

RESEARCH OUTPUTS / RÉSULTATS DE RECHERCHE

Écrire collégalement en formation pour soutenir la construction d'une identité collective au sein d'un nouveau corps de professionnel-le·s

Botty, Gaetan; Biemar, Sandrine

Published in:
Éducation et socialisation

Publication date:
2021

Document Version
le PDF de l'éditeur

[Link to publication](#)

Citation for pulished version (HARVARD):

Botty, G & Biemar, S 2021, 'Écrire collégalement en formation pour soutenir la construction d'une identité collective au sein d'un nouveau corps de professionnel-le·s: Le cas des Délégué·é·s au contrat d'objectifs en FWB', *Éducation et socialisation*, numéro 62.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Écrire collégalement en formation pour soutenir la construction d'une identité collective au sein d'un nouveau corps de professionnel·le·s

Le cas des Délégué·e·s au contrat d'objectifs en FWB

*Writing collectively in training for the construction of a collective identity
within a new professional staff*

Gaëtan Botty et Sandrine Biémar



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/edso/17469>

DOI : 10.4000/edso.17469

ISSN : 2271-6092

Éditeur

Presses universitaires de la Méditerranée

Ce document vous est offert par Université de Namur



Référence électronique

Gaëtan Botty et Sandrine Biémar, « Écrire collégalement en formation pour soutenir la construction d'une identité collective au sein d'un nouveau corps de professionnel·le·s », *Éducation et socialisation* [En ligne], 62 | 2021, mis en ligne le 20 novembre 2021, consulté le 22 décembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/edso/17469> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.17469>

Ce document a été généré automatiquement le 22 décembre 2021.



La revue *Éducation et socialisation* est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Écrire collégalement en formation pour soutenir la construction d'une identité collective au sein d'un nouveau corps de professionnel·le·s

Le cas des Délégué·e·s au contrat d'objectifs en FWB

Writing collectively in training for the construction of a collective identity within a new professional staff

Gaëtan Botty et Sandrine Biémar

Contexte

- 1 Afin de renforcer la qualité de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique (FWB), la réforme du Pacte pour un Enseignement d'Excellence a initié une nouvelle gouvernance des établissements scolaires fondée sur l'autonomisation et la responsabilisation. Sur la base d'une analyse de son contexte, chaque école doit rédiger un plan de pilotage définissant des objectifs de régulation des pratiques locales afin de contribuer à atteindre de meilleurs résultats au niveau du système éducatif.
- 2 Pour assurer le suivi de ces plans, un nouveau corps de professionnel·le·s a été créé au sein de l'administration : les Délégué·e·s au Contrat d'Objectifs (D.C.O.). Ces acteur·rice·s sont chargé·e·s de contrôler l'adéquation entre les objectifs spécifiques de chaque établissement et les objectifs d'amélioration du système éducatif. Elles·Ils assurent donc le lien entre l'administration et les écoles.
- 3 Majoritairement issu·e·s du milieu de l'enseignement, elles·ils s'engagent dans un métier inédit toujours en construction. Ce corps de professionnel·le·s vit des remaniements identitaires importants tout en développant des compétences nouvelles dans un temps très court.
Une formation leur est imposée parallèlement à leur prise de fonction dont un des

enjeux est de soutenir la construction d'une identité professionnelle collective, fondement de la constitution d'un corps de professionnel·les agissant avec cohérence et unité.

- 4 Mais comment soutenir la construction d'une identité professionnelle collective (Dubar, 2004 ; Wittorski, 2008) ? Les auteures étant ici impliquées comme opératrices de formation, cette problématique nous invite à questionner un des dispositifs de formation mis en place pour les D.C.O. Ce dispositif repose sur une démarche d'analyse de pratiques combinée à une écriture réflexive (Vanhulle, 2002) réalisée individuellement et collégalement. Nous questionnons plus particulièrement la place de la tâche d'écriture en formation et les enjeux qu'elle représente pour le scripteur.
- 5 L'écriture telle qu'elle est utilisée au sein du dispositif de formation est à la fois un outil de mobilisation des situations de travail et une activité intégrée au dispositif même. Notre contribution vise à documenter l'intégration en formation d'un dispositif d'écriture réflexive visant la professionnalisation et ses retombées au niveau de la construction d'une identité professionnelle d'un nouveau corps de métier.

Enjeux et genèse d'un dispositif de formation professionnalisant

- 6 L'émergence du corps des D.C.O. s'inscrit dans le contexte de l'injonction à la professionnalisation propre à notre société contemporaine (Wittorski, 2009). Le système d'enseignement en FWB n'échappe pas à ce mouvement d'exigence de la qualité. Le Pacte, les objectifs formalisés d'amélioration du système ainsi que l'injonction à la rédaction d'un plan de pilotage pour chaque établissement, en sont des indicateurs majeurs. La création d'un corps de professionnel·les spécifiques, destinés à soutenir et à être les garants de ce mouvement, constitue un levier de professionnalisation du système éducatif.
- 7 Ces D.C.O. sont face à trois défis identifiés dans le mouvement de la professionnalisation (Wittorski, 2009) :
 - a. Être directement efficaces et compétents au sein des tâches qui leur sont assignées par l'administration tout en construisant eux-mêmes leurs procédures de travail (« fabrication d'individus efficaces sur leur lieu de travail »).
 - b. Être soutenus dans ce développement de compétences par des formations dont les opérateurs répondent à un cahier des charges préétabli et décrété (« fabrication de professionnels »).
 - c. Se constituer en corps de professionnel·les reconnus comme interlocuteur·rices clés au niveau de l'institution et comme représentant·es du pouvoir régulateur par les acteur·rices de terrain (« fabrication d'une profession »).
- 8 Notre équipe universitaire se positionne comme opérateur de formation, sous-traitant désigné dans le cadre d'un marché public, en soutien au développement professionnel de ces nouveaux·elles acteur·rices (défi b). L'offre de formation ayant été formalisée dans un décret, nous articulons nos intentions de formation à l'injonction de professionnalisation portée par l'administration.
- 9 Le programme de formation des D.C.O. prend cours en même temps que leur entrée en fonction, dans une forme d'alternance. Il compte six modules inscrits dans un parcours de formation de 2 ans qui combine une formation initiale (FI) et une formation en

insertion professionnelle (FIP). Plus précisément, le module sur lequel nous portons notre attention compte 19 heures en FI et 15 heures en FIP. Ses objectifs principaux consistent à permettre aux D.C.O. de définir la posture propre à leur fonction, de développer des démarches réflexives sur leurs propres actions et de construire leur identité professionnelle individuelle et collective.

- 10 Le module de FI s'est structuré en quatre séances. Un travail sur la représentation de la fonction de D.C.O. a été mené à partir des images identitaires véhiculées par chacun d'eux et par d'autres acteur·rice·s du système éducatif (directions, enseignant·e·s). Partant de situations professionnelles rapportées, les D.C.O. ont identifié des tensions identitaires qu'ils étaient en train de vivre en référence au modèle de Bajoit (2003). Ce dernier distingue les tensions d'accomplissement (entre *ce que je suis* et *ce que je voudrais être*), de reconnaissance sociale (entre *ce que je suis* et *ce que les autres attendent de moi*) et de consonance existentielle (entre *ce que je voudrais être* et *ce que les autres attendent de moi*). Ces tensions ont été réinvesties dans des démarches d'analyse de pratiques lors des deux dernières séances de formation. Les activités de ces trois journées étaient ponctuées de temps d'écriture individuelle au sein d'un journal de formation. Ce dernier était balisé par des questionnements relatifs aux représentations, aux tensions identifiées et aux apprentissages réalisés sur soi au terme des activités d'analyse de pratiques.
- 11 Le dispositif de la FIP organisé en trois séances a pris appui sur des démarches d'analyse de pratiques rapportées couplées à un travail d'écriture collectif. Les D.C.O. étaient invité·e·s à élaborer en sous-groupes un document commun appelé *Vade Mecum* balisant leurs actes professionnels. Le processus de travail du D.C.O. a d'abord été formalisé. Après une mise en accord sur ce processus, les postures et actes professionnels ont été identifiés et discutés. La démarche d'écriture était itérative dans le sens où la synthèse d'une séance était envoyée à chaque participant·e pour validation et était ensuite étayée collectivement lors de la séance suivante.
- 12 Les modalités de formation peuvent être situées en regard des six voies définies par Wittorski (2009, 2015) pour penser la professionnalisation à travers des espaces et activités distincts. Le dispositif combine les voies où action et réflexion s'articulent :
 1. dans un travail en alternance, la formation étant organisée de manière filée en même temps que la pratique effective,
 2. dans une démarche d'analyse de pratique organisée de manière formelle dans des temps de formation.
- 13 Une place importante est ainsi donnée à la réflexivité au sein du dispositif. Comme le relèvent Buysse *et al.* (2019), l'adoption d'une posture réflexive est au cœur de dispositifs de formation qui visent à soutenir la construction d'une professionnalité (ensemble des compétences professionnelles attendues selon Maubant et Roger, 2012), d'une part, et d'une identité professionnelle (construite sur la base du vécu au travail, du parcours professionnel et de son image au sein de la profession d'après Gohier, 2000), d'autre part. La pratique réflexive qui permet d'adopter une posture tierce par rapport à lui-même et ses situations de travail (Donnay et Charlier, 2008) soutient une dynamique de compréhension fine de soi dans l'action, intégrant représentations, valeurs, rôles et mode d'implication professionnelle des acteur·rice·s concerné·e·s (Poulin, 2016). Elle n'est pas uniquement un moyen de réfléchir à sa pratique « pendant » et « après » l'action (Schön, 1983) ; elle est aussi une manière de soutenir un travail de réappropriation et de réélaboration de nouveaux savoirs. Soutenu par une démarche

d'écriture, le sujet formalise son action passée ou future et découvre l'intérêt d'une « mise en mots » orale ou écrite des émotions et affects liés aux interactions en contexte professionnel.

Problématique

- 14 La démarche d'écriture réflexive du dispositif vise à soutenir la clarification d'une identité professionnelle pour soi, en même temps qu'un travail d'identification et de formalisation de savoirs spécifiques à la profession. Nous rejoignons Crinon et Gigue (2006, p. 120) pour qui :
- l'écriture de formation peut [...] apparaître [...] comme un instrument d'objectivation de l'expérience, mais aussi comme un mode de pensée permettant la mise en discussion et l'appropriation de savoirs et de compétences (Dufays et Thyrion, 2004), l'épaississement du sens selon Bucheton (2003).
- 15 Plus précisément, nous nous interrogeons sur la place et le bien-fondé des activités d'écriture réflexive proposées. Comment ces tâches d'écriture individuelles et collectives ont-elles participé à la construction identitaire individuelle et collective de ce nouveau corps de professionnel-le-s ?
- 16 Nous postulons que les productions issues de l'activité d'écriture, menée en alternance avec un vécu en situation de travail, permettent à chaque D.C.O. de clarifier son identité professionnelle et d'interroger, en regard de ce qu'en dit Clot, ses styles professionnels pour permettre la construction progressive d'un genre professionnel encore balbutiant et inédit. Les investigations conceptuelles (Clot et Faïta, 2000), couplées à l'analyse de représentations recueillies auprès des participant·e·s à la formation, nous permettront de clarifier ces aspects.

Cadre conceptuel

Construction de l'identité professionnelle : entre affirmation de l'individu et conscience du groupe d'appartenance

- 17 L'identité professionnelle est un concept multidimensionnel difficile à circonscrire tant les écoles sont nombreuses. Nous faisons le choix d'aborder ce concept comme un construit situé dans la relation à l'Autre.
- 18 Concernant la construction de l'identité individuelle, nous retenons les mécanismes d'identisation et d'identification. Ils traduisent un double mouvement qui prend appui sur l'interaction avec autrui (Gohier, 2001). En effet, « l'identification renvoie aux éléments généraux et spécifiques de la profession [...] » (Bouchamma, 2007, cité dans Gohier, 2007, p. 239). C'est le processus par lequel l'individu se reconnaît des ressemblances avec ses groupes de référence et se construit un sentiment d'appartenance. L'identisation décrite par Tap *et al.* (2013, p. 25) est « le processus de transformation de la structure de l'identité [...], du système de représentations et d'actes qu'elle représente au cours duquel l'individu tend à se singulariser ». Bouchamma (2007, cité dans Gohier, 2007, p. 239) ajoute que « c'est au long de ce processus d'identisation que l'acteur·rice cherche tantôt à se conformer aux normes,

tantôt à se distinguer par des actions qui lui sont propres ». La dialectique entre ces deux processus participe à la construction identitaire.

- 19 Au niveau de l'identité collective, sa construction nécessite une mobilisation et une responsabilisation des agents considérés comme acteur·rices (Barbier, 1996 ; Bourdoncle, 2000 ; Vanhulle et Lenoir, 2005 ; Wittorski, 2015). Bourdoncle (1993) met en évidence deux modalités de constitution des professions : le modèle corps d'Etat (corps hiérarchisé, légitimé par l'Etat) ou le modèle des confréries (communautés de pairs établissant leurs propres règles). Malgré leur volonté commune de mobilisation et de responsabilisation des individus dans la construction de leur identité professionnelle, ces deux approches sont différentes. L'une relève d'une orientation *top-down* tandis que l'autre est de tendance *bottom-up*. Le contexte d'émergence d'une profession place les D.C.O. à la croisée de ces deux mouvements, entre une fonction décrétée et à incarner en équipe.

Genre et style de métier

- 20 Clot et Faïta (2000) définissent le genre du métier comme étant les « obligations que partagent ceux qui travaillent pour arriver à travailler » (p. 2). Il s'agit d'un « stock de « mises en actes », de « mises en mots », mais aussi de conceptualisations pragmatiques » (Clot et Faïta, 2000, p.13). Clot (2008) précise que le genre professionnel se construit par l'association de trois « vies » du métier : les règles prescrites (vie impersonnelle), l'échange sur le réel (vie interpersonnelle) par les professionnel·les et la mémoire professionnelle (vie transpersonnelle). Au niveau du genre professionnel, Clot et Faïta (2000) distinguent deux composantes : le genre de discours (paroles) et le genre de pratiques (actes). La notion de genre nous semble importante dans la construction d'un nouveau métier. Autant la construction des identités professionnelles individuelle et collective contribuent au processus de professionnalisation des D.C.O., autant la définition du genre professionnel de ce nouveau métier est nécessaire au cadre générique de la profession. Ainsi, les auteurs indiquent que « mobiliser le genre du métier, c'est se mettre au diapason professionnel » (Clot et Faïta, 2000, p.13).
- 21 Du genre professionnel naît le style. Clot et Faïta (2000, p. 15) qualifient le style comme étant « une métamorphose du genre en cours d'action ». Ils ajoutent que chaque professionnel·le « interpose entre lui et le genre collectif ses propres retouches du genre ». Le style de métier est donc une appropriation personnelle en actes et en contexte des éléments constituant le genre professionnel d'un corps de métier. Ce style prend racine à la rencontre des « vies » interpersonnelle, transpersonnelle et personnelle (engagement dans le métier) dans un processus de *learning-by-doing* (Le Boterf, 2000).
- 22 Par conséquent, autant le « genre D.C.O. » peut être considéré comme une marque d'identification ou d'appartenance à un métier, autant ce genre se voit en évolution perpétuelle à l'épreuve des styles propres à chaque D.C.O. . Clot et Faïta (2000, p. 14) évoquent par ailleurs un genre qui ne doit jamais être amorphe et dont « la stabilité est toujours transitoire ».
- 23 Afin de permettre un « instantané » et une stabilité temporaire nécessaire pour prendre conscience de ses pratiques individuelles afin de construire une identité professionnelle collective, nous faisons le choix d'utiliser l'acte d'écriture réflexive

individuelle puis collective comme vecteur. Ce moyen de formation nous permet de travailler à la fois le genre du métier de D.C.O. et le style de chaque membre de ce corps de professionnel·les au travers des situations professionnelles vécues.

Écriture au service de la réflexivité individuelle et collective

- 24 Souvent mobilisé dans le champ de la formation professionnelle, le concept d'écriture réflexive apparaît polysémique. Dans un souci d'exhaustivité apparente, nous empruntons à Bucheton et Chabanne (2006) le caractère multidimensionnel de l'écriture réflexive. Cros (2014, cité dans Jorro, 2014, p. 83) perçoit dans « l'acte d'écrire une construction non seulement de soi en tant que scripteur [...], mais de la représentation qu'on peut avoir du lecteur potentiel, parfois pluriel, et de ses attentes ». Cros (2014) met en évidence trois fonctions de l'écriture : épistémique (production de pensée), heuristique (production d'émergences) et communicative (adressée à un destinataire).
- 25 Bucheton et Chabanne (2006, p. 2) soulignent la convention actuelle selon laquelle la réflexivité « désigne le lien dynamique entre langage et pensée, entre pratique langagière située (à savoir l'activité linguistique indissociable d'une action en situation, orientée par des buts) et activité cognitive ». Ils avancent trois autres dimensions du lien existant entre l'écriture et la réflexivité :
1. la présence d'activités épi-linguistique et méta-linguistique (retravailler la pensée matérialisée et arbitrer les décisions linguistiques comme le choix des mots, des structures...);
 2. la construction d'un espace intersubjectif (construction environnementale de la pensée puis individualisation de celle-ci) ;
 3. la transformation de l'auteur·rice par l'acte d'écriture réflexive (transformation identitaire).
- 26 Écrire comporte également une dimension temporelle. Colin et Le Grand (2008, p. 34) l'illustrent en ces termes :
- J'écris ce qui se passe, mais ce que j'écris est déjà passé. Autrement dit, je vis deux fois le présent : je le vis à l'instant où il se déroule, et je le revis au moment où je l'écris. Cette mise en abîme du présent, devenu passé immédiat grâce à mon écriture, me permet de comprendre les faits et de les analyser. De plus, l'écriture des faits induit une possibilité de lecture postérieure, qui ouvre une réflexivité de l'ensemble de mes écrits.
- 27 Ces auteurs parlent alors de capitalisation réflexive évitant de repartir constamment du point de départ.
- 28 Enfin, tentant de comprendre en quoi l'écriture favorise l'activité réflexive et de professionnalisation des scripteur·rice·s, Morisse (2014) identifie cinq actes : la mise en mots de l'action, la mise en récits de l'expérience vécue, la médiation cognitive, la dimension dialogique et le travail de positionnement politique, éthique et théorique.
- 29 Au-delà d'écrire pour soi dans une perspective réflexive et professionnalisante, il nous paraît intéressant de préciser ce que l'écriture réflexive collective apporte comme avantages dans le cadre d'une formation professionnelle. L'écrit, orienté vers le récit des situations professionnelles destinées à être travaillées et analysées avec/par autrui, revêt de surcroît un caractère extime (Colin et Le Grand, 2008) : on écrit pour l'autre, ce qui distingue ce récit du journal intime.

- 30 Ainsi, il ne faut pas confondre l'écriture professionnelle et l'écriture permettant la professionnalisation (Morisse *et al.*, 2011). Cros (2003) indique que l'écriture devient réflexive qu'à condition d'un réfléchissement et que les écrits professionnels ne professionnalisent pas d'emblée les auteur·rice·s. La vocation de l'écriture réflexive professionnalisante réside dans la réflexion sur sa pratique à des fins d'analyse et de retour sur un soi professionnel. Elle contribue alors à la construction de l'« identité professionnelle et à la construction de savoirs d'expérience en favorisant la réflexion sur le développement de ses compétences professionnelles pour éventuellement en discuter avec d'autres et ainsi, améliorer sa pratique » (Lafortune, 2014, p. 37).

Méthodologie de recueil et d'analyse des données

- 31 A l'issue de la formation, 19 D.C.O. (soit 41 % du nombre total de participants) ont accepté de répondre à un questionnaire composé de 12 questions ouvertes abordant :
1. le rapport à la tâche d'écriture ;
 2. les retombées de l'exercice d'écriture individuelle sur la construction identitaire individuelle ;
 3. le vécu relatif à l'exercice d'écriture collective ;
 4. les retombées de l'exercice d'écriture collective sur la construction identitaire individuelle et collective.
- 32 Notre objectif étant de mieux comprendre en quoi l'acte d'écriture individuelle ou collective participe au processus de construction identitaire, notre attention s'est portée sur l'acte d'écriture comme espace intersubjectif et la manière dont les acteur·rice·s l'investissaient (leviers et freins). Néanmoins, le caractère qualitatif et exploratoire de notre étude nous a poussés à réaliser une analyse inductive de données brutes (Blais et Martineau, 2006 ; Paillé et Mucchielli, 2012). La lecture détaillée des réponses a permis de faire émerger des regroupements qui ont soutenu un codage plus systématique des données. Une analyse horizontale (par question) a été combinée à une analyse verticale (par sujet). Les données ont été organisées avec une validation inter-chercheurs. Ce travail a permis de faire parler nos données en créant du sens autour de l'acte d'écriture en formation professionnelle.

Résultats

Rapport à la tâche d'écriture

- 33 Les réponses indiquent une entrée clivée dans la tâche d'écriture. Neuf D.C.O. la vivent positivement tandis que sept autres la perçoivent négativement. Dans le premier groupe, l'écriture est perçue comme un soutien à la prise de recul, à la distanciation et au travail réflexif ainsi qu'à la formalisation des apprentissages et des concepts abordés (*Il m'a conduit à réfléchir à ce que sont les apports reçus en formation et en quoi ils m'ont conduit à évoluer. Ces apports m'ont aussi conduit à m'informer sur la dimension philosophique de la responsabilité [...]*). Les leviers évoqués sont la perception du sens et de l'utilité de la tâche, le fait d'être libre d'écrire en « je » ainsi que les cadres d'écriture donnés par la formation (temps, consignes). À l'inverse, le fait que ce soit perçu comme une activité à la fois inédite et fastidieuse, sans que le sens de cette tâche ne soit clarifié, n'a pas soutenu une réelle entrée dans ce travail d'écriture. Certain·e·s d'entre elles/eux, tout

en ayant suivi la même formation que le premier groupe, déplorait le manque de perception claire des temps et consignes d'écriture.

- 34 Le temps reste pour une majorité des répondant·es (14/19) une condition *sine qua non* au travail d'écriture (*Un frein était le timing serré et le contexte dans lequel on évoluait : agenda surchargé, autres préoccupations*). Or, l'entrée en fonction parallèlement à la formation a souvent obligé les D.C.O. à faire des choix en partant au plus pressé. Choix qui dépendaient bien souvent du sens accordé à la tâche.

Retombées de l'exercice d'écriture individuelle

- 35 A cet égard, la perception des D.C.O interrogé·es reste clivée. Si 12 répondant·es indiquent que l'écriture dans le journal de formation a soutenu la clarification de leur identité professionnelle, les 7 autres n'ont pu identifier de retombées. Les freins sont le manque de temps et d'engagement, voire le devoir de réserve, lié à la confidentialité nécessaire des situations analysées (*Ne pas pouvoir tout dire (confidentialité) empêche les regards externes [...]*). Pour ceux qui se sont impliqués dans la démarche, l'écriture a soutenu un véritable travail réflexif de prise de recul et de distanciation, une perception des évolutions personnelles et des apprentissages réalisés. La lecture des pairs, les échanges autour des écrits individuels a pour la plupart soutenu ce travail de prise de recul.

Écrire à plusieurs

- 36 Même si le résultat de l'écriture collégiale (Vade Mecum) a été pointé comme inachevé voire inabouti par la majorité des répondant·es, ils·elles ont pu relever un peu plus de facilitateurs (27) que de freins (21) à l'exercice. Le fait d'être en groupe, de pouvoir partager et échanger, ainsi que les consignes d'écriture et le climat relationnel positif constituent les principaux facilitateurs (*La complémentarité des parcours, des expériences professionnelles, des analyses. La confiance entre membres de l'équipe*). À l'inverse, le manque de sens explicite de la démarche, les visions différentes à concilier et le manque de temps associé à un manque de confiance entre les participant·es rendent la tâche complexe.

Les retombées de l'exercice d'écriture collective sur la construction identitaire individuelle et collective

- 37 Des retombées sont identifiées par 13 répondant·es. Cinq d'entre eux·elles disent avoir pris conscience d'appartenir à un nouveau corps de professionnel·les. Cinq indiquent avoir développé des procédures, un langage professionnel et être davantage au clair avec les attendus du métier. Ils·elles relèvent combien la présence du collectif a soutenu des confrontations d'idées, des croisements de regards, des ouvertures à d'autres lectures ainsi qu'une mise en mots et une clarification conceptuelle (*Le croisement de regards permis d'élargir certaines de mes perceptions et de me rendre compte qu'il est essentiel de s'aligner sur certaines choses*). Pour les autres, le manque d'intérêt ou de besoin ressenti ou encore le caractère inabouti de l'exercice sont des raisons évoquées pour expliquer le manque de retombées.

- 38 Les exercices d'écritures semblent néanmoins avoir permis à la majorité des répondant·e·s (16) de préciser voire d'ajuster leurs représentations du métier de D.C.O. : mise en exergue des postures spécifiques à une nouvelle profession, balises pour agir, importance de certaines démarches propres à la fonction. Sept disent avoir pu se mettre d'accord sur ce qui est commun dans le métier, tout en identifiant ses spécificités. Les échanges, les confrontations et l'écriture restent des aspects qui y ont participé (*Je pense qu'il a renforcé l'identité collective plutôt que l'identité individuelle et permis de mettre sur la table les éléments constitutifs de l'identité qui doivent faire "corps"*).
- 39 Mais la démarche d'écriture n'est pas la seule à contribuer au processus de construction identitaire. Les apports conceptuels sous forme de grilles de compréhension, les échanges autour d'analyses de situations professionnelles, le fait de travailler ensemble au quotidien dans un contexte réel et d'échanger, sont des exemples pointés par les répondant·e·s.
- 40 Néanmoins, les dynamiques liant identité collective et identité individuelle sont variables. Un répondant déplore le manque de consensus autour d'une identité collective. Pour un autre, l'identité collective semble avoir pris le pas sur l'identité individuelle tandis que chez trois répondant·e·s, elles se sont mutuellement alimentées, peaufinées voire « *polies* ».

Discussion

Dispositif d'écriture en formation professionnalisante

- 41 Pour ceux·celles qui s'y sont engagé·e·s, le dispositif semble avoir mobilisé la tâche d'écriture dans une double perspective de développement d'un travail réflexif (prise de recul et réflexion) et de professionnalisation des acteur·rice·s impliqué·e·s par la formalisation progressive d'une identité individuelle et collective prenant appui sur des savoirs d'expériences identifiés et discutés (Cros, 2003). À la lumière de cette étude, non seulement l'écriture reste un point d'appui à la structuration de la pensée (Goody, 2000), mais elle est aussi une méthode qui organise le développement de l'interprétation des sujets sur leur activité propre, ouvre du même coup des possibilités nouvelles à l'action et à la pensée (Prot, 2015). Car si les D.C.O. sont plongé·e·s dans un processus réflexif, ils·elles expriment que la portée de celui-ci n'a de sens que dans l'ouverture et l'opérationnalisation de nouvelles perspectives de traitement des situations vécues.
- 42 Les exercices d'écriture étudiés constituent chacun un espace intersubjectif qui lie réflexivité et écriture (Bucheton et al. 2006) dans lequel l'individu seul, ou soutenu par ses pairs, met des mots sur sa professionnalité en construction et s'inscrit dans un mouvement progressif de transformation de son identité. Les D.C.O. soulignent cet aspect et rejoignent également Morisse et Lafortune (2014) quant à l'existence de la dimension instituante des pratiques réflexives, dans une perspective de professionnalisation, où des choix s'expriment, des perspectives se développent, résultante d'un véritable travail de positionnement de l'acteur·rice, favorisé lors du passage à l'écriture. Ce positionnement met en exergue les enjeux du scripteur·rice.

Enjeux du·de la scripteur·rice

- 43 Denoux (2014) précise que le rôle que joue le stagiaire - ici le D.C.O. - dans le passage d'un apprentissage fortuit à un apprentissage actif semble déterminant, notamment lorsqu'il s'agit de se détacher d'une conception instrumentale technique pour acquérir des compétences transversales globales. Clarifier le genre du métier en mouvement, c'est ainsi permettre à l'identité professionnelle individuelle de se développer dans un cadre de références sur lequel chaque acteur·rice peut agir et peut apporter sa contribution. Nous faisons le parallèle avec la dialectique existant entre identification et identisation. À l'instar de Gohier (2001), nous pouvons affirmer que travailler à la fois sur les singularités des D.C.O. (*Journal de formation*) et sur les similitudes qu'ils se reconnaissent (*Vade Mecum*) a soutenu ce mouvement dialectique tout en contribuant à développer l'identité professionnelle individuelle et collective de la majorité des participant·es. Se reconnaître et se construire soi-même au sein d'un collectif cohérent passe par cette dualité identitaire. Nos analyses confirment que l'activité d'écriture constitue un outil au service d'une réflexivité constructrice qui permettra de parler de soi et de réfléchir sur soi tout en amenant les professionnel·les à confronter leur réflexion à la pensée et à la construction collective du corps auquel ils·elles appartiennent. Néanmoins, vu le contexte de réforme dans lequel se trouvent les D.C.O., leur identité de scripteur·rice reste tiraillée entre le cadre législatif et les situations vécues. Le·la D.C.O. semble soumis·e au modèle « Etat - Confrérie » de Bourdoncle (1993) tout en étant placé dans un dispositif de formation où le modèle de confrérie s'est immiscé. Des tensions sont inéluctables, tout en étant exprimées et clarifiées au travers d'exercices d'écriture, ce qui permet de donner corps au discours nécessaire entre genre et style (Clot et Faïta, 2000).
- 44 Au-delà de cet enjeu identitaire, l'écriture semble être bénéfique à la démarche de professionnalisation proposée qu'à la condition que les acteur·rice·s soient en mesure d'y prendre part. Nous qualifierons cette condition de disponibilités du scripteur. Le dispositif étudié a pu en identifier trois. Le premier type de disponibilité apparaît comme le rapport antérieur construit à propos de la tâche d'écriture au sein de leur parcours personnel et professionnel. Celui-ci peut autant être un frein qu'un levier. Le deuxième type de disponibilité interroge la capacité à dégager l'espace temporel nécessaire à la réalisation de la tâche d'écriture. Enfin le troisième type renvoie à la disponibilité de se montrer à l'Autre et de se questionner avec lui·elle, ce qui crée un espace de risque interpersonnel. Permettre le regard des autres, malgré l'injonction professionnelle de travail collaboratif, ne serait pas *de facto* un mouvement naturel lorsqu'il s'agit de mettre sur la table ses représentations et ses pratiques. Le caractère extime (Colin et Le Grand, 2008) de l'exercice collectif - écrire pour se confronter au regard d'autrui - influencerait donc l'engagement dans la tâche d'écriture.
- 45 Afin de rendre disponible le scripteur, nous identifions trois leviers mis en évidence par notre recherche. Tout d'abord, l'explicitation du sens de la tâche d'écriture réflexive, tant par le formateur que par les participant·es, vise à alimenter la construction d'un rapport propice à l'entrée dans la tâche d'écriture. La clarification et l'explicitation du cadre, ne souffrant d'aucun élément implicite, resterait un point d'attention pour le concepteur du dispositif. Ensuite, la mobilisation des situations de travail vécues renforcerait la perception d'utilité de cette tâche. A ce titre, Denoux (2014) précise que l'impact des situations de travail ne peut être mis en œuvre qu'à condition d'une réelle

intentionnalité formative. Enfin, la continuité de la tâche d'écriture s'illustrerait par une planification cohérente et régulière de la tâche d'écriture en parallèle d'un suivi rigoureux des productions issues de cette tâche. Les incitations par le-la formateur-riche à remobiliser les productions précédentes pour les mettre à jour, les confronter aux nouvelles représentations, voire au regard des pairs, permettrait aussi d'imprimer un rythme soutenant la construction de l'identité professionnelle.

Place de la co-écriture

- 46 Le dispositif d'écriture collective visait le dialogue au croisement des pratiques professionnelles propres à chaque D.C.O. et des gestes du métier. Le processus de co-construction réalisé en groupe semble avoir soutenu l'amorce d'une identité professionnelle collective, consensuelle, prenant appui sur un langage et des actes communs. Les perceptions de la majorité des D.C.O. quant à l'apport de la co-écriture alimentent ce constat. Mais cette plus-value nécessite de passer par des étapes préliminaires. Nous pouvons observer que les D.C.O. qui trouvent davantage de sens et d'efficacité au processus collectif sont également ceux qui perçoivent plus aisément l'utilité d'une tâche d'écriture individuelle préalable. Cette dernière permet d'apporter un matériau de base nécessaire aux fondations de l'exercice collectif. La plus-value de la co-écriture est donc renforcée par la confrontation des représentations personnelles à celles des autres scripteurs et à celles portées transversalement par le groupe. Nous pouvons faire l'hypothèse qu'en résulte une écriture consensuelle se situant à un niveau de réflexivité plus élevé.

Conclusion et perspectives

- 47 En définitive, même si notre étude ne porte que sur un dispositif de formation investi par une cohorte d'un corps de professionnel·les en construction, l'articulation de tâches d'écriture individuelle et collective s'avère être un outil potentiellement réflexif pour soutenir l'élaboration d'une professionnalité émergente. L'entrée dans l'écriture prenant appui sur un rapport personnel à l'écrit, force est de constater que tous les acteur·rices ne sont pas égaux·ales face à cette activité d'écriture, notamment en termes de disponibilité. En tant que formateur/trice, il semble capital d'en penser les conditions d'entrée en amont. Le projet professionnel de chaque individu constitue sans doute un aspect à investiguer afin de mieux comprendre le rapport à la formation de chaque participant·e. Néanmoins, la place du collectif dans l'acte d'écriture mériterait également d'être investiguée en tant que levier de dépassement de la disponibilité individuelle du scripteur·rice. En effet, comment la co-écriture influence-t-elle les trois types de disponibilités que nous identifions dans cet article ?
- 48 En outre, la tâche spécifique d'écriture est à situer au sein du dispositif de formation. Plus que l'outil lui-même, ce sont ses modalités de mise en œuvre, en regard de l'objectif poursuivi et des activités proposées qu'il convient d'articuler. Dans notre cas, nous observons que la place du collectif était capitale, et quasi incontournable vu la perspective d'élaboration d'une identité collective. Toutefois, même si la confrontation à l'autre s'avère être un levier au réfléchissement pour certains, elle en constitue un frein pour d'autres. Ce rapport au collectif mérite lui aussi toute notre attention et semble se construire progressivement à la croisée d'un cheminement personnel inscrit

dans un collectif de **professionnels**, dans ce mouvement dialectique nécessaire à la construction d'une identité personnelle.

BIBLIOGRAPHIE

- Bajoit, G. (2003). *Le changement social*. Armand Colin.
- Barbier, J.-M. (1996). De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation. *Education Permanente*, 128, 11-26.
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Bouchamma, Y. (2007). Construction de l'identité professionnelle : le cas des chefs d'établissements scolaires en milieu minoritaire francophone du Nouveau-Brunswick. Dans C. Gohier (dir.), *Identité professionnelle d'acteurs de l'enseignement* (p. 235-255). Presses de l'Université du Québec.
- Bourdoncle, R. (2000). Professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche & Formation*, 35, 117-132.
- Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, 105, 83-114.
- Bucheton, D. (2003). Le journal de bord, un écrit de travail en formation. Dans J. Crinon (dir.), *Le mémoire professionnel des enseignants, observatoire des pratiques et levier pour la formation* (p. 209-240). L'Harmattan.
- Buysse, A., Périsset, D. et Renaulaud, C. (2019). Apport potentiel des cours théoriques à la pratique réflexive en formation à l'enseignement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 21, 43-63.
- Chabanne, J.-C. et Bucheton D. (2006). Écriture réflexive, construction de la pensée et des connaissances de l'élève. Dans M. Molinié et M.-F. Bishop (dir.), *Autobiographie et réflexivité, actes du colloque de Cergy-Pontoise* (p. 51-68). Ancre éditions.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Presses universitaires de France.
- Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Colin, L. et Le Grand, J.-L. (2008). *L'éducation tout au long de la vie*. Anthropos.
- Crinon, J. et Guigue, M. (2006). Écriture et professionnalisation. *Revue Française de Pédagogie*, 156, 117-169.
- Cros, F. (2003). *Qu'est-ce que l'innovation ?* L'Harmattan.
- Denoux, S. (2014). Apprendre en stage : situation de travail, interactions et participation. *Phronesis*, 3(1-2), 18-27.
- Donnay, J. et Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse des pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Presses universitaires de Namur.

- DUBAR, C. (2004). IDENTITÉS PROFESSIONNELLES : LE TEMPS DU BRICOLAGE. *SCIENCES HUMAINES*, 3, 141-148.
- Dufays, J.-L. et Thyron, F. (2004). *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants*. Presses universitaires de Louvain.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Chevrier, J. et Grossmann, S. (2001). La construction de l'identité professionnelle de l'enseignant dans le curriculum en formation des maîtres : l'évaluation examinée. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 6, 93-104.
- Goody, J. (2000). *Pouvoirs et savoirs de l'écrit* (C. Maniez, trad.). La Dispute.
- Jorro, A. (2014). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. De Boeck.
- Lafortune, L. (2008). *Compétences professionnelles à l'accompagnement*. Presses de l'université du Québec.
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Éditions d'organisation.
- Morisse, M. et Lafortune, L. (2014). *L'écriture réflexive. Objet de recherche et de professionnalisation*. Presses de l'université de Québec.
- Morisse, M., Lafortune, L. et Cros, F. (2011). *Se professionnaliser par l'écriture. Quels accompagnements ?* Presses de l'université du Québec.
- PAILLÉ, P. et MUCCHIELLI, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Poulin, M. (2016). Accompagner un moment de transition professionnelle par un dispositif de formation-action réflexif mené auprès de conseillers en orientation et en accompagnement professionnels. *Phronesis*, 4, 27-45.
- Prot, B. (2015). Morisse Martine et Lafortune Louise (dir.). *L'écriture réflexive. Objet de recherche et de professionnalisation*. *Revue française de pédagogie*, 190, 132-134.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Ashgate.
- TAP, P., ROUDÈS, R. et ANTUNES, S. (2013). La dynamique personnelle et les identités professionnelles, en situation de changement. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 3(3-4), 385-407.
- Vanhulle, S. (2002). Comprendre des parcours d'écriture réflexive : enjeux de formation et de recherche. Dans J.-C. Chabanne (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs* (p. 227-246). Presses universitaires de France.
- Vanhulle, S. et Lenoir, Y. (2005). *L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement : vers de nouvelles perspectives en recherche*. Éditions du CRP.
- Wittorski, R. (2015). Questions posées à la professionnalisation aux métiers de l'humain. Dans J.-Y. Bodergat et P. Buznic-Bourgeacq (dir.), *Des professionnalités sous tension. Quelles (re)constructions dans les métiers de l'humain ?* (p. 31-43). De Boeck Supérieur.
- Wittorski, R. (2009). A propos de la professionnalisation. Dans J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle et J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de l'éducation et de la formation* (p. 781-793). Presses universitaires de France.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17(2), 9-36.

RÉSUMÉS

La présente contribution interroge un dispositif de formation destiné à soutenir la professionnalisation d'un nouveau corps de professionnel·les, les Délégué·es au Contrat d'Objectifs. Dans le contexte de la Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique (FWB), engagée dans une réforme de la gouvernance de son système éducatif, ces acteurs intermédiaires assurent un lien entre l'administration et les écoles. L'écriture réflexive réalisée individuellement et collectivement en formation constitue l'objet de l'étude menée. Son objectif est de progressivement participer à l'élaboration d'une identité professionnelle collective qui aide ce nouveau corps à agir avec cohérence et unité. La méthodologie de recherche prend appui sur des données représentationnelles recueillies auprès des D.C.O. ayant pris part à la formation. Les analyses indiquent que le sens accordé à la tâche d'écriture ainsi que ses conditions de mises en œuvre influencent le processus de transformation identitaire.

This contribution examines a training program designed to support the professionalisation of a new professional staff, i.e. the “*Délégués au contrat d'objectifs*” (D.C.O). In the context of the Wallonia-Brussels Federation of Belgium, engaged in a reform of the governance of its educational system, these intermediary actors provide a link between administration and schools. The reflexive writing carried out individually and collectively in training constitutes the object of the study conducted. Its objective is to gradually participate in the development of a collective professional identity that helps this new staff to act with coherence and unity. The research methodology is based on representational data collected from the D.C.O. who took part in the training. The analyses indicate that meanings given to the writing task as well as the conditions of its implementation influence the process of identity transformation.

INDEX

Keywords : Work-based learning, professionalization, new profession, professional genre, collective professional identity, reflexive writing, collective writing

Mots-clés : Apprentissage en situation de travail, professionnalisation, nouveau métier, genre professionnel, identité professionnelle collective, écriture réflexive, écriture collective

AUTEURS

GAËTAN BOTTY

Université de Namur - Département Education et Technologie - Institut de recherche « IRDENA »,
gaetan.botty@unamur.be

SANDRINE BIÉMAR

Université de Namur - Département Education et Technologie - Institut de recherche « IRDENA »,
sandrine.biemar@unamur.be