



HAL
open science

Parole, récit et écriture. Les arcanes de la professionnalisation.

Anne Jorro

► **To cite this version:**

Anne Jorro. Parole, récit et écriture. Les arcanes de la professionnalisation.. Questions Vives, recherches en éducation , 2004, 3. halshs-00112389

HAL Id: halshs-00112389

<https://shs.hal.science/halshs-00112389>

Submitted on 8 Nov 2006

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.

Parole, récit et écriture. Les arcanes de la professionnalisation.

Anne Jorro
Université de Provence
UMR-ADEF

Résumé :

La professionnalisation des acteurs est envisagée du point de vue des compétences d'écriture. Le plus souvent sont mises en évidence les compétences argumentatives, il reste encore à faire valoir l'écriture dans son registre critique et réflexif. En effet, il importe d'apprendre à questionner ses pratiques. La posture énonciative critique paraît tout aussi fondamentale.

Mots-clés :

Compétence scripturale, pensée critique, réflexivité, professionnalisation

Le processus de professionnalisation des acteurs de l'éducation est marqué par un tournant réflexif qui donne au langage une visibilité plus grande. Perçu comme simple médium, le langage se dilue dans le processus de formation, en revanche, reconnu comme une compétence discursive, il change de statut et fait l'objet d'un souci particulier. C'est ainsi que les professionnels invités à décrire des situations, à analyser un processus, à rendre compte d'une mission, à rédiger un mémoire professionnel ou à écrire un récit d'expérience, engagent un rapport nouveau avec les compétences scripturales.

Dans cet article, je chercherai à mettre en évidence la dimension réflexive du langage à partir de récits d'expériences produits pendant la formation durant l'année 2003 (dans un cours de didactique du français, en maîtrise de Sciences de l'éducation). Avec le récit, les formés ont la possibilité de revenir sur leur pratique de lecteur, précisément en réfléchissant sur leur activité lectrice personnelle et professionnelle. Vingt cinq biographies de lecteur ont été extraites d'un corpus de 38 biographies (dont 12 biographies de scripteur, 1 biographie de locuteur). Plutôt que

d'inciter les formés à entrer dans les travaux académiques de type universitaire (synthèse, argumentations..), il s'agit de susciter le développement de compétences scripturales dans l'élaboration de biographies langagières (de lecteur, de scripteur, de locuteur). La parole singulière en jeu dans les récits biographiques est traversée par une triple dimension,

- Une dimension identitaire : par la parole, les praticiens osent se dire et donnent de la voix !,
- une dimension socio - culturelle : le récit constitue un genre écrit qui permet de dire et de communiquer une expérience,
- une dimension cognitive et linguistique : l'écriture suppose une prise de distance par rapport aux impressions, aux affects, aux réflexions spontanées. L'écriture peut conduire à un processus de recherche quand le langage transforme les espaces sémantiques élaborés par le narrateur en lieux d'interrogations.

La recherche nous conduit à situer la part de la narration dans les textes produits et à interroger l'enjeu d'une posture énonciative critique dans le processus de professionnalisation.

Donner de la voix !

La parole en formation reste un défi, une conquête pour les professionnels habitués à s'inscrire dans des formulations consacrées par le sens commun. Ainsi, il est courant de reprendre le discours d'autrui, d'user de citations nombreuses par souci de justification conceptuelle et d'appartenance à une communauté discursive, en revanche, il est plus délicat d'afficher sa propre parole (Boch & Grossman, 2002). Alors que la reprise d'un format de pensée, validé et reconnu, est sécurisante pour les formés, le fait de passer par l'écriture implique un minimum d'exposition de soi et peut provoquer un sentiment d'insécurité scripturale (Dabène, 1987). Ce tiraillement est d'autant plus compréhensible que l'écriture révèle une manière de dire qui interpelle la dimension identitaire du sujet, la parole situant personnellement et socialement le scripteur (Bautier 1995 et 1998, Gippet & Jorro 2000).

L'aspect problématique du passage à l'écriture réside en partie pour certains praticiens dans la maîtrise du genre discursif, le genre supposant une organisation et

des normes socialement partagées au plan discursif (Bronckart, 1996). Cette dimension ne sera pas reprise ici, d'autres aspects retiendront notre attention, qui relèvent du processus de sémiotisation et qui engagent le professionnel dans un travail langagier puisqu'à tout moment la parole se heurte aux mots, aux expressions, aux univers du discours. Heidegger (1976) ne dit-il pas que la parole du sujet le situe « nommer, ce n'est pas distribuer des qualificatifs, employer des mots. Nommer, c'est appeler par le nom. Nommer est appel. L'appel rend ce qu'il appelle plus proche... ».

Pour les formés, la difficulté consiste à nommer, à désigner par le mot juste ce qui est pressenti, ce qui reste intuitif. Le parcours de « combattant linguistique » (Rosset, 1995) guette celui qui cherche à s'inscrire dans un espace sémantique précis et à toucher la signification désirée. Un enjeu initiatique se dessine, orientant le praticien vers le poids des mots, vers la valeur de la parole dans un contexte de formation, vers les formes langagières qui sont tenues dans l'écriture. La parole qui transparaît dans l'écriture marque un positionnement sensible, voire éthique, chaque scripteur affirmant ainsi son rapport au langage et de ce fait son rapport au monde : « Ainsi, la parole définit une instance suprême de la personne, le dernier mot, ou le premier, ...attestation de l'être singulier s'affirmant et se réaffirmant à la face du monde » (Gusdorf, 1998).

L'écriture revient donc à faire valoir son point de vue, à afficher une posture énonciative qui peut s'avérer assertive ou modalisante, verdictive ou questionnante, allusive ou argumentative, prescriptive ou délibérative. Ces manières de s'afficher dans le texte, de donner de la voix provoquent des moments d'hésitation. C'est là l'enjeu de l'écriture qui conduit à faire l'expérience d'un incessant passage entre l'envie de dire et l'hésitation à exposer sa parole. L'acte de parole est-il l'expression de l'intention de dire ? Va-t-il au-delà de ce que souhaite exprimer le narrateur ? La parole n'offre t-elle pas des jeux de langage qui échappent au locuteur et qui dépassent sa pensée ? Ces tiraillements irréductibles, propre au processus d'écriture, restent à apprivoiser !

En basculant dans l'écriture, le narrateur est emporté par le flux narratif qui s'accompagne de détours et d'évocations. L'écriture d'une expérience convoque dans le même temps des pensées et des affects que le narrateur peut dénouer au

prix d'un travail de réécriture. En effet, la place du je se confond parfois avec celle du moi ; les ressentiments s'entremêlent aux réflexions de sorte que le texte est nourri de jugements de valeurs et, conséquemment de prises de position. Les textes revêtent parfois une modalité prescriptive lorsque les praticiens prennent conscience du décalage existant entre l'activité de lecture et celle qu'ils visent. Dans ce cas, ils s'adressent à eux-mêmes et envisagent de nouvelles pratiques. La découverte de l'écrit par un lecteur externe permet le repérage de ces dimensions intriquées. Le narrateur, identifiant ces différents registres dans les reprises continues de son texte, prend ses distances avec les affects qui le fixaient sur des contenus de pensée et participaient à la réification de sa parole.

En chinant avec l'écriture

Lorsque les enseignants ou les formateurs écrivent un récit de lecteur, plus précisément une biographie de lecteur, ils entrent dans une archéologie de l'expérience. L'écriture biographique lance le sujet dans un travail de mémoire dont la particularité est de susciter une réflexion personnelle. Ce retour réflexif relève selon Pineau (1980) d'une démarche d'auto-formation. A travers le ressaisissement de leur parcours de lecteur et la projection de celui-ci vers leur horizon professionnel, les praticiens entrent dans un processus de compréhension de leur propre histoire de lecteur. L'écriture biographique peut être l'occasion d'interroger la nature du rapport au savoir (Baudouin & Türkal, 2000), en particulier du rapport aux pratiques culturelles de la lecture et ainsi permettre au sujet un repositionnement personnel, voire professionnel.

Une fois que les textes ont été produits, les réactions des formés sont unanimes : la difficulté à écrire des récits biographiques sur une pratique culturelle comme la lecture réside dans le fait que le retour vers soi n'est en fait qu'un détour. La boucle est déclarée plus sinieuse et le sentiment de patiner l'emporte, conduisant le narrateur à vouloir aller plus loin. Confronté à un seuil, l'auteur de la réflexion évoque l'impression d'en rester à la surface. Cette expression est trompeuse tant nous savons depuis Bachelard (1971) que nous nous heurtons le plus souvent à un trop plein de sens qui nous submerge. La surface n'est pas aussi lisse que le sens commun le laisse entendre. Pris dans les entrelacs de la pensée, le narrateur

procède par ricochet cherchant à approcher, comme il le peut, ce qui lui pose problème. L'écriture révèle en creux, les impasses biographiques si bien que le narrateur se découvre sous un nouveau jour. Serait-il étranger à lui-même ? Telle est la révélation de l'écriture qui cherche à dénouer l'écheveau de la mémoire, à retrouver le fil conducteur d'une expérience qui passera par le tamis des pratiques langagières. La narration biographique ne crée pas d'intrigue elle est constitutivement une intrigue pour le narrateur.

Le mode narratif en formation permet d'éviter un ordre du discours (Foucault, 1971) ou un discours emprunté et favorise un travail d'historicité (Ricoeur, 1991). Tel se présente le récit de Franck :

« Mon père a d'abord été ouvrier imprimeur avant de devenir patron de sa propre entreprise. Je me revois donc, le regard en contre-plongée, suivre les doigts des typographes agençant les lettres de bois le long d'un réglé métallique, contempler la linotype produire, dans un fracas métallique, les successions de lettres de plomb. J'aimais les belles lettres, celles qui avaient été finement taillées dans le buis ou gravées dans le zinc avant d'être encrées sur les machines Heidelberg, importées d'Allemagne. Je m'étais pris d'affection pour un type particulier de caractère : l'écriture gothique et le soir après mes devoirs je prenais la plume ou le crayon pour tracer des lettres de différentes tailles en suivant scrupuleusement un modèle pris dans un vieux Larousse avec une couverture rose... »

Le témoignage de Franck le situe comme observateur d'une culture familiale qui transmet les valeurs du monde de l'écrit et qui façonnera son rapport à l'écriture et à la lecture. Ce cas particulier renvoie à l'ensemble des témoignages qui situent les formés comme agents en prise avec des déterminismes socio-culturels, comme acteurs jouant sur ces mêmes liens, comme auteurs inventant leurs propres pratiques de lecture. Enfin, comme l'écriture narrative intègre des séquences descriptives, des séquences explicatives, ces séquences ont une fonction d'explicitation dans l'écriture narrative. Nous nous situons ainsi délibérément du côté des travaux de Cifali (1996) qui considère le récit produit par le praticien comme un espace théorique des pratiques.

Lorsque le récit devient révolte

La valeur heuristique de l'écriture a été soulignée de façon unanime, dans ses aspects cognitifs et langagiers. Que l'on se tourne vers l'anthropologie (Goody, 1977),

vers la linguistique (Bakhtine, 1977) ou encore vers la psychologie (Vygotsky 1985), ces dimensions sont reprises. Dans une recherche sur l'écriture comme passage, nous avons mis en évidence (Gippet & Jorro, 2000), le rôle médiateur de l'écriture. La médiation résultant d'un processus interprétatif par lequel le scripteur convoque et met à l'épreuve sa pensée, son histoire de scripteur, la charge émotionnelle et affective qui adhèrent à telle expression, qui habitent telle pratique langagière. Elle résulte également d'un processus cognitif permettant l'affirmation d'une pensée et visant le plan de la conceptualisation. C'est ainsi que plusieurs fonctions de l'écriture sont identifiées :

- La fonction communicative qui consiste à objectiver pour soi ou pour les autres des références,
- La fonction de distanciation qui peut favoriser l'identification de références par rapport à ses propres réflexions,
- La fonction articulatoire dans la mise en liens de dimensions hétérogènes,
- La fonction intégrative liée à l'appropriation de connaissances,
- La fonction réflexive, cette fonction offrant au narrateur la possibilité d'un déplacement langagier et cognitif.

Cette dernière fonction mérite un éclairage différent. En effet, la narration d'une expérience peut susciter chez le scripteur un retournement du mode énonciatif. Le récit débouche sur une écriture réflexive lorsque l'auteur bifurque de la trame narrative pour faire part de sa réflexion. En ce sens, on peut noter un déplacement – retournement des significations. Kristeva (1998) considère la possibilité de se questionner comme le fait d'entrer dans un esprit de révolte à partir du « retour – retournement – déplacement – changement » du sens. Ainsi, des professionnels qui rédigent une biographie de lecteur commencent par la narration pour adopter ensuite une pause réflexive et questionner leur expérience de lecteur. Parmi les 25 biographies de lecteur, 8 textes portent une interrogation non pas, sous la forme d'une accumulation d'interrogations mais, sous celle de l'explicitation d'une pratique lectorale et des valeurs qui l'irriguent, ou encore sous celle du décryptage des attentes existentielles qui collent à l'acte de lire. Que faire de ces textes ? Les maintenir dans la catégorie du récit en partant de l'idée que le questionnement peut être accueilli comme un aparté ? Reconnaître une parole qui tend vers le questionnement en instaurant un genre écrit distinct ?

La reconstitution d'un parcours professionnel et des motifs sous-jacents à ce parcours plonge le narrateur, contrairement à ses estimations, dans les supputations, les doutes, les incertitudes. Les questions qui affleurent dans ce retournement interrogatif participent du basculement de la pensée vers le registre critique :

- Les raisons invoquées sont –elles les bonnes ?
- N'y a-t-il pas un arrangement dans les faits rapportés ?
- Les omissions volontaires ne participent-elles pas à la construction d'un idéal de l'expérience professionnelle ?

Les pics de réflexivité qui peuplent les textes (Jorro, 2002c) ont une tonalité évaluative qui transforme la trame narrative. Dès lors que le sens est apostrophé, l'intrigue laisse place à une réflexion « oblique » au sens que Perrec (1985) accorde à la pensée oblique comme processus de pensée divergente dans un espace intellectuel donné. Ce pas de côté interrogatif, qui annonce l'écriture réflexive, tend à poser un entre- deux avec les conceptions de Bruner.

En effet, si nous suivons les arguments de Bruner (2000), la pensée s'organiserait autour de deux registres : le registre narratif et le registre scientifique. Tandis que le premier fourmille d'anecdotes et de détails, le second oppose le registre de l'abstraction et valorise la rationalité scientifique. Dans la recherche qui nous occupe, l'approche dialectique de la pensée concerne 17 biographies sur les 25 analysées. Les auteurs construisent une trame narrative dont ils sont le héros, en organisant parfois leur récit autour de thématiques. Ainsi, il n'est pas rare de découvrir, enchâssés dans la narration biographique, des sous-titres comme :

«1. L'amour des livres. 2.L'amour des mystères que les livres renferment. 3.La lecture qui apaise. 4. La lecture à haute voix. 5. De toi à moi. 6. La lecture et le collège. 7. Des réseaux d'auteurs. 8. La fureur de lire. 9.L'oubli. 10. Un cœur d'artichaut ?. 11. Et puis...Fiodor Mikhaïlovitch Dostoïevski...12. La littérature aujourd'hui. » ou comme,

«1. Premier contact avec l'écrit, 2. école primaire, 3. un changement brusque et heureux, 4. la lecture, le voyage, la création, 5. Le manque de temps et la tristesse d'un lecteur, 6. la découverte des bandes dessinées, 7. un compagnon fidèle. »

Si les 2/3 des textes produits correspondent à la catégorisation proposée par Bruner, d'autres textes restent inclassables. Les 8 biographies apportent un contrepoint à ce qui précède dans la mesure où le récit devient révolte. Les récits d'expériences des lecteurs constituent dans ce cas des contre-exemples de la partition pensée narrative/pensée scientifique. En effet, le récit qui situait le narrateur dans un processus de reconstruction prend une forme autoévaluative (et métalinguistique) qui inscrit le narrateur comme critique de lui-même. Le narrateur est interpellé par une voix off, sorte d'écho distancié, qui brouille la stratégie du narrateur et modifie le genre de l'écriture biographique. Un processus de médiation sémiotique (Vygotsky, 1985) se développe qui donne au langage un pouvoir polémique dont l'issue n'est jamais certaine du point de vue narratif : le fil de l'histoire accusant un déplacement sous l'effet de la problématisation.

Engagé dans une série d'interrogations, le praticien se détourne de la trame narrative pour développer un processus de recherche du sens de la lecture. Ainsi, l'extrait suivant,

« Autobiographie de lecteur ou, quel sens donner à unne activité qui au fil des années m'est devenue un acte naturel, lire comme manger ou respirer, lire comme une nécessité vitale.

Lire pour savoir qui je suis, pour m'aider à comprendre ou à justifier cette perpétuelle effervescence d'une espèce qui, pourtant insignifiante au regard de l'histoire de la cosmogonie, a réussi à se persuader que ce monde a été créé pour elle. Lire pour découvrir quel sens pourrait se cacher derrière ce besoin qu'a l'humain de chercher, d'éduquer, de construire, de détruire ?

Evidemment, ce souci d'une réflexion que je pourrai qualifier d'existentielle n'est pas apparu spontanément, les lectures et les auteurs que j'ai croisés l'ont fait émerger et à son tour cette préoccupation qui, peu à peu se faisait jour, a interrogé mes lectures. L'une nourrissant l'autre, l'autre nourrissant l'une, un chemin s'est construit sur lequel mes pas tantôt dans les pas des auteurs, tantôt à côté, devant ou derrière, je chemine à la recherche d'une hypothétique réponse à toutes ces réponses. Mais n'est-ce pas le chemin suivi plus que le but qui est important, celui-ci autorise des rencontres inattendues qui seraient passées inaperçues en n'ayant que l'objectif en tête. C'est ainsi, tel Don Quichotte ou Ulysse que je parcours les pages qui s'offrent à moi, l'utopie étant mon unique destination.

Si j'ai beaucoup lu, avec des périodes de plus ou moins grande intensité, des époques où je privilégiais un genre littéraire ou un auteur, ce ne fut pas toujours avec ces pensées à l'esprit, elles n'ont pas toujours eu la prééminence qu'elles ont acquises aujourd'hui. Elles ne pouvaient apparaître de façon sporadique, j'eus et je pense encore avoir des lectures (quoique de moins en moins à ce jour) dans lesquelles cet intérêt est absent. »

Une réflexion de nature herméneutique se dégage du texte, l'auteur rompant avec le fil continu de son histoire de lecteur pour interroger son positionnement actuel de lecteur. Ne se trouve-t-on pas, dans ce cas, dans une approche réflexive-critique du récit d'expérience ? Est-il pertinent de parler de récit lorsque l'intensité du questionnement transforme le genre narratif en lieu d'interrogation éthique ? En effet, les lecteurs interrogent leurs pratiques, la valeur des lectures passées, le poids des déterminismes familiaux, le coût affectif et le prix à payer pour lire des textes interdits, la rupture avec une pratique professionnelle antérieure. C'est ainsi qu'une enseignante chevronnée, réfléchissant à la lecture interprétative, revient sur une pratique professionnelle et fait part de sa réflexion :

« Le travail sur la lecture interprétative fait toujours appel au même symptôme du malaise qui m'a affecté pendant les années où, ayant en charge les CM, je m'efforçais de trouver un sens aux activités de lecture, moment par excellence rébarbatif pour l'élève et pour moi. En effet, privilégiant un mode d'entrée essentialiste, j'usais et j'abusais de la recherche sur l'organisation interne d'un texte, à grand renfort de fichiers de lecture... ».

Un troisième registre se profile, celui qui inscrit un espace propre entre la narration et le discours scientifique, et qui n'est autre que celui de la *pensée questionnante*. En élargissant le socle de la pensée à son registre interrogatif (Appel, 2000), il est question de valoriser un entre-deux de la pensée. Ce registre fait appel à une lecture réflexive, qui me semble aujourd'hui reprise dans le champ des pratiques socio-langagières. Ainsi, les recherches portant sur les journaux de formation, les biographies, les rapports de stage, les mémoires professionnels. (Bucheton & Chabanne, 1999, Benoit & Gonin-Bolo, 2004) introduisent-elles l'idée d'une écriture réflexive et contribuent-elles à l'émergence d'un genre réflexif.

Vers un paradigme de la réflexivité ?

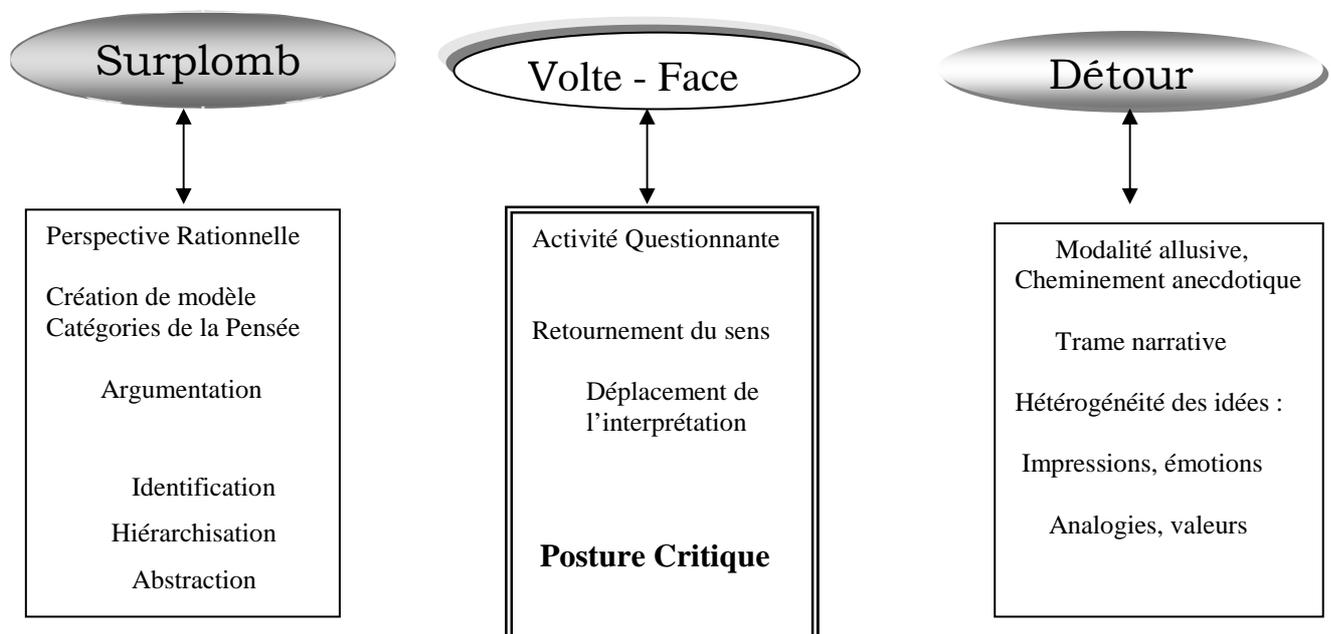
L'analyse des biographies nous incite à envisager un autre registre de la pensée, caractérisé par sa dimension réflexive. De nombreux travaux, issus d'horizons scientifiques variés, - analyse stratégique des organisations (Argyris, 1995), professionnalisation des acteurs (Schön, 1994), professionnalisation des enseignants (Altet, 2001, Dewey 1947, Ferry 2003, Jorro 2002, Saussez & *alii* 2001), psychogénèse de la pensée (Piaget, 1974...), recherches socio-langagières

(voir références plus haut), sociologie scientifique (Bourdieu, 2001) etc....-problématisent les situations sous l'angle de la réflexivité dans le dessein de mettre en évidence la part d'un retournement de la pensée et d'un déplacement du point de vue.

La montée en puissance du concept de réflexivité nous conduit à revisiter les formes de pensée selon Bruner pour y inscrire, ce qui participe du retournement de la pensée et qui relève du registre réflexif-critique. Trois formes de pensée semblent donc en jeu :

- La pensée abstraite peut être entendue comme une stratégie de surplomb tant elle implique des opérations d'identification, de catégorisation, de hiérarchisation et mobilise les modalités argumentatives.
- La pensée critique représente une stratégie de volte-face sur les idées reçues. Elle procède par questionnement, c'est-à-dire par retournement, déplacement-changement du rapport aux valeurs. Cette pensée critique est particulièrement observable si l'on prend ses distances avec une conception cognitive de la pensée et si l'on adopte une approche langagière.
- La pensée narrative se déroule au moyen de détours anecdotiques, de modalités allusives et suppose des enchaînements plus souples.

Les stratégies de surplomb, de volte-face et de détour permettent de situer les différents registres de la pensée.



Pensée abstraite

Pensée réflexive

Pensée narrative

Le paradigme du praticien réflexif rencontre la question de la parole, du récit et de l'écriture en formation. Il permet non seulement des confrontations entre le registre de la pensée et celui de l'action, mais offre un espace-temps où la parole, le récit et l'écriture deviennent des instances de formation à part entière. Les métamorphoses de la parole constituent l'intrigue du récit, l'intrigue de l'écriture. Au plan langagier, l'intrigue est omniprésente pour le sujet en formation qui de narrateur devient critique. Cette transformation est rendue possible lorsque le praticien tisse un rapport au langage différent de la peur de se dire et de se dévoiler. Le rapport au langage, caractérisé par une vigilance langagière croissante, réfléchit le rapport aux valeurs, aux croyances du formé, il interroge son rapport à l'altérité et suppose un travail sur soi.

Ecrire en formation permet de faire l'expérience d'une confrontation avec les conceptions du langage : la conception communicationnelle éclaire le versant extérieur de la professionnalité, la conception réflexive vise l'intentionnalité de la parole et suscite un repositionnement du praticien. Les pratiques langagières des professionnels peuvent transiter de l'agir communicationnel à l'agir éthique, osciller entre les deux ou s'enraciner aussi dans une conception unique. Les écrits offrent donc des partis pris langagiers qui renvoient à des postures professionnelles particulières.

La professionnalisation des acteurs, au regard des pratiques langagières, a été envisagée du point de vue des compétences argumentatives (Pallascio & alii, 1999), il reste encore à faire valoir l'écriture dans son registre critique et réflexif. Si le savoir argumenter constitue une compétence majeure du professionnel le savoir questionner, en particulier la posture énonciative critique paraît tout aussi fondamentale.

Bibliographie

Altet, M. (2000) « L'analyse de pratiques. Une démarche de formation professionnalisante ? ». *Recherche et formation*, n°35, p.25-41.

Appel, O. (2000) *L'éthique interrogative*. Paris : PUF.

Argyris, C. (1995) *Savoir pour agir*. Paris : InterEditions.

Bachelard, G (1971) *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.

Bakhtine, M. (1977) *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris : Minuit.

Bautier, E. (1995) *Pratiques langagières, Pratiques sociales*. Paris : L'Harmattan.

Bruner, J. (2000) *Culture et modes de pensée*. Paris : Retz.

Baudouin, J-M. & Türkal, L. (2000) Formations au singulier. *Education permanente*, n°142.

Benoit, J-P. & Gonin-Bollo, A. (2004) *Dix ans de mémoires professionnels*. Paris : INRP.

Bourdieu, P. (2001) *Science de la science et réflexivité*. Paris : Raisons d'agir.

Bucheton, D. & Chabanne, J-C. (1999) « Pourquoi parler de pratiques langagières réflexives ? ». Conférence d'ouverture aux Journées d'étude de Perpignan, *L'écrit et l'oral réflexifs. Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Perpignan.

Boch, F., & Grossmann, F. (2002). Se référer au discours d'autrui : comparaison entre experts et néophytes. *Enjeux*, 54, 41-51.

Cifali, M.(1996) « Démarche clinique, formation et écriture » in Paquay & alii (eds) *Former des enseignants professionnels*. Paris : De Boeck Université.

Dabène, M. (1987) *L'adulte et l'écriture*. Bruxelles : De Boeck.

Dewey, J. (1947) *Expérience et éducation*. Paris : Bourrelier.

Ferry, G. (2003) *Le trajet de la formation*. Paris : L'Harmattan.

- Foucault, M. (1971) *L'ordre du discours*. Paris : Gallimard.
- Gippet, F. & Jorro, A. (2000) "L'écriture comme passage" in Delamotte R., Gippet F., Jorro A. & Penloup M-C. (eds) *Passages à l'écriture*. Paris : PUF.
- Goody, J. (1977) *La raison graphique*. Paris : Minuit.
- Gusdorf, G. (1998) *La parole*. Paris : PUF.
- Heidegger, M. (1976) *Acheminement vers la parole*. Paris : Gallimard.
- Jorro, A. (2002 a) *Professionaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Jorro, A. (2002b) « Ecrire en Formation ». *Les cahiers de pédagogie expérimentale*. n°11-12, P.11-31, Liège.
- Jorro, A. (2002c) « L'écriture accompagnatrice : le journal de formation ». *Enjeux* n°53, p. 43-53, Namur.
- Jorro, A. (2004) Les formateurs et l'accompagnement des professeurs stagiaires dans le mémoire professionnel in Gonin-Bollo, A. & Benoit, J-P. (eds) *Dix ans de mémoires professionnels*. Paris : INRP.
- Kristeva, J. (1998) *L'avenir d'une révolte*. Paris : Calman-Lévy.
- Pallascio, R. & alii « Les compétences argumentatives, clés essentielles de l'affirmation professionnelle des enseignants. In Gohier, C. & alii (eds) *L'enseignant, un professionnel*. P. 57-75. P.U. Québec, 1999.
- Perrec, G. (1985) *Penser/Classer*. Paris : Hachette.
- Piaget, J. (1974) *La prise de conscience*. Paris : Puf.
- Pineau, G. & Jobert, G. (1989) *Histoires de vie*. Tome 2. Paris : L'Harmattan.
- Ricoeur, P. (1990) *Soi-même comme un autre*. Paris : Gallimard
- Rosset, C. (1995) *Le choix des mots*. Paris : Minuit.
- Schön, D.A. (1994) *Le praticien réflexif*. Montréal : éditions Logiques.
- Vygotsky, L.V. (1985) *Pensée et Langage*. Paris ; Messidor.