



HAL
open science

Récits de soi en formation

Nicolas Guichon

► **To cite this version:**

Nicolas Guichon. Récits de soi en formation : L'écriture réflexive dans la formation didactique des enseignants. Récits de soi en formation - L'écriture réflexive dans la formation didactique des enseignants., Jun 2007, Tours, France. pp.136-145. hal-00355869

HAL Id: hal-00355869

<https://hal.science/hal-00355869>

Submitted on 25 Jan 2009

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

RECITS DE SOI EN FORMATION – L'ECRITURE REFLEXIVE DANS LA FORMATION DIDACTIQUE DES ENSEIGNANTS

Nicolas Guichon, Université de Lyon 2, Laboratoire ICAR

Résumé : Cette contribution propose d'analyser les récits de formation d'étudiants de Master 2 professionnel engagés dans un projet de conception multimédia. Un tel projet, inscrit sur une période de six mois, confronte les étudiants à la découverte des technologies pour l'enseignement des langues et au travail de groupe. La décision pédagogique d'assortir le projet à la tenue d'un journal vise à amener les futurs professionnels à développer une dynamique entre apprentissage universitaire et pratique contextualisée. Mais, au-delà de l'objectif pédagogique visé, ce qui nous intéresse dans cette contribution est de qualifier cet objet textuel qui oscille entre le journal de bord et le récit. Pour ce faire, nous disposons d'un échantillon de dix journaux de conception qui constitueront notre corpus d'étude. Les outils de l'analyse du discours permettront d'une part de déterminer quels formats d'écriture sont convoqués par les journaux de conception afin d'identifier les types de discours en lien avec les genèses identitaires des futurs professionnels.

THE NARRATIVE OF ONE'S TRAINING - REFLEXIVE WRITING IN TEACHER TRAINING

Abstract: This contribution analyses the narratives that are written by future teachers involved in a multimedia project during their vocational training. The project requires Masters students to design a learning environment over a six-month period. This allows them to discover technology for teaching languages as well as how to work in a group. The pedagogical decision to pair the project with a narrative was taken to help future professionals to develop a dynamics between learning in a university setting and contextualized professional practice. In addition to this pedagogical dimension, this article focuses on qualifying this textual object that oscillates between a logbook and a narrative. For this study, we have compiled a selection of ten project accounts which constitute the research corpus. The discourse analysis tools will enable us both to determine which formats are used in the project accounts and to study the emergence of various types of discourse related to the construction of a professional identity.

RECITS DE SOI EN FORMATION– L'ECRITURE REFLEXIVE DANS LA FORMATION DIDACTIQUE DES ENSEIGNANTS

Introduction

Prendre de la distance par rapport à l'action immédiate, créer du sens entre des éléments épars et dégager une cohérence, se construire une identité de professionnel, tels sont les trois objectifs que peut remplir l'écriture pour la formation des "praticiens réflexifs". Pour Schön (1994 : 97), la réflexion sur l'action et dans l'action est la condition nécessaire pour entamer une recherche dans un contexte de pratique. C'est ce qui a été visé en proposant à des étudiants de master professionnel de didactique des langues¹ de faire le récit d'une partie de leur formation. A travers des journaux de conception (cf. Guichon, 2007), il leur a été demandé de se concentrer plus particulièrement sur un projet de conception multimédia qu'ils devaient mener en groupe sur un semestre entier. Objets hybrides de formation, sans contours nets pour les étudiants, les journaux de conception qui forment notre corpus interrogent la didactique professionnelle à deux niveaux : comment les étudiants s'approprient-ils cette consigne de faire le récit de leur formation et à quels types d'écrits cela donne-t-il lieu ?

Dans un premier temps, la présente contribution cherchera à situer le journal de conception par rapport à d'autres écrits de formation et interrogera la notion d'identité narrative. Puis, après avoir abordé les choix méthodologiques qui ont présidé à la constitution du corpus, nous étudierons les formats d'écriture choisis par les sujets, à savoir le journal de bord, le journal intime et le récit de formation, afin de déterminer ce qui constitue le point focal de l'écriture réflexive.

Récit et formation des futurs enseignants

Ecrire pour se former

Divers types d'écriture sont mis à contribution pour la formation des enseignants. Sur un continuum allant d'une écriture de type académique à une écriture "pour soi", il est possible de distinguer le mémoire professionnel tel qu'il est demandé aux stagiaires lors de leur deuxième année de formation à l'IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres), le rapport de stage qui est la pierre angulaire de la plupart des masters professionnels de didactique, et le journal de classe tenu de manière régulière par un enseignant en situation.

Gomez (2001 : 53-4) choisit de définir le mémoire professionnel comme "une production écrite publique et évaluée, clarifiant une ou des situations de travail [... et visant] le perfectionnement professionnel de ses producteurs". Le mémoire professionnel cherche à

¹ Il s'agit du M2 professionnel "Didactique des langues et TICE" de l'université de Lyon 2.

articuler des savoirs théoriques et une pratique pédagogique selon une perspective institutionnelle. Pour les enseignants stagiaires, il s'agit à la fois de faire montre de l'acquisition de savoirs disciplinaires et de savoir-faire pédagogiques et de témoigner de leur appartenance à une communauté avec ses codes particuliers et ses normes définies, pour partie, par les Instructions Officielles.

En ce qui concerne le rapport de stage, celui-ci s'appuie parfois sur un journal dont le contenu est repris, réécrit et mis en forme une fois le stage fini pour répondre à des critères scientifiques et méthodologiques. Un exemple original d'une telle pratique est fourni par Develotte (2006). Celle-ci décrit comment des étudiants de master FLE (Français Langue Etrangère) partis en stage à l'étranger tiennent un "journal d'étonnement" dans lequel ils consignent tous les faits culturels présentant un écart avec leurs représentations initiales. Si l'accent est mis ici sur des compétences interculturelles importantes pour de futurs enseignants de FLE, le rapport de stage vise plus généralement à exploiter une expérience de terrain et à utiliser la mise à distance permise par l'écriture pour développer des compétences professionnelles.

Enfin, un dernier type d'écrit, courant en formation initiale ou continue², correspond au journal de classe qui relate, sous une forme narrative et à travers des notes régulières et sincères, les événements d'une classe et vise à garder une trace de la pratique afin de guider une interprétation et, le cas échéant, une amélioration de la pratique (Bailey, 1990 : 215). Contrairement aux écrits présentés précédemment, le journal de classe vise à saisir l'expérience sur le vif mais demeure une pratique personnelle qui ne reçoit pas la médiation d'un tiers et ne fait pas systématiquement l'objet d'une évaluation.

Comme le montrent ces trois exemples, le recours à l'écriture est une pratique courante dans la formation des enseignants. Toutefois, selon que la norme de référence est l'institution, une compétence donnée ou la "bonne pratique", on peut faire l'hypothèse que le type de discours et l'engagement des énonciateurs dans celui-ci présentera de fortes différences.

La place du sujet en formation

Parce qu'ils n'ont pas encore développé de routines et que leur identité professionnelle n'est pas stabilisée, il semble particulièrement fructueux de demander aux futurs enseignants d'explicitier leur activité à travers des récits de pratique. Inspirés de la tradition ethnographique, ce type de récit peut constituer, comme le note Bertaux (2005 : 23), "un instrument remarquable d'extraction de savoirs pratiques, à condition de l'orienter vers la description

² *El diario de prácticás* est tenu en Espagne par les enseignants stagiaires tandis que le *diary* est une pratique courante de formation continue pour les enseignants en poste en Grande Bretagne.

d'expériences vécues personnellement et des contextes au sein desquels elles se sont inscrites". Le récit permettrait ainsi de restituer l'épaisseur de l'expérience, d'en saisir ses méandres dans sa temporalité. Le potentiel du récit pour saisir l'activité humaine a été souligné par Ricœur qui oppose le produit du travail qui "s'extériorise entièrement dans la chose fabriquée" et l'action qui est pour le philosophe "cet aspect du faire humain qui appelle le récit" (1990 : 76). Plusieurs auteurs de différentes disciplines (Kaufmann, 2004; Bertaux, 2005; Pastré, 2005) suivent la proposition de Ricœur pour montrer le lien entre action située et construction de l'identité à travers le récit. Il devient dès lors possible d'établir un lien entre l'identité narrative et l'identité professionnelle. Quand un enseignant en formation fait le récit de sa pratique, les choix opérés pour organiser le discours, les événements racontés et ceux passés sous silence, la convocation d'autres protagonistes dans le flot narratif, la référence à la *doxa* didactique, les changements stylistiques qui apparaissent au fil de l'écriture, tout cela constitue autant d'éléments éclairant la construction d'une identité au travail.

Dans certains écrits, tels le mémoire professionnel présenté dans la section précédente, le "je" est abandonné au profit d'un style plus impersonnel mis au service d'un discours argumenté³. Cette subjectivité masquée pourrait signaler en creux que, pour certaines institutions, l'identité professionnelle est un construit non négociable. Pour qui veut s'intéresser à l'identité narrative d'un professionnel en formation, il devient alors plus pertinent d'étudier des dispositifs énonciatifs accordant une place prépondérante aux processus de construction. Ainsi, on peut définir en première approximation les récits de soi en formation comme des "écrits intermédiaires" (Chabanne et Bucheton, 2002), suffisamment peu normés pour qu'un sujet puisse poser sa voix mais destinés à être lus par un tiers pour ménager une prise de distance; ils font le récit d'une pratique située dont la nouveauté, voire l'étrangeté, provoque des repositionnements identitaires et ils participent de la construction professionnelle du sujet en formation. Le journal de conception, présenté dans la prochaine section, donne accès à un exemple de récit de pratique.

Constitution du corpus d'étude et questions méthodologiques

Les étudiants du master professionnel "didactique des langues et TICE" ont été invités à tenir un journal de conception tout au long du projet TICE au cours duquel ils devaient élaborer par groupe de trois le prototype d'un site d'apprentissage pour un public donné dans un contexte

³ Les Instructions Officielles précisent que le mémoire professionnel n'est ni un récit, ni une narration (Gomez, 2001 : 57).

précis⁴. Ce projet, long de six mois, met les étudiants en situation de se confronter à toutes les étapes de la conception d'un dispositif multimédia (cf. Guichon, 2006). Il est assorti de la tenue d'un journal de conception dans lequel il est demandé aux étudiants de consigner tous les épisodes jugés significatifs du processus de conception et, une fois le projet mené à son terme, d'établir un bilan réflexif qui sera livré au formateur. Trois objectifs sont poursuivis par ce journal : créer une mémoire qui servira de répertoire dans lequel les futurs professionnels pourront puiser dans des situations ultérieures, inscrire l'expérience dans le temps et le récit et, enfin, fournir la matière à un retour réflexif sur le cheminement épistémologique suivi lors du projet pour nourrir une autoévaluation.

Deux considérations ont pesé sur la constitution du corpus : l'acceptation explicite de la part des étudiants de voir leur texte devenir un objet d'étude (15 sur 24) et la représentativité des énonciateurs par rapport au groupe social étudié. L'échantillon des 10 journaux retenus est représentatif des productions du public du master 2 professionnel "Didactique des langues et TICE" sous trois aspects : il renvoie à des étudiants d'un âge moyen de vingt-huit ans, répartis également entre Français et étrangers, et entre enseignants novices (expériences courtes et morcelées) et enseignants disposant déjà d'une expérience conséquente.

Pour des raisons de commodité, il a été demandé aux sujets d'envoyer un fichier *word* au chercheur (qui est également leur formateur). Le support d'inscription, à savoir un fichier numérique, n'est pas sans incidence sur la qualité du corpus final car peu d'étudiants ont tenu leur journal avec un ordinateur et, par conséquent, le travail de réécriture s'est sûrement accompagné de phénomènes de lissage et d'autocensure empêchant le chercheur de voir ce que dissimule une rature, d'observer la mise en page, de découvrir les marques extralinguistiques (dessins, renvois, fléchages...) qui accompagnent le texte comme cela est loisible quand on a affaire à des journaux manuscrits. C'est donc un texte qui a subi un premier raffinage en ce sens que les énonciateurs ne livrent que ce qu'ils souhaitent à l'œil du chercheur sans que celui-ci puisse avoir accès au processus de production⁵. Cela comporte néanmoins l'avantage de concentrer notre analyse sur le discours plutôt que sur ses entours.

Une première analyse de ce corpus (Guichon, 2007) avec les outils de l'analyse de contenu a permis de mettre les points suivants en valeur : l'association d'éléments disparates (aspects didactiques, pédagogiques, technologiques du projet) représente une difficulté majeure pour la plupart des sujets; les textes sont traversés d'émotions diverses essentiellement provoquées

⁴ Un groupe a par exemple choisi de développer un site Internet pour un public d'étudiants de Licence non spécialistes de l'allemand en proposant un scénario autour du festival de Berlin.

⁵ Une recherche en cours permettra, à partir d'entretiens semi-directifs, d'analyser comment les étudiants tiennent leur journal de conception et comment ils perçoivent cet exercice.

par le travail de groupe; enfin tous les sujets ne s'acquittent pas de la même façon de ce travail individuel et réflexif d'écriture au quotidien mais un croisement des productions écrites (complexité plus ou moins grande des notes, place plus ou moins importante de la réflexion sur l'action) avec l'âge et l'expérience des sujets ne permet pas d'observer un impact de ces deux derniers facteurs sur la qualité de la réflexivité.

Si l'analyse de contenu a permis dans un premier temps d'obtenir une vision globale des journaux de conception, une analyse du discours s'avère indispensable pour étudier, au plus près des récits de pratique, les phénomènes liés à la construction d'une identité narrative. En nous appuyant sur les choix discursifs et, plus particulièrement, sur le choix d'un genre de discours comme réalisation du "vouloir-dire" de l'énonciateur (Bakhtine, 1984 : 284), nous chercherons à regrouper les différentes productions en sous-genres à partir du repérage de certaines de leurs caractéristiques linguistiques.

La négociation des formats

Distribué en début d'année, un texte prescrit aux étudiants de tenir un journal de conception qui retrace le parcours emprunté pour mener à bien le projet TICE. Il stipule que chaque note doit être assortie de la date afin de restituer l'historicité de la conception. Une liste de déclencheurs (réunions, lectures, ...) est proposée, mais il est précisé qu'il n'y a pas un style attendu ni même un contenu qui serait plus approprié qu'un autre⁶. Ainsi, si la structure est *a priori* imposée, le flou est entretenu à dessein sur le genre de telle sorte que les formés puissent adopter celui qui leur paraît le plus propice. Nous suivons la proposition de Charaudeau (Charaudeau & Maingueneau, 2002 : 280) qui place le genre "au point d'articulation entre les contraintes situationnelles", ici une situation de formation par résolution de problème, déterminées par "les caractéristiques des formes textuelles", dans ce cas, une succession de notes datées plus ou moins longues qui forment, par accumulation, un journal, et "le contrat global de communication", c'est-à-dire s/informer sur le cheminement suivi pour s'acquitter de la tâche. C'est ce dernier élément qui nécessite un réel positionnement de la part des formés (quel degré de candeur va-t-on adopter dans un exercice d'autoévaluation?) et une interprétation de la consigne (quels sont les moyens à disposition et comment les utiliser?). Une note, très significative des choix auxquels sont confrontés les formés, apparaît dans le journal de Bruno⁷ à un moment crucial du projet :

⁶ " Dans un processus de conception, il n'y a rien d'indicible ou de trop naïf. Il n'y a que des représentations ou des points de vue qui sont en cours de transformation. C'est pourquoi vous êtes invités à pratiquer aussi peu que possible l'autocensure. Ce journal de conception n'est pas un exercice stylistique, mais un exercice épistémologique. Aussi, vous êtes libres d'adopter le style qui vous semble le plus approprié".

⁷ Les noms des sujets ont été changés pour préserver leur anonymat.

Extrait 1 : *Le projet est au point mort. Nous contemplons sur d'autres écrans d'autres réalisations et nous nous interrogeons : à quel degré d'aboutissement doit-on tendre ? Je reste toujours ébahi de constater que l'on peut se contenter d'une somme d'abstractions que l'on applique tant bien que mal, mais qu'il ne nous est pas demandé d'aboutir. Mais c'est d'aboutir qu'il s'agit lorsque l'objet d'une formation est de vous rendre apte à produire, à créer un objet, à extraire de soi une forme, un procès, tout ce qui, hors de soi, mène une existence propre.*

Le sujet passe en revue les évaluations possibles : par rapport aux pairs (évaluation par comparaison), par rapport à une exigence institutionnelle (évaluation sommative) ou, source d'ébahissement, par rapport à soi-même (autoévaluation). Le fait d'insister pour que le projet TICE demeure à l'état de prototype afin que le produit ne prenne pas le pas sur le processus de formation peut, on le voit, provoquer de la frustration. Pour ne pas avoir à nommer le déclencheur de cette frustration, en l'occurrence le formateur, Bruno recourt au passif : "il ne nous est pas demandé d'aboutir". Et c'est précisément contre ce règlement qui ne dit pas son nom que ce sujet se débat : ce n'est pas de soi dont il devrait s'agir mais d'un objet "hors de soi" qui n'a pas besoin d'être dit puisqu'il se suffit à lui-même. On constate par le biais de cet extrait combien il est difficile d'adopter une posture réflexive et combien action et réflexion sur l'action ne vont pas toujours l'amble.

Comme cela apparaît dans l'extrait 1, l'écriture du journal est perçue comme secondaire par rapport à l'action de concevoir un site s'apprentissage. L'investissement des sujets dans leur journal va donc être variable et les différents formats adoptés, fortement influencés par la demande de restituer l'historicité du processus, montrent une diversité d'appréciations quant à l'interprétation de la consigne. A partir du corpus, on peut distinguer trois sous-genres, à savoir le journal de bord, le journal intime et le récit de formation.

Le journal de bord ou la pièce à conviction

Le début du journal d'Isadora présente un exemple du discours propre au journal de bord.

Extrait 2 : *14/10 Au premier cours, nous avons reçu la tâche de concevoir un projet TICE.*

Point de départ: étapes du travail, bibliographie.

Je suis un peu angoissée: dans quelle mesure ce projet doit-il être global?

Une première idée: le projet doit se baser sur des éléments culturels.

Groupe: Ryana propose une collaboration. Très bien!

Soucis: A part le stéréotype "la machine ne peut pas remplacer le prof", je ne sais rien sur les TICE et la recherche en ce domaine.

Conclusion: LIRE.

Cette note fonctionne principalement comme une liste d'items organisée par des renvois à la ligne. La succession de nominalisations (point de départ, groupe, soucis, conclusion...) permet au sujet de faire un premier tour de la question. Les marqueurs logiques sont absents tandis qu'on observe une abondance de propositions simples reliées par deux points. C'est donc une fonction instrumentale qui est remplie ici par ce type de discours. Il s'agit d'organiser, de répartir les tâches, de canaliser les émotions, de hiérarchiser les priorités et de

circonscrire le problème à résoudre. Si le discours très morcelé gagne en consistance au fur et à mesure de l'avancée du projet, les notes demeurent majoritairement descriptives et événementielles. De plus, le sens ne circule que très peu entre les différentes notes du même journal qui se contente d'accumuler les actions entreprises sans véritablement les lier entre elles, même si on observe des degrés divers de morcellement du texte.

Comme le rappelle Lourau (1988 : 17), le journal de bord est "le produit d'une commande, d'une consigne bureaucratique émanant des compagnies d'armateurs ou de l'autorité militaire : instrument de contrôle, éventuellement pièce à conviction, comme la boîte noire des avions". L'image de la pièce à conviction semble particulièrement appropriée pour ce format de journal qui vise à accéder à la consigne initiale sans qu'il y ait une appropriation forte du discours : je suis l'agent de ces actions mais je n'en suis que très partiellement le sujet.

Le journal intime ou la chambre d'écho

La principale distinction entre journal de bord et journal intime vient de la place accordée à l'action; centrale dans le premier cas, l'action est surtout déclencheur d'émotions dans le second. Quel que soit le niveau de réflexivité atteint par les différents sujets, tous les journaux de conception sont traversés d'émotions, positives ou négatives, liées au travail de groupe, à la découverte de la technologie et à l'avancée du projet.

Cette forte charge émotionnelle de l'écriture réflexive constitue même la plus grande surprise lors de la découverte du corpus. L'émotion, habituellement tue dans les discours académiques, se dit ici explicitement (je suis excédée(e) / stressée / frustrée / satisfaite / contente...) ou implicitement par le biais de points d'exclamation ou par une importante modalisation du discours comme cela apparaît dans cette note de Xialang :

Extrait 3 : *Après le rendez-vous qui m'a déjà inquiétée par notre retard du projet, L. m'a dit que notre prof a déjà une mauvaise impression sur la coopération de notre groupe. Mais je n'en avais pas pris conscience lors du rendez-vous ! Je ne pensais qu'à lui expliquer pourquoi notre groupe était en retard. Ce que L. a dit m'a beaucoup stressée et inquiétée. Il m'a dit que dans son journal, il écrivait que notre groupe marche toujours bien, bien que ce ne soit pas la vérité. Mon Dieu, comment faire ?!*

Si les émotions sont livrées en pâture, un tiraillement se fait jour entre ce qui se dit et ne se dit pas, entre ce que le formateur a besoin de savoir et ce qui relève du fonctionnement du groupe, et cela signale aussi des stratégies de dissimulation ou de manipulation du lecteur.

Outre le degré de morcellement du discours déjà évoqué plus haut, la différence la plus notable entre tous ces récits est la place accordée à ce que nous appellerons, à la suite de Lourau (1988), le hors-texte. En effet, si le contexte est généralement précisé et permet de situer les événements du récit (avec qui, où, comment, pourquoi), s'il est parfois fait référence à d'autres cours ou d'autres enseignants de la formation, peu d'informations sont apportées au

sujet des éléments hors du projet. Seul un sujet raconte ses démêlés professionnels et évoque son couple dans le journal.

Par son format même, le journal encapsule le récit dans des épisodes et il devient alors difficile pour le chercheur de donner du sens à ces "zones blanches" (Bertaux, 2005) entre deux notes du journal. Ces espaces de non-récit renvoient à des moments que les sujets choisissent de garder par devers eux, soit parce qu'ils ne les identifient pas comme pertinents soit parce qu'ils appartiennent en propre à la sphère intime. Ils signalent aussi la naïveté du chercheur qui, tout à son objet, oublie de penser le sujet dans sa vie d'homme et de femme avec ses demandes affectives, professionnelles, sociales diverses, et pour qui le projet TICE n'est qu'un fragment d'une année de formation. Dans ces zones blanches, il y a la vie qui reprend ses droits, celle qui ne se donne pas à voir au chercheur. Il est difficile de donner un statut à ces interstices narratifs. Ils font partie du récit et créent une présence en creux, un hors-texte et rappelle que l'intersection entre le temps de la formation et le temps hors de la formation est ténue.

Ainsi, si les journaux de conception donnent une idée de l'intimité psychique des formés, ils ne livrent que partiellement leur intimité sociale. La liste des états émotionnels traversés par chacun des sujets indique une grande variété et une également grande versatilité. Elle indique aussi implicitement que pour les sujets la cognition située et l'émotion sont intimement liées et qu'elles se font écho.

Le récit de formation ou le cheminement cognitif

Le troisième et dernier sous-genre repérable dans le corpus est celui du récit de formation. Celui-ci relate les événements liés au projet en les liant aux cheminements cognitifs empruntés par les étudiants. Indications de temps et organisation narrative, précisions sur les protagonistes et caractérisation de leurs rôles, informations sur les principaux événements du projet rythmé par les nombreuses réunions de travail, tous les éléments propres au récit sont convoqués pour donner une idée du parcours suivi. D'ailleurs, d'une manière plus ou moins explicite, tous les journaux de conception donnent à voir un schéma narratif quasi identique qui épouse le cheminement épistémologique des étudiants : après un long temps de découverte qui correspond à la définition du problème (identification du public, des besoins, du scénario adéquat, des théories didactiques...), les sujets sont confrontés à un problème qui provoque un conflit personnel et/ou au sein du groupe. Point mort, crise, obscurité, accrochage, plusieurs images ou métaphores sont convoquées pour exprimer ce moment de

blocage qui trouve sa résolution lorsque les sujets parviennent à reconfigurer le problème⁸. C'est bien parce qu'il y a nouement (rencontre d'un obstacle) et dénouement (résolution) que l'on peut parler d'"une mise en intrigue" (Charaudeau & Maingueneau, 2002) qui constitue un élément définitoire du récit.

Le récit de formation s'apparente à un voyage intérieur qui connaît un certain nombre de péripéties avant l'arrivée à la destination finale. Parmi notre échantillon, l'exemple le plus élaboré de récit provient du journal d'un étudiant de 28 ans. Ce dernier s'est emparé de la consigne pour écrire un récit dans lequel il met en scène son propre cheminement, sa vie personnelle, ses doutes et les événements liés au projet comme dans la note suivante :

Extrait 4 : *25 février : Nous sommes fiers. Fiers d'avoir tenu nos engagements les uns vis-à-vis des autres, et de constater que notre dispositif vient de naître sur la Toile. Le voilà autonome, prêt à se soumettre aux clics incessants d'utilisateurs anonymes. Point trop n'en faut : il reste bien des choses à améliorer, bien des fautes à corriger. Mais on sent comme un parfum de victoire, de liberté. Vite oublié, d'ailleurs, car le plus dur reste à venir. (Bruno)*

Le sujet utilise les diverses possibilités autorisées par le langage écrit pour s'appropriier la formation. La personnification du projet, la métaphore de l'enfantement, le choix d'un style et d'un rythme adaptés à l'épopée, tout cela témoigne non seulement d'une maîtrise de l'écriture et de ses codes, mais d'un plaisir à jouer avec la consigne, "à opérer la parodie d'un exercice" ainsi que ce sujet le confirmera d'ailleurs à la fin de son journal, pour en faire un objet à part entière.

Un outil de recherche-formation

Exercice d'écriture et exercice de formation, la consigne du journal de conception est interprétée de manières différentes : pour ceux qui adoptent le genre du journal de bord, l'accent est mis sur la description de l'action; le genre du journal intime est préféré quand il s'agit de porter le regard sur les émotions déclenchées par le travail de groupe, la pression temporelle et le rapport à la technologie. Le récit de formation, enfin, donne l'occasion à certains de lier action, réflexion et réflexivité en rendant compte des processus à l'œuvre dans le projet TICE.

Le tableau suivant récapitule les données obtenues par cette étude et permet d'affiner les résultats. Les catégories dégagées par l'analyse du discours sont inégalement représentées : six sujets ont écrit un récit qui ressortit plutôt du journal de bord, un seul a tenu un journal à dominante intime et, enfin, le journal de conception de trois sujets relève du sous-genre du récit de formation. On constate d'autre part qu'il n'y a pas de corrélation entre l'âge et la provenance des sujets sur le format choisi.

⁸ L'étude de journaux appartenant aux membres d'un même groupe fait apparaître de manière intéressante que ce qui fait obstacle pour l'un n'est pas forcément identifié ainsi par un autre.

Sujets	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Sexe (M) / (F)	F	F	F	M	F	F	F	F	F	F	9 F/ 1 H
français (EF) étranger (EE)	EE	EE	EE	EF	EE	EF	EF	EF	EE	EF	5 EF 5 EE
Age	30	27	26	28	33	22	23	26	27	37	27,9
Dominante journal de bord	x	x					x	x	x	x	6
Dominante journal intime					x						1
Dominante récit de formation			x	x		x					3

Tableau 1 : Répartition des sous-genres

S'il est possible de dégager des dominantes dans les journaux de conception, il convient toutefois de noter qu'aucun des sujets n'adopte exclusivement un format mais tous se livrent à une hybridation de ces trois sous-genres. La différence principale entre les dix sujets vient du degré de complexité de leur récit qui se mesure à une mise en relation plus ou moins importante des éléments relatifs au projet. Souvent morcelée et prise par l'action dans le cas des journaux de bord, engluée dans les émotions pour le journal intime, l'écriture se déploie dans le récit de formation en usant des possibilités du langage pour se préciser et en élaborant des motifs entre les événements. Ainsi, les résultats de cette recherche exploratoire permettent de confirmer le potentiel du journal de conception tout particulièrement dans le cadre d'une recherche-formation. Contrairement à la formation de type IUFM qui vise la conformation des discours et des pratiques à une norme institutionnelle, contrairement à une recherche-développement qui est tendue tout entière vers le produit fini, une recherche-formation est une simulation (cf. Pastré, 2004) où la conception d'un dispositif d'apprentissage médiatisé n'est qu'un *prétexte* à développer des compétences professionnelles. La tenue d'un journal de conception introduit une tension nécessaire à la formation car elle vient s'intercaler entre l'action et la réflexion sur l'action. Si elle brouille les exigences académiques habituelles, elle ménage néanmoins un espace discursif susceptible de mettre les sujets en situation de recherche.

Toutefois, les résultats de cette analyse enjoignent également à nuancer notre propos. L'écriture fournit certes l'opportunité de revenir sur l'action mais elle ne garantit ni prise de distance ni mise en perspective comme cela apparaît dans la majorité des journaux de conception qui composent notre corpus. L'écriture réellement réflexive est un exercice exigeant qui demande à la fois de se regarder agir avec sincérité et humilité tout en étant guidé par la volonté de dégager une signification. En raison de la complexité et de la nouveauté de

cette tâche, la mise en récit de la pratique peut gagner à être accompagnée, au moins dans un premier temps, en proposant des temps d'écriture individuelle et des temps de commentaires auprès du groupe de formation (cf. Crinon, 2002 : 137) pour amener les futurs enseignants à comprendre les enjeux et les fonctionnements de l'écriture réflexive.

Conclusion

Pour le chercheur en didactique, l'étude des journaux de conception grâce aux outils de l'analyse du discours constitue une méthodologie qualitative car elle donne conjointement accès aux pratiques et aux représentations des étudiants en formation. Cette approche de type ethnosociologique donne des clés pour appréhender ce que Pastré appelle les genèses identitaires aux cours desquelles "le passé simplement vécu [se transforme] en histoire personnelle et assumée" (2005 : 234). De plus, la mise à plat de discours très différents sur une même situation permet non seulement de préciser le regard sur les sujets en formation, mais aussi d'obtenir une image en profondeur du dispositif formatif pour éventuellement le faire évoluer.

D'autre part, cette étude semble confirmer que le récit de la pratique peut développer la réflexivité, sans toutefois suffire pour la garantir. Les trois sous-genres mis au jour par l'analyse permettent d'approfondir la réflexion sur la qualité de la réflexivité : celle-ci dépendra de l'implication du sujet dans son récit, de sa faculté à se distancier par rapport aux événements et aux émotions qu'ils déclenchent tout en mesurant l'intérêt pour le processus et, enfin, de sa capacité à complexifier sa pensée en liant tous les éléments de la pratique située pour en dégager une signification singulière constitutive de son identité professionnelle. Ainsi, en ménageant des temps dans l'action grâce au récit de la pratique, en apprenant à "à se considérer comme objet sans cesser de demeurer sujet" (Morin, 2001 : 38), les futurs enseignants peuvent se construire une représentation de soi par le langage et se forger un discours en même temps qu'une identité.

Bibliographie

- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Bailey, K. M., 1990, "The use of diary studies in teacher education programs". In Richards, J. C. & Nunan, D., *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 215-226.
- Bertaux, D., 2005, *Le récit de vie, l'enquête et ses méthodes*. Paris : Armand Colin.
- Chabanne, J.-C. & Bucheton, D., 2002, *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris : PUF.
- Charaudeau, P. & Maingueneau, D., 2002, *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Le Seuil.
- Crinon, J., 2002, "Écrire le journal de ses apprentissages" in Chabanne, J.-C. & Bucheton, D., *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris : PUF. 123-143.
- Develotte, C., 2006, "Le journal d'étonnement. Aspects méthodologiques d'un journal visant à développer la compétence interculturelle". *LIDIL*, n° 34. PUG.
- Gomez, F., 2001, *Le mémoire professionnel. Objet de recherche et outil de formation*. Bruxelles. De Boeck université.
- Guichon, N., 2006, *Langues et TICE. Méthodologie de conception multimédia*. Paris : Ophrys.
- Guichon, N., 2006b, "Le journal de conception : un outil de construction de la compétence professionnelle". *La Revue de l'AQEFLS*. Vol. 25, N° 3.
- Kaufmann, J.-C., 2004, *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris : Armand Colin.
- Lourau, R., 1988, *Le journal de recherche : matériaux d'une théorie de l'implication*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- Morin, E., 2001, *La méthode 5. L'humanité de l'humanité. L'identité humaine*. Paris : Editions du Seuil.
- Pastré, P., 2004, "L'ingénierie didactique professionnelle". in Carré, P. & Caspar, P., *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris : Dunod. pp.465-480.
- Pastré, P., 2005, "Genèse et identité". In Rabardel, P. & Pastré, P. (dir.). *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités et développement*. Toulouse : Octarès. pp. 231-260.
- Ricœur, P., 1990, *Soi-même comme un autre*. Paris : Le Seuil.
- Schön, D. A., 1994, *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Editions Logiques.