



HAL
open science

L'activité d'écriture en didactique professionnelle : analyse réflexive et raison graphique

Paul Olry

► To cite this version:

Paul Olry. L'activité d'écriture en didactique professionnelle : analyse réflexive et raison graphique . 6ème Colloque international de Didactique professionnelle. Entre travail et formation : regards croisés sur les questions actuelles de la formation professionnelle, Jun 2022, Lausanne, Suisse. <hal-04017346>

HAL Id: hal-04017346

<https://institut-agro-dijon.hal.science/hal-04017346v1>

Submitted on 6 Oct 2023

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.



HAL Authorization

L'ACTIVITE D'ECRITURE EN DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE : ANALYSE REFLEXIVE ET RAISON GRAPHIQUE

Paul OLRY⁸ et étudiant.e.s
Agrosup, 1 Esp. Erasme, 21000 Dijon, France
Paul.olry@agrosupdijon.fr

Résumé

Mots-Clés

Ecriture en didactique professionnelle, figuration du travail, analyse réflexive, identisation

Contenu de la communication

Introduction

Les études de didactique professionnelle constituent un exercice d'écriture particulier à plus d'un titre. D'une part, l'écriture sert simultanément à décrire et à rendre compte d'une analyse menée dans ce cadre d'analyse. D'autre part, elle émane d'acteurs de différents statuts traitant l'objet de l'analyse : manager, opérationnels, formateurs, consultants s'expriment depuis des positions qui orientent le regard. Enfin, toutes et tous s'attaquent à l'Everest de la compétence en action, espace quadrillé par des normes, des règlements, des procédures, des prescriptions, qu'heurte une didactique professionnelle soucieuse de réintroduire le travail (et l'activité qui s'y déploie) dans le millefeuille technico-administratif que mobilise les approches « compétence ».

Pourtant, la lecture de travaux d'étudiant.e.s montre d'abord une écriture réflexive, tant sur l'appropriation de l'attendu académique (par ex. les concepts mobilisés), que sur leur mobilisation d'une expérience de la réflexion constituée dans d'autres paradigmes. Notre propos s'attache à « décortiquer » ce trop-plein qui, parfois perd, délaisse l'objet de l'étude.

C'est pourquoi, nous abordons ici l'écriture d'une production en didactique professionnelle sous l'angle de ce qui s'écrit et de comment ça s'écrit dans ce champ. En effet, le recours aux méthodes d'analyse du travail (préalable à l'écriture) restitue le travail sous le jour hyperréaliste des conditions et des circonstances de son effectuation. Ainsi émerge ce que font les professionnels, leurs buts, leurs motifs, leurs règles, les invariants opératoires, etc.

⁸ Chercheur, Professeur émérite, Institut Agro Dijon

Mais ces méthodes dévoilent l'impensé, l'invisibilisé, les angles morts, l'insu, l'oublié, les habitudes, etc. Comment s'écrit cet ensemble, lorsque la théorie de l'analyse menée constitue une ligne d'écriture mais qu'il convient de ne pas « trahir » les personnes observées en tant qu'analyste de ses propres observations ?

1. L'écriture attendue en didactique professionnelle : repères

Tout au long d'un chantier de DP, l'analyste (étudiant ou chercheur) écrit d'abord pour élaborer le projet d'étude, ensuite pour prendre ses marques lors de la pré-enquête, puis pour garder les traces lors de l'enquête, et enfin pour produire l'analyse et la formuler dans des termes acceptables à autrui. Ces moments d'écriture ont leur propre statut : institutionnel, technique, analytique puis de restitution, communs à toutes les pratiques de recherche.

Ce qui spécifie la didactique professionnelle, c'est qu'elle amène à écrire sur une matière doublement inflammable. D'une part, elle analyse ce qu'évite beaucoup d'organisations : le travail tel qu'il se fait ; d'autre part, elle traite des connaissances que les travailleurs(-ses) détiennent ou non. C'est donc une approche du travail réel et des connaissances qu'il requiert pour son exécution. Ce sont donc tant le contenu du travail que du contenu de formation que l'écrit rapporte du réel du travail exécuté et de la ressource cognitive qui le permet, qu'il doit rendre entendables et adressés.

Pour ce faire, la DP mobilise une analyse didactique du travail. C'est une double spécificité : produire une analyse du travail centrée sur ce qui peut (ou non) s'y apprendre et par le reporting de l'analyse proposer ce qui peut ouvrir à une « transposition de situations de travail » dans des situations de formation professionnelle. Ces spécificités exigent de l'écriture qu'elle s'adresse à une communauté et satisfasse à des attendus en termes de :

- *lexique* : lié tant à l'analyse du travail (par ex : tâche/activité), qu'à la DP ;
- *références* : propres à l'objet de l'analyse, et liées également aux concepts disciplinaires mobilisés ;
- *représentations* : rendre compte du travail et des façons de le penser est permis par le recours à des schématisations (par ex : graphe de fluence, structure conceptuelle, mind map, ...) conventionnelles, de même que la transposition de situations convoque une ingénierie des apprentissages professionnels en termes d'objectifs, de scénarisation, de médiations diverses, de pratiques évaluatives ;

...

L'écrit DP est enfin contraint par un impératif académique (pour les étudiant.e.s) ou professionnel (pour des formations continuées) pas toujours connus des écrivains quant à l'exigence de présenter une méthode cohérente autant au plan conceptuel qu'au plan de l'action en contexte. L'écrit DP est aussi un écrit de restitution (De Viron et al., 2021) d'une étude menée sur le terrain, souvent selon des méthodes participatives, ou collaboratives. Il peut comporter des préconisations de conception consécutives à l'ADT ou rapporter en quoi elle a été en soi une occasion d'apprentissages tacites ou de développement professionnel.

2. Regards théoriques

Tout écrit en DP croise plusieurs « travaux » (Boccaro, 2015) : celui de la personne qui œuvre sous l'œil du chercheur, le travail de ce chercheur, le travail du collectif auquel appartient le professionnel (ou par exemple son tuteur), voire le travail de la hiérarchie intéressée à l'analyse. Aussi l'écrit de l'étudiant en DP est-il cadré, sinon contraint dès lors qu'il s'agit de rendre compte à la fois de sa propre analyse et des divers points de vue qui la nuance. C'est pourquoi la ligne théorique est essentielle à tenir.

En premier lieu, l'écrit débute en DP par une analyse de la tâche (élaboration de l'action), laquelle sollicite ensuite des réflexivités croisées, centrées sur la compréhension de l'activité (l'action en voie d'être assimilée) comme le suggère Savoyant (1979 -2008).

Mais cet écrit ne peut traduire la seule exigence du « terrain » et de l'activité de travail auscultée. L'écrit répond à un dispositif, cadre qui l'autorise et la facilite (Cifali & André, 2012), dans lequel il prend place, sens et le légitime. Or, ce sens est doublement dirigé : d'une part, au titre des données analysées du terrain et d'autre part au nom du dispositif d'écriture d'un texte académique par les étudiants. Le tout constitue un cadre balisant la façon de rapporter les actions, paroles, gestes retenus dignes d'intérêt à la lumière de la problématique adoptée.

Cet écrit est tout autant un témoignage qu'une traduction qui ne saurait se résumer à établir des faits, mais bien à fonder une ligne argumentative, témoin de la construction par l'étudiant.e d'un regard attendu de didacticien-ne professionnel-le. Autrement dit, la/le rédacteur-trice engage un jeu d'écriture entre la raison graphique (Goody, 1979) qui suggère une logique d'expression portée par l'écrit, et un processus d'élaboration continuée de la pensée plus ou moins fidèle à l'intention initiale de rédaction. Autrement dit, l'écriture coordonne des perspectives, tout en alimentant par elle-même la réflexion en cours.

Cette écriture enfin est une promesse (Astier, 2003) puisque, pour autant qu'elle résulte d'un travail engagé, se présente alors comme une proposition qui dépasse le « rendre compte sous une forme didactique professionnelle », mais souligne de possibles conditions de son déploiement.

3. La prescription et la tâche attendue (l'exemple de consignes pour réaliser un mémoire)

Comme pour n'importe quel travail à réaliser, cet écrit en DP à double fonction (académique et professionnel est cadré par une prescription (Tableau 1).

Le travail qui vous est demandé diffère d'autres à plusieurs égards. Il est : - de longue haleine ; - exige de vous un effort de construction ;	Phase 1 : le DECHIFRAGE (être systématique). a.-Pré-enquête : chercher tous azimuts, dans toutes directions que le sujet suggère, sans a priori ou idée reçue. Durant cette phase, vous pouvez explorer,
---	--

<p>- demande de vous ouvrir (à d'autres disciplines, à d'autres discours, à une expérience quasi professionnelle, à des enquêtes de terrain, etc. ; Il suppose que, dans la mesure du possible, vous développez une manière de voir propre ; il doit reposer sur une démonstration de type scientifique, au sens où il doit respecter un certain nombre de critères de rigueur, de vérifiabilité et d'objectivité.</p> <p style="text-align: center;">Autrui</p>	<p>déborder, sortir des sentiers que vous avez déjà parcourus. Toute idée, intuition, observation, référence est conservée, à l'aide par exemple d'un carnet dans lequel vous notez tout ce qui présente un intérêt pour votre objet. Vous fréquentez quotidiennement bibliothèques et bases de données.</p> <p>b.-Dès cette phase, vous devez : épulcher les glossaires, sites et sources (généraux, spécialisés...) pour caler les définitions des termes de votre objet d'étude ;</p> <p style="text-align: right;">Objet</p>
<p>Le temps du mémoire, vous devenez un.e chercheur.e, c'est-à-dire un esprit curieux, qui</p> <p style="text-align: center;">Soi</p> <ul style="list-style-type: none"> • a la chance d'avoir le temps de mener à terme sa réflexion, a des idées personnelles sans parti pris ; • manifeste tout au long du travail de la rigueur (au fond et sur la forme) 	<p>- noter vos idées, vos pistes, vos éléments de problématique, c'est-à-dire les jalons pour votre future argumentation.</p> <p>- Il vous est conseillé alors d'élaborer un plan de travail et de réflexion (à ne pas confondre avec le plan du mémoire).</p> <p>Travaillez de façon thématique, en faisant le point des connaissances théoriques et pratiques sur chaque question qui touche à votre sujet. Efforcez-vous de rédiger très rapidement, avec vos propres mots, un point sur chaque question liée à votre sujet.</p> <p>Phase 2 – Construction...Etc.</p>

Tableau 1 – Un exemple de prescription de l'activité d'écrivain (mobilisant le triptyque soi/objet/autrui)

Cette prescription se confronte comme de juste à sa réalisation sur des terrains d'étude. Dès l'origine de l'étude à conduire, il s'agit de se faire accepter et de susciter une confiance telle, qu'exprimer en mots le travail tel qu'il se fait, relève d'une gageure (tant pour des raisons théoriques que pratiques). Cela s'avère souvent inédit pour les personnes observées et à ce titre, risqué pour elles et pour l'analyste.

Aussi, la prescription *in abstracto* se mue-t-elle en un artefact écrit multi-adressé par des compromis successifs à l'ensemble d'attentes que l'étude suscite (tableau 2).

<p>Formuler l'analyse de la tâche dans un environnement de travail :</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ recours à l'ergonomie (l'analyse de la tâche); ■ récit / narrations ethnographiques, descriptives des environnements; ■ justifier des assertions formulées dans cette restitution ; 	<p>Rapporter la démarche suivie pour parvenir à « dire » l'activité analysée au prisme des concepts DP ;</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ recours à la matrice DP de la conceptualisation de l'action (au fond); ■ restituer l'activité analysée sous un angle comparatif; ■ expliciter le chemin d'une action au travail à une activité qui l'organise.
<p>Décrire le dispositif d'expression de l'étude :</p> <ul style="list-style-type: none"> • dans les canons de l'écriture académique (question de recherche, objet, méthode, ...); • selon les principes méthodologiques de sélection de données et formalisation d'analyses, en narrations écrites ; • et des conditions éthiques d'exposition de soi et d'autrui dans l'écrit ; 	<p>Réaliser un écrit personnel expositif (mais dans le rôle +/- endossé d'étudiant.e) combinant une analyse interprétative, résultant de la sélection d'informations, de la traduction d'une théorie en un cadre interprétatif, matrice d'une lecture personnalisée des <i>findings</i>.</p> <p>Restituer ce que ceux-ci doivent aux compromis passés entre les points de vue des parties prenantes.</p>

Tableau 2 – Un écrit plurifonctionnel et multi-adressé

Ce tableau nous montre d'abord les principales opérations que l'écrivain.e réalise au travers du document qui s'élabore. En filigrane, les destinataires de l'écrit apparaissent : soi-même d'abord, l'écrit étant témoin de la plus ou moins grande maîtrise que l'on a de la DP ; les autres professionnels, les « autorités académiques », gardiens de ce qui s'expriment et la façon de l'exprimer ; la communauté des pairs (en DP) susceptibles d'accueillir ce qui est écrit, car c'est écrit dans son langage.

4. Ces écrits questionnent la DP

Notre propos s'est déployé jusqu'ici selon une ligne d'application plus ou moins conforme à l'approche didactique professionnelle. Les écrits produits bousculent, questionnent tout autant cette approche, dès lors que les matériaux d'étude recueillis s'y prêtent. Nous en évoquons ici brièvement trois, avant de proposer une modeste synthèse de notre propos.

4.1 Ecrire en DP et être fidèle à ce qui se donne à voir du travail

Nous soulevons ici trois points illustrant la contribution des modalités, format et circonstance d'écriture.

- *L'imprévu au travail : adaptation à cette circonstance à l'aide de l'écrit en cours*

La didactique professionnelle revendique souvent un pragmatisme qui a conduit parfois à la considérer péjorativement comme une « ingénierie ». Sa propension est de relier l'efficacité au travail avec la connaissance en « *dressant une forme idéale (eidos), posée comme but (telos) que nous nous ingénions à faire passer dans les faits. Tout cela irait de soi – but, idéal et volonté: les yeux fixés sur le modèle que nous avons conçu, que nous projetons sur le monde et dont nous faisons un plan à exécuter, nous choisissons d'intervenir dans le monde et d'intervenir sur la réalité* » (Jullien, 1996, p.8).

Ainsi, la DP offre l'opportunité d'une reconnaissance assurée et rapide d'un événement dans l'action, en mobilisant en temps utile d'un schème de réponse judicieux. Mais une part toujours échappe, car elle s'attache à fixer les voies de compréhension d'événements dont la réalisation est prévisible, mais dont le moment d'occurrence par exemple ne l'est pas. En voici un autre exemple :

Mémoire **Andrik Perrot**, Master 2⁹, ingénierie des Apprentissages en Formation Professionnelle (2012) : Instrumenter des scénarii de soin par la simulation ...sans simulateur.

Le contexte : En stage dans un institut en Soins infirmiers, cet étudiant, accueilli pour concevoir des scénarii de formation sur mannequin, constate après déballage du matériel reçu...de l'absence de mannequin... Il lui revient alors de trouver les voies d'une scénarisation à repenser, ce qu'il parviendra à réaliser en se fixant moins sur la simulation instrumentée que sur les apprentissages professionnels.

Objectifs de son écrit : 1) s'attacher à une description tenant une finalité, celle de former des étudiant.e.s infirmier.e.s par une simulation, finalement « papier-crayon » ; 2) rendre compte de sa capacité à réaliser une tâche quel que soit l'état d'une situation – quel que soit son niveau de complexité – et à mobiliser – voire inventer – des stratégies opératoires pour s'en « débrouiller » (Mayen, 2001)

En d'autres termes, l'écrit de cet étudiant témoigne d'une faille dans la simulation de situation (en DP), qu'il dépasse par un élargissement de focale qu'il fonde sur la théorie des *chunks* (Chase & Simon, 1973), issue de la psychologie cognitive. Autrement dit, *si une réponse préparée est concevable, voire souhaitable, la compétence de l'étudiant consiste à construire par anticipation, puis à la mettre en œuvre - en l'adaptant - au moment opportun* (Perrenoud,

⁹ Dans le système français, un master2 correspond à un diplôme accessible 5 ans après la fin des études secondaires. Ce diplôme est spécialisé sur un domaine de métier ouvrant à un emploi sur le marché du travail.

2001). Tandis que la simulation est empêchée, c'est ce tissage que son écrit, déjà en cours, restitue en recadrant l'usage de la DP d'une recherche de conceptualisation à un dispositif d'apprentissage collectif pour formuler des propositions conceptuelles sur la situation simulée.

▪ *Jusqu'où écrire l'éprouvé réflexif ? L'impact sur le format d'écriture.*

La production d'un écrit en DP ne déroge pas au constat de nombreux types d'écrits en sciences humaines. Denoyel (1985) le formule comme une tension entre « dissection analytique du réel et nécessité de continuité expérientielle ». C'est particulièrement pertinent dès lors qu'il s'agit d'actions de travail et de formation, qui appellent l'engagement d'une personne plus que d'un individu lambda. La DP est peu explicite sur sa façon de tenir cette tension. La réflexivité, commune aux méthodes d'analyse du travail, est subtilement opposée par Pastré (2008) à la rétrodiction¹⁰ (Veyne, 1971), qu'il privilégie, acceptant par-là de ne produire qu'une analyse partielle d'un phénomène, au risque de négliger certaines causes objectivables. Les informations obtenues des professionnel·les enquêtés seraient avant tout des intrigues racontées, donc pleine de leur subjectivité. Dès lors, pourquoi recourir à plus de réflexivité des sujets et ne pas simplement s'arrêter aux histoires qu'ils rapportent ?

Les étudiants et analystes, au contraire du chercheur, se trouvent confronté à la nécessité de décrire et d'écrire le jeu figuratif d'un réel, s'imposant aux professionnels dans les unités de production de biens et de services entre :

- Une *figuration du réel* vécu au présent d'abord, alors que le quotidien est souvent réduit aux procédures et aux habitudes qu'elles induisent dans un objectif principal de stabilité ;
- Une *refiguration des tâches du travail* au futur proche, que l'analyse produite tente de tracer en termes de possibles dans les façons de faire et de s'organiser ;
- Une *préfiguration concrète des procédures et des processus organisés* à apprendre, non seulement en termes d'action mais de santé (Delgoulet, Lhuillier, Dejours, Clot), pour la personne qui aura à réaliser le travail ;

afin de disposer d'une *figuration du travail à apprendre* (partagée par les protagonistes), ainsi ajustée à des objectifs de continuité de l'expérience et de durabilité des processus.

Mais ce « jeu » n'est pas aisé pour l'analyste débutant en DP, d'autant que la dimension temporelle est peu prise en charge par la théorie de la conceptualisation dans l'action. L'exemple de mémoire suivant illustre l'un des risques encourus.

¹⁰ Selon Veyne (1971), la propension humaine à la « rétrodiction », i.e. d'évaluer la probabilité des hypothèses dans la causalité des événements, permettrait à l'historien comme au didacticien professionnel d'être libre dans le choix de ses sources et de leur traitement.

Mémoire **Scott Bormann**, master 2 *Ingénierie de Formation et Psychologie Ergonomique*, (2017)

Contexte – Au sein d'un centre dédié, il s'agit d'optimiser le dispositif de formation des équipages de transport aérien de fret, lequel aboutit (ou non) à une habilitation. Le projet est par un travail réflexif des postulants à devenir membres d'équipage. Nombre des personnes enquêtées poursuivent ce projet de longue date et ont consenti de lourds sacrifices pour y parvenir. Les entretiens réflexifs le sont surtout pour l'étudiant, admiratif des enquêtés et soucieux d'une restitution fidèle. Ce faisant, il réduit la distance avec son rôle de chercheur.

Objectifs de son écrit : restituer l'analyse réflexive des enquêtés, au risque de se perdre dans l'étrangeté (pour lui) tant de l'engagement que de la nature de l'activité (valorisée à ses yeux et à ceux des enquêtés). Ce faisant, restituer dans l'écrit l'expérience faite de l'analyse d'une réflexivité construite des enquêtés devient un défi : comment aller plus loin ? Entre empêchement et challenge, faire valoir la sienne en tant qu'expert en analyse DP contraint et freine l'écriture de l'étudiant.

Cet exemple illustre selon nous l'une des difficultés de l'écriture en DP. La focalisation sur les conceptualisations obère ce que fait l'apprenti (.e)-chercheur(.e) des manières de faire, de penser et de dire des enquêtés. Quand bien même une approche rétrodictive est revendiquée, la réflexivité des parties prenantes déborde, parfois jusqu'à une sorte de saturation qui multiplie les singularités et contraint toute généralisation.

Dès lors que les enquêtes rapportées interrogent *a posteriori* ce que nous sommes, la mise par écrit met sous tension *l'observation du présent*, le processus de construction de l'analyse privilégie alors *une différenciation entre enquêtés*, plus qu'au regard de *l'objet*. Or, la DP et ses outils conceptuels et méthodologiques peinent à équiper les enquêteurs à ce sujet.

L'écriture pourrait être ici d'un grand secours, dans la mesure où elle participe de l'examen itératif et récursif de réflexivité sur le travail, voire dans le travail, au regard de « *nos capacités et notre sens du possible, nos manières d'être affectés* (Ciavaldini, 2005) *par notre pouvoir de répondre (ou non), notre sensibilité et nos habitudes* » (Quéré, 2006). Ces deux citations ne nous viennent pas de la didactique professionnelle : elles éclairent pourtant les données auxquelles s'attachent l'analyste.

- *L'insu du travail : rechercher une modalité pour en rendre compte dans les écrits.*

L'analyste du travail en DP est en quête de ce qui pense et de ce qui est à comprendre dans des situations de travail. Le but est d'en faire un objet de formation professionnelle. Les outils d'analyse de la tâche et d'analyse de l'activité (Leplat, 1997 ; Savoyant, 2008) sont donc précieux pour instruire l'analyse.

Ce que ces outils peinent à documenter c'est l'historicité de ce qui leur est livré par l'observation. Les entretiens, pour peu qu'ils l'abordent, peinent à en rendre compte tant l'acte professionnel s'inscrit dans une continuité expérientielle difficile à saisir, y compris pour le professionnel enquêté.

Les chercheurs comme les étudiants se confrontent à ce constat et la DP ne leur est alors pas d'un grand secours, alors même qu'on sait combien la construction des conceptualisations se s'opère dans et par le temps. L'historicité constitue alors un défi technique au sein d'une méthodologie pour rendre compte plus complètement de son enquête, et par là même enrichir un point de vue DP. C'est à ce défi méthodologique tout autant que graphique que s'est attelé une étudiante ingénieure.

Mémoire Amandine Laurent, en fin d'étude d'ingénieure agronome (ISARA, 2015)

Contexte – Les agriculteur(-trice)s prennent des décisions sur leur exploitation. Ces décisions sont éclairées (à la demande ou non) par pas moins de 30 conseils de tous ordres qui visitent les exploitant.e.s. Depuis quelles bases de connaissances et jusqu'où celles/ceux-ci comprennent-elles/ils les tenants et aboutissants de leurs décisions, ou dit sous un angle DP, conceptualisent-elles/ils les phénomènes sur lesquels elles/ils sont conseillé.e.s ?

Objectif de son écrit : prendre en compte le parcours de réflexion emprunté par les personnes observées, en écho à l'analyse de leur travail (schéma ci-dessous) ; décrire « l'être compétent » au travers de la variabilité et la complexité des situations de référence du métier, qui permet de prendre une décision.

La schématisation formelle ci-dessous propose de restituer ainsi le jeu des facteurs qui ont conduit l'exploitant.e à construire une décision, en intégrant peu ou prou des informations relevant de différentes sources.

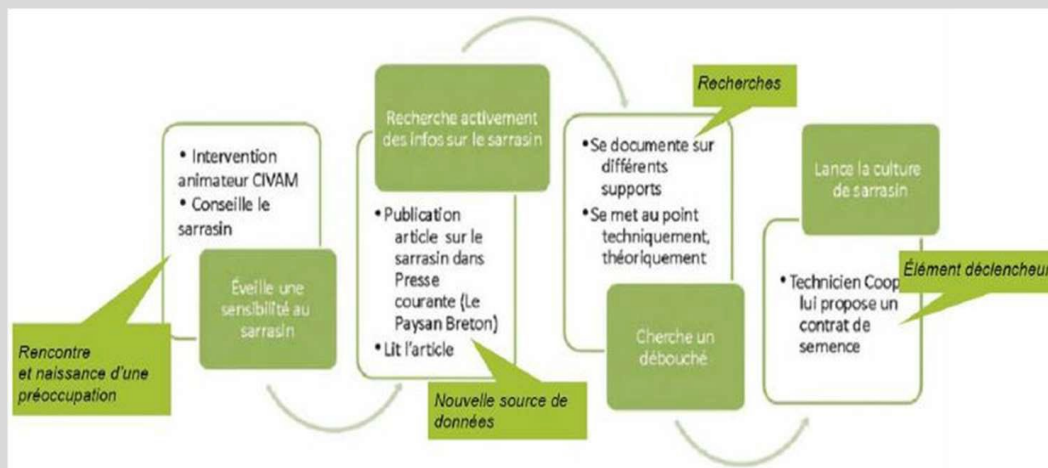


Fig. La traduction et la formalisation du parcours de réflexion d'un agriculteur préalable à sa décision.

Le travail d'écriture restitue ici le plus étroitement possible la description dans la durée des informations présentées par l'exploitant.e comme pertinentes pour sa prise de décision. L'étudiante a donc qualifié ce parcours depuis une préoccupation initiale, la recherche d'informations, de nouvelles sources, puis par un événement déclencheur qui fait prendre corps à ce cheminement et lui donne sa cohérence. Cette façon de représenter le parcours à la décisionnel et réflexif des agriculteurs a été reprise depuis dans sa thèse par Chizallet (2019).

4.2 Processus et produit d'écriture : consonnances et dissonances

Le moment d'écriture en DP n'est donc pas qu'un aboutissement ou une conclusion d'une analyse propre à ce cadre théorique. L'écriture au contraire relance l'analyse, tant le processus de sa représentation, sa mise en mots, son illustration en provoquent les acquis intermédiaires.

Faire la narration (Muller-Mirza, 2006) d'une recherche lorsque l'on est professionnel du domaine étudié, c'est faire l'expérience d'une réflexivité, au risque d'une étrangeté tant les manières de faire d'autrui nous interrogent *a posteriori* les nôtres. Elles questionnent tout autant ce que nous sommes : « nos capacités et notre sens du possible, nos manières d'être affectés (Ciavaldini, 2005) par notre pouvoir de répondre (ou non), notre sensibilité et nos habitudes » (Quéré, 2006) en lien étroit aux engagements contractualisés avec les professionnels ou les situations objets de l'enquête réalisée.

Pour un.e étudiant.e, un.e nouvel-le entrant.e dans le métier, l'écriture participe à structurer l'analyse, voire à fiabiliser l'usage des notions et concepts. L'activité d'écrire modifie en retour les propositions analytiques à formuler. Autrement dit, l'écriture contribue à la fabrication du point de vue de l'analyste et la façon dont celle/celui-ci l'assume. Autrement dit la narration met en tension alors tout le chemin parcouru en tension depuis la description exogène, l'observation, ses reprises par les enquêtés, puis les choix de dimensions, variables, indicateurs pour traiter les données, etc.

Le tableau ci-dessous suggère quatre processus que l'écriture initie, dont l'écrivain se saisirait selon les impératifs liés aux attentes des destinataires de son écrit. Mais l'écriture ne travaille pas que l'objet d'étude, elle questionne tout autant l'écrivain.e. La colonne de droite montre les choix et compromis opérés que révèle l'écrit final.

<i>Des processus</i>	<i>Des choix et/ou compromis</i>
<ul style="list-style-type: none"> ■ Un écrit transcripteur <ul style="list-style-type: none"> - <i>D'un contexte</i> - <i>Du matériel</i> ■ Un écrit de traduction <ul style="list-style-type: none"> - <i>De théories en un cadre d'approche</i> - <i>Du matériel en données</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Privilégiant l'enquêteur ; une écriture sans traduction <ul style="list-style-type: none"> - <i>Ex Le coup de pied au but (FH)</i> ■ Ciblant une conformité : une écriture sans transmission <ul style="list-style-type: none"> - <i>Ex. le tutorat infirmier (EH)</i> ■ Transgressant « l'interdit » : une

<ul style="list-style-type: none"> ■ Un écrit d'analyse <ul style="list-style-type: none"> - <i>Explicitant ses outils de traitement</i> - <i>Proposant des interprétations</i> ■ Un écrit de transmission de l'objet et de soi <ul style="list-style-type: none"> - <i>Implicite pour montrer qu'on a compris les impératifs de l'exercice en son nom propre</i> - <i>Explicite de son engagement dans l'éclairage de l'objet d'étude</i> 	<p>écriture sans description/transcription</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Ex. les managers de l'assurance (MP)</i> <ul style="list-style-type: none"> ■ Portant une volonté explicative : une transmission intégrative <ul style="list-style-type: none"> - <i>Ex. la guerre parentale (FL)</i> - <i>Ex. faire apprendre la natation en tant que MNS (RAM)</i>
--	--

Si les quatre processus de transcription, traduction, analyse et transmission apparaissent ainsi communs aux écrivain.e.s, ces dernier.è.s se distinguent (au niveau de master 2) par leur capacité, les choix conscients ou non, les compromis passés. Dans le premier cas, un étudiant (FH, bénévole) s'intéresse à un geste sportif qu'il pratique et enseigne par ailleurs : il en reste prisonnier dans sa façon de l'écrire sans la distance que pourraient lui apporter une théorisation ou une problématisation; dans le second cas, une analyse de l'activité infirmière (EH, cadre supérieure), l'écrit est académiquement conforme mais perd, si l'on peut dire, sa fonction opératoire pour améliorer la transmission du tutorat professionnel ; le troisième cas (MP, upper management), prisonnier de la confidentialité du lieu d'enquête, se dispense de description/transcription, contraignant son écrit à se déployer à partir de la traduction qu'il en fait ; enfin, les quatrièmes cas (FL et RAM) correspondent à des écrits produits plutôt par des experts du métier, capables d'articuler l'ensemble des processus évoqués à l'attention de plusieurs destinataires (professionnels et académiques).

Conclusion

Au travers de ces lignes, nous avons-nous-même procédé à une analyse rétrospective de la direction de différentes formes d'écrits. L'écriture joue un rôle central de communication d'une analyse académique qu'oriente (pour ce qui nous concerne) le cadre théorique de la DP (Pastré, 2011). Finalement, notre propos aura insisté sur ce qui « double » tout écrit académique, c'est-à-dire la construction d'un *point de vue* (Darré, 1985) de chaque écrivain.e à travers le mémoire écrit. Un point de vue se constitue non seulement à partir d'une problématique, d'un terrain, mais en composant avec diverses assignations: écrire comme moyen de formaliser, de communiquer une capacité à analyser ;

- a. *écrire comme moteur d'une réflexion engagée sur un objet d'étude ;*
- b. *écrire comme une modalité de réflexion sur soi ;*
- c. *écrire comme vecteur d'entrée dans une communauté scientifique avec ses règles ;*
- d. *écrire comme activité, qui nous transforme et peut-être nous développe.*

Ces assignations cadrent le rapport des étudiants à l'écrit de « mémoire » dans un parcours de formation. Cifali (2012, 2020) en avait fixé les enjeux : d'une part, restituer l'analyse réflexive de l'expérience des professionnels, et d'autre part de « tenir parole » tant vis-à-vis de l'Université que vis-à-vis de soi. Nous y ajoutons que ce processus de construction de l'analyse est une différenciation par rapport à autrui, autant qu'une affirmation et qu'une conservation de soi, ce que Tap (1980) nomme l'identisation.

Bibliographie

- Boccaro, V. & Delgoulet, C. (2015). L'analyse des travaux pour la conception en formation. Contribution de l'ergonomie à l'orientation de la conception amont d'un environnement virtuel pour la formation. *Activités*, 12(2), 73–97. <https://doi.org/10.4000/activites.1098>
- Bormann, S. (2017). Mémoire de master 2 ingénierie de formation et psychologie ergonomique, Université Bourgogne Franche-Comté (inédit).
- Ciavaldini, A. (2005). L'affect : un agir inachevé. In J. Bouhsira & H. Parat. *L'affect*. Paris : PUF.
- Cifali, M. ; André, A. (2012). *Ecrire l'expérience*. Paris : PUF.
- Cifali, M. (2020). *Tenir parole. Responsabilités des métiers de la transmission*. Paris : PUF.
- Darré, J-P. (1985). *La parole et la technique. L'univers de pensée des éleveurs du Ternois*. Paris : L'Harmattan.
- Goodman, N. (1992). *Manières de faire des mondes*. Paris : Seuil.
- Jullien, F. (2017). *Décoïncidence*. Paris : Livre de Poche.
- Laurent, A. (2015). *Quelles ressources pour accompagner la démarche de réduction d'intrants auprès des agriculteurs et acteurs de la R&D ?* (inédit). Mémoire de fin d'étude d'ingénieur agronome, ISARA, Lyon.
- Muller-Mirza, N. (2016). Culture, emotions and narratives in education for cultural diversity: A sociocultural approach. *Psihologija*, vol. 49, no. 4, 415-429.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle*. Paris : PUF.
- Perrot, A. (2012). (inédit), mémoire de master 2 Ingénierie des Apprentissages Professionnels et Technologies éducatives, Université de Bourgogne.
- Quéré, L. (2006). Entre faits et sens. La dualité de l'événement. *Réseaux*, n°139, (5), 183- 218.
- Tap, P. (1980). *Identités collectives et changements sociaux*. Toulouse : Privat.