Belgique: Presses Universitaires de Namur.
- Falzon, P., & Mollo, V. (2004). Auto- and allo-confrontation as tools for reflective activities. *Applied ergonomics*, 35, 531-540.
- Geijsel, F., Slegers, P., Stoel, R., & Krüger, M. (2009). The Effect of Teacher Psychological, School Organizational and Leadership Factors on Teachers' Professional Learning in Dutch Schools. *The Elementary School Journal*, 109(4), 406-427.
- Janssen, O., & van Yperen, N.W. (2004). Employees' Goal Orientations, the Quality of Leader-Member Exchange, and the Outcomes of Job Performance and Job Satisfaction. *Academy of Management Journal*, 47, 368-384.
- Jorro, A. (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Mesure et évaluation en éducation*, 27(2), 33-47.
- Kelchtermans, G. (2001). Formation des enseignants. L'apprentissage réfléchi à partir de la biographie et du contexte. *Recherche et Formation*, 36, 43-67.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19, 149-170.
- Lison, C., Bédard, D., Beaucher C., & Trudelle, D. (2014). De l'innovation à un modèle de dynamique innovationnelle en enseignement supérieur. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(1). Repéré à <http://journals.openedition.org/ripes/771>
- Meirieu, P. (2005). *Former des enseignants pour une école démocratique. Pourquoi? Comment? Vers une formation par le projet en alternance*. Papier présenté à Ministerio de educación y ciencia, El protagonismo de profesorado, Madrid. Repéré à <http://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/alernance-projet.ppt>, retrieved le 24 octobre 2009
- Merhan, F., Ronveaux, C., & Vanhulle, S. (2007). *Alternance en formation*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Mieusset, C. (2013). Les dilemmes d'une pratique d'accompagnement et de conseil en formation. Analyse de l'activité réelle du maître de stage dans l'enseignement secondaire (Mémoire de doctorat). Université de Reims Champagne-Ardenne, Reims, France. Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01117240/document>
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement. Éclairage théorique et état des lieux. Dans L. Portelance, S. Martineau & J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels en enseignement. Oui, mais comment?* (p. 23-48) Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Niwese, M., & Bazile, S. (2014). L'atelier d'écriture comme dispositif de diagnostic et de développement de la compétence scripturale: du centre de formation d'adultes à la classe. *Pratiques*, 6, 161-162. doi:10.4000/pratiques.2063
- Nonnon, E. (2002). Des interactions entre oral et écrit: notes, canevas, traces écrites et leurs usages dans la pratique orale. *Pratiques*, 115(1), 73-92. doi:10.3406/prati.2002.1972
- Oudart, A.C., & Leclercq, G. (2011). Contribution à une didactique de l'accompagnement à l'écriture professionnelle en milieu universitaire. Dans M. Morisse, L. Lafortune & F. Cros (dir.), *Se professionnaliser par l'écriture. Quels accompagnements?* (p. 105-127). Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Paquay, L. (2012). Avancées et continuités dans la recherche sur la formation des enseignants. *Les Cahiers de recherche du GIRSEF*, 90, 1-35.
- Paquay, L., De Cock, G., & Wibault, B. (2004). La pratique réflexive au coeur de la formation initiale des enseignants. Dans J.L. Dufays & F. Thyron (dir.), *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants* (p. 11-30). Louvain-la-Neuve, Belgique: Presses Universitaires de Louvain.
- Paquay, L., & Van Nieuwenhoven, C. (2007). *Un portfolio au coeur d'un programme de formation pédagogique des enseignants de l'enseignement supérieur. Quels apports formatifs d'un portfolio à visée certificative*. Dans M. Frenay, B. Raucant & P.Wouters, *Les pédagogies actives: enjeux et conditions. Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur* (p. 457-467). Louvain-la-Neuve, Belgique: Presses universitaires de Louvain.



- Pentecouteau, H. (2012). L'alternance dans une formation professionnelle universitaire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement universitaire*, 28(1), 1-12.
- Perrenoud, Ph. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. *Éducation Permanente*, 160, 35-60.
- Perez-Roux, T. (2016). Formation des enseignants et mobilisation des savoirs. La formation des enseignants du secondaire en France : entre universitarisation et professionnalisation, quelle mobilisation des savoirs en fonction des contextes ? *Éducation & Formation*, 305, 11-22.
- Pollet, M.C. (2009). L'écriture professionnelle d'enseignants confirmés dans un contexte de formation continuée obligée. Dans F. Cros, L. Lafortune & M. Morisse, *Les écritures en situations professionnelles* (p. 155-173). Québec, Québec : Presses Universitaires du Québec.
- Proulx, A., Ruest-Paquette, A.S., Simões Forte, L., Cotnam-Kappel, M., Fallu C., & Bartosova, L. (2012). La réflexivité : exercice pédagogique et outil d'accompagnement aux cycles supérieurs. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28(2). Repéré à <http://journals.openedition.org/ripes/672>
- Rix, G., & Lièvre, P. (2005). Une mise en perspective de modes d'investigation de l'activité humaine. *Communication orale présentée au 6^e congrès européen de Sciences des Systèmes*, Paris. Repéré à <http://www.afscet.asso.fr/resSystemica/Paris05/rix.pdf>
- Robinet, S., & Voz, G. (2014) Peut-on former des enseignants différenciateurs ? *Éducation et formation*, 302, 243-260.
- Saussez, F., & Paquay, L. (2004). Tirer profit de la tension entre concepts quotidiens et concepts scientifiques. Quels espaces de formation et de recherche construire ? Dans C. Lessard, M. Altet, L. Paquay, & P. Perrenoud (dir.), *Entre sens commun et sciences humaines. Quels savoirs pour enseigner ?* (p. 115-138). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative / interprétative en éducation. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-147). St-Laurent, Québec : ERPI.
- Schilings, P., Depluvrez, Y., & Fagnant, A. (2018). L'entretien de régulation : un cadre langagier pour soutenir l'activité réflexive des futurs formateurs d'enseignants. Dans C. Van Nieuwenhoven, C. Colognesi & S. Beausart (dir.), *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (p. 61-82). Louvain-la-Neuve, Belgique : Presses Universitaires de Louvain.
- Vause, A. (2010). L'approche vygotskienne pour aider à comprendre la pensée des enseignants. *Cahier de Recherche en Éducation et Formation*, 81, 1-24.
- Vial, M., & Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Viersey, V., Frenay, M., & Bédard D. (2015). Quels critères utiliser pour questionner la qualité pédagogique des stages cliniques. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 31(2). Repéré à <http://ripes.revues.org/976>.
- Voz, G., & Cornet J. (2010). Comment former de futurs enseignants réflexifs ? Quel est l'impact de la formation à la réflexivité ? Comment l'améliorer ? Réponses d'étudiants. *Éducation & Formation*, e-294, 43-52.

**Annexe 1 : Grille d'évaluation du portfolio**

Evaluation du texte «Dév. Perso et prof» de _____ (2018)

		3	2	1	0	Commentaires
Qualité du contenu /15	Le développement personnel et professionnel est mis en évidence : avant-après et perspectives pour le futur.					
	Le développement de « soi comme enseignant » est explicité (apports et/ou limites)					
	Le développement de « soi avec les autres » est explicité (apports et/ou limites)					
	Le développement de « la posture de chercheur » est explicité (apports et/ou limites)					
	Le développement de « l'intégration des technologies » est explicité (apports et/ou limites)					
	Le développement des aspects méthodologique, didactique et pédagogique est explicité (apports et/ou limites)					
	La prise de recul est de qualité (illustrations, ressenti, questionnement, vécu, autoconfrontation et lien avec les théories).					
Qualité de l'aspect formel /8	Clarté du document (police de caractère, mise en page, titres, etc.)					
	L'information progresse de manière logique (fil conducteur)					
	Un titre en lien avec l'essentiel est présent et une introduction permet au lecteur de comprendre comment le propos est structuré.					
	Les phrases sont sémantiquement et syntaxiquement correctes.					
	Les mots sont orthographiés correctement et le vocabulaire est riche et adapté.					
Envergure /2	Le travail se démarque par sa qualité, son originalité, sa mise en œuvre, ses justifications en lien avec les fondements pédagogiques et didactiques ou tout autre élément.					



Annexe 2 : Des exemples de productions

Extrait emblématique de production d'un étudiant de profil 1

 Activités d'apprentissage	 Forces	 Régulations éventuelles	 Liens avec les théories
<p>Activité 1 : Mise en projet et chartes de vie</p>	<p>Implication accrue des élèves dans le projet + repère temporel (calendrier) + responsabilisation (règles sur chartes)</p>	<p>Rappeler davantage les règles des chartes lors des différentes activités avec les élèves (surtout avec les plus jeunes)</p>	<p>Motivation → espérance de réussite (aptitudes nécessaires) et valeur perçue de la tâche (intérêt)</p>
<p>Activité 2 : Découverte de la tablette / 1^e version d'une publicité</p>	<p>Liberté donnée aux élèves / libre imagination</p>	<p>/</p>	<p>Motivation → espérance de réussite (perception des supports)</p>
<p>Activité 3 : Étayage « format » / activités de prise de parole / 2^e version</p>	<p>Compréhension plus fine du but du projet (création d'une</p>	<p>Insérer un moment de synthèse plus formelle par rapport à l'étayage « format » /</p>	<p>Métacognition → démarches pour s'améliorer dans la 2^e version</p>

Extrait emblématique de production d'un étudiant de profil 2

De plus, pour moi, la tablette était synonyme de distraction pour les enfants. Cette dernière contient souvent des jeux et/ou des applications connues des élèves. Je pensais que pour eux, la tablette est un outil ludique et non pédagogique. En outre, la tablette envoie des notifications ou affiche des messages, ce qui à nouveau peut distraire les élèves. Cette réflexion avait abouti à un autre questionnement: « Qu'est-ce qui motive les enfants dans l'utilisation des tablettes ? ».

Ensuite, j'étais convaincue que le coût des tablettes était également un facteur à prendre en compte. Dans ce cas-ci, je pensais que le budget des tablettes pourrait peut-être être donné mais en impactant éventuellement celui pour le matériel pédagogique « traditionnel ».

Par ailleurs, si nous utilisons la tablette en classe, je croyais qu'il y aurait un risque pour les enfants de perdre des facultés telles que la motricité fine comme la préhension d'un stylo.

En revanche, ce que je qualifiais comme point positif était l'accès à l'information. Je m'explique, par exemple, lorsque nous voyons une matière, nous pouvons consulter internet afin d'avoir des explications ou des informations supplémentaires comme des photos, des vidéos,...En développant ce point, actuellement, je remarque qu'un aspect auquel il faut prêter attention entre en jeu : un accès à internet ce qui, n'est pas encore d'actualité et au point dans toutes les écoles.

Q : Très bien, à l'heure actuelle, après avoir vécu le module, qu'en pensez-vous ?

R : Après le projet, mon avis a été modifié, j'imagine davantage l'utilisation de la tablette de manière positive en émettant quelques conditions.

Ce que j'aimerais mettre en avant, c'est l'accès rapide à l'information. C'est utile et ludique et permet d'appuyer nos propos lors des leçons. En outre, la tablette est un réel facteur de motivation auprès des enfants.

De plus, j'ai appris lors de la formation que la plupart du temps, l'apport des tablettes en classe pouvait être envisagé par la Fédération Wallonie-Bruxelles. Pour se faire, les écoles doivent proposer



Extrait emblématique de production d'un étudiant de profil 3

- ***Un modèle d'équilibre.***

Pour illustrer ce propos, je me suis souvenu d'une modèle que j'ai étudié dans mon cours de TICE et qui met en image cette notion d'équilibre. Il s'agit du modèle « TPACK » (= Technological Pedagogical Content Knowledge).

Ce modèle fait intervenir 3 facteurs :

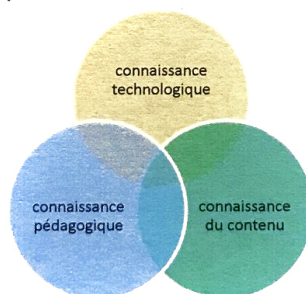
La connaissance technologique qui fait référence à l'utilisation et aux connaissances liées aux outils numériques.

La connaissance pédagogique qui fait référence aux méthodes didactiques que le professeur possède.

La connaissance du contenu qui fait référence à la connaissance de l'objet d'apprentissage.

(Vous pouvez retrouver dans la bibliographie les références d'un site internet qui explique ce modèle beaucoup plus en détails et également tout une série d'autres modèles liés à l'intégration des Tices au sein de la sphère scolaire).

Ce modèle fait alors interagir ces 3 facteurs dans le but de trouver le juste équilibre entre eux et donc de proposer un dispositif qui se situe au centre de ce diagramme de Venn. *(Je ne m'attarderai pas sur les relations ne faisant interagir que deux facteurs sur trois mais celles-ci sont également expliquées dans le site mis en bibliographe).*



Avoir conscience de ces trois aspects, lors de la conception d'une séance/séquence à l'aide des tablettes (ou n'importe quel outil numérique) permet d'opter pour des choix pédagogiques plus pertinents. Afin de se situer au centre et donc de jongler correctement avec ses connaissances – de l'objet d'apprentissage et des outils numériques. En bref, proposer une séance qui permet d'utiliser les tablettes à bon escient grâce à la mise en valeur du contenu et des choix pédagogiques judicieux afin d'orchestrer le tout.





Enseigner le concept de genre textuel à l'université pour outiller les étudiants à mieux lire et écrire

Christiane BLASER¹ (Université de Sherbrooke, Canada),
Judith ÉMERY-BRUNEAU² (Université du Québec en
Outaouais, Canada) et **Stéphanie LANCTÔT**³ (Université
de Sherbrooke, Canada)

Cet article présente le déroulement d'une activité de formation qui vise à développer les compétences en littératie universitaire d'étudiants en leur fournissant un outil pour mieux lire et rédiger les écrits qui jalonnent leur parcours d'étude. Centrée sur le genre textuel – un concept fondamental de la didactique du français –, l'activité est conçue pour permettre l'appropriation des caractéristiques d'ordre communicationnel, textuel, sémantique, grammatical et graphiques de genres de textes contrastés.

Mots-clés : Littératies universitaires, genre textuel, dispositif didactique

Introduction

Durant leur parcours universitaire, les étudiants en formation à l'enseignement sont constamment mis en situation de lire et de produire des écrits aux visées aussi nombreuses que variées. Sur le plan de l'écriture en particulier, ils doivent produire divers textes, dont les plus communs dans la formation à l'enseignement au Québec sont la planification de séquences d'enseignement ou d'activités, l'autoévaluation, le travail de réflexion, la synthèse de contenus, l'analyse réflexive, le journal de bord et le compte rendu critique (Messier, Villeneuve-Lapointe, Guay et Lafontaine, 2016). Chacun de ces écrits appartenant à un genre textuel, il est nécessaire que les étudiants reconnaissent les caractéristiques (communicationnel, textuel, grammatical, etc.) de ces textes afin d'être en mesure de les produire et de les inscrire dans le contexte de communication approprié. Or, la reconnaissance et la compréhension de ces caractéristiques n'allant pas de soi, elles devraient idéalement être enseignées au début du parcours universitaire.

Dans cet article, après avoir rappelé les principaux postulats des littératies universitaires, nous justifions la nécessité d'enseigner le concept de genre textuel aux étudiants universitaires. Nous décrivons ensuite une activité de formation que nous avons expérimentée dans différents contextes d'ensei-

1. Contact : christiane.blaser@usherbrooke.ca

2. Contact : judith.emery-bruneau@uqo.ca

3. Contact : stephanie.lanctot@usherbrooke.ca



gnement auprès de publics d'étudiants variés. S'appuyant sur une démarche inductive (Chartrand, 1996), l'activité permet de construire progressivement le concept de genre textuel tel que défini par Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal (2015). Nous terminons en discutant des retombées et des prolongements possibles de ce type de formation.

Problématique : pourquoi construire le concept de genre textuel avec des étudiants universitaires ?

Savoir rédiger des genres textuels variés est une habileté à développer et à parfaire tout au long de la scolarité obligatoire, y compris lors des études universitaires. Pourtant, l'écrit de genres professionnels et universitaires ne fait pas encore systématiquement l'objet d'une formation spécifique, sauf dans certaines universités. C'est le cas par exemple à l'Université du Québec en Outaouais dans tous les programmes de 1^{er} cycle en formation à l'enseignement (FRA1353 – Littératie universitaire pour la formation à l'enseignement), dans la formation de cycles supérieurs en sciences de l'éducation à l'Université Laval (DID7000 – Analyse et écriture de texte de genre universitaire) ou à l'Université de Sherbrooke dans le cadre du programme de Doctorat professionnel (DED903 – Lire et écrire pour mobiliser la recherche au profit de l'intervention).

Pourtant, depuis quelques années, dans le champ⁴ de la didactique de l'écrit et, plus récemment, dans le champ des littératies universitaires, il est reconnu que l'apprentissage de l'écrit n'a pas de fin et devrait donc aussi se poursuivre à l'université. Car, d'une part, chaque nouveau palier de la scolarité présente des défis spécifiques sur le plan des écrits à lire et à produire et, d'autre part, chaque discipline scolaire ou universitaire a des genres textuels qui lui sont propres et dont les étudiants doivent s'approprier les caractéristiques en début de formation afin de les (re)produire. Cela explique que certains éprouvent des difficultés à réaliser des travaux de qualité parce qu'ils ne sont pas outillés pour identifier et comprendre les caractéristiques des genres de textes demandés ; ils ont donc besoin de soutien précisément dans cette démarche et pas seulement sur le plan strictement linguistique, comme c'est encore le cas dans certaines universités. En effet, la tendance des dernières décennies est d'offrir aux étudiants des mesures de remédiation ou de mise à niveau en français parce que l'on considère qu'ils ont des lacunes sur ce plan. Ces mesures peuvent prendre diverses formes et provenir de sources variées selon les universités : cours de mise à niveau, autoformation en ligne ou à travers la lecture de guides de rédaction, aide ponctuelle dans un centre d'aide en français écrit, accompagnement individualisé par les formateurs... Bien que nécessaires et pertinentes, ces mesures sont insuffisantes, car elles ne tiennent pas compte des spécificités de l'écriture et de la lecture à l'université ni du rapport à l'écrit des étudiants, composante essentielle dans l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit (Barré-De Miniac, 2000 ; Chartrand et Blaser, 2008 ; Colin, 2014). En tant que

4. Nous utilisons le terme « champ » plutôt que « domaine » en référence à l'article Schneuwly, B. (2014). Didactique : construction d'un champ disciplinaire. *Éducation et didactique*, 2(1), 13-22.



formatrices de futurs enseignants fréquentant des universités francophones, il nous semble nécessaire de renforcer ou de mettre en place des mesures visant à soutenir l'appropriation, par les étudiants, des écrits universitaires à lire et à produire de même que le développement de leur rapport à l'écrit. Autrement dit, il est temps de faciliter l'entrée dans la littérature universitaire des futurs enseignants.

Cadre conceptuel : le concept de genre textuel pour transformer le rapport à l'écrit

Différents mouvements centrés sur l'écriture et visant à faciliter l'intégration et la réussite du plus grand nombre d'étudiants se sont développés, en milieu anglophone d'abord : *Writing to Learn* (Britton, 1970) ; *Writing Across de Curriculum (WAC)* ; *Writing in the Discipline (WID)* (Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette, et Garufis, 2005 ; Deane et O'Neill, 2011 ; Russell, 2002). Le mouvement *WAC*, par exemple, vise à aider les étudiants à mobiliser l'écrit pour le mettre au service de leurs apprentissages (Donahue, 2010), tandis que le *WID* vise plus particulièrement l'appropriation des écrits en lien avec les disciplines spécifiques. Du côté francophone, le courant de recherches sur les littératies universitaires s'est développé plus tard, à partir des années 2000, grâce aux travaux, entre autres, de Delcambre et Lahannier-Reuter (2010, 2012) ; Delcambre et Pollet (2014) ; Donahue (2008, 2010) ; Messier et al. (2016) ; Pollet (2001, 2004) ; Thyriion (2011). Dans ce courant de recherches, l'écriture est conçue comme un outil d'apprentissage propre à chaque discipline ; les étudiants sont considérés encore en développement sur le plan des compétences langagières et ayant besoin de soutien pour s'appropriier les écrits à lire et à produire dans le cadre de leurs études.

Concept fondamental en didactique de l'écrit, les genres textuels, ou genres du discours « sont des produits culturels, propres à une société donnée, élaborés au cours de son histoire et relativement stabilisés. Ils régissent les discours des membres de cette société engagés dans les infinies situations de la vie sociale » (Reuter, 2007, p.117). L'appropriation du concept de genre textuel par les étudiants est une condition pour être en mesure d'agir sur le plan du langage, tant à l'oral qu'à l'écrit, et cela parce que toute communication entre humains s'inscrit dans un genre du discours (Schneuwly et Sales Cordeiro, 2016). Dans la continuité des travaux de Volochinov et Bakhtine⁵, puis de ceux de l'équipe de didactique des langues de Genève (Bronckart, 1996 ; Dolz, Noverraz et Schneuwly, 2001 ; Schneuwly et Dolz, 1997), qui mettent au premier plan l'interaction verbale et l'aspect sociodiscursif des productions langagières, le concept de genre textuel a été repris, au Québec, par Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal (2015) qui le définissent comme suit :

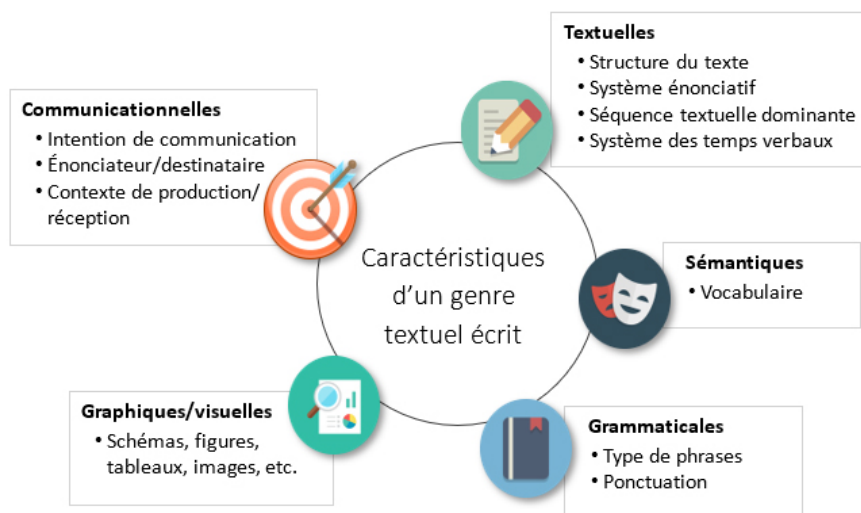
5. Pour des précisions sur le débat concernant l'origine du concept de genre, voir l'article de Bota et Bronckart (2007).



un ensemble de productions langagières orales ou écrites qui, dans une culture donnée, possèdent des caractéristiques communes d'ordres communicationnel, textuel, sémantique, grammatical, graphique, visuel ou d'oralité, souples, mais relativement stables dans le temps (p.3).

Le concept de genre textuel permet d'identifier les différents écrits que devront lire et produire les étudiants dans leur cursus universitaire, d'où son intérêt pour la didactique du français en particulier, mais aussi pour l'enseignement de l'écrit dans d'autres disciplines puisque chacune a ses genres textuels spécifiques (Libersan, 2010, 2011 ; Libersan, Claing et Foucambert, 2010).

Le travail d'analyse de 50 genres de textes utilisés dans l'enseignement primaire et secondaire réalisé par Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal (2015) aboutit à une définition opérationnelle du concept de genre textuel grâce à la description de cinq types de caractéristiques dont l'identification permet d'affirmer qu'un texte appartient à une famille spécifique. Pour les genres écrits, ces caractéristiques sont d'ordre communicationnel, textuel, sémantique, grammatical, graphique ou visuel (voir figure 1). Les caractéristiques communicationnelles ont trait à la situation et à l'intention de communication : Qui écrit (énonciateur) ? À qui (destinataire) ? Dans quel but (intention) ? D'où (contexte de production) ? Les caractéristiques textuelles renvoient à la structure générale du texte, au système énonciatif (comment se manifeste l'énonciateur dans le texte ? quelles voix convoque-t-il ?), au type de séquences qui composent le texte (descriptive, narrative, argumentative...). Les caractéristiques sémantiques concernent entre autres les aspects liés au type de vocabulaire utilisé dans le texte (familier, courant, soutenu, spécialisé...). Les caractéristiques grammaticales renvoient à des particularités comme le type de phrases utilisées ou la ponctuation. Enfin, les caractéristiques graphiques ou visuelles concernent l'usage des tableaux, figures, graphiques, images, etc.



Adapté de Chartrand, S.-G., Émery-Bruneau, J. et Sénéchal, K. (2015)

Figure 1 : Caractéristiques d'un genre textuel écrit



Bien que la définition du genre textuel et de ses caractéristiques proposée par Chartrand et al. (2015) ait été élaborée à partir de genres d'écrits en usage au primaire et au secondaire, ce cadre d'analyse, une fois maîtrisé, peut s'appliquer à n'importe quel genre de texte. Il permet de s'approprier les caractéristiques d'un nouvel écrit, facilitant ainsi le travail de rédaction de ce genre ou une meilleure compréhension en lecture. L'appropriation du concept de genre textuel est donc au cœur de l'activité de formation que nous proposons. Toutefois, alors que Chartrand et al. ont conçu l'ouvrage des 50 genres pour aider les enseignants du primaire et du secondaire à mieux encadrer leurs élèves dans la réception et la production de genres écrits et oraux, nous utilisons le concept de genre textuel comme outil que nous mettons au service d'étudiants universitaires pour leur faciliter l'appropriation des genres de textes à lire et à produire dans leur programme d'études. Il est important de souligner que, lorsque le public visé par nos formations est constitué de futurs enseignants du primaire ou du secondaire (profil français), l'appropriation du concept de genre textuel est utile pour eux à la fois pour leurs études universitaires et pour leur future pratique d'enseignement, puisque le genre textuel est un concept important dans l'enseignement du français au primaire et au secondaire aussi bien au Québec (MELS, 2003, 2009, 2011) qu'en Suisse (Marmy, Dolz et Silva-Hardmeyer, 2018).

Description de l'activité de formation

L'activité que nous proposons est donc conçue pour permettre à des étudiants universitaires en formation à l'enseignement ou autres de s'approprier le concept de genre textuel et ses diverses caractéristiques. Avec ce concept, les étudiants ont entre les mains un « mégaoutil » (Schneuwly, 1995) pour développer leurs compétences à lire et à écrire à l'université, soit hausser leur niveau de littératie universitaire, et les rendre plus autonomes dans leurs tâches de lecture et d'écriture.

Afin que les étudiants puissent comprendre en profondeur le concept de genre textuel et son utilité, nous avons opté pour une approche inductive adaptée de la démarche active de découverte, telle que proposée par Chartrand (1996). La démarche met les étudiants dans une posture d'enquêteurs qui, sur la base d'un corpus de textes fournis par la personne formatrice, observent, repèrent des indices, procèdent à des regroupements, formulent des hypothèses, les vérifient et en tirent certaines conclusions. Tout cela sous la guidance de la formatrice ou du formateur qui structure la démarche pour assurer un juste équilibre entre laisser les participants tâtonner sans repère et valider la réponse attendue.

L'activité en classe se déroule en deux phases d'environ 75 à 90 minutes chacune : d'abord les étudiants travaillent sur un corpus de 12 textes courts n'ayant aucun lien avec les écrits de leur formation, cela afin qu'ils apprennent à reconnaître les caractéristiques des genres textuels par contraste d'abord. Au cours de cette première phase, les étudiants s'approprient une grille des caractéristiques des genres textuels avec le soutien de la formatrice ou du





formateur. Dans une deuxième phase, ils appliqueront la grille sur des écrits de leur formation. Dans le cadre de cet article, nous ne présentons que la première phase de la démarche, soit la phase d'appropriation, laquelle peut être menée telle quelle dans différents contextes ou programmes de formation. La deuxième phase se déroule sur la base des écrits spécifiques à un programme de formation.

Présentation du corpus de la première phase

Quatre genres textuels faisant partie du quotidien des étudiants ont été sélectionnés sur la base de deux critères : leurs caractéristiques contrastées et leur brièveté. Nous avons opté pour des descriptions publicitaires de produits à vendre, des consignes de sécurité, des quatrième de couverture et des recettes de cuisine. Pour chacun de ces quatre genres textuels, nous avons sélectionné trois exemples, le corpus compte donc 12 textes. Chacun des quatre genres a des caractéristiques qui le distinguent nettement des autres tant sur les plans communicationnel, textuel, sémantique, grammatical que graphique ; cependant, les trois textes du même genre – par exemple les trois recettes – sont assez homogènes de façon à mettre clairement en évidence les caractéristiques propres à ce genre textuel. Les textes choisis sont courts afin que l'activité puisse être réalisée en moins de 90 minutes. Le tableau 1 résume les principales caractéristiques de chacun des genres de textes retenus.

Tableau 1 : Principales caractéristiques des genres de textes retenus

 Caractéristiques communicationnelles				
Genre textuel	Description publicitaire d'un produit	Consignes de sécurité	Quatrième de couverture	Recette
Intention de communication <i>Quel est le but de ce texte ?</i>	<ul style="list-style-type: none"> Donner envie d'acheter le produit 	<ul style="list-style-type: none"> Mettre en garde, prévenir le danger, protéger la vie et l'intégrité physique 	<ul style="list-style-type: none"> Capter l'attention pour faire lire (et acheter) l'ouvrage en soulignant son intérêt et son originalité 	<ul style="list-style-type: none"> Permettre d'exécuter une recette (faire agir)
Énonciateur <i>Quel est le statut de celui qui écrit ?</i>	<ul style="list-style-type: none"> Service des communications de l'entreprise 	<ul style="list-style-type: none"> Représentant du chef d'entreprise ; Responsable ; Ministère... 	<ul style="list-style-type: none"> Équipe de rédaction de la maison d'édition 	<ul style="list-style-type: none"> Chef cuisinier ou cuisinière
Destinataire <i>À qui le texte est-il destiné ?</i>	<ul style="list-style-type: none"> Clients potentiels ou intéressés par le produit 	<ul style="list-style-type: none"> Usagers ; Travailleurs 	<ul style="list-style-type: none"> Lectorat potentiel ciblé (étudiants, chercheurs, parents...) 	<ul style="list-style-type: none"> Grand public ou spécialistes culinaires
 Caractéristiques textuelles				
Structure du texte <i>Comment le texte est-il organisé ?</i>	<ul style="list-style-type: none"> Texte bref Parfois : détails techniques (liste à puces) 	<ul style="list-style-type: none"> Liste d'énoncés Organisation en tableau 	<ul style="list-style-type: none"> Notes sur l'auteur Résumé de l'ouvrage Information sur l'éditeur 	<ul style="list-style-type: none"> Titre, intertitre Liste à puces (ingrédients ; suivis de la marche à suivre)



Système énonciatif <i>Comment l'auteur se manifeste-t-il dans son texte ?</i>	• Énonciateur présent (vocabulaire connoté)	• Énonciateur présent (emploi de l'impératif)	• Énonciateur présent (vocabulaire connoté)	• Généralement, énonciateur absent
Système des temps verbaux	• Présent	• Impératif	• Présent	• Infinitif (marche à suivre)
Caractéristiques sémantiques				
Vocabulaire <i>Quel type de vocabulaire est utilisé ?</i>	• Courant et spécialisé	• Courant et spécialisé	• Courant et parfois soutenu	• Courant et spécialisé
Caractéristiques grammaticales				
Structure de phrase <i>Quel type de phrases est utilisé ?</i>	• Phrases déclaratives • Phrases sans verbes	• Phrases impératives • Phrases courtes, faciles à comprendre	• Phrases déclaratives, exclamatives et interrogatives	• Phrases infinitives • Phrases sans verbe
Ponctuation <i>Y a-t-il des particularités sur le plan de la ponctuation ?</i>	• Neutre	• Neutre	• Expressive et neutre	• Neutre
Caractéristiques graphiques ou visuelles				
Iconographie <i>Y a-t-il des illustrations ?</i>	• Photo du produit	• Illustrations • Symboles universels	• Souvent : illustrations ou photo de l'auteur	• Souvent : photo du plat terminé ou des ingrédients utilisés
Mise en page <i>Y a-t-il des particularités sur le plan de la mise en page ?</i>	• Blocs séparés : texte suivi (description) et liste à puces (détails)	• Texte encadré	• Blocs séparés : notes sur l'auteur, synopsis de l'ouvrage, commentaires de critiques	• Blocs séparés : liste des ingrédients et marche à suivre
Typographie <i>Y a-t-il des particularités sur le plan de la typographie ?</i>	• Titres des sections (description, détails) en gras et/ou en majuscule • Taille de caractères moyenne	• Utilisation de majuscules, de caractères gras et de couleurs • Grande taille de caractères	• Titre de l'ouvrage et nom de l'auteur en gras et/ou en majuscule • Parfois, utilisation de couleurs différentes pour les titres, le texte et la collection • Police neutre, taille de caractères moyenne	• Taille de caractères moyenne

Déroulement de l'activité

Chaque personne reçoit d'abord le corpus des 12 textes placés dans un ordre aléatoire.

Étape 1 : *Apprivoiser le concept de genre textuel (env. 5 min.)*

Regroupés en équipe de trois, les étudiants reçoivent la consigne de classer les textes sur la base de leurs ressemblances.

Cette tâche est assez simple étant donné que les textes ont été choisis pour leurs caractéristiques contrastées, ce qui permet de mettre en évidence la connaissance intuitive que les participants ont des genres textuels.



À noter toutefois que la tâche peut générer discussions et controverses dans un groupe hétérogène sur le plan de la culture par exemple ou de la formation disciplinaire.

Étape 2 : Identifier les caractéristiques des genres textuels (20-30 min.)

Individuellement d'abord, les étudiants doivent tenter de justifier les regroupements opérés à l'étape 1 puis, en équipe de trois, ils comparent leurs justifications. La consigne donnée est celle-ci : identifiez des caractéristiques des textes qui vous permettent de justifier qu'ils sont du même genre.

On peut s'attendre à ce qu'ils ressortent des aspects liés à diverses caractéristiques : même structure du texte, même destinataire, présence d'illustrations, etc. Après une dizaine de minutes d'échanges en équipe, la formatrice écrit au tableau les caractéristiques observées par les étudiants : les éléments mentionnés par ceux-ci seront classés au fur et à mesure par la formatrice qui les écrira sous les catégories de caractéristiques génériques.

À partir des éléments notés au tableau, la formatrice demande aux étudiants de rédiger en équipe une définition du genre textuel. Cette étape est importante, car au vu du travail qui précède, il est possible que les définitions des étudiants se rapprochent de la définition de Chartrand et al. (2015). En ayant tenté de la formuler, les étudiants devraient mieux saisir les nuances de la définition et, ainsi, commencer à construire le concept de genre textuel. Quand chaque équipe a proposé sa définition, la formatrice présente celle de Chartrand et al. Puis, en plénière, une discussion a lieu afin de valider les caractéristiques communes, mais aussi de discuter des éléments divergents entre les définitions proposées par les étudiants et la définition de Chartrand et al. afin de mieux comprendre les raisons pour lesquelles ces éléments de définition ne sont pas retenus.

Au terme de cette deuxième étape, les étudiants doivent remplir un tableau leur permettant de consigner les caractéristiques de chacun des genres textuels (semblable au tableau 1, avec les intitulés de lignes et de colonnes, sans les contenus).

Étape 3 : Reconnaître les caractéristiques des genres textuels (40 min.)

À ce stade, en interaction avec les étudiants, la formatrice présente une à une chacune des caractéristiques (communicationnelles, textuelles, sémantiques, grammaticales et graphiques) en prenant en exemple un des quatre genres de textes du corpus. La description d'un produit à vendre (voir encadré ci-dessous⁶) servira à illustrer notre propos.

6. https://www.stokesstores.com/fr/casserole-en-fonte-rouge-breton-par-remy-olivier-1-8-1.html?utm_source=google_shopping&gclid=EAIaIQobChMImNCB_O3k4QIVoaOzCh2PiQRgEAYYASABEgLvlfD_BwE

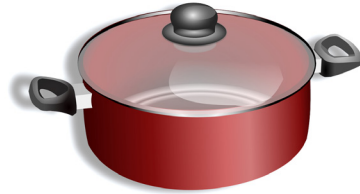


Description

Mijotez à la perfection dans cette casserole en fonte Breton par Remy Olivier. Conçue en fonte émaillée ultra résistante, elle distribue la chaleur également et sa surface antiadhésive la rend facile à nettoyer ! De plus, sa vive couleur rouge fait d'elle l'ustensile idéal pour passer du four à la table et pour ajouter du style à votre salle à manger.

Détails

- Marque : Remy Olivier
- Rouge
- Fabriqué en fonte
- 1,8 L, 9 po x 7 po x 3,5 po
- Couvercle : 7,1 po
- Fini émaillé
- Conception ultra solide
- Adéquat pour la cuisinière : au gaz, électrique, vitrocéramique et halogène (pour mijoter)
- Éviter de surchauffer
- Va au four jusqu'à 220°C
- Lavage à la main
- Ne pas immerger complètement
- Sécher immédiatement
- Garantie de 25 ans



Caractéristiques communicationnelles

Pour commencer, la formatrice dégage les caractéristiques communicationnelles de la description d'un produit : elle demande d'abord aux étudiants l'intention de communication du texte, autrement dit, son but. Les étudiants arrivent assez facilement d'habitude à trouver qu'il s'agit de convaincre le consommateur d'acheter la casserole. Ils ont toutefois plus de difficulté à répondre aux questions suivantes : qui est l'énonciateur ? Il faudra sans doute plusieurs interventions pour en arriver à trouver que l'énonciateur est un employé du service des communications de la chaîne de magasin qui vend le produit. Le destinataire toutefois sera trouvé aisément : c'est le client intéressé par le produit.

Cela fait, les étudiants cherchent l'intention de communication, l'énonciateur et le destinataire des trois autres genres de textes du corpus, individuellement d'abord, puis en petites équipes. Un retour en plénière est effectué pour confirmer, enrichir ou modifier les réponses trouvées.

Caractéristiques textuelles

On passe ensuite à la découverte des caractéristiques textuelles à partir de la description de la casserole : les étudiants devraient observer assez facilement que la structure est caractérisée par un court paragraphe (précédé du titre «Description») et une liste à puces (précédé du titre «Détails»). Plus difficile sera l'analyse du système énonciatif, car les étudiants ne sont généralement pas familiers avec le phénomène de la modalisation qui peut prendre des formes variées comme l'emploi de pronoms personnels, d'un vocabulaire connoté, de verbes de modalisation (devoir, pouvoir...), de discours rapportés, de ponctuation expressive, etc. La formatrice demande d'abord si l'énonciateur se manifeste dans son texte, puis quels sont les indices qui permettent de sentir sa présence. Les étudiants sauront peut-être en nommer quelques-uns, mais ils auront besoin d'être guidés pour en arriver à comprendre que l'énonciateur se manifeste de plusieurs façons :



il interpelle directement le lecteur, d'abord par l'emploi d'un verbe à l'impératif (*Mijotez*) puis, plus loin, par l'emploi du déterminant personnel *votre*. Il utilise aussi plusieurs termes connotés visant à mettre en valeur la casserole et les avantages de son utilisation : *Mijotez à la perfection, ultra résistante, sa vive couleur rouge, l'ustensile idéal, ajouter du style*. Enfin, il utilise un point d'exclamation pour donner de l'expressivité à son propos. La multiplication d'exemples de modalisation devrait permettre aux étudiants de mieux reconnaître ce phénomène, aussi bien dans les textes d'autrui que dans leurs propres textes, ce qui leur sera assurément utile durant toutes leurs études.

Pour ce qui est du système verbal, dernier aspect des caractéristiques textuelles que nous voulons faire observer, les étudiants verront qu'il est dominé par l'emploi du présent de l'indicatif.

À nouveau, les étudiants repèrent dans les autres textes du corpus, individuellement d'abord, les caractéristiques qui viennent d'être étudiées, puis ils comparent leurs réponses en petits groupes. En plénière, la formatrice accordera une attention particulière aux observations faites concernant le système énonciatif.

Caractéristiques sémantiques

Parmi les aspects des caractéristiques sémantiques, dans le contexte qui est le nôtre, nous avons choisi de ne faire observer que le type de vocabulaire utilisé. La formatrice expliquera, si nécessaire, la différence entre les registres de langue. Les étudiants pourront alors observer que, dans la description de produit, le texte est rédigé dans un vocabulaire que nous qualifions de courant, pour le distinguer du vocabulaire familier ou soutenu. Dans ce genre de textes, on pourrait trouver des mots appartenant à un langage spécialisé, c'est-à-dire propre à un domaine professionnel particulier, comme dans la restauration.

Comme précédemment, les étudiants identifient le vocabulaire des autres textes du corpus, seuls puis en équipe.

Caractéristiques grammaticales

Sur le plan des caractéristiques grammaticales, nous faisons observer les types de phrases et la ponctuation. Un rappel de ces notions grammaticales pourrait être nécessaire au préalable. Les étudiants devraient reconnaître le type de phrase impérative, déclarative, infinitive (dans l'énumération sous forme de liste) et des phrases sans verbe comme *Fini émaillé, Lavage à la main...* Hormis l'emploi du point d'exclamation, la ponctuation est « neutre », c'est-à-dire qu'il n'y a rien de particulier à signaler.

Après que les étudiants ont repéré les caractéristiques grammaticales dans les autres textes, nous terminons cette troisième étape de l'activité par l'observation des caractéristiques graphiques et visuelles.



Caractéristiques graphiques et visuelles

Dans notre exemple, les étudiants noteront qu'il y a une photo du produit à vendre; ils devraient observer aussi que la mise en page comporte deux blocs de textes et des titres de section en caractères gras. Ils observent ensuite ces mêmes caractéristiques dans les autres genres de textes.

Étape 4: *clôture de la phase d'appropriation (5 - 10 min.)*

Pour terminer la phase d'appropriation de l'activité, la formatrice passe en revue les différentes caractéristiques qui viennent d'être étudiées et rappelle les questions à se poser devant tout nouveau genre de texte à lire ou à produire. Une fiche synthèse est remise aux étudiants en vue de la deuxième phase de l'activité. Celle-ci peut avoir lieu tout de suite après la première phase ou quelques jours plus tard, mais il est impératif de donner l'occasion aux étudiants d'utiliser la grille d'analyse des caractéristiques d'un genre textuel avec d'autres textes – cette fois-ci des écrits de leur programme de formation – si l'on veut qu'ils s'approprient pleinement la démarche. Lors de la deuxième phase, la formatrice fournira un corpus d'au moins trois textes d'un même genre textuel – par exemple des rapports de stage – et elle aura au préalable dégagé elle-même les caractéristiques de ce genre. Il va de soi que le bon déroulement de l'activité repose d'abord sur la maîtrise du concept de genre textuel par la personne qui anime l'atelier. Pour être à l'aise avec la démarche et prêts à répondre aux nombreuses questions des étudiants, les formateurs gagneront en assurance s'ils constituent eux-mêmes le corpus de textes soumis aux participants et s'ils s'exercent à en reconnaître les caractéristiques avant l'atelier. L'introduction du document de Chartrand et al. (2015) sera assurément une source utile et complémentaire à cet article, de même que d'autres écrits sur le genre textuel.

Retombées et déploiement

Cette activité a été expérimentée dans les deux dernières années auprès de plus de 200 étudiants, dans différents contextes de formation, et toujours dans le même but, soit permettre aux participants de s'approprier le concept de genre textuel en apprenant à reconnaître les caractéristiques de certains genres de texte. Quels que soient le niveau universitaire, le programme de formation, l'âge ou le niveau de compétence en français des participants à nos ateliers, divers indices témoignent de l'intérêt suscité par cette formation: engagement dans l'activité, discussions animées dans les équipes de travail, questions pertinentes et commentaires constructifs. Pour beaucoup, ce qui est appris dans l'atelier permet de catégoriser et d'organiser des connaissances déjà-là, mais non conceptualisées. La plupart des étudiants reconnaissent l'apport du concept de genre dans le développement de leur compétence à lire et à écrire à l'université, car la capacité à identifier les caractéristiques d'un genre de texte leur permet, d'une part, de savoir quoi observer dans un exemple de texte qu'ils ont à produire et, d'autre part, de poser des questions de clarification des consignes à leurs formateurs. À qui s'adresse-t-on? Dans quel but? Doit-on se manifester dans ce texte ou adopter une posture distante? Etc.



À partir de l'automne 2019, un projet pilote de formation à la littératie universitaire sera mené à l'Université de Sherbrooke. Deux groupes de 30 étudiants recevront chacun 15 h de formation réparties en six ateliers sur les sessions d'automne et d'hiver. L'activité d'appropriation du genre textuel amorcera la formation et sera suivie d'activités autour des genres universitaires à lire et à produire durant la première année de formation ; d'autres contenus touchant à la littératie universitaire seront également abordés comme la question des normes ou des compétences informationnelles.

Parallèlement, un dispositif de recherche sera déployé pour documenter les retombées du projet pilote et permettre ainsi de peaufiner cette formation à la littératie universitaire en vue de l'offrir, à partir de l'année universitaire 2020-2021, à tous les futurs enseignants de l'Université de Sherbrooke (N=500) et de l'Université du Québec en Outaouais (N=300). De plus, afin d'assurer la pérennité de la formation et d'être en mesure de la diffuser dans d'autres universités, une version en ligne sera proposée dans un proche avenir⁷. Le cours en ligne inclura un module sur l'appropriation du concept de genre textuel et celui-ci sera offert aux formateurs, car les besoins de se construire une compréhension commune du concept de genre et de son opérationnalisation sont fondamentaux pour assurer une formation cohérente, rigoureuse et pérenne dans la transformation du rapport à l'écrit des étudiants universitaires.

7. Un financement du ministère de l'Éducation et de l'enseignant supérieur du Québec a d'ailleurs été octroyé à cette fin.



Références

- Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Lille : Presses universitaires du Septentrion.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., & Garufis, J. (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. West Lafayette, Ind.: Parlor Press and The WAC Clearinghouse.
- Bota, C., & Bronckart, J.-P. (2007). Volochinov et Bakhtine : deux approches radicalement opposées des genres de texte et de leur statut. *Linx*, 56, 67-83
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours : pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne, Suisse : Delachaux et Niestlé.
- Britton, J. (1970). *Language and learning*. New York, NY: Penguin.
- Chartrand, S.-G. (1996). Apprendre la grammaire par la démarche active de découverte. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (p.197-225). Montréal, Québec : Les éditions logiques.
- Chartrand, S.-G., & Blaser, C. (2008). 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 & C. Blaser (dir.), *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université* (vol. 12). Namur, Belgique : Diptyque.
- Chartrand, S.-G., Émery-Bruneau, J., & Sénéchal, K. (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français* (2e éd.). Québec, Québec : Didactica
- Colin, D. (2014). *Les pratiques d'écriture dans le discours des enseignants : enjeux didactiques. Analyse de déclarations d'enseignants de CM2 et de 6^e* (Thèse de doctorat inédite). Université d'Orléans, Orléans, France.
- Deane, M., & O'Neill, P. (dir.). (2011). *Universities into the 21st century. Writing in the Disciplines*. Hampshire, Royaume-Uni : Palgrave Macmillan.
- Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2010). Les littéracies universitaires. Influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit. Dans C. Blaser & M.-C. Pollet (dir.), *L'appropriation des écrits universitaires* (p.11-42). Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2012). Littéracies universitaires : présentation. *Pratiques*, 153/154, 3-19.
- Delcambre, I., & Pollet, M.-C. (2014). Présentation. *Revue de recherches en éducation*, 53, 3-8.
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schnewly, B. (2001). *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit* (vol. 4). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Donahue, C. (2008). *Écrire à l'université : analyse comparée en France et aux États-Unis*. Villeneuve-d'Ascq, France : Presses universitaires du Septentrion.
- Donahue, C. (2010). Évolution des pratiques et des discours sur l'écrit à l'université : étude de cas. *Lidil*, 41, 137-160.
- Libersan, L., Claing, R., & Foucambert, D. (2010). *Stratégies d'écriture dans la formation spécifique. Rapport 2009-2010*. Montréal, Québec : CCDMD/Collège Ahuntsic.
- Libersan, L. (2010). Stratégies d'écriture dans la formation spécifique : pourquoi une approche par genres? *Correspondance*, 16(1).
- Libersan, L. (2011). Stratégies d'écriture dans la formation spécifique : recherche préalable et principes pédagogiques. *Correspondance*, 16(2).
- Marmy, V., Dolz, J., & Silva-Hardmeyer, C. (2018). Les genres textuels dans la formation des enseignants. Dans J. Dolz & R. Gagnon (dir.), *Former à enseigner la production écrite*. Villeneuve d'Ascq, France : Septentrion.
- MELS. (2003). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire. 1^{er} cycle*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/index.asp?page=secondaire1>
- MELS. (2009). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire. 2^e cycle*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/index.asp?page=langues>
- MELS. (2011). *Progression des apprentissages au secondaire. Français, langue d'enseignement*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/progression/secondaire/FLE/index.asp>
- Messier, G., Villeneuve-Lapointe, M., Guay, A., & Lafontaine, L. (2016). Développement des compétences en littératie universitaire : des résultats de recherche à la mise en place d'un cours de baccalauréat. *Language and Literacy*, 18(2), 79-112.



- Pollet, M.-C. (2001). *Pour une didactique des discours universitaires: étudiants et systèmes de communication à l'université*. Bruxelles, Belgique: De Boeck université.
- Pollet, M.-C. (2004). Appropriation et écriture de savoirs chez des étudiants de première année. Une voie difficile entre stockage et élaboration. *Pratiques*, 121/122, 81-92.
- Reuter, Y. (2007). Statut et usages de la notion de genre en didactique(s). *Le français aujourd'hui*, 159, 11-18.
- Russel, D. R. (2002). The Writing Across the Curriculum movement: 1970-1990. Dans T. M. Zawaki & P. M. Rogers (dir.), *Writing Across the Curriculum: a critical sourcebook* (p. 15-45). New York, NY: Bedford/St.Martin's.
- Schneuwly, B. (1995). Apprendre à écrire. Une approche socio-historique. Dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne & P. Raymond (dir.), *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (p. 73-100). Montréal, Québec: Les Éditions Logiques.
- Schneuwly, B. (2014). Didactique: construction d'un champ disciplinaire. *Éducation et didactique*, 2(1), 13-22.
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (1997). Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*, 15, 27-41.
- Schneuwly, B., & Sales Cordeiro, G. (2016). Le genre de texte comme objet autonome d'enseignement: comparaison de deux approches didactiques. Dans G. Sales Cordeiro & D. Vrydaghs (dir.), *Statuts des genres en didactique du français: recherche, formation et pratiques enseignantes* (p. 83-128). Namur, Belgique: Presses universitaires de Namur.
- Thyrion, F. (2011). *Les voies du discours. Recherche en sciences du langage et en didactique du français*. Louvain-la-Neuve, Belgique: Presses Universitaires de Louvain.



**AXE 3 :
ANALYSE DES TEXTES ORAUX ET ÉCRITS
PRODUITS PAR LES ÉTUDIANT·E·S**





Écriture réflexive et formation initiale des enseignant-e-s pour le degré primaire : prises de conscience et développement d'une posture professionnelle réflexive

Laetitia MAUROUX¹ (Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse)

L'écriture réflexive au sein des dossiers de formation des futur-e-s enseignant-e-s primaire constitue à la fois un outil de développement et une trace de ce développement. Une analyse de contenu du dossier de formation de trois étudiant-e-s montre effectivement le développement d'une posture professionnelle réflexive. Au sein des dossiers, les étudiant-e-s dévoilent leurs conceptions de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'articulation théorie-pratique. Ils parlent également de leurs processus d'apprentissage et de leur métacognition. De nombreuses prises de conscience sont mentionnées et semblent attester de leur développement identitaire et professionnel. Nos analyses montrent que les apprentissages des élèves sont au cœur de leurs préoccupations. Pourtant, cette centration sur les apprentissages des élèves serait laissée au hasard, sans médiations et guidages serrés de cette écriture par les formateurs-trices HEP. Il nous semble fondamental, dans un contexte de formation initiale, de pouvoir sensibiliser à la nécessité de se former et d'apprendre tout au long de sa carrière et de mobiliser alors cette posture réflexive afin d'adapter au mieux ses pratiques aux besoins de tous les élèves. L'écriture réflexive semble être un vecteur du développement d'une posture professionnelle réflexive. Elle semble permettre aux étudiant-e-s de reconnaître l'importance de valoriser et mobiliser les savoirs théoriques tant à travers la maîtrise des objets enseignés, qu'afin de guider leur pratique enseignante.

Mots-clés: Dossier de formation, écriture réflexive, prises de conscience, posture professionnelle réflexive, développement professionnel des enseignant-e-s

Introduction

L'écriture réflexive au sein du parcours de formation des futur-e-s enseignant-e-s du degré primaire à la HEP du canton de Vaud constitue à la fois un outil de développement professionnel et une preuve de ce développement (Balslev & Gagnon, 2018). Mais comme Vanhulle (2016) l'interroge: «... quel rapport entre réflexivité et écriture? Ni descriptive, ni expressive, ni narrative, ni argumentaire, mais tout cela à la fois, cette écriture-là a une fonction avant tout structurante, engageant un processus d'enquête» (p.1). En effet, cette écriture est structurante, dans le sens où elle permet à l'apprenant-e de mettre en lumière ou plutôt de prendre conscience de ses apprentissages et de son évolution en tant que personne ou plus précisément en tant que professionnel-le.

1. Contact : Laetitia.mauroux@hepl.ch



L'écriture réflexive est au cœur de cette recherche. En effet, nous analysons le contenu des dossiers de formation de futur-e-s enseignant-e-s du degré primaire afin de comprendre dans quelle mesure et comment ces écrits constituent des écrits réflexifs participant au processus de formation et de développement des compétences professionnelles enseignantes.

Description du dispositif de formation : séminaires d'intégration et dossiers de formation

La formation des enseignant-e-s se destinant au degré primaire de la Haute École Pédagogique de Lausanne dure trois ans. Elle alterne des enseignements de cours et séminaires proposant des outils de pensée ou outils théoriques et des stages sous la responsabilité d'enseignants-formateurs que l'on nomme des praticiens-nnes formateurs-trices (DFJC, 2017). Dans un contexte de formation en alternance, les étudiant-e-s se forment grâce à différents lieux de formations tels que les stages d'enseignement et les cours HEP. Ainsi, la responsabilité de relier et donner du sens aux apprentissages réalisés au sein de ces différents espaces-temps revient au formé. Une articulation de ce qui se vit en cours et en stage devient alors primordiale. Un dispositif de formation de type analyse de pratiques intitulé un séminaire d'intégration a été développé (Stierli, Tschopp & Clerc Georgy, 2010). Celui-ci accompagne les étudiant-e-s dès le deuxième semestre de formation jusqu'à la fin de la troisième année. Ce dispositif vise notamment le développement des compétences professionnelles suivantes (HEP VAUD, 2013)²:

- 1) Agir en tant que professionnel critique et porteur de connaissance et de culture.
- 2) S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.
- 3) Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.
 - 1) Communiquer de manière claire et appropriée dans les divers contextes liés à la profession enseignante.

Enfin, à travers diverses modalités d'analyse de la pratique, le séminaire d'intégration a également pour objectif de permettre aux étudiant-e-s de développer une posture réflexive étayée, que d'autres auteurs ont nommée une attitude de praticien réflexif (Schön, 1983), car elle tend à permettre à l'étudiant-e de développer une réflexion sur ses actions ou celles d'autrui lors des stages d'enseignement. Autrement dit, lors des séminaires d'intégration, des démarches d'analyse de pratiques appuient le développement d'un regard critique sur la pratique de l'enseignement en analysant ce qui s'est passé en référence aux apports de la formation et aux savoirs qui y sont associés.

Au sein de ce dispositif, les étudiant-e-s sont réunis en groupes à effectifs réduits (environ 15 étudiant-e-s). Chaque semestre, ils prennent part à des séminaires pour lesquels leur présence active est obligatoire et ils assistent à des conférences plénières réunissant l'ensemble des étudiant-e-s.

2. <https://www.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/interfilieres/referentiel-competences-2015-hep-vaud.pdf>



Le cœur du dispositif réside dans l'écriture réflexive. En effet au sein des séminaires d'intégration, les étudiant-e-s produisent trois types d'écrits réflexifs : **le journal de bord, les pièces-notes et les métatextes.**

Le **journal de bord** sert à garder une trace des observations et réflexions liées aux stages ou aux cours HEP. Les étudiants sont encouragés à y écrire régulièrement, voire quotidiennement. Selon le descriptif du module d'intégration de la filière Bachelor en enseignement primaire (BP), ce premier niveau d'écriture réflexive vise l'appropriation des contenus, du vécu en stage ainsi qu'à permettre aux étudiant-e-s de rendre compte et d'analyser leurs apprentissages. Les étudiant-e-s sont encouragés à accorder une attention particulière à ce qui survient, les questionne, les enthousiasme ou les bloque par exemple. Ils sont également invités à mener des rapprochements théorie-pratique, à relater des prises de conscience de leurs apprentissages et « montée » en compétence ou encore de leur évolution en tant que professionnels en devenir ou de leur construction de leur identité professionnelle³. Mais les étudiants-e-s semblent investir l'écriture au sein de leur journal de bord davantage afin de relever ce qui leur semble important ou questionnant au niveau des contenus de la formation ou des expériences en stage. Ce journal de bord est destiné exclusivement à l'étudiant-e lui-même et n'est pas lu ni évalué par les formateurs-trices de séminaires. Il s'agit d'une écriture spontanée et personnelle.

Les étudiant-e-s rédigent également de courtes réflexions nommées **pièces-notes**. Chaque pièce-note se compose d'une page d'écriture réflexive associée à une pièce. La pièce est un élément venant attester, témoigner, prouver ou soutenir la réflexion menée par l'étudiant-e au sein de sa note réflexive. Elle peut prendre la forme d'une citation commentée, d'une planification commentée, etc. Les pièces-notes représentent un niveau réflexif supérieur à celui du journal de bord. En effet, les étudiant-e-s peuvent faire référence à leur journal de bord ou s'en inspirer afin de produire des pièces-notes. Les pièces-notes sont rédigées en fonction de 6 rubriques : 1) choix professionnel, rôle et identité, 2) appropriation conceptuelle ou didactique, 3) pratique réflexive, 4) éthique professionnelle, droits et devoirs de l'enseignant-e, 5) mémoire professionnel et 6) autre. Chaque rubrique doit comporter au terme de la formation au minimum une pièce-note et au maximum trois pièces-notes. Formellement, chaque note doit représenter environ une page A4 et contenir au minimum : la date de conception de la note, la date et le contexte de production de la pièce, la justification du choix de la rubrique du dossier (voir plus bas), un lien avec la pratique professionnelle ou la formation en stage, un lien avec une ou plusieurs compétences du référentiel HEP (2013). Une pièce-note doit décrire en quoi elle est un témoignage du processus de formation de l'étudiant-e. De plus, nous avons également ajouté à cette liste de critères d'évaluation des pièces-notes, le fait que chacune d'entre elles devrait contenir un lien avec au moins une référence scientifique répertoriée et mentionnée selon les normes APA.

3. Selon Dubar (2010, p.95), « [Les identités professionnelles] sont des manières socialement reconnues, pour les individus, de s'identifier les uns les autres, dans le champ du travail et de l'emploi ».



En effet, comment soutenir les liens entre théorie et pratique sans convoquer de manière consciente et volontaire les concepts scientifiques vus dans les cours et séminaires ou d'autres concepts issus de lectures par exemple ?

Enfin, il existe un troisième niveau d'écriture réflexive au sein de ce dispositif : **les « métatextes »**. Celui-ci s'appuie sur les précédents écrits réflexifs du journal de bord et des pièces-notes. Au terme de chaque année de formation, les étudiant-e-s produisent un texte réflexif de 3-4 pages. Le métatexte de première année est un récit et une analyse d'une expérience significative vécue en formation. Les étudiant-e-s sont encouragés à privilégier les liens tissés entre des contenus abordés en cours et les stages, s'appuyer sur l'expérience personnelle en initiant ses propres quêtes conceptuelles et de sens, pour une meilleure compréhension de sa pratique professionnelle. Le métatexte de deuxième année, prend la forme d'un « bilan intermédiaire des compétences, de la formation et projet pour la 3^e année ». Après un état des lieux des compétences que l'étudiant-e pense maîtriser, il s'agit de choisir un projet de formation qui permettrait ce développement de compétences au cours de la troisième année. Enfin, le métatexte de troisième année est un bilan de parcours de formation et des perspectives professionnelles. Il peut prendre diverses formes telles qu'un récit du parcours de formation à la HEP, un sommaire argumenté du dossier de formation, le « fils rouge » du parcours de formation, le bilan de formation ou encore une création personnelle et originale respectant les consignes.

L'étudiant-e constitue, au fur et à mesure des trois années d'étude, un dossier de formation composé au total de 15 pièces-notes et de trois métatextes. Si les pièces-notes sont soumises à une évaluation formative régulière au cours des semestres de formation, les métatextes répondent à une visée certificative et font l'objet d'un retour écrit une fois leur validation effectuée. Enfin, au terme du parcours de formation, une journée de soutenance des dossiers de formation par groupe de séminaire d'intégration est organisée. Chaque étudiant-e présente l'entier de son dossier lors d'une soutenance orale d'une durée de 20-25 minutes. La présentation consiste à mettre en valeur son parcours de formation tel qu'il ressort du dossier, tout en visant la participation des étudiant-e-s du groupe de séminaire et en évoquant le développement des compétences du référentiel ou encore en dévoilant un projet de formation continue ou une autre dimension d'ouverture vers son avenir professionnel.

La réflexion au sein des dossiers de formation : quels marqueurs d'une écriture réflexive ?

Le cœur de cette recherche réside dans l'investissement de l'écriture réflexive par des étudiant-e-s en formation initiale à l'enseignement primaire. Nous commençons par définir ce qu'il faut entendre par « écriture réflexive ». Nous proposons ensuite une définition du processus de réflexion encouragé par la rédaction des dossiers de formation. Enfin, nous précisons les indicateurs ou marqueurs linguistiques de réflexivité au sein de ce type d'écrits.



Nous définissons l'écriture réflexive sous l'angle d'un « genre réflexif académique » regroupant divers types de textes écrits, visant le développement professionnel des enseignant-e-s selon trois axes, comme le mentionne (Vanhulle, 2016) : acquérir des savoirs de référence pour la formation, développer une identité professionnelle et réguler son action (pp.1-2). Les dossiers de formation dont le contenu est analysé pour cette recherche constituent également ce que Vanhulle nomme les écrits professionnels du genre réflexif. Il s'agit d'écrits réflexifs à visée professionnalisante ayant une fonction heuristique et contribuant au processus de l'analyse de pratiques professionnelles. Schön (1983) parle de « réflexion » afin de décrire les outils de pensée mobilisés par l'écriture réflexive. La réflexion est un processus de pensée délibéré et appliqué à une expérience, une idée ou un problème. Elle peut être envisagée comme un moyen de revivre une expérience ou un évènement, afin de lui donner du sens, d'en apprendre et de développer de nouvelles compréhensions et interprétations (Wade & Yarbrough, 1996). Elle nous révèle des aspects de notre expérience qui demeureraient cachés, car nous n'avons pas pris le temps de les considérer. Si réfléchir signifie prendre de la distance par rapport aux expériences, paradoxalement, lorsque nous réfléchissons, nous découvrons le lien entre différents aspects de nos expériences (Wade & Yarbrough, 1996). Moyennant du temps et un investissement suffisant, elle peut conduire à un développement cognitif susceptible d'engendrer de nouvelles compréhensions. Enfin, la réflexion est un processus nécessaire et indispensable à tout apprentissage. « ... Il ne peut y avoir d'apprentissage sans, à la fois, l'action et la réflexion sur l'action ». C'est l'importance de la « réflexion sur l'action » en plus du fameux « Learning by doing » de Dewey (1998, mentionné dans Bourgeois & Chappelle, 2011, p.23).

Mais en quoi l'écriture au sein de dossiers de formation constitue-t-elle une forme d'écriture réflexive ? Quels sont les indicateurs et les preuves du développement par l'étudiant-e d'une posture réflexive au sein de cette écriture ? Nous tenons ici à préciser que nous identifions des indicateurs de réflexivité **au sein de l'écriture réflexive** des étudiant-e-s, sans pour autant étudier leur activité cognitive réelle. Nous ne souhaitons pas garantir ou prouver que ce que les étudiant-e-s déclarent au sein de leur dossier de formation (prise de conscience ou autre) reflète fidèlement ou exhaustivement leur activité cognitive ou encore leurs actions professionnelles. Inversement, si les étudiant-e-s ne mentionnent pas certaines réflexions au sein de leurs écrits, cela ne signifie pas qu'ils n'y réfléchissent pas ou ne conscientisent pas certaines activités cognitives dans leurs gestes professionnels. Une précédente recherche (Mauroux, 2019) a permis d'identifier cinq marqueurs d'une écriture réflexive au sein des dossiers de formation :

1. la mobilisation du registre second ou de la **secondarisation** (Bautier & Gougoux, 2004) positionnant les objets présentés au sein du dossier comme étant des objets d'apprentissages, à questionner au sein d'un discours articulant l'analyse des faits à l'aide de concepts scientifiques ; par opposition à un registre premier qui correspondrait davantage à présenter son avis, ses convictions ou ses valeurs sans prendre soin de les argumenter à



l'aide de concepts et de références scientifiques. Nous entendons ici par références scientifiques le recours à tout concept scientifique vu en formation (cours, séminaires, lectures, etc.) et mentionné selon les normes APA.

2. l'adoption d'une **logique d'apprentissage** (Charlot, 1997) que l'on peut identifier au sein des pièces du dossier lorsque l'apprenant-e va au-delà de l'application des critères nécessaires à la validation du dossier ou du «faire pour faire» et qu'il-elle investit l'exercice d'écriture au point d'en identifier ses apprentissages, ses forces, ses faiblesses ou encore son évolution en tant que professionnel-le de l'enseignement.
3. l'expression de **prises de conscience** des apprentissages réalisés et des stratégies d'apprentissages mises en place pour y arriver ou encore de ses représentations comme **indicateur du développement professionnel des enseignant-e-s** (Clerc-Georgy, 2014 ; Marton, Dall'Alba, & Beaty, 1993). En effet, selon Romainville (2007) la métacognition est constituée de deux composantes. La première est déclarative. Elle concerne les connaissances métacognitives ou connaissances sur la cognition. Il s'agit de l'ensemble des connaissances que l'apprenant se construit consciemment à propos de ses actes mentaux. Il est donc fondamental pour nous de relever au sein du discours des étudiant-e-s les prises de conscience volontairement mentionnées, car elles indiquent une réflexion menée de manière consciente et volontaire sur ses processus mentaux.
4. la capacité à mobiliser, exprimer ou rendre visible dans les écrits réflexifs des **stratégies d'apprentissage métacognitives** telles que la planification, le contrôle ou la régulation de ses actions, de ses émotions ou de son comportement (Schraw & Dennison, 1994). Nous retrouvons ici la seconde composante de la métacognition telle que définie par Romainville (2007), à savoir la composante procédurale qui a trait à la capacité de l'apprenant à planifier et réguler ses manières d'apprendre.
5. la mention, la prise de conscience, l'analyse ou la gestion des **processus affectifs** intervenant dans les apprentissages (Vermunt & Verloop, 1999).

Les marqueurs d'une posture réflexive décrits ci-dessus sont aussi les éléments fondateurs du guidage de l'écriture réflexive que nous avons adopté en tant que formatrice. Il est fondamental pour nous qu'une écriture que l'on peut qualifier de réflexive mobilise les compétences métacognitives des étudiant-e-s stagiaires dans le sens où elle va ainsi leur permettre de prendre conscience et d'analyser les compétences procédurales ou méthodologiques (Romainville, 2007) dont ils font preuve ou au contraire dont ils manquent lors des situations professionnelles relatées au sein des dossiers de formation.

Si les 5 éléments ci-dessus attestent, selon nous, la construction d'une posture réflexive identifiable au sein des dossiers de formation, pour cet article, nous n'entendons pas prouver de manière systématique pour chaque pièce du dossier de chaque étudiant-e que l'ensemble de ces marqueurs sont respectés. Au sein de cette recherche, nous choisissons d'identifier la présence



de certains de ces critères et nous analysons des extraits des dossiers afin de les illustrer et de permettre au lecteur de comprendre en quoi la mobilisation de ces marqueurs au sein de l'écriture leur confère effectivement un caractère réflexif attestant d'une posture professionnelle réflexive.

Problématique et questions de recherche

Les bénéfices pour l'apprentissage de ce type d'écriture réflexive ont été démontrés notamment en formation à l'enseignement (Buysse & Vanhulle, 2010), dans un contexte académique (McCrinkle & Christensen, 1995) et également au sein d'eportfolios (Challis, 2005). En effet, l'écriture réflexive permet de garder une trace de l'expérience, d'inviter l'étudiant-e à la réflexion et à la mobilisation de stratégies métacognitives (Mauroux, 2014; Schwendimann, Kappeler, Mauroux & Gurtner, 2018). Elle lui permet ainsi de lier théorie et pratique (Dyment & O'Connell, 2011). Elle accompagne des démarches d'apprentissage en profondeur ou d'apprentissage stratégiques (Entwistle, 2000). Enfin elle permet de promouvoir l'autorégulation dans les apprentissages (Chang, Liang, Shu, Tseng & Lin, 2016; Tanner, Longayroux, Beijaard & Verloop, 2000).

Mais d'autres études (Buysse & Vanhulle, 2010; Clerc-Georgy, 2014; Schneuwly, 2008; Tardif, 2012) ont également évoqué les difficultés que rencontrent les étudiant-e-s dans ce type de productions écrites. **L'écriture réflexive est facilitée ou entravée en fonction du degré de maîtrise de la littératie de l'étudiant-e** (Clerc-Georgy, 2014). Par ailleurs, les travaux de Vanhulle (2009) ont montré que dans ce type de production, le niveau de réflexivité escompté est difficile à atteindre. Les étudiant-e-s rencontrent des difficultés à mobiliser les savoirs scientifiques nécessaires afin d'étayer ou d'argumenter leur réflexion. Ainsi, ils ont besoin d'être guidés dans la réalisation de leur dossier de formation, afin de produire des traces qui leur permettent d'apprendre (Berthold, Eysink, & Renkl, 2009; Eraut, 2007; Hübner, Nückles, & Renkl, 2010; Kicken, Brand-Gruwel, Van Merriënboer, & Slot, 2009; Raizen, 1994).

En tant que formatrice au sein du dispositif des séminaires d'intégration depuis plus de 5 ans, nous connaissons bien ces difficultés rencontrées par les étudiant-e-s dans l'écriture réflexive. Au-delà des aspects orthographiques, ou liés à la ponctuation, à la formulation des idées, nous constatons des difficultés liées à l'écriture réflexive en elle-même. Comment mener une réelle réflexion tout en respectant les critères des métatextes et des pièces-notes, en convoquant le registre de l'analyse et non celui de la description, en mobilisant une posture seconde (Bautier & Goigoux, 2004), en articulant la description de faits à des concepts théoriques afin de comprendre analyser ou questionner les expériences vécues ou observées en stage? Nous avons ainsi évoqué un certain nombre de challenges rencontrés par les étudiant-e-s lors de ce type de rédaction mobilisant des niveaux taxonomiques élevés (créer, analyser, etc.) (Anderson, Krathwohl, Airasian, Cruikshank, Mayer, Pintrich, Raths, Wittrock, M. C, 2000). Ce type de production écrite comporte un certain nombre de contraintes en plus d'être lié à des enjeux



de certification. Ainsi, dans quelle mesure les étudiant-e-s écrivent-ils afin de développer leur réflexivité et leur « montée » en compétences ou afin de valider le module des séminaires d'intégration ? Et puis la question réside peut-être encore davantage dans les effets de ce type d'écriture sur le développement des étudiant-e-s que dans les finalités de cette écriture (écrire afin de... / écrire a pour effet de...). Enfin, les cadres théoriques de référence et le type de guidage des formateurs-trices des séminaires d'intégration peuvent également influencer la réalisation de ces écrits réflexifs.

Les productions écrites des étudiant-e-s permettent aux formateurs-trices et aux chercheurs d'accéder au discours des étudiant-e-s, aux tensions qu'ils vivent en cours de formation, aux difficultés et incohérences qu'ils peuvent rencontrer, ainsi qu'à la manière dont ils construisent un sens à leur parcours et résolvent ces tensions ; sans pour autant donner accès au registre de leur activité cognitive réelle ou de leurs gestes professionnels comme évoqué précédemment.

Cette brève revue de la littérature, la présentation du dispositif des séminaires d'intégration à la HEP VAUD ainsi que notre expérience de guidage de ce type d'écriture réflexive nous amènent à formuler les trois questions de recherche suivantes :

1. Quels sont les indicateurs du développement par l'étudiant-e d'une posture professionnelle réflexive au sein de cette écriture réflexive ?
2. Que nous apprend l'analyse des dossiers de formation de futur-e-s enseignant-e-s du degré primaire concernant le processus de formation et d'apprentissage des étudiant-e-s ?
3. Que nous apprend l'analyse des dossiers de formation de futur-e-s enseignant-e-s du degré primaire concernant la démarche d'écriture réflexive elle-même ?

Méthodologie

La méthodologie adoptée est qualitative. En effet, le but premier de la recherche qualitative en sciences humaines est de comprendre des phénomènes liés à des groupes d'individus ou à des situations sociales. Cette méthodologie vise l'étude du particulier, souvent à l'aide d'investigations réalisées sous forme d'études de cas (Poisson, 1991). L'étude de cas donne accès à « une compréhension profonde des phénomènes, des processus qui la composent et des acteurs qui en sont les parties prenantes... » (Gagnon, 2005, p.2). Nous avons sélectionné un nombre limité de cas, afin de viser une compréhension en profondeur des phénomènes en jeu dans l'écriture des dossiers de formation.

Notre échantillon est constitué de 13 dossiers de formation d'étudiant-e-s ayant achevé leur formation au printemps 2017. Pour cette recherche, nous avons sélectionné trois dossiers de formation (Cécile, Léo et Françoise ; il s'agit de pseudonymes). Les critères de sélection des trois étudiant-e-s sur les 13 sont les suivants. Cécile a démontré des compétences d'écriture réflexive particulières ; elle a notamment rédigé une pièce-note au sujet de sa



propre métacognition. Françoise a vécu une reconversion professionnelle afin de devenir enseignante et enfin Léo est le seul étudiant de genre masculin ayant intégré ce groupe de séminaire sur les trois années de Bachelor. De plus, il établit des parallèles entre ses activités politiques, ses expériences en tant que moniteur sportif et la profession d'enseignant. Les étudiant-e-s ont donné leur accord pour que leurs écrits soient analysés tout en préservant leur anonymat.

La méthodologie adoptée est inspirée de la méthode d'analyse catégorielle de contenu (L'Écuyer, 1990). Plus particulièrement, «le modèle C, catégories mixtes» permet le recours à des catégories préexistantes dictées par les concepts définis dans la littérature scientifique doublées de catégories à induire des contenus des dossiers de formation analysés. Une catégorie est une rubrique, ou une classe, qui rassemble des éléments du discours de même ordre, nature ou registre (Bardin, 2013). Selon la méthodologie de l'analyse catégorielle, le contenu à analyser est découpé très finement puis attribué à une catégorie. Pour les besoins de cette recherche, nous avons dû recourir à une adaptation de cette méthodologie. En effet, nous n'avons pas pu découper tout le texte des dossiers de formation de manière aussi fine, car ce découpage menait à une perte de sens. Nous avons opté pour un découpage constitué de phrases entières ou paragraphes. Le titre attribué à ces catégories est issu du discours des étudiant-e-s et reflète alors le sens donné par ceux-ci au thème discuté au sein de la catégorie. Les catégories préexistantes sont issues des cadres théoriques évoqués plus haut ainsi que de la grille ADAP (Analyse des Discours d'Apprentissage Professionnel) (Vanhulle, 2013).

Résultats et discussion des résultats

Au sein de cette partie, nous répondons à nos trois questions de recherche. Afin de rendre cette structuration visible, nous rappelons la question de recherche en caractères gras et italiques.

Concernant notre première question de recherche : « Quels sont les indicateurs du développement par l'étudiant-e d'une posture professionnelle réflexive au sein de cette écriture réflexive ? », à partir de nos premières analyses, nous pouvons commencer à exemplifier les indicateurs de réflexivité retenus et présentés ci-dessus (cf. p.6). Nous proposons ci-dessous un exemple extrait du dossier de Cécile que nous allons ensuite commenter en regard de la présence de ces indicateurs :

« Le cours d'ENS et les séminaires d'allemand du module LAC nous ont également donné beaucoup d'outils pour transmettre les savoirs, mais de manière très contradictoire et un peu déstabilisante. (...) J'ai du mal à me positionner par rapport à ces deux pratiques qui sont si opposées. D'une part, si je ne déshabille⁴ pas la tâche, j'ai peur que les élèves passent à côté de l'objectif

4. Selon Goigoux (1998), les enseignant-e-s sont tentés de rechercher des motivations extrinsèques qui viennent ainsi enjoliver ou «habiller» les tâches scolaires. En revanche cet habillage ludique des tâches scolaire constitue un risque pour les élèves en difficulté qui sont attentifs aux aspects superficiels des tâches qui en masquent les aspects liés aux apprentissages.



d'apprentissage et donc que mon rôle ne soit pas accompli. Et d'autre part, j'ai envie que les tâches que ces enfants font à l'école les motivent et qu'ils aient du plaisir à travailler. De plus, grâce à ces activités, les séminaires de LAC m'ont beaucoup marquée et motivée, et m'ont donné envie d'aller aux cours. J'ai également, à ma surprise, développé beaucoup de capacités transversales, telle la collaboration, la communication, la créativité (...) Je n'arrive pas à dire si j'ai vraiment à chaque fois rempli l'objectif visé, mais les objectifs mis en scène dans les tâches (Marton & Tsui, 2004) étaient innombrables. (...) J'ai l'impression que ces deux approches présentent une facette importante du métier. D'une part, garder l'objectif en tête et mettre à disposition de l'élève des outils et des tâches déshabillées qui lui permettent d'atteindre l'objectif d'apprentissage du mieux possible. Et d'autre part, inclure des moments d'activités ludiques qui font partie de la vie de l'école. Donc pour le moment, je pense qu'il est bien de mettre en place un équilibre entre ces deux pratiques, tout en vérifiant si l'objectif perçu par l'élève, donc ce qui est appris, correspond à l'objectif visé (Marton & Tsui, 2004). Et cela tout d'abord en explicitant clairement l'objectif d'apprentissage lors de la consigne» (Cécile, p.17).

Au sein de cet extrait, l'étudiante part de ce qui est à ses yeux une contradiction déstabilisante entre les propos de deux enseignements différents reçus dans les cours HEP afin de construire du sens et de se positionner. Elle semble ainsi adopter une logique d'apprentissage (Charlot, 1997), car elle identifie et nomme ce qu'elle a appris. Son souci de permettre aux élèves d'apprendre semble démontrer qu'elle n'est pas dans une logique de cheminement qui consisterait à «faire pour faire», uniquement afin de valider des cours et obtenir des crédits. Elle mobilise une posture seconde (Bautier & Goigoux, 2004) et argumente sa réflexion à l'aide des concepts scientifiques tout en les mentionnant conformément aux normes APA. Elle fait également part de ses craintes et exprime son ressenti, ses émotions comme étant le point de départ de sa réflexion; ce qui démontre une prise de conscience de ce qui constitue pour elle une contradiction. Cette démarche peut lui permettre de mieux gérer des processus affectifs (Vermunt & Verloop, 1999) vécus lors de ce moment qu'elle qualifie de «contradiction déstabilisante». Elle termine par formuler des pistes pour l'agir professionnel de manière prescriptive à savoir, garder l'objectif d'apprentissage à l'esprit tout en permettant aux élèves d'avoir du plaisir en apprenant. À travers cette écriture, elle aborde son vécu et ses perceptions pour s'en détacher et les traiter comme des objets de pensée afin de les analyser. Sa démarche nous semble alors en effet proche de ce que Bautier & Rochex (2004) nomment la «construction d'un point de vue exotopique». Enfin, l'expression de cette prise de conscience d'une contradiction ainsi que des stratégies mises en place afin de développer des pratiques professionnelles cohérentes à ces yeux indiquent un développement professionnel (Clerc-Georgy, 2014; Marton, Dall'Alba & Baety, 1993).

Nous poursuivons maintenant avec des éléments de réponse à notre seconde question de recherche : Que nous apprend l'analyse des dossiers de formation de futur-e-s enseignant-e-s du degré primaire concernant le processus de formation et d'apprentissage des étudiant-e-s ?



L'analyse de contenu des trois dossiers de formation sélectionnés permet de répondre à cette question de recherche à travers l'identification de 4 catégories. Les trois enseignant-e-s en formation énoncent : leurs conceptions de l'enseignement (1), leurs conceptions de l'apprentissage (2), leur perception de l'articulation théorie et pratique et enfin (3), leur processus d'apprentissage et leur métacognition. Ci-dessous, nous présentons et analysons des verbatims d'étudiant-e-s pour chacune de ces 4 catégories.

1. Les conceptions de l'enseignement

Les métatextes de troisième année figurent en introduction du dossier de formation, car ils ont la fonction d'annoncer et de donner du sens à la suite du dossier. Leur analyse ajoutée à celles des pièces-notes a mis en évidence l'évolution de la représentation du rôle de l'enseignant-e durant le parcours réalisé à la HEP. En effet, ces écrits nomment explicitement le fait qu'être enseignant-e signifie favoriser les apprentissages des élèves comme en attestent les extraits issus des métatextes des trois étudiant-e-s sélectionnés :

- « ... être enseignante ce n'est pas avoir beaucoup de vacances, avoir « des super horaires » et suivre un programme comme on l'entend souvent. Être enseignante, c'est aider les enfants dans leur développement, aider les élèves dans leurs apprentissages et permettre à des personnes d'avoir des outils pour leur parcours de vie future » (Françoise, p.8).
- « Mon envie de devenir enseignante a un peu évolué. J'aimerais partager dans cette note mes ressentis à ce jour. J'ai commencé à ressentir des sentiments comme le doute, un manque de plaisir à aller au stage et une impression d'avoir échoué en sortant du stage. Tout d'abord, je ne comprenais pas ce qui m'arrivait et je n'arrivais pas à trouver la raison. Après l'entretien, j'ai réalisé que ces sentiments étaient des indicateurs. Il fallait maintenant que je réfléchisse objectivement pour identifier sur quels points je pensais avoir échoué. J'ai pu identifier avoir l'impression d'avoir échoué dans mon éthique ainsi que dans la mise en place des apprentissages (deux choses les plus importantes pour un être un « bon » enseignant !) » (Cécile, p.8).
- « Je me suis rendu compte qu'un enseignant ne « s'occupait » pas juste des élèves, mais qu'il y avait énormément de concepts théoriques, des normes à respecter, un programme avec des objectifs précis à suivre et que même la gestion de classe se travaillait et s'apprenait. Petit à petit, ma posture a changé et j'ai remarqué cette évolution à différents moments, par exemple lors de camps, où je ne me comportais plus comme un accompagnant, mais comme un réel enseignant (cf. pièce-note 8). Mes attentes et motivations personnelles ont également changé et je prends à cœur maintenant à appliquer les différentes responsabilités et compétences qui incombent à la profession d'enseignant » (Léo, p.3).

En plus de rendre visible le souci des apprentissages des élèves, ces différents extraits sélectionnés montrent la prise de conscience par ces enseignant-e-s en formation de l'évolution de leurs représentations du rôle de l'enseignant-e auprès des élèves. Ce résultat est d'autant plus important que



la prise de conscience de ses représentations semble être un indicateur fort du développement professionnel des enseignant-e-s en formation (Clerc-Georgy, 2014; Marton et al., 1993). Les participants s'expriment en « je » et mentionnent également la place des savoirs à enseigner et des savoirs pour enseigner.

2. Conceptions de l'apprentissage

Selon la typologie de Marton, six conceptions de l'apprentissage sont identifiées (Marton et al., 1993) : l'augmentation de ses connaissances (1), la mémorisation et reproduction des connaissances (2), l'application des connaissances à une pratique (3), la compréhension des phénomènes étudiés (4), la modification de ses perceptions des phénomènes étudiés (5) et enfin la transformation personnelle (6). Les trois premières relèvent pour les auteurs d'un apprentissage en surface alors que les trois dernières sont le fait d'un apprentissage en profondeur.

Même s'il s'agit d'une affirmation de l'étudiant et qu'il serait éventuellement nécessaire de pouvoir l'étayer en le questionnant sur ce qu'il entend exactement, l'un des étudiant-e-s fait référence au niveau le plus élevé : changer comme personne : « À travers cette évolution professionnelle, mon identité personnelle s'est également développée. J'ai pris davantage confiance en moi et m'affirme maintenant comme un professionnel de l'éducation. » (Léo, p.7). Pour les deux autres étudiantes, la conception 3 « la compréhension des phénomènes étudiés » est évoquée. Pour Cécile, il s'agit de la compréhension du concept de triangle didactique :

- « De plus, non seulement le triangle didactique est passé d'un concept théorique abstrait à un concept que j'ai pu appliquer concrètement dans ma pratique. Mais j'ai également pu l'utiliser comme un outil pour m'aider à réfléchir sur ce que je dois faire pour que ce troisième axe : « l'élève – le savoir soit acquis ». Quels sont les concepts et les stratégies que je peux mobiliser pour favoriser la transmission des savoirs ? » (Cécile, p.17).

En ce qui concerne Françoise (p.5), c'est la compréhension de la nécessité d'articuler théorie et pratique qui émerge de l'extrait suivant :

- « Lors de mon premier stage, j'ai eu l'impression de ne pouvoir avoir l'occasion de mettre en pratique ce que j'avais appris, mais plutôt, de devoir suivre le modèle d'une Prafo qui ne me correspondait pas. » Ou encore : « Je suis heureuse cette année de pouvoir bénéficier d'un temps d'enseignement avec ma propre classe et de pouvoir ainsi faire plus de liens entre théorie et pratique. Même lors des années précédentes, il était parfois possible de mettre en pratique certains concepts vus en cours et de pouvoir s'interroger sur leur mise en pratique sur le terrain. Ce pas est plus aisé à faire cette année, puisque je bénéficie d'une plus grande liberté dans ma pratique du fait que je suis en stage B⁵ » (Françoise, p.37).

5. Le stage B désigne une modalité de stage au sein de laquelle les établissements partenaires de la formation ont la possibilité d'engager un-e étudiant-e HEP en tant que stagiaire B pour un enseignement en responsabilité à temps partiel (à mi-temps, au maximum).



3. Perception de l'articulation théorie et pratique

En ce qui concerne l'articulation théorie et pratique, une vision applicat-ionniste des éléments théoriques vus en formation a été identifiée dans les écrits des trois étudiant-e-s :

- «De pouvoir mettre en pratique les concepts théoriques me fait de plus en plus voir l'utilité de ceux-ci et les liens que je peux faire entre la HEP (la théorie) et le stage (la pratique).» (Cécile, p.17)
- «En cours, je trouve la plupart des théories et des concepts très intéressants et j'ai envie de mettre tout cela en pratique pour favoriser au maximum l'apprentissage des élèves. Cependant, lorsque je suis en stage ou en remplacement, je me rappelle que la réalité sur le terrain est complètement différente et qu'il n'est pas possible d'appliquer les concepts à la lettre. Cela est frustrant! Ce lien entre théorie et pratique, qui fluctue constamment, a amené à faire évoluer mes représentations initiales» (Léo, p.16).
- «... depuis le début de ma formation, je suis souvent confrontée à des contradictions entre pratique et théorie. Je n'en suis pas surprise et je trouve cela plutôt positif, car cela montre que ce métier est en constante évolution puisque les concepts théoriques abordés aujourd'hui n'étaient peut-être pas si avancés dans les précédentes décennies. Le fait d'avoir plusieurs points de vue permet aussi de réfléchir aux pratiques actuelles des enseignant-e-s et de saisir l'importance des concepts, surtout lorsque ceux-ci ne sont pas appliqués» (Françoise, p.14).

Ces extraits viennent questionner les conceptions des étudiant-e-s de ce qu'ils nomment ici «théorie». Il semble qu'ils voient derrière le terme «théorie» des prescriptions qui pourraient être formulées par leurs formatrices ou encore le résultat de tentatives de traduire en prescriptions les discours de la formation.

4. Processus d'apprentissage et métacognition

Les étudiant-e-s énoncent de nombreuses prises de conscience que l'analyse réalisée à posteriori quant à des situations vécues en stage leur a permis de réaliser, aussi fragiles, «naïves» ou au contraire solides qu'elles puissent paraître à un lecteur expert du domaine de l'enseignement. Si parfois les étudiant-e-s prennent bien soin de préciser la nature de leurs prises de conscience, parfois celles-ci demeurent floues. Voici un extrait de Françoise mentionnant une prise de conscience (p.14) : «Jusqu'à ce jour, je n'avais pas conscience de la difficulté de rendre visibles et clairs les objectifs d'apprentissage et surtout je pensais que, vu l'importance donnée à ces concepts dans les lectures et les cours de ce module, cela se faisait en pratique de manière presque automatique avec l'expérience. Or, lors de la matinée de stage du lendemain, j'ai réalisé que cette idée était erronée.» Il en va de même pour Cécile ici (p.25) : «Grâce à mes trois stages, j'ai pu prendre conscience que chaque enseignant-e a une manière différente d'enseigner, de s'organiser, de collaborer... Chaque manière de faire est



correcte, tant que les enseignements sont en adéquation avec le PER (Plan d'Étude Romand), tant que les objectifs d'apprentissages sont atteints et tant que l'éthique est respectée. Avant, je pensais qu'il y avait une manière de faire « juste » et donc une manière de faire « fausse ». J'ai maintenant compris que chaque enseignant-e doit pouvoir trouver sa propre manière de faire. » Enfin, Léo énonce également des prises de conscience, mais sans préciser la nature de celles-ci (p.12) : « Au début, je n'arrivais pas bien à assimiler ces nouveaux concepts, particulièrement en séminaire, lorsque cela est plus interactif. Je remarquais que mon cerveau se posait plein de questions, j'étais en pleine zone de conflits cognitifs, au cœur de la ZPD. Puis, tout d'un coup, je comprends quelque chose, c'est une prise de conscience, et cela me permet d'évoluer un petit peu et d'aller plus loin dans la réflexion. »

Tous trois formulent également une promesse qu'ils adressent à eux-mêmes face à leur future pratique enseignante. Il s'agit d'une planification ou d'une projection dans la pratique future (Clerc-Georgy, 2014), comme le démontrent les extraits suivants :

- « Ma prafo crie souvent sur les élèves, au moins 3-4 fois par jour. Elle les prend aussi souvent par le bras de manière agressive (...) Il faut que toute ma carrière je me souvienne de toujours me contrôler et m'évaluer par rapport à ça » (Cécile, p.3).
- « Rien n'est jamais acquis et cette compétence sera précieuse à garder tout au long de ma carrière, afin d'utiliser mes erreurs comme levier et de sans cesse me renouveler et me développer dans le but de toujours proposer le meilleur du possible aux élèves » (Léo, p.4).
- « J'ai réalisé que cela allait être difficile, voire impossible, pour ces élèves de s'en sortir, puisque, comme le dit Hutmacher (cité par Martin, communication personnelle, février 2015) : « Il est douteux que l'école puisse faire partie de la solution si elle n'accepte pas d'être partie du problème. » J'espère me souvenir de cela aussi longtemps que possible afin de ne pas empêcher mes élèves d'acquérir les apprentissages visés et ainsi leur permettre de se développer » (Françoise, p.5).

Outre les 4 catégories évoquées ci-dessus, l'analyse de contenu des dossiers de formation met en lumière la centration des étudiant-e-s sur les apprentissages des élèves. Cécile (p.16) affirme : « Avant de commencer la HEP, je n'avais pas conscience de la complexité du processus d'apprentissage et de didactisation. (...) Je me concentrais presque entièrement sur la gestion de la classe. Mais depuis cette fin de deuxième semestre, j'ai pu « franchir un cap ». Pour Léo (p.16) également ce processus a lieu : « Le rôle de l'enseignant-e n'est pas uniquement de transmettre des savoirs, des valeurs et d'avoir une relation de confiance avec ses élèves comme je le pensais encore il y a une année. Son rôle va bien au-delà de ça ! L'enseignant-e doit être capable de mobiliser une multitude de concepts théoriques à bon escient afin de favoriser au maximum les apprentissages des élèves. » Enfin, Françoise exprime ceci, tout en réaffirmant la nécessaire alliance théorie-pratique (p.14) : « ... je suis devenue beaucoup plus attentive à ces concepts



(habillages, brouillages, malentendus⁶) et cela m'a permis de comprendre aussi bien leur importance (des élèves totalement perdus) que la complexité de leur réalisation en pratique. J'espère donc que cet événement contribuera à me faire me souvenir que la théorie, même si elle est parfois «ennuyeuse» reste importante et permet de mettre le doigt sur des éléments indispensables à une pratique efficace.

Nous terminons ici en faisant appel à notre vécu de formatrice au sein du dispositif des séminaires d'intégration afin d'amener des éléments de réponse à notre troisième question de recherche : Que nous apprend l'analyse des dossiers de formation de futur-e-s enseignant-e-s du degré primaire concernant la démarche d'écriture réflexive elle-même ? Si les nombreux verbatims présentés et analysés ci-dessus démontrent effectivement l'adoption d'une écriture réflexive qui atteste du développement d'une posture professionnelle réflexive, ce résultat, si imparfait et fragile soit-il, n'aurait pu être atteint sans un travail minutieux de relecture, de questionnement, de différenciation et de guidage de la démarche des étudiant-e-s. Ce guidage permet aux étudiant-e- de produire des textes de nature réflexive qui démontrent des prises de conscience et des apprentissages. Ces prises de consciences constituent des indicateurs du développement professionnel des étudiant-e-s (Clerc-Georgy, 2014 ; Marton et al., 1993). Ce travail est à la foi lent, couteux et laborieux tant pour les formateurs-trices que pour les étudiant-e-s. Mais comme les extraits sélectionnés et analysés au sein de cet article en attestent, il demeure utile et nécessaire. Ce résultat est en accord avec la littérature consultée à ce sujet qui mentionne notamment que les étudiant-e-s ont besoin d'être guidés dans la réalisation de leur dossier de formation, afin de produire des traces qui leur permettent d'apprendre (Berthold, Eysink, & Renkl, 2009 ; Eraut, 2007 ; Hübner, Nückles, & Renkl, 2010 ; Kicken, Brand-Gruwel, Van Merrienboer, & Slot, 2009 ; Raizen, 1994).

Limites de l'étude et perspectives d'amélioration

Comme évoqué plus haut, l'analyse des dossiers de formation permet d'identifier des indices d'une écriture réflexive. Cette écriture révèle chez les étudiant-e-s des preuves d'un développement d'une posture professionnelle réflexive, mais sans garantie d'une réelle transformation dans l'action professionnelle enseignante. Autrement dit, l'analyse des écrits réflexifs ne permet pas d'accéder au registre de l'activité cognitive des étudiant-e-s en formation. En fin de compte, les écrits réflexifs permettent uniquement d'indiquer l'adoption par les étudiant-e-s d'un discours sur les prises de conscience ou la réflexion comme attitude centrale de leur posture professionnelle. Ce discours constitue un indicateur du développement professionnel des étudiant-e-s (Clerc-Georgy, 2014 ; Marton et al., 1993). Des entretiens d'explicitation pourraient être menés avec les étudiant-e-s sur la base de l'analyse de contenu de leur dossier de formation afin de compléter

6. En référence ici aux concepts de Goigoux (1998) et de Bautier (2006) d'habillage ludique des tâches scolaires, de brouillages des objectifs d'apprentissages et de malentendus sociocognitifs et sociolangagiers.



ces résultats. Il serait également intéressant de retrouver ces enseignant-e-s stagiaires après leur entrée dans le métier, afin de leur permettre de revenir sur le contenu de leur dossier de formation et de préciser dans quelle mesure ce qu'ils déclareraient au sein de ce dossier leur semble cohérent par rapport à leurs gestes professionnels lors de leur entrée dans le métier, ou encore aujourd'hui.

Conclusions et perspectives

L'analyse de trois dossiers de formation de futur-e-s enseignant-e-s primaire nous a permis de constater que l'écriture réflexive cadrée à la fois par des consignes de rédaction, des critères d'évaluation précis et le guidage des formateurs-trices au sein d'un dispositif tel que celui des séminaires d'intégrations de la HEP VAUD est un vecteur du développement d'une posture professionnelle réflexive (voir figure 1, infra). Au sein des dossiers de formation, les étudiant-e-s dévoilent leurs conceptions de l'enseignement et celles-ci accordent une place prépondérante à l'apprentissage des élèves. Une volonté d'«appliquer soigneusement les concepts vus en formation à la pratique en stage» démontre des conceptions de l'apprentissage au sein desquelles la compréhension et l'application des connaissances à la pratique est importante. Une volonté de mettre en pratique les savoirs développés en formation semble ainsi caractériser leur perception de l'articulation théorie-pratique alors qu'est visée idéalement une atteinte des niveaux plus élevés des conceptions de l'apprentissage, selon le modèle de Marton (Marton et al., 1993). Enfin, au cours de leur dossier, les étudiant-e-s mentionnent de nombreuses prises de conscience concernant la profession d'enseignant-e et leurs propres apprentissages et évolution en tant que professionnel-le-s. Ils-elles formulent des promesses à eux-mêmes quant à leur future pratique. Au fur et à mesure de l'évolution de leur dossier de formation, les étudiant-e-s développent une centration de leurs préoccupations sur les apprentissages des élèves et se montrent également de plus en plus conscients du rôle fondamental qu'ils occupent dans le soutien ou non de ces apprentissages. Ils-elles évoquent d'ailleurs des changements identitaires au cours de leur formation à la HEP. Ces changements sont liés à leur évolution de la représentation de ce que signifie pour eux être un-e bon-ne enseignant-e.

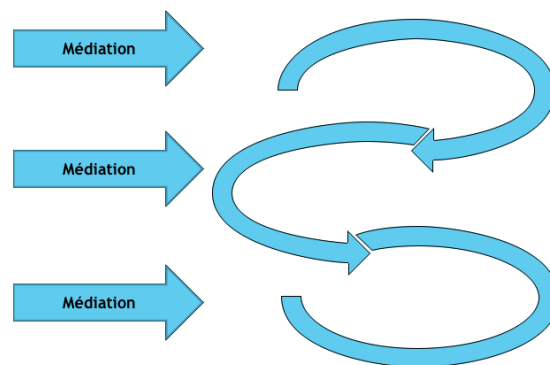


Figure 1 : Des dossiers de formation pour une identification de savoirs et l'adoption d'une posture réflexive.



Ainsi, nos analyses montrent que l'écriture réflexive au sein de dossiers de formation permet de soutenir l'intégration théorie-pratique tout en encourageant la réflexion et des prises de conscience. Ces prises de conscience constituent un indicateur du développement professionnel des étudiant-e-s (Clerc-Georgy, 2014 ; Marton et al. 1993). L'analyse des dossiers représente également une source d'information majeure permettant aux formateurs-trices et aux chercheurs-euses de comprendre le processus de formation et la construction identitaire professionnelle des futur-e-s enseignant-e-s.

Comme l'illustre la figure 1, ces prises de conscience et cette centration des préoccupations sur les apprentissages des élèves seraient laissées au hasard sans médiations et guidages serrés de cette écriture par les formateurs-trices des séminaires d'intégration. Il nous semble fondamental, dans un contexte de formation initiale, de pouvoir sensibiliser à la nécessité de se former et d'apprendre tout au long de sa carrière et de mobiliser alors cette posture réflexive afin d'adapter au mieux ses pratiques aux besoins de tous les élèves. En effet, comme l'écrit l'une de nos étudiantes : «... au-delà de toute formation, qu'elle soit initiale ou continue, il y a, dans notre métier, un élément qui nous fera évoluer et réfléchir à tout instant : les élèves ! Je ne connais pas de meilleurs formateurs qu'eux ! » Ainsi, nous affirmons que l'écriture réflexive, étant un vecteur du développement d'une posture professionnelle réflexive, permet aux étudiant-e-s, de reconnaître l'importance de valoriser et mobiliser les savoirs scientifiques tant à travers la maîtrise des objets enseignés, qu'afin de guider la pratique enseignante.



Références

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P.W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P.R., Raths, J., & Wittrock, M. C. (2000). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives, Abridged Edition* (1^{re} éd.). New York, NY: Pearson.
- Balslev, K., & Gagnon, R. (2018). Entre «Je» et «Nous»: Textes académiques et réflexifs. Projet pour la coordination d'un numéro de la revue des HEP *Formation et pratiques d'enseignement en questions* - Texte de cadrage.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (2e éd.). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Bautier, E. (dir.). (2006). *Apprendre à l'école. Apprendre l'école: Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Lyon, France : Chronique sociale.
- Bautier, É., & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148(1), 89-100. doi: 10.3406/rfp.2004.3252
- Bautier, É., & Rochex, J.-Y. (2004). Activité conjointe ne signifie pas significations partagées. Dans C. Moro (dir.), *Situation éducative et significations* (p. 197-220). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. doi: 10.3917/dbu.moro.2004.01.0197
- Berthold, K., Eysink, T. H. S., & Renkl, A. (2009). Assisting self-explanation prompts are more effective than open prompts when learning with multiple representations. *Instructional Science*, 37(4), 345-363. doi: 10.1007/s11251-008-9051-z
- Bourgeois, É., & Chapelle, G. (2011). *Apprendre et faire apprendre*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Buyse, A. A. J., & Vanhulle, S. (2010). Le portfolio : une médiation contrôlante et structurante des savoirs professionnels. *Revue Suisse des sciences de l'éducation*, 32, 87-104.
- Challis, D. (2005). Towards the mature ePortfolio: some implications for higher education. *Canadian Journal of Learning and Technology. La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 31(3). doi: 10.21432/T2MS41
- Chang, C.-C., Liang, C., Shu, K.-M., Tseng, K.-H., & Lin, C.-Y. (2016). Does using e-portfolios for reflective writing enhance high school students' self-regulated learning? *Technology, Pedagogy and Education*, 25(3), 317-336. doi: 10.1080/1475939X.2015.1042907
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir: éléments pour une théorie*. Repéré à <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k3321018v>
- Clerc-Georgy, A. (2014). Maîtrise de la littératie et processus de formation des futurs enseignants : l'écriture en formation comme levier ou comme obstacle du développement professionnel? *Forumlecture. ch, 1*, 1-13.
- Dewey, J. (1998). *Experience and education*. New York, NY : Kappa Delta Pi.
- Département de la Formation de la Jeunesse et de la Culture. (2017). Décision 159. Statut des praticiens formateurs (Prafos) dans les établissements partenaires de formation. Lausanne, Suisse : DFJC.
- Dubar, C. (2010). *La socialisation: Construction des identités sociales et professionnelles* (4^e éd., revue et corrigée). Paris, France : Armand Colin.
- Dyment, J. E., & O'Connell, T. S. (2011). Assessing the quality of reflection in student journals: a review of the research. *Teaching in Higher Education*, 16(1), 81-97. doi: 10.1080/13562517.2010.507308
- Entwistle, N. (2000). Promoting deep learning through teaching and assessment: conceptual frameworks and educational contexts. *TLRP conference, Leicester*.
- Eraut, M. (2007). Learning from other people in the workplace. *Oxford Review of Education*, 33(4), 403-422. doi: 10.1080/03054980701425706
- Gagnon, Y.-C. (2005). *L'Étude de cas comme méthode de recherche: guide de réalisation*. Sillery, Québec : PUQ.
- Goigoux, R. (1998.). *Sept malentendus capitaux*. Forum pour l'école maternelle. Conférence donnée dans le cadre des journées d'étude de la FSU.
- Hübner, S., Nückles, M., & Renkl, A. (2010). Writing learning journals: Instructional support to overcome learning-strategy deficits. *Learning and Instruction*, 20(1), 18-29. doi: 10.1016/j.learninstruc.2008.12.001
- Kicken, W., Brand-Gruwel, S., Van Merriënboer, J. J. G., & Slot, W. (2009). The Effects of Portfolio-Based Advice on the Development of Self-Directed Learning Skills in Secondary Vocational Education. *Educational Technology Research and Development*, 57(4), 439-460. doi: 10.1007/s11423-009-9111-3
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu: méthode GPS et concept de soi*. Sillery, Québec : PUQ.



- Marton, F., Dall'Alba, G., & Beaty, E. (1993). Conceptions of Learning. *International Journal of Educational Research*, 19, 277-300.
- Marton, F., & Tsui, A. B. (dir.) (2004). *Classroom discourse and the space of Learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Mauroux, L. (2014). *Le dossier de formation: un outil pour la réflexion sur les expériences professionnelles et le développement de compétences d'autorégulation* (Thèse de doctorat en sciences de l'éducation). Université de Fribourg, Fribourg, Suisse. Repéré à <https://doc.rero.ch/record/258065?ln=fr>
- Mauroux, L. (2019, septembre). *Analyse du degré de réflexivité des dossiers de formations de futures enseignant-e-s primaires*. Communication présentée lors des journées d'étude consacrées aux écrits réflexifs de fins de formation. Entre «Je» et «Nous»: textes académiques et réflexifs, Lausanne, Suisse.
- McCrinkle, A. R., & Christensen, C. A. (1995). The impact of learning journals on metacognitive and cognitive processes and learning performance. *Learning and Instruction*, 5(2), 167-185. doi: 10.1016/0959-4752(95)00010-Z
- Poisson, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Sillery, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Raizen, S. A. (1994). Learning and work: the research base. In *Vocational Education and Training for Youth: Towards Coherent Policy and Practice*, 69-114. Paris, France: OECD.
- Romainville, M. (2007). Conscience, métacognition apprentissage: le cas des compétences méthodologiques. Dans F. Pons & P.A. Doudin (dir.), *La conscience: perspectives pédagogiques et psychologiques* (p. 108-130). Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Schneuwly, B. (2008). *Vygotski, l'école et l'écriture* (Cahier de la section des sciences de l'éducation; 118). Genève, Suisse: Université de Genève.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York, NY: Basic Books.
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing Metacognitive Awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475.
- Schwendimann, B. A., Kappeler, G., Mauroux, L., & Gurtner, J.-L. (2018). What makes an online learning journal powerful for VET? Distinguishing productive usage patterns and effective learning strategies. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 10(1), 9. doi: 10.1186/s40461-018-0070-y
- Stierli, E., Tschopp, G., & Clerc Georgy, A. (2010). Le dossier de formation est-il un outil d'intégration et de construction de l'identité professionnelle des futurs enseignants? Dans L. M. Bélair, C. Lebel, N. Sorin, A. Roy & L. Lafortune, *Régulation et évaluation des compétences en enseignement: vers la professionnalisation*. Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Tanner, R., Longayroux, D., Beijaard, D., & Verloop, N. (2000). Piloting Portfolios: Using Portfolios in Pre-Service Teacher Education. *ELT Journal*, 54(1), 20-30. doi: 10.1093/elt/54.1.20
- Tardif, M. (2012). *Réflexivité et expérience du travail enseignant: repenser le «praticien réflexif» à la lumière des traditions de la pensée réflexive*. Dans M. Tardif, C. Borges & A. Malo (dir.), *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön?* (p. 47-71). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Vanhulle, S. (2009). *Des savoirs en jeu au savoir en «je»: cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*. Bern, Suisse: Peter Lang.
- Vanhulle, S. (2013). Dialoguer avec les discours des professionnels en devenir. *Ikastaria*, 19, 37-67.
- Vanhulle, S. (2016). Dire et écrire l'expérience pour réguler son agir professionnel: réflexions à propos d'un «genre réflexif académique». *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 171/172. doi: 10.4000/pratiques.3205
- Vermunt, J. D., & Verloop, N. (1999). Congruence and Friction between Learning and Teaching. *Learning and Instruction*, 9(3), 257-280.
- Wade, R. C., & Yarbrough, D. B. (1996). Portfolios: A tool for reflective thinking in teacher education? *Teaching and Teacher Education*, 12(1), 63-79. doi: 10.1016/0742-051X(95)00022-C





Caractéristiques textuelles de mémoires professionnels en formation à l'enseignement : regard descriptif sur les consignes reçues et les textes produits

Julie BABIN¹, Godelieve DEBEURME² et Olivier DEZUTTER³
(Université de Sherbrooke, Canada)

L'article décrit comment des mémoires professionnels produits à la fin des programmes universitaires de formation à l'enseignement dans une université québécoise portent des traces de la manière dont les personnes finissantes gèrent la complexité de la rédaction d'un genre textuel nouveau dans leur parcours en fonction des consignes qui leur sont données. Nous appuyant sur les caractéristiques textuelles telles que définies par Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal (2010), nous avons réalisé des analyses qualitative et quantitative de mémoires (n=18) et de documents remis aux étudiant.e.s pour orienter leur rédaction, comme des consignes ou des grilles de correction (n=14). L'observation fine de ces documents institutionnels permet de voir que le mémoire professionnel attendu est traité comme un genre hybride, qui présente à la fois des aspects de l'écrit scientifique et de l'écrit réflexif. Des consignes claires et détaillées semblent générer des mémoires généralement conformes aux attentes à de nombreux égards. Toutefois on trouve rarement dans ces mémoires des éléments non abordés ou peu explicités par les personnes formatrices, notamment ceux relevant de la progression et de la cohérence textuelle, qui mériteraient pourtant d'être traités de manière explicite.

Mots-clés: Littérature universitaire, formation des enseignants, mémoire professionnelle, genre textuel, caractéristiques textuelles.

Contexte

Au Québec, la formation initiale en enseignement, que ce soit pour travailler dans l'ordre préscolaire et primaire ou dans l'ordre secondaire, se déroule sur quatre années universitaires et inclut annuellement un volet de formation pratique. Dans notre institution, les étudiant.e.s inscrit.e.s aux programmes de baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire (BEPP) ou en enseignement d'une discipline au secondaire (BES)⁴ réalisent entre 825 h (BEPP) et 900 h (BES) de stage au cours de leur formation. Divers écrits réflexifs sont

1. Contact : julie.babin@usherbrooke.ca

2. Contact : godeliva.debeurme@usherbrooke.ca

3. Contact : olivier.dezutter@usherbrooke.ca

4. Le programme offre une formation de tronc commun, couplée de cours relevant d'un choix de profil spécialisé en enseignement d'une discipline (français, anglais, mathématiques, sciences ou histoire-géographie).



associés à ces expériences pratiques. À la fin de leur parcours, les étudiant.e.s sont tenu.e.s de réaliser un travail final qui prend la forme d'un mémoire professionnel. Ce travail vise le développement de la compétence à « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » (Gouv. du Québec, 2001), selon laquelle les étudiant.e.s finissant.e.s devraient « être en mesure d'entreprendre des projets de recherche sur des aspects ciblés de [leur] enseignement » et « de mener une démarche d'analyse réflexive de manière rigoureuse » (*Ibid.*, p. 129). Le mémoire est ainsi une occasion d'offrir une formation « à et par la recherche » (Hofstetter, 2005). Sa rédaction entraîne plusieurs défis car le mémoire professionnel est un genre nouveau qui présente certaines particularités et qui diverge des genres des autres travaux exigés durant la formation au premier cycle universitaire.

Dans la formation généraliste au BEPP, le mémoire est réalisé en équipe de 4 ou 5 personnes et associé à un cours obligatoire de 60 h (30 h au deuxième semestre des années 3 et 4). Au BES, le mémoire est centré sur le profil disciplinaire de formation des étudiant.e.s. (français, mathématiques, etc.). Il est rédigé individuellement dans le cadre d'un cours de 90 h (réparties sur 2 semestres à l'an 4), qui se présente comme une activité d'intégration. Deux personnes se partagent la responsabilité de cette activité : l'une spécialiste en didactique disciplinaire et l'autre possédant une spécialisation disciplinaire (par exemple, en littérature pour les futur.e.s enseignant.e.s de français). Tant au BES qu'au BEPP, la réalisation du mémoire est présentée comme une occasion pour les étudiant.e.s d'intégrer les savoirs théoriques aux savoirs pratiques. Une question est d'abord ciblée à partir d'une problématique observée ou vécue sur le terrain scolaire et la recherche est effectuée au cours du dernier stage pratique, en 4^e année. Au BES, un devis relevant de la recherche-action⁵ (Univ. de Sherbrooke, 2018b) est imposé aux étudiant.e.s, mais la méthodologie peut être différente au BEPP (enquête auprès d'enseignant.e.s ou élaboration-validation de matériel pédagogique, par exemple).

Pour outiller les finissant.e.s dans leur rédaction et baliser celle-ci, les responsables de cours précisent leurs exigences dans le plan d'activité pédagogique⁶, ou plan de cours (ci-après pdc). Des consignes et des grilles de correction sont aussi remises à l'avance, de même que des références à des ouvrages ou à des articles de méthodologie de la recherche. Un enseignement-apprentissage de certaines caractéristiques du texte attendu est aussi réalisé en classe. À cet égard, le calendrier des pdc consultés laisse penser que l'approche d'enseignement soutenant l'appropriation du genre textuel s'articule, au BEPP, autour d'exposés magistraux par les personnes

5. La recherche-action en éducation regroupe plusieurs devis (Dolbec et Prud'homme, 2009), dont les points communs, selon Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin (2010), sont l'objectif de transformation et d'amélioration des pratiques, l'implication directe des personnes enseignantes dans toutes les phases de la recherche et l'itérativité du processus entre recherche, action et réflexion.

6. Le plan d'activité pédagogique, couramment nommé plan de cours, est un document officiel balisé par le *Règlement des études*; il présente plusieurs informations obligatoires comme les cibles de formation, les contenus abordés et le matériel requis. Les étudiant.e.s doivent « se conformer aux exigences » précisées dans ce document.



formatrices, «d'ateliers de travail» et de rencontres d'équipe. Au BES, les exposés ont également leur place, à côté d'une réflexion sur les croyances liées à la recherche et sur la façon de les mettre à distance, de quelques exercices d'observation (approche inductive) et d'une analyse d'exemples et de contrexemples.

Ayant été ou étant toujours responsables de ces cours encadrant la rédaction du mémoire professionnel, nous remarquons avec nos collègues que, bon an mal an, les écrits remis témoignent du défi que représente la nouveauté du genre à écrire pour les étudiant.e.s, qu'ils réalisent le travail en équipe au BEPP ou individuellement au BES. Parmi les observations récurrentes se trouvent :

- une présence très forte de la description, qui prend souvent le pas sur la justification des décisions et l'argumentation de fond ;
- une posture énonciative présentant des inconstances et une exploitation limitée de la forme impersonnelle ;
- des maladresses dans la façon de recourir aux citations, frôlant le plagiat à l'occasion.

Ces constats peuvent étonner en fin de formation car «il est implicitement attendu des [futur.e.s enseignant.e.s] une certaine maîtrise de la lecture et de l'écriture» (Clerc-Georgy, 2014, p.2). Nous situant plutôt dans la perspective des travaux sur le développement des compétences rédactionnelles, nous considérons que les compétences s'inscrivent dans une continuité (Deane et O'Neill, 2011 ; Dezutter et Myre-Bisaillon, 2012) et dépendent des genres de textes rencontrés au fil du cheminement scolaire, tout comme de l'accompagnement reçu pour s'appropriier les genres nouveaux, même en milieu universitaire (Blaser et Erpelding Dupuis, 2010 ; Pollet, Glorieux et Toungouz, 2010). En ce sens, les publications sur l'enseignement-apprentissage de l'écriture scientifique à la maîtrise ou au doctorat se multiplient et mettent en évidence les défis que de telles rédactions imposent (Blaser et Erpelding Dupuis, 2010).

Les études consacrées aux mémoires professionnels font ressortir que ceux-ci présentent des points communs avec les écrits scientifiques, mais réservent aussi, dans les programmes de formation des maîtres plus particulièrement, une place à la réflexivité et aux apprentissages professionnels acquis en cours de recherche (Cros, Lafortune et Morisse, 2009 ; Ricard-Fersing, Dubant-Birglin et Crinon, 2002). Cette double visée susciterait des difficultés particulières, notamment au regard de l'énonciation (Nonnon, 2002 ; Rinck, 2011), ce qui semble aller dans le sens de nos constats à priori.

Pour aller plus loin, nous avons réalisé une étude descriptive des caractéristiques génériques de mémoires professionnels afin de comprendre comment des étudiant.e.s du BEPP et du BES font face aux défis rédactionnels de ce genre textuel singulier et composite, tout en partant du principe que les mémoires peuvent témoigner partiellement des apprentissages réalisés à partir des consignes reçues.



Genre textuel et caractéristiques génériques

Un certain nombre de travaux sur le genre, notamment ceux de Blaser sur la littérature universitaire (par ex., Blaser et Erpelding Dupuis, 2010 ; Lampron et Blaser, 2016), recourent à la proposition de Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal (2013) quant à la façon de caractériser un texte. Ces auteures, dans la veine d'autres travaux mettant de l'avant la dimension sociale du genre textuel⁷, proposent de définir tout genre textuel comme « un ensemble de productions langagières orales ou écrites qui, dans une culture donnée, possèdent des caractéristiques communes d'ordres communicationnel, textuel, sémantique, grammatical, graphique ou visuel [...], souples, mais relativement stables dans le temps » (p.3). Nous avons retenu la proposition de Chartrand *et al.* (2013) comme cadre théorique, en faisant le choix de centrer notre attention sur les caractéristiques textuelles des mémoires. Pour ces didacticiennes, les caractéristiques textuelles concernent :

- la macroorganisation du texte et la structure de ses principales parties, en l'occurrence les différents chapitres du mémoire professionnel ;
- la structure compositionnelle, c'est-à-dire l'agencement⁸ de séquences textuelles dominantes (ou non) et de séquences enchâssées, qu'elles soient narratives, descriptives, argumentatives, explicatives (incluant les séquences justificatives) ou dialogales (cf. Adam, 2017/1992)⁹ ;
- la présence ou l'absence de traces permettant de dégager le système énonciatif (indices de modalité, marques d'énonciation, discours rapporté, etc.) ;
- le système des temps verbaux ;
- le recours à certains procédés langagiers (comme l'exemple, la définition ou la reformulation¹⁰).

Si les caractéristiques d'un genre émanent d'une culture donnée, il faut rappeler dans le cas du mémoire professionnel qu'il emprunte en partie aux genres « article scientifique », « mémoire » et « thèse », inscrits dans la culture universitaire aux cycles supérieurs. Ces genres ne sont cependant pas traités en cours de formation de premier cycle en éducation à l'Université de Sherbrooke, si ce n'est par la lecture imposée d'articles, à l'occasion. C'est seulement lors des cours dédiés au mémoire en 3^e (au BEPP) ou 4^e année de formation (au BES) que les étudiant.e.s seront initié.e.s explicitement aux

7. Les auteures identifient notamment, parmi ces travaux, ceux d'Adam et de Bakhtine, ainsi que ceux de Bronckart (1996), de Dolz, Noverraz et Schneuwly (2001) et de Schneuwly et Dolz (1997).

8. Un agencement judicieux devrait normalement assurer la progression et la cohérence du texte (Vandendorpe, 1996).

9. Les travaux d'Adam ayant orienté le cadre de Chartrand *et al.*, nous avons jugé pertinent de retenir sa typologie.

10. Ces procédés ont été retenus selon la probabilité de les retrouver dans des écrits scientifiques, mais surtout selon leur appartenance spécifique aux caractéristiques textuelles. En effet, Chartrand *et al.* (2013) identifient plusieurs autres procédés associés aux divers genres, mais ces procédés s'inscrivent dans les caractéristiques tantôt sémantiques (procédés poétiques ou procédés de concision comme le recours aux termes génériques), tantôt grammaticales (réduction de phrases).



caractéristiques du mémoire attendu. Pour une autre partie, le mémoire convoque des apprentissages liés aux écrits réflexifs. Si les caractéristiques de ceux-ci sont susceptibles d'être mieux connues en raison des travaux souvent exigés en parallèle aux stages en milieu scolaire, il demeure qu'une telle hybridité du mémoire, comme plusieurs autres écrits de fin d'études, peut engendrer pour les étudiant.e.s une difficulté supplémentaire en ce que ceux-ci présentent tantôt les caractéristiques de l'écrit scientifique, tantôt des caractéristiques des écrits réflexifs (Scheepers, 2010). Par ailleurs, dans le cadre des cours associés à la rédaction du mémoire dans les deux programmes que nous étudions, les étudiant.e.s doivent rédiger leur mémoire professionnel chapitre par chapitre, et reçoivent des consignes et des explications relatives à chacun de ces chapitres. Certaines informations sont ainsi données sur les caractéristiques propres à la problématique ou en lien avec la partie réservée à la méthodologie. Pour cette étude, nous nous sommes donc fixé le double objectif de décrire d'une part les attentes des responsables de cours en regard des caractéristiques textuelles et, d'autre part, la façon dont ces caractéristiques textuelles prennent effectivement forme dans les mémoires professionnels rédigés par les étudiant.e.s.

Méthodologie

Au moment de proposer cette contribution, un projet de recherche était déjà amorcé sur le contenu de mémoires professionnels ayant pour objet l'enseignement de la lecture de textes littéraires (Dezutter, Babin et Debeurme, 2019). Les données alors collectées en BEPP et auprès des étudiant.e.s du profil français au BES ont été réutilisées pour une analyse secondaire. Pour éviter un biais lié à la variabilité de la personne responsable du cours encadrant la rédaction du mémoire, nous avons fait le choix de nous centrer sur les mémoires déposés durant les années scolaires 2015-16, 2016-17 et 2017-18 parce que les personnes responsables du cours étaient à ce moment les mêmes d'une année à l'autre dans les deux programmes et ont maintenu sensiblement les mêmes pratiques.

Corpus

Nous avons colligé dans un premier temps tous les documents qui avaient été fournis aux étudiant.e.s pour orienter la rédaction de leur mémoire : les trois plans de cours (deux du BEPP et un du BES profil français), les consignes écrites ajoutées en annexe ou en tiré à part (six pour le BEPP et trois pour le BES) et les deux grilles d'évaluation (spécifique à chaque programme) élaborées par les personnes responsables des cours et remises aux étudiant.e.s.

Dans un deuxième temps, nous avons extrait du corpus de la recherche source (Dezutter, Babin et Debeurme, 2019) tous les mémoires qui portaient sur l'enseignement de la lecture de textes littéraires et qui avaient été remis en avril 2016, 2017 ou 2018, c'est-à-dire 6 mémoires de BEPP et 12 de BES profil français.



Traitement des données

À partir d'une lecture attentive des documents rédigés par les personnes responsables de cours (pdc, consignes, grilles), nous avons colligé dans une grille d'analyse toutes les indications explicites relatives aux différentes composantes des caractéristiques textuelles (Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal, 2013) attendues. La grille a permis de relever dans chaque document les informations données aux étudiant.e.s sur la macroorganisation du mémoire à rédiger, les séquences à utiliser et leur agencement, le système énonciatif à privilégier, le système de temps verbaux adéquat, et le recours à tel ou tel procédé langagier.

En ayant recours à cette grille, les textes des mémoires ont ensuite fait l'objet d'une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2016), dont les rubriques correspondaient aux composantes des caractéristiques textuelles dégagées dans l'analyse des instructions. À cette étape, nous avons repéré les manifestations concrètes de ces composantes dans les mémoires. Ce traitement des données a été réalisé en trois temps à l'aide de divers outils ; 1) en recourant au logiciel Antidote^{MC} pour dégager certains usages particuliers de la langue (adverbes, pronoms, phrases impersonnelles, citations directes et temps de verbes) ; 2) en utilisant le logiciel Nvivo^{MC} pour encoder soit automatiquement certains passages contenant un mot ou une partie de mot¹¹, soit manuellement par une lecture systématique des mémoires selon les rubriques prédéterminées. Les résultats ont ensuite permis de 3) poser un regard d'ensemble sur les productions écrites des étudiant.e.s à la lumière des attentes exprimées par les responsables de cours dans les documents servant à baliser et à orienter la rédaction.

Résultats : Quelles consignes pour quels mémoires ?

Macroorganisation du texte

Dans les documents fournis aux étudiant.e.s pour diriger la rédaction, les parties du mémoire exigées (Univ. de Sherbrooke, 2018a, 2018b) correspondent dans les deux programmes à la structure généralement attendue pour les écrits scientifiques (Fortin et Gagnon, 2016) : une problématique est suivie d'un cadre de référence, puis d'une section dédiée à la méthodologie ; les données collectées et analysées sont rapportées dans une section « résultats », laquelle mène à une « interprétation »¹² (au BES) ou à un chapitre de discussion (au BEPP). Au BEPP, la structure de la première partie du mémoire professionnel, réalisée dans le cours de 3^e année, est clairement indiquée dans les éléments de contenu du pdc : les sections problématique et cadre sont décrites comme des « étapes » bien distinctes. La rédaction fait l'objet de consignes en annexe au pdc, où sont fournies des indications

11. Par exemple, le radical « défini* » a permis de dégager les passages où étaient situées des définitions en repérant à la fois le nom et le verbe, peu importe sa conjugaison.

12. Les consignes indiquent qu'il s'agit d'une « réflexion personnelle concernant les conditions du déroulement de la recherche-action ainsi que sur certaines informations traitées dans la recension des écrits ».



précises sur les parties du travail attendu : introduction, premier chapitre (problématique), deuxième chapitre (cadre), conclusion et références bibliographiques. Les composantes de ces parties sont finement détaillées selon l'ordre attendu. Par exemple, la problématique « débute par le contexte de recherche [...] Par la suite, la pertinence scientifique [...] est démontrée ». Dans le cours suivant, en 4^e année, s'ajoute un troisième chapitre dédié à la méthodologie (expérimentation, collecte, traitement et analyse des données). Les résultats et la discussion suivent dans des chapitres distincts. Le tout doit toujours être encadré d'une introduction et d'une conclusion.

Les consignes sur l'organisation du mémoire sont similaires au BES, quoique dans ce programme, l'introduction et la conclusion sont « facultatives » dans les deux premières versions du mémoire. Aussi, la méthodologie fait l'objet de deux chapitres distincts, l'un consacré à l'intervention en classe et à la collecte de données, l'autre au traitement et à l'analyse de celles-ci. Les deux derniers chapitres sont consacrés aux résultats et aux retombées de la recherche sur le développement professionnel. Comme au BEPP, les sections de tous ces chapitres sont listées dans les consignes, voire numérotées, mais décrites plus succinctement. Le calendrier dans le plan de cours montre que les étudiant.e.s du BES doivent se fier aux consignes écrites pour les dernières phases de rédaction puisqu'aucune rencontre de groupe n'est imposée ni de rétroaction donnée sur les premières versions des chapitres visant la présentation et l'interprétation des résultats.

Les mémoires analysés respectent les indications données en matière de macroorganisation dans le plan de cours et dans les autres documents : les intertitres relevés dans les productions des étudiant.e.s indiquent que tous les mémoires du corpus présentent l'ensemble des sections requises, à l'exception du mémoire de l'EQ33¹³, dont le premier chapitre, « recension des écrits », s'amorce avec l'objectif de la recherche ; la problématisation arrive implicitement et plus loin, dans une courte section sur « l'état de la situation ». En termes de contenu, l'analyse des séquences textuelles montrera plus loin que la problématisation de l'objet d'étude et la démonstration de la pertinence de la recherche sont parfois difficiles à repérer.

Des variations de structure textuelle sont aussi observées au stade de la présentation, de l'interprétation et de la discussion des résultats. Si l'on observe le choix des intertitres, 13 mémoires sur 18 ne présentent que la première opération, soit la synthèse des données collectées. C'est néanmoins l'analyse des séquences textuelles qui a permis d'en savoir davantage sur le contenu des sections ou des chapitres.

Séquences textuelles

En matière de séquences textuelles à privilégier, les consignes données tant au BEPP qu'au BES invitent les étudiant.e.s à privilégier d'abord les séquences descriptives. Le champ lexical utilisé dans tous les documents

13. Pour respecter l'anonymat des étudiant.e.s, un code alphanumérique a été attribué aux équipes du BEPP (préfixe EQ-) et aux individus du BES (selon le genre, préfixe F- ou H-).



(plan de cours, consignes, grilles) est sans ambiguïté, surtout pour les sections consacrées à la problématique et au cadre de référence : nommer, faire état, présenter, identifier, exposer, mettre en lumière, cibler, documenter. Chaque chapitre doit aussi privilégier un discours qui « s'appuie » sur la documentation scientifique et professionnelle, mais le type de séquence sous-jacente à ce verbe doit, au BEPP, être inféré des critères d'évaluation. En effet, parmi ces critères se trouve une mention de la « justification de l'argumentation ». Cette cooccurrence, voire cette synonymie perçue entre les deux termes (justification et argumentation) à divers endroits dans les documents nous a d'ailleurs menés à l'ajout de la séquence justificative dans notre grille d'analyse, nonobstant le fait que pour Adam (2017/1992), cette dernière se rapproche davantage de l'explication que de l'argumentation. Quant aux étudiant.e.s du BES, en plus de recourir à des séquences descriptives dans les premières sections de leur mémoire, ils doivent « fonder le choix de la question spécifique de recherche » sur des publications scientifiques (séquences justificatives) dans leur premier travail de rédaction, après y avoir « mentionn[é] les causes possibles du problème », ce qui engage potentiellement des séquences explicatives.

Dans la présentation des exigences liées au mémoire final, les références à la description demeurent fréquentes dans les documents produits par tous les responsables de cours. Par exemple, la partie consacrée aux résultats dans le mémoire de BEPP devra « faire état des résultats en fonction des instruments de collecte d'information [et] demeurera à un niveau descriptif, sans jugement [ni] interprétation » (p.11). Quelques expressions permettent également de deviner la nécessité, toujours au BEPP, d'intégrer des séquences explicatives, justificatives ou argumentatives dans ce chapitre réservé à la présentation, à l'analyse et à la discussion : « justification du choix », « soutenir l'argumentaire », « description soutenue par la littérature scientifique », « propos articulés fondés sur la littérature », « mise en relation des résultats « parlants » discutés en fonction de chacun des objectifs spécifiques de manière à en dégager les notions fondamentales par un discours scientifique supporté par des citations ».

Au BES, on retrouve dans le même esprit des expressions comme « faire ressortir le caractère novateur », « mettre en rapport explicite avec la question de recherche » ou « décrire l'apport de la recherche à l'avancement des connaissances ». Il est peut-être aussi tenu pour acquis qu'une recherche-action – méthodologie imposée dans ce programme, rappelons-le – engage de facto la présentation des retombées des interventions réalisées (par des séquences explicatives), autrement dit le changement souhaité inhérent à ce type de recherche (Dolbec et Clément, 2004). Par contre, comme le mémoire correspond à la première écriture de recherche pour la quasi-totalité des personnes finissantes, l'exercice peut poser des défis.

Dans les faits, quel emploi peut-on observer de tel ou tel type de séquence dans les mémoires de notre corpus ? Grâce au logiciel utilisé pour l'analyse, toutes les phrases (ou passages) des mémoires – excluant les chapitres d'introduction et de conclusion – ont pu être classées selon ce type à la lumière de la catégorisation d'Adam (2017/1992). L'analyse réalisée au terme de ce



classement révèle que les séquences descriptives composent environ la moitié (51,6%) du corps de chaque mémoire (cf. tableau 1) et prédominent particulièrement dans le chapitre des résultats, où sont rapportées les données collectées. Cela correspond aux consignes émises tant au BEPP qu'au BES. Le cadre de référence constitue un autre lieu de description important, où sont présentées les définitions retenues, comme les consignes l'exigent. Au BES, elles sont simplement déclinées, mais certain.e.s étudiant.e.s complètent d'une courte explication : «Puisque la motivation est au cœur de cette recherche-action, il importe de bien en définir les caractéristiques» (F2, p.19).

Tableau 1 : Répartition des séquences textuelles selon les chapitres

	Problématique	Cadre de réf.	Métho.	Résultats	Discussion
Séq. descriptive	56,0 %	72,3 %	59,9 %	83,4 %	71,8 %
Séq. explicative	31,6 %	21,7 %	13,4 %	9,2 %	17,9 %
Séq. justificative	12,4 %	6,0 %	26,7 %	7,4 %	10,3 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Le logiciel d'analyse nous a par ailleurs permis d'observer l'entrelacement des séquences textuelles au sein de chaque mémoire. De manière générale, dans la problématique, les séquences descriptives sont entrecoupées d'un nombre variable de séquences explicatives. Les liens de cause à effet sont surtout établis par les auteurs cités ou paraphrasés pour montrer (comme les consignes l'imposent) les différentes causes du problème de recherche ciblé. F2 écrit par exemple : «Donner l'occasion de sélectionner un livre qu'ils se sentent capables de lire favorise la perception de compétence et de contrôlabilité (Viau, 1998)» (p.42). Il arrive en outre que des étudiant.e.s produisent des explications de leur cru. Celles-ci prennent souvent la forme d'une phrase présentant un rapport de but ou de cause à effet, mais pas nécessairement d'une séquence très longue. Les séquences justificatives les plus évidentes et les mieux articulées se trouvent dans un paragraphe synthèse à la fin de la problématique des mémoires de BES, paragraphe exigé dans le pdc. La plupart des étudiant.e.s y résument assez efficacement les causes et les conséquences de leur problème de recherche, comme le fait F4 : «Plusieurs raisons expliquent [que les élèves ne terminent pas la lecture d'une œuvre longue], notamment les difficultés de compréhension, le manque de motivation, l'environnement qui est peu adéquat pour la lecture et le manque de support et de ressources pour appuyer les élèves en difficulté» (p.9). Quelques mémoires du BEPP présentent une telle synthèse également (par ex., EQ07).

Les séquences argumentatives s'avèrent trop rares dans notre corpus pour être intégrées dans le tableau 1. Les seules occurrences servent – à l'instar des séquences explicatives – à présenter l'argumentaire des auteur.e.s cités dans le chapitre de problématique. L'argumentation des étudiant.e.s se limite souvent à une idée appuyée sur un seul argument, peu développé ; le résultat s'approcherait ainsi davantage de la séquence explicative. L'EQ33 écrit par exemple qu'« [i] est important de tenir compte des champs d'intérêts de nos élèves lorsque l'on choisit le sujet des textes. Ils seront ainsi plus motivés à lire un texte qui les intéresse et cela peut faire la différence entre



continuer sa lecture ou l'arrêter (Giasson, 2011)» (p.24). Dans cet esprit, une analyse d'ensemble des séquences repérées dans les mémoires nous a conduit à constater que les séquences prises isolément sont généralement pertinentes, mais que leur articulation nuit dans plusieurs cas à la cohérence et à la cohésion du texte, souvent en raison des charnières mal utilisées ou de l'absence de regroupement d'informations de même ordre (en particulier dans les mémoires de H1, de H2, de EQ07 et de EQ33).

Dans le chapitre de méthodologie, une section sur l'« approche d'intervention privilégiée et justification » est exigée, ce qui influence peut-être le choix de séquences, si l'on en croit la part laissée par les étudiant.e.s de BES à la justification dans cette section du mémoire (27,6%) par rapport à celle observée dans les mémoires du BEPP (21,0%), mais l'hypothèse demeure à tester. Les décisions ne sont d'ailleurs pas toujours justifiées. Par exemple, F4 affirme de manière succincte que « [c]omme les difficultés en lecture ont un impact majeur sur le parcours scolaire des élèves, il est important de s'y intéresser » (p.11) ; H1 est pour sa part conscient de l'existence « des différences entre le roman graphique et la bande dessinée », mais ajoute que « ces distinctions ne seront pas retenues et le genre bédéesque inclura le roman graphique » (p.21). Bref, les séquences justificatives visant à motiver les choix retenus pour la recherche sont en général les moins fréquentes (cf. tableau 1), particulièrement au BES (10/12 mémoires).

Comme le laissent sous-entendre des consignes comme « discuter » ou « mettre en relation [les résultats] », il est attendu que les étudiant.e.s tissent, dans la suite du mémoire, des liens entre présentation, interprétation et discussion. Un entrelacement assez habile des données (séquences descriptives), de l'interprétation de celles-ci et de leurs liens avec les écrits consultés (séquence explicative ou justificative) est noté dans cinq productions au BES, comme celle de F2 :

j'ai été amenée à m'interroger sur la façon dont j'avais présenté le roman. Peut-être n'avais-je pas réussi à éveiller la curiosité des élèves, à susciter leur intérêt pour le roman, ou à leur donner le goût de le lire. Il s'agit probablement d'une exploitation défailante de la première phase, celle de préparation à la lecture du roman. [Tels auteurs] énumèrent plusieurs suggestions pour exploiter cette phase de préparation à la lecture, telles [...] (p.41)

Par contre, dans près des deux tiers des mémoires analysés (13 sur 18), un tel arrimage est rare. Et lorsque des alternances entre description et explication sont relevées, les liens de cause à effet établis laissent parfois à désirer. L'étudiante F3, au BES, conclut par exemple qu'il y a eu impact de ses interventions parce que ses sujets ont donné des réponses différentes à deux questionnaires comme on le ferait dans un protocole (quasi-) expérimental. Or, son instrument n'a pas été validé et son échantillon n'est pas aléatoire. Comme pour d'autres personnes du BEPP, le manque de maîtrise des concepts propres à la méthodologie, mais aussi un usage maladroit du métalangage, est peut-être à la source de tels liens causaux erronés (nous soulignons) ; « Nos observations étaient spontanées. Ce sont des données qualitatives *puisque* on notait des faits observables » (EQ07, p.30).



Les constats qui précèdent sur l'agencement des séquences textuelles tiennent peut-être, d'une part, au manque de clarté quant à la nature des liens attendus entre les chapitres, à la façon de les établir ou aux consignes données exclusivement par écrit au BES en fin de parcours. Aucune rétroaction n'est offerte non plus sur la version finale du mémoire, contrairement à la relecture attentive qui est faite des premiers chapitres en cours de processus. D'autre part, force est de rappeler que les étudiant.e.s se retrouvent face à un genre discursif «nouveau» et que plusieurs auteurs ont rappelé les difficultés rencontrées (Moussi, 2019) par ces «futurs enseignants à la croisée des littéracies universitaires et professionnelles» (Brunel et Rinck, 2016). Il n'est donc pas étonnant que les résultats rapportés aillent dans le sens des observations de Rinck (2011) sur la difficulté «à articuler savoir théorique et expérience de terrain» (p.83) pour des étudiant.e.s, à qui est demandée la rédaction d'un genre défini en grande partie par des consignes institutionnelles.

Système énonciatif

En ce qui concerne la manière de recourir aux marques d'énonciation dans les mémoires professionnels attendus, les consignes et les pdc ne sont que peu explicites, que ce soit au BEPP ou au BES. Cela étant, le fait que le mémoire de BEPP soit rédigé par une équipe incite naturellement les étudiant.e.s de ce programme à opter pour la première personne du pluriel.

Les consignes menant à la rédaction de la problématique dans le cours de 3^e année au BEPP invitent à présenter un texte où le «dialogue s'établira avec la documentation scientifique répertoriée à travers la mise en lumière des études empiriques antérieures traitant du sujet» (pdc, p.15), mais la façon d'engager ce dialogue n'est pas précisée. Il n'est pas plus question du recours à la phrase impersonnelle, bien que cette ressource langagière soit utile à l'énonciateur pour se mettre à distance. Au BES, une consigne différente est donnée pour la posture énonciative à adopter dans la première version de la problématique : «vous n'y joignez pas votre voix, autrement dit, vous ne donnez pas votre opinion dans cette partie du texte». Cette précision n'est cependant pas reprise dans les consignes subséquentes.

Les consignes relatives au cadre et à la méthodologie sont muettes sur la question de l'énonciation, mais le recours exigé assez clairement aux séquences descriptives engage probablement les étudiant.e.s à une prise de distance. Le mémoire final doit par ailleurs prévoir une discussion rédigée «[e]n toute honnêteté et *en toute modestie*» au BEPP. De même, des questionnements professionnels doivent être formulés à la fin du mémoire de BES, dans la section destinée aux retombées, où il est attendu que les étudiant.e.s adoptent «la posture de l'enseignant praticien réflexif qui se questionne sur la qualité de son enseignement» et présentent «une réflexion personnelle sur l'enseignement qu'[ils et elles tirent] de cette expérience de recherche (pdc). Ces consignes mènent vraisemblablement à un choix de posture énonciative : formuler les questionnements à la première personne du singulier, à la première personne du pluriel ou dans une forme impersonnelle.



Ces quelques indications convoquent vraisemblablement la finalité à la fois réflexive et scientifique du mémoire, mais mettent également en lumière la place qu'il reste encore à faire à une formation explicite des étudiant.e.s sur la posture de praticien réflexif (Scheepers, 2002) à adopter dans un travail de fin d'études comme le mémoire professionnel.

Pour distinguer leur propos de celui tenu dans les publications consultées, les étudiant.e.s des deux programmes doivent s'assurer de respecter le protocole de présentation imposé par la faculté d'éducation¹⁴, lequel indique notamment comment insérer des citations (directes et indirectes) et des paraphrases suivies de références intratextuelles, à l'instar de ce qui est attendu dans des écrits scientifiques en sciences sociales. En eux-mêmes, ces premiers constats sur les documents balisant la rédaction sont révélateurs des résultats obtenus par Peters, Vincent et Boies (2018) auprès de personnes enseignant en contexte universitaire ; pour plusieurs de ces dernières, les étudiant.e.s devraient avoir acquis l'aptitude à jongler avec les propos d'autrui ou à s'en distancier avant l'arrivée à l'université.

En regard des choix faits par les étudiant.e.s, les mémoires réalisés au BEPP sont tous rédigés par un énonciateur pluriel, un « nous » utilisé de manière cohérente tout au long du document et référant, au vu de l'accord des participes passés au pluriel, aux membres de l'équipe. Au BES, le mémoire est réalisé individuellement, ce qui a mené 10 étudiant.e.s sur 12 à opter d'entrée de jeu pour la première personne du singulier. Dans les 10 cas est aussi observé le recours ponctuel au nous de modestie, suivant parfois immédiatement une phrase à la première personne du singulier. Et dans 7 de ces 10 mémoires où l'énonciation présente des incohérences, la première personne du pluriel s'ajoute, que ce soit pour (nous soulignons) :

- référer au groupe d'étudiant.e.s universitaires : « Dans le cadre de *notre dernière année de la formation* initiale, nous avons été initiés à ces travaux de recherches » (H3, p.6) ;
- se situer comme membre du corps enseignant : « nous serons *appelés* à [...] justifier nos choix pédagogiques aux parents » (H2, p.5) ;
- inclure le destinataire : « les technologies modifient la réalité de *notre époque* » (F2, p.47) ; « comme *nous pouvons* le voir dans la figure 8 » (F8, p.36).

À ce cas d'inclusion du destinataire s'ajoutent dans quelques mémoires des verbes à l'impératif, notamment celui de H2 : « Analysons le questionnaire final » (p.25) ; « Notons d'abord » (p.27). L'appel explicite au destinataire par la deuxième personne du pluriel n'est retracé que dans un mémoire de BEPP (EQ07), chaque fois dans l'introduction d'un nouveau chapitre : « Nous enchaînerons en vous présentant [...] ». Le destinataire est néanmoins régulièrement interpellé ou pris à témoin par des adverbes comme « évidemment » (dans 9 des 18 mémoires), « sans doute » (2/18) ou « bien entendu » (2/18).

14. Ce protocole est largement inspiré de celui de l'APA (6^e éd.).



Pour intégrer les lectures scientifiques faites au cours du processus menant à l'élaboration du mémoire, les étudiant.e.s doivent avoir recours à la citation et à la paraphrase. Celles-ci sont particulièrement présentes dans la problématique et dans le cadre de référence. Les verbes employés par les étudiant.e.s pour reformuler, introduire la citation ou construire une incise paraissent toutefois en certaines occasions partiellement représentatifs de la posture ou des actions de l'auteur.e cité.e. Par exemple, presque l'ensemble des mémoires (17 sur 18) montrent le recours au verbe *mentionner* pour référer au contenu des publications consultées ; or, tout comme le verbe *évoquer* (dans 3 mémoires au BEPP), le terme renvoie à la brièveté de l'information, à l'absence d'explicitation, ce qui semble peu approprié pour reprendre l'idée de *conclure* à, de *déterminer*, de *montrer*, dont le sens est plus applicable à des résultats de recherche ou à des constats scientifiques exhaustifs.

Les citations directes sont surtout utilisées dans les sections destinées à la problématique et au cadre de référence. La source du propos y est, dans tous les cas, clairement indiquée (auteur.e et année) suivant les exigences de présentation, même si le numéro de page manque à l'occasion. Comme ces deux premiers chapitres ont été relus et ont fait l'objet d'une rétroaction exhaustive en début de parcours de rédaction, les passages non conformes aux exigences ont probablement été corrigés par les étudiant.e.s.

Dans tous les mémoires, l'origine du propos tenu peut à l'occasion paraître floue pour le lectorat en raison de l'absence de référence à la fin de plusieurs phrases consécutives, ce qui expliquerait les « maladroites » évoquées par certains responsables de cours en matière de respect de la propriété intellectuelle. Dans ces cas, il faut déduire – sans pouvoir le confirmer – que la référence donnée après la première phrase s'applique aux suivantes, comme c'est apparemment le cas ici si l'on se fie au pronom que nous avons indiqué en gras au deuxième paragraphe :

Gingras et Mukamurera (2008) soulèvent que la précarité d'emploi entraîne plusieurs incidences sur l'enseignant qui peuvent mener à des conséquences lourdes pour son travail. En plus des effets physiques comme l'épuisement, d'autres effets portent sur le moral [...]. Le fait d'avoir un emploi précaire cause de nombreuses préoccupations [...]. Les enseignants se préoccupent beaucoup de la distribution des tâches qui est effectuée parce qu'ils veulent savoir ce qui les attendra au début de l'année scolaire suivante. De plus, ils se sentent impuissants quant aux règles d'affectation et d'embauche.

Le stress est l'une des conséquences importantes puisque plusieurs facteurs entrent en jeu [...]. **Elles** ajoutent qu'«une autre conséquence de la difficulté du processus d'insertion professionnelle en enseignement est la fréquence relativement plus élevée de troubles psychologiques. (EQ33, p.15)



Systeme des temps verbaux

La feuille de consignes pour le mémoire de BES est le seul document qui prescrit explicitement le recours au passé composé compte tenu de l'obligation de rendre compte d'une recherche-action qui a été effectivement mise en œuvre dans le cadre du stage. Les indications données sur les temps de verbes sont absentes des documents au BEPP, tout comme dans le pdc et dans les feuilles de consignes soutenant les productions intermédiaires au BES.

En général, les mémoires analysés présentent néanmoins une cohérence dans l'usage des temps de verbes ; la problématique et le cadre de référence sont le plus souvent rédigés au présent, alors que la méthodologie et les résultats sont surtout écrits au passé composé. Des erreurs de concordance repérées se trouvent néanmoins dans 12 mémoires analysés sur 18, en proportions diverses et nonobstant le programme d'études. F7, par exemple, n'a fait qu'une erreur, mais l'EQ30 en compte 17. Sur 94 erreurs relevées au total, 82 concernent des verbes au futur simple ou au futur antérieur, et sont repérées dans la partie décrivant la méthodologie d'intervention, de collecte ou de traitement des données. Cette partie étant rédigée quelques mois avant la réalisation de la recherche en stage, elle doit être relue et ajustée par la suite ; des oublis sont donc possibles et le délai entre les versions ainsi que la qualité de la relecture pourraient expliquer des passages comme celui-ci (nous soulignons) :

Le carnet de lecture leur *sera distribué* et présenté. Élaboré à partir de documents proposés par l'enseignante associée qui *avait travaillé* avec ce roman auparavant, le carnet de lecture *prenait* aussi en compte les propositions amenées par [tels auteurs]. (F5, p.27)

Quant à la partie sur les retombées et le développement professionnel, elle s'appuie généralement sur des verbes au présent ou au futur simple et ne présente que peu d'erreurs dans l'ensemble du corpus.

Procédés langagiers

Les instructions fournies aux étudiants soulignent l'importance du recours à deux procédés langagiers dans la rédaction du mémoire : la définition et la reformulation. La définition est exigée clairement dans le cadre de référence des mémoires produits dans les deux programmes. Au BES, toutefois, les concepts peuvent être « définis brièvement », ce qui entraîne possible-ment l'alignement d'une série de définitions sans nécessairement les utiliser comme des « procédés » qui soutiennent le propos. Au BEPP, en se fiant au pdc, la présence de définitions fait aussi partie des critères de correction de la problématique et des consignes du cadre de référence ; en effet, les étudiant.e.s doivent s'assurer de « la cohérence des fondements, qui seront définis selon des auteurs-piliers ».

Le procédé langagier le plus explicitement indiqué dans les pdc et dans les consignes tient à la reformulation. Au BES, la première version de la problématique doit se terminer « par un paragraphe synthèse qui **reprend les principales idées** de la recension », où la reformulation est d'ailleurs mise en évidence en gras par les responsables du cours. Cette demande est moins

clairement exprimée dans les consignes des versions subséquentes du texte ; les étudiant.e.s doivent alors inclure une recension des écrits qui va « tendre vers la meilleure intégration possible », mais la façon de procéder à cette intégration n'est pas précisée. Dans le même sens, une cible de formation spécifiée au pdc du cours de 3^e année au BEPP consiste pour l'étudiant.e à « intégrer les propos issus de la documentation scientifique dans un esprit de synthèse critique » ; le chapitre de problématique peut aussi mener à des reformulations selon la façon dont est interprétée la consigne d'établir « un dialogue [...] avec la documentation scientifique répertoriée ».

Dans les mémoires analysés, en cohérence avec les attentes exprimées par les responsables des cours, des définitions et des reformulations ont été repérées. On trouve essentiellement les définitions dans la problématique (22 occurrences dans les 18 problématiques) et dans le cadre de référence (24 occurrences dans les 18 cadres) ; elles sont souvent présentées les unes à la suite des autres sans liens établis, ce qui recoupe nos résultats sur l'alignement des séquences textuelles descriptives. Les définitions relèvent dans la large majorité des cas de la citation directe, laquelle est tirée d'un article ou d'un ouvrage scientifique crédible, sinon d'un dictionnaire spécialisé comme le *Dictionnaire actuel de l'éducation* (Legendre, 2005) dans 3 mémoires (EQ07, EQ33 et F5). Dans deux cas au BEPP, les définitions sont issues du dictionnaire *Larousse* (EQ30 et EQ33) ou de la fonction « dictionnaire » du logiciel Antidote^{MC} (EQ30), ce qui s'éloigne de la consigne donnée en 3^e année de recourir à « des auteurs-piliers ».

Au vu de la recherche automatisée d'expressions comme « autrement dit », « en d'autres mots » ou « c'est-à-dire » dans les mémoires, les reformulations semblent peu nombreuses (24 occurrences au total dans les 18 mémoires). Cependant, la lecture attentive de chaque mémoire laisse supposer que plusieurs phrases rédigées à première vue par les étudiant.e.s sont en fait des paraphrases, malgré l'absence de référence entre parenthèses. Encore là, il s'agit probablement de maladresses qui émanent de l'absence de formation (Peters, Vincent et Boies, 2018). Comme pour les définitions, l'arrimage entre les reformulations est peu visible.

Un troisième procédé a été repéré dans la plupart des mémoires, à savoir le recours aux exemples, bien qu'aucune indication spécifique ne soit fournie à ce sujet dans les pdc, consignes ou grilles d'évaluation. Un même mémoire contient rarement plus de 2 ou 3 exemples par chapitre, mais ce procédé a été utilisé par plusieurs étudiant.e.s, que ce soit dans la problématique (14 mémoires sur 18), dans la méthodologie (10/18), dans les résultats (8/18) ou dans la discussion (9/18). Ces exemples proviennent pour la plupart des étudiant.e.s eux-mêmes et sont intégrés au propos avec justesse, parfois même en arrimant différentes sources d'information :

plusieurs autres rôles sont attendus de [l'enseignant]. [...] l'enseignant est pour [les élèves] un modèle linguistique, mais aussi un passeur culturel (Zakhartchouk, 1999) qui insuffle l'appétence chez les élèves, un guide ainsi qu'un médiateur qui s'adapte à leurs besoins d'apprentissage en leur apportant le soutien nécessaire (Gouv. du Québec, 2009). (F6, p.8)



Comme pour les séquences textuelles, toutefois, la présence de procédés ne suffit pas à conclure à leur recours adéquat. Dans plusieurs situations d'ailleurs, il serait exagéré d'y référer comme à des « procédés », dans la mesure où ils ne sont pas vraiment employés au profit d'un argumentaire élaboré. Les passages sont plutôt enfilés les uns après les autres ou arrivent au mauvais endroit, comme c'est le cas dans le mémoire EQ33, où la définition d'une « trousse de suppléance » n'arrive qu'à la suite de nombreux exemples du contenu de ladite trousse : le lectorat doit donc déduire par ces exemples ce dont il est question.

Conclusion

Le regard posé sur les consignes de rédaction du mémoire professionnel à produire en formation à l'enseignement à l'Université de Sherbrooke ainsi que l'analyse d'un échantillon de ces mémoires témoignent d'une réalité : ce genre est nouveau pour les étudiant.e.s et la rédaction de celui-ci présente dès lors un certain nombre de défis. Pour guider les étudiants dans la réalisation du projet de recherche et dans la rédaction du mémoire, des cours spécifiques existent, et les consignes fournies par les personnes formatrices sont assez explicites pour ce qui concerne le processus de recherche attendu ainsi que pour les composantes qui doivent apparaître dans le texte à produire. La démarche est travaillée par étapes, qui correspondent aux différents chapitres du document final. En outre, des activités sont prévues pour fournir de la rétroaction sur des écrits intermédiaires.

Les consignes écrites sont explicites pour ce qui concerne la macroorganisation, la présence de certaines séquences textuelles (descriptives) et le recours à certains procédés langagiers (définition et reformulation). Il semble que les étudiant.e.s dont nous avons analysé le mémoire bénéficient d'un accompagnement tel que Blaser et Erpelding-Dupuis (2010) l'entendent, à priori suffisant pour les mener à produire des écrits dont certaines caractéristiques textuelles se rapprochent de celles attendues pour un écrit scientifique.

Plusieurs constats spécifiques se dessinent à la suite des analyses effectuées. Les séquences descriptives dominent largement dans ces mémoires professionnels alors que des attentes existent également pour ce qui concerne l'argumentation et la justification, deux aspects qui mériteraient par conséquent une attention spécifique dans les activités à visée formative. Autre constat : l'utilisation des séquences textuelles se limite généralement à celles exigées ; l'arrimage des séquences entre elles demeure un défi pour plusieurs étudiant.e.s, défi qui pourrait néanmoins s'expliquer par la gestion importante que demande la compréhension de plusieurs contraintes rédactionnelles (Penningroth et Rosenberg, 1995), de surcroît nouvelles. Ce résultat nous mène à réitérer l'importance de prévoir un enseignement-apprentissage plus spécifique de la cohérence textuelle, en s'inspirant de Vandendorpe (1996) ou de Rondelli (2010), par exemple.

Par ailleurs, les caractéristiques propres à l'écrit scientifique nécessitent probablement un meilleur arrimage avec celles de l'écrit réflexif, dont les caractéristiques sont déjà en partie connues des étudiant.e.s au terme de



leur formation grâce aux rapports de stage. En effet, l'analyse faite des indices du système énonciatif a mis en évidence la maîtrise « fragile » de certaines ressources langagières (comme la phrase impersonnelle) permettant la prise de distance de l'énonciateur lorsqu'elle s'impose, soit dans les parties s'apparentant au genre scientifique. Quant à la façon pour l'énonciateur de s'inclure ou non dans le texte, nous avons observé que les mémoires rédigés individuellement au BES montrent une valse des pronoms qui rappelle les hésitations évoquées dans d'autres publications (*cf.* Nonnon, 2002), et qui s'ajoute à l'ambiguïté entre l'énonciateur et les auteur.e.s cité.e.s, créée par l'alignement de citations et de paraphrases (Rinck, 2011). La dimension « hybride » de l'écrit de fin de formation (Moussi, 2019) n'est toutefois pas à négliger comme source de difficultés.

Certes, toutes les caractéristiques du genre d'écrit exigé à la fin de la formation à l'enseignement n'ont pas été traitées ici. Des études subséquentes pourraient être menées dans la même veine sur les caractéristiques sémantiques et grammaticales telles que définies par Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal (2013), notamment pour réfléchir à la place que prennent la connotation et la modalisation dans un genre écrit où se côtoient scientificité et réflexivité. Notre travail présente par ailleurs l'intérêt de mettre en évidence une certaine cohérence entre les caractéristiques textuelles des mémoires professionnels analysés et les consignes remises aux étudiant.e.s, ce qui laisse entrevoir l'impact du travail réalisé par les personnes formatrices. Ce travail pourrait être enrichi selon plusieurs de nos observations afin d'assurer encore un meilleur accompagnement dans l'appropriation de ce genre singulier qu'est le mémoire professionnel.



Références

- Adam, J.-M. (2017/1992). *Les textes; types et prototypes* (4^e éd., coll. «Cursus»). Paris, France : Armand Colin.
- Blaser, C., & Erpelding-Dupuis, P. (2010). Cours d'appropriation des écrits universitaires; de l'analyse des besoins à la mise en œuvre. Dans C. Blaser & M.-C. Pollet (dir.), *L'appropriation des écrits universitaires* (p. 127-152). Namur, Belgique : Diptyque.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours; pour un interactionisme socio-discursif*. Neuchâtel, Suisse : Delachaux & Niestlé.
- Brunel, M., & Rinck, F. (2016). Comment former des enseignants spécialistes de l'écriture et de son enseignement. *Pratiques, 171/172*.
- Chartrand, S.-G., Émery-Bruneau, J., & Sénéchal, K. (2013). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*. Québec, Québec : Didactica, C.É.F.
- Clerc-Georgy, A. (2014). Maîtrise de la littératie et processus de formation des futurs enseignants; l'écriture en formation comme levier ou comme obstacle du développement professionnel? *Forumlecture, ch, 1*. Repéré à https://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2014_1_Clerc-Georgy.pdf
- Cros, F., Lafortune, L., & Morisse, M. (2009). *Les écritures en situations professionnelles*. Québec, Québec : PUQ.
- Deane, M., & O'Neill, P. (2011). *Writing in the Disciplines*. Basingstoke, Royaume-Uni: Palgrave Macmillan.
- Dezutter, O., Babin, J., & Debeurme, G. (2019). *L'enseignement de la lecture des textes littéraires au primaire et au secondaire; que révèlent les mémoires professionnels de futur.e.s enseignant.e.s québécois.e.s?* Communication présentée dans le cadre des XVI^e rencontres du réseau de Recherche en Éducation et en Formation (REF), Toulouse, France, 9-10 juillet.
- Dezutter, O. & Myre-Bisaillon (2012). Des pistes pour améliorer les compétences en lecture des élèves. *Vive le primaire, 25(2)*, 24-26.
- Dolbec, A., & Prud'homme, L. (2009). La recherche-action. Dans B. Gauthier (dir.), *La recherche sociale - de la problématique à la collecte de données* (5^e éd., p. 531-569). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (dir.). (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I., & Morin, M.-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 13(2)*, 159-176.
- Fortin, M.-F., & Gagnon, J. (2015). *Fondements et étapes du processus de recherche* (3^e éd.). Montréal, Québec : Chenelière Éducation.
- Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement - Les orientations, les compétences professionnelles*. Québec, Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Hofstetter, R. (2005). La «professionnalisation» des enseignants à travers une initiation à la recherche. Le mémoire comme formation à et par la recherche de la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. *Formation et pratiques d'enseignement en questions, 2*, 71-89.
- Lampron, R., & Blaser, C. (2016). Un argumentaire légitime et crédible? Analyse d'extraits de mémoires professionnels en formation à l'enseignement secondaire. Dans C. Glorieux & M.-C. Pollet (dir.), *Argumenter dans les écrits scientifiques* (p. 153-165). Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Québec : Guérin éditeurs.
- Moussi, D. (2019). Le mémoire dans la formation initiale des professeurs des écoles : Quelle place pour la recherche? *Le français aujourd'hui, 1(204)*, 51-67.
- Nonnon, E. (2002). Formulation de problématiques et mouvements de problématisation dans les textes réflexifs : un point aveugle pour l'enseignant? *Spirale - Revue de Recherches en Education, 29*, 29-74.
- Paillet, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Paris, France : Armand Colin.
- Penningroth, S. L., & Rosenberg, S. (1995). Effects of a high information-processing load on the writing process and the story written. *Applied Psycholinguistics, 16(2)*, 189-210.
- Peters, M., Vincent, F., & Boies, T. (2018). Il est temps de faire la promotion du créacollage numérique! *Formation et profession, 26(3)*, 120-122.
- Pollet, M.-C., Glorieux, C., & Toungouz, K. (2010). Pour un continuum dans l'appropriation d'une littératie universitaire. Dans C. Blaser & M.-C. Pollet (dir.), *L'appropriation des écrits universitaires* (p. 61-92). Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.



- Ricard-Fersing, E., Dubant-Birglin, M. J., & Crinon, J. (2002). Mémoires professionnels et portfolios dans la formation des enseignants. Une étude comparative. *Revue française de pédagogie*, 139, 121-129.
- Rinck, F. (2011). Former à (et par) l'écrit de recherche. Quels enjeux, quelles exigences? *Le français aujourd'hui*, 174(3), 79-89.
- Rondelli, F. (2010). La cohérence textuelle; pratiques des enseignants et théories de référence. *Pratiques*, 145/146, 51-67.
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (1997). Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*, 15, 27-40.
- Scheepers, C. (2002). *Le travail de fin d'études*. Quelles compétences, pour quelle formation? Bruxelles, Belgique: Labor.
- Scheepers, C. (2010). *Le travail de fin d'études*. *Le travail de fin d'études, un discours en quête d'auteur* (Thèse de doctorat inédite). Université de Liège, Liège, Belgique.
- Université de Sherbrooke. (2018a). *Baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire – Description du programme*. Sherbrooke, Québec: Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation.
- Univ. de Sherbrooke (2018b). *Baccalauréat en enseignement au secondaire – Description du programme*. Sherbrooke, Québec: Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation
- Univ. de Sherbrooke (2018c). *INT 401 Mémoire professionnel – plan de cours 2018-2019*. Sherbrooke, Québec: Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation
- Vandendorpe, C. (1996/1995). Au-delà de la phrase; la grammaire du texte. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (p. 85-107). Montréal, Québec: Les Éditions Logiques.





La soutenance orale du projet de mémoire : un texte réflexif ?

Roxane GAGNON¹ (Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse) et **Kristine BALSLEV**² (Université de Genève, Suisse)

Le présent texte porte sur un genre oral particulier : la présentation orale du projet de mémoire professionnel de Bachelor. Le corpus analysé comprend les enregistrements audios des présentations d'étudiantes en 2^e année de formation à l'enseignement primaire à la Haute École pédagogique de Lausanne ainsi que les présentations PowerPoint ayant servi de support écrit. Le corpus est analysé sur le plan des contenus abordés, du discours des étudiants et des interactions entre étudiants et entre étudiants et formateurs ; nous nous centrons plus particulièrement sur les parties de l'introduction et du cadrage théorique. Il s'agit, dans un premier temps, de dégager les caractéristiques du genre oral en question : la soutenance de projet de mémoire. Puis, la focale est portée sur les références théoriques, les manières de convoquer les références et de leur rôle dans la présentation de projet de mémoire, ainsi que sur les appels à l'expérience professionnelle à titre de stagiaire. Ces différentes focales nous permettent, en fin de compte, de répondre à la question suivante : dans quelle mesure cette présentation orale du projet de mémoire constitue-t-elle un oral réflexif ?

Mots-clés : Formation des enseignants, oral réflexif, textes intermédiaires

Introduction

Il arrive que la surcharge de travail du ou de la formateur·trice d'enseignants l'empêche d'amener le travail de mémoire d'étudiants à un point d'aboutissement jugé acceptable : une réflexion sur la pratique nourrie par des apports théoriques solides, présentée dans un style clair, agréable à lire, conforme aux normes du français écrit, aux normes APA, etc. Le travail des étudiant·e·s arrive parfois trop tard et, à moins d'y laisser sa peau, le directeur ou la directrice de mémoire doit accepter de se restreindre aux remarques essentielles, majeures. Pourtant, et c'est souvent une réflexion qui vient après-coup, certains écueils auraient pu être évités si des transformations avaient été anticipées au fil du processus de recherche et de rédaction, à la lumière des versions intermédiaires, orales ou écrites, du travail rendu par les étudiant·e·s.

L'intérêt du présent texte consiste à mettre en lumière une étape intermédiaire de la rédaction du travail de fin d'études, la soutenance orale de projet de mémoire de Bachelor, de manière à interroger la portée de celle-ci sur

1. Contact : Roxane.Gagnon@hepl.ch

2. Contact : Kristine.Balslev@hepl.ch



l'ensemble du processus de rédaction-conception du projet de recherche professionnel d'une durée de deux ans. En outre, cette présentation orale, s'articulant de façon étroite à une production écrite, nous fournit l'occasion d'analyser la partition entre écrit et oral et les fonctionnalités des deux modalités dans le processus d'élaboration du texte final : il est alors « possible de toucher du doigt un processus transformationnel dans ce qu'il [peut] avoir d'abouti, de provisoire, de prospectif, de prévisionnel, d'idéal, de réalisable ou d'irréalisable, de finalisé ou d'infini, aux yeux des étudiants » (Barry & Ployé, 2013, p.62).

Il s'agit, en définitive, d'explicitier les caractéristiques de ce texte oral, sa place dans le processus général de la formation à et *par* la recherche (Hofstetter, 2005) et, *in fine*, de déterminer s'il est possible de le considérer comme un type d'oral réflexif, et un ressort pour l'articulation entre les compétences professionnelles pratiques, les compétences nécessaires à la mise en place d'une recherche scientifique et les compétences scripturales.

Les textes oraux accompagnant le travail de mémoire

Rares sont les recherches s'intéressant aux oraux accompagnant le travail de mémoire, alors que les guides destinés aux étudiant·e·s sont eux nombreux (avec des titres du type « Réussir sa soutenance de mémoire », « Comment préparer sa soutenance de mémoire ? », « Mémoire, rapport de stage : les dix règles d'or de la soutenance »). Ces ouvrages sont généralement centrés sur les règles de communication à respecter lors de la présentation orale d'un projet ou d'une recherche. Deux recherches fondées sur des corpus proches des nôtres ont néanmoins été identifiées. Une recherche-action-formation présentée par Barry et Ployé (2013) portant sur la relation entre l'élaboration d'un mémoire professionnalisant centré sur les élèves « à besoins éducatifs particuliers » et l'appropriation par les futurs enseignants des réformes françaises concernant le droit à la scolarisation des élèves handicapés. Ces chercheurs ont recueilli quatre types de données, dont un ensemble de prises de notes réalisées pendant les soutenances de dix-huit étudiant·e·s. Les auteurs justifient ce choix de données par la volonté d'accéder au processus transformationnel du mémoire professionnalisant. Nous rejoignons ce projet d'accéder à ce processus transformationnel visé dans une démarche académique et réflexive. De leur côté, Gérard et Gremmo (2008) ont étudié le passage entre Bachelor et Master conçu comme un changement de système d'évaluation notamment par l'obligation d'écrire un mémoire impliquant une plus grande responsabilisation de l'étudiant·e. Celui-ci doit en effet construire son propre calendrier de recherche en se fixant un échéancier et des objectifs de travail, mais aussi choisir un sujet de recherche. Il passe ainsi à une structure évaluative hétérodirective, organisée par l'enseignant·e, à une structure évaluative autodirective, où l'étudiant·e prend en charge l'organisation de son évaluation. Le travail de mémoire vise un autre objectif : susciter chez l'étudiant·e un changement de posture et faire de lui un *apprenti chercheur*. Des indices de ces changements de posture nous intéressent particulièrement dans l'analyse des présentations orales de projets de mémoires.



C'est donc dans le but de mettre en lumière les textes oraux et écrits entourant le travail de mémoire professionnel que nous avons mené la présente analyse. Elle repose sur un ensemble de travaux autour de dispositifs visant à la fois à développer la réflexivité des formé·e·s et à les socialiser à l'écriture de recherche et s'intéresse à l'apprentissage du *savoir écrire et parler le savoir pour se développer*, plus spécifiquement, aux caractéristiques des dispositifs de formation à visée réflexive et à celles des oraux et écrits intermédiaires. Le corpus analysé comprend les enregistrements audios des présentations d'étudiantes³ en deuxième année de formation à l'enseignement primaire dans une Haute École pédagogique ainsi que les supports écrits et visuels (PowerPoint ou autres) des présentations. Quatre focales d'analyse sont employées : les références théoriques mobilisées, la posture énonciative des étudiantes, la place du terrain professionnel et l'évolution de la formulation des questions de recherche. Dans un premier temps, les caractéristiques du genre oral en question, la soutenance de projet de mémoire, sont dégagées. Puis, l'attention est portée sur les manières de convoquer les références théoriques ainsi que sur les appels à l'expérience professionnelle à titre de stagiaire de l'étudiante.

La réflexivité discursive : savoir écrire et parler le savoir pour se développer

Nous ancrons notre réflexion autour de la démarche de *réflexivité discursive* qui incite l'auteur (qu'il soit étudiant·e stagiaire, ou enseignant·e en exercice) à mettre à plat des actes ou des gestes réalisés ou projetés, à s'interroger sur ses expériences pratiques tout en l'amenant à mobiliser des capacités d'analyse, de conceptualisation et de mise en textes pour en dégager des savoirs professionnels (Vanhulle, 2016). Ainsi la réflexivité discursive constitue «la clé de voûte entre, d'une part, un réel vécu subjectivement qu'un langage reconfigure, et d'autre part l'intégration de ressources théoriques et scientifiques dans un discours académiquement pertinent» (Vanhulle, *op.cit.* p.1). Cette conception de la réflexivité met en avant les tensions inhérentes aux démarches de formation visant «l'intégration entre théorie et pratique» : parler de soi, de ses expériences ou de ses projets professionnels tout en adoptant une posture académique. Elle implique également une polyphonie énonciative (Nonnon, 2002 ; Pollet & Piette, 2002), à savoir une gestion de plusieurs voix dans un même texte : voix de l'auteur-praticien menant ou projetant des actions ; voix de l'étudiant·e analysant ces actions ; voix des références mobilisées (des chercheurs, des prescriptions, des formateurs, etc.). Ainsi l'étudiant·e/auteur·trice propose un discours qui lui est propre, mais – parce qu'il s'agit de textes académiques – insère également des discours d'autrui (Boch & Grossman, 2002 ; Pollet & Piette, 2002). La gestion du passage d'un discours à l'autre est rarement apprise par les étudiant·e·s et exige – entre autres - de trouver les moyens de passer d'une posture impliquée à une posture distanciée tout en respectant la cohérence de ses propos et en ne «perdant» pas le lecteur.

3. Ce séminaire était constitué uniquement de femmes, étudiantes comme formatrices.



Caractéristiques des dispositifs de formation à visée réflexive

Actuellement, les formations professionnalisantes reposent sur une épistémologie sous-tendant l'explicitation des savoirs de la pratique, l'analyse de la pratique en situation et la construction de savoirs sur la pratique (Crahay, 2006 ; Vanhulle, 2009 ; Vinatier, 2013). Les dispositifs de formation qui en découlent doivent favoriser la mise en place d'une dynamique permettant au formé, par la mobilisation d'un ensemble de savoirs composites, de construire ses propres savoirs (Vanhulle, Mottier Lopez & Deum, 2002). Une récente étude, appuyée sur l'analyse des pratiques effectives de formation dans des institutions suisses romandes, nous a permis de dégager des principes de conception pour l'ingénierie de la formation (Gagnon & Laurens, 2017). De nature située, les dispositifs tiennent compte du contexte didactique et du public d'apprenants. Ils intègrent des démarches réflexives systématiques et récurrentes, de manière à alimenter l'interprétation de l'activité professionnelle. L'explicitation des actions par le ou la formé·e l'amène à doter celles-ci de nouvelles significations, en raison d'une restructuration des significations antérieures. Ils offrent des espaces ouverts à l'expression de points de vue multiples sur la profession et au débat autour de celle-ci, fournissant des occasions de prise de conscience pour le ou la formé·e de sa position dans le débat social ; ils donnent lieu à des situations génératrices de tensions entre les concepts spontanés des formé·e·s et ceux apportés par la formation (Clerc-Georgy & Ducrey-Monnier, 2013).

Le mémoire professionnel : un processus impliquant des oraux et des écrits intermédiaires

Porter attention aux entours du travail du mémoire de recherche nous permet de toucher du doigt un processus transformationnel, au cours duquel l'étudiant·e est amené à adopter un regard rétrospectif sur sa/la pratique par des verbalisations survenant à plusieurs moments et sur un temps relativement long. Ce processus transformationnel donne au formateur la possibilité d'intervenir sur le *tâtonnement heuristique* de l'étudiant·e :

Le sens de ces moments relatés doit alors être explicité par rapport à une temporalité longue et une problématique plus générale, en relation avec des éléments de lectures ou des formulations moins directement contextualisées. Là aussi l'étayage du formateur est différent, qu'il s'agisse des consignes pour l'aide à l'écriture ou de celles pour gérer le partage et la socialisation des écrits, au bénéfice d'un auditoire élargi (Nonnon, 2017, p.24-25).

Cette temporalité longue dans lequel s'inscrit le processus d'élaboration fait intervenir diverses formes de verbalisation. Ces manières de dire convoquent des plans énonciatifs divers, qui articulent logique de la présentation et logique de la découverte, et relèvent de genres de textes oraux, la communication orale scientifique, l'entretien, ou écrits, la note de synthèse, la présentation argumentée d'une problématique, le mémoire de recherche (Boch & Rinck, 2010 ; Balslev & Gagnon, 2016). Le parcours temporel de la



recherche se caractérise par un continuum entre écrit et oral, oral et écrit. Ces interactions entre ces différentes formes de verbalisation de la pratique, dans des contextes spécifiques, «permettent aux sujets d'élaborer progressivement les formes sémiotiques de leurs représentations, au cours de processus complexes de reprise-transformation-assimilation» (Bucheton & Chabanne, 2002, p.2). Ces jets successifs, sous forme orale ou écrite, appartiennent à ce que Bucheton et Chabanne appellent des écrits et des oraux réflexifs en ce qu'ils amènent une prise de distance à l'égard de l'expérience immédiate; impliquent une dimension épi- et métalinguistique; réfléchissent sur les discours des autres et de soi-même.

Le mémoire professionnel : un texte impliquant la mobilisation de références théoriques

Le mémoire constitue un travail académique impliquant la mobilisation de références théoriques pour soutenir l'enquête menée par les étudiant·e·s. Du côté des prescriptions, cette injonction se manifeste de différentes manières. D'après le règlement des études concernant le mémoire professionnel de Bachelor de la HEP Vaud (9 crédits ECTS),

Le mémoire professionnel de Bachelor [...] doit démontrer que l'étudiant est capable d'approfondir une thématique en lien avec la pratique professionnelle envisagée et les enseignements suivis au cours de sa formation, **sur la base d'une construction théorique** validée par la recherche et d'une démarche scientifique (Art. 29, 2013).

Dans ce même document, les buts du mémoire sont annoncés comme suit :

Le mémoire professionnel doit permettre à l'étudiant [...] d'appréhender certains aspects de sa future profession en s'appuyant sur une démarche méthodique. Il contribue à enrichir ses connaissances et ses pratiques en matière d'enseignement. Il permet de vérifier ses capacités à identifier une question ou un problème lié à l'enseignement, à l'analyser et à proposer des pistes de réflexion ou d'action **en se référant aux travaux scientifiques** existant dans le domaine [...]

Toujours selon ce document, le mémoire est l'occasion d'établir «**des liens entre aspects théoriques et aspects pratiques de l'enseignement**» et de «poser un problème sous forme de questions ou d'hypothèses, de l'analyser en profondeur, **théoriquement (littérature concernant la question)** et empiriquement». Parmi les critères d'évaluation du document on trouve «la pertinence du cadre théorique et la qualité de sa présentation» ainsi que «la qualité de l'argumentation mettant en relation des données avec le cadre théorique». Les prescriptions sont claires: la référence à des travaux scientifiques, c'est-à-dire l'insertion de discours d'autrui, est incontournable. Cette injonction forge le caractère polyphonique de ces textes et rend leur écriture difficile. Boch et Grossman (2002) de même que Pollet et Piette (2002) ont étudié la manière dont les étudiant·e·s gèrent l'intégration du discours d'autrui dans leurs propres discours écrits et relèvent quelques problèmes récurrents: excès de citations, reproductions ou reformulations de dires d'autrui sans références, généralisations excessives, gommage de modalisations dans le discours cité



(Pollet et Piette, 2002). L'excès de citations s'expliquerait principalement par la peur d'être accusé de plagiat et par la volonté pour les étudiant·e·s de montrer qu'ils ont lu. Pollet et Piette (*ibid.*) constatent également une tendance opposée à l'excès de citation : la reproduction des dires d'autrui sans marquage de cette reproduction et sans référence. Ces problèmes seraient dus au manque de formation à l'écrit scientifique. Pollet et Piette (*ibid.*) analysent la mise en œuvre énonciative des références, cernée par le choix du procédé de restitution, le mode d'inscription des discours cités, la présence ou l'absence de distance critique, leur degré de participation à la construction de la problématique. Cette mise en œuvre énonciative est selon nous un moyen d'accéder aux postures de l'étudiant·e.

Boch et Grossmann (2002) ont comparé les stratégies de néophytes avec celles d'experts dans les rapports de stages pour les uns et les articles de recherche pour les seconds, afin d'examiner la manière dont les étudiant·e·s peu avancés mobilisent des auteurs ou des sources extérieures. Les auteurs ont construit une typologie des modes de référence au discours d'autrui et proposent deux catégories principales : l'évocation et le discours rapporté, le discours rapporté se divise en trois sous-catégories : la reformulation (intégration de la parole de l'autre dans son propre dire), l'îlot citationnel (mise en évidence du segment cité par des marquages tels les italiques ou les guillemets) ou la citation autonome (création d'un espace autonome au plan énonciatif). Les experts tendent à citer autrui par évocation et à rapporter des discours par reformulations et à peu user de citations alors que chez les néophytes on trouve une surreprésentation de la citation par rapport à la reformulation. Selon Boch & Grossman (2002) le recours à citation est lié à des contraintes sociolinguistiques et à des formes d'insécurité chez le formé, qui préfère citer mot-à-mot plutôt que de se risquer à mal reformuler. Pour lever cette insécurité, une meilleure maîtrise des contenus et un changement de place sont nécessaires. Pour ce qui est des fonctions des discours rapportés, la recherche en relève principalement deux : justifier une affirmation et un comportement en se référant à un auteur et introduire une idée nouvelle. Ainsi, l'injonction à insérer des discours d'autrui n'a pas toujours l'effet voulu par la formation (à savoir entre autres utiliser les savoirs de référence pour problématiser ou pour analyser des données), par contre d'autres effets sont identifiés : la citation permettrait notamment au scripteur débutant l'emprunt des mots des autres pour assumer sa propre voix et ses propres choix ainsi que l'intégration énonciative tout en préservant les mots de l'autre.

Objectifs et contexte de la présente étude

De manière à étudier les caractéristiques d'un dispositif de formation qui vise à favoriser la mise en place d'une réflexivité discursive et les productions orales et écrites des étudiant·e·s engagés dans le processus de formation, nous avons choisi de mettre en exergue l'un de nos propres enseignements à la Haute École pédagogique du canton de Vaud. Il s'agit plus particulièrement du séminaire de préparation au mémoire professionnel que des étudiant·e·s inscrits en formation à l'enseignement primaire suivent au cours de leur deuxième année de formation. Le séminaire vise à donner des occasions concrètes d'éprouver des



méthodes et des techniques de recherche en éducation, mais surtout, il fournit aux dyades d'étudiant·e·s constituées⁴ des éléments de cadrage nécessaires à la réalisation de leur mémoire professionnel. Divers séminaires de recherche sont offerts pour proposer une offre disciplinaire variée, les étudiant·e·s choisissent en fonction de leurs intérêts de recherche et du champ dans lequel ils désirent s'inscrire. Notre séminaire de recherche, ancré dans la didactique du français, suit quatre grandes étapes :

1. Présentation du séminaire et des consignes de certification ; explicitation des caractéristiques du mémoire professionnel ; présentation du champ de la didactique du français ; pour les étudiant·e·s : rédaction d'un problème de recherche de deux ou trois textes en lien à la thématique de recherche.
2. Construction de la problématique et du cadre théorique ; analyse de recensions d'écrits exemplaires ; pour les étudiant·e·s : rédaction d'une note de synthèse et atelier de réécriture sur les notes de synthèse.
3. Élaboration de la méthodologie : présentation de méthodologies basées sur des analyses quantitatives et qualitatives ; conférence d'un chercheur sur la conduite d'une recherche en didactique du français.
4. Pour les étudiant·e·s : présentation orale du projet de mémoire professionnel à l'aide d'un support PPT ou Keynote ; animation et discussion de la présentation des collègues ; remise du projet de mémoire à l'écrit et recherche d'un·e directeur·trice de mémoire.⁵

Pour la présente étude, nous avons sélectionné six présentations orales de projets de mémoires à partir d'un corpus de 15 soutenances enregistrées de manière audio et du recueil des supports visuels accompagnant les présentations (étape 4). Ces étudiantes se sont portées volontaires pour des analyses de leur travail. L'échantillon a été constitué de manière aléatoire, en fonction des accords des étudiantes. Les éléments significatifs au regard de nos questions de recherche ont été sélectionnés puis nous avons procédé à une analyse de contenu et une analyse de discours.

Intéressées par l'évolution entre la rédaction d'un problème de recherche (étape 1) et l'élaboration finale du mémoire, nous avons relevé les différentes manières de formuler le projet de mémoire en fonction des différentes étapes, notamment la note de synthèse qui doit être rédigée pour l'étape 2, la présentation orale (étape 4) et le mémoire final. Deux dyades seront prises en exemple pour illustrer deux évolutions différentes.

Le tableau suivant présente le corpus analysé en détaillant la question de recherche, la visée et le nombre de textes cités dans la présentation orale.

4. Les modalités de rédaction du mémoire de Bachelor professionnel à la HEP Vaud prévoient que le travail se fasse en dyade.

5. Les critères d'évaluation de la présentation orale et du dossier écrit sont présentés en annexe du présent texte (annexes 1 et 2).



Tableau 1 : Questions et visées de recherche et textes cités dans les présentations

Dyade	Question de recherche	Visée de la recherche	Nombre textes cités
1	Dans quelle mesure la pratique régulière d' ateliers philosophiques permet-elle de développer chez les jeunes élèves une capacité à secondariser , transférable sur des objets d'enseignement?	Construction et expérimentation d'un dispositif	8 textes
2	Quels sont les effets de la mise en place d' ateliers d'improvisation théâtrale dans une séquence concernant un genre textuel sur la production écrite finale des élèves?	Conception et expérimentation d'une séquence à modifier à la suite des résultats et analyses	6 textes
3	Quelle évaluation des productions orales d'élèves du premier cycle primaire en français?	Construction, expérimentation et analyse d'une séquence et de son dispositif d'évaluation	6 textes
4	Quelle prise en compte de la conscience phonologique dans les moyens d'enseignement ?	Analyse de moyens d'enseignement	3 textes
5	Quels effets a la mise en œuvre d'ateliers-théâtre sur l'apprentissage de la communication orale au cycle 1?	Mise en place d'ateliers-théâtre en stage B et analyse des résultats des élèves (comparaison pré/post-test)	15 textes
6	Comment mobiliser les élèves dans la construction de l'écriture ?	Mise en place d'ateliers d'écriture en stage B et analyse de la motivation des élèves (comparaison pré/post-test)	4 textes

Les projets de mémoires sont tous orientés sur des questions pragmatiques, en quête de solutions pour leurs futures pratiques professionnelles. Cette orientation est la plus fréquente dans les travaux de fin d'études à visée professionnalisante (Maulini, Capitanescu Benetti & Veuthey, 2018). Si les visées des six dyades sont proches les unes des autres, le nombre de textes convoqués sont eux plus disparates.

Analyses

Nos analyses sont orientées par les questions suivantes :

- Quelles références théoriques sont mobilisées dans le discours? Sous quelle forme?
- Quelle est la place du terrain et de l'expérience professionnels?
- Quelle(s) postures(s) sont adoptées dans le discours?
- Quelles évolutions entre la présentation orale du projet de mémoire et le mémoire écrit final?

Les références mobilisées dans les discours

Sans surprise, les étudiantes suivent les attentes du module de formation : les cadrages théoriques des projets présentés reposent sur des références scientifiques multiples, et ce, malgré le peu de temps à disposition pour l'élaboration du projet (13 semaines). Trois dyades convoquent une référence pour justifier la méthodologie employée. Le nombre de textes cités varie entre 3 et 15 (cf. tableau 1). La sélection des références semble être faite en fonction de textes faisant état de recherches sur les pratiques en classes ou à propos de celles-ci. Les références sont donc choisies en fonction de



leur possible application en classe. Plusieurs étudiantes font référence à des auteurs·autrices, qui ont également été leurs formateurs·trices. Les prescriptions officielles, le *Plan d'études romand* (2010) par exemple, sont considérées comme des références. Ajoutons que certaines étudiantes personnifient certaines références : « On a monsieur Perrenoud qui nous dit [suivi d'une citation] » ; « Madame Lafontaine nous parle du fait qu'il y a très peu de matériel... » (dyade 2). Cette personnification met en lumière une centration sur les acteurs qui transmettent un savoir et non sur le savoir lui-même.

À quoi servent les références ? Certaines références viennent légitimer l'objet d'étude choisi. Par exemple, des étudiantes faisant un mémoire dans la volonté de réduire l'échec scolaire justifient leur objet de la manière suivante : « parce qu'on a lu que l'échec scolaire fluctue mais diminue pas » (dyade 1). La référence au texte de Bautier et de Goigoux est d'ailleurs présente dans le support PPT. D'autres servent à légitimer l'aspect « théorisable » de l'objet d'étude : « (...) on a trouvé plusieurs auteurs, qui sont un peu les pères fondateurs de l'improvisation (Stanislavski, Boal, Brooks, Johnston), ce sont les gens qui ont essayé de théoriser quelque chose au moment où l'impro devenait quelque chose en tant que telle (...) » (dyade 5).

L'organisation, la hiérarchisation des références convoquées demeure complexe (Nonnon, 2002). Notre corpus, si modeste soit-il, nous permet d'observer des niveaux de maîtrise assez contrastés. On note parfois une absence complète de hiérarchisation des références, où les étudiantes listent une multitude d'auteurs et de concepts sans les expliciter. Par exemple, l'effet liste autour du concept de *geste professionnel* que créent sans le vouloir les étudiantes de la dyade 6 :

On a analysé ces gestes via différents auteurs comme Schneuwly Bucheton et Jorro et comme éléments intéressants qui sont ressortis chez Schneuwly c'est les dispositifs la régulation l'institutionnalisation et la mémoire didactique c'est plusieurs éléments théoriques qu'on aimerait développer ... ensuite ils sont tous un peu d'accord sur les gestes à développer il y en a énormément il y a beaucoup de gestes professionnels donc il faudrait qu'on en sélectionne quelques-uns. Parce que qu'on en a retrouvé une panoplie avec ce que l'on a lu (dyade, 6).

Les étudiantes de la dyade 2 amorcent l'état de la question à partir de quatre références : deux documents émanant des prescriptions institutionnelles, le plan d'études romand et le *Plan d'études cadre* (CIIP⁶, 2010 et 2006), puis deux auteurs en sciences de l'éducation. L'idée du premier auteur (Perrenoud) est reformulée alors que les propos du second auteur (Lafontaine) sont rapportés directement. Étant donné qu'elles ne distinguent pas les visées de ces divers documents, les références sont posées sur le même niveau. Pour les étudiantes, ces documents écrits servent à légitimer leur choix d'objet d'étude :

6. Conférence Intercantonale de l'Instruction publique.



2. Etat de la question

Synthèse des écrits:

Importance de l'oral:

- PER : produire des textes oraux (en utilisant ses connaissances, en organisant son propos, en tenant compte de la situation de communication, etc.)
- CIIP : enseignement de l'oral aussi important que l'écrit
- Perrenoud : Refuser d'enfermer l'oral dans la discipline "français" → oral transversal et interdisciplinaire.
- Lafontaine : "développement de compétences durables et transférables, directement liées à des domaines d'expérience de vie"

Figure 1 : Diapositive 4 du support PPT de la dyade 2

La dyade 4 assemble une série de citations pour d'abord définir le concept de *conscience phonologique* et ensuite nourrir la problématique :

2. ETAT DE LA QUESTION

Synthèse d'écrits théoriques :

- ▶ Saint-Laurent, L. (2002). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*. Boucherville : Editions Gaëtan Morin.

en « Or, cette difficulté nuit à la compréhension des textes et vient à avoir des conséquences négatives dans toutes les matières scolaires. » p. 183

« Prévenir les difficultés en lecture au préscolaire, c'est avant tout stimuler le développement de la conscience phonologique. » p.188

Figure 2 : Diapositive 5 du support PPT de la dyade 4

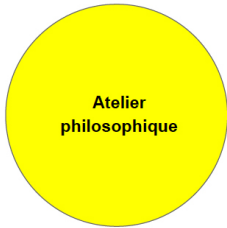
En contraste, la dyade 1, par un habile jeu de références, tisse des liens de cohérence entre les textes pour en arriver à formuler la problématique autour de l'importance de développer un dispositif de *cercle d'échanges* avec des élèves du premier cycle du primaire : «le troisième concept théorique le langage qui est finalement à la fois moyen et la fin de toute relation éducative (...) le langage comme outil de la pensée en lien avec Vygotski avec la secondarisation langage premier langage second» (dyade 1). Cette articulation entre les différents discours rapports est d'ailleurs rendue visible par l'emploi de reformulation :



2. Etat de la question

Synthèse d'écrits théoriques pertinents

1. Introduction
 - Contextualisation
 - Genèse
2. **Etat de la question**
 - Synthèse des écrits
 - Problématique
3. **Methodologie**
 - Dispositif
 - Critères d'observation
 - Justification
 - Cohérence
4. **Plan provisoire**
 - Grandes étapes
 - Difficultés/Ressources
 - Faisabilité
 - Apports envisagés
 - Encadrement
5. **Étapes du processus**
 - Séminaire
 - Étapes
6. Bibliographie



L'atelier philosophique est un dispositif qui a pour objectif de développer chez les élèves la capacité de réflexion et d'argumentation, l'esprit critique et l'opinion personnelle.

Il a aussi pour rôle de permettre de s'éloigner de la pratique courante du langage pour en faire un outil de pensée et de réflexion.

(Réf. M. Lipman, J. Levine, M. Tozzi, O. Brenifier, L. Vygosky)

Figure 2 : Diapositive 7 du support PPT de la dyade 1

Aussi, les étudiantes utilisent les références pour définir les concepts de la recherche et font recours principalement à des îlots citationnels. La fréquence des citations directes ainsi que la juxtaposition de textes et d'auteurs confirment les résultats de Boch & Grossman (2002). Il est possible de penser que les interventions du ou de la formateur·trice permet que cette juxtaposition s'estompe et fasse place progressivement à une appropriation de concepts qui mène à plus de précision et de cohésion dans le discours sur l'objet de recherche. En effet, les propos des étudiantes font état d'une intégration des différents textes oraux et écrits qui sillonnent le parcours de l'élaboration du projet de mémoire. Au moment où elles commentent les étapes parcourues, les étudiantes de la dyade 6 expliquent comment, par exemple, l'entretien avec leur directrice de recherche les a aidées à préciser leur objet d'étude :

Hum::// ensuite la prise en compte des étapes du processus bon / du coup en séminaire on a vu plein de choses donc on en fait on est parties tout de suite sur la littérature de jeunesse ça nous a fort intéressées ensuite c'est vrai qu'on s'est dit ah : on est toujours dans cette optique de l'élève on a envie, mais il y a aussi nos pratiques à nous / du coup on s'est retrouvées sur les deux pôles donc le pôle enseignant et le pôle élève dans ce triangle didactique et : du coup on était : assez dans le flou avant l'entretien avec Madame X... c'est vrai qu'on voulait faire cette articulation entre l'écriture la lecture / tout ça et en fait elle nous a dit qu'on partait plutôt pour une thèse et on a dû changer cela en une semaine (*rires*) donc c'était assezH c'est vrai aussi qu'en séminaire on a beaucoup de choses on retient beaucoup de choses qui nous intéressent donc c'est dur de faire un choix donc cet entretien nous a permis de mettre les choses au clair et de partir sur quelque chose de précis qui était aussi faisable (...) (Dyade 6)



Postures

Par « posture énonciative » nous entendons les points de vue adoptés (Rabatel, 2007) par les étudiants. L'analyse de discours oraux des étudiants a permis de relever les postures de (futur) enseignant·e·s, de chercheur·se·s, d'étudiant·e·s. Ces trois postures adoptées dans les discours oraux révèlent les transformations en cours lors de cette période et la variété des statuts qu'elles endossent.

Quand elles adoptent une *posture de (future) enseignante*, même si elles sont à mi-parcours de leur formation, les étudiantes s'appuient sur des pratiques antérieures ou sur le cadre institutionnel : « en tant qu'enseignante, c'est ce qu'on fait tout le temps... » (dyade 1) ; « on a choisi le conte parce qu'il est dans le PER » (dyade 2).

La *posture de chercheuse* est parfois perceptible dans les discours produits, notamment lors de l'expression de choix par les étudiantes : « on veut pas questionner la langue parlée au fait » (dyade 4) ; « on est plutôt sur le langage cognition au fait » (dyade 4) ; lors des explicitations de démarches méthodologiques, « on a fait une sélection... » (dyade 2).

La *posture d'étudiante* comprend la référence aux activités d'études (lire, rédiger, répondre à des consignes, etc.) : « de par nos lectures... » (dyade 2), « nous on a choisi de travailler sur l'improvisation orale » (dyade 2).

Place du terrain et de l'expérience professionnels

Rappelons que le règlement concernant le mémoire stipule que celui-ci doit « démontrer que l'étudiant est capable d'approfondir une thématique **en lien avec la pratique professionnelle** » (art. 1.2) et que l'un des buts qui lui sont assignés consiste à « appréhender **certains aspects de sa future profession**. Il contribue à enrichir ses connaissances et **ses pratiques en matière d'enseignement** ». Le terrain ou l'expérience professionnels sont souvent le point de départ des recherches des étudiantes : elles évoquent des observations faites lors de leurs stages pour justifier le choix de leur thématique (« alors nous dans nos stages on a eu l'occasion de... » - dyade 1). Selon la décision 102⁷, le stage est également le lieu d'application ou d'expérimentation (« Je testerai dans ma classe cette séquence... » - dyade 3). Lorsqu'ils mentionnent le terrain professionnel, c'est souvent en termes de contraintes ou pour aborder la faisabilité de leur recherche (lieu du stage, temps à disposition, avis du tuteur à prendre en compte). Le terrain professionnel fournit des occasions pour entrer en discussion avec les présentations des pairs au moment des questions adressées au public : « avez-vous déjà vécu ça en stage ? » (dyade 4). Il arrive que l'adoption d'une posture de chercheuse amène des étudiantes à se distinguer clairement des enseignant·e·s, en parlant de ceux-ci comme d'une catégorie dont elles ne font pas partie avec

7. Selon la décision 102 de l'État de Vaud (https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/cd/fichiers_pdf/Decision_102.pdf) : « pour des « mémoires professionnels » requis dans le cadre des formations HEP, les données sur la scolarité seront obtenues uniquement pour les élèves de la classe dans laquelle l'étudiant accomplit son stage ou auprès des enseignants de l'établissement concerné.



des phrases du type «les enseignants ne font pas...», «les profs sont friands de...» (dyade 3). Cette rupture avec le terrain dénote une transformation possible de la visée du mémoire professionnel qui prend un sens différent une fois que les étudiant·e·s identifient une question de recherche ou mettent en œuvre une méthodologie.

Évolutions entre la présentation orale du projet de mémoire et le mémoire écrit final

Pour mettre en évidence des évolutions dans les présentations de projets de mémoire, deux dyades ont été choisies. Le tableau ci-après met en évidence les différentes façons de formuler les questions à trois moments-clés du processus.

	Note de synthèse Avril 2017	Présentation orale Mai 2017	Mémoire final Juin 2018
Dyade 1	Afin de donner du sens aux apprentissages et réduire les inégalités scolaires, peut-on imaginer un dispositif de cercles de réflexion à la croisée de la métacognition et des ateliers philosophiques ?	Dans quelle mesure la pratique régulière d'ateliers philosophiques permet-elle de développer chez les jeunes élèves une capacité à secondaire, transférable sur des objets d'enseignement ?	Dans quelle mesure la pratique régulière d'ateliers philosophiques permet-elle de développer chez les jeunes élèves une capacité à secondaire, capacité transférable sur des objets d'enseignement ?
Dyade 4	... nous avons décidé de centrer notre problème de recherche sur un état des lieux actuel des moyens disponibles. Notre projet a pour but d'étudier les moyens d'enseignement travaillant l'entrée dans l'écrit afin d'établir une analyse critique du traitement du développement de la conscience phonologique.	Quelle prise en compte de la conscience phonologique dans les moyens d'enseignement ?	En proposant des activités hebdomadaires tirées de moyens d'enseignement travaillant la conscience phonologique, quels sont les apprentissages métaphonologiques générés chez les élèves de 2H ?

La première version de la question de la dyade 1 indique l'orientation générale de la recherche (donner du sens aux apprentissages scolaires et réduire les inégalités scolaires), contient un concept (la métacognition) et fait référence à une pratique (les ateliers philosophiques). La relation entre les différents éléments n'est pas évidente, on ne comprend pas en quoi la métacognition ou les ateliers philosophiques sont liés au sens et aux inégalités scolaires. La formulation «peut-on imaginer...» est maladroite, elle incite à répondre «oui» dans la mesure où on peut tout imaginer. La formulation proposée lors de la présentation orale et dans le mémoire final, quant à elle, met en évidence une relation claire : la pratique d'ateliers philosophiques pourrait développer une capacité à secondaire. La visée est mieux circonscrite, mais du coup aussi moins ambitieuse puisqu'on ne parle plus de sens et de réduction des inégalités. L'expression «dans quelle mesure...» oriente la réponse vers une évaluation détaillée de la relation entre la pratique d'ateliers philosophiques et la capacité à secondaire. Cette seconde version contient un concept différent de la première version : la secondarisation qui semble avoir remplacé «métacognition». Le public concerné est plus précis, puisqu'on parle de «jeunes élèves». On voit donc une nette évolution entre la première et la seconde version de la question, marquée par le passage à une problématique plus intégrative et plus opératoire.



La dyade 4 commence par proposer un objectif de recherche. Les éléments identifiés sont les moyens d'enseignement, l'entrée dans l'écrit et la conscience phonologique, mais – de même que pour la première version de la question de la dyade 1 - la relation entre les éléments n'est pas explicitée. La deuxième version est plus simple, oriente la recherche vers une description (de la prise en compte de la conscience phonologique dans les moyens d'enseignement), sans doute trop ambitieuse pour un mémoire de Bachelor, les moyens d'enseignement étant très nombreux. La troisième version de la question montre une réorientation du projet : il ne s'agit plus d'étudier directement les moyens d'enseignement, mais les activités tirées de ces moyens. Ce n'est plus la prise en compte de la conscience phonologique, mais les effets des moyens sur les apprentissages métaphonologiques. Le vocabulaire, les objectifs et le public étudié se précisent. Entre la première et la dernière version, on constate également l'ancrage dans la réalité d'une classe.

Le processus d'élaboration du mémoire se caractérise par des projets mieux ciblés et plus conceptualisés. Dans les deux cas présentés, la visée de la recherche devient clairement pragmatique, l'intérêt est alors porté sur les effets de différentes pratiques. Nous voyons là deux évolutions, qui découlent du passage entre le texte écrit de la note de synthèse, la présentation orale du projet puis la rédaction du texte du mémoire final. Pour mieux connaître les origines de ces évolutions, d'autres analyses plus fines sont nécessaires. Notamment, il serait intéressant d'analyser les annotations et retours oraux adressés aux mémorantes pour comprendre ce qui découle des demandes du directeur ou de la directrice de mémoire.

Conclusion

La conception d'un mémoire professionnel requiert le développement de capacités de communication de haut niveau : construction d'une problématique ; gestion de la polyphonie énonciative demandant l'orchestration des discours rapportés en cohérence avec un fil argumentatif ; mise en place d'un dialogue entre les dimensions pratiques et conceptuelles d'un processus de formation en cours qui requiert à la fois le développement d'une posture impliquée de praticien et celle, plus distante, du chercheur. Cette posture est attendue à toutes les étapes de la recherche. Par exemple, l'état de la question implique à la fois une appropriation des références théoriques, une capacité de les hiérarchiser, voire de créer un dialogue entre elles. L'idée étant de réfléchir avec des auteurs de référence. Or, le choix des étudiants se porte sur des références servant à aider à enseigner et non à aider à réfléchir sur l'enseignement. Nos analyses mettent en évidence la centration sur des questions pragmatiques. On peut se poser la question de la compatibilité entre une lecture orientée vers des solutions à appliquer et une lecture orientée par une posture critique. En reprenant les consignes, nous constatons que les étudiants semblent bien comprendre la demande de « proposer des pistes de solution en se référant aux travaux scientifiques existant dans le domaine » par contre ils semblent davantage démunis face à la demande de « poser un problème (...) de l'analyser en profondeur théoriquement ».



Plusieurs genres de textes oraux et écrits (note de synthèse, présentation orale, support écrit PPT, entretiens, mémoire écrit, soutenance orale) interviennent au cours de l'élaboration du travail de mémoire professionnel et l'analyse a montré que ceux-ci, s'ils autorisent des moments de régulation par le ou la formateur·trice sur les tâtonnements heuristiques des étudiants, contribuent pour partie au développement d'une posture professionnelle critique chez les étudiants. Comme il s'agit d'étudiants en deuxième année de formation initiale, la possibilité de vivre la réflexivité, telle que conceptualisée par Vanhulle (2016), comme une « clé de voûte entre, d'une part, un réel vécu subjectivement qu'un langage reconfigure, et d'autre part l'intégration de ressources théoriques et scientifiques dans un discours académiquement pertinent » est limitée. En effet, tel qu'il est mis en avant dans les présentations, le terrain professionnel constitue rarement un « réel vécu subjectivement ». Au stade de leur formation, ce « réel » prend au mieux la forme d'une observation. Par contre, les présentations sont l'occasion pour les étudiants de montrer leurs appropriations des textes et leur conception du terrain.

Notre analyse a montré aussi que les verbalisations des étudiants s'épaississaient en fonction de la temporalité de la recherche et de l'augmentation des possibilités d'interactions avec le terrain professionnel, les acteurs de la formation et ceux de la recherche. Cette question de la temporalité pose la question de l'établissement d'une progression en vue du développement professionnel des étudiants. Aussi, au terme de notre analyse, des interrogations demeurent. Au regard de l'évaluation des présentations orales des étudiants, quelle importance donner aux compétences visant à communiquer – cruciales à maîtriser dans le cadre d'une future pratique en enseignement – de celles liées à la maîtrise d'aspects réflexifs ou aux aspects entourant la conduite de projet de recherche ? Ensuite, comment faire en sorte que les étudiants remobilisent les écrits de recherche ou les outils de recherche nouvellement acquis ?

Nos données font état de grandes disparités dans la maîtrise des capacités requises pour l'élaboration d'un projet de recherche chez les étudiants. Ceci nous conduit à dégager deux pistes pour penser les dispositifs de formation visant à initier *tous* les étudiants à la recherche. La première porte sur les textes à donner à lire. De manière à ce que la compréhension nourrisse la production : il importe de sélectionner avec soin les textes à faire lire aux étudiants et de privilégier des textes emblématiques à caractère exemplaire et susceptibles d'outiller les analyses et les réflexions. Ce travail sur les textes pourrait s'accompagner d'une discussion avec les étudiants sur leurs finalités de lecture : par exemple une lecture « studieuse » cherchant à comprendre ; une lecture orientée par la recherche de solutions ; ou encore une lecture orientée par la compréhension d'un problème. La seconde piste se lie à la question des concepts. Une attention à la définition de concepts peut être portée de manière à travailler le sens des mots et à éviter les « doxas didactiques » ou la réification des concepts. Cette seconde injonction requiert un travail préliminaire de définition à donner aux termes communs du champ disciplinaire :



c'est la connaissance du champ disciplinaire qui permet de contrôler les connotations théoriques attachées à certains mots et de discerner éventuellement que les présupposés qu'impose leur emploi sont incompatibles entre eux ou avec la position de certains auteurs (Nonnon, 2002).

En somme, nos analyses mettent en avant la double finalité mémoire professionnel: un outil pragmatique servant la compétence des futurs enseignant·e·s et un outil servant une posture réflexive. La première finalité est clairement perceptible par les étudiantes alors que la seconde est davantage portée par les formateurs (Maulini et al., 2018). Les textes intermédiaires mettent en lumière dès le début la finalité dans laquelle s'inscrit l'étudiant et sont l'occasion pour les formateurs, voire les pairs, de réguler les conceptions des visées de la recherche de façon à y intégrer une dimension réflexive et critique. Mais, cette intégration se fait à condition d'assumer que la recherche «freine» parfois la course aux solutions. Pour mieux accepter le caractère «ralentissant» de la recherche, on pourrait imaginer dédier un temps spécifique du séminaire à l'identification du problème, suivant l'adage affirmant qu'un problème bien posé est déjà à moitié résolu (reprise dans la théorie de l'enquête de Dewey, 1993). Instaurer un moment de description conceptuelle du problème à résoudre. L'idée n'est pas tant de convaincre les étudiant·e·s qu'ils ont tort de chercher des solutions, mais plutôt de les inciter à user des concepts et théories à disposition en tant qu'outils pour comprendre le problème.



Références

- Balslev, K., & Gagnon, R. (2016). Effets de la double posture formateur/chercheur sur l'écriture de recherche. Dans F. Ligozat, M. Charmillot & A. Muller (dir.), *Le partage des savoirs dans les processus de recherche en éducation* (p. 99-118). Bruxelles, Belgique : de Boeck.
- Barry, V., & Ployé, A. (2013). Obstacles et ressorts de la construction d'un mémoire professionnalisant. Pistes pour la formation des enseignants. *Recherche & formation*, 73, 57-72.
- Boch F., & Grossmann, F. (2002). Se référer au discours d'autrui : quelques éléments de comparaison entre experts et néophytes, *Enjeux*, 54, 41-51.
- Boch, F., & Rinck, F. (dir.). (2010). Énonciation et rhétorique dans l'écrit de recherche. *Lidil*, 41.
- Bucheton, D., & Chabanne, J. C. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- CIIP, (2006). *Enseignement/apprentissage du français en Suisse romande*. Neuchâtel, Suisse : Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.
- CIIP, (2010). *Plan d'études romand*. Neuchâtel, France : Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.
- Clerc-Georgy, A., & Ducrey-Monnier, M. (2013). Une mise en abyme propice au développement professionnel dans la formation des futurs enseignants. Dans J.-P. Bernié & M. Brossard (dir.), *Vygotski et l'école : apports et limites d'un modèle théorique pour penser l'éducation et la formation* (p. 281-292). Bordeaux, France : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 154, 97-110.
- Dewey, J. (1993). *La logique. La théorie de l'enquête*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Gagnon, R., & Laurens, V. (2017). Dispositifs d'alternance et circulation des savoirs entre institution et terrain scolaire. Dans J. Dolz & R. Gagnon, *Former à enseigner la production écrite* (p. 227-252). Lille, France : Presses universitaires du Septentrion.
- Gremmo, M.-J., & Gérard, L. (2008). Accompagner les apprentis-chercheurs jeux et enjeux de la direction de mémoire. *Recherche et formation*, 59, 43-58. Repéré à URL : <https://journals.openedition.org/rechercheformation/621>
- HEP-Vaud (2013). *Bachelor en enseignement préscolaire et primaire (Mémoire professionnel)*.
- Hofstetter, R. (2005). La « professionnalisation » des enseignants à travers une initiation à la recherche : le mémoire comme formation à et par la recherche de la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 2, 71-89.
- Maulini, O., Capitanescu Benetti, A., & Veuthey, C. (2018). Rendre un texte qui donne à penser ? Les paradoxes de l'écriture académique en fin de formation des enseignant·e·s. *Questions Vives*, 30.
- Nonnon, É. (2002). Des interactions entre oral et écrit : notes, canevas, traces écrites et leurs usages dans la pratique orale. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 115/116, 73-92.
- Nonnon, É. (2017). Les activités de verbalisation dans les formations d'enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en question, Hors-Série 2*, 13-31.
- Pollet, M.-C., & Piette, V. (2002). Citations, reformulations du discours d'autrui : une clé pour enseigner l'écriture de recherche ? *Spirale*, 29, 165-179.
- Rabatel, A. (2007). Les enjeux de postures énonciatives et de leur utilisation en didactique. *Éducation et didactique*, 1(2), 89-116. Repéré à <http://educationdidactique.revues.org/162>
- Vanhulle, S. (2009). *Des savoirs en jeu en savoir en je. Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez des jeunes enseignants en formation*. Berne, Suisse : Peter Lang.
- Vanhulle, S., Mottier Lopez, L., & Deum, M. C. (2007). La co-construction de soi et de ses savoirs professionnels comme effet de l'alternance : quels indicateurs ? Dans F. Merhan, C. Ronveaux & S. Vanhulle (dir.), *Alternances en formation* (p. 241-257). Bruxelles, Belgique : de Boeck.
- Vanhulle, S., Dobrowolska, D., & Mosquera Roa, R. S. (2015). Mettre en texte une problématique professionnelle : de l'exercice du « genre réflexif » à l'appropriation des savoirs et du soi professionnels. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 19, 115-126.
- Vanhulle, S. (2016). Dire et écrire l'expérience pour réguler son agir professionnel : réflexions à propos d'un « genre réflexif académique ». *Pratiques*, 171/172, 1-19.
- Vinatier, I. (2013). Fondements paradigmatiques d'une recherche collaborative avec des formateurs de terrain. *Notes du CREN*, 13(9).

