



Lidil

Revue de linguistique et de didactique des langues

34 | 2006

Rapport de stage et Mémoire professionnel

Les Écrits professionnalisés longs

Un paysage contrasté

Gilles Leclercq



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/lidil/13>

DOI : 10.4000/lidil.13

ISSN : 1960-6052

Éditeur

UGA Éditions/Université Grenoble Alpes

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2006

ISBN : 2-914176-15-5

ISSN : 1146-6480

Référence électronique

Gilles Leclercq, « Les Écrits professionnalisés longs », *Lidil* [En ligne], 34 | 2006, mis en ligne le 07 avril 2008, consulté le 29 février 2024. URL : <http://journals.openedition.org/lidil/13> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/lidil.13>

Ce document a été généré automatiquement le 29 février 2024.

Le texte et les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés), sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

Les Écrits professionnalisés longs

Un paysage contrasté

Gilles Leclercq

Par la maîtrise du genre, attaché à une situation, chaque sujet peut prédire – partiellement au moins – les résultats de son action, qu’il anticipe à travers lui. Le genre rend habile. Il peut aussi rendre maladroit s’il est désajusté et perd de son efficacité. S’ensuivent alors malentendus dans l’échange et échec dans l’action. Une retouche s’impose.

(Clot, 2002 : 201).

- 1 L’investigation qui nourrit cet article conduira à côtoyer un genre d’écrits : les « Écrits professionnalisés longs » (EPL). Nous le déclinerons en familles : « Rapport de stage » (RDS), « Mémoire professionnel » (MP), « Rapport d’expériences ». Ce sont des catégories répertoriées dans cette étude. L’expression « Étude-conseil », que nous rencontrerons aussi, appartient quant à elle au genre « Écrits professionnels ». Elle ne trouve pas son identité dans le monde académique mais dans le monde professionnel.
- 2 Pour rendre intelligibles ces genres d’écrits, nous les associerons à une famille de dispositifs : les « Dispositifs de formation professionnalisés » (DFP), professionnalisés signifiant qu’ils sont irrigués, nourris, alimentés par une activité professionnelle ou pour le moins à forte connotation professionnelle. De tels dispositifs se caractérisent par un système de propriétés (Leclercq, 2003a) qui sera énoncé par la suite, mais d’entrée de jeu, l’une d’entre elles gagne à être mentionnée : on y exerce des activités à vocation intégratrice¹ qui prennent la forme d’écrits professionnalisés longs et plus précisément de rapports ou de mémoires. Entre la famille « Dispositifs de formation professionnalisés » et le genre « Écrits professionnalisés longs », un lien consistant sera établi.
- 3 L’enjeu de la première partie consistera à conceptualiser la notion d’Écrits professionnalisés longs en la pensant comme une propriété du genre DFP. Nous disposerons ainsi d’une catégorie d’analyse qui inclut celles de rapport et de mémoire.

4 La deuxième partie sera structurée autour de la question suivante : comment des enseignants mobilisent-ils le genre EPL et comment, en le mobilisant, définissent-ils et utilisent-ils les catégories de « Rapport de stage » ou de « Mémoire professionnel » ? Nous verrons que ces catégories servent de repères sans qu'on puisse les doter de critères d'appartenance rigides.

5 Cette conclusion résulte d'une investigation menée dans trois dispositifs différents auprès de trois formateurs. Bien que limitée, l'enquête permet d'esquisser une géographie dynamique du genre EPL et de préciser le rôle qu'y jouent les catégories de RDS et de MP.

Conceptualisation d'une notion : les Écrits professionnalisés longs

6 Si les EPL existent, c'est qu'une « sphère d'activité » (Bakhtine, 1984) leur sert d'habitat. Un genre est toujours attaché à une situation sociale dans le monde social, constate Mikhail Bakhtine. De fait, les dispositifs de formation professionnalisés sont des espaces sociaux intermédiaires qui visent l'accès ou le retour au monde du travail, avec leurs rites d'entrée, de passage et de sortie (Dumet, 2005). Dans une sphère d'utilisation de la langue (les Dispositifs professionnalisés de formation), nous élaborons des types d'énoncés (les Écrits professionnalisés longs).

7 La référence à Mikhail Bakhtine (1984) est utile pour conceptualiser la notion d'EPL. Dans la terminologie qu'il propose, ceux-ci sont des genres seconds (comme l'exposé scientifique ou le roman), autrement dit des écrits complexes qui se nourrissent de genres premiers (la réplique brève du dialogue quotidien par exemple). Tout en acceptant cette catégorisation, nous en façonnerons une autre, à trois niveaux, mieux adaptée pour décrire ce qui se trame dans les dispositifs de formation professionnalisés. Nous appellerons *genre terminal* ce que les acteurs nomment dans cette étude « Rapport de stage », « Mémoire professionnel », « Étude-conseil », et *genres intermédiaires* les productions qui nourrissent le genre terminal : cours, documents, corpus issus d'enquête, etc. Quant au genre primaire, il reste analogue à la définition qu'en donne Mikhail Bakhtine.

8 Dans le cadre d'une formation en alternance, le genre terminal est un espace graphique servant à relier ce qui se passe dans deux lieux différents. Il est donc le produit d'une tension entre ces mondes : l'un où les usagers exercent le métier d'étudiant ou d'élève et l'autre où ils exercent une activité professionnelle ou tout au moins à forte connotation professionnelle. Dans cette configuration, l'écrit professionnalisé joue un rôle de tiers entre deux espaces que la vulgate désigne commodément en opposant « théorie » (à l'université ou à l'école), et « pratique » (sur le lieu de stage). Quant au processus d'énonciation proprement dit, il relève d'une activité d'accompagnement, de direction, de suivi, etc. Processus qu'il est possible de définir comme une activité :

- initialisée (par une mission, un projet, une commande) ;
- située (dans un dispositif) ;
- distribuée (entre les cinq pôles que sont le champ universitaire, le champ professionnel, le champ des pairs, le voisinage de proximité et soi-même) ;
- instrumentée (notamment par les environnements numériques de travail personnel et collectif (Varga, 2005)) ;
- alimentée (par les genres intermédiaires que sont les cours et les investigations conceptuelles et de terrain).

- 9 Dans sa totalité et après énonciation, le genre terminal forme un énoncé qu'une argumentation empruntée à Mikhail Bakhtine permet de décrire (1984 : 275-278). Comme tout énoncé, un EPL « comporte un commencement absolu et une fin absolue : avant son début, il y a les énoncés des autres [mission, commande, projet...], après sa fin, il y a les énoncés-réponses des autres ». Quand il termine son énoncé, l'auteur donne « la parole à l'autre » et fait place à sa « compréhension responsive ». La signification de ce qualificatif utilisé par le traducteur de Mikhail Bakhtine gagne à être précisée. Transposé dans l'univers des EPL, il signifie que ces écrits sont des discours adressés, y compris à soi-même (soi-même comme un autre dira Paul Ricœur, 1990). L'idée maîtresse du propos est celle-ci : la notion d'achèvement conditionne et postule une attitude responsive active chez les partenaires de l'échange. Autrement dit, l'auteur d'un rapport ou d'un mémoire anticipe et attend « une réponse, un accord, une adhésion, une objection », sachant que la réponse peut être inattendue, muette ou à retardement, et que le locuteur lui-même, à un certain degré, est un répondant. Pour Mikhail Bakhtine, que nous suivons de près, celui qui prétend étudier l'activité humaine dans sa réalité doit choisir l'énoncé comme unité d'analyse. En procédant ainsi, il n'a pas affaire à une unité conventionnelle mais à une unité réelle de l'échange verbal.
- 10 Parvenus en cet endroit du texte, nous disposons d'un outillage conceptuel sommaire mais précieux pour donner aux propos des formateurs une densité et une épaisseur suffisantes.
- Quelques usages du genre EPL, la place du Rapport de stage
- 11 Le matériau recueilli pour écrire cette deuxième partie l'a été auprès de formateurs travaillant dans trois dispositifs différents et ayant l'habitude d'accompagner des écrits professionnalisés. Parmi les entretiens réalisés, j'en ai retenu trois qui m'ont paru typiques :
- le premier exprime la conception d'une formatrice dans un contexte où le RDS est seul représentant du genre EPL ;
 - le deuxième, la conception d'une enseignante quand le rapport de stage se confronte à un autre représentant du genre : le mémoire professionnel ;
 - le troisième, la conception d'un enseignant quand le genre EPL tout entier se heurte à un autre genre, celui des écrits professionnels.
- 12 L'enquêteur s'est attaché à favoriser les situations d'exemplification et d'évocation.
- Première illustration : le Rapport de stage quand il est seul représentant du genre
- 13 Pour la première illustration, j'ai choisi une formatrice qui accompagne exclusivement des RDS produits par des élèves qui souhaitent obtenir un Brevet d'Enseignement professionnel agricole (BEPA) en travaux paysagers. Depuis huit ans, elle en suit une dizaine chaque année. Dans la « sphère d'activité » qui est la sienne, il n'existe qu'un repère, une seule famille d'EPL : le Rapport de stage.
- 14 Sa conception des EPL s'organise autour d'un constat : écrire un rapport, c'est décrire et analyser. À ses élèves, elle explique qu'« il n'y a pas besoin de faire un BEPA travaux paysagers pour faire une description [...], qu'il suffit d'aller dans une entreprise, de prendre le crayon et de noter : il y a x camions, x tondeuses ». Elle ajoute : « le gars qui fait un CAP de boucherie il en est tout à fait capable ». En contrepoint, elle affirme que pour analyser, il ne faut pas en rester au « concret », ne pas se contenter de dire « je prends la tronçonneuse, j'aiguisé la tronçonneuse ». Selon elle, analyser signifie

« contextualiser » et « injecter des connaissances ». Elle dit à ses élèves : « ce qui va faire la différence c'est qu'on va sentir que vous êtes des gens de terrain et que vous êtes capables de mettre ces connaissances dans votre Rapport de stage ». Toute l'organisation du dispositif est d'ailleurs favorable à la mise en œuvre d'une telle conception. L'offre de signification que propose la formatrice à ses élèves est elle-même prise dans une offre de signification englobante portée et préconisée à l'échelle ministérielle, autrement dit, là où s'exerce une activité d'ingénierie sociale (Leclercq, 2002 : 150) qui s'impose à elle : trois stages de trois semaines (le premier pour découvrir, le deuxième pour choisir un chantier, le troisième pour participer à ce chantier) ; un référentiel qui exige que trois registres figurent au rapport : le contexte entreprise, la situation de l'entreprise dans la région, la participation à un chantier.

- 15 Mais la volonté de la formatrice, confortée par le référentiel, se heurte à une première difficulté : « beaucoup de jeunes font une bonne description [nous dit-elle] ; ce qui manque c'est l'analyse ». Et elle ajoute : « un bon professionnel c'est quelqu'un qui analyse ». À partir de ce constat, elle organise sa stratégie d'intervention en gérant le couple description/ analyse. La description devient un matériau qu'elle manipule avec le stagiaire en utilisant une maïeutique adaptée. À propos d'un jeune, elle explique ceci : « dans un premier temps, il me dit : bon voilà il y a sept salariés [...]. Je lui dis, mais dans ces sept salariés qui fait quoi ? » et ainsi de suite, ce qui conduit finalement à la réalisation d'un rapport. Cette première difficulté, notre formatrice parvient donc à la dépasser. Mais en cours de route, elle en rencontre une autre : « certains jeunes ne considèrent pas que l'école soit le lieu de la vraie vie, ils estiment que le Rapport de stage est un exercice scolaire sans grand intérêt ! ».
- 16 Cette seconde difficulté lui semble beaucoup moins saisissable que la précédente et ne fait plus l'objet d'un comportement assuré. Pour l'observateur, cette situation est particulièrement intéressante parce que travaillée par des forces contradictoires :
- la formatrice a suivi une formation comparable à celle de ses élèves et a partagé leurs convictions ;
 - mais la position qu'elle occupe dans le champ éducatif ne l'autorise plus à partager leur conception ;
 - par ailleurs, dans le cadre de son travail, elle est inscrite dans une formation (Licence Métiers de la formation) où on l'invite à écrire un Mémoire professionnel.
- 17 Prise dans ces postures antagoniques, et notamment dans la dernière (qui invite à la réflexivité), elle hésite entre le traitement autoritaire du problème (écrire un rapport est obligatoire), et l'acceptation de la conception relayée par ses élèves (elle-même n'investit que partiellement le métier d'étudiante). L'interprétation de son propos va nous indiquer la piste à suivre pour décoder l'imbroglio dans lequel elle se trouve.
- 18 Quand l'enquête s'est déroulée, notre formatrice-étudiante avait déjà beaucoup écrit pour sa formation (compte rendu de réunion, transcription d'entretien, etc.). Mais curieusement, elle ne semble pas avoir vécu cette activité comme de l'écriture : « J'ai mené tout mon projet sans écrire et c'est maintenant que j'écris, quand mon projet est terminé ». L'activité d'écriture, telle qu'elle la présente, se restreint à la rédaction du rapport. L'écriture n'est pas pensée comme un processus mais comme un résultat qui répète une action déjà passée. C'est « quelque chose d'imposé », qui n'est pas « concret », qui n'est pas très utile, qui ne présente plus beaucoup d'intérêt. Tout se passe comme si l'écrit final n'avait pas de destinataire significatif et comme s'il

s'agissait finalement de jouer la comédie de l'action dans un lieu qu'on nomme université.

- 19 Nous saisissons ici le paradoxe dans lequel est prise notre interlocutrice :
- d'une part, elle est travaillée par une conception qui l'empêche de penser l'écriture comme un processus et comme un moyen d'action ;
 - d'autre part, pour que le Rapport de stage soit vécu comme appartenant au monde de la vraie vie, il faudrait que les élèves parviennent à se servir de l'écriture comme d'un moyen d'action.
- 20 La solution pour dépasser cette contradiction consisterait à mettre en question un schème de comportement très organisateur que la formatrice partage avec ses élèves. Ce schème est cristallisé dans des couples de notions réputées antagoniques : école/ entreprise, écriture/ action, théorie/ pratique, abstrait/ concret... Quand il fonctionne de manière binaire, ce schème empêche de penser l'écriture comme action, la théorie comme pratique et l'abstrait comme concret. Dans cette configuration anti-dialectique, il n'est pas commode de penser l'écriture comme un moyen d'action et l'attitude de la formatrice fait fond sur un impensé qui reste pour elle un obstacle épistémologique majeur.
- 21 À la fin de l'entretien, nous en sommes venus à parler de l'activité d'écriture comme d'un dispositif d'expression, de communication et de cognition qui pourrait être mieux exploité. Relativement à son expérience d'étudiante en formation, l'échange ouvrait la voie à de nouvelles perspectives. La discussion nous a conduits à parler de l'écriture non pas comme d'un simple moyen de représenter l'existant mais comme d'un moyen d'agir. C'est ce que la deuxième illustration va nous permettre de décrire.
- Deuxième illustration : le rapport de stage quand il se confronte au mémoire professionnel
- 22 L'enseignante dont il va être question intervient en Licence, dans un dispositif de formation professionnalisé menant à un Master en Ingénierie de la formation. Elle accompagne chaque année une dizaine d'étudiants. Tous sont en alternance (la moitié de la semaine en stage, l'autre moitié à l'université). Tous ont négocié une mission ayant une visée pédagogique : accompagnement, accueil, formation ouverte et à distance, conseil, etc.
- 23 Sa conception des EPL tranche avec celle de notre précédente interlocutrice, elle la structure en opérant une distinction nette entre RDS et MP :
- un rapport rend compte d'un stage qui, en règle générale, s'est déroulé pendant une période courte (un mois par exemple). Par ailleurs, même si l'auteur du rapport a pris quelques notes durant l'action, il relate quelque chose qui a déjà été fait. « L'activité d'écriture est très clairement positionnée après l'action » ;
 - *a contrario*, le Mémoire professionnel s'écrit en cours d'action et pendant une période longue (un an en général, coïncidant avec la durée de la formation). De ce fait, c'est un écrit « beaucoup plus complexe » qui se mêle à (mais aussi de) l'action professionnelle. Le terme « complexité » signifie pour elle que l'écrit peut évoluer de bien des manières, que ce qui va advenir ne peut pas être prévu à l'avance et fera l'objet d'un apprentissage en cours d'action. En bref, nous ne sommes pas dans un « faire » techniquement maîtrisable, un faire que des conditions initiales bien balisées permettraient de contrôler. Nous sommes dans « l'agir » au sens aristotélicien du terme (Aubenque, 2002) ou encore dans un système dynamique non linéaire tel qu'il est défini par Lucien Sève (2005 : 55-63) : non-additivité, non-proportionnalité, non-prédictibilité.

- 24 Bien campée sur cette distinction, notre enseignante énonce une conceptualisation très arrêtée du MP. Pour la suivre dans son argumentation, un propos de Jean-Marc Ferry (2004 : 99) nous servira de repère. Il nous rappelle que le langage est à la fois un dispositif d'expression, de cognition et de communication. Sans entrer dans le détail de son analyse³, précisons que la grammaire verbale peut être comprise comme une matrice qui permet à tout un chacun de développer ses conceptions. Si nous resituons ce propos dans notre contexte d'étude, nous dirons qu'un genre permet un déploiement et un usage plus ou moins bridé de la grammaire verbale.
- 25 À titre d'exemple, dans un RDS, tout au moins si nous acceptons la définition qu'en donne notre formatrice, le champ d'usage de la grammaire verbale est réduit parce que l'écrit s'effectue entièrement au passé. Autre exemple, le Mémoire de recherche : dans ce cas, l'exacerbation de la fonction cognitive va de pair avec des règles d'expression contrôlées (inhibition du « je ») et une cible d'activité responsive précise (la communauté scientifique). Dans cette configuration, le mode indicatif devient le mode privilégié. Dans le jeu de langage que nous propose Jean-Marc Ferry, écrire un Mémoire de recherche « renvoie à un rapport à l'être permettant d'investiguer un aspect spécifique du monde : le monde des faits, des états de choses, le monde objectif de *ce qui est* ou de *ce qui est le cas* » (Ferry, 2004 : 126).
- 26 *A contrario*, le Mémoire professionnel tel que l'envisage notre enseignante fait feu de tout bois. Il invite à un usage non bridé de la grammaire verbale. Se mettant à la place d'un étudiant, l'enseignante tient des propos qui illustrent bien cette liberté d'usage :
- relativement aux temporalités vécues, il y a « ce que j'ai fait, ce que je relate sur ce que j'ai fait, sur ce que je vais faire. Il y a moi au moment où je parle, mais en même temps au moment où j'écris, c'est passé et comme c'est un processus, quelquefois j'ai changé de temps ». Autrement dit, les postures de l'étudiant changent en cours d'action. Ce qui était certain devient incertain, des positions qui semblaient acquises doivent être abandonnées ;
 - à propos de l'usage des personnes pronominales, elle dit n'avoir pas vraiment réglé la question et ajoute que c'est un problème très lié à ce genre. Il est à la fois propice à l'utilisation du « je » mais aussi à celle du « il » ou du « on » impersonnel ; à l'engagement en même temps qu'à la prise de distance...
 - à propos des modes, l'enseignante explique qu'il s'agit à la fois de dire ce qui est (mode indicatif), mais aussi ce qui devrait être (mode gérondif) et ce qui pourrait être (mode subjonctif). Autrement dit, désir et réalité, souhait et espoir, déception et engouement s'entremêlent.
- 27 En bref, parce qu'il fonctionne en cours d'action, le Mémoire professionnel tel qu'il est défini ici invite à utiliser toutes les possibilités qu'offre la grammaire verbale. Il conduit à écrire sur, dans et pour l'action, à conjuguer des registres en tension : le vrai, le juste, le bon, le normatif, la morale et l'éthique... mais aussi le faux, l'injuste, l'aléatoire, l'immoral. Une citation de Jean-Marc Ferry (2004 : 117) permet assez bien, me semble-t-il, d'illustrer ce que met en mouvement le MP ainsi conçu : « ouvrir le monde aux dimensions du futur et du passé ; situer le rapport à l'autre autrement que sous l'aspect d'un existant qui relève de l'indicatif, soit comme possible sur le mode subjonctif, soit comme nécessaire sur le mode gérondif ; prendre en réflexion les antinomies que génère la concurrence des perspectives offertes par les troisième, deuxième et première personnes pronominales, au sujet d'un même objet... ».

- 28 L'intérêt qu'il y a à opposer RDS et MP transparait clairement. En procédant ainsi, l'enseignante élabore une définition du Mémoire professionnel construite autour de la différence entre « écrire en cours d'action » et « écrire après l'action ». Sur cette base, elle nous entraîne dans une analyse d'activité propice à une « didactique professionnelle » du métier d'étudiant écrivant un Mémoire professionnel.
- 29 Dans son récit, elle distingue deux phases. Au cours de la première (septembre à janvier), l'étudiant écrit pour lui-même, pour comprendre, pour prendre place dans l'endroit mais aussi pour prendre place dans sa vie et dans ses envies. La stratégie utilisée l'invite à se penser comme un autre. L'autre, c'est le professionnel en devenir que l'étudiant actuel, plongé dans un milieu professionnel, anticipe et cherche à rencontrer avec la complicité de l'accompagnante. Cette stratégie a pour but d'étayer et de forger le projet professionnel de l'étudiant en refusant qu'il soit soumis aux desideratas du commanditaire. L'attitude est assimilable à une maïeutique capable d'activer une attitude responsive active de l'étudiant vis-à-vis de lui-même (redistribution de l'activité d'accompagnement). Dans cette phase d'orientation, l'écriture devient un précieux indicateur de ce que l'étudiant a envie de faire : « prenez le temps de voir le domaine qui vous plaît, rien de pire que d'écrire sur quelque chose qui ne vous plaît pas [...] la meilleure écriture, c'est : j'ai envie de parler de quoi, j'aime parler de quoi ». À propos d'une étudiante qui s'est écartée de la commande initiale, elle conclut : « Elle a pris conscience de cela, comme libérée d'un regard qui n'était pas le sien ».
- 30 À la fin de la première phase, quand l'étudiant est installé dans son envie, « il y a un vide » explique l'enseignante. Les étudiants semblent « arrivés à un bout de quelque chose » et il va falloir passer à autre chose. Une dernière citation de Jean-Marc Ferry (2004 : 119-120), permettra de déplier le propos et d'exprimer la difficulté de la tâche : sitôt que la syntaxe « s'objective dans un texte mis à distance de nos interactions spontanées, elle nous devient presque rébarbative, car il nous faut reconstruire mentalement le cheminement du sens proposé, épeler pour ainsi dire l'esprit en acte dans le discours, et nous pouvons alors mesurer l'étendue et la richesse des percées réalisées par cet esprit dont chacun de nous est comme le dépositaire ».
- 31 Là se situe l'enjeu de la deuxième phase (février à juin) qui commence. Pour l'enseignante, l'accompagnement est plus que jamais nécessaire. Elle conduit à nouveau l'étudiant à se penser comme un autre. Mais un autre qui n'est plus l'étudiant en devenir. Ce nouvel autre, c'est l'étudiant de la phase précédente, celui qui a écrit dans l'action. Vis-à-vis de lui, l'étudiant actuel est invité à passer d'une logique de compréhension à une logique d'exposition, à écrire pour se faire comprendre d'autrui mais aussi à comprendre cet autrui qu'il a été.
- 32 Dans cette nouvelle perspective, la stratégie de l'enseignante n'est pas ambiguë. Elle se pose très explicitement en lectrice et confronte l'utilisateur à une attitude responsive active vigoureuse et volontariste. « Je lui dis, je ne suis pas attirée par ton titre [...]. J'ai besoin de savoir le point de vue que tu as sur... ». Simultanément, elle n'hésite pas à intervenir pour solliciter l'usage de genres intermédiaires capables de nourrir le genre terminal en investigations conceptuelles ou empiriques : « je fais ressortir trois ou quatre thèmes de leur écrit auxquels ils ont l'air de s'attacher [...], je leur conseille telle ou telle investigation ». En même temps, elle intervient sur le texte de l'étudiant en le commentant. En tout premier lieu, elle entreprend une « chasse à l'implicite ». Elle la présente comme une intervention majeure : « ils sont tellement dans leur action qu'ils

oublie totalement que nous on n'y est pas ». Et en réaction, elle les invite énergiquement à expliciter l'implicite : « C'est toi ? Tu l'as vu ? Tu l'as lu ? [...] ce genre de commentaire, je le mets partout, j'annote énormément ».

33 Autre registre d'intervention tout aussi crucial : la structuration. L'enseignante distingue deux types de relations à l'écriture. Des la première, elle nous dit qu'elle est « linéaire ». Les étudiants qui l'adoptent ont « besoin d'écrire tout ce qu'ils ont vécu ». Quant à la seconde, elle ne la qualifie pas, mais nous pourrions utiliser les expressions « non linéaire ou re-distributrice ». Les étudiants qui la pratiquent disent « j'ai ça, je vais aller là, ensuite là [...] ils sont déjà dans des parties, dans des zones [...], ils ouvrent des boîtes ». Et elle ajoute : « je les encourage parce que je crois qu'ils gagnent du temps ». Accompagner la structuration s'apparente pour elle à une maïeutique. Parlant d'une étudiante, elle explique : « je lui fais prendre conscience de l'organisation interne qu'elle a choisie ». Pour cela, elle utilise une panoplie de moyens : « comment fais-tu le passage de là à ça [...], pourquoi c'est là, pourquoi en parler maintenant » ; elle questionne le sommaire... « je le travaille très vite » ; elle interroge contenu et point de vue : « je passe mon temps à faire la chasse aux titres qui ne veulent rien dire ». Parlant d'une étudiante, elle conclut : « son écrit est re-rangé et sa tête est re-rangée, et elle peut repartir ». Ce résultat est essentiel pour l'enseignante, car pour elle la structuration n'est pas seulement un moyen d'assurer la cohérence et la cohésion d'un texte, c'est ce qui donne vie à l'écriture : « je crois qu'à un moment donné [...] ce qui fait écrire c'est de ne pas caler sur la structuration. Je leur donne un coup de pouce. Quelquefois je dis, moi ton texte je le casserais complètement, je mettrais ça là, ça là, ça là... est-ce que ça a un sens ? Et en général, ça redonne une nouvelle vie ! Il ne faut pas que ça s'arrête ».

34 Cette illustration montre en quoi la dualité MP/RDS est susceptible de structurer une conception des EPL. Alors que la première illustration débouchait sur la formule : « ce qui manque c'est l'analyse », nous pouvons estimer ici que ce qui manque, c'est de ne pas savoir s'y prendre avec l'écriture. Certes, nous pourrions regretter que des étudiants ayant suivi une scolarité normale ne soient pas capables d'écrire seuls un Mémoire professionnel, mais ce n'est pas le propos que tient l'enseignante. S'ils ne savent pas s'y prendre, c'est qu'ils n'ont jamais été confrontés à un Écrit professionnalisé long relevant d'un usage complexe de la grammaire verbale. Ce dont il s'agit ici, c'est bel et bien d'apprendre à écrire en admettant que l'écriture n'est pas seulement ce qui se passe sur le papier après l'action ; que c'est aussi, selon l'heureuse expression de Jack Goody (1979), une technologie de l'intellect capable de fonctionner en « cours d'action ». Si écrire un EPL diffère des activités que propose classiquement l'école, l'enseignante nous laisse entendre que cela relève pourtant du « métier d'étudiant », mais que cette compétence spécifique semble assez mal identifiée.

Troisième illustration : l'Écrit professionnalisé long quand il entre en concurrence avec l'Écrit professionnel

35 L'enseignant choisi pour cette troisième illustration travaille dans un dispositif proche de celui dont il vient d'être question. On n'y forme pas aux métiers de la formation mais à ceux de l'information et de la communication. Par contre, des choix différents ont été effectués par la composante universitaire : le stage n'est pas distribué de manière hebdomadaire mais semestrielle (il est effectué au second semestre) ; les usagers du dispositif ne sont pas confrontés à un seul genre terminal mais à trois : un Rapport de stage (genre Écrit professionnalisé), une Étude-conseil (genre Écrit professionnel) et

une initiation au Mémoire de recherche (genre Mémoire de recherche). Quant au vocabulaire, on préfère ne pas employer l'expression Mémoire professionnel pour éviter la confusion entre Écrit professionnel et Écrit de recherche. La stratégie proposée consiste très explicitement à ne pas mélanger les genres.

- 36 Comme dans la conceptualisation précédente, les frontières entre catégories sont tirées au cordeau, mais l'argumentaire est sensiblement différent. Il ne s'agit plus de prendre appui sur l'opposition entre deux familles : RDS et MP, en ayant comme critère de démarcation ce qui s'écrit après l'action et ce qui s'écrit en cours d'action. Dans cette troisième illustration, c'est l'opposition entre le genre Écrit professionnalisé Long et le genre Écrit professionnel qui donne au RDS sa place, en contrepoint de celle qu'occupe l'Étude-conseil.
- 37 Le RDS a comme destinataire l'enseignant (« expert es études »). « Comme il n'est pas sur le lieu de stage, il ne sait pas comment celui-ci s'est déroulé, il convient donc de l'informer pour qu'il comprenne la situation ». Il importe qu'il sache comment l'étudiant a re-travaillé une commande pour en faire un objet d'études, quel bilan il tire de son expérience, quels sont ses choix méthodologiques, ses références théoriques. L'enseignant peut ainsi conseiller et évaluer : « fallait-il s'y prendre comme cela ? [...] une analyse quantitative n'aurait-elle pas été préférable ? ». Dans son rapport, l'étudiant doit donc faire la preuve, vis-à-vis de l'université, qu'il est « du bois dont on fait les bons professionnels », qu'il a reçu les enseignements « cinq sur cinq » et qu'il est capable de s'en servir. Le destinataire et l'attitude responsive à anticiper sont clairement identifiés de même que le rôle d'expert dévolu au tuteur universitaire. Le RDS se présente désormais comme exercice qui permet d'exprimer et de valider les acquis de l'expérience professionnelle.
- 38 Quant à l'Étude-conseil, même si le référent universitaire est capable de suppléer à une éventuelle défaillance du professionnel, c'est ce dernier qui dispose du pouvoir et de la légitimité pour juger. L'Étude-conseil n'est pas considérée comme un Écrit professionnalisé mais comme un Écrit professionnel qui « pourrait être réalisé par un étudiant travaillant pour une agence conseil en communication ». Pour notre enseignant, il importe que les étudiants se projettent dans un rôle de cadre. « Dans l'Étude-conseil, ils n'ont pas un rôle de technicien supérieur [...] capable de mettre intelligemment en place des outils. [Ils doivent] penser des stratégies par rapport à un contexte, des objectifs, des enjeux, des difficultés à dépasser, des opportunités à saisir, des défis à relever, etc ». Les préconisations doivent convaincre ceux qui auront le pouvoir de les rendre opérationnelles.
- 39 En contrepoint, le RDS devient un Écrit professionnalisé qui épaulé un Écrit professionnel. L'identité d'étudiant s'y éteint, en même temps que l'activité professionnelle devient le lieu d'une autre vie. Ce que laisse assez clairement entendre un extrait d'entretien avec un enseignant du dispositif : « nous notons les étudiants sur l'Étude-conseil plus que sur le Rapport d'expérience [...] ce qui m'intéresse, c'est que l'on ne fasse pas un document de cent pages où l'on se dit : j'ai fait une bonne analyse... Il importe que derrière, on soit capable d'apporter des solutions ». Finalement, nous sommes assez proches du RDS tel qu'il se présentait dans la première illustration (formation d'ouvriers). Mais alors que le bon rapport se distinguait d'un autre par une bonne analyse, la bonne étude-conseil (formation de cadres) se distingue d'une autre par de bonnes préconisations. La difficulté à laquelle se heurtent les étudiants ne se situe plus entre description et analyse mais entre analyse (ou diagnostic) et

préconisation : « j'étais un peu inquiet sur les solutions à apporter... je lui ai demandé d'insister sur les préconisations » explique l'enseignant.

- 40 Mais comme dans la première illustration, il arrive que la stratégie soit débordée par le comportement des usagers. L'enseignant cité précédemment mentionne des situations de débordement ayant pour origine les usagers indirects (commanditaires). Dans certains cas, l'activité d'étude-conseil, impulsée par l'université, a quelques difficultés à trouver sa légitimité. Il arrive qu'elle soit vécue par le tuteur professionnel comme « un papier universitaire qui met en évidence un certain nombre de problèmes et d'affaires personnels entre les employés ». Autrement dit, il n'est pas sûr que l'usage vécu soit toujours conforme à l'usage prévu et que l'offre de signification faite aux usagers suffise pour exclure l'Étude-conseil du genre EPL.

En guise de conclusion

- 41 Le choix des personnes interviewées dans cette étude est important. Il a permis d'imaginer un dialogue entre des conceptions qui n'auraient pas eu l'occasion de se rencontrer sans l'intervention d'un enquêteur. Par écart, elles se définissent réciproquement. Chaque interprétation, en prenant appui sur la précédente, contribue à la compréhension du genre EPL et indique la place qu'y occupe le Rapport de stage, le Mémoire professionnel, le Rapport d'expérience ou l'Étude-conseil.
- 42 Dans la première illustration, l'expression RDS administre seule l'ensemble du propos. Un fonctionnement se trame dans cette situation et favorise le passage du monde scolaire au monde professionnel. Mais, pour l'observateur attentif à la dimension pédagogique, le rapport à l'écriture semble amputé d'un volet important, puisqu'il est pensé exclusivement comme un moyen de représenter et d'analyser l'existant.
- 43 Une conception concurrente est exprimée dans la seconde illustration. En traçant une ligne de démarcation au sein du genre EPL (écrire après l'action/écrire en cours d'action), l'enseignante nous invite dans un univers où l'écriture n'est plus seulement un moyen de représenter et d'analyser le monde mais un moyen d'agir et de s'orienter dans l'existant.
- 44 Quant à la troisième illustration, elle rétablit le genre EPL dans un cadre plus étroit en proposant de distinguer Écrits professionnalisés et Écrits professionnels. L'Écrit professionnalisé (Rapport de stage ou d'expérience) devient alors une sorte d'échafaudage propice à l'émergence d'un Écrit professionnel.
- 45 De cette étude, nous pouvons tirer deux enseignements importants.
- 46 1) Le lecteur commettrait une erreur d'interprétation en croyant trouver dans ce texte des critères d'appartenance qui lui permettraient de dire : ceci est vraiment un RDS ou ceci est assurément un MP. Cette étude montre sans ambiguïté que ce qu'on appelle RDS ou MP dans telle configuration n'est pas ce qu'on appelle RDS ou MP dans une autre. La propriété essentielle de ces catégories n'est pas la fixité mais la plasticité.
- 47 Tour à tour, dans les trois illustrations, le Rapport, le Mémoire et l'Étude-conseil font office de « prototype » vis-à-vis duquel d'autres catégories prennent sens. Orphelin, le RDS prend telle signification, mis en concurrence avec le MP, il devient ceci. Et quand il est confronté à l'Étude-conseil, il devient autre chose. À l'instar de ce que nous enseignent Howard Gardner (1993), Francisco Varela, Eleanor Rosch et Evan Thompson (1994), Didier Demazière et Claude Dubar (1997) ou encore Ludwig Wittgenstein (1958), les résultats de la présente étude nous mettent en garde contre la tentation de définir une catégorie par un ensemble d'attributs normatifs. Pour autant, il n'est pas

nécessaire d'adopter un point de vue relativiste. L'invariance et l'universalité sont bien au rendez-vous, mais elles ne siègent pas dans les catégories. Elles sont fermement implantées dans le genre et dans la liberté de mouvement qu'il autorise.

- 48 2) Le matériau recueilli, quoique restreint, suffit pour constater que les stratégies observées dans cette étude hésitent entre deux orientations.
- 49 La première vise à soumettre et à réduire le genre complexe que sont potentiellement les EPL. Quand cette stratégie est activée, le genre terminal a tendance à se diluer dans l'action. Dans certains cas, il est vécu comme une obligation rébarbative (ce qu'illustre le premier exemple) ; dans d'autres il épaulé un écrit réputé professionnel (dernière illustration). Cette première orientation invite à désinvestir la vie scolaire au profit de la vie professionnelle. En vis-à-vis d'un pôle professionnel dominant, le pôle scolaire joue alors un rôle intermédiaire, transitoire et momentané.
- 50 Pris dans la force de ce fonctionnement, les enseignants souhaitent pourtant conserver au métier d'élève ou d'étudiant pertinence et durabilité. La deuxième orientation est portée par cette volonté. Se faisant, les enseignants s'engagent dans un combat difficile. Le seul moyen de résister efficacement consiste sans doute à prendre au sérieux le métier d'étudiant, à égalité de traitement avec l'activité professionnelle à laquelle il prépare. Si nous acceptons cette orientation, nous devons analyser l'activité d'écriture des textes longs comme une « professionnalité » à construire. Ce que nous ont appris les ergonomes sur l'analyse de l'activité ou les chercheurs en sciences de l'éducation qui se sont spécialisés dans l'analyse du travail (Astier, 2001, 2003), devient alors une ressource très utilisable. Il y a assurément une didactique professionnelle du métier d'étudiant à élaborer.
-

BIBLIOGRAPHIE

CLOT, Y. (2002) : De Vygotski à Léontiev via Bakhtine, in Y. Clot (dir.), *Avec Vygotski*, Paris, La Dispute, 191-211.

DEMAZIÈRE, D. et DUBAR, C. (1997) : Catégorisation et construction du sens dans l'interaction, in *Analyser les entretiens biographiques, l'exemple des récits d'insertion*, Paris, Nathan.

DUMET, TH. (2005) : *La formation d'adultes comme rite de passage*, Mémoire de Master Recherche en sciences de l'éducation, Laboratoire Trigone, Lille, USTL.

LECLERCQ, G. (2002) : *Le prescripteur, l'usager et le pédagogue, lire l'agir éducatif*, Paris-Bruxelles, L'Harmattan-Contradiction.

LECLERCQ, G. (2003a) : Développer et interpréter les dispositifs de formation, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 29, num. 3, Montréal, 501-524.

LECLERCQ, G. (2003b) : Former et se former à l'ingénierie de formation, *Où en est l'ingénierie de formation, Éducation permanente* n°157, 149-162.

LECLERCQ, G. (2006) : Écrire un mémoire professionnel, une activité potentiellement professionnalisante, le cas d'un institut universitaire professionnalisé, in F. Cros (dir.), *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles, enjeux et conditions*, Paris, L'Harmattan.

VARELA, F., ROSCH, E. et THOMPSON, E. (1994) : *L'inscription corporelle de l'esprit : sciences cognitives et expérience humaine*, Paris, Seuil.

VARGA, R. (2005) : Dans quelles mesures l'utilisation d'un environnement numérique peut-elle contribuer à faire évoluer les modes d'accès aux savoirs ? Actes du colloque *Les institutions éducatives face au numérique*, Colloque du Séminaire de l'industrialisation de la formation (SIF), disponible sur Tematicce.

NOTES

1. Les activités intégratrices sont courantes dans les dispositifs de formation ou d'animation. Elles peuvent être collectives (organisation d'un spectacle ou d'une exposition) ou individuelle (écriture d'un rapport, etc.).
2. Dans *Les grammaires de l'intelligence*, Jean-Marc Ferry distingue quatre grammaires différentes : 1. de l'association iconique, 2. de l'imputation indicielle, 3. de la différenciation verbale, 4. de la validation discursive. Ce qui « compte le plus » dans ce qu'il appelle la grammaire 3 « c'est l'avènement d'une temporalité marquée par les trois stases, du présent, du passé, du futur ; l'émergence d'une spatialité délimitée par les première, deuxième et troisième personnes pronominales ; la décantation d'une modalité des rapports au monde, qui, suivant l'indicatif, le gérondif, l'optatif (ou le subjonctif), libère la différence entre les ordres de ce qui est, de ce qui doit être, et de ce que l'on éprouve par rapport à ce qui doit être. » (2004 : 116).

RÉSUMÉS

Parmi les matériaux recueillis pour écrire ce texte, l'auteur a privilégié trois entretiens de formateurs ayant une expérience significative de l'accompagnement d'écrits professionnalisés longs. Dans la première situation, l'expression « Rapport de stage » administre seule l'ensemble du propos tenu par une formatrice. Dans la suivante, une enseignante trace une ligne de démarcation stricte entre « Rapports de stage » et « Mémoires professionnels ». Dans la dernière situation, un enseignant invite à situer les écrits professionnalisés qui trouvent leur identité dans le monde académique en vis-à-vis d'écrits professionnels qui la trouvent dans le monde extra scolaire (« Étude-conseil » par exemple). Cette succession d'études de cas conduit à un double enseignement : le rapport et le mémoire prennent sens dans un genre (« Écrits professionnalisés longs ») qui gagne à être pensé dans sa totalité et en relation avec une variété de dispositifs (les Dispositifs de formation professionnalisés). Ce genre est travaillé par un double enjeu : d'une part, assurer le passage de la vie scolaire ou étudiante à la vie professionnelle et d'autre part, conserver au métier d'élève ou d'étudiant sa spécificité, sa pertinence et sa durabilité. Au cœur de cette ambivalence, le statut accordé à l'écriture est lui aussi un enjeu.