

# L'identité professionnelle du *mentor* et le processus de renormalisation de son action dans les écrits réflexifs de fin de formation

## *The professional identity of mentors and the process of renormalization of their actions in reflective writing upon completion of training*

Isabelle Fristalon

Volume 13, Number 2, 2024

Des écrits réflexifs en formation à l'enseignement en alternance : références, postures et régulations

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1109896ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1109896ar>

[See table of contents](#)

### Publisher(s)

Université de Sherbrooke  
Champ social éditions

### ISSN

1925-4873 (digital)

[Explore this journal](#)

### Cite this article

Fristalon, I. (2024). L'identité professionnelle du *mentor* et le processus de renormalisation de son action dans les écrits réflexifs de fin de formation. *Phronesis*, 13(2), 48–64. <https://doi.org/10.7202/1109896ar>

### Article abstract

*In this article we analyze the reflective accounts written by mentors/coaches at the end of their training, in order to retrace the transformation of their professional identity and professional action. The analysis focuses on a thematic and linguistic analysis of the texts as embodiments of a developing relationship with the professional world. We highlight that these texts bear traces of processes of renormalization, resulting from conceptual and formal learning as much as from experiential learning achieved during training. This analysis ultimately calls into question the training itself, along with its multiple expectations.*

## L'identité professionnelle du mentor et le processus de renormalisation de son action dans les écrits réflexifs de fin de formation

Isabelle FRISTALON

Haute école en formation professionnelle (HEFP), Lausanne, Suisse.  
isabelle.fristalon@hefp.swiss

**Mots-clés :** écrits réflexifs ; agir professionnel ; renormalisation ; identité professionnelle ; développement

**Résumé :** dans cet article nous analysons des écrits réflexifs de fin de formation de mentors, afin d'identifier les marques de transformation de l'identité professionnelle et de l'agir professionnel. Nous proposons une analyse thématique et langagière des textes en tant que porteurs d'un rapport au monde professionnel en cours d'élaboration. Nous mettons en évidence que ces textes contiennent des traces de renormalisations issues des apprentissages conceptuels et formels autant que des apprentissages expérientiels réalisés durant la formation. Cette analyse interroge au bout du compte la formation elle-même avec ses multiples attendus.

**The professional identity of mentors and the process of renormalization of their actions in reflective writing upon completion of training**

**Keywords:** reflective writing; professional action; renormalization; professional identity; development

**Abstract:** in this article we analyze the reflective accounts written by mentors/coaches at the end of their training, in order to retrace the transformation of their professional identity and professional action. The analysis focuses on a thematic and linguistic analysis of the texts as embodiments of a developing relationship with the professional world. We highlight that these texts bear traces of processes of renormalization, resulting from conceptual and formal learning as much as from experiential learning achieved during training. This analysis ultimately calls into question the training itself, along with its multiple expectations.

## Introduction

La formation des adultes, la formation professionnelle, font depuis de nombreuses années, largement appel à la production de textes réflexifs (récits d'expérience, *portfolio*, dossiers de validation des acquis, *etc.*). Ces écrits constituent des lieux privilégiés d'élaboration d'une pensée professionnelle. En demandant aux personnes en formation de revenir sur leur parcours d'apprentissage, d'identifier des étapes marquantes, nouvelles, intrigantes, les dispositifs de formation créent les conditions pour mettre du sens à travers les mots sur les expériences vécues. Pour paraphraser Vygotski à propos de la conscience, il s'agit de faire de l'expérience vécue une expérience vécue. Ces écrits de fin de formation jouent un rôle dans la prise de conscience des éléments significatifs d'une nouvelle professionnalité. Dans cet article, nous cherchons à identifier, voire comprendre, la transformation du rapport au travail des personnes en formation à travers leur parcours. Nous menons nos analyses à partir du postulat que ce processus d'apprentissage et de développement laisse des traces singulières dans les écrits de formation, qu'ils portent les traces de transformations identitaires et de transformation du rapport au travail des personnes en formation.

La formation des enseignants en formation professionnelle à l'Haute École en Formation Professionnelle s'inscrit dans le contexte de la formation professionnelle Suisse<sup>1</sup>. Elle est composée d'une formation professionnelle initiale en pédagogie qui rassemble durant une période de deux ou trois ans, des enseignants issus de multiples horizons culturels, tant par les cantons d'exercice que les formations antérieures poursuivies, enfin et surtout par la culture métier d'origine. Durant tout son cursus de formation pédagogique, l'enseignant est accompagné conjointement par un formateur de l'HEFP et par un *mentor* issu de son école ou de son champ d'enseignement. Dans le cadre de la formation continue, une formation certifiante sur les bases de l'accompagnement est proposée à ce public de terrain<sup>2</sup>. Notre réflexion porte sur cette formation spécifique et sur ses écrits de fin de formation. Que nous montrent-ils de la constitution chez ces enseignants d'une identité professionnelle nouvelle, une identité de l'accompagnement ? Quels chemins d'appropriation des savoirs de la formation dessinent-ils ? Quels ancrages des savoirs mettent-ils en évidence ? Notre hypothèse est qu'ils portent la trace de multiples renormalisations de l'action du professionnel en devenir (Vanhulle, 2011 ; Schwartz, 2013, 2016).

Dans un premier temps nous décrirons les conditions de production des écrits professionnels ; puis nous expliciterons en quoi cela s'inscrit dans un double travail d'identité : par l'ancrage dans une approche centrée sur le travail, et par le travail sur et à partir de l'écrit. Nous exposerons ensuite notre méthode d'analyse des écrits. Nous présenterons pour finir, le fruit de cette analyse à travers deux types d'analyse : celle d'un cas précis et de manière comparative à partir de plusieurs travaux.

## Formation des *mentors* et conditions de production des écrits

La formation dont nous tirons nos données d'analyse relève d'un *Certificate of Advanced Studies* (CAS) et est composée de deux modules imbriqués qui se déroulent sur huit mois (de novembre à juin), de manière presque synchrone avec une année scolaire. La plupart des participants au CAS parlent d'ailleurs plus volontiers d'une année de formation. Le module ATP (Accompagnement sur le terrain des personnes en formation) et le module DET (Développement et transfert d'expérience) se tissent tout au long du parcours à raison d'un ou deux jours par mois de formation. A la fin de la formation (de fin juin jusqu'à septembre) les participants produisent les deux travaux écrits de fin de module. Nos données d'analyse dans cet article, sont issues exclusivement de l'écrit réflexif demandé en fin de module DET.

---

<sup>1</sup> Consulter le site suivant :  
<https://www.hefp.swiss/>

<sup>2</sup> Consulter le site suivant :

<https://www.hefp.swiss/cas-bases-de-laccompagnement-dans-la-formation-des-responsables-de-la-formation-professionnelle>

Présentons maintenant brièvement le dispositif de formation afin de situer le module DET et le contexte de production de ces données. La formation des *mentors* articule des contenus de cours liés à la réalisation de différents types d'entretiens (motivationnel, didactique, d'explicitation, clinique), un cours sur l'identité en interaction à partir de données de recherches, différents séminaires. Parmi les séminaires proposés nous retrouvons un séminaire : d'accompagnement, d'écriture des pratiques, sur le parcours de l'adulte en formation. Ces approches venant éclairer la problématique de l'accompagnement constituent un ensemble cohérent pour investiguer du point de vue du participant sa pratique du mentorat.

Par ailleurs, et cela représente un point essentiel pour la formation, un fil rouge basé sur l'analyse de l'activité (Leplat, 1993 ; Jobert, 2002 ; Mayen *et al.*, 2010 ; Mayen, 2012) est organisé tout au long de la formation autour d'ateliers d'autoconfrontations en petits groupes. (Clot 2008 ; Roger, 2012 ; Pastré, 2015). Ces autoconfrontations, ou remises en situations dynamiques (Leblanc et Veyrunes, 2011), sont issues de pratiques de l'analyse du travail telle que l'ergonomie de langue française l'a élaborée ces dernières années (Darses et de Montmollin, 2012). Elles constituent des méthodes indirectes d'accès à l'expérience et au travail réel sur la base de vidéoscopies des professionnels, de traces de leur activité réelle auxquelles ils sont confrontés de manière individuelle et collective (Clot *et al.*, 2000 ; Clot, 2008). Dans le cadre de cette formation de *mentors*, les participants réalisent des vidéoscopies d'entretiens avec leurs mentorés. Tout au long de la formation, des ateliers d'autoconfrontations sont collectifs et menés sur la base de ces enregistrements vidéo. Ces moments réguliers de rencontre et d'analyse constituent un espace-temps de construction d'expérience et de mise en patrimoine de pratiques professionnelles successivement repérées, nommées, construites et reconstruites (Schwartz, 2012).

Les éléments de cours sur les types d'entretiens et les analyses du travail de *mentor*, contribuent directement à la production du travail de fin de module ATP. Les séminaires transversaux d'accompagnement, d'écriture et de parcours de la vie adulte, s'inscrivent plus dans la continuité de la réflexion du module DET qui porte sur les processus d'apprentissage du *mentor* au fil de sa formation, l'évolution de sa posture, de la compréhension de son rôle et les transferts de ses compétences.

Néanmoins, les séminaires contribuent tous, à différents niveaux, à travailler la mise en récit par le *mentor* en formation de ses apprentissages et de sa transformation professionnelle. Le journal d'apprentissage est encouragé durant la formation. Il est plus ou moins investi. Les traces écrites réalisées dans les ateliers constituent, tout au long de la formation, un fil de construction de sens sur les pratiques professionnelles. Autour de l'accompagnement vécu et de l'écriture de la pratique, les expérimentations sont productrices de réflexion. Le récit biographique réalisé dans le séminaire « parcours de l'adulte en formation », est quant à lui initiateur d'une revisite par la personne de son entrée en formation de *mentor*. Ceci constitue souvent un point de démarrage de l'écrit réflexif de fin de module.

La consigne pour la réalisation du travail de module DET, donnée en tout début de formation, consiste à réaliser un texte réflexif offrant la possibilité de revenir sur son parcours d'apprentissage et des thèmes spécifiques : « Pour ce module DET il vous est demandé de produire un écrit réflexif (5 à 10 pages) sur vos processus d'apprentissages et l'évolution de votre rôle de *mentor* démontrant votre appropriation du métier de *mentor.e* tout en étant inséré dans une communauté de pratique. Basé sur votre réflexion continue, sur les écritures des pratiques et votre propre accompagnement, ce texte est alimenté par votre journal de bord. Cet écrit, comme recomposition narrative de votre évolution, permet de revenir de manière argumentée sur un ou des thèmes essentiels pour vous, d'étayer votre réflexion, et d'envisager une synthèse de la formation et ses changements en ouvrant des perspectives » (Consigne du travail DET).

La mise en intrigue du travail de fin de module DET est laissée libre à la personne en formation. Celle-ci bénéficie d'une grande marge de manœuvre dans la réalisation des écrits de fin de formation, souvent à son corps défendant car elle recherche paradoxalement longtemps une prescription plus précise de sa réflexion. Il n'y a pas d'accompagnement proprement dit d'écriture des travaux de fin de formation. L'accompagnement se fait de manière ponctuelle au moment de la présentation des consignes de réalisation des travaux.

Néanmoins, l'analyse de l'activité au fil des ateliers procède d'un accompagnement formatif *quasi* continu de l'activité de *mentors*. Du point de vue d'une analyse scientifique cela constitue un biais notable, mais d'un point de vue formatif cela nous permet de porter un regard plus compréhensif et enrichi sur le parcours des personnes (Rywalski, Fristalon *et al.*, 2020).

## Le multiple travail identitaire de la formation

La dimension identitaire prend une place importante dans la formation qui nous occupe et cela à plus d'un titre. Notre regard théorique se portera sur trois axes. La formation des adultes constitue par elle-même un vivier de transformations identitaires potentielles (Betton, 2013). Mais la formation professionnelle est porteuse de transformations qui peuvent être liées à son objet même, le travail. Ainsi nous relèverons en quoi le travail peut être pensé comme opérateur d'identité. Cela nous amènera à envisager le professionnel (ici le *mentor*) comme sujet capable engagé dans un débat de normes producteur de renormalisations (Schwartz, 2016). Enfin, notre troisième axe se centrera sur l'élaboration d'une pensée par l'écriture, le retour réflexif en fin de formation, qui constituent des voies de construction de significations puissantes et transformatrices et la possibilité d'une élaboration identitaire d'un soi professionnel (Bronckart, 2004 ; Vanhulle, 2011).

### Le travail comme opérateur d'identité et son analyse

Notre conception du CAS est largement inspirée d'une approche par l'analyse de l'activité issue notamment des travaux de la didactique professionnelle et de la clinique de l'activité (Champy-Remoussenard, 2005 ; Clot, 2008 ; Tourmen, 2014). De ce point de vue, nous estimons que former un enseignant à une pratique d'accompagnement exige d'amener cet enseignant à analyser sa propre activité. Les pratiques de formation par l'analyse du travail basées sur des pratiques de confrontation (au sens générique du terme) sont à ce titre intéressantes. Cette confrontation s'effectue à plusieurs niveaux : à sa propre activité dans l'autoconfrontation par le biais de la vidéo (Clot et Faïta, 2000), à l'activité d'un pair dans l'autoconfrontation réalisée en collectif (Clot et al, 2000, appelée aussi autoconfrontation croisée), et de nouveau à soi à travers la médiation par les écrits réflexifs demandés en fin de formation. Par ces voies, et en faisant référence à un autre courant, celui du cours, d'action, un travail approfondi d'identification des formes typiques de l'activité est réalisé afin d'amener l'apprenant à intégrer des formes de plus en plus légitimes et reconnues de la pratique professionnelle (Durand, 2001 ; Champy-Remoussenard, 2005 Leblanc et Veyrunes ; 2011 ; Lussi Borer et Ria, 2016).

Mais ce point de vue sur les invariants de l'activité se complète de ce que l'ergonomie et l'analyse de l'activité nous apprennent, depuis quelque temps déjà, avec le regard de la psychodynamique du travail (Dejours, 2010) et de l'approche sociologique et psychologique des situations de travail (Jobert, 2014). Le travail joue un rôle dans la constitution de l'identité des personnes. Adressée à autrui et à soi (Clot, 1998), l'activité est productrice d'une construction de soi. Ainsi, en agissant sur le réel sous le regard d'autrui, le sujet reçoit un jugement sur « son faire » et la performance produite qui lui permet de prendre la mesure de la valeur ce de faire et de son appartenance à la communauté de pratique dans laquelle il exerce. Dejours (2010) parle d'un jugement d'utilité porté par les destinataires et usagers de cette activité, et d'un jugement de beauté porté par les pairs. De ce double jugement, le sujet retire en retour une reconnaissance productrice d'identité. Pour Jobert (2002) ce travail de reconnaissance est essentiel à la constitution de la compétence et premier. Il passe en particulier par un travail d'éducation du regard professionnel.

À propos du regard didactique qui opère par mimétisme, Jobert souligne : « qu'il appartient bien à la catégorie du regard qui agit puisqu'en définitive, regarder faire produit des effets directement sur celui qui regarde ; regarder l'autre, m'identifier à lui, me modifie » (2019, p. 43). Ce multiple travail de confrontation (vidéoscopique et à travers l'écrit) est alors à la fois un travail de distinction, de repérage et donc de connaissance, et un travail d'éducation du regard qui transforme. De cette transformation est issu un processus de transformation identitaire qui s'exprime potentiellement à travers les différentes productions écrites en formation.

### Le professionnel comme sujet capable et le processus de renormalisation

Cette dynamique de reconnaissance se double d'un débat de normes dans lequel le sujet est toujours pris. L'approche ergologique de l'activité met en évidence une dynamique aux dimensions anthropologiques qui place le sujet au cœur d'un dialogue entre plusieurs types de savoirs.

L'activité est constituée de savoirs en adhérence à la situation, contextualisés. Cet agir se situe dans un rapport plus ou moins étroit avec les savoirs disponibles produits en désadhérence, savoirs plus théoriques et généraux. Enfin ces savoirs se confrontent en permanence aux valeurs et dimensions éthiques et sociales, dans un inconfort intellectuel qui place celui qui travaille toujours au cœur d'un débat de normes dont il cherche à devenir le sujet (Schwartz, 2013). Ainsi, la renormalisation est définie chez Schwartz (2013) comme une tentative d'appropriation de la norme entre impossible et invivable. Durrive (2014) explique la renormalisation en ces termes :

« Chaque être humain renormalise, c'est-à-dire produit de la norme pour lui-même, se donne des manières de faire, de penser, d'agir, qu'il va privilégier par rapport à d'autres manières de faire. Mais, on vient de le voir, il ne sort pas de nulle part ces « manières de faire privilégiées », ces normes. Il les tient d'un « retravail », travail toujours recommencé entre d'une part, les normes qui se proposent à lui et cherchent à s'imposer à lui à un moment donné, et d'autre part, ce qui est « déjà là », ce qui chez la personne fait déjà repère et norme, à ses yeux, dans sa vie » (Durrive, 2014, p. 188). De ce point de vue, on peut avancer que ce processus de renormalisation constitue une forme d'appropriation sociale significative de valeurs nouvelles, d'appropriation de norme externe, de gestes professionnels, de manières de faire, de formes langagières.

De ce double mouvement de reconnaissance et d'appropriation, émerge la figure de l'homme capable. « Si la mise en scène de soi comme compétent se limite à des savoirs faire techno-instrumentaux (« je sais faire ») et à des savoirs déclaratifs (« il convient de savoir que »), alors une perspective plus essentielle se perd : l'attestation de soi comme individu capable (« je peux »), au sens de Ricoeur, qui permet au sujet d'assumer une réflexivité sur sa responsabilité dans les actes qu'il pose et sur le sens de ses actes. (Ricoeur, 1991, 2003) » (Vanhulle, 2011, p. 152). Cette définition/redéfinition de soi dans le débat de normes, permet au sujet de renégocier ses propres espaces de renormalisation, une forme de pouvoir d'agir.

### Construction de savoirs et construction de soi

L'approche vygotkienne met en avant le rôle du langage comme instrument psychologique. La médiation langagière opère une possibilité de transformation/reconstruction de significations (Bronckart, 1997, 2008). Le passage par les écrits réflexifs constitue ainsi une voie de construction de significations et de construction des objets de savoirs. Mais de quels savoirs parle-t-on ? Il s'agit ici de savoirs de l'action tout autant que de savoirs généraux. La production de discours oraux et écrits (Bronckart, 1997) procède des premiers pas de l'appropriation d'un savoir. Mais le passage par l'écrit en particulier, constitue également une voie de construction de soi. En effet, à travers les écrits et la manipulation des idées, un système de sens prend forme. Mais il ne faut pas négliger l'articulation de ces processus intellectuels avec les processus affectifs : « toute idée contient sous une forme remaniée le rapport affectif de l'homme avec la réalité qui la représente » (Vygotski, 1934/1997, cité par Vanhulle, 2005, p. 46). Ainsi, « l'ordre linguistique n'est pas autonome mais renvoie à l'expérience d'un monde saturé de culture et de significations, dans lequel le sujet tente de se redéfinir (*ipséité*) en termes de "que puis-je ?" » (Vanhulle, 2011, p. 156). En demandant de produire des écrits réflexifs de fin de formation, le dispositif propose des médiations sémiotiques susceptibles d'enclencher ce que Vanhulle (2005, 2011) appelle des régulations internes chez le sujet qui restructurent ses perceptions et les savoirs antérieurs.

La manière dont les personnes en formation s'approprient les finalités des écrits réflexifs, les transforment en récit d'expérience d'apprentissage, nous dit comment elles sont entrées dans un mouvement de construction de sens de ces apprentissages. « Ricoeur (1991 cité par Vanhulle, 2011, p. 149) parle "d'identité narrative" pour désigner ce rapport entre le dire et la participation dans le monde qui se construit dans la mise en récit de l'expérience ». Nous voyons dans cette identité narrative la marque d'une construction identitaire professionnelle en devenir. Notre perspective dans cet article est de mieux comprendre de possibles indices de développement des personnes en formation. Notre hypothèse est que nous pouvons trouver dans les écrits réflexifs (DET) des traces de ces processus de redéfinition identitaire, des traces de ces renormalisations, des traces des multiples niveaux d'appropriation des savoirs comme autant de marques de ce développement.

## Méthode d'analyse

Dans cet article nous nous centrons sur les écrits réflexifs produits dans le cadre du module DET. Les données dont nous disposons ont été constituées depuis que nous avons pris la coordination de ce CAS. Le tableau 1 présente la répartition des travaux étudiés dans cet article. Sur trois volées nous avons pu analyser 28 écrits réflexifs.

| Année de formation | Nombre de travaux DET analysés |
|--------------------|--------------------------------|
| 2018-2019 volée 1  | 14                             |
| 2019-2020 volée 2  | 9 sur 10                       |
| 2020-2021 volée 3  | 5 sur 8                        |

**Tableau 1. Récapitulatif des travaux du module DET**

Notre méthodologie d'analyse s'appuie sur les outils conceptuels développés dans la théorie des activités langagières (Bronckart, 1997), mais aussi sur l'approche élaborée par Buisse et Vanhulle (2009). Nous cherchons à identifier, les traces de la transformation à travers le parcours de formation du rapport au travail des personnes en formation.

### Une approche ethnographique et herméneutique

De manière globale, nous adoptons une approche ethnographique des textes, en nous inspirant de l'approche ethnographique de l'expérience développée à propos des situations de travail par Thievenaz (2019) et en portant un regard d'interprétation des textes, de recherche de compréhension des tissages thématiques et des voix énonciatives dans le fil diachronique du texte. Différentes voix énonciatives comme autant de positions du locuteur sont exprimées tout au long des écrits réflexifs. Vanhulle (2005) distingue une triade énonciative où le « je » est tour à tour la personne biographique, la personne en formation, le futur professionnel. Dans les textes que nous analysons, nous identifions plus spécifiquement la personne en formation et le professionnel dans ses deux postures : celle de l'enseignant et celle du *mentor*.

Nous mettons en évidence dans l'analyse de ces écrits réflexifs de fin de formation plusieurs niveaux d'appréhension du cheminement de la personne dans sa formation. Cela va du repérage de l'acquisition d'une norme académique, d'un savoir, d'une action typique acceptable, vers une autre forme plus élaborée c'est-à-dire esquissée voire conscientisée et dite. Cette nouvelle norme issue du processus de renormalisation effectué par la personne dans son activité constitue ce que Buisse et Vanhulle (2009) nomment le produit d'une forme de subjectivation, c'est-à-dire de transformation de l'individu en sujet. Les traces de cette capacité sont repérables dans les formes du texte et notamment à travers l'exploitation des modalisations verbales, nous y reviendrons.

Les thèmes apportés et choisis dans les écrits sont aussi de très bons indicateurs de préoccupations. Quels sont-ils ? Ont-ils un caractère récurrent dans le texte ou entre les écrits d'une même volée ? Dans le fil chronologique de la production textuelle d'une personne en formation, certains thèmes prennent une importance particulière. Ils deviennent ce que Vanhulle (2011, 2013) nomme des topics définis comme des « sillons de sens » construits au fil de la réflexion et du cheminement.

### Une analyse du langage basée sur des indicateurs de sémiotisation

Le texte écrit constitue l'unité d'analyse principale (Bronckart, 1997). Plusieurs niveaux du texte sont appréhendables, des conditions de production du texte aux éléments plus fins des postures énonciatives. Les modalisations du discours concourent à positionner le texte et le locuteur dans un rapport au monde représenté de manière directe ou indirecte c'est-à-dire modalisé. Nous retenons quatre catégories de modalisation qui expriment un certain rapport au process du verbe et à l'agir. La modalisation logique ou épistémique correspond à des jugements relatifs à la vérité et aux conditions logiques de possibilité, à poser des lois générales. Nous retrouvons ainsi des formulations comme « je peux faire, il est vrai que, je sais que » qui témoignent d'une mise en rapport avec la vérité. Les modalisations déontiques correspondent à des jugements mobilisant des valeurs sociales, exprimant des références au devoir et à la prescription.

Des expressions comme « il faut, je dois, on doit faire » témoignent d'un positionnement par rapport à une norme, prescrite, externe ou interne, à un jugement social. Les modalisations pragmatiques correspondent à la responsabilité d'une instance agentive, portent sur les raisons d'agir ou font référence à des capacités, intentions ou volonté de l'agent. Nous retrouvons des formulations comme « je veux, nous pouvons, on pourrait faire ». Enfin les modalisations appréciatives sont issues du monde de celui qui parle et correspondent à des jugements subjectifs dont les expressions du plaisir ou du goût comme « j'aime bien, je souhaiterais que, j'apprécie » témoignent (Bronckart, 1997 ; Vanhulle, 2011).

## Opérations réflexives

Les opérations cognitives contribuant à la mise en réflexivité sont multiples. Nous pouvons repérer dans les analyses d'écrits des processus de réminiscence, d'analyse, de positionnement, de délibération et décision, d'arbitrage (Vanhulle 2013). Comment dans la mise en intrigue des apprentissages en formation, le *mentor* mène-t-il son enquête ? Les opérations de régulation définies comme des interrogations internes sur soi-même, sur le texte produit, le cheminement parcouru sont aussi importantes à repérer comme trace de possibles initiations de renormalisations. Ce processus peut également consister en une forme de régulation de l'agir.

## Niveaux d'appropriation des savoirs professionnels

Buysse et Vanhulle (2009) décrivent quatre formes d'appropriation des savoirs professionnels que l'on peut identifier dans les textes réflexifs et qui constituent potentiellement les traces d'une appropriation des éléments de la formation. Ces niveaux d'appropriation vont : a) de la simple acquisition du savoir manifesté dans un discours à faible cohérence et avec peu de liens conceptuels ; b) de l'appropriation présentant une cohérence interne du savoir sans toutefois beaucoup de traces de restructuration langagière ; c) de l'internalisation par une création de sens en lien avec des savoirs tant théoriques qu'expérientiels, une mise en cohérence originale des concepts ; d) à un niveau d'expertise qui exprime une intentionnalité propre, les motifs de l'agir, une grande cohérence (Buysse et Vanhulle, 2009 ; Vanhulle, 2011). À son plus haut degré, le développement mental « entraîne une « subjectivation des savoirs professionnels » dans laquelle notamment, des apports théoriques sont incorporés dans un discours propre orienté vers un agir investi de significations » (Vanhulle, 2011, p. 148).

## Un usage significatif du parcours de la formation au service d'une nouvelle professionnalité

Pour rendre compte de notre analyse des écrits de formation, nous suivrons deux démarches : une analyse de cas, celui d'un participant singulier dont nous analysons le travail en respectant le fil de son écrit ; une analyse transversale des différents travaux portant sur les trois volées.

### Nicolas<sup>3</sup> et la construction de soi comme sujet capable

Analysons de manière longitudinale la situation de Nicolas et son écrit dans son intégralité en mobilisant les concepts préalablement présentés. Le travail réflexif de Nicolas (volée 3) commence par une présentation succincte de lui, mais une présentation très personnelle. Cette approche crée une image réelle de son profil professionnel, donne une couleur historique à la mise en récit de son apprentissage. Cet apprentissage, débute bien avant la formation de *mentor*. Il trouve ses racines dans la formation précédente effectuée.

« J'ai passé une année extraordinaire lors de ma formation CFP 600h à l'HEFP. J'ai beaucoup appris et pu avoir des échanges constructifs avec mes collègues de formation. Lors de ma leçon test, mon expert m'a dit "il faudra faire la formation de *mentor*". Cette phrase est toujours restée dans un coin de ma tête mais, il me fallait acquérir de l'expérience » (Nicolas, volée 3, extrait 1).

---

<sup>3</sup> Prénoms fictifs

Ce travail de réminiscence lui permet de poser les ancrages de sa motivation à suivre la formation de *mentor*. L'identification à une figure légitimante, forte, initie la mise en mouvement dans un temps et un lieu donné. Quelque temps plus tard, une autre figure d'autorité vient renouveler la recherche de formation. Ainsi son directeur, une personne significative institutionnelle majeure, le sollicite pour entamer la formation. La notification dans l'écrit par Nicolas des déterminants institutionnels est nette et multiple. Son directeur le sollicite et il sollicite lui-même l'avis de ses collègues. Tout ceci contribue à poser rapidement les délibérations et les choix faits :

« Suite à cela, en juin 2020, le directeur adjoint est venu vers moi pour me demander si j'aimerais devenir *mentor*. Après avoir discuté avec des collègues de l'ETML qui possèdent ce titre, j'ai décidé de faire la balance des avantages et des inconvénients » (Nicolas, volée 3, extrait 2).

Une deuxième phase de réminiscence marque alors pour Nicolas les origines de son entrée en formation. Tout commence par un retour sur le parcours de formation avec cette métaphore de la montagne à gravir, utilisée par nous lors de la première journée de cours, pour aborder la question du positionnement identitaire des personnes en formation. Le thème de l'évolution est posé et s'esquisse déjà ce que Vanhulle (2013) appelle le *topic* comme « sillon de sens » autour de l'évolution que l'on poursuit :

« J'ai décidé de reprendre une image de montagnes pour montrer ce que j'ai gravi tout au long de cette année de formation ». Les « pics » identifiés sont : le rôle de *mentor*, l'analyse de ma propre pratique, les techniques de divers entretiens, la confiance en moi, les liens entre l'écriture et le moi, l'accompagnement des personnes, la visio-conférence, comprendre et écouter l'autre, la réalisation de la boîte à outils et enfin une plus grande connaissance de moi » (Nicolas, volée 3, extrait 3).

Tous ces thèmes constituent en filigrane une table des matières de la mise en récit. Le rôle du *mentor* constitue une première pierre d'achoppement, un topic qui se construit tout au long du travail et trouve son apogée dans la réalisation d'une innovation sous forme de cafés pédagogiques<sup>4</sup>. Nicolas met en intrigue sa première confrontation au savoir de l'accompagnement qui marque une rupture significative dans la représentation de son rôle.

« Durant cette année, ma vision a beaucoup changé... En effet, je pensais que mon rôle était de proposer directement une solution aux problèmes de ce dernier. Ce n'est pas le cas du tout ! Mon rôle est d'aider mon mentoré à réfléchir à la manière de trouver ses solutions pour prendre les bonnes décisions. Il faut l'aider à faire le lien avec les problématiques du métier et le savoir scientifique » (Nicolas, volée 3, extrait 4).

Nicolas élabore une réflexion autour de ce rôle qui se construit, s'affine, se définit. Il aborde différents thèmes ou domaines de savoirs abordés durant la formation. Il passe de manière chronologique sur la question de l'écriture, de l'analyse de l'activité, sur l'entretien d'explicitation, pour arriver progressivement aux éléments spécifiques de son intervention auprès de son mentoré. Il identifie les éléments majeurs qu'il s'est appropriés en formation pour aller jusqu'à ce que Vanhulle (2013) nomme le niveau d'expertise qui exprime une intentionnalité propre, c'est-à-dire une forme d'appropriation construite, cohérente et subjectivée de savoir et de pratique professionnelle. Les extraits qui suivent illustrent à notre avis ce travail de subjectivation.

« Pour moi, la personne idéale pour accompagner des nouveaux enseignants dans leurs débuts est un *mentor*. Toutefois, il faudra trouver sa place. La posture ne sera pas la même pour l'accompagnement d'une personne en formation à l'HEFP ou un collectif d'enseignants novices. C'est un enjeu important pour moi. J'ai déplacé ma posture pour accompagner un mentoré et je vais devoir encore la déplacer pour devenir « animateur » d'un groupe » (Nicolas, volée 3, extrait 5).

« Mon rôle est important à chaque étape. Il faut savoir relever les incohérences et ne pas avoir peur de revenir sur certains éléments afin de créer un début d'enquête de la part des enseignants novices.

---

<sup>4</sup> Ces cafés pédagogiques ont été créés par un intervenant du CAS dans son institution et présentés durant la formation.

Il ne faut surtout pas oublier que c'est le collectif qui s'accompagne et non le *mentor* ! » (Nicolas, volée 3, extrait 6).

Avec simplicité, il expose les éléments de connaissance, voire les décrit ou les redécrit avec ses propres mots, pour ensuite proposer des formes d'exploitations possibles, personnelles. Avec l'atelier d'écriture, Nicolas a découvert une modalité puissante dont il a éprouvé la portée. Il la relie avec le « savoir être à l'écoute » en ouvrant des pistes dans sa pratique et envisage déjà un possible transfert dans une autre situation et un autre cadre. Le haïku qu'il pose en conclusion de ce chapitre constitue à nos yeux une représentation d'appropriation réussie de son vécu et d'écoute de soi : « Le cours débute. La sueur coule sur mon front. Je me sens libre ». Le sentiment de liberté donne une couleur très positive à son ressenti d'un début difficile. Ainsi dans son écrit réflexif, en revisitant successivement les étapes marquantes de son parcours de formation, Nicolas égrène ses découvertes et prises de conscience et construit une identité narrative, nouvelle par la mise en intrigue. Il investit son rôle en transposant une activité dans de nouveaux contextes.

Néanmoins si certains domaines restent explicités de manière sommaire, non véritablement interrogés, c'est la transposition de l'activité et l'inventivité dans la pratique qui se dessine au fil du texte qui témoigne de l'appropriation des savoirs et leur subjectivation. À certains moments il est difficile de distinguer entre une acquisition de savoirs et une appropriation voire une internalisation des savoirs (Vanhulle, 2011, 2013). L'écoute est par exemple posée dans le discours sans remise en question, comme un allant de soi, une affirmation dont les sources dans le prescrit sont perceptibles :

« L'écoute est un point important que je devrais utiliser beaucoup plus rapidement à l'avenir. L'écoute active associée à l'empathie permet de changer le comportement » (Nicolas, volée 3, extrait 7).

Mais ce sont les mises en activité décrites qui montrent la véritable compréhension du concept. Ce qui est frappant dans le texte de Nicolas, est son usage du type de discours « récit interactif » lui permettant de créer une disjonction avec le moment de la production de sa réflexion (et permettre ainsi un retour sur le parcours) et un mode d'implication entre la situation vécue et ce qu'il en dit. Le récit interactif se caractérise par l'usage de certains temps verbaux (Bronckart, 1997). Par ailleurs Nicolas s'exprime essentiellement dans un rapport direct au procès décrit, utilisant finalement très peu de modalisations verbales. Cette caractéristique du type de rapport à l'action semble emblématique de son développement professionnel dans la formation basée sur l'élaboration d'une forme d'actorialité progressive.

Passons maintenant en revue les différentes modalisations rencontrées et analysons leur rapport à l'action professionnelle de Nicolas. Les modalisations appréciatives qui expriment une posture réflexive en élaboration et affirmée (je pense, je crois, j'ai beaucoup aimé...) apparaissent ponctuellement dans l'ensemble du texte de Nicolas en appui des transformations relevées dans sa pratique, comme pour insister sur les éléments significatifs de sa nouvelle pratique. Les modalisations déontiques, souvent fréquentes pour exprimer un rapport à la norme dans la plupart des écrits réflexifs, sont peu utilisées et uniquement pour faire appel à des références externes apportées dans les cours par des formateurs ou par des auteurs de référence. Elles apparaissent trois fois pour mentionner une référence interne, à la manière d'une auto-prescription que nous pouvons apparenter à des traces de renormalisation que nous avons définie comme recréation de norme. Voici tout d'abord une forme de *doxa* élaborée par appropriation des savoirs de référence : « Le *mentor* doit être capable de se confronter à sa propre pratique. Notre pratique n'est pas forcément adaptée à notre mentoré. Il doit trouver son propre chemin ».

Nous ne sommes cependant pas tout à fait sûre que cela ne soit pas une prescription externe simplement retranscrite. Faisant référence à la difficulté de son mentoré enseignant de cuisine à considérer l'erreur comme productrice d'apprentissage, Nicolas a dû progressivement l'amener à accepter de prendre des risques : « Il a fallu prendre les choses différemment. Il y a un temps pour les séquences de formation qui permet d'essayer de nouvelles méthodes et un autre pour la production du repas de midi ». Dans le cadre de la mise en place nouvelle de cafés pédagogiques, il est amené à reconsidérer son rôle et sa place : « Pour moi la personne idéale pour accompagner des nouveaux enseignants dans leurs débuts est un *mentor*. Toutefois, il faudra trouver sa place. La posture ne sera pas la même pour l'accompagnement d'une personne en formation à l'Hefp ou un collectif d'enseignants novices ».

Les modalisations épistémiques alternent en regard de l'évolution de la compréhension des concepts. Enfin, la modalisation pragmatique apparaît vers la fin du texte ou dans des parties conclusives, à trois reprises et de manière significative. Le passage sur la difficulté de prise de risque du mentoré est particulièrement riche en modalisations. Il y a d'abord l'auto-prescription, puis un enchaînement de modalisations appréciatives. Et enfin l'affirmation d'une position de sujet professionnel, de sujet capable qui pose une certaine actorialité :

« Je peux parler ici d'entretien motivationnel. Contrairement à l'entretien clinique, j'ai demandé le changement à mon mentoré. Nous allons passer d'un discours de maintien à un discours de changement ».

« J'ai su lui laisser plus de temps pour réfléchir et cela s'est ressenti dans ses analyses ».

« J'ai pu mettre en lien mon rôle de *mentor* et celui des cafés pédagogique ».

« J'ai pu utiliser différents entretiens avec mes apprentis afin de comprendre leurs difficultés sur le plan théorique, pratique ou personnel ».

## Des thématiques récurrentes aux thématiques singulières

À la suite de cette analyse du texte de Nicolas, nous souhaitons maintenant rendre compte d'une analyse transversale des différents textes. Une analyse synchronique des travaux réflexifs de la première volée nous permet de mettre en évidence que des choix de structures sont faits pour entrer dans le texte réflexif. Trois manières de faire émergent de l'analyse des textes de cette volée : une entrée par la chronologie de la formation, la posture réflexive initiée par le journal de bord, la fonction de *mentor*. Certains *mentors* entrent comme une évidence par la chronologie de la formation. Le fil conducteur est déjà constitué par la structure du dispositif, il reste pour l'auteur du texte à mettre en évidence les éléments signifiants pour lui. D'autres entrent par la posture réflexive construite dans le journal de bord. La mise en intrigue de l'expérience d'apprentissage et des dimensions formatives repose sur les opérations de régulation que constituent l'introspection, le retour sur les émotions, les prises de conscience. Le journal de bord devient le réceptacle principal des questions, doutes et peurs, mais encore objectifs et prises de conscience. Il devient « le témoin » de formation (Carole, volée 1). Pour d'autres encore, l'entrée dans le texte réflexif se fait directement par l'entrée dans la fonction de *mentor* et la visée fondamentale qui préside à la rédaction du texte.

Pour les auteurs des écrits analysés, trois préoccupations récurrentes et communes émergent également nettement : l'entrée dans le métier et le mentorat, la description de son identité professionnelle, la mise en évidence d'une mobilisation théorique. Ces trois niveaux de préoccupations semblent s'articuler avec des niveaux d'appropriation des savoirs différents.

Les textes réflexifs du module DET commencent en premier lieu, par retracer l'entrée dans le mentorat comme un cheminement singulier initié par des changements de vie ou des événements institutionnels. La thématique fait référence à un axe temporel et évolutif. Entrée dans le métier et entrée dans le mentorat se confondent, se comparent, s'alimentent. Sofia décrit ainsi son entrée dans le mentorat au moment du départ de ses collègues à la retraite, lorsqu'elle prend petit à petit conscience de faire partie des plus anciennes. S'insinue alors l'idée de devoir elle-même transmettre aux nouvelles enseignantes les rudiments du métier.

« Du jour au lendemain, je me retrouvais sans les anciennes, dans le sens noble du mot. En même temps, mes tout nouveaux collègues me renvoyaient l'image d'une des plus anciennes... » (Sofia, volée 1).

Ce cheminement est marqué comme dans une histoire de vie par des moments de rupture, de bascule, de bifurcation, clairement identifiés. Le récit fait état d'un avant et d'un après. Il peut s'agir d'une rencontre ou d'un événement, d'un changement institutionnel ou personnel. L'entrée dans la formation constitue cependant une pierre d'achoppement reliée à l'entrée dans le mentorat et significative d'une prise de décision forte qui conditionne la suite du parcours.

La deuxième préoccupation que nous relevons est celle de décrire son identité professionnelle en construction. De nombreux récits s'acquittent à décrire un changement de posture en cours ou à construire. Cette posture est définie souvent en référence à un marqueur temporel lié au métier.

Ainsi il faut changer de posture, modifier sa posture, s'en approprier une autre. Nous retrouvons cela chez Carole, Sofia, Marc, Nathalie par exemple.

« Pendant ma formation, je me suis sentie nourrie et soutenue par ces jours de cours. (...) Je retournais à l'école avec une attention différente aux événements, aux rencontres. Je pus constater que mon regard se métamorphosait. Ma posture se modifiait, elle aussi, petit à petit. Non seulement je me positionnais différemment auprès de mes collègues mentorés, mais aussi lors des cours, auprès de mes apprentis. Je me découvrais plus attentive à l'acte d'accompagnement dans son sens large. Le sens lui-même évoluait, s'émancipait. Je m'affirmais dans ma posture d'ancienne » (Sofia, volée 1).

Le changement de posture relève d'un projet plus existentiel encore. Le développement professionnel impacte le développement personnel.

« Ce n'est plus ce projet sur une histoire entre deux personnes, et sur les mouvements de ces deux personnes. C'est un projet sur qui je suis et qui je deviens en tant que *mentor* » (Marc, volée 1).

Un travail d'identification de micro-changements se met en marche, qu'il s'agit d'accompagner en formation, d'étayer par les différents ateliers notamment d'analyse de l'activité ou d'écriture de la pratique.

« Mon identité d'enseignante et de mentore se mettait à changer, colorant ma posture. En explicitant mieux mon métier d'enseignante, je me sentais plus capable d'enseigner et de « mentorer ». Pour accompagner, tout en restant bienveillante, je ne devais pas négliger l'incontournable nécessité que le mentoré puisse garder la face. Ma difficulté résidait dans une posture proposant l'interrogation tout en ménageant la susceptibilité de l'image que l'humain tient à préserver. « Comment dire que c'est nul ? » (Notes de cours du CAS 2019, analyse de séquences vidéo). Fréquemment, je fis le constat et le fait encore que mon évolution en tant que mentore et mon affirmation d'enseignante expérimentée sont étroitement liées. Par moments, je ne sais plus quelle posture influence l'autre » (Sofia, volée 1).

C'est le même mouvement de découverte chez Nicole avec une relation qui débute difficilement avec sa mentorée. La référence, comme chez Éric, aux expériences antérieures, aux anciens métiers assez proches d'une forme d'accompagnement, est une récurrence. La confrontation à la situation de mentorat pousse la personne en formation à revisiter ses schémas de comportements, sa représentation de l'accompagnement qui est bousculée. Au bout du compte apparaît un renversement de posture qui est thématiquement explicité :

« Je me rends compte à quel point mes techniques d'entretien sont rudimentaires et nécessitent une pléthore de compétences associées. Je passe alors du temps à analyser mes interventions pour développer au mieux ces techniques d'entretien et améliorer ma pratique » (Nicole, volée 1).

La troisième préoccupation relève d'une mobilisation théorique. Nombre de *mentors* font référence dans leurs textes à des concepts clés ou à des mots clés ayant statut d'initiateur de mobilisation théorique. De manière très contextualisée en fonction du déroulement des différentes volées, nous retrouvons la présence des concepts d'étayage, de zone proximale de développement, de rôle et place dans l'interaction (notamment en volée 2 qui a pu travailler de manière approfondie cette question). La définition de l'accompagnement selon différents auteurs est également mentionnée de manière récurrente comme un point de départ à la réflexion. Ce marquage théorique est plus ou moins élaboré en fonction du degré d'appropriation conceptuelle. L'exemple ci-dessous est particulièrement emblématique car il met également en évidence la manière dont Sofia met en œuvre les concepts, les incarne dans sa pratique. Elle décide de mettre en place des actions nouvelles comme des rencontres supplémentaires, en s'affranchissant des consignes :

« J'ai appris à mieux comprendre le genre professionnel, le rappel de l'existence de règles génériques, et de règles circonstanciées (...) J'osais le partager à mes mentorés, de même que mes questionnements et l'importance de la contextualisation de l'usage des règles. Cela peut paraître paradoxal qu'une règle finalement contextualisée donne de la souplesse à la pratique. Pourtant elle permet, autorise à la fois le cadre et une certaine liberté dans la pratique. Ainsi, « Les travaux de Saujat (2001, 2002) sur ces questions ne laissent pas d'ambiguïtés : le bon geste professionnel n'est pas le geste juste, mais le geste « possible », la bonne pratique, c'est la pratique "discutée" » [Méard et Bruno, 2009, p 141] (Sofia, volée 1).

Par ailleurs, elle identifie dans sa pratique des actions correspondant à certains concepts. La relation avec ses savoirs antérieurs est intéressante et n'est pas sans rappeler une internalisation pertinente de la théorie :

« Bien que le concept d'étayage me soit nouveau, j'ai l'impression d'en avoir fait sans le savoir, ainsi, j'exploitais volontiers la ZPD et l'étayage comme outils possibles afin d'amener le mentoré à une autonomie, lors de situation pédagogique nouvelle. (Notes du cours de l'HEFP, 29 novembre 2018). Après tout, l'autonomie du patient selon Virginia Henderson me semblait un chant si commun, que je n'étais pas allée chercher dans d'autres références comment l'autonomie pouvait avoir été étudiée et conceptualisée dans d'autres domaines » (Sofia, volée1).

De manière générale, les travaux les plus représentatifs d'une « intellection » forte (Vanhulle, 2011) se focalisent sur une ou deux références, sur un ou deux concepts clés. Au-delà des thèmes, nous pouvons repérer dans les écrits réflexifs analysés également la constitution de topics tels que définis par Vanhulle (2011). Ces topics présentent un degré supplémentaire d'approfondissement car ils visent la construction de sens ou l'élucidation d'une problématique personnelle. Parmi ces topics nous identifions le geste d'étayage et la recherche de sens. Le geste d'étayage comme intervention professionnelle du *mentor* est fréquemment évoqué dans les trois volées.

« L'étayage qui est une clef importante dans cette relation avec la mentorée car c'est là que toute la finesse de l'accompagnement prend son sens... De la relation à l'étayage et de la collaboration à l'analyse, voici donc mon voyage à travers le *mentor* en devenir que je suis » (Éric, volée1).

La recherche de sens s'inscrit également en continu dans les textes comme un fil conducteur travaillé puis retravaillé encore. La poursuite d'une légitimité dans son action est un *topic* important chez Nathalie, Sofia, Marc, Éric, Carole... Est-ce un effet de formation pour la volée 1 ? La question de la légitimité fait aussi partie d'une préoccupation très personnelle :

« Lors de ma formation à l'HEFP, j'avais choisi d'être mentorée par quelqu'un d'extérieur à l'école car j'étais gênée à l'idée qu'un de mes collègues m'évalue étant encore assez sensible au regard de mes nouveaux collègues et craignant le jugement et la découverte de mon imposture... si toujours ce fameux sentiment d'imposture qui heureusement m'a quitté depuis, pour revenir ensuite lorsque je me suis engagée dans cette formation de *mentor* » (Nathalie, volée 1).

Les écrits réflexifs des volées suivantes mettent en évidence également une recherche de légitimation, de manière plus orientée vers la question du rôle et de la place. Que ce soit vis-à-vis de l'institution qui les reconnaît alors comme légitime dans leur nouveau rôle, ou vis-à-vis des collègues, cette dimension de reconnaissance est abordée de manière systématique. Le travail d'explicitation et d'affirmation des valeurs des *mentors* dans leurs textes est aussi révélateur de ce travail de reconnaissance multiple des attendus formatifs, des institutions et de leurs propres attentes.

« Je peux imaginer que la formation joue un rôle, mais c'est bien à moi de trouver la posture correspondant au mentoré. Je le fais bien en tant qu'enseignant pour des apprentis, des candidats au brevet ou à la maîtrise. Je dois faire une réflexion sur les éléments qui m'aideront à bien m'adapter dans le mentorat » (Jacques, volée 2).

« Le rôle de *mentor* c'est un peu comme le rôle d'enseignant. Ça sera à moi de développer et d'imposer mon style et ma façon de faire selon ma conscience, mes convictions et mon professionnalisme » (Valérie, volée 2).

Dans ces deux extraits, nous lisons en filigrane l'affirmation de ces valeurs.

## La place des voix énonciatives modalisées

Nous l'avons relevé chez Nicolas, mais les textes analysés reproduisent tous un type de discours « récit interactif » tout à fait cohérent avec la mise en intrigue de l'expérience dont nous parle Ricoeur (1991). L'usage du mode de relation directe au procès est régulier.

Cela contribue pour le lecteur à entrer facilement dans le monde professionnel et de réflexion de la personne. Dans le récit interactif, la relation directe du sujet au verbe est systématiquement retrouvée. Cette modalité favorise la description du procédural.

Mais elle n'est pas l'apanage de la simple description. Nous la retrouvons aussi de manière conséquente dans les parties plus réflexives des textes aussi. Le déploiement des processus cognitifs est aussi abordé de manière directe. Éric fait usage dans son écrit réflexif de beaucoup de modalisations pragmatiques et déontiques auto-attribuées, qui marquent une personnalisation de son agir, la confrontation à la résistance du réel.

« J'ai dû lutter, insister afin qu'elle accepte que je l'accompagne (...) je devais être leader de cette relation ou alors être dans une position d'attente » (Éric, volée 1).

Forcé par la situation, il est confronté à la nécessité d'une renormalisation. Concernant la formation, s'ouvre pour lui toute une explicitation des possibilités offertes. Les modalisations pragmatiques multiples viennent témoigner de cette capacité offerte ou ouverte pourrait-on dire aussi.

« J'ai pu utiliser cela en tant que *mentor*... j'ai pu aborder ces aspects dans mon mentorat... je n'aurais pas pu aborder la question de la relation aussi finement... j'ai pu mettre des mots... » pour aboutir à quelque chose de l'ordre d'une subjectivation importante « je crois que grâce à cette formation et à l'accompagnement, j'ai pu enfin vivre cela et ainsi l'intégrer dans ma chair » (Éric, volée 1).

Plus loin, il exprime encore une appropriation nouvelle de la *doxa* :

« Il ne faut pas apprendre par cœur mais par le cœur » et je dirais qu'il ne faut pas être *mentor* en appliquant par cœur mais en éprouvant par le cœur ce qui se joue » (Éric, volée 1).

Les modalisations déontiques quant à elles, expriment plus dans ces textes une « auto-prescription » qu'une référence à une prescription externe. Peut-on voir un lien entre les préoccupations de légitimité et la présence de modalisations déontiques en référence à des devoirs ou prescriptions externes ?

Nathalie fait référence à l'expérience de sa tripartite avec un formateur accompagnant de la Hefp - également son accompagnant lorsqu'elle a suivi sa formation pédagogique - qui représente les savoirs reconnus institutionnels. La situation est délicate et l'amène à se questionner abondamment sur sa légitimité à porter une voix différente, une voix propre. La modalisation que nous interprétons comme épistémique dans l'extrait suivant en témoigne :

« Je ne suis pas encore bien au clair sur mon rapport à l'accompagnant, car je peux encore me sentir dans une posture de subordination qui tendra à s'atténuer avec le temps » (Nathalie, volée 1).

Christine, quant à elle, convoque dans une forme de discours théorique, un ensemble d'idées, d'arguments théoriques pour soutenir son discours. Cette alternance singulière de type de discours est une manière de se mettre à distance encore de son vécu et de lui donner du sens. Néanmoins, Christine constate que l'écriture en « Je » lui est difficile. Lors des activités d'écriture des pratiques elle remarque :

« Ces activités m'ont permis de prendre possession de la posture. Elles ont engendré un passage identitaire. Ce dernier ne s'est pas déroulé sans chamboulement. Il m'a transporté au-delà de ma zone de confort » (Christine, volée 1).

Ceci explique sans doute son usage important de type de discours théorique, où la voix énonciative impersonnelle est prégnante.

De ces deux types d'analyse, nous avons pu mettre en évidence trois éléments importants. La dimension de l'historicité peut être reconnue comme fondamentale dans ces écrits. Les personnes en formations reconstruisent un sens de l'histoire de leur formation avec la mention d'un avant et d'un après, de prémisses, de suites possibles, d'un déroulement temporel net. Pour cela, le rôle du discours est essentiel car il contribue à la construction de cette historicité, à travers les types de discours utilisés, les modalisations, qui constituent un moyen de construire ou reconstruire du sens.

Enfin, ces écrits participent au processus de légitimation recherché au moment de l'entrée en formation. Ces légitimations sont multiples : par les pairs, la reconnaissance de sa pratique, l'ancrage dans une théorie, mais manifestes.

## Pour conclure en poursuivant le questionnement

Les écrits réflexifs de fin de formation nous montrent qu'il s'agit bien - pour reprendre les termes de Yves Schwartz (2012), d'une épreuve de soi au double sens d'éprouver et de se mettre à l'épreuve. Cela ne va pas de soi, ni sans un nombre conséquent de remaniements émotionnels, cognitifs, pratiques. La formation à l'accompagnement engage, quoiqu'elles fassent, les personnes dans un chemin de reconfiguration et de renormalisation important.

Le travail des références semble une voie obligée et il est multiple. Quelques références marquantes sont systématiquement travaillées par les auteurs des textes. Si la pratique est souvent tâtonnante, elle est en revanche marquée par une création de sens en lien avec les savoirs antérieurs et surtout expérientiels. Ce travail sur les concepts correspond à une véritable construction de compétences. Mais cela est-il la marque d'un développement professionnel ? Le développement des personnes ne se réduit pas à l'élaboration de compétences (Buysse, 2009). C'est à travers l'expérimentation de pratiques nouvelles, décrites, commentées, qu'apparaît un travail d'élaboration de soi d'une autre ampleur, de manière incarnée, à son tour expérientielle. Les textes réflexifs que nous avons étudiés sont très illustratifs de pratiques réelles nouvelles vécues par les auteurs. Le travail de sens va jusqu'à des subjectivations importantes des savoirs et à ce que nous appelons des renormalisations de pratiques. Ces nouvelles pratiques, sont finalement un des buts essentiels de la formation. En quoi et comment ? Les textes montrent des créations de normes à travers soit des appropriations singulières de normes externes, soit des subjectivations qui aboutissent à la formulation de normes nouvelles auto-prescrites.

Nous constatons dans l'ensemble des écrits analysés, l'émergence dans le parcours de formation d'une autonomisation des *mentors* (certains très fortement) dans des pratiques nouvelles, émergentes, liées à leur nouvelle identité professionnelle. L'affranchissement des règles et consignes en est une preuve, l'organisation de pratiques inédites aussi. Le rapport à la norme, essentiel dans notre propos, place les formes langagières du devoir au-devant de la scène. La comparaison avec un autre milieu professionnel comme le milieu soignant interrogé sur son action<sup>5</sup> (Bulea et Fristalon, 2004 ; Bronckart et Bulea, 2005) nous amène à relever un rapport à l'action dans les écrits réflexifs à forte composante de subjectivation marqué par un usage de la modalisation déontique au service de l'expression de l'action renormalisée. Les modalisations déontiques semblent au service de la renormalisation. Là où nous pensions qu'elle serait fortement présente comme référence de l'action, le texte réflexif chez les *mentors* de notre *corpus* fait état préférentiellement d'un rapport à l'auto-prescription. Nous y voyons le signe d'une appropriation langagière caractéristique de l'action renormalisée. Et nous considérons cette subjectivation de la norme sociale comme possible trace développementale.

En tant qu'outil de médiation sémiotique, le travail par l'écrit favorise l'élaboration d'une réflexion propre. Mais à quelles conditions ? Comment favoriser cette appropriation langagière et praxéologique ? L'analyse des écrits nous oblige à réfléchir aussi les dispositifs d'une manière qui puisse induire un travail d'élaboration encore plus approfondi. Comment les écrits des différents ateliers doivent-ils s'articuler ? Quels doivent être les attendus formels dans ces écrits, pour quelle(s) finalité(s) ?

Le travail par l'écrit nous permet d'avoir la trace à moment donné d'un processus en cours, mais ce qui compte c'est favoriser les apprentissages (intérieurisation des concepts) et le développement professionnel que l'on ne peut finaliser en fin de formation. Il faut donc créer les conditions multiples et séquentialisées de ces apprentissages, un travail de mise en langage sous différentes formes, une mise en visibilité des actions

---

<sup>5</sup> Nous faisons référence à une recherche du groupe LAF dirigée par Jean-Paul Bronckart, dans laquelle l'auteur de cet article a pu mettre en évidence des figures de l'action emblématiques d'une représentation de l'agir des soignants. La part de référence aux dimensions normatives était très importantes et surtout très marquées par une référence au prescrit professionnel.

et des récits d'actions. Ce travail réflexif, opportunité de fin de formation, n'est finalement qu'une des premières pierres d'un chemin qui se continue après la formation, comme nous l'ont souvent rappelé les *mentors* dans leurs textes.

## Bibliographie

- Berger, J.-L., Lamamra, N., Bonoli, L. (2018). (Dir.). Enjeux de la formation professionnelle en Suisse. Le « modèle » suisse sous la loupe. Éditions Seismo.
- Betton, E. (2013). Pour une nouvelle légitimité de la pédagogie en formation des adultes. *Éducation permanente*, 197, 161-174.
- Bronckart, J.-P. (1997). Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif. Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (2004). La médiation langagière, son statut et ses niveaux de réalisations. Dans R. Delamotte-Légrand (Dir.), *Les médiations langagières (Vol. II). Des discours aux acteurs sociaux* (p. 11-32). Presses universitaires de Rouen.
- Bronckart, J.-P. (2008). Un retour nécessaire sur la question du développement. Dans M. Brossard et J. Filjakow (Dir.) *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques des disciplines*, (p. 237-250). Presses universitaires de Bordeaux.
- Bronckart, J.-P., Bulea E. (2005). La dynamique de l'agir dans la dynamique langagière. Dans J.-M. Barbier et M. Durand, *Sujet, activité, environnement, approches, problèmes, outils* (p. 105-134). Presses universitaires de France.
- Bulea, E., Fristalon, I. (2004). Agir, agentivité et temporalité dans des entretiens sur le travail infirmier. Dans J.-P. Bronckart et Groupe LAF (Coord.), *Agir et discours en situation de travail* (p. 213-262). Cahier de la Section des Sciences de l'Éducation, 103.
- Buyse A. (2018). Intervenir auprès des enseignants en formation pour favoriser un développement global. *Phronesis*, 7(4), 21-35.
- Buyse, A., Vanhulle S. (2009). Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ? *Questions vives*, 5(11), 225-242.
- Champy-Remoussenard, P. (2005). Les théories de l'activité entre travail et formation. *Savoirs*, 2(8), 9-50.
- Clot, Y. (2008). Travail et pouvoir d'agir. Presses universitaires de France.
- Clot, Y., Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., Scheller, L. (2000). Entretiens en auto-confrontation croisée : une méthode de la clinique de l'activité. *Pistes*, 2(1), <https://journals.openedition.org/pistes/6137>
- Darses, F., de Montmollin M., (2012, 5<sup>e</sup> éd.). L'ergonomie. La Découverte.
- Dejours, C. (2010). Le facteur humain. Presses universitaires de France.
- Durand, M. (2001.) L'enseignement de l'éducation physique comme « action située » : propositions pour une approche d'anthropologie cognitive, *Staps*, 2 (55), 79-100.
- Durrive, L. (2014). La démarche ergologique : pour un dialogue entre normes et renormalisations. *Ergologie*, 11, 171-198.
- Fristalon, I. (2017). Du processus de reconnaissance à l'évaluation de la pratique professionnelle. *Phronesis*, 6(4), 44-59.

- Fristalon I. (2012). Mobilisation de l'expérience dans des formations se référant à l'analyse du travail. [Thèse de doctorat inédite en sciences de l'éducation]. Université de Genève, Suisse.
- Jobert, G. (2019). La formation professionnelle comme éducation du regard au travail. *Ergologia*, 22, 23-50.
- Jobert, G. (2014). Exister au travail. Les hommes du nucléaire. Erès.
- Jobert, G., Thievenaz, J. (2014). *L'homo demirans* ou l'homme qui, s'étonnant, devient connaissant. *Éducation permanente*, 200, 33-42.
- Jobert G. (2013). Le formateur d'adultes : un agent de développement. *Nouvelle revue de psychosociologique*, 15, 31-44.
- Jobert, G. (2004, 2<sup>e</sup> éd.). L'intelligence au travail. Dans P. Carré et P. Caspar (Dir.) *Traité des sciences et des techniques de la formation* (p. 347-363). Dunod.
- Jobert, G. (2002). La professionnalisation entre compétence et reconnaissance sociale. Dans M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud (Dir.), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* (p. 247-260). De Boeck.
- Leblanc, S., Veyrunes, P. (2011). « Vidéoscopie » et modélisation de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, 68, 139-152.
- Leplat, J. (1993) (Dir.). L'analyse du travail en psychologie ergonomique, tome 2. Octarès.
- Lussi Borer, V., Ria, L. (Dir.) (2016). Apprendre à enseigner. Presses universitaires de France.
- Mayen, P. (2012). Les situations professionnelles : un point de vue de didactique professionnelle. *Phronesis*, 1(1), 59-67.
- Mayen, P., Métral, J.-F., Tourmen, C. (2010). Les situations de travail. Références pour les référentiels. *Recherche et formation*, 64, 31-46.
- Neuhaus, O. (2022). L'évaluation croisée entre pairs pour accompagner l'entrée dans le métier des enseignants professionnels. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 8(3), 3-115.
- Pastré, P. (2015). La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes. Presses universitaires de France.
- Pastré, P. (2013). Le travail de l'expérience. Dans L. Albarello *et al.* (Dir.), *Expérience, activité, apprentissage* (p. 93-110). Presses Universitaires de France.
- Ricoeur, P. (1991). Temps et récit, tome 2 : le temps raconté. Seuil.
- Ricoeur, P. (2004). Parcours de la reconnaissance. Stock.
- Roger, J.-L. (2012). Refaire son métier. Essai de clinique de l'activité. Erès.
- Rywalski, P., Fristalon, I., Bruchez Ischi, R., Feller, M., Chauvet-Maurer, J. (2019). Se former à la pratique professionnelle. Dans M. Zinguinian et C. Gremion (Dir.), Actes du 5<sup>e</sup> Colloque du gEvaPP : *Lieux, rythmes et savoirs dans l'alternance. Former et évaluer à quoi, quand et où ?* Martigny École professionnelle artisanat et service communautaire (EPASC).
- Schwartz, Y. (2012). Expérience et connaissances du travail. Les éditions sociales.
- Schwartz, Y. (2013). Conceptions de la formation professionnelle et double anticipation. *Éducation permanente*, 197, 11-27.
- Schwartz, Y. (2016). L'activité peut-elle être objet « d'analyse » ? Dans M.-A. Dujarier, C. Gaudart, A. Gillet et P. Lénel (Dir.), *L'activité en théories. Regards croisés sur le travail*, (p. 159-185). Octarès.

Thievenaz, J. (2019). Enquêter et apprendre au travail. Approcher l'expérience avec John Dewey. Éditions raison et passions.

Tourmen, C. (2014). Usages de la didactique professionnelle en formation : principes et évolutions. *Savoirs*, 36, 9-40.

Vanhulle, S. (2013). Dialoguer avec les discours d'enseignants en devenir. *Ikastraia*, 19, 37-67.

Vanhulle, S. (2011). Comprendre le développement professionnel par l'analyse des discours. *Scripta*, 28, 145-169.

Vanhulle, S. (2005). Écriture réflexive et subjectivation de savoirs chez les futurs enseignants. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), 41-63.

Vygotski, L. S. (1997). Pensée et langage. La Dispute.