

Analyser, produire, échanger Comment saisir les enjeux d'une écriture professionnelle ? Comment approcher les effets concomitants du passage sur supports numériques ?

Catherine Loisy

▶ **To cite this version:**

Catherine Loisy. Analyser, produire, échanger Comment saisir les enjeux d'une écriture professionnelle ? Comment approcher les effets concomitants du passage sur supports numériques ?. Cahiers Pedagogiques, 2015, Enseigner, former : écrire, 518, pp.50-51. hal-01301726

HAL Id: hal-01301726
https://hal.science/hal-01301726

Submitted on 12 Apr 2016

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.

Analyser, produire, échanger

CATHERINE LOISY. **Comment saisir les enjeux d'une écriture professionnelle ? Comment approcher les effets concomitants du passage sur supports numériques ?**

MOTS CLÉS : # Formation # Collaboration # Réflexion

Notre équipe de l'IFÉ (Institut français de l'éducation) propose une activité d'analyse d'écrits liés au métier d'enseignant. Cette activité, première car elle demande moins d'implication cognitive et personnelle qu'une mise en écriture, prend appui sur des écrits d'enseignants produits dans quatre types de contextes : extrait de site d'association d'enseignants ; extrait de site où il existe un cadrage de la production (site institutionnel ou en lien avec la recherche en éducation) ; document produit dans l'activité enseignante ; document produit dans le cadre d'un projet (recherche, publication pédagogique).

Les participants sont invités à analyser ces écrits par petits groupes de trois ou quatre. Le formateur leur demande d'identifier le document : qui l'a écrit et pour qui ? Quel est le propos ? De quel temps s'agit-il ? Ils doivent également rechercher des éléments de réflexivité et de collaboration dans la production ou les pratiques professionnelles décrites, et faire une approche critique du document en le qualifiant. Les participants à la formation travaillent par groupes à l'analyse d'un dossier de quatre documents. Les dossiers fournis aux différents groupes sont tous différents.

Le tableau 1 reprend les éléments qui ont retenu l'attention d'un groupe de travail sur un dossier selon les quatre thématiques. Les différents temps qu'ils ont identifiés comme un fil conducteur dans le dossier donnent à voir différentes dimensions du développement : l'immédiateté du clic sur le web, l'écriture communication, la concertation, la réflexion approfondie.

Tableau 1. Un exemple d'analyse produite à partir d'un dossier de quatre documents

	1- Extrait site associatif	**2- Extrait blog des LÉA**	**3- Extrait de projet d'établissement**	**4- Article soumis aux *Cahiers pédagogiques***
Où se situe la dimension réflexive ?	**À partir du moment où le document diffusé sera utilisé**	**Dans l'atelier décrit, mais pas dans le document**	**En amont de la rédaction du document**	**Analyse complète d'une expérimentation pédagogique sur du long terme**
Où se situe la dimension collaborative ?	Partage de connaissances, de pratiques, d'informations	Création collaborative de projet		Partage d'une expérience, d'observations, de réflexions
Quel est le	Appartenance à une	Information		Reconnaissance

propos ?	communauté identitaire	ponctuelle ; communication efficace		attendue pour un travail achevé
Attribuer un qualificatif à la production	Collaboratif	Descriptif	Illisible[1]	Réflexif
Quels sont les temps ?	Temps du clic	Temps de l'écrire	Temps de la concertation	Temps de la réflexion

Les participants entrent dans la formation par cette activité d'analyse qui les amène à situer différents types d'écrits, leurs contextes de production, les effets qu'ils produisent sur ceux qui les écrivent et sur ceux qui les lisent. La discussion générale porte sur les enjeux de l'écriture, sur ce qui peut être considéré comme une écriture professionnelle et ce qui ne l'est pas, sur les écrits dans et sur la pratique.

S'engager dans une production descriptive et dans le partage

La première activité de production est réalisée individuellement. Elle vise à faire entrer les participants dans une écriture descriptive ; l'engagement est soutenu par une première tâche de courte durée combinant le domaine matériel et le domaine idéel. Un acrostiche est proposé sur le terme « professionnel » : la contrainte matérielle est de trouver, pour chaque lettre de ce mot, un terme ou une expression commençant par cette même lettre ; sur le plan idéel, il est demandé que le participant choisisse des termes qui le caractérisent en tant que professionnel de l'éducation ou de la formation.

Ensuite, il est demandé d'associer à chacun des termes évoqués, ou à quelques termes caractéristiques, une situation professionnelle vécue (par exemple « *P : positive, comme le jour où j'ai cherché ce qui était positif chez l'élève A avec lequel je me sentais mal à l'aise depuis le début de l'année* »). Puis, chaque participant choisit la phrase qu'il perçoit comme le caractérisant le mieux parmi les situations évoquées, et décrit très précisément la situation évoquée. Cette activité constitue un premier niveau visant à travailler la décentration : celui qui écrit doit se projeter pour présenter la situation avec clarté, donner suffisamment d'éléments pour que le lecteur puisse d'une part comprendre ce qui s'est passé, d'autre part saisir les enjeux de la situation sur le plan professionnel.

Les participants sont prévenus qu'au milieu de cette activité de production, il y aura un temps d'échange au sein du petit groupe de travail, puis que la production redeviendra individuelle. Ce temps d'échange sur une production individuelle a plusieurs visées : il s'inscrit directement dans la volonté des formateurs de fédérer les participants, qui vont devoir aller de plus en plus vers une écriture réflexive et partagée au cours de cette formation ; il permet à celui qui écrit d'intégrer le regard des pairs ; la lecture des autres productions donne une connaissance de ce que d'autres écrivent et permet de s'autoévaluer par comparaison.

Ce temps d'échange est très cadré : pour éviter que l'interaction ne débouche sur des échanges oraux, il est demandé aux relecteurs d'écrire et non de parler ; de plus, le retour sur chaque production est circonscrit : il ne s'agit pas d'évaluer ni de contrôler le processus d'écriture, mais, dans une posture d'ami critique, de donner des mots ou expressions pour enrichir le travail de production de chacun des membres du groupe de travail. L'écriture reprend ensuite, individuellement, en se saisissant ou non du fruit des réactions écrites. Cette première production porte en germe les visées de la formation : oser écrire ; oser montrer en surmontant les appréhensions liées à la visibilité ; partager et donner, autrui étant considéré comme partie prenante du développement.

La phase de travail suivante est un temps de réflexion individuelle sur l'activité d'écriture qui vient d'être réalisée, non pas sur le produit, mais sur l'activité elle-même. Elle se fait en recherchant les ressorts facilitants et les obstacles ; le cas échéant, en repérant la nature des obstacles (mise en écriture, situation remémorée, repérage des éléments importants, volonté de taire de choses, exposition de soi, etc.) ; en analysant les apports de cette activité

d'écriture à son développement professionnel ; en intégrant une réflexion sur le changement d'objectifs qui aurait pu être amené si l'écrit avait eu vocation à être rendu public. Ces retours réflexifs sont ensuite mutualisés par petits groupes de travail, sous la forme d'une représentation visuelle rendant compte des visées de l'activité en termes de développement professionnel, des ressorts facilitant ou entravant l'atteinte de ces visées, de contraintes qu'induirait la visibilité. Si le groupe repère des points de désaccord, ceux-ci peuvent être mis en évidence. La figure 1 reprend la représentation visuelle créée par un groupe.

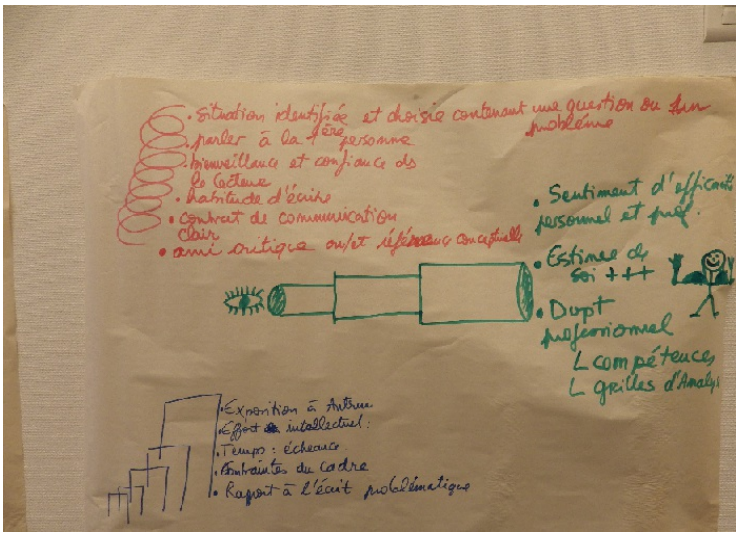


Figure 1. Représentation visuelle sur les apports de l'activité de production

Cette représentation comporte trois éléments : un escalier, un ressort, une longue-vue. L'escalier montre un empilement d'éléments qui contraignent l'écriture : rapport problématique à l'écrit, contraintes liées au cadre, temps qui contraint par l'échéance, effort intellectuel, exposition à autrui. Le ressort met en évidence les éléments qui ont dynamisé l'écriture : situation identifiée et choisie comme contenant une question ou un problème, parler à la première personne, bienveillance et confiance dans la lecture, habitude d'écrire, contrat de communication clair, ami critique ou référence conceptuelle. La longue-vue donne la visée de l'activité pour ce groupe de participants : l'activité d'écriture a été ressentie comme augmentant le sentiment d'efficacité personnelle et l'estime de soi, comme permettant d'augmenter ses compétences à écrire, comme donnant des outils pour une autoévaluation.

Discussion et conclusion

Ces premières activités ont fédéré le groupe et amorcé les activités suivantes, plus collectives, et centrées sur l'écriture professionnelle. L'activité de production a amené les participants à prendre conscience d'obstacles personnels (rapport problématique à l'écrit, nécessité de fournir un effort cognitif pour écrire, crainte de s'exposer). Le cadre a été perçu à la fois comme un obstacle à surmonter et comme un ressort de l'écriture parce qu'il est clair, qu'il contextualise la question à développer dans sa propre expérience, qu'il autorise à parler à la première personne. Les participants ont identifié leur habitude d'écrire comme un atout, mais les regards sont importants : l'attitude d'ami critique et l'attitude bienveillante réclamée pour la lecture sont ressenties comme des ressorts.

Les participants ont écrit et assumé la prise de risques. L'activité a joué sur le phénomène d'auteurisation : la situation leur a permis d'être auteurs, elle a augmenté leur sentiment d'efficacité personnelle et leur estime de soi. Elle semble aussi avoir joué sur la dimension épistémique puisque les participants ont dit, lors de l'évaluation de la formation, qu'ils avaient développé leurs compétences à écrire. Les échanges ont contribué à outiller l'autoévaluation. La réflexion individuelle puis collective qui a suivi l'activité d'écriture et qui a débouché sur la représentation visuelle a soutenu la mise à distance de l'expérience.

L'activité a été à la fois productive et constructive, soutenant la construction d'un instrument de développement permettant autant de s'exercer à mettre à jour sa propre pensée que d'apprendre à se connaitre. ■

CATHERINE LOISY

1 Les participants du groupe ont analysé que, dans l'extrait de projet d'établissement, les enjeux profonds du projet sont masqués par une écriture sibylline. Ils ont employé le terme « illisible » pour exprimer cet aspect hermétique. Ils ont attribué cette caractéristique comme liée à la fonction de communication du document.

DISPOSITIF

La formation "Ecrire et réécrire".

« Une approche réflexive et collaborative sur les écrits professionnels », objet du présent article, se déroule à l'IFÉ (Institut français de l'éducation), à l'ENS de Lyon. Les objectifs de cette formation sont de saisir les enjeux de l'écriture professionnelle ; d'apprendre à décrire ses pratiques, puis passer de la description à une écriture professionnelle réflexive, formalisée et diffusable ; de construire des compétences à l'écriture, individuellement ou collectivement, pour soi et en direction d'autrui. Elle s'adresse à des enseignants, des correspondants des Lieux d'éducation associés à l'IFÉ, des formateurs d'enseignants, des ingénieurs de formation.

BIBLIOGRAPHIE

Jean-Charles Chabanne et Dominique Bucheton, *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'oral et l'écrit réflexifs*, Presses universitaires de France, 2002.
Claudette Oriol-Boyer, « Lire pour écrire. Atelier d'écriture et formation des maitres », *Pratiques*, 26, 1980.
Pierre Rabardel, « Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir », *in* Pierre Rabardel et Pierre Pastré (dir.), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectique activités développement*, éditions Octarès, 2005.