

REVUE FRANÇAISE  
DE  
PÉDAGOGIE

## Revue française de pédagogie

Recherches en éducation

156 | juillet-septembre 2006

Les espaces locaux d'interdépendance entre  
établissements : une comparaison européenne

---

### Écriture et professionnalisation

*Writing and professionalisation*

*Escritura y profesionalización*

*Schreiben und Professionalisierung*

Jacques Crinon et Michèle Guigue

---



#### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/621>

DOI : 10.4000/rfp.621

ISSN : 2105-2913

#### Éditeur

ENS Éditions

#### Édition imprimée

Date de publication : 1 juillet 2006

Pagination : 117-169

ISBN : 978-2-7342-1060-3

ISSN : 0556-7807

#### Référence électronique

Jacques Crinon et Michèle Guigue, « Écriture et professionnalisation », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 156 | juillet-septembre 2006, mis en ligne le 27 septembre 2010, consulté le 30 avril 2019.

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/621> ; DOI : 10.4000/rfp.621

---

# NOTE DE SYNTHÈSE

## Écriture et professionnalisation

*Jacques Crinon, Michèle Guigue*

---

*La formation aux professions de l'humain (enseignement, éducation, métiers du social et du socioculturel, de la santé et du soin) comportent fréquemment aujourd'hui des dispositifs d'écriture. Cette revue des recherches sur les écrits produits dans un but de professionnalisation (mémoires, portfolios, journaux, etc.) examine d'abord les fondements théoriques de ces pratiques, les compétences qu'elles contribuent à construire, les réticences qu'elles suscitent parfois et la diversité des formes d'écrits professionnalisants. Les recherches portant sur les écrits eux-mêmes sont analysées selon trois axes : l'observation de la professionnalisation, les caractéristiques des écrits et des manières d'écrire, l'articulation entre processus d'écriture et processus de formation. La conclusion souligne quelques tendances communes, par-delà les frontières, et ouvre des perspectives pour des recherches à venir.*

---

**Descripteurs (TEE) :** écriture, enseignants, expérience professionnelle, expression écrite, formation professionnelle, métiers para-médicaux, mémoire professionnel, personnel médical, professionnalisation, travail social.

### INTRODUCTION

L'écriture est une attente institutionnelle qui va de soi. Les rapports, dossiers, mémoires, *portfolios*, etc., concluent et sanctionnent la plupart des dispositifs de formation des secteurs de l'enseignement, de l'éducation, du travail social, etc. Ces pratiques d'écriture y jouent un rôle central et constituent parfois un fil rouge contribuant à la cohérence de l'itinéraire de formation. En effet, si le « mémoire professionnel » est apparu dans la formation initiale des enseignants français en 1991, avec la création des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), sa pratique est plus ancienne dans d'autres pays (la Grande-Bretagne par exemple), comme dans d'autres professions éducatives – travailleurs sociaux, animateurs – et dans la formation professionnelle des adultes, au point que l'on peut repérer des recherches anciennes sur les mémoires (Dubois-Monsaingeon, 1991 et même Fredefon, 1986).

On s'intéressera donc aux écrits produits dans le cadre de formations dans le champ de l'instruction, de l'éducation, du social et du socioculturel, de la santé, du soin (les professions de l'humain) et dans un but de professionnalisation, quelle que soit la forme d'écriture (mémoires, *portfolios*, journaux, etc.), quelle que soit la dénomination institutionnelle qui l'identifie.

La professionnalisation sera considérée comme l'ensemble des processus institutionnels de formation et d'évaluation par lequel on devient un « professionnel (1) » ou qui conduisent à devenir plus compétent. Si le « développement professionnel » (Lieberman, 1996) inclut des aspects formels et informels, les acquis de l'expérience comme les fruits de la participation à des activités de formation initiale et continue, c'est sur la formation et sur la formalisation de l'expérience – notamment dans le cadre des dispositifs de la validation des acquis d'expérience (VAE) définis en France par le loi du 17 janvier 2002 – que nous mettrons ici l'accent.

Dans ce domaine – particulièrement depuis les années 1990 – existent toutes sortes de publications. Les unes ont pour objectif explicite de guider les formateurs ou leurs stagiaires (par exemple, Crinon *et al.*, 2005 ; Mathis, 2001). D'autres sont plutôt de l'ordre de l'essai engagé et développent, sur le mode argumentatif, des démarches d'écriture sans toutefois s'appuyer explicitement sur des enquêtes (par exemple, *Éducation permanente*, 1997 & 2004 ; Étienne, 1998). D'autres enfin, rédigées par des formateurs, relèvent du témoignage impliqué et présentent des dispositifs d'écriture et d'accompagnement, souvent en en vantant les mérites, la pertinence, la nouveauté et l'efficacité – par exemple, G. Bolton (2005), à propos de l'introduction de l'écriture et des « humanités » dans la formation des médecins afin de préparer ceux-ci à un exercice plus humain de la médecine (2) ou L. T. Andrade (2003) qui souhaite donner la parole aux enseignants par le mémoire.

Parmi ces publications, seules celles qui relèvent de la recherche nous intéresseront dans cette note de synthèse. Nous y ferons le point, à partir d'une revue de la littérature en langues française, anglaise, espagnole et portugaise, sur des travaux (3) mettant en évidence une problématique et une approche méthodologique explicites, avec une collecte de données, quelle qu'elle soit : entretiens, questionnaires, carnets de bord, *corpus* d'écrits (terminaux ou intermédiaires), etc. Le nombre de publications ainsi recueilli est impressionnant et les références conservées dans cet article résultent donc d'un choix (4).

Le but de cette note de synthèse est donc d'interroger la recherche sur l'utilisation de l'écriture en formation. Nous la questionnerons successivement sur les conceptions qui sous-tendent une telle utilisation, sur ses formes, sur ce que les écrits de formation nous apprennent à propos des pratiques professionnelles et de la formation elle-même et de son évaluation, sur les problèmes qu'ils soulèvent et sur leur impact sur ce qu'apprennent les formés.

## **L'ÉCRITURE DANS LE PROCESSUS DE PROFESSIONNALISATION, UNE PLACE DISCUTÉE**

Le langage écrit apparaît, selon les auteurs, comme un puissant instrument cognitif de développement professionnel ou comme un écran à l'authenticité de l'expérience.

### **Faire et parler : l'émergence du langage**

Le développement de l'écrit dans les dispositifs de formation professionnelle est un des aspects d'un mouvement plus général où viennent converger différents courants théoriques et différentes propositions pour la formation.

– Avec P. Ricœur ou J. S. Bruner, est affirmé le pouvoir du langage pour mettre de l'ordre dans le flux de l'expérience, et en particulier du récit comme mode d'organisation du monde perçu : c'est « l'analyse narrative de la réalité ». Les récits de vies ou les *narratives* ne sont pas seulement des méthodologies d'enquête (5) en sciences sociales, ce sont aussi des dispositifs de formation qui mettent l'accent sur l'expérience subjective des sujets.

– De S. Freud et de la cure psychanalytique est retenue l'importance de la parole du sujet, qui offre le matériau indispensable à l'élucidation du sens. Toute une école d'analyse des pratiques professionnelles en formation fonde son approche sur l'écoute des participants et sur les reconstructions psychiques qui peuvent en résulter (Blanchard-Laville, 1998).

– À Y. Clot est empruntée une analyse des situations de travail fondée sur l'autoconfrontation de l'opérateur avec l'image de son travail et sur la mise en mots des constantes qu'il y repère. L'espace verbal y est l'espace du développement (Clot & Faïta, 2000). Dans une optique psychologique, le passage des savoirs d'expérience aux savoirs théoriques, qu'ils soient pensés en termes piagétiens de schèmes d'action (Vergnaud, 1996) ou en termes vygotskiens de concepts quotidiens et concepts scientifiques (Clot & Prot, 2003) fait nécessairement intervenir la mise en mots.

Ainsi l'idée est bien admise que la parole et la discussion peuvent avoir un rôle privilégié dans les groupes d'échanges professionnels, les analyses de pratiques ou encore les analyses des gestes de métier qui concourent à la formation professionnelle, initiale et continue ; mais le passage à l'écriture est plus ambigu et plus sujet à controverses, chez les chercheurs comme chez les praticiens.

### **Écrire et penser**

#### *L'écriture, un instrument cognitif*

L'idée qu'écrire peut être un outil pour la formation professionnelle ne peut pas être disjointe d'un mouvement en faveur de l'« écriture pour apprendre » à tous les niveaux de la scolarité (Crinon & Guigue, 2003). L'influence théorique d'auteurs comme L. Vygotski, J. Goody ou D. Olson est ici sensible. L'écriture est un puissant outil cognitif, au premier rang des technologies intellectuelles qui constituent, au plan historique et au plan individuel, un des facteurs du développement de la pensée. L'essor des approches cognitivistes des processus d'écriture depuis la fin des années 1970 contribue aussi à mettre au premier plan des notions comme celles de résolution de problème ou de révision de texte. C. Bereiter et M. Scardamalia (1987) distinguent une stratégie de restitution des connaissances (*knowledge telling*) et une stratégie de transformation des connaissances (*knowledge transforming*) : les scripteurs les plus experts ne se contentent pas de mettre en mots des informations déjà là, mais, en fonction des buts poursuivis, réorganisent et réélaborent les contenus. L'écriture est alors considérée comme un moyen de passer de savoirs formels, « inertes », acquis dans les livres, aux savoirs pratiques et informels du professionnel expert ; c'est un moyen pour mobiliser les savoirs acquis par la lecture dans la résolution de problèmes de la vie réelle (Scardamalia & Bereiter, 1991). De son côté, É. Bautier (2005)

s'appuie sur les notions, proposées par M. Bakhtine (1984), de genres premiers et seconds, pour opposer un langage de la communication quotidienne, caractérisé par l'adhérence à ce dont on parle et à la situation, et des usages « secondarisés » du langage, qui permettent un travail d'auteur, une prise de distance par rapport au monde et au langage lui-même.

Les effets, empiriquement mis en évidence, de l'écriture sur les apprentissages (pour une revue, voir Tynjälä, Mason & Lonka, 2001) pourraient résulter de la clarification et de l'explicitation des connaissances qu'entraîne la formulation par écrit, de la possibilité offerte par l'écrit de revenir sur ce qui est écrit et de mettre en relation différentes connaissances.

Deux positions apparaissent, chez les formateurs, à propos du moment du passage à l'écriture ; elles sont révélatrices de leur conception théorique de l'écriture. Pour les uns, la rédaction du mémoire arrive plutôt à la fin du travail (6). Avoir à rédiger un texte est alors un prétexte pour que le stagiaire réfléchisse, lise, échange avec des collègues, mette en place des projets cohérents, en observe les effets, etc. La phase finale de rédaction permet de rendre compte de cette activité réflexive continue menée au cours de l'année. Pour d'autres, dès le début de l'année et dès le début du travail, l'écriture a un rôle constitutif de la réflexion. L'emploi de l'écriture favorise le processus constructeur de la pensée. Écrire permet de capitaliser les données diverses (notes de lecture, observations, élaborations personnelles intermédiaires), de les mettre en relation, de les reprendre et de les réinterpréter. Écrire permet de fournir un support objectif au dialogue argumentatif. Écrire oblige à expliciter sa pensée, à faciliter la tâche interprétative de son lecteur, là où le discours oral pouvait fonctionner sur le mode de la connivence. On retrouve là une distinction faite par T. S. Kuhn (1990) et reprise par M. Guigue (1995) entre l'écriture du physicien (pour synthétiser, mémoriser, communiquer) et l'écriture de l'historien (constitutive du processus même de recherche dont elle ne peut pas être séparée).

Aussi l'écriture de formation peut-elle apparaître, non seulement comme un instrument d'objectivation de l'expérience, mais aussi comme un mode de pensée permettant la mise en discussion et l'appropriation de savoirs et de compétences (Dufays & Thyron, 2004), l'épaississement du sens (Bucheton, 2003). La construction d'une identité professionnelle passe par le langage, qui permet de socialiser l'expérience et d'entrer dans une communauté de discours. Écrire conduit les stagiaires, non seulement à dire leur expérience (son opacité inaperçue), mais à lui donner sens (par la mise en récit et par le choix des mots) et à se construire en se situant par rapport au milieu professionnel dans lequel leur parole va être entendue.

À la conception selon laquelle un écrit de formation témoigne de qualités et de compétences qui s'acquièrent ailleurs et dont il rend simplement compte, s'oppose ici la conviction qu'en travaillant certains aspects de cet écrit, la personne en formation va développer les qualités correspondantes. Ainsi, en travaillant la description (Delcambre, 1998a & 1998b), elle développera la capacité à analyser le contexte et les pratiques ; en énonçant ses valeurs de référence (Ricard-Fersing & Crinon, 2004) elle pourra réconcilier « liberté éthique et obéissance à des règles communes ».

#### *Le rapport social à l'écrit : écrire ou pas*

S'il peut y avoir du plaisir dans l'écriture et si elle peut aboutir, même lorsqu'elle est décrite par les acteurs comme un travail ardu, à un accomplissement de soi, à une satisfaction finale d'auteur, cette satisfaction est inégalement parta-

gée. L'obstacle que peut constituer l'écriture n'est pas le même pour tous. L'écrit est consubstantiel à des activités sociales spécifiques et les rapports à l'écriture et à l'écrit qui se constituent à travers ces activités, tout comme le sens que leur attribuent les scripteurs (Lahire, 1993) peuvent plus ou moins prédisposer à l'usage réflexif de l'écriture qu'implique par exemple la rédaction d'un mémoire. Dans la même perspective, la notion de pratiques langagières écrites (Bautier, 2001) est particulièrement utile pour penser les rapports entre usages de l'écriture et appropriations de savoirs.

M. Balcou-Debussche (7) (2004) présente un bel exemple du rôle ambigu de l'écriture de formation, dans sa recherche comparative consacrée à quatre systèmes de formation, pour quatre niveaux de qualification différents, l'École des sages-femmes, l'Institut de formation aux soins infirmiers, l'École des aides-soignants/aides puéricultrices et l'École des ambulanciers, au sein du Centre hospitalier départemental de La Réunion. Son but est de montrer que « les pratiques scripturales participent à la socialisation professionnelle des étudiants en même temps qu'à la construction de différenciations, y compris entre les groupes sociaux » (p. 7). Elle analyse plusieurs matériaux : notes et réécritures de cours, mémoires professionnels, dossiers de soins, écrits circulant dans les lieux de formation, écrits sollicités concernant la représentation que les étudiants se font de l'écrit, entretiens avec des étudiants et avec des formateurs, observations, etc.

Un mémoire professionnel existe dans les deux formations, sages-femmes et infirmiers. Pourtant rien de commun ou presque entre eux. D'un côté, une écriture-action, de l'autre, une écriture-transcription. Chez les sages-femmes, le mémoire est un lieu d'analyses critiques et de propositions innovantes, gages de nouveaux développements de la profession, et la subjectivité de l'étudiant y occupe une place importante. Chez les infirmiers, c'est plutôt un exercice de fin d'études, très contraint dans sa forme, souvent réalisé au dernier moment, et où dominant plagiat et remplissage. La prégnance, chez ce public, d'une conception de l'écrit comme transcription, qui correspond à des habitudes prises avec des notes de cours ou des comptes rendus de réunions, le laisse démuni devant un écrit qui nécessiterait essais et reprises, élaboration à long terme d'une pensée en s'appuyant sur l'écrit. Mais, à force d'attendre que la pensée se constitue avant le texte, la plupart se retrouvent en grande difficulté à l'approche de l'échéance de remise du mémoire. L'auteur souligne que le réseau de valorisation des mémoires diffère grandement d'une formation à l'autre : alors que les mémoires des infirmiers, une fois achevés, restent cachés, les mémoires des sages-femmes sont disponibles en bibliothèque, donnent lieu à des présentations publiques et participent à des concours nationaux.

On assiste ici à une sorte de jeu de miroirs. Les insuffisances pointées par les formateurs (en particulier des insuffisances linguistiques), l'image dévalorisée du public des infirmiers les conduisent à s'adapter à ce public, à lui proposer des pratiques stéréotypées et très encadrées. En retour, les étudiants ne fournissent pas d'investissement intellectuel véritable, restent ignorants des modes de faire qui leur donneraient accès au travail réflexif et écrivent des mémoires qui n'en valent pas vraiment la peine.

L'exemple des ambulanciers n'est pas moins instructif. Ce public est celui qui tient les propos les plus positifs envers l'écriture. Mais dans une conception mythifiée de l'écriture, toujours extérieure à eux-mêmes. Ils n'ont aucune pratique d'écriture, ni personnelle, ni dans le cadre de la formation, où on leur évite même d'avoir à prendre les cours en note, grâce à un système généralisé de photocopiés.

C'est ainsi toute la hiérarchie des fonctions qu'on retrouve à travers les statuts divers de l'écriture dans ces formations : du mémoire réussi et exhibé des sages-femmes au mémoire « avorté » et caché des infirmiers, des aides-soignants cantonnés dans une écriture de transcription à l'évitement de l'écriture dans la formation des ambulanciers. Dimension symbolique que l'on retrouve, au niveau de la pratique professionnelle, dans la manière dont chacune de ces professions participe au dossier de soins du malade.

*Une position globale et radicale : le langage fait écran*

D'autres mises en cause de l'écriture sont plus radicales : l'usage du langage ne constitue-t-il pas un écran par rapport à la singularité de la personne et de son vécu ? L'écriture enfin est-elle véritablement adaptée à la mise en forme de savoirs pratiques issus de l'expérience ?

Le cas de la VAE illustre ce type de critiques. Les dossiers de VAE supposent, en effet, au delà du rassemblement de différentes pièces, la rédaction de fiches par emploi, par fonction, la présentation des différentes activités conduites et la rédaction d'analyses détaillées des tâches et de ce dont elles ont permis l'acquisition. Or la quasi absence de prise en compte de l'écriture et de son impact dans le processus de professionnalisation interroge (8). Les deux numéros consécutifs de la revue *Éducation permanente* (n<sup>os</sup> 158 & 159) parus en 2004, soit deux ans après les dispositions de la loi du 17 janvier 2002, sont tout particulièrement intéressants quant à ce silence. Certes la loi est récente et s'il s'agit d'en analyser les conditions de mise en œuvre, pédagogiques (accompagnement, tutorat) et institutionnelles (évaluation et fonctionnement des jurys), il s'agit aussi de réfléchir sur ses fondements et ses enjeux : qu'est-ce que des acquis ?, qu'est-ce que l'expérience ?, qu'est-ce que des compétences ?, qu'est-ce que « valider des acquis de l'expérience » ?

Dans ces exposés, le peu de place accordé à l'écriture peut paraître paradoxal compte tenu de l'importance centrale du dossier à présenter et à soutenir ; pourtant il est rapidement manifeste que ce n'est l'effet ni du hasard, ni d'un manque momentané de recul. Ce qui importe fondamentalement dans ce dispositif porté, notamment, par un fort engagement militant, c'est la promotion de l'expérience et du vécu, ce qui conduit à valoriser le temps, le « flux des actions » et dans cet élan la singularité du sujet.

Dans cette perspective où la singularité est reconnue comme une valeur et un fait – l'expérience vécue est individuelle –, le langage suscite une certaine prudence et cela dès la procédure d'accompagnement et d'échange oral de face à face : tout autant, sinon plus que le problème de formalisation, est évoqué le problème de communication et ce que l'on pourrait nommer l'épreuve intersubjective de construction de sens : « Face à la singularité des actions et des sujets et à la généralité des procédures et du langage, la VAE propose d'établir un lien entre les uns et les autres » (Astier, 2004, p. 34). Ainsi considérée, la problématique de la VAE ne conduit pas à s'intéresser à l'écriture mais à la tension entre, d'une part, les composantes générales et impersonnelles du langage et de la procédure et, d'autre part, la singularité du sujet et de son expérience. Si l'injonction scripturale est reconnue et située dans un contexte anthropologique associé à J. Goody (Astier, 2004), il n'en reste pas moins que l'exigence de collecte de pièces écrites et d'écriture est interprétée comme jetant « un discrédit » sur « le flux des actions constituant le vécu des personnes » (*ibid.*, p. 31). Cette confrontation permet donc de repérer une problématique de la professionnalisation qui s'élabore en repoussant la question de l'écriture, et plus largement du langage, sur les marges, dans

la mesure où se trouve promue une conception radicale du sujet singulier et de sa subjectivité, conduisant à tenir les mots pour « les mots d'autrui » (p. 34) et ainsi à faire peser un soupçon sur leur valeur d'usage en situation de communication orale et bien entendu écrite. Le langage n'est pas nécessairement lié à l'expérience qui a en tant que telle une certaine autonomie, mais quand il se trouve mobilisé, son pouvoir évocateur et signifiant est essentiellement individuel.

Sur cette toile de fond théorique, plus que le lien entre écriture et professionnalisation ce qui est à penser est donc la possibilité de l'intersubjectivité, de l'articulation entre le singulier et le général. De même quand F. Chobeaux (2003) remarque que les animateurs n'écrivent pas, l'important est l'acte d'animation, le faire direct qui serait radicalement intransmissible ; l'écriture obligatoire de mémoire étant subie, c'est la possibilité de l'articulation entre le faire et l'écrit qui se trouve posée. Dans l'un et l'autre cas, c'est la confiance dans le langage qui est en question.

#### *Écriture et oralité : deux modalités d'explicitation spécifiques*

La prégnance culturelle de l'écriture et du papier conduit à l'institution de multiples procédures et cadrages qui peuvent être considérés comme technicistes, formalistes, bureaucratiques. En effet, se trouve opéré un déplacement des compétences et de l'expérience à l'écriture sur ces compétences, sur ces expériences. Ce déplacement peut prendre deux formes selon le moment auquel intervient la démarche d'écriture. Soit il s'agit, principalement dans les formations initiales, d'une anticipation par l'écriture de compétences qui se déploieront dans un futur proche (cela s'apparente à une sorte de planification ouverte), soit il s'agit, dans la formation continue et tout particulièrement dans la validation des acquis, d'un retour par l'écriture sur des compétences régulièrement mobilisées en situations professionnelles et l'objectif est alors souvent d'en attester la possession. Dans le premier cas, c'est l'institution symbolique de la compétence, c'est-à-dire son anticipation qui crée la valeur et la reconnaissance, dans le second cas, les compétences agies, effectives, doivent s'insérer dans l'écriture pour acquérir une reconnaissance symbolique. On comprend alors que les tenants de la validation des acquis marginalisent, « refoulent », selon l'expression de N. Roelens (1997), cette conception techniciste et objectivante, mais cela les conduit aussi, dans l'élan, à dénier le rôle social et cognitif du langage. Dans ce contexte trop caricaturalement binaire et réducteur, l'approche réflexive offre un recours théorique qui permet d'échapper à cette alternative et à la conception linéaire du temps qui la fonde. Dans cette nouvelle perspective, pensée, verbalisation et action sont entrelacées et s'enrichissent réciproquement dans un mouvement continu. La mention, quasi omniprésente, de la réflexivité dans les multiples écrits et recherches concernant ce domaine n'est donc pas juste un lieu commun.

Dans un article intitulé : « Écrire les pratiques professionnelles : réticences et résistances des praticiens », A.-M. Chartier (2003) présente une réflexion nuancée qui met en perspective les places respectives de l'écrit et de l'oral. Cette synthèse stimulante déborde largement le contexte de sa rédaction : la conduite d'une recherche associant praticiens et experts sur « les pratiques d'intégration » mises en œuvre concrètement par les acteurs sur le terrain en Zone d'éducation prioritaire. Parmi les multiples freins (temporels, personnels, professionnels, institutionnels, etc.) mis en évidence, retenons ceux qui concernent spécifiquement les places et les fonctions de l'écriture. Loin des généralités, convenues et vagues, sur les difficultés de l'écriture des pratiques, A.-M. Chartier relève un certain nombre d'écueils qui se trouvent au cœur de la relation entre écriture et professionnalisation. Tout d'abord, le projet d'écriture suppose un mode de



recueil d'information plus systématique qui est souvent médiatisé lui-même par un écrit, par exemple un guide d'entretien : la situation de face à face et le contact direct ne sont donc plus autonomes et spontanés, leur déroulement est orienté, standardisé. Dès ce moment, l'écriture – celle qui prépare et celle qui est prévue – compose un contexte particulier, enveloppant la situation et colorant la tonalité des échanges. De plus, comment écrire, comment passer des registres de l'oral aux registres de l'écrit, qu'est-ce que rapporter et rendre compte entre l'anecdotique et le contingent de l'ici et maintenant de ce terrain et de ces pratiques et le noyau de réalité signifiant aussi pour d'autres ? Enfin, il va s'agir d'écrire pour des lecteurs, sur des acteurs. Cet enchevêtrement personnel, relationnel et institutionnel soulève des questions de statuts, de circulation d'information et ce qui s'ensuit en termes de dévoilement, de respect et de risque, si bien que l'auteur souligne que se fabrique là une langue abstraite, vidée de contenu informatif, une langue de bois qui affadit et déréalise.

Dans cette perspective, elle poursuit : « il nous semble [...] que certains modes d'explicitation ne sont possibles, pertinents et efficaces que dans l'oralité des échanges directs » (p. 53). Elle ajoute : « À une époque de "scripturation" généralisée du monde social, ce qui n'est pas enregistré n'existerait pas », soulignant, au contraire, que toutes les pratiques ne se coulent pas également dans le moule de l'écriture. À vouloir légitimer et rationaliser les pratiques en les faisant accéder à l'écriture, on risque d'oublier et de perdre la spécificité des savoir faire et du pouvoir dire. Pourtant, dans l'urgence de l'action, les connaissances écrites peuvent-elles devenir des « savoirs en usage », selon l'expression de G. Malglaive ? La mémoire de situations vécues et leur partage entre collègues n'est-il pas d'un recours plus aisé dans l'exercice quotidien du métier ?

### **Écriture et compétences**

En quoi l'écriture d'un document long de plusieurs dizaines de pages, rapport, mémoire, *portfolio*, etc., peut-il contribuer à l'acquisition de compétences professionnelles alors même que les activités professionnelles ne comprennent qu'une faible part d'écriture (9) ? Il y a de nombreux décalages entre cette situation d'écriture et les situations professionnelles (temporalité, distance/présence, complexité, imprévu, émotion, etc.). Cependant n'envisager l'élaboration de compétences qu'en termes de ressemblance serait réducteur. On peut considérer l'écriture d'un mémoire comme un ensemble d'actes et ainsi mettre l'accent sur les pratiques préalables au travail cognitif et à l'élaboration de conduites (théorie de l'engagement). On peut aussi considérer celle-ci comme une activité intellectuelle de conception et ainsi mettre l'accent sur la prévision à partir desquelles se déduisent et s'enchaînent les actes qui visent à réaliser ce qui a été précédemment pensé (théorie de la planification).

#### *Écrire, n'est-ce pas s'engager ?*

Écrire c'est prendre le temps de réfléchir, de faire surgir et de mettre en forme des représentations et, ainsi, de donner une existence matérielle à ces pensées. Les récits, les descriptions, les idées exposées sont structurés, consolidés, et pas seulement d'un point de vue intellectuel et logique. À côté de l'importance accordée à une perspective cognitive, il convient d'envisager l'écriture comme une pratique et comme l'affirmation de valeurs suscitant une forme d'engagement susceptible d'avoir un impact sur les manières de penser et de faire ultérieures. En développant des prises de position, en présentant des stratégies pédagogiques, en les analysant, l'auteur d'un mémoire élabore des orientations professionnelles

porteuses de normes et de valeurs. Émergent alors des enjeux de cohérence entre ce qui a été écrit et ce qui est fait auxquels on peut s'intéresser en référence à la théorie de l'engagement : « un acte, en tant que tel, peut être générateur d'activité et de modifications cognitives, voire de comportements nouveaux » (Beauvois & Deschamps, 1990, p. 35). La place de l'écriture est alors à penser comme décisive, au delà du processus d'apprentissage, dans celui d'intériorisation et d'orientation de l'action.

Des recherches, déjà anciennes (Hoy, 1976), sur les orientations des enseignants envers le contrôle des élèves montraient la prépondérance du contexte des premières années d'exercice par rapport à ce qui avait été appris en formation. Après une socialisation initiale durant la formation, une seconde phase commence pour le novice quand il entre dans le monde réel de l'enseignement en devenant membre d'un établissement. Les nouvelles modalités de formation, et notamment l'écriture d'un mémoire, changent-elles le poids respectif de la formation et des collègues expérimentés côtoyés dans les débuts dans les manières d'être professionnelles ? Certes, un mémoire professionnel s'inscrit dans des configurations complexes de professionnalisation, si bien que l'écrit est un paramètre difficile à isoler en tant que tel, pour en évaluer l'impact. Toutefois on peut se demander si les réactions vis-à-vis de cette exigence, souvent négatives dans le monde enseignant (Gomez, 2001 ; Hatton & Smith, 1995), ne sont pas à interpréter, entre autres, au regard de cet aspect : nier l'intérêt du mémoire, c'est refuser l'engagement que peut susciter un travail conduit sous l'emprise d'une démarche de formation avec laquelle on ne parvient pas à se mettre en cohérence sur le terrain.

#### *Professionalisation, écriture et planification*

Ainsi que le souligne L. Thévenot (2006), le stratège militaire et l'ingénieur sont, historiquement, des « métiers du plan ». De même on peut se demander si l'actuel mouvement de professionnalisation n'accompagne pas l'évolution de modalités de travail qui impliquent des acteurs prenant de plus en plus d'initiatives dans des contextes néanmoins cadrés. La notion de plan et d'action planifiée peut alors être féconde. Planifier suppose un projet et une mise en forme structurée : décomposition en actions partielles, organisation chronologique et logique selon des principes de dépendance et de complémentarité. Concevoir un plan est donc une activité hautement rationnelle, explicite, soutenue par des mots qui formulent objectifs, moyens et échéances, etc. De ce point de vue, un plan peut facilement servir de support de communication verbale et, par conséquent, il permet des coordinations. Il est toutefois nécessaire de noter au moins deux niveaux : celui des textes prescriptifs officiels et celui des praticiens.

En ce qui concerne les enseignants, par exemple, les programmes officiels sont des plans préétablis, mais leur globalité implique, de la part de chacun, un travail d'adaptation pour une mise en œuvre concrète qui tienne compte des élèves et de leurs acquis, du groupe, de l'environnement, etc. Préparer un cours, ce n'est pas seulement préparer une heure d'intervention, c'est d'abord concevoir des découpages, des enchaînements selon une progression et un rythme anticipé, c'est aussi concevoir des exercices d'entraînement et de contrôle. Plus généralement, les praticiens de l'éducation ou du travail social peuvent être considérés comme des planificateurs de terrain : ils choisissent et organisent des moyens pour parvenir à instruire, socialiser, intégrer, aider, etc. R. Guibert (2004) illustre bien, à propos de formations d'ingénieurs, ce pouvoir du projet d'écriture de déclencher le projet d'action, au point que le document à rédiger en devient accessoire : monter le projet dans l'entreprise afin d'être en position de faire le mémoire constitue l'essentiel du travail.

L'exercice d'écriture conduit à tisser les écrits planificateurs nationaux et l'activité planificatrice du novice. C'est manifeste chez les enseignants. L'écriture s'inscrit, de façon particulièrement pertinente, dans cette perspective : elle conduit à formuler et mettre à plat les visées, les moyens, les démarches, les étapes, etc. C'est pourquoi l'articulation entre écriture et professionnalisation est éclairée par l'intervention de ce troisième terme, celui de « planification ».

## LA DIVERSITÉ DES FORMES D'ÉCRITS PROFESSIONNALISANTS

### La difficile constitution des genres professionnels

Tout genre textuel obéit à des contraintes de forme et de contenu parfois explicites (10) et à des normes implicites définies par l'ensemble des productions représentatives du genre. C'est dire qu'un genre évolue au fil du temps et des textes nouvellement produits. En lisant des spécimens du genre, les intéressés se font une idée du but à atteindre, du texte à produire, autant voire plus qu'en se référant aux injonctions qui leur sont faites. Lorsqu'un genre nouveau apparaît, c'est à des genres déjà existants que se réfèrent les acteurs. D'où le fort impact de la forme universitaire sur les mémoires des éducateurs spécialisés, des animateurs ou des enseignants lorsqu'ils ont été introduits en France.

*Un exemple : variations et évolutions du mémoire professionnel des enseignants*

Faire écrire un mémoire a été associé, tant dans le cas des travailleurs sociaux (Mackiewicz, 2004) que des animateurs (Robinet, 2003) ou des enseignants (Bourdoncle & Louvet, 1991), à l'idée d'une « formation par la recherche » ; le modèle sous-jacent est celui de la recherche-action, conduite par les praticiens eux-mêmes avec le concours de chercheurs professionnels, et dont un des effets serait une modification des pratiques. La participation de novices à de tels projets pourrait les amener à penser comme des professionnels. Aux États-Unis aussi, plusieurs programmes de formation initiale d'enseignants fondés sur la recherche-action et incluant la rédaction de rapports écrits ont fait l'objet de recherches (Borko *et al.*, 1997 ; pour une revue, voir Grossman, 2005).

L'activité d'élaboration d'un mémoire s'apparente de fait à une activité de recherche. Les prescriptions généralisantes et la restitution des savoirs appris sont censées y laisser place à la construction rigoureuse de connaissances à la fois contextualisées et distanciées, à l'explicitation, à la formalisation et à l'interprétation de l'expérience. La posture de recherche fait en outre du jeune enseignant ou du jeune éducateur non pas seulement un débutant qui a tout à apprendre de ses aînés, mais un professionnel dont le regard est susceptible de stimuler l'innovation (Guigue, 1995). Les bons mémoires aboutissent parfois à construire des connaissances nouvelles et il est possible d'y mettre en œuvre la rigueur d'une méthodologie de recherche, quelle qu'elle soit. Se former par la recherche devient alors un des enjeux du mémoire (Guigue, 1995 ; Simon, 1997), et il implique un minimum de formation à une méthodologie de recherche de terrain.

L'assimilation du mémoire professionnel français à une recherche a pourtant été aussi génératrice de malentendus. L'analyse et le classement typologique des mémoires tels qu'ils sont (Fabre, Lang & Benoit, 1999, voir plus loin) ont conduit plusieurs chercheurs à placer ailleurs le centre de gravité du mémoire. M. Fabre

(2003), empruntant à É. Durkheim la notion de pédagogie comme « théorie-pratique », donne mission au mémoire d'« apporter du savoir, de l'intelligibilité non seulement pour soi-même, mais pour les autres (ses pairs, tel ou tel cercle professionnel) en réfléchissant sur tous les aspects (didactiques ou relationnels) de sa pratique d'enseignant débutant » (p. 21). Il place le mémoire du côté du récit d'expérience, au sens herméneutique (une recherche de sens) plus que scientifique (des essais contrôlés) du terme. Et c'est dans l'élucidation des résistances du réel, point de départ d'un travail d'élaboration ancré dans les cultures des disciplines de référence, qu'il voit, après J.-Y. Rochex (1998) ou X. Dejemeppe et O. Dezutter (2001), l'intérêt du récit pédagogique. Si le déplacement du regard porté sur les élèves et leur activité apparente le mémoire professionnel à un mémoire de recherche, affirme J.-Y. Rochex (2003), il n'en partage pas la visée : « il est ordonné à une visée d'intelligence et d'intelligibilité de l'action et non à une visée de production et du cumul des connaissances » (p. 103), point de vue qui rejoint ceux de R. Étienne (1998) et de F. Gomez et B. Hostein (1996).

L'unification du genre est pourtant loin d'être achevée et certains plaident même pour la diversité de ses formes (Rich, 2001). Dispositif d'écriture ouvert et sans modèle définitivement fixé, le mémoire professionnel a suscité une grande variété d'interprétations, du côté des instituts de formation, des formateurs et des personnes en formation et il en suscite encore aujourd'hui.

Qu'en est-il tout d'abord des dispositifs institutionnels ? L'étude, par C. Comiti, S. Nadot et É. Saltiel (1999), des textes institutionnels locaux concernant les professeurs des lycées et collèges stagiaires, en vigueur en 1992-1993 dans tout ou partie des filières disciplinaires de cinq IUFM, fait apparaître des interprétations sensiblement différentes du texte ministériel fondateur. Si le mémoire est toujours clairement inscrit dans le champ didactique, les auteurs mettent en évidence deux approches du questionnement didactique : « projet d'enseignement » et étude des « phénomènes d'enseignement et d'apprentissage ». Ils évoquent aussi la diversité, selon les lieux, de la composition du jury de soutenance et des critères d'évaluation annoncés (savoir communiquer, savoir argumenter, savoirs professionnels, référence aux savoirs), des catégories de formateurs qui encadrent, des taux d'encadrement, des modalités d'encadrement (cours, séminaires, ateliers, entretiens, supervision). « Les déterminants propres à chaque discipline étudiée ainsi qu'au dispositif de formation dans chaque discipline entraînent des disparités, malgré la forte incitation des textes institutionnels. » (p. 61).

J.-P. Benoit (2004) s'est intéressé aux évolutions des cultures et des pratiques professionnelles des stagiaires de lettres, de 1991 à 2001, à travers les mémoires, et aux spécificités propres à chacun des deux IUFM qu'il a étudiés. L'étude montre une prise en compte croissante de dimensions multiples dans un même mémoire, une diminution du nombre de mémoires à entrée « littéraire » au profit des préoccupations pédagogiques et en particulier des apprentissages des élèves. Les références bibliographiques utilisées confirment cette tendance (augmentation des références en sciences de l'éducation et en sciences humaines à la fin de la période). Elles mettent aussi en évidence des cultures locales différentes : chacun des deux établissements possède ses propres caractéristiques quant à la diffusion des savoirs disponibles. Une évolution semblable du didactique au pédagogique est relevée par F. Haramboure (1999) à propos de mémoires de professeurs d'anglais à partir des relevés des titres sur quatre ans dans un IUFM. Elle interprète ce changement comme une centration sur les obstacles majeurs rencontrés dans la pratique.

L'effet « formateur » aussi bien que l'effet « discipline » est d'ailleurs repéré par I. Delcambre (1998a) à travers le texte même des mémoires de professeurs des lycées et collèges dont elle analyse les passages descriptifs. S. Nadot, de son côté, dans plusieurs études, met en évidence les différences radicales de conceptions entre formateurs et leurs effets sur les stagiaires, effets qui ne sont d'ailleurs pas mécaniques, car les stagiaires font avec ce qu'ils interprètent du discours de leur formateur (Nadot, 2003 & 2004).

#### *Un exercice délicat*

Rien d'étonnant donc si les personnes en formation se déclarent souvent en difficulté pour écrire ce qui leur est demandé. De fait, « un mémoire est un exercice de communication particulièrement compliqué. Ses enjeux énonciatifs et démonstratifs sont multiples : les représentations des exigences académiques, les préoccupations pragmatiques relatives au terrain professionnel et même la cohésion du tandem étudiant-directeur de mémoire s'entrecroisent » (Guigue, 1995, p. 82). Au point que, dans le cadre de recherches sur les mémoires des animateurs, J.-P. Charbonnières et N. Fasseur (2003) relèvent un glissement : les tuteurs de terrain, censés être là pour accompagner les formés dans la conduite de projet, c'est-à-dire dans l'activité professionnelle elle-même, sont en fait sollicités pour l'écriture du mémoire.

La question des genres discursifs à la disposition des auteurs se pose ici. La dissertation scolaire, modèle par défaut lorsqu'aucune formation à l'écriture du mémoire n'existe, est un modèle peu adapté aux enjeux formatifs du mémoire (Guibert, 1998). Le modèle dichotomique partie théorique/partie pratique dont R. Ricard-Fersing, J. Crinon et M.-J. Birglin (2001) montrent la prégnance dans beaucoup de mémoires de professeurs des écoles ne l'est sans doute pas davantage.

La nécessité d'articuler les différentes dimensions (le vécu et les connaissances, le professionnel et les savoirs acquis), d'éviter la simple narration comme le discours théorique expositif général peut être vécue par les stagiaires comme une injonction paradoxale (Nonnon, 1995). L'écriture du mémoire se situe à la charnière d'univers sémiotiques différents, entre lectures et expérience. Différentes matrices discursives circulent dans les lieux de formation – articles de revues de didactique, articles scientifiques, scénarios de séquences, projets pédagogiques – et la tentation est grande de se couler dans l'une de ces formes. Mais peu de discours sont disponibles pour construire sa propre parole et le stagiaire doit, pour réussir ce qu'on lui demande de faire, inventer des démarches d'écriture hétérogènes, empruntant notamment à la description et à l'écriture autobiographique et intégrant des sources diverses à un discours fortement impliqué.

Ainsi le passage de l'écriture régulière d'un journal, ancrée dans le quotidien d'un stage, à une écriture distancée, professionnalisante ne va pas de soi. M. Vilette (2001) rend compte d'un cas exemplaire : l'apprentissage de la vente d'après le journal de Lissia B. Ce « document » – titre de la rubrique dans laquelle il est publié – est issu d'une rencontre. Dans le cadre d'une formation dans une école supérieure de commerce, Lissia rend un rapport qui ne satisfait pas aux attentes explicitement formulées de narrations précises d'événements vécus, elle obtient même la plus mauvaise note. Venant argumenter avec l'enseignant, elle affirme qu'elle a rédigé le journal demandé et elle sort un cahier de son sac. Ce manuscrit, « non présentable », « pas sérieux », disait-elle, est devenu le cœur de cette publication. Cet exemple met en évidence tout à la fois un malentendu et

une difficulté : comment donner à voir le particulier du terrain et de l'expérience personnelle ? Ou inversement comment rédiger un écrit institutionnel débordant un cheminement individuel sans pour autant tomber dans un formalisme verbal vide ou dans l'accumulation de stéréotypes ?

Aussi les personnes en formation manifestent-elles souvent des conceptions en décalage avec celles de leurs formateurs, lorsqu'elles sont interrogées sur ce qu'elles pensent qu'on attend d'elles en les faisant écrire. Ainsi, des professeurs stagiaires interrogés sur le mémoire : il n'y a d'intéressant que du général, disent-ils en substance dans des entretiens, alors que les formateurs insistent sur la précision du retour réflexif sur les situations d'enseignement apprentissage (Ricard-Fersing, Crinon & Birglin, 2001).

La construction des genres d'écriture professionnalisante se révèle donc complexe. Les formes évoluent dans un contexte de négociations impliquant professionnels et administratifs, à la croisée d'objectifs contrastés, parmi lesquels la visibilité et la reconnaissance de la profession, l'harmonisation et le contrôle des dispositifs de formation. La construction de ces genres est directement en lien avec les prescriptions formulées dans les textes officiels (décrets, arrêtés et circulaires) concernant les formations et les modalités d'évaluation. Un exemple, parmi d'autres, concernant le diplôme d'État d'Éducateurs de jeunes enfants (France, 1993) : pour évaluer la « capacité à se situer en équipe » est proposée la rédaction d'« un journal d'observations relative à la vie d'un groupe sur un terrain de stage pendant une durée donnée ». C'est dans ce contexte que B. Pueyo (1999) analyse le dispositif d'encadrement mis en place dans son école et, débordant une simple perspective descriptive ou conformiste, présente, avec de larges extraits, un exemple de résultat obtenu. Se donne ainsi à voir ce qui participe à l'appropriation et à l'adaptation (tant administrative, pédagogique que personnelle) de styles d'écrits préexistants, du carnet de bord au journal de terrain des ethnologues.

### **Les genres**

À travers les divers genres institutionnellement situés que nous allons énumérer, nous pourrions proposer plusieurs critères de classement. Le premier opposerait les genres à écriture continue et homogène (par exemple les mémoires) et les genres à écriture discontinue et hétérogène (par exemple les *portfolios* et dossiers). Le second mettrait en tension les genres qui misent sur le récit et ceux qui insistent sur la problématisation et la démonstration. Les tenants de l'écriture narrative, après J. S. Bruner (1996), insistent sur les vertus de mise en ordre de l'expérience que possède le récit ; condition de la mémoire, il contribue à la construction de l'identité ; en outre, « toute réalité est reconstruction, il y a non seulement compréhension mais explication dans la mise en récit, la singularité de la situation racontée peut toucher au général où beaucoup se retrouvent » (Cifali, 1996a, p. 132). Pour les autres, l'écriture narrative (par exemple sous forme de journal), est une manière de rassembler des matériaux qui devront être exploités ensuite, transformés pour expliquer ce qui s'est passé dans la situation professionnelle rapportée ou pour expliciter des choix. L'accent est alors mis sur la problématisation (Bailleul & Bodergat, 2001 ; Fabre, 2003 ; Fabre, Lang & Benoit, 1999), cette activité de pensée qui cherche à faire converger les interrogations qui ont engendré l'écrit de formation, à les nouer dans ce qui leur donne une signification autre qu'anecdotique.

### *Le mémoire professionnel*

Nous ne décrivons pas davantage les caractéristiques du mémoire professionnel, déjà présenté plus haut.

### *Le mémoire de recherche*

Parler de mémoire de recherche, c'est à la fois, nous l'avons vu, revendiquer une inscription institutionnelle dans l'enseignement supérieur, la pertinence des méthodes de la recherche universitaire et la nécessité de situer sa réflexion dans le patrimoine des connaissances existantes par des références à la littérature publiée et à un champ théorique. C'est ainsi par exemple qu'on peut placer du côté des mémoire de recherche les mémoires des formations supérieures en travail social décrits par M.-P. Mackiewicz (2004), les *professional dissertations* anglaises analysées par É. Ricard-Fersing, M.-J. Dubant-Birglin et J. Crinon (2002), ou certains mémoires à tendance « expérimentale » d'enseignants français. P.-M. Mesnier (1998) repère en effet, dans un *corpus* de vingt-deux mémoires de professeurs des lycées et collèges de l'IUFM de Versailles, appartenant à quatre disciplines, trois types de mémoires. À côté des mémoires descriptifs-prescriptifs qui relatent et commentent les activités proposées par l'enseignant aux élèves et des mémoires de type « réalisation d'un projet » qui montrent les étapes d'un projet souvent interdisciplinaire et ses retombées, il repère des mémoires expérimentaux, dans lesquels la relation des tentatives pédagogiques s'organise à partir d'hypothèses et débouche sur une interprétation des résultats. Quant à la *Thesis* qu'ont à écrire les futurs enseignants formés dans une université suédoise (Ahlstrand & Bergqvist, 2005), ses apports, selon les étudiants interrogés par questionnaires, sont surtout du côté de l'approfondissement des connaissances, ainsi que de l'acquisition de méthodes de recherche et de capacités d'examen critique des informations professionnelles.

### *Le portfolio*

Le *portfolio*, très répandu, tant dans les pays anglophones que dans plusieurs pays d'Europe, du Moyen-Orient, d'Amérique latine (Cristancho Garcia, 2003), est un genre souple, puisqu'il consiste en une sélection de travaux divers d'étudiants, rassemblés et sélectionnés par les intéressés eux-mêmes ; c'est un support d'évaluation centré sur l'apprenant en même temps qu'un moyen d'apprentissage et d'autorégulation de cet apprentissage (Linnakylä, 2001). Il correspond au souhait de parvenir à une forme plus « authentique » d'évaluation, moins ponctuelle et plus représentative de l'ensemble du travail fourni par l'apprenant. C'est pourquoi il se caractérise par la discontinuité de son écriture et par l'hétérogénéité des documents qu'il rassemble (Ricard-Fersing, 2003). Trouvent généralement place dans les *portfolios* d'enseignants, aussi bien des préparations de cours et des outils utilisables et transférables, que des écrits de type réflexif. Les *portfolios* analysés par É. Ricard-Fersing, M.-J. Birglin-Dubant et J. Crinon (2002) se présentent comme une juxtaposition de chapitres qui pourraient être regroupés en trois grandes entrées : une entrée par la présentation de soi et de son éthique professionnelle ; une seconde par le traitement de problèmes professionnels (gestion de la classe, programmations, interdisciplinarité, évaluation des élèves, relation avec les parents, etc.) ; la troisième par l'approche des questions disciplinaires et didactiques (les domaines enseignés à l'école). On y trouve aussi bien des déclarations d'intentions (*my philosophy of education*), que des documents professionnels (des préparations de classe, des observations et bilans), des travaux d'enfants, des photographies de situations, des monographies d'élèves, etc.

En outre, dans un contexte où les enseignants, une fois diplômés, ont à convaincre un employeur au cours de leur recherche d'emploi, le *portfolio* constitue un témoignage de leur parcours de formation et un argument à l'appui d'une candidature (Loughran & Corrigan, 1995).

Les *portfolios* sont aussi utilisés comme outils d'évaluation des établissements. C. J. Craig (2003) rend compte d'un travail de ce type dans une école du Texas. La rédaction collective d'un *school portfolio* contenant les récits des enseignants participe à une stratégie de changement, avec pour but de faire progresser à la fois l'école et les personnels. Le *portfolio* est en même temps un outil de développement professionnel et une alternative aux tests pour rendre compte des résultats de l'école dans un contexte d'évaluation généralisée de l'efficacité des établissements.

Le *portfolio*, dans plusieurs pays, tend à trouver sa place dans les préparations à diverses professions. H. Coleman, G. Rogers et J. King (2002), dans le contexte canadien, évoquent de manière très argumentée (mais sans évaluation) l'introduction de *portfolios* dans la formation des travailleurs sociaux. Ils visent à développer une réflexion critique, nécessaire pour résoudre des problèmes complexes et prendre des décisions en analysant les conséquences possibles.

L'étiquette « *portfolio* » recouvre une grande diversité de mises en œuvre (Zeichner & Hutchinson, 2004), au moins comparable à celle soulignée plus haut à propos du mémoire professionnel. K. M. Zeichner et S. Wray (2001) ont ainsi proposé une grille de critères pour en décrire les usages. La multiplicité de ses formes oblige à rester très prudent sur la définition du genre. Il présente parfois peu de différence avec le mémoire, comme en témoigne par exemple la description des différents types d'écrits dans un *portfolio* tchèque analysé par V. Spilkova (2001), et peut intégrer des journaux. La spécificité d'une forme, dans un contexte institutionnel particulier, est à mettre en relation avec la tradition de formation où elle s'inscrit ou avec laquelle elle cherche à se mettre en rupture.

Plus récemment se sont multipliés les *portfolios* électroniques (Beck, Livne & Bear, 2005 ; Wright, Stallworth & Ray, 2002), directement élaborés sur la Toile, qui permettent d'intégrer du son et des images animées et qui sont particulièrement favorables à la mise en commun des travaux réalisés. Ils constituent une transposition, dans les formations professionnelles, des dispositifs d'Apprentissage collaboratif assisté par ordinateur (ACAO) qui ont déjà connu un important développement dans le domaine de l'enseignement scolaire (pour une synthèse, voir Crinon, Mangenot & Georget, 2002) et sont souvent théorisés en termes de « communautés de pratiques » (Lave & Wenger, 1991).

#### *Le journal de formation*

L'écriture de journaux est une méthode aujourd'hui tellement utilisée dans les programmes de formation initiale d'enseignants des pays anglophones que se manifeste parfois le besoin d'inventer d'autres formes d'écriture de formation moins « usées » afin de renouveler l'intérêt des formés. Elle est également devenue courante dans la formation des infirmières (Pierson, 1998 ; Thorpe, 2004 ; Wellard & Bethune, 1996).

Dans le journal coexistent le formel (des notes de cours), l'informel et même, débordant la dynamique personnelle d'appropriation, le privé et l'intime. A. Quatrevaux (2002) insiste particulièrement sur les dimensions personnelles de cet écrit et des apprentissages favorisés : il aide à vaincre certaines inhibitions face à l'écrit, il participe d'une démarche d'auto-formation, il accoutume à parler de soi



et, en cela, donc indirectement, met en condition pour affronter la rédaction de CV, de lettres de motivation et d'entretiens d'embauche. En outre les « propos de couloir » tenus en marge de la formation trouvent là un « abri » où ils peuvent être recueillis et devenir objet d'une réflexion sans laquelle il n'y aurait pas formation personnelle (p. 17).

Ainsi les journaux se trouvent souvent centrés sur la subjectivité de celui qui écrit, sur sa « voix » propre et sur la prise de conscience de ses capacités, comme l'attestent nombre de communications de colloques consacrées à des journaux réflexifs proposés dans des programmes de formation initiale d'enseignants américains. Le journal dialogué en est une des formes possibles : le journal professionnel de chaque formé est l'occasion de commentaires écrits du formateur, auxquels le formé est à son tour invité à réagir (voir par exemple Maloney & Campbell-Evans, 2002).

À l'inverse, le journal de bord proposé et étudié par D. Bucheton (2003) est un outil au strict service de la formation didactique en français de professeurs des écoles stagiaires qui tiennent ce journal au cours de stages où ils ont la responsabilité complète d'une classe.

Le journal est donc un écrit au caractère ambigu : « instance de formation à part entière » selon l'expression de A. Jorro (2002), il est une exigence institutionnelle, fera l'objet d'une lecture, voire même d'une notation ; simultanément, c'est souvent un écrit quasiment privé. Cette ambiguïté fait écho à des échanges et des questionnements entre enseignants-chercheurs : comment faire face à la question de l'intime qui émerge des récits et des témoignages ? Comment évoquer le vécu et les transformations induites par une formation, par un stage, sans tomber dans la confiance ? Plusieurs formateurs (UFR Infocom, 2006) font référence au « rapport d'étonnement » qui incite à mettre l'accent sur la relation à l'environnement plutôt que sur l'introspection.

#### *Les histoires de vie*

Dès lors qu'ils considèrent que les caractéristiques personnelles d'une pratique professionnelle trouvent leur origine dans l'expérience globale du sujet, c'est aux histoires de vie que font appel les formateurs. A. L. Black et G. Halliwell (2000) examinent une pratique australienne d'écriture narrative, associée au dessin et à la production de métaphores, moyen d'explicitation des images que la personne en formation a de la fonction d'enseignant. Enseigner, pour Sandy, dont les chercheurs analysent l'exemple, c'est « maintenir la paix » ; cette image s'enracine dans son histoire de vie et sous-tend sa manière de réagir devant les problèmes de la classe. Identifier ces images et ces cohérences permet aux enseignants d'imaginer d'autres réponses dans les situations auxquelles ils ont à faire face.

Les écritures narratives en formation peuvent comporter de nombreuses variantes. Ainsi la pratique brésilienne du « mémorial » de formation, fragment autobiographique commenté ou analysé, combiné à des développements théoriques, s'attache à mettre en évidence les connaissances issues de l'action (Prado & Soligo, 2005) ou à faire prendre conscience de ses progrès à la personne en formation, favorisant ainsi une meilleure estime de soi (Passeggi, 2003).

L'écriture biographique a aussi été largement utilisée comme moyen d'ouverture à la diversité culturelle pour de futurs enseignants (pour une revue de la littérature américaine, voir Hollins & Guzman, 2005).

### *Les dispositifs alternant écriture et discussion*

Toutefois beaucoup d'écrits ne peuvent être pensés indépendamment de la dynamique écriture/échange dans laquelle ils s'insèrent.

*Les monographies de la pédagogie institutionnelle.* Écrire des histoires, des monographies, fait partie des « institutions » que se donne la pédagogie institutionnelle, dans le cadre associatif de mouvements pédagogiques, pour permettre aux enseignants de « prendre la mesure de la complexité des situations et de s'y retrouver », pour « pouvoir, avec d'autres, s'interroger sur les situations vécues en classe et plus généralement à l'école » (Imbert, 2004, p. 22). Des histoires sont écrites, réécrites, discutées en groupe : dispositif, pour l'enseignant, « d'analyse, de repérage, d'élucidation des difficultés auxquelles il peut se trouver confronté, des ouvertures et des remises en marche qui surviennent », dispositif au long cours fait pour appeler des lectures et des commentaires toujours renouvelés de la part du collectif d'enseignants où elles sont mises en partage. Moyen de résister à la solitude, au découragement, au renoncement à faire de ses élèves des sujets.

*La « méthode des cas ».* Les formations qui ont recours à l'analyse de cas (présentés sous forme de films vidéo ou de récits écrits par le formateur ou parfois par les étudiants) visent à promouvoir une vision critique de situations professionnelles complexes et à développer l'aptitude à la prise de décision. Elles demandent notamment aux formés de produire des analyses écrites du cas présenté – voire parfois d'écrire eux-mêmes des cas à analyser. Toutefois, les recherches consacrées à ce type de dispositif (voir Grossman, 2005) ne s'intéressent pas au rôle spécifique qu'y joue l'écriture. C'est plutôt le rôle des interactions sociales dans la discussion qui y est prioritairement évalué (voir par exemple l'étude expérimentale de Levin, 1995 (11)).

*Mémoires, portfolios, journaux et dossiers comme points de départ d'un travail de discussion.* Fréquents sont les articles qui décrivent des dispositifs de formation où l'écriture s'articule à des moments où les groupes de personnes en formation se saisissent collectivement des écrits produits (par exemple, pour les infirmières, Mountford & Rogers, 1996 ; pour les enseignants, Craig, 2003 ; Crinon *et al.*, 2005).

Y. Clot et B. Prot (2003) montrent que, dans un dispositif d'accompagnement à la rédaction de dossiers de validation des acquis, la présence d'un professionnel (en connivence avec le candidat) et d'un formateur généraliste (adoptant une attitude de candide et garant des attentes du jury) permet au candidat de mieux s'expliquer : « Les mots du métier et les référentiels de diplôme constituent les deux ressources langagières du candidat qui peut alternativement mobiliser les uns et les autres » (p. 196). Les auteurs parlent alors de « discordance créatrice ».

### **Des points communs**

Peut-on parler véritablement de genres ? Les écrits institutionnellement attendus donnent lieu à des variations et à des mélanges importants. N'est-il pas plus judicieux d'insister sur le contexte d'écriture à la charnière de la formation, de l'emploi ou de la profession ? Et aussi sur l'importance du cadre professionnel : lieu de stage, terrain d'activité qui, éventuellement, peut être salarié, comme dans le cas des animateurs.

En outre, quelles que soient les spécificités, de fortes convergences s'affirment entre ces différents écrits.

### *La référence à la pensée réflexive*

Une première constante est la référence au changement et à la réflexivité. Ainsi l'instauration d'un mémoire professionnel en France est souvent analysée comme le signe de l'émergence d'une nouvelle conception de la formation des enseignants. C'est une « bombe » questionnant « les normes, les valeurs et les contenus jusque là portés par la profession » (Cros, 1998a, p. 31). Le mémoire professionnel correspond au refus d'une formation purement transmissive – il s'agit en effet de penser par soi-même, de produire plutôt que de reproduire (Étienne, 1998 ; Guigue, 1995 ; Lerbet, 1992) – ; il est un élément de personnalisation du parcours de formation ; il vise à accroître l'implication du stagiaire. Il introduit un principe de cohérence dans une formation en alternance – cours à l'IUFM et stages pratiques – et, par le travail autonome de documentation qu'il exige, il constitue le point de départ d'une autoformation et d'une réactualisation continue des connaissances (Mathis, 2001).

De la même façon, en Amérique du Nord, introduire la *narrative inquiry* dans la formation des enseignants est posé en réaction contre une tradition dominée par une approche technique. Il s'agit de comprendre son action et celle des autres (non de faire prévaloir son point de vue) et d'en découvrir la rationalité implicite (Conle, 2001).

Le paradigme réflexif, en Amérique du Nord, marque l'influence de J. Dewey sur la pensée pédagogique (Hatton & Smith, 1995), puis la popularité de la distinction, faite par D. A. Schön (1983), entre la classique réflexion sur l'action et la réflexion dans l'action, notion qui met l'accent sur les savoirs implicites qui sous-tendent l'action des professionnels. Le recours à J. Habermas (1976) a également enrichi le contenu de la notion en distinguant réflexion technique, réflexion pratique et réflexion critique. L'activité du professionnel est alors prise tout à la fois dans sa dimension de résolution de problème et dans sa dimension éthique.

La référence au « praticien réflexif » est explicite dans nombre de travaux sur le mémoire professionnel, où elle est croisée avec d'autres concepts. Le mémoire permet de révéler, discuter, modifier les savoirs professionnels sous-jacents à la pratique (Gomez, 2001), les décisions et les croyances qui constituent la « pensée des enseignants » (Tochon, 2000 ; Zeichner, 1994). Il s'agit, explique R. Étienne (1998), citant M. Durand, de mettre en avant la capacité à l'auto-analyse, le fonctionnement métacognitif qui caractérisent l'enseignant expert. Le mémoire participe de cette « formation par l'analyse » émergente, identifiée par G. Ferry (1983) à côté des modèles plus traditionnels de la formation par imitation et de la formation par le conseil (Crinon & Guigue, 2002). Avec, en toile de fond, la conception d'un enseignant pleinement responsable, auteur de sa propre pratique, voire d'un enseignant « créatif » (Étienne, 1999), et d'un enseignant guidé par des valeurs éducatives. De même dans les pays anglophones, les promoteurs des journaux ou des *portfolios* insistent très souvent sur les finalités et les valeurs de l'enseignant (Bryan & Tippins, 2005) ou du médecin (Anderson & Schiedermayer, 2003) et sur les aspects éthiques de leur travail.

### *Un accent sur la formation pratique*

La proposition avancée par W. van Meeus, L. van Looy et A. Libotton (2004) de remplacer par des *portfolios* les anciennes formes de mémoires de fin d'études d'enseignants, jugées trop universitaires, dans les universités flamandes, relève du souhait de mettre l'accent sur la formation pratique. De même, l'évolution des esprits soulignée plus haut, en France, vers un mémoire professionnel des

enseignants plus « pédagogique » marque un désir d'en faire un outil à la tonalité professionnalisante aisément perceptible, en réaction contre une possible dérive du mémoire vers un pur exercice universitaire.

#### *Une valorisation à tonalité technicienne*

Aussi peut-on s'interroger : de fait sur quoi porte la réflexion ? Sur la globalité de la pratique ou sur certaines de ses composantes, habilités techniques, réactions affectives, comportements sociaux ?

Dans le cas des enseignants, des inventaires thématiques des sujets traités manifestent, malgré l'évolution notée par J.-P. Benoit (2004), la rareté des axes de réflexion qui ne rentrent dans aucun cadre disciplinaire. L'attention aux modalités de transmission du savoir (choix thématique, découpage, progression) est dominante.

Les composantes contextuelles, qu'elles soient de proximité et liées à la classe, qu'elles soient plus larges et liées à l'établissement, à la politique menée par le lieu d'accueil, à la connaissance et à la prise en compte des partenaires locaux, sont fort réduites. Cet aspect est considéré par M. Guigue (2001a) comme caractéristique de la façon dont la profession est perçue. Les mémoires professionnels laissent penser que les futurs enseignants privilégient d'une part la maîtrise du savoir qu'ils ont à transmettre, d'autre part la planification de leurs cours. Ces compétences intellectuelles et techniques sont ainsi tenues, de fait, comme au cœur de la professionnalité et pertinentes pour faire face aux multiples imprévus et complications des situations réelles. Le peu de contextualisation, plutôt qu'un défaut, pourrait alors être interprété comme l'affirmation implicite que les compétences professionnelles ont une pertinence générale et transférable.

Un constat analogue est posé par L. Orland-Barak (2005) à propos de l'utilisation des *portfolios* dans deux actions de formation continue d'enseignants israéliens. Ces *portfolios* étaient censés permettre aux bénéficiaires de la formation, selon des modalités différentes d'une action à l'autre, d'organiser les contenus de formation et de mettre en commun leur expérience. C'est cependant, dans tous les cas, à un niveau technique que se sont situés ces enseignants, jamais au niveau « critique » qui était attendu.

À cela s'ajoute que, paradoxalement, l'attention portée aux personnes est elle aussi limitée, alors que les aspects relationnels des professions concernées sont multiples et centraux. Le processus de dépersonnalisation constitutif de la forme scolaire concerne l'élève (Guigue, 2002), qui comme tel est un être générique et non un individu particulier – un « apprenant » : l'accent se trouve ainsi mis sur son attitude cognitive et intellectuelle. D'autre part, les coopérations avec des collègues, le travail en équipe, c'est-à-dire tout ce qui touche à ce que l'on nomme les co-actions ou encore l'action distribuée sont quasi inexistantes dans les mémoires. Si cette absence peut étonner, elle concerne pourtant des secteurs professionnels fort différents. En effet, G. Malglaive (1990), qui travaille plus particulièrement sur les formations en alternance d'ingénieurs, remarque : « agir c'est s'insérer dans le fonctionnement social et les procédures d'action obéissent à des règles et des conditions qui ne portent pas seulement sur la transformation du réel mais aussi sur les modalités de l'organisation de cette transformation, sur les relations à autrui. Le plus souvent absentes des savoirs procéduraux codificateurs de l'action, les conséquences de la co-action se découvrent dans les pratiques effectives » (p. 79). Les savoirs procéduraux techniques nécessaires à l'exercice de l'activité font passer au second plan les savoirs procéduraux permettant la coopération ; ceux-ci se découvrent et s'expérimentent en situation.

### *Les constituants de l'écriture de formation*

Rompant avec une approche dominante jusque là dans l'analyse de l'écriture en formation, qui cherchait par exemple à décrire la diversité des mémoires en construisant des typologies (Comiti *et al.*, 1999 ; Crinon & Guigue, 2002 ; Fabre *et al.*, 1999 ; Galatanu, 1998 ; Leclercq, 2006 ; van Meeus *et al.*, 2004 ; Mesnier, 1998), É. Ricard-Fersing, M.-J. Dubant-Birglin & J. Crinon (2002) cherchent à mettre en évidence des constituants communs aux écrits de formation. Ils comparent trois genres d'écrits à vocation professionnalisante (mémoires professionnels français, *professional dissertations* anglaises et *portfolios* provenant des États-Unis) à partir d'un *corpus* de production considérées comme satisfaisantes par les formateurs. Chacun de ces genres comporte ses spécificités, renvoyant à des postures différentes : celles « du praticien réflexif, du chercheur en herbe et du sujet apprenant ». Mais en deçà d'une diversité de surface, due à la cohérence interne de chaque genre et à ses finalités institutionnelles, apparaît une convergence au niveau des opérations discursives élémentaires qui les constituent en profondeur, « comme si, en passant d'un genre à l'autre, chaque composante élémentaire se dépouillait de ses particularités et atteignait une sorte d'universalité au-delà des contextes nationaux et des techniques particulières » (p. 126). Le processus d'écriture, une fois engagé, va au-delà des attentes spécifiques forgées par les genres institutionnels et amène celui qui écrit à produire une pluralité d'opérations qu'on retrouve plus ou moins dans les différents genres : identifier ses sources, écrire à la première personne, faire entrer dans l'horizon de ses pratiques l'Autre (c'est-à-dire l'irréductible aux schémas préalable de l'action programmée), se référer à des normes, poser des problèmes professionnels. Les mémoires, ainsi que les autres écrits professionnels, seraient alors moins des traces d'actes de formation exécutés au cours de la pratique professionnelle « vraie », en stage ou ailleurs, que des répertoires d'actions de formation exécutées en direct par le biais de l'écriture.

## **LES ÉCRITS COMME LIEUX D'OBSERVATION DE LA PROFESSIONNALISATION**

Les écrits terminaux d'étudiants sont considérés comme des œuvres mineures ; pourtant du point de vue de la connaissance des pratiques cognitives, d'une formation, d'une profession, ce sont des « écrits de valeur » (Guigue, 1995 ; Douard, 2003). Ces écrits permettent d'accéder d'une part à des aspects plus ou moins manifestes d'une profession et à son évolution et, d'autre part, aux représentations de ses membres. C'est ainsi que, dès les années 1980, en France, dans le domaine du travail social, des inventaires donnent à voir certains pans de cette littérature grise et les préoccupations du moment (12) (France, [1988]). Ces premières recensions ont été suivies par des travaux d'analyse sur des séries, une attention aux contenus, aux manières de dire et d'écrire ouvrant sur des approches débordant les simples discours des professionnels sur eux-mêmes.

### **La mise en scène de l'activité professionnelle**

Passant au crible du logiciel « Tropes » l'intégralité de vingt mémoires d'éducateurs de jeunes enfants (EJE) et de vingt mémoires de professeurs des écoles (PE) ayant choisi un stage en petite section d'école maternelle, E. Lesur (en cours) met en œuvre une démarche originale puisqu'il explore simultanément deux univers professionnels et compare la fréquence d'usage de tel ou tel terme. Il éclaire

ainsi les représentations respectives des espaces professionnels des EJE et des PE. Deux « enfants » bien différents apparaissent : celui qui est confié à l'école maternelle est déjà un apprenant dans la mesure où l'enseignant lui propose du « travail » correspondant à des rubriques scolaires (littérature, grammaire, mathématiques, etc.) organisé de façon méthodique en « séances ». L'EJE s'intéresse tout autant au « langage », mais ce mot prend place dans une configuration fort différente, prenant en compte le « développement » de l'enfant, évoquant son bien-être par l'intermédiaire de références au « sentiment », à la « satisfaction », au « besoin », marquant de l'attention vis-à-vis de la dimension relationnelle et affective. Et surtout les « parents », la « mère » et le « père » sont fréquemment mentionnés alors qu'ils ne sont que des personnages tout à fait secondaires pour les PE.

Du côté des étudiants en médecine, l'analyse, par D. Hatem et E. Ferrara (2001), des textes produits dans un cours de *creative writing* donne accès aux représentations qu'ils se font de leur rôle, à leurs préoccupations, voire à leurs inquiétudes.

Lorsque J. Crinon et M. Guigue (2002), s'intéressant à la place du stagiaire dans son écrit, à travers un *corpus* de mémoires de professeurs des écoles, découvrent des enseignants dont beaucoup se mettent en scène d'abord comme des techniciens et accordent peu de place à leurs interactions avec les élèves et avec les collègues, cette analyse les conduit à considérer les mémoires professionnels comme un observatoire autant des modes de formation que des représentations du métier. Car le mémoire, s'il est un miroir, est un miroir déformant. La situation d'énonciation incite l'auteur à la prudence (13). Les versions successives des mémoires, au cours de leur genèse, font apparaître des évolutions sensibles dans la manière dont est présentée une même pratique de classe. D'où une distinction entre de simples mises en discours aseptisées ou enjolivées, des démarches de clarification et de compréhension du sens des situations vécues et une « expérience par la pensée » qui « conduit à concevoir des variations à partir d'un objectif, d'un thème, d'un support... qui conduit aussi à se préparer à de nouvelles pratiques, en s'y voyant par l'imagination, fort de la familiarité acquise, réfléchie et assumée » (Guigue, 2000, p. 79 ; 2001b).

D'une autre manière, dans les mémoires du second degré dont il s'est fait l'éditeur, J.-Y. Rochex, et le lecteur avec lui, assistent, par-delà le désarroi des jeunes enseignants confrontés aux conditions souvent difficiles des établissements de banlieue, aux découvertes empiriques et tâtonnantes que personne ne peut faire à la place des intéressés : « l'autorité enseignante et sa nécessaire incorporation ne requièrent pas tant un travail, un entraînement ou une vigilance d'ordre physique et corporel que le travail sur soi qui permet à un enseignant débutant de se sentir autorisé et de s'autoriser socialement et subjectivement lui-même à incarner l'exercice de la mission enseignante » (Rochex, 1995, p. 178). Ailleurs se dévoilent leur regard sur les élèves, la découverte des liens étroits qu'entretiennent les questions de discipline et d'autorité avec l'ensemble du système didactique et pédagogique qui structure la classe, l'élucidation progressive de ce qui résiste à l'apprentissage (Rochex, 1998). Les témoignages ainsi « montés » par J.-Y. Rochex et A. Davaisse, non seulement constituent une plongée quasi-ethnographique dans l'univers de la classe, mais offrent des pistes d'action convergentes pour faire face et pour favoriser le travail des élèves dans ses dimensions d'appropriation culturelle et d'élaboration de soi.

Ainsi, lire des mémoires permet de mieux comprendre comment et par quels cheminements divers se constitue le rapport au métier, le sens de l'expérience enseignante, comment « les enseignants débutants affrontent, pensent, résolvent et déplacent les questions auxquelles les confronte le premier exercice d'une activité professionnelle envisagées jusqu'alors sur un mode largement imaginaire et dépendant de leur propre expérience d'élève » (Rochex, 1995, p. 176).

Aussi ne semble-t-il pas artificiel de relier cette approche du mémoire au courant qui, en Amérique du nord, s'intéresse à la « recherche enseignante ». La recherche enseignante est définie par M. Cochran-Smith et S. L. Lytle (1999, cités par Tochon, 2000, p. 141) comme « toute forme d'investigation pratique qui implique une étude autocritique, systématique et intentionnelle de son propre travail d'enseignement ». Un type de recherche conduite de l'intérieur, soucieuse d'explicitier, d'élucider et d'argumenter une action. Les mémoires, dès lors qu'ils sont donnés à lire à d'autres, constituent un élément d'une culture professionnelle commune et d'une circulation de savoirs d'action issus de la pratique. La recherche sur l'écriture en formation et sur l'activité enseignante devient alors largement une recherche avec les enseignants, et ce dès leurs débuts dans le métier.

### **La construction de la culture et de l'identité professionnelles**

#### *Se légitimer*

Le temps de la formation professionnelle initiale constitue un « entre deux », entre la position d'étudiant et celle de professionnel, c'est un moment décisif de réélaboration identitaire pour le sujet, voire un moment de crise identitaire (Blanchard-Laville & Nadot, 2000 ; Nonnon, 1995). Le mémoire est au cœur de cet entre deux, de par son insertion institutionnelle. Il aboutit en effet à une soutenance devant un jury composé en partie de praticiens de terrain. Ce n'est plus un écrit d'étudiant, il s'agit moins de montrer à des formateurs que des apprentissages ont été opérés que de s'adresser à des professionnels, à de futurs collègues (Guigue, 1995). Il conduit en outre le stagiaire à s'inquiéter de ce qu'attend l'institution pour accorder le diplôme et reconnaître l'auteur comme professionnel (Guigue, 1998c).

Aussi n'est-il pas étonnant que les mémoires des enseignants portent témoignage d'une élaboration identitaire : le stagiaire se veut bon fonctionnaire respectueux des textes officiels ou innovateur soucieux de renouveler les pratiques sclérosées de ses aînés, il cherche à convaincre (se convaincre ?) de la noblesse et de l'utilité d'un métier socialement dévalorisé ou à témoigner du plaisir d'avoir su passionner les élèves dont il a la responsabilité. M. Fabre, V. Lang et J.-P. Benoit (1999) se sont intéressés aux sources de légitimation présentes dans les mémoires et y ont mis en évidence plusieurs logiques en concurrence : l'institution et ses normes, le terrain (la réalité des faits), la formation (les savoirs pédagogiques et didactiques nécessaires), la discipline (le savoir universitaire relatif à la discipline enseignée)<sup>14</sup>. Une étude des occurrences de ces diverses sources de légitimation dans cent mémoires de lettres (Benoit, 1999) conclut que « dans le remaniement identitaire imposé par l'entrée dans la profession, ces stagiaires légitiment leur mémoire en le présentant comme un travail pédagogique et/ou didactique faisant référence à ce qui est enseigné à l'IUFM et aux récentes instructions officielles, plus incitatives que normatives. Ils mettent ainsi à l'arrière-plan leur formation universitaire en tant que source de légitimation » (p. 121). Cependant, dans une étude portant sur un corpus plus large (les titres de mille cinq cents mémoires de professeurs stagiaires de lettres provenant de sept IUFM différents et les introduc-

tions, conclusions, tables et bibliographies de cent de ces mémoires), J.-P. Benoit (1998) évoque une distorsion, un décalage à réduire, entre la formation et le travail enseignant : les préoccupations y apparaissent davantage liées à la discipline, dans la continuité des études universitaires, qu'à une culture professionnelle.

#### *Construire des compétences sur un mode subjectif*

Ainsi le mémoire est tout à la fois un lieu d'intégration et de production de savoirs et un lieu de « présentation de soi » et de « production de soi » (Fabre & Lang, 2000). Il constitue un élément de socialisation professionnelle, de construction de compétences sur le mode subjectif. Pour les auteurs du livre coordonné par F. Cros (1998a), la contribution du mémoire à la construction identitaire de l'enseignant est un effet majeur de son introduction, dans une conception de l'identité intégrant représentations du métier et compétences professionnelles spécifiques – des « compétences de processus » et d'ordre métacognitif, identifiées à partir de performances telles que : élaborer un projet, recueillir de l'information pour résoudre un problème, produire et mettre en œuvre des schémas d'analyse de l'action, rendre compte des étapes et des résultats d'une recherche professionnelle.

Les analyses écrites de cas, dans des formations fondées sur la méthode des cas, peuvent aussi constituer un matériau d'étude riche d'enseignements. H. Harrington, K. Quinn-Leering et L. Hodson (1996) se fondent sur ces données pour traquer le développement de la réflexion critique, c'est-à-dire reliée aux finalités et aux valeurs, au cours de la formation, chez des étudiants américains futurs enseignants.

#### *Construire son identité et définir l'identité de sa profession*

D'autres recherches déplacent la question de l'identité sur le plan de la représentation collective qu'une profession ou qu'un groupe professionnel se fait de lui-même.

L'objectif premier de la recherche de O. Douard et F. Lorant-Goossens (2003) touche à l'identité professionnelle : les animateurs sont-ils des travailleurs sociaux ? De l'analyse informatisée d'un corpus de mille deux cent un titres, recueilli au niveau national pour les années 1995-1999, ressort la proximité des publics des deux professions (en nombre d'occurrences, la catégorie « personne handicapée mentale » vient au deuxième rang, juste après « jeunesse ») ; le glissement de l'animation vers le travail social est manifeste dans toutes les formulations mentionnant le déficit, l'inadaptation, les handicaps. Où est l'identité des animateurs ? L'intervention classique des animateurs consisterait à travailler « sur les potentialités du public auquel ils s'adressent pour les rendre acteurs de leur devenir » plutôt que sur les manques. Les animateurs seraient donc des innovateurs, rénovateurs, transformateurs sociaux « dont les racines historiques sont clairement du côté de l'éducation populaire » (p. 156). On aurait recours aux animateurs là où les autres échouent : « L'animation pourrait être alors une alternative au travail social en échec dans la mise en œuvre des dispositifs publics, plus centrés sur les symptômes que sur les causes des problèmes sociaux qu'elles prétendent régler » (p. 151).

M.-P. Mackiewicz (2004) dans l'étude d'un corpus de cinquante-sept mémoires de formations supérieures – diplôme supérieur en Travail social qui concerne des travailleurs sociaux ayant un diplôme de formation initiale, une expérience professionnelle et, le plus souvent, en cours d'emploi – soutenus dans une école de travail social entre 1988 et 1997 (les deux tiers des mémoires produits pendant la



période), formule l'hypothèse que la production de mémoires favorise l'homogénéisation du champ du travail social, traditionnellement partagé entre des métiers cultivant leurs particularismes. L'analyse lexicométrique des quatrièmes de couverture, puis des introductions et des conclusions de mémoires caractéristiques de chacun des « mondes » dégagés dans la première analyse, met en évidence trois types de postures, transversales aux professions du social : une posture de recherche, où la priorité est accordée à la description et à l'analyse plus qu'à l'action ; une posture de compréhension à des fins d'action et de transformation ; une posture militante de justification argumentée du questionnement, où il s'agit de convaincre et de prescrire, avec priorité aux valeurs.

Cette construction de l'identité professionnelle s'opère toutefois sur une toile de fond dont il faut souligner l'aspect implicitement individualiste : le novice, comme l'expérimenté, évolue alors même que l'impact de son évolution sur son cadre de travail n'est pas évoqué. C'est manifeste dans le travail de M.-C. Presse (2006) : il s'agit de l'organisation et de l'accompagnement pendant trois ans, dans le cadre d'un lycée, de dispositifs de recherche-action formation à la fois collectifs et interprofessionnels, qui concernent pour l'un l'équipe médico-sociale et pour l'autre les ouvriers d'entretien et qui cherchent à développer des pratiques facilitant l'accès au savoir et au pouvoir des jeunes. Dans ces dispositifs l'articulation écriture solitaire/lecture/échanges oraux a mis en évidence les risques qu'implique écrire et être lu, le poids des enjeux de compétence et de position, l'existence de conflits latents. Pourtant l'un des premiers effets identifiés se situe à un niveau personnel : l'attention portée à l'écriture des pratiques est sous-tendue par une approche centrée sur l'individu (comme être psycho-social) alors que reste dans l'ombre l'impact sur les relations entre les différents groupes professionnels et sur le fonctionnement de l'établissement lui-même.

#### *Le rapport aux normes*

La distinction opérée par la psychologie ergonomique entre le travail prescrit et le travail réel d'un professionnel est désormais classique (Leplat, 1997). Pourtant rares sont les études sur les écrits de formation qui prennent comme objet central le rapport aux prescriptions et aux attentes de l'institution.

L'invocation des instructions officielles fait partie de l'exercice attendu, remarque M. Guigue (1998b), dans l'étude détaillée d'un *corpus* de quatorze mémoires professionnels. Au-delà de l'effet d'autorité et de l'acte d'allégeance, l'attention est attirée, par contraste, sur ce qui est marginalisé : les échanges entre collègues, rares et ponctuels. L'enseignant traverse un établissement qui semble transparent. Les relations de face à face, qu'elles soient institutionnelles ou personnelles, sont gommées au profit d'une médiation par les textes officiels, écrits qui formalisent les prescriptions. Dans ce contexte de travail solitaire, l'enseignant est un professionnel isolé, seul dans sa classe face à des apprenants, et les textes officiels ont une fonction médiatrice essentielle : ils constituent une référence commune, ils assurent une forme de continuité et de cohérence, quelque peu formelle et lointaine, mais englobante et régulatrice, qui semble faire fonction d'instance de coordination.

À quelle condition l'écriture en formation contribue-t-elle à la construction d'une posture réflexive vis-à-vis des normes ? É. Ricard-Fersing et J. Crinon (2004) ont étudié, dans un corpus d'écrits de formation variés – mémoires, dossiers, *portfolios* pratiqués à divers moments de la carrière et dans différents pays –, la manière dont leurs auteurs appréhendent les normes professionnelles. Trois profils d'organisation des valeurs et des normes y apparaissent : certains écrits

imbriquent valeurs et normes d'action, d'autres instrumentalisent les valeurs en normes, d'autres enfin sont des ébauches sans analyse de pratiques. Paradoxalement, cette typologie ne permet pas de distinguer les textes selon qu'ils ont été produits par des débutants ou des praticiens chevronnés. Mais l'accompagnement et le dialogue entre formateur et formé semblent jouer un rôle important : si certains stagiaires adoptent d'emblée un positionnement ferme par rapport à des valeurs, la plupart n'accomplissent le trajet qui les mène de l'affirmation de normes reçues à l'élaboration de normes fondées que grâce à l'aide à l'écriture offerte par un formateur.

### Écrits et évaluation

En revanche, le rapport aux normes de l'institution est plus souvent abordé par le biais du rôle évaluatif et certificatif des écrits de formation. On s'inscrit ici dans la tradition universitaire du passage par l'écriture pour toute acquisition de grades. D'où les enjeux identitaires de la certification par un mémoire dans certaines professions où l'introduction du mémoire coïncide avec une élévation du niveau du diplôme et une universitarisation de la formation. Par exemple, en France, le mémoire du diplôme supérieur de travail social (DSTS), conçu dans les années 1970 sur le modèle du mémoire de maîtrise, est l'un des signes de la reconnaissance d'une formation universitaire en rupture avec la formation antérieure assurée exclusivement par les écoles professionnelles (Mackiewicz, 2004). De même, le mémoire professionnel des enseignants pourrait être interprété, au moment où les instituteurs devenaient professeurs des écoles et accédaient à la même carrière que les professeurs certifiés du secondaire, comme le signe visible et public de leur technicité et permettrait à la corporation un gain de prestige social (Gomez, 2001). L'enjeu des débats sur la nécessité ou non du mémoire ne peut donc pas être réduit à la discussion sur la validité didactique de l'instrument, mais c'est aussi un enjeu fortement symbolique dont témoigneraient la dispense du mémoire pour les professeurs agrégés et la revendication de certains professeurs certifiés d'en être aussi dispensés, dès lors qu'ils ont déjà écrit un mémoire universitaire. L'objectif de nombre d'articles de fournir une théorisation solide à des pratiques d'écriture professionnalisantes (par exemple, Reiman, 1999) pourrait alors être interprété comme une rationalisation *a posteriori* de ce qui trouve son origine dans des enjeux institutionnels, voire sociétaux (15).

De nombreuses études, du moins en France, se situent implicitement dans une perspective chronologique qui semble s'arrêter avec la réalisation de la production écrite. C'est donc l'étude de la dimension formative qui est privilégiée, indépendamment des caractéristiques du monde social environnant. La fonction de formation est coupée de la fonction d'évaluation, même si l'accompagnateur se transforme, le moment venu, en membre du jury. Le contexte temporel et social plus large, qui déborde la situation d'apprentissage, celui de l'évaluation et de la circulation de cet écrit – même restreinte – est négligé. L'impact rétroactif des contextes de lecture sur les modalités d'écriture est rarement analysé (Guigue, 1995 ; Presse, 2006). Pourtant une étude israélienne concernant des *portfolios* réalisés dans le cadre de deux formations de formateurs d'enseignants montre l'impact de l'évaluation (Orland-Barak, 2005). Selon que le *portfolio* était un objet d'évaluation institutionnelle ou constituait seulement un instrument de formation, les thèmes abordés ont été différents, comme s'il y avait des passages obligés, réclamés par une institution centralisée, mais peu en phase avec les préoccupations spontanées des participants.

Paradoxe d'une écriture qui résulte d'une commande et doit s'y conformer tout en donnant la preuve d'autre chose qu'un simple acte de conformité, la preuve d'une capacité d'autonomie et d'initiative ? Mais la contrainte n'est-elle pas justement le cadre qui rend possible le retour réflexif, rarement spontané ? À condition bien sûr qu'aucun malentendu ne se développe chez le formé sur la nature et l'objectif de la commande, comme dans l'exemple de Lissia B, rapporté plus haut.

On a souvent observé, de fait, que certains formés s'acquittaient de l'obligation d'écrire comme d'une formalité institutionnelle sans portée formative, où l'important serait de plaire, ou du moins de ne pas déplaire, en reproduisant le discours de ses formateurs (Bucheton, 2003 ; Guigue, 1995). À l'inverse, le risque existe aussi (noté par Conle, 2001), dans les formations où prime l'objectif d'élu- ciation, en dehors de tout repère normatif, d'un relativisme généralisé, où toutes les manières de faire des praticiens se valent, dès lors qu'on peut leur trouver une explication.

La qualité du produit fini, tel qu'il est évalué, ne signifie pas que l'expérience de formation du stagiaire a été riche. F. Gomez et B. Hostein (2004) proposent deux études de cas contrastés consacrées à des professeurs stagiaires. Le premier, Arnold, consacre à son mémoire plus de temps que la moyenne et le produit sera jugé bon par le jury. Mais son expérience est uniquement orientée par ce qu'attend l'institution, et l'ennui domine dans ses commentaires. Chez Darius, au contraire, on constate un maillage, dans la durée, entre écriture à visée épis- témique, expérience professionnelle et lectures ; mais il s'essouffle dès qu'il ne s'agit plus d'écrire pour agir et le produit final posera problème lors de la sou- tenance. Ces études de cas montrent bien l'ambiguïté, voire l'ambivalence, de l'expérience du mémoire. « Dans la plupart des cas, il n'y a pas d'expérience professionnalisante acquise par le mémoire professionnel », affirment même les auteurs (p. 41).

Sans doute les règles de composition des jurys jouent-elles ici leur rôle : elles manifestent clairement qui est reconnu et concerné par l'évaluation d'un mémoire professionnel. L'intégration d'évaluateurs qui ne connaissent pas le candidat, qui n'appartiennent pas à l'institution de formation, qui appartiennent parfois à des corps professionnels avec lesquels il devra coopérer et pas seulement au sien propre (16), tout cela détermine non seulement des procédures d'évaluation, mais aussi un contexte d'écriture. L'auteur d'un écrit à caractère professionnel s'adresse à des destinataires qui seront ses collègues, ses partenaires, ses supé- rieurs ou ses référents, dans le champ d'exercice de son activité. Cela suppose que ces écrits sont autonomes, lisibles et compréhensibles en eux-mêmes par une pluralité de destinataires.

Dans ce contexte tout particulièrement, donc, l'idée qu'il faille passer, comme certains le pensent, par la construction d'un destinataire abstrait sur le mode de l'auditoire universel à la façon dont le présentent C. Perelman et L. Olbrechts- Tyteca (1988) paraît peu pertinent. En effet, l'écrit, même s'il construit un savoir rigoureux, se présente dans un cadre social complexe pour lequel la reconnais- sance de la raison et de son universalité abstraite ne suffit pas. Les lecteurs, des- tinataires réels, ont des statuts, des positions différenciés – formateur, évaluateur, commanditaire, tuteur de terrain, professionnels en poste, supérieur hiérarchique potentiel – et des points de vue orientés plutôt sur le savoir ou plutôt sur l'action. De plus ils peuvent avoir aussi des spécialités contrastées. Il est alors difficile de compter sur une langue, une culture communes. Cette situation de commu- nication et d'évaluation caractéristique des formations professionnalisantes a

probablement un impact sur les modalités d'écriture, les différenciant de l'écriture universitaire visant des jurys plus homogènes tant par le statut que par l'objectif de leurs membres (Guigue, 1995). Cependant les recherches ne prennent que rarement en compte cet aspect au point que ce type d'information n'est pas souvent considéré comme valant la peine d'être précisé.

### **Communiquer**

La question du jury, premier destinataire de l'écrit, conduit à poser de manière plus large la question de la communication des écrits. S'entrecroisent alors la question des destinataires des écrits de formation et celle des contextes de lecture. Pris dans des normes institutionnelles concrètes et des contextes pluriels, ces écrits répondent à plusieurs fonctions : se former, être évalué, devenir compétent et le montrer, et, éventuellement, informer et faire savoir. De même leurs destinataires sont nombreux : la personne en formation elle-même, censée y rassembler de la matière pour son action et sa réflexion présentes et futures, les évaluateurs, les futurs employeurs, la profession ou les praticiens. Comment ces derniers sont-ils évoqués par les recherches ?

#### *Les destinataires praticiens*

L'écriture de novices peut concourir à la professionnalisation d'un milieu – y compris expérimenté – qui serait irrigué par les nouveaux venus dans une perspective pratique. La circulation des écrits professionnels, à travers la mise à disposition locale en bibliothèque, l'édition imprimée, l'édition électronique, correspond à l'idée qu'être un praticien, c'est s'insérer dans une communauté de praticiens. La dimension communicative de l'activité langagière, orale ou écrite, va de pair avec sa dimension cognitive. La construction de connaissances est indissociable de sa forme langagière. C'est ainsi que, pour le courant de la cognition située (Lave & Wenger, 1991), la théorie est issue de la pratique et ancrée dans une activité sociale, c'est-à-dire à la fois dans le contexte d'une pratique et dans le contexte d'une interaction sociale. Cette conception préside également au récent essor de listes de discussion de professionnels confirmés ou en formation, de forums, d'études de cas en ligne, de *blogs* ou de *portfolios* directement élaborés sur la Toile (Baron & Bruillard, 2006 ; Ferone, 2006).

C'est pourquoi la question de la publication des mémoires présente un intérêt particulier. Cette « fonction informative » du mémoire (17) ne se borne pas à faire profiter d'autres du travail réalisé. Certes, beaucoup de mémoires en valent la peine. M. Guigue (1995) souligne l'intérêt de donner à lire ces écrits, car ils constituent un gisement d'expériences formalisées et de réflexions dont peuvent bénéficier d'autres professionnels, dans le cadre de la formation et au-delà. Mais il y a là plus qu'une fonction informative, puisque la perspective d'être lu installe l'écriture du mémoire dans une communication. Le mémoire, parce qu'il garde la *mémoire* d'une étude, « marque la rupture de l'isolement et de la clôture pédagogique pour amorcer une communication » (Guigue, 1995, p. 35).

#### *L'impact de la communication*

La perspective de la publication est donc un des éléments qui mettent le mémoire au centre d'interactions multiples avec les formateurs et les collègues pendant l'année de formation. L'élaboration du mémoire n'est pas solitaire ; R. Guibert (1998) évoque ainsi le caractère « dialogique » du mémoire, D. Bucheton et J.-C. Chabanne soulignent qu'il implique la constitution d'une communauté

discursive. Caractère dialogique encore accentué lorsque le mémoire est écrit à plusieurs. Et le bénéfice n'en est pas seulement rhétorique (se mettre à la place de l'autre pour clarifier sa pensée). Il est d'aider à la construction même des objets de discussion.

C'est aussi dans cet esprit, où l'écriture ne constitue jamais une fin en soi, que s'est développée la pratique du journal dans le monde anglophone. L. A. Bryan et D. J. Tippins (2005) offrent un bon exemple de cette orientation vers un écrit médiateur d'analyse et de théorisation conduites collectivement. Les histoires impressionnistes (*impressionist tales*) qu'ils demandent dans la formation en sciences de futurs enseignants du primaire sont des fragments narratifs consacrés à des moments mémorables de l'expérience de la classe de sciences, points de départ à un travail collectif sur les représentations. Dans l'analyse que C. Maloney et G. Campbell-Evans (2002) proposent de quatre entretiens avec des enseignants en formation initiale à propos des journaux qu'ils ont eu à écrire, un des avantages essentiels que notent les personnes interrogées est la possibilité de sortir de l'« ici et maintenant » et des conseils ponctuels prodigués lors des visites de formateurs : leur journal, disent-ils, leur laisse une trace, dans la durée, des événements et des problèmes rencontrés dans la classe pour en discuter avec leurs formateurs.

L'insertion de l'écriture dans un processus de communication conduit également à cadrer l'écriture : l'idée que l'auteur se fait de son lecteur est essentielle, notamment pour sortir d'un discours privé, sur le mode du témoignage autobiographique intimiste. Elle correspond aussi à une intention plus générale de « rendre public » le travail du professionnel. P. Grossman (2005) note, à propos du développement important aux États-Unis de la pratique des *portfolios* d'enseignants, le désir de rendre le travail de l'enseignant plus public. On trouve aussi cet objectif de « donner à voir ce que nous faisons » dans le mémorial brésilien (Prado & Soligo, 2005). Mais transmettre son expérience de praticien, c'est aussi s'exposer (Cifali, 1996b). Du côté des formateurs, les réticences de certains à l'égard des dispositifs de publication correspondent d'ailleurs aussi à un refus d'exposer leur pratique aux regards (Roques, Barrière & Martinel, 2006).

Quoi qu'il en soit, la publication donne une dignité, une valeur aux écrits de formation. En France la mise en ligne d'une « mémoire des mémoires » dans l'académie de Montpellier a connu un succès important en termes de consultation (Étienne, 2003). L'impact sur les formés a été étudié par A. A. Christie *et al.* (2001), qui font l'hypothèse qu'annoncer la publication sur un site Web du travail écrit réalisé augmente la motivation pour produire un travail de haut niveau et augmente l'image de soi et de son efficacité. Le dispositif de formation d'enseignants testé articule des pratiques pédagogiques, des pratiques d'écriture, des pratiques de diffusion (publication des outils didactiques produits sur un site bénéficiant d'une reconnaissance officielle). Très structuré, l'atelier porte sur les sciences et les mathématiques, s'adresse à trente-deux enseignants du primaire en formation initiale ou continuée, pendant deux fois cinq jours à temps plein ; le travail de groupe est une composante centrale. La perception par ces enseignants de leur capacité à enseigner les sciences et les mathématiques a été testée au moyen d'instruments spécialisés, avant et après l'atelier, ainsi qu'à travers des questions ouvertes. Les résultats mettent en évidence un rôle important de la publication, tant en termes de motivation que d'estime de soi.

## L'ÉCRIT PASSÉ À LA LOUPE

### Étudier des corpus d'écrits

Conduire des recherches sur des écrits longs pose un problème de faisabilité. Un premier type de stratégie consiste à opérer un déplacement. Plutôt que d'étudier les mémoires eux-mêmes, les chercheurs procèdent alors à une étude seconde en prenant appui sur des rapports administratifs (Baillat & Aroq, 2002), ou bien étudient les textes réglementaires. Un second type de stratégie consiste à opérer un découpage, c'est-à-dire à ne considérer que les titres (par exemple, Douard & Lorant-Goossens, 2003), ou bien certains passages tenus pour caractéristiques et suffisants : l'introduction, la quatrième de couverture, les mots clefs (par exemple, Benoit, 2004 ; Mackiewicz, 2004). Ces choix sont fondés sur la structure même de ce genre d'écrit, texte et paratexte. Une approche plus problématisée est celle de M. Guigue (1995) qui compare des passages liés d'une part à la théorisation et d'autre part à l'usage des matériaux de l'enquête (mais son aspect artisanal a beaucoup vieilli compte tenu des possibilités offertes aujourd'hui par les outils informatiques). Enfin il importe de noter que les recherches dont les *corpus* sont composés d'écrits professionnalisants ne prennent pas toutes en compte la spécificité de cette situation d'écriture. C'est ainsi, par exemple, que I. Delcambre et I. Laborde-Milaa (2002) remarquent au cours d'une étude qualitative sur le positionnement du scripteur que les habilités scripturales comme les manques ou les ruptures repérées pourraient être retrouvées dans des mémoires universitaires. C'est dire que l'introduction, présentée comme « lieu stratégique », l'est par rapport à des compétences d'écriture sans que le contexte professionnalisant soit vraiment pris en compte.

Deux problèmes demeurent quand une étude qualitative fine est envisagée. Quelle ampleur donner à la série sur laquelle travailler ? Les recherches portent sur des *corpus* de tailles très variables : ici deux ou trois écrits ou fragments fondent des études de cas, là quelques dizaines. Quelle question poser pour orienter l'analyse de ces écrits longs et foisonnants ? La diversité des thématiques abordées, y compris à l'intérieur d'une même profession, conduit à déterminer des axes transversaux liés à la mise en forme : manières d'écrire et de s'assumer comme auteur, usages des lectures, exposition des pratiques, modalités de théorisation, reconnaissance des aspects éthiques et sociaux.

### Les formes d'énonciation

Si le chercheur comme le lecteur est sensible au style de chaque mémoire, il n'est pas toujours facile d'en rendre compte de façon rigoureuse. Cependant les logiciels offrent désormais des possibilités d'exploration très précises.

Dans son étude comparative de mémoires d'EJE et de PE, É. Lesur (en cours) peut ainsi dépasser des remarques évidentes en recourant au logiciel « Tropes ». Si les mémoires des EJE sont en moyenne deux fois plus volumineux, le nombre de mots par proposition est néanmoins pratiquement équivalent et correspond à des propositions syntaxiquement simples. Plus étonnant peut-être, dans les deux groupes, le pourcentage des mots appartenant au français fondamental (soient les 2 500 mots les plus courants de la langue française) est proche de 71%, ce qui indique un lexique relativement simple. Alors que le niveau de recrutement pour entrer en formation diffère, le baccalauréat pour les EJE, la licence pour les PE, l'usage de la langue est similaire. De même, dans les deux groupes, le style est de

nature argumentative et l'énonciation est prise en charge à la première personne, montrant une forte implication de l'énonciateur dans le discours. On note aussi une prépondérance des verbes exprimant des actions (EJE : 53,1% ; PE : 54,1%) et des connecteurs d'addition (EJE : 56,4% ; PE : 48,6%), ce qui fait apparaître une structure argumentative fondée sur l'énumération.

En revanche un aspect saute aux yeux : la difficulté des auteurs de mémoires à trouver la bonne distance par rapport à leur expérience personnelle. M. Guigue (1995) remarque que les professionnels (il s'agit ici de travailleurs sociaux en formation) disparaissent au profit d'un auteur désimpliqué. En va-t-il de même chez les enseignants stagiaires ? Il semble, du moins à partir de l'étude d'un *corpus* de quinze mémoires de professeurs des écoles réalisée par J. Crinon et M. Guigue (2002), que l'implication est fort diverse d'un enseignant à l'autre. Différents modes d'implication ont en effet été relevés dans ce *corpus* et organisés dans une grille d'analyse : indices énonciatifs qui constituent des marques de la subjectivité de l'énonciateur dans son énoncé et de la situation de communication sociale dans laquelle s'inscrit la production de cet écrit (énonciations en première personne (18), modalisations) ; indices d'une position d'auteur sujet qui construit (ou non) son texte et utilise les ressources particulières à l'ordre du scriptural (rapport aux lectures, indices d'organisation du texte, énonciations normatives). L'analyse met en évidence plusieurs résultats. Les stagiaires valorisent ce qui s'apprend par l'écrit et minimisent les échanges avec les collègues. Par ailleurs ils se mettent en scène plus volontiers comme techniciens de la conduite de la classe que dans une relation avec des élèves. Enfin, même si les mémoires sont divers et à chaque fois l'expression d'un sujet singulier, on peut identifier deux catégories contrastées : des mémoires en « je » et des mémoires peu impliqués ; ces catégories coïncident avec un travail plus ou moins marqué de réélaboration de l'expérience par l'écriture. De la même manière, V. M. L. Guerra (2004) s'intéresse à l'énonciation et aux modalités d'énoncé dans deux rapports de stages dans des écoles produits par des étudiants en lettres brésiliens, et y montre la construction d'une parole d'« auteur ».

Ce type d'analyse rejoint les remarques de R. Guibert (1998), comparant les mémoires d'IUFM et les mémoires de professionnels confirmés s'inscrivant dans des formations continues longues, sur la difficulté des stagiaires d'IUFM à affirmer une « identité énonciative » et à articuler les positions énonciatives d'acteur, de chercheur, d'auteur, voire d'écrivain, à acquérir cette capacité nouvelle à jouer sur l'énonciation des discours. D'autres aspects de la même difficulté sont mis en avant par S. Vanhulle (2002). Afin d'analyser le parcours réflexif dont témoignent les *portfolios* de ses étudiants, elle s'intéresse aux « marqueurs énonciatifs subjectifs ». Les étudiants augmentent au cours de la démarche leurs capacités d'énonciation subjective, mais ils ne le font pas tous au même degré. « Écrire sur des idées auxquelles on tient pour les triturer, n'est-ce pas risquer de les voir s'effiloche à peine construites ? » (p. 242)

### **L'utilisation des lectures**

Les bibliographies constituent un ensemble référentiel que certains chercheurs ont pris comme objet d'étude, comme trace des lectures choisies et du rapport de l'auteur à ses sources.

Les bibliographies étudiées par M. Guigue (1998d) comme celles étudiées par É. Robinet (2003) conduisent à dégager des caractéristiques convergentes alors même que les *corpus* analysés correspondent à des domaines professionnels fort

différents, les enseignants du premier et du second degré, dans le premier cas, les animateurs, dans le second. Est tout d'abord souligné le faible souci, voire la méconnaissance des normes de présentation de cet exercice pourtant formel et standardisé (19). Cela témoigne-t-il uniquement d'une fausse situation de communication où les références aux sources n'ont pas de nécessité fonctionnelle ? Qu'importe l'origine de ce qu'on sait et de ce qu'on fait, semblent nous dire ces mémoires, s'il s'agit d'accéder à un univers de savoirs incontestables et de bonnes pratiques, et non pas de procéder à des choix argumentés entre des stratégies pédagogiques et didactiques – voire des valeurs – différentes. Du point de vue du contenu, les constats convergent tout autant. La présence de références explicites et précises à la question ou à son domaine sont rares. Dans le cas de l'animation : 60% des mémoires ne mobilisent aucune référence spécifique à ce champ, 30% en mobilisent une, les 10% restant en mobilisent deux ou trois. De plus, le tout petit nombre, souvent même l'absence de références communes, que ce soit chez les enseignants ou chez les animateurs, manifeste l'absence d'une conception unifiée de l'enseignement comme de l'animation. La multiplicité de références éparses est frappante : sur 34 bibliographies de mémoires d'animateurs sélectionnées, Robinet compte 770 références, dont 659 n'ont été citées qu'une fois, soit 94%. Ceci peut s'expliquer par la diversité des expériences d'animation qui sont réalisées dans un champ très large, alors même que la littérature spécifique à ce champ est assez limitée. En revanche, dans le cas des enseignants, les terrains d'activités centrés sur la classe sont homogènes, tandis que la littérature pédagogique et psychopédagogique est très diversifiée.

Ces constats communs, malgré la différence d'ancrage professionnel, conduisent à s'interroger : ces variations intra-professionnelles tiennent-elles à l'accompagnateur ?, à la culture personnelle de l'auteur ?, à sa formation antérieure ? Cette dispersion ne manque pas non plus d'interroger sur l'intérêt du mémoire dans l'élaboration d'une identité professionnelle unifiante pourtant souvent affirmée.

L'intérêt pour les lectures mobilisées dans les écrits de formation peut être rapproché d'une préoccupation plus générale pour les formes de travail des étudiants et leur appropriation des modalités du travail intellectuel propres à l'enseignement supérieur. Ainsi par exemple ont été étudiées les prises de note des étudiants (Boch, 1999) et la manière dont sont utilisées les informations ainsi stockées : citations, plagiat, polyphonie énonciative, etc.

Les citations représentent quelquefois une part impressionnante du mémoire, jusqu'à conduire à un quasi effacement de l'auteur (Guigue, 1995). Celles-ci jouent plusieurs rôles : produire un effet d'autorité et marquer le respect des exigences universitaires et institutionnelles quant à la présence de la « théorie (20) » dans un univers consensuel et cumulatif. Les conclusions d'une étude portant sur quinze mémoires de professeurs des écoles vont dans le même sens (Crinon & Guigue, 2002 ; Guigue & Crinon, 2001). Ces auteurs constatent un écart quantitatif de un à trois entre une simple citation et l'amorce d'un tissage entre lectures, entre lecture et expérience ou encore entre lecture et activité pédagogique (voir aussi, sur ce tissage entre lectures et données de terrain, Guigue, 1998a). De ce fait, la mobilisation des lectures suscite, de façon prédominante, un effet d'autorité associé à la démonstration que le travail attendu a bien été fait. Les références fonctionnent surtout comme justification de l'activité pédagogique mise en œuvre ou comme indication des savoirs à apprendre. « Peu s'autorisent à écrire avant les lectures », remarque de son côté F. Cros (1998b, p. 65), étudiant la genèse des mémoires à partir de cahiers de bord.



La fréquence, dans certains mémoires, de discours qui ne sont ni citation, ni parole personnelle, d'emprunts « insus » est au centre d'un article de C. Fabre-Cols (2001). Étudiant les citations dans deux mémoires caractéristiques, elle montre comment, dans l'un, la parole d'auteur est à la fois caution et tremplin pour penser et, dans l'autre, la généralisation des guillemets dénote une insécurité profonde, comme si le sujet n'arrivait pas à trouver sa place dans la multiplicité des discours qui l'entourent.

Ainsi, une difficulté majeure pour les auteurs de mémoires semble bien celle d'actualiser en les particularisant des textes écrits par d'autres et de gérer la polyphonie (Nonnon, 1995), d'incorporer les lectures à leur propre réflexion, plutôt que de faire de l'exposé de ses lectures une fin en soi (voir Ricard-Fersing, Crinon & Birglin, 2001), de « tresser » ensemble les fils de l'intertexte (le discours de l'autre) et de l'infratexte (l'analyse de sa pratique), pour utiliser la terminologie de R. Guibert (1998).

Plusieurs stratégies d'usage des lectures sont également décrites par É. Nonnon (1995) à partir de mémoires de professeurs des lycées et collèges de lettres. L'une d'elles est de présenter son action comme le résultat d'une règle générale : les épisodes de la classe « ne sont alors qu'une exemplification de la parole du Livre » (p. 101). Un autre choix est « de montrer un parcours personnel dans lequel des questions émergent et se déplacent », à partir de la confrontation de points de vue parfois divergents. Dans tous les cas, apprendre à bien situer son propre discours par rapport à des sources (l'air du temps, une observation précise d'élèves réels, une lecture, les paroles ou les écrits d'un formateur) « se joue en partie dans un travail sur les indices de l'énonciation » (p. 108).

### **L'analyse de la pratique**

Mémoires, *portfolios*, journaux réflexifs offrent l'occasion aux personnes en formation de s'entraîner à évaluer les effets d'une action, d'un dispositif, d'une situation, etc. Lieux tout à la fois d'un discours d'intelligibilité et d'un discours de finalisation. L'analyse passe par une restitution (raconter, décrire) et une problématisation de l'expérience.

#### *Raconter et décrire*

Un écrit de formation est d'abord récit. Récit d'une pratique dont un enseignant débutant rend compte, récit aussi d'un parcours de formation. Le stagiaire réorganise son expérience en la racontant, lui donne un sens. Le procédé narratif aide à dénaturer sa façon de voir sa propre pratique, remarquait D. A. Schön. Mais la voie semble étroite entre l'anecdote et, à l'opposé, le propos généralisant où les élèves ne sont que des « fantômes à peine évoqués dans un inventaire squelettique d'actes didactiques interchangeables » (Nonnon, 1995, p. 110) (21).

C'est ce que relèvent avec une autre terminologie les recherches anglophones consacrées aux journaux réflexifs lorsqu'elles notent la difficulté de beaucoup d'étudiants à accéder à la réflexivité et en particulier à la « réflexion critique » (Orland-Barak, 2005 ; Thorpe, 2004).

La description, trop proche pour certains de la simple perception, souffre elle aussi d'un statut épistémologique défavorable : trop naïve ou trop informée, trop précoce (et donc non problématisée) ou trop tardive (et donc trop influencée par un cadre conceptuel), elle est souvent donnée par les formateurs comme une source d'obstacles plutôt que comme une étape indispensable de la recherche (Guigue, 1998c). Pourtant, pas d'analyse, de réflexion et d'interprétation possible

sans une rédaction fidèle et précise de ce qui a été observé (22). Décrire apparaît ainsi comme une composante méthodologique fondamentale d'une activité qui trouve ses références scientifiques du côté de l'ethnographie. Savoir décrire apparaît en outre comme une compétence à observer des situations uniques, avec des élèves réels et de l'inattendu, à s'ouvrir à la variation infinie des éléments de contexte.

Dans les mémoires qu'elles analysent, M. Guigue (1998c) comme I. Delcambre (1998a & 1998b) constatent que, malgré des différences interindividuelles, la contextualisation du propos tenu reste pauvre, qu'il s'agisse d'ailleurs de l'objet ou de la démarche d'étude. I. Delcambre (1998a) analyse les fonctions de ces passages descriptifs. Elle oppose des mémoires où le stagiaire, au début de son travail, décrit la classe pour souscrire à une règle implicite de présentation du « terrain », dans une conception objectiviste d'un réel préexistant et indépendant du regard de l'observateur, et des mémoires où la description, située en cours de mémoire, « construit l'intérêt, l'interprétation, le prévisible et l'inattendu, la dramatisation » (p. 216). Dans cette perspective, elle met en place un dispositif expérimental grâce auquel elle mesure l'effet d'une réflexion systématique à propos de la description sur les productions ultérieures des étudiants. Les descriptions obtenues après une telle sensibilisation se révèlent plus fines et plus complexes, tendant vers l'étude de cas ; elles montrent également des réorganisations par rapport aux descriptions initiales, liées à l'intégration de la description au sein même de l'argumentation.

Faire évoluer l'usage de la description dans les mémoires professionnels apparaît ainsi un objectif de formation important à ces deux auteurs. Donner des consignes explicites concernant la présence de descriptions, proposer aux stagiaires durant la formation des exemples de descriptions expertes permet d'orienter vers la conscience de la pertinence de la description.

#### *Problématiser et théoriser*

Souvent, l'écriture en formation a comme objectif la résolution de problèmes. La *problem solving approach* connaît un succès particulier dans les formations médicales, là où il s'agit justement d'apprendre à résoudre des cas (Batista *et al.*, 2004 ; Wiers *et al.*, 2002).

En France, le mémoire professionnel des enseignants est officiellement consacré à un « problème professionnel » et, de fait, les mémoires réalisés correspondent largement à cette définition. P. Giamarchi (1998), à partir de l'analyse de quatre-vingt-douze mémoires de professeurs des lycées et collèges, met en évidence plusieurs compétences qui sont autant de compétences proprement professionnelles : prendre conscience d'un problème, le localiser, élaborer des hypothèses sur ses causes, découvrir les implications plus larges du problème, analyser la démarche pédagogique et ses défaillances, mettre au point une procédure pédagogique différente, recourir à des connaissances pédagogiques et didactiques pour mener l'analyse, argumenter ses choix.

Encore faut-il, pour pouvoir résoudre un problème, l'avoir préalablement construit comme tel. Le mémoire est supposé constituer un lieu de problématisation des pratiques professionnelles. C'est un leitmotiv des formateurs, mais aussi des stagiaires (Sillam, 2002). Que faut-il entendre derrière l'exhortation des formateurs à « problématiser » ? Poser des questions, comme le pensent spontanément la plupart des stagiaires ? Mais un problème n'est pas une simple question ; construire un problème implique une rupture avec l'évidence et la conceptualisation (voir Fabre, 1999). Peut-être est-ce la raison pour laquelle la survenue

d'un obstacle – terrain de stage imprévu, manque de bibliographie de référence sur le sujet, etc. – est souvent ce qui déclenche une problématisation, comme le révèlent des entretiens avec des stagiaires (Ricard-Fersing, Crinon & Birglin, 2001) : face à l'obstacle se découvre la possibilité d'un domaine théorique vu non comme un ensemble de recettes mais comme un lieu d'enracinement des problèmes et un outil pour l'analyse.

M. Fabre, V. Lang et J.-P. Benoit (1999) se sont interrogés de manière plus générale, à partir de quinze mémoires du premier et du second degré, sur les modes de problématisation. Les auteurs proposent d'abord une classification des genres de mémoires à partir des caractéristiques formelles de l'expérience traitée (globalité/focalisation sur un élément, unicité/multiplicité), de l'intentionnalité du traitement (efficacité/intelligibilité, généralité/singularité) et des types de regards sur l'expérience (impliqué/distancié/anticipateur/rétrospectif). Ainsi sont distingués quatre genres : travailler en projet, essayer une démarche, réfléchir sur son expérience et mener une enquête. Ils proposent ensuite d'autres catégories descriptives, qui concernent les manières de poser les problèmes, puis de les construire, dans un rapport, soit au sujet, soit aux concepts, soit aux mondes théoriques et empiriques. La manière qu'ont les formés de se situer par rapport à la théorie et à la théorisation possible de l'expérience apparaît donc très contrastée.

Le processus langagier de théorisation peut ainsi être considéré comme une construction de connaissances, une conceptualisation des « connaissances-en-acte » (Vergnaud, 1996) et une mise en lien de l'expérience avec les savoirs extérieurs. « La théorie prend alors l'aspect de toutes les connaissances accumulées dans les années d'études précédentes et dans des domaines non spécifiques au mémoire dont on découvre la pertinence au fur et à mesure des besoins (ainsi un étudiant est amené, pour analyser des échanges entre enfants, à recourir à une théorie de la communication étudiée à l'université, hors contexte professionnel, d'une manière désintéressée). Elle est aussi, réciproquement, ce qui émane de l'action analysée, interprétée, source d'hypothèses nouvelles directement suggérées par l'expérience. » (Ricard-Fersing, Crinon & Birglin, 2001, p. 145 ; voir aussi Lachnitt & Quet, 2002). Cette mise en lien est un aspect crucial, mais difficile, du travail du mémoire souvent dissocié entre la rédaction d'une « partie théorique » et la présentation d'un travail de terrain. Le processus d'écriture est ce qui permet de dépasser une conception qui, parce qu'elle dissocie dans le temps théorie et pratique, fait de l'une l'application plate de l'autre.

Considérant également que le processus de théorisation s'opère en mobilisant des connaissances disponibles et en les entrecroisant avec des matériaux personnels issus d'une enquête, M. Guigue (1998a) en propose une définition opérationnelle centrée sur l'usage de citations : la présence d'interactions entre trois systèmes discursifs, celui de l'auteur du mémoire, celui d'un auteur publié, celui du terrain. Des indices sont alors facilement identifiables, indépendamment d'appréciations subjectives ou de jugements de valeur : la proximité de citations de sources hétérogènes. Une typologie des différentes pratiques permet de distinguer, d'une part des interactions triangulaires : auteur du mémoire, théoricien, terrain, tantôt liées à une occasion ponctuelle, par exemple un mot évocateur au moment où il se présente, tantôt liées à un élément (comme la population étudiée) qui rayonne et retentit sur l'organisation globale. D'autre part très nombreuses sont les modalités de théorisation binaires dissociées : auteur du mémoire, théoricien dans certains chapitres et, dans d'autres, auteur du mémoire, données de terrain. C'est alors à l'échelle du mémoire tout entier que l'on peut considérer qu'il y a interactions triangulaires. Cette perspective est réductrice et contraignante, mais son caractère pragmatique lui confère une certaine fécondité tant pour faire

des diagnostics et concevoir des interventions pédagogiques, que pour mieux connaître les démarches cognitives mises en œuvre face à une tâche d'écriture complexe, du rapport de stage au mémoire de recherche.

### **La prudence face à un anonymat impossible**

La composition des jurys nous a déjà alertés sur la complexité de la situation d'énonciation dans laquelle se trouvaient les auteurs de mémoires professionnels, mais aussi, indirectement, sur les enjeux éthiques : qui peut juger en toute impartialité ? Toutefois, la détermination, de même que l'exclusion de certains membres potentiels ne suffit pas à neutraliser les difficultés et les risques de ce type de démarches. Dans les formations à visée professionnelle, les étudiants font des stages, développent des activités, des expériences, voire des innovations, et c'est dans ces cadres que s'opèrent la collecte de données ou le recueil d'informations. Or l'un des facteurs centraux qui protège un étudiant ou un chercheur, c'est-à-dire l'éloignement de son lieu d'enquête, est ici totalement inenvisageable. L'anonymat est impossible, que ce soit celui de l'établissement ou des personnels qui y travaillent.

Exposer publiquement sa pratique fait parfois aussi prendre des risques à l'auteur. Est d'ailleurs posée, dans tous les cas, la question des frontières de ce qu'il est possible d'écrire, sur soi, sur les collègues, sur l'institution. Le cas d'étudiants salariés menant une recherche-action sur la politique de leur entreprise et perdant leur emploi est ponctuellement mais régulièrement mentionné (Guigue, 1995 ; Farzad, 2002 ; Douard, 2003).

L'insistance sur la distanciation, comme aussi le repérage de discours militants, sont trop souvent mis sur le compte de l'auteur et de ses faiblesses sans que la prégnance du contexte soit véritablement reconnue. Que peut-on dire ? Jusqu'où peut-on dire ? En dehors du poids incontestable de représentations scolaires sur la valeur de l'abstraction, de la généralisation, il est probable que le formalisme est un recours bienvenu – même s'il n'est ni réfléchi, ni identifié comme tel – pour échapper aux critiques ou aux risques que feraient courir des descriptions et des récits trop précis. Mais les discours des formateurs portant sur les méthodes d'enquête, de recherche et les manières d'écrire associées vont rarement de pair avec des considérations de prudence. Tout est centré sur des critères formels et logiques, correction, rigueur, précision, cohérence, etc., alors que les critères d'acceptabilité sociale sont négligés.

M. Guigue (1995, chap. 4) note que les auteurs, devant donc concilier des exigences multiples, éthiques, professionnelles, sociales et scientifiques, mettent en œuvre des stratégies pour n'en sacrifier aucune. L'une d'elles consiste à s'adresser directement au lecteur pour l'alerter et le sensibiliser au poids des mots. De nombreuses notations sont disséminées à cet usage. Il est question par exemple de « prudence », de « bémols », de « limites ». Il y a aussi fréquemment les tournures stylistiques qui affirment tout en opérant un retrait comme « Bien que... il convient de signaler... », « Certes... mais... ». À cela s'ajoutent des commentaires revenant sur des choix stylistiques pour en souligner, dans un même élan, le sens et la dimension délibérée : « L'emploi du conditionnel exprime le caractère non définitif... », « L'analyse n'est qu'apparemment contradictoire... ». Les écrits universitaires, plus à distance des pratiques sociales et de l'insertion professionnelle, ne sont pas soumis à cette pression qui conduit à peser ses mots, voire à miser sur l'implicite ou sur l'écriture entre les lignes.

## DES PROCESSUS D'ÉCRITURE AUX PROCESSUS DE FORMATION

Les dispositifs d'écriture se donnent pour but de conduire les formés à réfléchir sur leur pratique. Mais en quoi affectent-ils réellement cette réflexion ? Diverses méthodologies ont été mises en œuvre par les chercheurs pour tenter de répondre à cette question des effets des démarches de formation et pour recueillir et analyser des traces des effets dont ils font l'hypothèse.

### Comparer des dispositifs

À quels apprentissages conduisent les *portfolios* d'enseignant ? A. E. Richert (1990) a étudié de manière approfondie le contenu de la réflexion sur la pratique de douze enseignants en formation initiale placés dans quatre conditions : 1) seul sans *portfolio* ; 2) seul et écrivant un *portfolio* ; 3) discutant avec un collègue ; 4) discutant avec un collègue et écrivant un *portfolio*. Elle a analysé les *portfolios*, des journaux, des entretiens et des questionnaires en opérant un codage en fonction des connaissances présentes et des contenus de la réflexion. C'est l'association entre la pratique du *portfolio* et la discussion avec un pair qui a permis les réflexions les plus précises sur les situations d'enseignement apprentissage.

### Des itinéraires d'écriture : l'étude des versions intermédiaires

Ce qui manque le plus aux mémoires professionnels ne serait-il pas un point de vue d'auteur ? Les mémoires apparaissent souvent comme une suite de fragments, l'expression d'une pensée « moléculaire » ou en « constellation » (Guigue, 1995). À partir d'un *corpus* de quinze « dossiers génétiques » de mémoires professionnels de professeurs des écoles (des versions intermédiaires confiées en cours d'année par des professeurs des écoles stagiaires à leur directeur), J. Crinon et M. Guigue (2003) distinguent des mémoires qui effectuent un tel travail d'auteur et dans lesquels on voit se construire une réflexion et ceux qui constituent des réponses formelles à la demande institutionnelle. Les mémoires modulaires, ou juxtapositifs, sont une suite de morceaux indépendants. Les stagiaires en question donnent successivement, en cours d'année des parties de leur mémoire (une « partie théorique », une présentation de l'expérimentation, une analyse de séquences de classe, etc.), quasiment terminées. Les modifications entre la version intermédiaire, qui n'est donnée qu'une fois, et la version finale sont pour ainsi dire inexistantes. À l'inverse, d'autres parcours s'avèrent non linéaires, avec des retours en arrière, des reprises qui supposent un travail de réflexion et de maturation, des réécritures locales et à l'échelle d'une partie. Les morceaux sont donnés plusieurs fois, en articulation avec les nouveaux éléments rédigés. En général, dès la première version se manifeste une position de sujet, à la fois par la présence du stagiaire lui-même dans son écrit et par un effort d'argumentation. L'auteur adopte un point de vue. Ensuite ce point de vue s'affirme, est illustré, évolue, etc.

### L'étude des journaux de bord

Comment s'élabore un mémoire ? F. Cros (1998c) a fait produire des journaux de l'écriture du mémoire et a utilisé ce *corpus* pour interroger l'apport formatif du mémoire. Analysant huit cahiers de bord, elle observe l'apparition progressive d'activités caractéristiques du travail enseignant : prendre des initiatives, planifier et gérer des actions multiples, confronter son expérience avec les pensées des

experts, faire émerger des questions, combiner de manière originale lectures, ressources professionnelles, terrain, mise en écriture, dans une dynamique proche de la pédagogie de projet.

### **Chercher des traces des processus de réflexion**

C'est dans les écrits produits que d'autres chercheurs traquent les traces des acquis professionnels de la démarche d'écriture et évaluent l'effet de l'écriture réflexive sur la réflexivité. Une étude de cas sur six professeurs d'anglais langue étrangère en formation initiale à Hong-Kong qui ont tenu un journal pendant leur stage pratique a ainsi cherché quels traits de réflexivité les participants mettent dans leurs écrits, quels changements y apparaissent au fil du temps (Tsang, 2003). Les catégories mises au jour concernent les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage, les méthodes et les connaissances sur l'enseignement, l'évaluation, le diagnostic des problèmes et les solutions proposées, l'autoévaluation des participants, les questions qu'ils se posent. Certains des items de la grille (par exemple dans la catégorie des problèmes mentionnés et de leurs solutions) sont codés comme indices de réflexivité. Si les « traits de réflexivité » diffèrent d'un participant à l'autre, pour tous les six ils deviennent de plus en plus nombreux au fil du temps. Cependant, l'auteur n'engage pas la discussion sur le rôle respectif que peuvent jouer dans cette évolution l'invitation à une écriture réflexive et la mise en situation d'enseignement elle-même.

D. Bucheton (2003), dans une étude sur des journaux de bord écrits par des professeurs des écoles stagiaires au cours de leurs stages pratiques dans des classes, montre combien la réflexion porte, selon les personnes, sur des aspects différents du métier. Pour certains, c'est l'aspect technique, l'organisation et la programmation de la classe qui est au premier plan. D'autres y mettent plutôt les élèves, ou bien leurs propres attitudes d'enseignants, ou encore la construction de règles d'action plus générales et décontextualisées qui prennent le dessus.

C. Bouissou et C. Aroq (2004) ont constitué deux *corpus* de dix-neuf mémoires professionnels de professeurs d'histoire-géographie et de dix-neuf professeurs des écoles. Une grille de critères leur permet d'y étudier le « rapport à l'action » dont ils témoignent ainsi que la nature et la fonction des savoirs convoqués. Les savoirs sont davantage présents pour préparer l'action que pour l'analyser. Et la capacité à engager le dialogue avec les auteurs cités est sujette à de fortes variations interindividuelles et même intraindividuelle qui mettent en évidence l'instabilité des postures en cours de construction.

Le paradigme réflexif a inspiré plusieurs autres recherches, dans différentes professions. Elles cherchent à déterminer le niveau de réflexion atteint par les formés lorsqu'ils écrivent sur leur pratique ou sur leurs apprentissages. K. Thorpe (2004) analyse les journaux où des élèves infirmières canadiennes sont invitées à commenter leurs apprentissages. Peu d'étudiantes atteignent un niveau dit de « réflexion critique ».

L. Orland-Barak (2005) analyse le « langage de réflexion » dans trente-deux *portfolios* de formateurs d'enseignants. Il s'appuie sur les catégories de réflexion distinguées par N. Hatton et D. Smith (1995) : écriture descriptive (sans réflexion), réflexion descriptive (les jugements personnels), réflexion dialogique (une recherche d'explications), réflexion critique (qui prend en compte des facteurs historiques, sociaux ou politiques). De manière massive, les *portfolios* analysés restent descriptifs et techniques ; leurs auteurs s'attachent à relater des actions et des projets, à décrire ce qui a été fait et à faire état de leurs sentiments. Ils disent

apprécier ce qu'ils font, et en particulier l'écriture du *portfolio*, mais échouent à analyser ce qu'ils apprennent et évitent toute approche critique. L'interprétation du chercheur renvoie d'une part aux conditions pédagogiques de la formation (les consignes d'écriture les ont implicitement orientés vers les considérations techniques plutôt que vers la réflexion critique) et d'autre part au contexte institutionnel d'un système éducatif centralisé qui cherche à diffuser des innovations venues d'en haut.

Dans cette recherche comme dans les précédentes, les potentialités d'apprentissage et de formation professionnelle ouvertes par l'outil de formation ne sont pas niées, mais l'outil n'entraîne pas des effets automatiques et indépendants de ses conditions d'utilisation. En particulier, l'existence (ou l'acquisition) de schèmes d'utilisation chez les usagers est un élément explicatif déterminant de l'efficacité de l'outil.

### **Étudier les interactions écrites entre formateurs et formés**

Une autre piste de recherche, encore peu exploitée, consiste à étudier le contenu des réactions et des annotations des formateurs et les effets de ces rétroactions sur l'écriture des formés. C. Maloney et G. Campbell-Evans (2002), dans un article consacré aux journaux réflexifs écrits par des enseignants australiens en formation initiale, analysent notamment les interventions écrites des formateurs sur les journaux. Ils classent ces interventions en plusieurs catégories : les questions posées pour attirer l'attention sur certains aspects de la situation de classe, les *feedback* qui mettent l'accent sur l'intérêt de ce qui est abordé par le formé et éventuellement aident à l'explicitation d'un problème ou suggèrent des solutions, les alternatives proposées afin de conduire l'étudiant à faire ses choix à partir d'une vision plus complète de la question. Dans une étude de A. Le Roux, F. Lerbet-Séréni et M. Bailleul (2001), ce sont les rencontres entre un professeur stagiaire et son directeur de mémoire qui sont enregistrées et comparées au contenu du mémoire.

### **Faire parler de l'expérience d'écriture : questionnaires et entretiens**

#### *Le point de vue des formés sur l'écriture*

De nombreuses recherches et enquêtes se sont attachées à décrire les attitudes des enseignants en formation initiale ou rétrospectivement des jeunes enseignants à l'égard du mémoire professionnel et la signification que ceux-ci lui accordent (par exemple, Le Roux, Lerbet-Séréni & Bailleul, 2001 ; Ricard-Fersing, Crinon & Birglin, 2001 ; voir la revue de Gomez, 2001), à étudier les réactions des futurs enseignants confrontés à l'élaboration d'un *portfolio* (Borko *et al.*, 1997 ; Loughran & Corrigan, 1995 ; Richert, 1990) ou encore d'un mémoire de fin d'étude (van Meeus *et al.*, 2004). Elles sont souvent utilisées à des fins critiques, lorsque l'enquête montre que les formés sont hostiles au mémoire, de justification, lorsqu'il s'avère que les formés y trouvent leur compte, ou pour souligner le travail à faire, lorsque les réponses à un questionnaire montrent la « faible visibilité formatrice de l'écriture » (Morandi, 2003, p. 96).

Ces enquêtes à visée évaluative existent également à propos de formations à d'autres professions. Ainsi, R. Anderson et D. Schiedermayer (2003) étudient une formation médicale dans laquelle les étudiants ont à écrire un journal de réflexion sur des questions qu'ils considèrent comme importantes, des réactions à des discussions menées en cours, ainsi qu'un poème, un essai et une nouvelle. Le but est d'ajouter une dimension humaniste à la formation médicale et de conduire

ainsi les futurs médecins à s'occuper de leurs patients de manière plus humaine. Cette innovation est évaluée positivement, dans la mesure où les inscriptions à ce cours ont été nombreuses et le taux de satisfaction des étudiants qui l'ont suivi, important.

Une enquête cependant n'est pas à elle seule une recherche. Que faire d'indices de satisfaction contradictoires selon les lieux et la méthodologie employée ? Ces enquêtes n'intéressent, en fait, la recherche que dans la mesure où elles suscitent des hypothèses interprétatives et de nouvelles questions. Une récente enquête par questionnaires et entretiens auprès des stagiaires professeurs de lycées et collèges de l'IUFM de Créteil (Legendre, 2005) met en évidence un jugement négatif majoritaire vis-à-vis du mémoire professionnel lorsque les questions sont posées de manière générale et un jugement positif lorsqu'on aborde le profit qu'on en a tiré personnellement.

M. Bailleul et J.-Y. Bodergat (2001), dans une enquête par questionnaires auprès de professeurs stagiaires du premier et du second degré d'une même académie, mettent en évidence plusieurs « réseaux » de réponses caractérisant des manières différentes d'évoquer le mémoire (par exemple, pour les professeurs des écoles : regret, technicité en construction, implication personnelle, articulation théorie-pratique, vécu centré sur le directeur du mémoire) et un jugement sur le mémoire souvent lié à une attente de transmission directe des savoir-faire « artisanaux » du métier.

L'idée que le mémoire est prématuré dans une formation initiale est aussi assez fréquente dans ces sondages. Mais il est intéressant de constater, comme le font P. Guibert et M. Ayraud (2004), que les prises de position des stagiaires sur le mémoire comme plus généralement sur la formation sont contrastées et font système avec d'autres éléments. Ces chercheurs, analysant des entretiens cliniques de stagiaires et de débutants du premier et du second degré, construisent une typologie de stagiaires à partir du rapport de ceux-ci au temps dans l'entre deux identitaire que constitue la formation. Deux idéaux-types distincts semblent structurer les discours des interviewés. L'un, à dominante « spatiale », privilégie l'action immédiate et la relation aux autres, dans l'espace de la formation. Le second, à dominante « temporelle », se réfère au passé et se projette dans l'avenir. Dans le premier cas, on refuse ce qui n'est pas utile ici et maintenant (le « théorique ») et on reproche à l'institution de ne jamais donner ce qu'elle devrait pour répondre aux angoisses présentes, voire d'infantiliser. Dans le deuxième cas, la formation s'inscrit dans une histoire personnelle, qui donne sens à ce qui est vécu, permet d'importer des ressources dans le présent et de prendre du recul par rapport à celui-ci. Le mémoire devient « un lieu où le temps appartient au stagiaire ». Le mémoire, au centre des préoccupations pendant l'année de stage, est rarement évoqué dans les entretiens avec les titulaires débutants. Les outils de la formation ont été assimilés, dépassés. C'est lorsqu'il y a difficulté à trouver sa place dans la profession qu'on revient sur le mémoire, sur le mode du ressenti.

La recherche de ce qui fait système préside aussi à une enquête auprès de professeurs stagiaires de sciences physiques, conduite par M. Méheut, É. Saltiel et W. Kaminski (1999). Neuf professeurs ont été interrogés en début et en fin d'année. À partir de la place dévolue à l'élève et au professeur, les auteurs opposent deux groupes d'enseignants stagiaires : ceux qui pensent qu'enseigner la physique consiste à montrer et à expliquer et ceux qui « font faire », prennent en compte les difficultés conceptuelles des élèves et varient les activités de classe. Les stagiaires du premier groupe perçoivent plutôt le mémoire de manière négative, ceux du deuxième presque toujours de manière positive.



### *Analyser les apports de la démarche d'écriture*

La méthodologie de recherche par entretiens est parfois employée pour déterminer de manière précise les effets de la démarche, à travers les représentations que s'en font les formés.

X. Jianzhong (2003) a étudié une formation continue qui a concerné tous les enseignants d'une école élémentaire new-yorkaise, formation centrée sur l'écriture de *portfolios*. Les intéressés y avaient en particulier à approfondir, pour le mettre en commun avec leurs collègues, un domaine particulier d'intérêt (par exemple les apprentissages coopératifs dans telle classe), et à faire des propositions pratiques. Le chercheur a procédé à des entretiens avec tous les participants, afin de déterminer l'impact du dispositif d'une part sur leurs « apprentissages professionnels », d'autre part sur la collaboration entre collègues. Les enseignantes déclarent avoir préparé leurs cours de manière plus précise, pris le risque d'essayer de nouvelles manières de faire, et en avoir aussi tiré profit pour mieux connaître leurs élèves. Sur le plan du travail entre collègues, les points saillants concernent la transmission de l'expérience des enseignants plus anciens aux débutants, la généralisation d'échanges de travail pendant la pause de midi. Les *portfolios* ont aussi permis aux responsables d'ajuster leurs interventions formatives.

En formation initiale, P. J. T. Winsor, R. L. Butt et H. Reeves (1999) ont suivi sur toute la durée de leur formation quinze volontaires, et grâce à des entretiens réguliers, ont cherché quels thèmes émergent successivement chez les participants, reviennent ou disparaissent. Certaines questions initiales relatives au *portfolio* lui-même disparaissent rapidement (les *portfolios* prennent du temps ; qu'y inclure, quels moments de l'expérience montrer ?). D'autres sont présentes du début à la fin du travail (« documenter » la réflexion en gardant des traces du travail ; autoévaluer son parcours de formation ; se fixer des buts ; indiquer ses réalisations afin de se préparer aux entretiens d'embauche). Certains enfin arrivent plus tard comme la prise en compte de l'imprévu et des réactions des élèves dans leur enseignement, la prise de conscience de la nature personnelle de l'enseignement (on enseigne avec ce qu'on est), ou encore la nature dynamique et jamais achevée de l'exercice du métier d'enseignant.

Écrire son journal est un exercice fatiguant et dévoreur de temps, disent les formés, alors même qu'ils en reconnaissent l'apport (Maloney & Campbell-Evans, 2002). Aider les étudiants à s'investir dans l'écriture du journal apparaît dès lors un des gains notables des interactions avec le formateur autour de celui-ci.

### **Améliorer les dispositifs d'écriture**

#### *Des recherches de formateurs*

La littérature sur l'écriture en formation est très largement une littérature de formateurs qui étudient ce qu'ils mettent eux-mêmes en œuvre, explicitent leurs pratiques de formation, en montrent les cohérences, les buts, les enjeux et expriment volontiers leur enthousiasme (ou du moins les convictions qui les animent dans cette mise en œuvre) ou leur déception. Ainsi, évoquant la pratique de journaux réflexifs dans la formation d'infirmières en Australie, J. Wellard et É. Béthune (1996) constatent, non sans dépit, que les personnes en formation reproduisent des stéréotypes là où les formateurs souhaitaient faire naître un retour critique sur les pratiques. La recherche-action canadienne de P. J. T. Winsor *et al.* (1999) expérimentant le *portfolio* d'enseignants dans une université pratiquant d'autres modes d'évaluation se conclut par la recommandation de généraliser le système. Les exemples pourraient être multipliés.

D'où l'objectif de certaines recherches de déterminer les conditions d'efficacité de l'écriture en formation. Par exemple, à propos d'une formation continue d'enseignants, X. Jianzhong (2003) évoque le nécessaire climat de confiance et le type de supervision qu'implique la réussite d'un travail d'équipe fondé sur la rédaction de *portfolios*. A. Jorro (2004), s'appuyant sur diverses traces écrites des travaux de douze formateurs d'enseignants, insiste sur la vigilance épistémologique du formateur par rapport aux références convoquées ou à l'argumentation, sur la valorisation du projet d'écriture du formé nécessaire au « passage » à l'écriture, sur un accompagnement souple et rigoureux et sur la multiplicité des postures qu'il doit mobiliser (contradicteur, médiateur, traducteur, régulateur, pisteuse et témoin extérieur). E. W. Driessen *et al.* (2005), dans le cadre du *cursus* d'étudiants en médecine, ont cherché à identifier, à partir de treize entretiens avec des formateurs, les conditions nécessaires à la rédaction de *portfolios* qui soient l'occasion de chercher le pourquoi – et non pas de rapporter simplement des faits – et de développer une attitude critique : fournir une aide active (*coaching*) aux étudiants en indiquant quelles questions se poser ; indiquer clairement la structure de l'écrit demandé, particulièrement aux étudiants les plus faibles, s'assurer que les étudiants ont à leur disposition une expérience suffisamment riche et variée pour donner lieu à réflexion, prendre en compte le *portfolio* dans l'évaluation des études, condition pour que le travail soit pris au sérieux.

Des propositions sont avancées afin de contourner les difficultés d'écriture. P. Dominicé (2002), constatant la crainte éprouvée par les membres d'un groupe d'infirmières hautement qualifiées face à la mise en forme écrite des récits portant sur leur pratique, leur propose une formule d'échanges s'inspirant de la correspondance. Des lettres servent d'impulsion à un dialogue écrit avec des « lettres réponses » rédigées par chacun à l'intention du groupe.

Dans le cadre d'une démarche de formation où les « récits de vie professionnelle » occupent une place centrale (Bliez-Sullerot & Mevel, 2004), l'alternance de l'usage de fiches outils et d'échanges en groupes à géométrie variable crée des interactions entre « papier » et discussion. En effet, l'insistance sur les pratiques formalisées et instrumentées est associée à une certaine prudence vis-à-vis de l'écriture, comme s'il s'agissait de rendre possible une forte implication personnelle en réduisant l'écriture à du « travail sur papier » (p. 238). À cela s'ajoute que l'écriture structurée et guidée par les fiches outils est d'ordre privé, préparatoire à ce qui va être dit dans le groupe. Il y a donc une sorte de renversement : l'écriture n'est pas conçue comme ouvrant sur la circulation d'un texte devenu autonome, mais comme l'émergence pour soi d'aspects biographiques parmi lesquels on choisira ceux qui seront mis en discussion dans des groupes toujours restreints.

#### *L'accompagnement de l'écriture*

Plusieurs recherches s'intéressent de manière frontale à la question de l'accompagnement de la démarche d'écriture : recherches sur les formateurs qui accompagnent, sur les discours des formés concernant l'accompagnement.

C'est le cas des enquêtes croisées, procédant par entretiens auprès des professeurs stagiaires et de leurs formateurs, conduites par M. Bailleul et J.-Y. Bodergat (2001). Elles permettent à ces chercheurs de confronter les réponses des uns et des autres. Elles mettent notamment en évidence une sous-estimation par les directeurs de mémoires des difficultés déclarées par les stagiaires à écrire leur mémoire (et tout spécialement à répondre à l'injonction de problématiser leur écrit). De manière plus générale, ces auteurs concluent que les directeurs de mémoire sont insuffisamment armés face aux attentes des formés.

Dans le contexte américain, R. L. Wade et D. B. Yarbrough (1996) ont trouvé aussi dans l'inégale préparation des formateurs et la diversité de leurs pratiques une explication à l'extrême diversité des réponses des formés dans les enquêtes qui cherchent à déterminer les effets des dispositifs fondés sur l'écriture. Leur objectif est de déterminer comment les étudiants (deux cent douze futurs enseignants du primaire engagés sur une même formation de trois semestres) perçoivent l'utilité de produire un *portfolio* et y développent leurs capacités de réflexion. Les chercheurs ont analysé une partie des *portfolios*, des écrits bilans, ainsi que des entretiens avec quelques étudiants. Près de la moitié des étudiants n'avait pas compris le but du *portfolio*. Les résultats concernant plusieurs items dégagés par l'analyse montrent des différences statistiques significatives en fonction des formateurs qui ont encadré les étudiants. La manière dont le formateur présente le *portfolio* et rétroagit sur ses étudiants à propos de celui-ci a une influence importante sur l'intérêt qu'ils y trouvent et sur son efficacité réflexive, concluent les auteurs.

Reconnaître cette demande d'aide conduit A.-M. Chartier (2003) à penser que « le mémoire professionnel peut être un bon détour d'écriture pour former les formateurs » (p. 54). L'écrire consoliderait la culture professionnelle des praticiens-formateurs : leurs souvenirs de situations vécues complexes deviendraient un réservoir réfléchi leur permettant de « trouver le bon exemple et les mots qu'il faut au bon moment ».

## **CONCLUSION : QUELLES RECHERCHES ?**

La recherche sur l'écriture comme outil de professionnalisation est aujourd'hui en plein essor, elle accompagne l'essor des pratiques de formation fondées sur l'écriture. Elle offre déjà un *corpus* important de résultats. Cependant, elle souffre encore d'un manque d'unification du champ et de l'ignorance mutuelle de travaux proches conduits sur des professions ou dans des cadres réglementaires différents. De notre synthèse, nous pouvons dégager quelques tendances communes.

### **Étudier l'écriture ou l'écriture professionnalisante ?**

L'écriture, dans les formations, est à la fois moyen et médium, aussi bien pour la communication que pour l'élaboration et le développement de la pensée. Les caractéristiques, la qualité de l'écriture constituent donc une préoccupation centrale dans beaucoup des articles recensés. Dans cette perspective, qui survalorise l'apprentissage et l'acquisition d'une compétence de base transversale, savoir écrire, certaines recherches s'intéressent si prioritairement à l'écriture que le contexte professionnalisant, ses contraintes et son impact sont négligés. Par exemple, la composition des jurys et leur effet rétroactif sur l'écriture sont rarement pris en compte, ce sont plutôt les normes – implicitement universelles – du bien écrire qui sont la référence implicite.

À l'inverse, d'autres négligent l'écrit et concentrent leur attention sur les représentations concernant le processus d'écriture, son intérêt et son impact. C'est ainsi que des entretiens ou des questionnaires sont proposés à des tuteurs, à des directeurs de mémoires ou à leurs auteurs. L'articulation des différents points de vue n'est pas systématique et l'écrit lui-même se trouve contourné alors même que les effets d'attente et le contexte de recueils de ces discours ne font pas l'objet d'un recul critique.

### **Des recherches « de l'intérieur »**

Les recherches sur les écrits de formation sont, dans la grande majorité des cas, conduites par les chercheurs sur leurs propres pratiques de formateurs et pour un public de formateurs. Ce constat vaut pour tous les pays où a porté notre investigation. Dans une revue des recherches américaines consacrées à l'impact des dispositifs de formation d'enseignants sur les pratiques professionnelles, les apprentissages des futurs professeurs et ceux de leurs élèves, P. Grossman (2005) note également que les dispositifs de formation sont en majorité étudiés par les chercheurs sur leurs propres étudiants et leurs propres programmes. La première motivation de ces recherches est de conduire à une amélioration des pratiques. Dans certains cas, comme on l'a vu à propos des animateurs français, la tonalité peut même être corporatiste : se mettre en scène comme un professionnel spécifique, irremplaçable en l'état du partage des rôles et des tâches.

Conduire des recherches sur des programmes et des pratiques de formation dont on est soi-même acteur facilite l'accès aux données (23) et procure une connaissance fine d'éléments de contexte qui pourraient échapper à un chercheur extérieur. En revanche, ce double rôle oblige le chercheur à être particulièrement attentif à toute une série de difficultés, de nature à entacher la validité des résultats, relatives à la collecte des matériaux, aux relations entre le chercheur et les formés et à l'analyse des matériaux (Zeichner & Noffke, 2001).

### **Des recherches inégalement réparties**

L'attention portée aux écrits de formation est assez contrastée selon les secteurs. Les recherches sont très nombreuses sur certaines professions (les enseignants surtout (24)), très peu nombreuses sur d'autres (la VAE, qui passe par une mise en écriture de l'expérience, ne donne pas lieu à des recherches centrées sur ce thème). Il y a des recherches notamment là où existent des chercheurs à l'intérieur de l'institution de formation, qui vont s'emparer de ce thème de recherche par « proximité » et où les paradigmes de recherche dominants du secteur les suscitent (25).

D'un pays à l'autre, la situation est aussi très inégale. Ainsi pour les enseignants, les études sont très nombreuses en France (le mémoire) et aux États-Unis (le *portfolio*, les récits, etc.), beaucoup moins ailleurs. En Belgique, W. van Meeus et ses collègues (2004) notent qu'ils n'ont pas trouvé de recherche antérieure sur le mémoire de fin d'étude en formation d'enseignants. Les recherches sont de fait très souvent des recherches locales consacrées à un programme, un établissement, voire aux étudiants du chercheur, dans une ignorance des recherches conduites sur d'autres genres, d'autres professions, d'autres lieux. Aussi ces recherches se répètent-elles souvent au lieu de se cumuler et de s'agréger. L'écriture en formation – et plus largement les méthodes en formation professionnelle – constituent un champ d'étude encore morcelé et mal structuré.

### **Peu d'approches comparatives**

À quoi attribuer cet état de fait ? Le nombre d'écrits de fin d'études est considérable (par exemple, en France, ce sont environ vingt-cinq mille nouveaux professeurs et huit mille futurs assistants de service social et éducateurs qui soutiennent un mémoire chaque année), mais ces documents ne sont pas toujours archivés et se trouvent souvent difficiles d'accès. Comment s'en procurer ?

Comment composer des *corpus* diversifiés ? Dans ce contexte, le rassemblement de séries plus ou moins nombreuses s'opère par proximité, par relations, etc., à moins de s'alimenter, par exemple, sur des sites Internet. Chaque chercheur ou chaque équipe a ainsi tendance à rester enfermé dans le champ professionnel qui correspond à celui de son propre ancrage en tant que formateur, ou en référence à sa formation d'origine.

Ainsi se trouvent constituées des sortes de niches, au sens écologique : un formateur d'enseignants fait porter ses recherches sur les mémoires professionnels des enseignants comme s'il y avait là une sorte de monopole ou d'exclusivité. En France, la terminologie des textes officiels de l'Éducation nationale s'impose au point que le qualificatif « mémoire professionnel » devient une catégorie évidente qui subsume tout à la fois une dénomination institutionnelle, un domaine professionnel, un ensemble d'écrits. Cette conception dispense d'aller voir ailleurs : l'objet de recherche se trouve ainsi véritablement « donné » par les réalités et les découpages administratifs du monde extérieur. De même en ce qui concerne les animateurs. Si O. Douard (2003) vise une meilleure connaissance de cette profession et de sa spécificité par rapport aux travailleurs sociaux, et tout particulièrement par rapport aux éducateurs, il conduit et pilote néanmoins des recherches qui s'en tiennent à l'intérieur de la profession.

Parfois, et plus précisément encore dans le domaine de la formation des enseignants, la proximité est doublement construite, sur la professionnalité et sur la discipline. Ainsi les recherches qui portent sur des mémoires mettant en scène des démarches ancrées dans sa propre discipline d'origine ne sont pas rares (pour le français, par exemple, Benoit, 1998, 1999 & 2004 ; Delcambre, 1998b & 1998c ; Nonnon, 1995 ; pour l'anglais, Haramboure, 1999 ; pour l'histoire et géographie, Bouissou & Aroq, 2004 ; pour les professeurs des écoles spécialisés, Rich, 2001). Dans certains cas, c'est la constitution d'équipes qui permet d'assurer brassage et distanciation tout en permettant une collecte de données qui suppose la proximité, voire même l'accompagnement. Mais beaucoup des recherches dans le champ sont des études de cas.

Par rapport à ces démarches sectorielles et impliquées, on peut repérer différents niveaux de transversalités ou de mise en perspective comparative.

*Premier niveau* : des publications collectives qui créent des situations de proximité entre différentes professionnalités (Blanchard-Laville & Fablet, 2003 ; Crinon, 2003).

*Deuxième niveau* : des comparaisons à l'intérieur même d'un champ professionnel (celui des travailleurs sociaux, Guigue, 1995 ; celui des enseignants, Guigue, 1998d & 2001a ; Lachnitt & Quet, 2002 ; Ricard-Fersing, Dubant-Birglin & Crinon, 2002 ; Ricard-Fersing & Crinon, 2004) ou des enquêtes qui comparent les situations dans plusieurs instituts de formation (Benoit, 2004, comparant les références convoquées par les stagiaires dans deux IUFM différents ; enquête portant sur un nombre important de stagiaires appartenant à plusieurs instituts : Blanchard-Laville & Nadot, 2000 ; Comiti, Nadot & Saltiel, 1999 ; Guibert & Ayraud, 2004).

*Troisième niveau* : des comparaisons entre les écrits de différentes professions : M. Balcou-Debussche (2004) compare les sages-femmes, les infirmiers, les aides-soignants et les ambulanciers ; É. Lesur (en cours) compare des mémoires d'éducateurs de jeunes enfants et des mémoires de professeurs des écoles.

### **Des recherches commanditées**

Ces écrits ont un enjeu fort en termes de politique, d'image et de reconnaissance d'un niveau selon des échelles universitaire et professionnelle. Ainsi dans une perspective tout à la fois de connaissance et de promotion, ils font l'objet de commandes ou d'appels d'offres ; cette opportunité confère de la légitimité et facilite la constitution de *corpus*. À partir de là se constituent des groupes et s'élaborent des études ou des recherches qui donnent lieu à des rapports et à des ouvrages collectifs. On peut ainsi mentionner le rapport de M. Fournet, V. Bedin & P. Sanchou (1997) en réponse à un appel d'offre du ministère de l'Éducation nationale, qui présente une recherche sur des mémoires (diplôme supérieur en travail social, maîtrise AES, diplôme universitaire de cadres de santé, diplôme universitaire de formateur des régions Sud) soutenus à l'université Toulouse II-Le Mirail. C'est aussi le cas pour les mémoires des enseignants, à l'échelle locale des IUFM notamment de Versailles (Cros, 1998a), Créteil (Crinon, 2003), Grenoble (Comiti, Nadot & Saltiel, 1999). L'ouvrage sur les mémoires des animateurs de A. Douard (2003) est quant à lui issu des travaux d'un séminaire de recherche organisé par l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP).

### **Des recherches pour la formation**

S'il est fort intéressant de faire le bilan critique des formations qu'on organise, dans un but d'amélioration du dispositif, et de communiquer ces réflexions à la communauté de ses collègues, on touche aussi une des limites, du point de vue du progrès des connaissances, de nombreuses études publiées dans ce champ. Beaucoup en effet sont peu exploitables, parce que le lecteur ignore sur quoi portent par exemple les perceptions et les jugements recueillis auprès des acteurs, faute d'une analyse suffisamment précise du contexte. Car derrière une même étiquette (mémoire, *portfolio*, etc.) ce sont des pratiques de formation extrêmement différentes qui se logent (Nadot, 2003 & 2004 ; Yade & Yarbrough, 1996).

Par ailleurs ce *corpus* de recherches peut être lu comme le récit d'un malentendu. Les formateurs qui conçoivent et analysent des formations par l'écriture cherchent à promouvoir une conception où l'exercice des métiers de l'humain est fondé sur l'élaboration autonome de sa propre pratique et sur un continu retour critique sur celle-ci, conception qui minore la dimension de transmission de gestes techniques. Mais les recherches empiriques indiquent une forte discordance entre ces conceptions et la réalité des écrits, où prévalent souvent les dimensions techniques.

### **Des recherches qui se situent dans un contexte polémique**

Une question importante, en particulier pour les formateurs et les décideurs, est celle des effets de l'écriture en formation. En France, le débat sur la présence, la forme ou le moment (26) d'un mémoire dans la formation initiale des enseignants n'est pas clos. Peut-on donner une validation empirique au postulat des effets formatifs des dispositifs d'écriture ? Il est difficile, plus encore que d'apporter des « preuves » d'effets de la formation sur les pratiques professionnelles objectives, d'en chercher les causes : comment désintriquer les influences de tel et tel aspects de l'itinéraire de formation d'un professionnel ? En revanche, les effets subjectivement ressentis par les formés ont fait l'objet d'enquêtes nombreuses, par entretiens et questionnaires, pendant le temps de formation et lors des premières années d'exercice.

Les recherches sur l'écriture en formation offrent un reflet des tensions qui traversent la formation : selon le moment du questionnement, ses modalités, les stagiaires interrogés, les résultats sont contrastés. Le mémoire n'échappe pas au discours de disqualification et au sentiment que les choses ne se font pas au moment opportun, ni dans une durée suffisante. Mais il peut aussi prendre sens dans une continuité et être vécu sans dramatisation.

Aux chercheurs de continuer à apporter les analyses qui éviteront de confondre évaluation et indice de satisfaction comme de croire que les potentialités d'un dispositif de formation en garantissent les effets.

Jacques Crinon  
jacques.crinon@creteil.iufm.fr  
IUFM de Créteil

Université Paris 8, Laboratoire « Éducation, socialisation,  
subjectivation, institution » (ESSI),  
équipe « Éducation scolarisation » (ESCOL)

Michèle Guigue  
mguigue@club-internet.fr  
Université Lille 3

Équipe de recherche sur les interactions professions,  
éducation, orientation (PROFEOR)

#### NOTES

- (1) Au sens de la sociologie anglo-saxonne, les « professionnels » se distinguent par leurs connaissances spécialisées, leur éthique du service, leur identité collective et leur autonomie en tant que groupe professionnel (Hoyle, 1980 ; Lessard & Bourdoncle, 1997).
- (2) L'article argumente pour la présence de la littérature et de l'écriture narrative dans la formation des médecins. Le sujet soigné est en effet à prendre dans sa globalité. Les *writing groups* permettent donc, selon l'auteur, d'aborder les questions éthiques, de prendre en compte le ressenti de situations professionnelles parfois délicates, de réfléchir entre collègues sur des incidents et aident, non seulement à soulager les fortes pressions liées à l'exercice de la profession, mais aussi à ouvrir les yeux sur ce qui a déterminé telle situation, telle décision. L'article ne se fonde cependant sur aucune étude empirique permettant de justifier ces déclarations.
- (3) Avec toute la difficulté parfois de faire le tri, car il est aussi des articles qui intriquent recherche et propositions de dispositifs, qui articulent par exemple, avec une épistémologie de recherche-action, la description de ce qu'est un mémoire professionnel d'enseignant et de ce qu'il devrait être selon l'auteur, qui visent à faire évoluer le système en cohérence avec leurs valeurs et leurs choix et tirent de la recherche des arguments à cette fin.
- (4) L'ambition de procéder à un inventaire exhaustif des travaux serait d'ailleurs peu réaliste : beaucoup de ces études sont difficilement accessibles, si ce n'est à travers les ouvrages qui les citent ; elles appartiennent à cette « littérature grise » que constituent les rapports et les actes de journées internes aux institutions de formation, les communications de colloques non publiées, les thèses.
- (5) La *narrative inquiry*, en donnant la parole, collectivement, aux praticiens, est au cœur de recherches sur la pensée des enseignants produites avec le concours des enseignants. Voir par exemple Clandinin & Connelly, 2000 ; Cochran-Smith & Lytle, 1999 ; Doecke, 2004.
- (6) Cette conception est la plus communément partagée par les stagiaires, comme le montre l'analyse de questionnaires faite par S. Nadot (Comiti, Nadot & Saltiel, 1999), et comme le constate également R. Guibert (1998).
- (7) L'analyse qui suit reprend partiellement une note de lecture de J. Crinon (2004).
- (8) La thèse de P. Crognier (2006) aborde cette thématique. Toutefois, à côté de l'analyse des documents administratifs, l'auteur a procédé par entretiens, accordant de l'importance à l'expérience d'écriture plus qu'à l'écriture elle-même.
- (9) Même s'il arrive qu'apprendre à écrire ou manifester des compétences de maîtrise de l'écriture fasse partie des objectifs d'un mémoire. L. J. Shin (1998) décrit un journal réflexif en formation d'enseignants de langue étrangère : le formé y écrit sur son expérience de l'écrit et l'enjeu est ici d'être soi-même plus à l'aise en écrivant dans la langue cible.
- (10) En France, les textes officiels fixent, pour chaque profession, les normes auxquelles doivent satisfaire les mémoires à évaluer. Pour les professions du social, on peut trouver des informations sur le site du ministère de l'Emploi, de la Cohésion sociale et du Logement : <http://www.social.gouv.fr>. Pour le mémoire des enseignants stagiaires français, les textes officiels nationaux (Circulaire n° 91-202 du 2 juillet 1991 ou le *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, n° 15 du 11 avril 2002) sont complétés par d'innombrables recommandations internes aux instituts de formation.
- (11) Y a-t-il une différence empiriquement constatée, dans une formation utilisant la méthode des cas, lorsqu'un cas est l'objet d'une réflexion écrite et lorsqu'il est en outre l'objet d'une discussion ? C'est à travers l'analyse des productions verbales (orales et écrites) qu'est recherché l'effet du dispositif mis en place et vérifiée l'hypothèse d'un effet particulier de la situation de discussion.
- (12) Ce type de travail est poursuivi par la revue *Vie sociale* dont les sommaires sont consultables sur le site web du Centre d'études, de documentation et d'information sociales (CEDIAS) : <http://www.cedias.org> (consulté le 10 octobre 2006). De même ce site permet d'accéder à des listings de titres et au texte des meilleurs mémoires.
- (13) Dans le cadre de la formation des travailleurs sociaux, M. Guigue (1995) analyse plusieurs exemples de « stratégies prudentes »,

- qui passent par l'imbrication de plusieurs niveaux de sens, la mise à distance d'une partie du propos tenu grâce au jeu des citations, l'énoncé de propositions contradictoires, etc.
- (14) Une autre présentation de cette analyse apparaît dans un autre article de la même équipe (Fabre & Lang, 2000). La formation se déroule dans un espace quadripolaire qui constitue un système de tensions : le terrain, les normes édictées par les textes officiels, les savoirs issus de la recherche et l'activité de recherche.
- (15) On ne peut négliger l'impact de la demande sociale ainsi que le souligne par exemple E. Triby (1999) : « Cette sorte d'urgence nouvelle ne prend vraiment tout son sens qu'en référence à deux phénomènes conjoints : la médiatisation accélérée et l'émergence d'une problématique générale de l'évaluation. La première exige de pouvoir se situer dans d'autres registres de compréhension que celui du sens commun ou des bonnes intentions ; la seconde appelle une perception plus objective de son activité, plus dépouillée de ses états d'âme. L'écrit professionnel est censé constituer le détour nécessaire pour répondre à ces interrogations nouvelles. »
- (16) Cette présence est marquée avec une force particulière dans le diplôme d'études supérieures en travail social (DSTS), circulaire n° 25 du 25 avril 1985 du ministère des Affaires sociales et de la Solidarité nationale.
- (17) S. Nadot (Comiti, Nadot & Saltiel, 1999) distingue trois fonctions du mémoire : sa fonction certificative (c'est un des trois éléments pris en compte pour l'évaluation finale et la titularisation du professeur stagiaire), sa fonction formative (la professionnalisation) et sa fonction informative (ce que, achevé, il apporte à ses lecteurs).
- (18) Le « je » peut se situer à plusieurs niveaux, remarque également É. Nonnon (1995) : le stagiaire qui se met en scène comme protagoniste des scènes de classe, l'observateur et l'évaluateur de ses propres conduites, celui qui interprète après coup, voix du narrateur présente dans ses choix d'écriture, etc.
- (19) Toutefois on peut noter qu'un certain nombre de publications mentionnées dans cette note de synthèse ne sont guère plus soucieuses de la précision et de la correction des références qu'elles mentionnent, mais nous laisserons au lecteur le soin de les reconnaître.
- (20) Théorie d'ailleurs largement confondue par les enseignants stagiaires avec « ce qu'on trouve dans les livres » (Ricard-Fersing, Crinon & Birglin, 2001).
- (21) Un cas mérite d'être cependant souligné du fait de sa rareté : C. Lejeune, B. Paireon et B. Papeians (2004) présentent un dispositif d'écriture dans le cadre d'une formation d'infirmiers et donnent à lire des extraits de descriptions fines de relations soignants/soignés et les analyses qui s'ensuivent.
- (22) Cela n'implique, chez les auteurs cités, nulle croyance en une transparence ou à une adhérence de la description à son objet. Toute description, de par le pouvoir de catégorisation du langage, exprime un point de vue.
- (23) Il est difficile de constituer des corpus lorsqu'on n'est pas dans l'institution qu'on veut étudier, car on se heurte parfois aux réticences des acteurs ou aux garanties à donner à des « comités d'éthique ».
- (24) Le nombre impressionnant de recherches sur les mémoires des enseignants ne saurait faire oublier que d'autres écrits professionnalisants du champ scolaire sont négligés. Toutefois voir A. Rabany (2006) pour les Conseillers principaux d'éducation.
- (25) Ce sont fréquemment des linguistes qui se sont intéressés à l'écriture en formation.
- (26) Certains, à partir de l'idée d'un primat de l'action (voir plus haut), plaident pour la suppression du mémoire. D'autres renvoient le mémoire à l'acquisition d'une certification universitaire supplémentaire. D'autres enfin voient dans l'écriture un instrument possible pour la formation tout au long de la vie mais estiment que les pratiques à analyser sont encore trop minces en formation initiale pour se prêter à l'écriture d'un mémoire.

## BIBLIOGRAPHIE \*

- AHLSTRAND E. & BERGQVIST K. ([2005]). *Thesis in Teacher Education: Research Orientation and Professional Relevance*. Linköping University. Document disponible sur internet au format PDF à l'adresse : [http://rhu.se/activities/projects/financed\\_projects/a-b/bergqvist\\_kerstin\\_g02\\_final.pdf](http://rhu.se/activities/projects/financed_projects/a-b/bergqvist_kerstin_g02_final.pdf) (consulté le 26 septembre 2006).
- ANDERSON R. & SCHIEDERMAYER D. (2003). « The Art of Medicine Through the Humanities : An Overview of a One-Month Humanities Elective for Fourth Year Students ». *Medical Education*, vol. 37, p. 560-562.
- ANDRADE L. T. (2003). « A escrita dos professores : textos em formação, professores em formação, formação em formação ». *Educação e Sociedade*, vol. 24, n° 85, p. 1297-1315.
- ASTIER P. (2004). « La validation des acquis de l'expérience, épreuves de commensurabilité », *Éducation permanente*, n° 158, p. 25-38.
- BAILLAT G. & AROQ C. (2002). « Réflexivité et écriture professionnelle. Le cas du mémoire professionnel ». *Enjeux*, n° 53, p. 188-199.
- BAILLEUL M. & BODERGAT J.-Y. (2001). « Diriger un mémoire professionnel. Entre dispositif institutionnel et problématique relationnelle. Le cas de la formation des enseignants en France ». *European Journal of Teachers Education*, vol. 24, n° 3, p. 263-289.
- BAKHTINE M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- BALCOU-DEBUSSCHE M. (2004). *Écriture et formation professionnelle, l'exemple des professions de la santé*. Ville-neuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- BARON G.-L. & BRUILLARD E. [dir.] (2006). *Technologies de communication et formation des enseignants*. Lyon : INRP.
- BATISTA N. ; BATISTA S. H. ; GOLDENBERG P. ; SEIFFERT O. & SONZOGNO M. C. (2004). « O enfoque problematizador na formação de profissionais da saúde ». *Revista Saúde Pública*, vol. 39, n° 2, p. 231-237.
- BAUTIER É. (2001). « Pratiques langagières et scolarisation ». *Revue française de pédagogie*, n° 137, p. 117-161.
- BAUTIER É. (2005). « Formes et activités scolaires. Secondarisation, reconfiguration et différenciation sociale ». In N. Ramognino & P. Vergès (dir.), *Le français hier et aujourd'hui : politiques de la langue et apprentissages scolaires. Hommage à Viviane Isambert-Jamati*. Aix-en-Provence : Presses de l'université de Provence, p. 49-67.
- BEAUVOIS J.-L. & DESCHAMPS J.-C. (1990). « Vers la cognition sociale ». *Traité de psychologie cognitive*. Paris : Dunod, t. 3 p. 3-110.

\* Les auteurs adressent leurs vifs remerciements à Maïra Mamede qui a contribué à établir la bibliographie.



- BECK R. J. ; LIVNE N. L. & BEAR S. L. (2005). « Teachers' Self-Assessment of the Effects of Formative and Summative Electronic Portfolios on Professional Development ». *European Journal of Teacher Education*, vol. 28, n° 3, p. 221-244.
- BENOIT J.-P. (1998). « Savoirs et valeurs en fin de formation, analyse de mémoires professionnels de lettres ». In G. Legros, M.-C. Pollet & J.-M. Rosier (éd.), *Quels savoirs pour quelles valeurs ? Actes du 7<sup>e</sup> colloque de l'Association internationale pour le développement de la recherche en didactique du français langue maternelle (ADFLM) : Bruxelles, septembre 1998*. [Saint-Cloud] (Hauts-de-Seine) : ADFLM, p. 261-264.
- BENOIT J.-P. (1999). « Mise à l'épreuve des descripteurs du Centre de recherches en éducation de Nantes (CREN) ». *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 32, n° 4-5, p. 111-133.
- BENOIT J.-P. (2004). « Cultures et pratiques professionnelles des stagiaires de lettres et de leurs formateurs. Évolutions sur dix ans et spécificités locales ». In A. Gonnin-Bolo & J.-P. Benoit (coord.), *Le mémoire professionnel en IUFM. Bilan de recherches et questions vives*. Lyon : INRP, p. 99-119.
- BEREITER C. & SCARDAMALIA M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale : L. Erlbaum.
- BLACK A. L. & HALLIWELL G. (2000). « Accessing Practical Knowledge : How ? Why ? ». *Teaching and Teacher Education*, vol. 16, p. 103-115.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (1998). « L'apport du groupe d'inspiration Balint aux enseignants et aux formateurs d'enseignants. Travail psychique et personnalité ». In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (coord.), *Analyser les pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan, p. 27-55.
- BLANCHARD-LAVILLE C. & FABLET D. [coord.] (2003). *Écrire les pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- BLANCHARD-LAVILLE C. & NADOT S. [dir.] (2000). *Malaise dans la formation des enseignants*. Paris : L'Harmattan.
- BLIEZ-SULLEROT N. & MEVEL Y. (2004). *Récits de vie en formation. L'exemple des enseignants*. Paris : L'Harmattan.
- BOCH F. (1999). *Pratiques d'écriture et de réécriture à l'université. la prise de notes, entre le texte source et le texte cible*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- BOLTON G. (2005). « Medicine and literature : writing and reading ». *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, vol. 11, n° 2, p. 171-179.
- BOUSSOU C. & AROQ C. (2004). « Mémoires professionnels et développement des enseignants en formation. Étude des rapports aux savoirs et des rapports à l'action ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 31, n° 1, p. 15-31.
- BOURDONCLE R. & LOUVET A. [éd.] (1991). *Les tendances nouvelles de la formation des enseignants : stratégies françaises et expériences étrangères. Actes du colloque de la revue « Recherche et formation », 15-17 novembre 1990*. Paris : INRP.
- BORKO H. ; MICHALEC P. ; TIMMONS M. & SIDDLE J. (1997). « Student Teaching Portfolios : A Tool for Promoting Reflective Practices ». *Journal of Teacher Education*, vol. 48 n° 5, p. 345-358.
- BRUNER J. S. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris : Retz.
- BRYAN L. A. & TIPPINS D. J. (2005). « The Monets, Van Goghs, and Renoirs of Science Education : Writing Impressionist Tales As A Strategy for Facilitating Prospective Teachers' Reflections on Science Experiences ». *Journal of Science Teacher Education*, vol. 16, p. 227-239.
- BUCHETON D. (2003). « Le journal de bord, un écrit de travail en formation ». In J. Crinon (dir.), *Le mémoire professionnel des enseignants, observatoire des pratiques et levier pour la formation*. Paris : L'Harmattan, p. 209-240.
- CHARBONNIÉRAS J.-P. & FASSEUR N. (2003). « Le choix du titre : inscrire le mémoire DEFA dans la mémoire de l'animation ». In O. Douard (dir.), *Dire son métier. Les écrits des animateurs*. Paris : L'Harmattan, p. 125-139.
- CHARTIER A.-M. (2003). « Écrire les pratiques professionnelles : réticences et résistances des praticiens ». In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (coord.), *Écrire les pratiques professionnelles. Dispositifs d'analyse de pratiques et écriture*. Paris : L'Harmattan, p. 17-56.
- CHOBEAUX F. (2003). « Certains écrivent... d'autres pas. Pourquoi ? ». In O. Douard (dir.), *Dire son métier. Les écrits des animateurs*. Paris : L'Harmattan, p. 63-70.
- CHRISTIE A. A. ; RILLERO P. ; CLELAND J. V. ; WETZEL K. A. ; ZAMBO R. & BUSS R. R. (2001). « Enhancing Motivation and Teaching Efficacy Through Web Page Publishing ». *The Electronic Journal of Science Education*, vol. 5, n° 4. Document disponible sur internet à l'adresse : <http://unr.edu/homepage/crowther/ejse/christie/christieetal.html> (consulté le 27 septembre 2006)
- CIFALI M. (1996a). « Démarche clinique, formation et écriture ». In L. Paquay, M. Altet, É. Charlier & P. Perrenoud (éd.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck, p. 119-135.
- CIFALI M. (1996b). « Transmission de l'expérience, entre parole et écriture ». *Education permanente*, n° 127, p. 183-200.
- CLANDININ J. D. & CONNELLY M. F. (2000). *Narrative Inquiry : Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco : Jossey-Bass.
- CLOT Y. et FAÏTA D. (2000). « Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes ». *Travailler*, n° 4, p. 7-42.
- CLOT Y. & PROT B. (2003). « Expérience et diplôme : une discordance créatrice ». *L'Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 32, n° 2 (« De l'analyse du travail à la validation des acquis »), p. 183-201.
- COCHRAN-SMITH M. & LYTLE S. L. (1999). « The Teacher Research Movement : A Decade Later ». *Educational Researcher*, vol. 28, n° 7, p. 15-25.
- COLEMAN H. ; ROGERS G. & KING J. (2002). « Using Portfolios to Stimulate Critical Thinking in Social Work Education ». *Social Work Education*, vol. 21 n° 5, p. 583-595.
- COMITI C. ; NADOT S. & SALTIEL É. [dir.] (1999). *Le mémoire professionnel. Enquête sur un outil de formation des enseignants*. Grenoble : Publications de l'IUFM de Grenoble.
- CONLE C. (2001). « The Rationality of Narrative Inquiry in Research and Professional Development ». *European Journal of Teacher Education*, vol. 24, n° 1, p. 21-33.

- CRAIG C. J. (2003). « School Portfolio Development. A Teacher Knowledge Approach ». *Journal of Teacher Education*, vol. 54, n° 2, p. 122-134.
- CRINON J. [dir.] (2003), *Le mémoire professionnel des enseignants, observatoire des pratiques et levier pour la formation*. Paris : L'Harmattan
- CRINON J. (2004). « Pratiques d'écriture : note de lecture de M.-P. Mackiewicz (dir.), *Mémoire de recherche et professionnalisation* (2004) et de M. Balcou-Debussche, *Écriture et formation professionnelle* (2004) ». *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, n° 45, p. 170-174.
- CRINON J. & GUIGUE M. (2002). « Être sujet de son écriture : une analyse de mémoires professionnels ». *Spirale*, n° 29, p. 201-219.
- CRINON J. & GUIGUE M. (2003). « Écrire ses pratiques dans des mémoires professionnels ». In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (coord.), *Écrire les pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan, p. 168-198.
- CRINON J. ; MANGENOT F. & GEORGET P. (2002). « Communication écrite, collaboration et apprentissages ». In D. Legros & J. Crinon (éd.), *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris : A. Colin, p. 63-83.
- CRINON J. ; MARIN B. ; RAYOU P. & RICARD-FERSING É. (2005). *Le mémoire professionnel. Pour un accompagnement efficace*. Créteil : IUFM de l'académie de Créteil. Document disponible au format PDF sur internet à l'adresse : [http://ffo.creteil.iufm.fr/IMG/pdf/Brochure\\_Memoirepro\\_05.pdf](http://ffo.creteil.iufm.fr/IMG/pdf/Brochure_Memoirepro_05.pdf) (consulté le 27 septembre 2006).
- CRISTANCHO GARCIA A. M. (2003). « La evaluación per portafolio : estrategia para poder la responsabilidad personal. Un ejercicio de reflexión autocritica sobre el papel de la mediación ». *Psicología desde el Caribe*, n° 11, p. 94-106.
- CROGNIER P. (2006). *Le dossier de validation des acquis de l'expérience dans le secteur social. Problèmes d'écriture et d'évaluation*. Thèse de doctorat : Sciences de l'éducation, université Charles de Gaulle-Lille III.
- CROS F. [éd.] (1998a). *Le mémoire professionnel en formation des enseignants. Un processus de construction identitaire*. Paris : L'Harmattan.
- CROS F. (1998b). « Processus cognitifs sollicités lors de l'élaboration du mémoire et identité professionnelle ». In F. Cros (éd.), *Le mémoire professionnel en formation des enseignants. Un processus de construction identitaire*. Paris : L'Harmattan, p. 39-72.
- CROS F. [éd.] (2006). *Écrire sur ses pratiques pour développer des compétences professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- DEJEMPEPE X. & DEZUTTER O. (2001). « Quels écrits réflexifs autour des stages professionnels ? ». *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, n° 36, p. 89-111.
- DELCAMBRE I. (1998a). « La description dans les mémoires professionnels à l'IUFM ». In Y. Reuter (éd.), *La description. Théories, recherches, formation, enseignement*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, p. 211-225.
- DELCAMBRE I. (1998b). « Parler d'une classe (la décrire ?) dans un mémoire professionnel ». *Pratiques*, n° 99, p. 89-103.
- DELCAMBRE I. & LABORDE-MILAA I. (2002). « Diversité des modes d'investissement du scripteur dans l'introduction du mémoire professionnel ». *Enjeux*, vol. 53, p. 11-22.
- DOECKE B. (2004). « Accomplished Story Telling : English Teachers Write About Their Professional Lives (The Standards for Teachers of English Language and Literacy in Australia Project) ». *Teachers and Teaching : Theory and Practice*, vol. 10, n° 3, p. 291-305.
- DOMINICÉ P. (2002). « L'écriture de la pratique professionnelle : mettre des mots sur des gestes ». *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, n° 39, p. 41-49.
- DOUARD O. (2003). « Les cadres de l'animation à travers leurs écrits professionnels ». In O. Douard (dir.), *Dire son métier. Les écrits des animateurs*. Paris : L'Harmattan, p. 11-21.
- DOUARD O. [dir.] (2003). *Dire son métier. Les écrits des animateurs*. Paris : L'Harmattan.
- DOUARD O. & LORANT-GOOSSENS F. (2003). « L'animation et le tropisme du travail social ». In O. Douard (dir.), *Dire son métier. Les écrits des animateurs*. Paris : L'Harmattan, p. 141-161.
- DRIESSEN E. W. ; VAN TARTWIJK J. ; OVEREEM K. ; VERMUNT J. D. & VAN DER VLEUTEN C. P. M. (2005). « Conditions for Successful Reflective Use of Portfolios in Undergraduate Medical Education ». *Medical Education*, vol. 39, p. 1230-1235.
- DUBOIS-MONSAINGEON B. (1991). *Mémoires d'éducateurs spécialisés, analyses*. Mémoire de DEA : sciences de l'éducation, université Paris X-Nanterre.
- DUFAYS J.-L. & THYRION F. [éd.] (2004). *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants*. Louvain : Presses universitaires de Louvain.
- Éducation permanente* (1997). N° 133 : « Reconnaître les acquis et valider les compétences ».
- Éducation permanente* (2004). N°s 158 & 159 : « Les acquis de l'expérience ? ».
- ÉTIENNE R. (1998). « Le mémoire professionnel ». In A. Bouverier & J.-P. Obin (éd.), *La formation des enseignants sur le terrain*. Paris : Hachette, p. 117-133.
- ÉTIENNE R. (1999). « Écrire un mémoire pour développer son identité professionnelle ? ». *Le Français aujourd'hui*, n° 127, p. 99-105.
- ÉTIENNE R. (2003). « Publier des mémoires professionnels : acte anodin, effet-vitrine ou valorisation de la formation ? ». In J. Crinon (dir.), *Le mémoire professionnel des enseignants, observatoire des pratiques et levier pour la formation*. Paris : L'Harmattan, p. 159-172.
- FABRE M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Paris : PUF.
- FABRE M. (2003). « Le mémoire professionnel d'IUFM : un genre pédagogique ? ». In J. Crinon (dir.), *Le mémoire professionnel des enseignants, observatoire des pratiques et levier pour la formation*. Paris : L'Harmattan, p. 17-37.
- FABRE M. & LANG V. (2000). « Le mémoire professionnel IUFM est-il professionnalisant ? ». *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, n° 35, p. 43-58.
- FABRE M. ; LANG V. & BENOIT J.-P. (1999). « Le mémoire professionnel IUFM : vers une méthodologie d'analyse ».

- Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 32, n° 4-5, p. 91-109.
- FABRE-COLS C. (2001). « Trouver sa voix dans la rumeur des discours ». *LIDIL*, n° 24, p. 49-69.
- FARZAD M. (2002). « L'écriture en situation de formation et de recherche ». *Pratiques de formation*, n° 44, p. 71-84.
- FERONE G. (2006). « Liste de discussion et identité professionnelle des enseignants en formation ». In *Actes du colloque international JOCAIR'2006 : premières « Journées communication et apprentissage instrumentés en réseau »*, Amiens : 6-8 Juillet 2006. Amiens, p. 235-257.
- FERRY G. (1983). *Le trajet de la formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris : Dunod.
- FOURNET M. ; BEDIN V. & SANCHOU P. (1997). *La création d'un observatoire local des mémoires professionnels. Un enjeu pour l'ingénierie de formation diplômante et la recherche en formation continue*. Rapport d'étude. Toulouse : université Toulouse II-Le Mirail : Service de la formation continue.
- FRANCE : MISSION INTERMINISTÉRIELLE RECHERCHE EXPÉRIMENTALE [MIRE] ([1988]). *Répertoire des mémoires du diplôme supérieur en travail social (janvier 1982-février 1987)*. Rédigé par J. Fullsack, D. Le Gall & M.-H. Soulet. Paris : s. n.
- FRANCE : MINISTÈRE DE L'AGRICULTURE ET DE LA FORÊT (1993). *Arrêté du 20 mars 1993 relatif aux modalités de la formation des éducateurs de jeunes enfants, d'organisation des examens pour l'obtention du diplôme d'État et d'agrément des centres de formation* [NOR : SPSA9301121A]
- FREDEFON N. (1986). *Le mémoire des assistants sociaux : les pédagogies, les savoirs, les enjeux*. Thèse de doctorat de troisième cycle : Sciences de l'éducation, université Paris X-Nanterre.
- GALATANU O. (1998). « Savoirs d'action et dynamique de la professionnalité enseignante. Dynamiques argumentatives et effets cognitifs du mémoire professionnel en IUFM ». In F. Cros (éd.), *Le mémoire professionnel en formation des enseignants. Un processus de construction identitaire*. Paris : L'Harmattan, p. 131-150.
- GIAMARCHI P. (1998). « La formation à l'autoformation par le mémoire professionnel ». In F. Cros (éd.), *Le mémoire professionnel en formation des enseignants. Un processus de construction identitaire*. Paris : L'Harmattan, p. 73-98.
- GOMEZ F. (2001). *Le mémoire professionnel : objet de recherche et outil de formation*. Bruxelles : De Boeck.
- GOMEZ F. & HOSTEIN B. (1996). « Le mémoire professionnel. Pour une approche formative ». *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, n° 23, p. 73-86.
- GOMEZ F. & HOSTEIN B. (2004). « Le mémoire professionnel au quotidien ». In A. Gonnin-Bolo & J.-P. Benoit (coord.), *Le mémoire professionnel en IUFM. Bilan de recherches et questions vives*. Lyon : INRP, p. 26-43.
- GROSSMAN P. (2005). « Research on Pedagogical Approaches in Teacher Education ». In M. Cochran-Smith & K. M. Zeichner (éd.), *Studying Teacher Education*. Washington [D. C.] : AERA ; Mahwah : L. Erlbaum, p. 425-476.
- GUERRA V. M. L. (2004). « A prática e o saber docente : um estudo da autoria nos relatórios de estágio. Curitiba, XII<sup>e</sup> Encontro Nacional em Didática e Pesquisa em Educação (ENDIPE) : Conhecimento Local e Conhecimento Universal (v. 1, pp. 1669-1683). Curitiba : PUC-PR. Document disponible au format PDF sur internet à l'adresse : <http://www.ceul.ufms.br/pgletras/docentes/vania/A%20PR%C1TICA%20E%20O%20SABER%20OCENTE%20UM%20ESTUDO%20DA%20AUTORIA%20NOS%20RELAT%20RIOS%20DE%20EST%20C1GIO.pdf>
- GUIBERT P. & AYRAUD M. (2004). « Mémoire professionnel, rapport au savoir et construction de l'identité professionnelle ». In J.-P. Benoit & A. Gonnin-Bolo (coord.), *Le mémoire professionnel en IUFM. Bilan de recherches et questions vives*. Lyon : INRP, p. 165-181.
- GUIBERT R. (1998). « Écriture du mémoire : exercice d'apprentissage de la complexité et de construction identitaire ». In F. Cros (éd.), *Le mémoire professionnel en formation des enseignants. Un processus de construction identitaire*. Paris : L'Harmattan, p. 99-128.
- GUIBERT R. (2004). « Formation aux dialogismes ». *Pratiques*, n° 121-122, p. 28-44.
- GUIGUE M. (1995). *Les mémoires en formation. Entre engagement professionnel et construction de savoirs*. Paris : L'Harmattan.
- GUIGUE M. (1998a). « Lectures et données de terrain : deux modes d'accès au savoir difficiles à tisser dans la rédaction d'écrits longs ». *LIDIL*, n° 17 (« Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur »), p. 81-95.
- GUIGUE M. (1998b). « Indices de socialisation professionnelle dans les mémoires de formation d'IUFM. L'usage des textes officiels ». In F. Cros (éd.), *Le mémoire professionnel en formation des enseignants. Un processus de construction identitaire*. Paris : L'Harmattan, p. 151-184.
- GUIGUE M. (1998c). « Décrire : enjeux épistémologiques et pédagogie de la recherche ». In Y. Reuter (éd.), *La description. Théories, recherches, formation, enseignement*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, p. 193-209.
- GUIGUE M. (1998d). « Quels types de lectures étayent la rédaction de mémoires ? Étude de mémoires professionnels d'enseignants en formation initiale ». Communication au colloque *Lectures à l'université, langue maternelle, seconde et étrangère*, organisé par le Laboratoire de linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles (LIDILEM), université Stendhal-Grenoble III, 10-11 septembre 1998
- GUIGUE M. (2000). « Écrire ses pratiques, entre leurre et formation réflexive ». *Cahiers pédagogiques*, n° 388-389, p. 79-80.
- GUIGUE M. (2001a). « Les enseignants, professionnels solitaires de la transmission de savoir ? ». *Connexions*, n° 75, p. 85-96.
- GUIGUE M. (2001b). « Pratiques professionnelles, rapport à l'écriture et rapport au monde ». *Enjeux*, n° 50, p. 69-78.
- GUIGUE M. (2002). « Les modalités de présence des élèves dans des mémoires professionnels ». Communication au colloque *Formation des enseignants, permanences*,

- changements, tensions actuelles. Analyses comparées*, co-organisé par l'AFEC et l'IUFM de l'académie de Caen-Basse Normandie : Caen, 23-25 mai 2002.
- GUIGUE M. (2004). « Quels types de lectures étayent la rédaction de mémoires ? Étude de mémoires professionnels d'enseignants en formation initiale ». In J.-P. Simon & F. Grossman (éd.), *Lectures à l'université. Langue maternelle, seconde et étrangère*. Bern : P. Lang, p. 45-58.
- GUIGUE M. & CRINON J. (2001). « L'usage des lectures dans l'élaboration et l'exposition des mémoires professionnels d'IUFM ». *LIDIL*, n° 24, p. 71-90.
- HABERMAS J. (1976). *Connaissance et intérêt*. Paris : Gallimard.
- HARAMBOURE F. (1999). « Réflexions sur le mémoire professionnel ». *Les Langues modernes*, n° 1, p. 24-28.
- HARRINGTON H. ; QUINN-LEERING K. & HODSON L. (1996). « Written Cases Analyses and Critical Reflection ». *Teaching and Teacher Education*, vol. 12, n° 1, p. 25-37.
- HATEM D. & FERRARA E. (2001). « Becoming A Doctor : Fostering Humane Caregivers Through Creative Writing ». *Patient Education and Counseling*, vol. 45, p. 13-22.
- HATTON N. & SMITH D. (1995). « Reflection in Teacher Education : Towards Definition and Implementation ». *Teaching & Teacher Education*, vol. 11, n° 1, p. 33-49.
- HOLLINS E. R. & GUZMAN M. T. (2005). « Research on Preparing Teachers for Diverse Populations ». In M. Cochran-Smith & K. M. Zeichner (éd.), *Studying teacher education*. Washington [D. C.] : AERA ; Mahwah : L. Erlbaum, p. 477-548.
- HOYLE E. (1980). « Professionalization and De-Professionalization in Education. In E. Hoyle & J. Megary (éd.), *World Yearbook of Education 1980 : The Professional Development of Teachers*. London : Kogan Page.
- HOY W. K. (1976). « L'influence de l'expérience sur l'enseignant débutant ». In A. Morrison & D. Mc Intyre (dir.), *Psychologie sociale de l'enseignement. Tome 1 : Étude des comportements enseignants et problèmes de formation*. Paris : Dunod, p. 157-169.
- IMBERT F. (2004). *Enfants en souffrance, élèves en échec*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- JIANZHONG X. (2003). « Promoting School-Centered Professional Development Through Teaching Portfolios : A Case Study ». *Journal of Teacher Education*, vol. 54, n° 4, p. 347-361.
- JORRO A. (2002). « L'écriture accompagnatrice : le journal de formation ». *Enjeux*, n° 53, p. 43-53.
- JORRO A. (2004). « Les formateurs et l'accompagnement des professeurs stagiaires dans l'écriture du mémoire professionnel ». In A. Gonnin-Bolo & J.-P. Benoit (coord.), *Le mémoire professionnel en IUFM. Bilan de recherches et questions vives*. Lyon : INRP, p. 197-207.
- KUHN T. S. (1990). *La tension essentielle, tradition et changement dans les sciences*. Paris : Gallimard.
- LACHNITT C. & QUET F. (2002). « Place et statut du (cadre) théorique dans les mémoires professionnels des professeurs des écoles stagiaires ». *Enjeux*, n° 54, p. 84-100.
- LAHIRE B. (1993). *La raison des plus faibles*. Lille : Presses universitaires de Lille.
- LAVE J. & WENGER E. (1991). *Situated learning*. New York : Cambridge University Press.
- LECLERCO G. (2006). « Écrire un mémoire professionnel, une activité potentiellement professionnalisante ? Le cas d'un institut universitaire professionnalisé ». In F. Cros (éd.), *Écrire sur ses pratiques pour développer des compétences professionnelles*. Paris : L'Harmattan, p. 29-40.
- LEGENDRE F. (2005). *Évaluation de la formation IUFM de l'académie de Créteil par les professeurs des lycées et des collèges. Entre critiques et reconnaissances*. Créteil : IUFM de l'académie de Créteil : centre du second degré [Document interne ; non publié].
- LEJEUNE C. ; PAIRON B. & PAPEIANS B. (2004). « Écrit réflexif, compétence de communication et enseignement infirmier ». In J.-L. Dufays & F. Thyron (éd.), *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants*. Louvain : Presses universitaires de Louvain, p. 53-56.
- LEPLAT J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail*. Paris : PUF.
- LERBET G. (1992). « Écriture et formation des enseignants ». *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, n° 12, p. 21-32.
- LE ROUX A. ; LERBET-SÉRÉNI F. & BAILLEUL M. [coord.] (2001). *Entre régulation et régularisation, le mémoire professionnel en IUFM et son accompagnement*. Paris : L'Harmattan.
- LESSARD C. & BOURDONCLE R. (1997). « Les formations professionnelles universitaires. Place des praticiens et formalisation des savoirs pratiques : utilités et limites ». In D. Raymond & Y. Lenoir (éd.), *Enseignants de métier et formation initiale*. Bruxelles : De Boeck, p. 11-32.
- LESUR É. (en cours). *Partenariat : jeux de pouvoir et identités*. Thèse de doctorat : sciences de l'éducation, université Charles de Gaulle-Lille III.
- LEVIN B. B. (1995). « Using the Case Method in Teacher Education : The Role of Discussion and Experience In Teachers' Thinking About Cases ». *Teaching & Teacher Education*, vol. 11, n° 1, p. 63-79.
- LIEBERMAN A. (1996). « Practices That Support Teacher Development : Transforming Conceptions of Professional Learning ». In M. W. McLaughlin & I. Oberman (éd.), *Teachers Learning : New Policies, New Practices*. New York : Teachers College Press.
- LINNAKYLÄ P. (2001). « Portfolio : Integrating Writing, Earning and Assessment ». In P. Tynjälä, L. Mason & K. Lonka (éd.), *Studies in Writing, vol. 7 : Writing As A Learning Tool : Integrating Theory and Practice*. Dordrecht : Kluwer, p. 145-160.
- LOUGHRAN J. & CORRIGAN D. (1995). « Teaching portfolios : A Strategy for Developing Learning and Teaching in Pre-Service Education ». *Teaching and Teacher Education*, vol. 11, p. 565-577.
- MACKIEWICZ M.-P. [dir.] (2004). *Mémoires de recherche et professionnalisation, l'exemple du Diplôme supérieur de travail social*. Paris : L'Harmattan.
- MALGLAIVE G. (1990). *Enseigner à des adultes*. Paris : PUF.
- MALONEY C. & CAMPBELL-EVANS G. (2002). « Using Interactive Journal Writing as a Strategy for Professional Growth ». *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, vol. 30, n° 1, p. 39-50.
- MATHIS G. (2001). *Le mémoire professionnel*. Paris : Bordas.

- MÉHEUT M. ; SALTIEL É. & KAMINSKI W. (1999). « Conceptions de l'enseignement et attitudes vis-à-vis du mémoire ». In C. Comiti, S. Nadot & Saltiel (dir.), *Le mémoire professionnel. Enquête sur un outil de formation des enseignants*. Grenoble : Publications de l'IUFM de l'académie de Grenoble, p. 82-98.
- MESNIER P.-M. (1998). « Construction de l'expérience professionnelle et reflets identitaires dans le mémoire ». In F. Cros (éd.), *Le mémoire professionnel en formation des enseignants. Un processus de construction identitaire*. Paris : L'Harmattan, p. 185-208.
- MORANDI F. (2003). « Écriture, formation et représentation. À propos du mémoire professionnel des enseignants ». *Éducation permanente*, n° 155, p. 79-101.
- MOUNTFORD B. & ROGERS L. (1996). « Using Individual and Group Reflection In and On Assessment As A Tool For Effective Learning ». *Journal of Advanced Nursing*, n° 24, p. 1127-1134.
- NADOT S. (2003). « Du discours de l'institution à ses pratiques : le mémoire professionnel, un analyseur des pratiques ». In J. Crinon (dir.), *Le mémoire professionnel des enseignants, observatoire des pratiques et levier pour la formation*. Paris : L'Harmattan, p. 51-66.
- NADOT S. (2004). « Entre formateurs et mémoires suivis. Le mémoire professionnel, un analyseur de la formation ». In A. Gonnin-Bolo & J.-P. Benoit (coord.), *Le mémoire professionnel en IUFM. Bilan de recherches et questions vives*. Lyon : INRP, p. 45-62.
- NONNON É. (1995). « Les interactions lecture / écriture dans l'expérience d'une écriture professionnelle : le mémoire des professeurs débutants ». *Pratiques*, n° 86, p. 93-122.
- ORLAND-BARAK L. (2005). « Portfolios as Evidence of Reflective Practice : What Remains "Untold" ». *Educational Research*, vol. 47, n° 1, p. 25-44.
- PASSEGGI M. C. (2003). « Narrativa Autobiográfica : uma prática reflexiva na formação docente ». *Annales du II<sup>e</sup> Congrès de l'AFIRSE : université de Brasilia*, septembre 2003.
- PERELMAN C. & OLBRECHTS-TYTECA L. (1988). *Traité de l'argumentation*. Bruxelles : Éd. de l'université de Bruxelles.
- PIERSON W. (1998). « Reflection and Nursing Education ». *Journal of Advanced Nursing*, n° 27, p. 165-170.
- PRADO G. V. T. & SOLIGO R. A. (2005). « Memorial de Formação : quando as memórias narram a história de formação ». In G. do Val Toledo Prado e R. Soligo (coord.), *Porque escrever é fazer história*. Campinas : Graf. FE, v. 1, p. 47-62.
- PRESSE M.-C. (2006). « Écrire sur ses pratiques professionnelles de "formateur" quand on n'est pas formateur : les effets, les enjeux ». In F. Cros (éd.), *Écrire sur ses pratiques pour développer des compétences professionnelles*. Paris : L'Harmattan, p. 135-151.
- PUEYO B. (1999). « Le journal de bord, un outil d'observation en formation initiale d'éducateurs de jeunes enfants ». In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (coord.), *Développer l'analyse des pratiques professionnelles dans le champ des interventions socio-éducatives*. Paris : L'Harmattan, p. 37-58.
- QUATREVAUX A. (2002). *Journaux de formation, analyse de discours et communication orale*. Paris : L'Harmattan.
- RABANY A. (2006). « Les mémoires des conseillers principaux d'éducation ». In F. Cros (éd.), *Écrire sur ses pratiques pour développer des compétences professionnelles*. Paris : L'Harmattan, p. 41-60.
- REIMAN A. J. (1999). « The Evolution of The Social Roletaking and Guided Reflection Framework In Teacher Education : Recent Theory and Quantitative Synthesis of Research ». *Teaching and Teacher Education*, vol. 15, p. 597-612.
- RICARD-FERSING É. (2003). « Le portfolio dans la formation des élèves professeurs aux Etats-Unis ». In J. Crinon (dir.), *Le mémoire professionnel des enseignants, observatoire des pratiques et levier pour la formation*. Paris : L'Harmattan, p. 193-207.
- RICARD-FERSING É. ; CRINON J. & BIRGLIN M.-J. (2001). « Theory and Its Status In The Professional Dissertations By Teachers ». In C. Day & D. van Veen (éd.), *Educational Research in Europe, Yearbook 2001*. Leuven-Apeldoorn : Garant, p. 139-148.
- RICARD-FERSING É. & CRINON J. (2004). « Action, valeurs et normes professionnelles dans les écrits de formation ». *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 30, p. 87-99.
- RICARD-FERSING É. ; DUBANT-BIRGLIN M.-J. & CRINON J. (2002). « Mémoires professionnels et portfolios dans la formation des enseignants. Une étude comparative ». *Revue française de pédagogie*, n° 139, p. 121-129.
- RICH J. (2001). « Le mémoire professionnel : nature, rôle et fonction dans une formation en alternance de professeurs des écoles spécialisés ». *La nouvelle Revue de l'AS*, n° 15, p. 129-137.
- RICHERT A. E. (1990). « Teaching Teachers To Reflect : A Consideration of Program Structure ». *Journal of Curriculum Studies*, vol. 22, p. 509-527.
- ROBINET É. (2003). « Les références explicites des animateurs titulaires du DEFA ». In O. Douard (dir.), *Dire son métier. Les écrits des animateurs*. Paris : L'Harmattan, p. 163-189.
- ROCHEX J.-Y. (1995). « Éloge des commencements ». In A. Davisse & J.-Y. Rochex (éd.), *Pourvu qu'ils m'écourent ! Discipline et autorité dans la classe. Mémoires professionnels de professeurs stagiaires*. Créteil : CRDP de l'académie de Créteil, p. 175-202.
- ROCHEX J.-Y. (1998). « Culture disciplinaire et élaboration de soi ». In A. Davisse & J.-Y. Rochex (éd.), *Pourvu qu'ils apprennent ! Face à la diversité des élèves. Mémoires professionnels de professeurs stagiaires*. Créteil : CRDP de l'académie de Créteil, p. 235-252.
- ROCHEX J.-Y. (2003). « Mémoire professionnel et genre professionnel en crise ». In J. Crinon (dir.), *Le mémoire professionnel des enseignants, observatoire des pratiques et levier pour la formation*. Paris : L'Harmattan, p. 87-110.
- ROELEN S. (1997). « Reconnaissance des acquis ou habilitation intersubjective à tenir un rôle social ? ». *Éducation permanente*, n° 133 (« Reconnaître les acquis et valider les compétences »), p. 47-64.
- ROQUES M.-H. ; BARRIÈRE N. & MARTINEL M. (2006). « Écriture et poésis : enquête sur les mémoires professionnels des enseignants de lettres en Midi-Pyrénées ». In F. Cros (éd.), *Écrire sur ses pratiques pour développer*

- des compétences professionnelles. Paris : L'Harmattan, p. 61-75.
- SHIN L. J. (1998). « The Reflective L2 Writing Teacher ». *ELT Journal*, vol. 57 n° 1, p. 3-10.
- SCARDAMALIA M. & BEREITER C. (1991). « Literate Expertise ». In K. A. Anderson & J. Smith (éd.), *Towards a General Theory of Expertise. Prospects and Limits*. Cambridge : Cambridge University Press, p. 172-194.
- SCHÖN D. A. (1983). *The Reflective Practitioner : How Professionals Think In Action*. New York : Basic Books. (Trad. Fr. (1994) : *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éd. Logiques).
- SILLAM M. (2002). « Le mémoire professionnel des professeurs des écoles ». *Enjeux*, n° 53, p. 200-211.
- SIMON J.-P. (1997). « Le mémoire professionnel : l'union de la formation et de la recherche ». *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 16, p. 181-198.
- SPILKOVÁ V. (2001). « Professional Development of Teachers and Student Teachers Through Reflection on Practice ». *European Journal of Teacher Education*, vol. 24, n° 1, p. 59-65.
- THÉVENOT L. (2006). *L'action au pluriel. Sociologie des régimes d'engagement*. Paris : La Découverte.
- THORPE K. (2004). « Reflective Learning Journals : From Concept To Practice ». *Reflective Practice*, vol. 5, n° 3, p. 327-343.
- TOCHON F. (2000). « Recherche sur la pensée des enseignants : un paradigme à maturité ». *Revue française de pédagogie*, n° 133, p. 129-157.
- TRIBY E. (1999). « Des professionnels confrontés à la mise en questions de leurs pratiques ». *Les langues modernes*, n° 1, p. 42-51.
- TSANG W. K. (2003). « Journaling from Internship to Practice Teaching ». *Reflective Practice*, vol. 4, n° 2, p. 221-240.
- TYNJÄLÄ P. ; MASON L. & LONKA K. [éd.] (2001). *Studies in Writing, vol. 7 : Writing As A Learning Tool : Integrating Theory and Practice*. Dordrecht : Kluwer.
- UNIVERSITÉ LILLE 3-CHARLES DE GAULLE : UNITÉ DE FORMATION ET DE RECHERCHE Infocom (2006). *Rapport de stage et mémoire professionnel : écrire le monde vécu du travail dans les formations universitaires professionnalisées*. Journée d'étude organisée par l'UFR Infocom de l'université Lille 3-Charles de Gaulle et le Centre des archives du monde du travail de Roubaix : Roubaix, 1<sup>er</sup> mars 2006.
- VAN MEEUS W. ; VAN LOOY L. & LIBOTTON A. (2004). « The Bachelor's Thesis In Teacher Education ». *European Journal of Teacher Education*, vol. 27, n° 3, p. 299-321.
- VANHULLE S. (2002). « Comprendre des parcours d'écriture réflexive : enjeux de formation et de recherche ». In J.-C. Chabanne & D. Bucheton (éd.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'oral et l'écrit réflexifs*. Paris : PUF, p. 227-246.
- VERGNAUD G. (1996). « Au fond de l'action, la conceptualisation ». In J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF, p. 275-292.
- Vie sociale* (2002). N° 4 : « Droits et place des usagers. Mémoires DSTS 2001 ».
- VILLETTE M. (2001). « L'apprentissage de la vente, d'après le journal de Lissia B ». *Genèses*, n° 42, p. 145-157.
- WADE R. C. & YARBROUGH D. B. (1996). « Portfolios : A Tool For Reflective Thinking In Teacher Education ? ». *Teaching & Teacher Education*, vol. 12, n° 1, p. 63-79.
- WELLARD S. J. & BETHUNE E. (1996). « Reflective Journal Writing in Nurse Education : Whose Interests Does It Serve ? ». *Journal of Advanced Nursing*, vol. 24, p. 1077-1082.
- WIERS R. W. ; VAN DE WIEL M. W. J. ; SA H. L. C. ; MAMEDE S. ; TOMAZ J. B. & SCHMIDT H. G. (2002). « Design of a Problem-Based Curriculum : A General Approach and A Case Study in the Domain of Public Health ». *Medical Teacher*, vol. 24, n° 1, p. 45-51.
- WINSOR P. J. T. ; BUTT R. L. & REEVES H. (1999). « Portraying Professional Development in Preservice Teacher Education : Can Portfolios Do The Job ? ». *Teachers and Teaching : Theory and Practice*, vol. 5, n° 1, p. 9-31.
- WRIGHT V. H. ; STALLWORTH B. J. & RAY B. (2002). « Challenges of Electronic Portfolios : Student Perceptions and Experiences ». *Journal of Technology and Teacher Education*, vol. 10, n° 1, p. 49-61.
- ZEICHNER K. M. (1994). « Research on Teacher Thinking and Different Views of Reflective Practice in Teaching and Teacher Education ». In I. Carlgren, G. Handal & S. Vaage (éd.), *Teachers' Minds and Actions. Research on Teachers' Thinking and Practice*. London : Falmer, p. 9-27.
- ZEICHNER K. M. & HUTCHINSON E. (2004). « Le rôle du portfolio de l'enseignant comme outil pour identifier et développer les compétences des enseignants ». *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, n° 47, p. 69-78.
- ZEICHNER K. M. & NOFFKE S. E. (2001). « Practitioner Research ». In V. Richardson (éd.), *Handbook of Research on Teaching* (4<sup>th</sup> ed.). Washington [D. C.] : AERA.
- ZEICHNER K. M. & WRAY S. (2001). « The Teaching Portfolio in US Teacher Education Programs : What We Know and What We Need to Know ». *Teaching and Teacher Education*, vol. 17, p. 613-621.