

L'ÉCRITURE, LEVIER ET TRACE DE LA PROFESSIONNALISATION

Caroline SCHEEPERS

Haute Ecole Lucia de Brouckère, Bruxelles

Caroline.Scheepers@student.ulg.ac.be

INTRODUCTION

L'écriture, envisagée comme un outil au service de la professionnalisation, a été abondamment étudiée, s'agissant tout particulièrement de la formation des enseignants (voir, entre autres, Dufays et Thyron, 2004 ; Vanhulle, 2002...). En revanche, a été très peu problématisée la place de l'écriture dans la formation des éducateurs. La contribution que nous proposons est sous-tendue par ces diverses interrogations : quelles fonctions peut remplir l'écriture telle qu'elle se déploie dans une formation initiale d'éducateurs spécialisés ? Comment susciter, accompagner et évaluer cette écriture ? Comment favoriser une écriture qui ne serait pas solipsiste mais, au contraire, une écriture susceptible de constituer puis de souder une communauté d'apprenants ? Comment l'écriture peut-elle contribuer à tisser une interaction heuristique entre étudiants, formateurs et éducateurs patentés : autrement dit, comment l'écriture peut-elle inter-relier institut de formation et lieux d'exercice réels du métier ? Enfin, comment l'écriture peut-elle aider à articuler une logique de formation, une logique d'intervention et une logique de recherche ?

Plus spécifiquement, notre communication s'attachera à un dispositif de formation innovant qui a été mis en place dans le département pédagogique d'une haute école belge¹. Dans le cadre de leur cours d'expression écrite et orale, les étudiants ont été invités à élaborer le journal de leur section, intitulé *Les zéducs parlent aux éducs*. Ce journal est destiné à être diffusé auprès de différents acteurs : étudiants et formateurs de la haute école, maîtres de stage, chercheurs... Le journal comporte des rubriques bien différentes : comptes rendus de conférences ou d'ouvrages, enquêtes, entretiens, dossiers de presse, roman-photo parodique... Ainsi, les étudiants interrogent formateurs, étudiants, éducateurs ou usagers ; commentent des

¹ En Communauté française de Belgique, les départements pédagogiques des hautes écoles assurent la formation initiale des éducateurs A1, au terme de l'enseignement secondaire. Les hautes écoles consistent en des instituts d'enseignement supérieur non-universitaire de type court à visée professionnalisant. Elles délivrent en effet un baccalauréat de type professionnel et permettent des passerelles vers des formations universitaires : master en psychologie, en sciences de l'éducation...

références bibliographiques, des conférences, des dessins d'étudiants ou des films de fiction ; recueillent des coupures de presse consacrées à une affaire judiciaire belge dans laquelle des éducateurs ont été impliqués... Les problématiques abordées sont diverses : les représentations des étudiants de première année quant à leur futur métier, la place de l'éducateur dans le cinéma, l'image que se font les usagers des éducateurs...

1. NOS HYPOTHESES

Ce projet s'inscrit dans une triple logique : une logique de formation, de recherche et d'intervention. Ainsi, de nombreuses *hypothèses de formation* étayent la tâche proposée. La mise en place du projet nous permet de développer des compétences en lecture-écriture-écoute-parole. Les quatre macrocompétences sont donc travaillées alternativement ou simultanément. Il s'agit en outre de favoriser un enseignement-apprentissage de l'écrit qui intègre fortement la socialisation des textes : l'enjeu d'écriture est bien réel. Les articles sont lus, diffusés, commentés par un public authentique. L'écriture est envisagée comme un véritable processus, faisant succéder un texte socialisé à une succession de textes heuristiques. Inscrit dans une temporalité longue, le projet implique également que les étudiants deviennent acteurs à part entière dans un vaste projet collectif et interactif. La classe est concrètement envisagée comme un comité de lecture et d'écriture : les textes des différentes équipes sont soumis aux pairs, ils suscitent dès lors d'intenses négociations. L'organisation sociale (Bronckart, 1995 ; Habermas, 1987) ainsi constituée n'est pas repliée sur elle-même mais doit à son tour entrer en interaction permanente avec des personnes de référence, des « autres significatifs » : formateurs, éducateurs, chercheurs... Le dispositif est selon nous susceptible de favoriser la professionnalisation des étudiants dans la mesure où ils sont invités à adopter de façon anticipée une posture de professionnel, voire, de chercheur : ce qui implique la problématisation d'une question, la récolte et l'interprétation de données empiriques, la rédaction d'un texte adressé à un public hétérogène... L'ensemble de la démarche est teinté d'un certain militantisme : il s'agit d'élucider cette fonction d'éducateur, de la faire reconnaître, de la valoriser...

En outre, le dispositif mis en place répond clairement à une *logique de recherche* dans la mesure où il repose sur une connaissance approfondie de la littérature scientifique, laquelle a nourri nos travaux antérieurs, consacrés au travail de fin d'études, à la professionnalisation des étudiants ou à l'écriture réflexive (Scheepers, 2002, 2005, 2006, 2007, en cours). En

retour, le projet permet d'alimenter la recherche car il suscite des données inédites, lesquelles amènent à revoir sous un éclairage neuf divers postulats didactiques. De manière générale, le dispositif s'inscrit dans le paradigme socioconstructiviste de l'apprentissage (Vygotski, Bruner). En effet, l'écriture est envisagée à la fois comme une trace et un levier de la professionnalisation. L'apprentissage bénéficie en outre de multiples médiations sociales (les pairs, les formateurs...) ou instrumentales (les journaux existants, les outils informatiques...). Plus spécifiquement, la didactique de l'écrit alimente la mise en place du projet, qu'il s'agisse des travaux de Reuter, Bautier, Rochex, Bucheton... Le dispositif constitue une recherche-action à part entière, dans laquelle nous adoptons un triple positionnement puisque nous sommes à la fois formatrice, chercheuse et évaluatrice. La recherche est donc impliquée, elle est aussi longitudinale.

Enfin, nous nous inscrivons dans une *logique d'intervention* car nos postulats ont été concrétisés sur le terrain, nous permettant de recueillir des données nombreuses et hétérogènes. De plus, les expérimentations effectives que nous avons menées nous permettent d'énoncer des principes de transposition pour des tentatives ultérieures, dans des contextes distincts.

Le lecteur trouvera en annexe les consignes communiquées aux étudiants s'agissant des principes généraux sur lesquels repose le projet et s'agissant de l'analyse réflexive qu'ils sont tenus d'élaborer au terme de celui-ci. Ces consignes donnent à voir comment se concrétise le dispositif.

2. CORPUS, QUESTIONS DE RECHERCHE ET METHODOLOGIE

Le dispositif a été mis en route pour la première fois en 2004-2005 puis a été reconduit lors des deux années académiques ultérieures. Le corpus que nous nous proposons d'étudier est hétérogène : il s'agit à la fois des journaux finalement élaborés mais surtout des portfolios constitués par les étudiants. En effet, ceux-ci ont été invités à concevoir un portfolio individuel, lequel inclut les versions brouillonnantes des articles rédigés, la version définitive de ceux-ci et divers textes réflexifs. Nous avons analysé plus particulièrement les vingt-neuf portfolios que nous avons recueillis en 2006.

Les données ont été étudiées dans une démarche compréhensive et descriptive : il s'est agi de mettre au jour des logiques scripturales internes, non d'évaluer les écrits. Le principe est de dégager les pratiques langagières que révèlent les textes : autrement dit, le chercheur tente de débusquer ce que fait concrètement le scripteur, non ce qu'il devrait faire (Bautier, 1995). Il nous a donc fallu identifier des modes de faire, de dire, d'écrire distincts, modes eux-mêmes révélateurs d'une certaine forme de professionnalité. Autrement dit : nos questions de recherche sont les suivantes : que révèle la lecture compréhensive des analyses réflexives ? Quelles pratiques langagières s'illustrent dans les énoncés ? Des pratiques langagières distinctes peuvent-elles être mises au jour ? Des similitudes émergent-elles entre les analyses produites par plusieurs étudiants ? Dès lors, des constellations de textes sont-elles identifiables, lesquelles donneraient à voir des types de réflexivités distincts ? Au début de notre analyse, nous formulons l'hypothèse très générale selon laquelle des pratiques réflexives distinctes pouvaient être dégagées, pratiques susceptibles de révéler des formes variées de réflexivité. Nous pensions en effet que l'analyse mettrait en évidence des postures très diverses, que l'on pourrait regrouper en autant de constellations idéaltypiques : apparaîtraient donc des postures nettement contrastées d'éducateurs.

Les écrits des étudiants ont été interrogés au moyen d'une grille interprétative complexe incluant des dimensions de natures diverses. Ainsi, quelles postures énonciatives sont convoquées par le scripteur (Vanhulle, 2002) ? Se positionne-t-il alternativement ou majoritairement comme un étudiant (inscrit dans une formation), comme une personne (porteuse d'une biographie singulière) ou comme un futur éducateur spécialisé ? Comment le sujet modalise-t-il son discours (Bronckart, 1996) ? Un dialogue avec la formatrice apparaît-il ? L'individu appuie-t-il, et si oui comment, son analyse sur les référents proposés ? Quelles opérations réflexives sont-elles mises en jeu : le scripteur s'autoévalue, s'interroge, décrit, interprète, se fixe des objectifs... (Vanhulle, 2002) ? Quelle est la fréquence de la conduite argumentative ? Le scripteur procède-t-il à des problématisations ? Comment les pairs sont-ils évoqués ? Quel usage est fait de la langue (lexique, syntaxe, orthographe...) et de la paratextualité (support, outils de scription...) ? Comment se modalise le récit que l'individu dresse du projet dans lequel il a été impliqué : mentionne-t-il les modalités précises de son action, les objectifs visés et les effets obtenus mais aussi les difficultés rencontrées ? Enfin, comment le scripteur qualifie-t-il le dispositif ?

3. PRINCIPAUX RESULTATS

Tous les indicateurs sus-cités ont sous-tendu la lecture fine des textes et ont permis de valider l'hypothèse générale que nous avançons au début de notre investigation. Des constellations idéaltypiques de textes peuvent en effet être dégagées et révèlent dans le même temps des postures hétérogènes d'éducateurs.

La première posture que nous avons repérée est celle d'un *authentique praticien réflexif* : elle s'observe chez neuf sujets (sur vingt-neuf). Le scripteur se positionne comme étudiant mais aussi comme personne et il se projette volontiers en tant qu'éducateur spécialisé. Ainsi, il tisse des liens précis entre son futur métier et le projet journal. Il modalise abondamment son discours. Les grilles interprétatives proposées aux étudiants sous-tendent l'analyse qu'il élabore. Les opérations réflexives sont multiples et la conduite argumentative est permanente : tous les faits assertés sont étayés par des arguments divers. Les événements relatés font l'objet d'une réelle problématisation. Les pairs sont présentés positivement. L'usage de la textualité est globalement correct, voire inventif et ludique. Certains sujets disent aimer écrire et pratiquer l'écriture régulièrement. La paratextualité est généralement sobre : le support est peu investi, la présentation formelle est quelque peu austère. Le récit qui est dressé de l'action du sujet est complexe : il ne tait pas les résistances rencontrées et les stratégies mises en jeu pour les contourner, il met en avant les objectifs poursuivis et les effets recueillis, il revient en outre sur les modalités précises du travail collectif qui a été mené. Quant aux commentaires apportés par rapport au projet dans lequel les étudiants ont été enrôlés, ils sont souvent abondants et très positifs, même s'ils se nuancent quelquefois. Les scripteurs mettent alors en abyme le dispositif et dressent une liste exhaustive des apprentissages qu'ils pensent avoir réalisés grâce à celui-ci. Les apprentissages sont très différents, d'un sujet à l'autre. Il arrive même que certains étudiants mettent en place un authentique dialogue cognitif avec nous. Bref, c'est à un véritable praticien réflexif que nous avons ici affaire, qui agit et pense son action, qui anticipe son futur métier, qui discute, problématise, juge, interprète...

A un autre extrême pourrions-nous dire, se situent trois étudiantes qui manifestent surtout une *écriture de l'hyper-affectivité*. Plusieurs indices peuvent être convoqués. Le langage est familier et oral. Le lecteur n'est pas vraiment pris en compte : il en est souvent réduit à deviner ce que le scripteur a voulu exprimer. Celui-ci accumule les listes diverses, non introduites et non commentées, listes peu compréhensibles et rédigées dans un style

télégraphique. Les étudiantes évoquent des difficultés importantes, elles se disent même complexées par rapport à certains de leurs pairs. Plusieurs de nos questions ne trouvent pas de réponses. Les sujets ne se positionnent pas comme de potentielles éducatrices mais bien comme des personnes. Le récit qu'elles dressent de leur action est plus qu'elliptique. Les opérations réflexives sont rares : elles s'autoévaluent, négativement, mais n'analysent pas, ne se questionnent pas... Le projet journal en tant que tel n'est pas non plus commenté ou jugé. Le paratexte, en revanche, est très investi : le support semble choisi avec soin et est abondamment décoré de souvenirs personnels : photos de l'étudiante alors bébé ou enfant, photos du compagnon, photos de vacances, photos à haute valeur symbolique... Dès lors, c'est à une écriture de l'immédiateté que nous sommes confrontées : nous découvrons une écriture chargée d'hyper-affectivité, une écriture maladroite, en pointillés, aut centrée...

Assez proche de cette constellation est la constellation suivante : il s'agit d'une *écriture minimaliste*. Les étudiants de ce groupe écrivent très peu, allant même jusqu'à ne pas respecter le nombre de pages requis dans les consignes. Le scripteur multiplie les stratégies pour ne pas écrire ou pour écrire un minimum : nous découvrons trois minces pages, aux caractères grands et à l'interligne important... Autre stratégie, le sujet reprend in extenso certaines de nos questions, les réponses s'avérant alors être plus courtes que ces dernières... Très peu de nos questions trouvent une réponse, elle-même souvent tout à fait elliptique. Les récits et les analyses sont plus que sommaires, les autoévaluations généralement positives. Aucune liste des apprentissages n'est établie. Le positionnement est uniquement celui d'un étudiant. Le scripteur ne peut ou ne veut, semble-t-il, rentrer dans cette activité scripturale particulière qui consiste à mettre en abyme un projet, sa propre participation à un projet... Il ne rentre pas dans l'activité réflexive demandée, il la tient soigneusement à distance. Or, il nous semble que la tâche demandée s'avère tout à fait congruente avec les démarches réflexives qui seront inhérentes au futur métier auquel se destinent les étudiants que nous formons.

Enfin, deux groupes de scripteurs présentent une caractéristique commune : ils semblent tous deux se focaliser de façon presque exclusive sur une dimension spécifique de la réflexivité. Dans le premier cas de figure, c'est *l'évaluation* qui prime sur les autres démarches : l'étudiant procède à une très longue et très nuancée autoévaluation, juge le travail entrepris, évalue ses pairs, commente la pertinence du projet... Cela étant, il laisse de côté les autres aspects. Dans le second cas, c'est *le récit* qui est au cœur de toute l'attention. Le lecteur

découvre alors de très abondants comptes rendus des multiples démarches effectuées, des motifs qui les fondaient et des conséquences qu'elles ont suscitées... Le scripteur s'attarde longuement sur les résistances qu'il a rencontrées et sur les multiples stratégies qu'il a mises en place pour les lever. Le scripteur ne semble pas alors pouvoir ou vouloir décoller du compte rendu méticuleux de son intervention : il ne se met pas réellement en cause, il ne juge pas, il n'infère pas... Il se contente de relater, d'expliquer, de résumer, de mettre en perspective les événements.

CONCLUSION

La démarche que nous avons menée recouvre selon nous plusieurs intérêts. Elle permet notamment d'aller au-delà des litanies habituelles : les éducateurs ne savent pas écrire, leur maîtrise de la langue est défaillante... La recherche présentée ici, parce qu'elle inclut l'analyse fine d'un corpus de textes authentiques, révèle des modes discursifs et, au-delà, des formes de professionnalités spécifiques. Elle suggère d'utiles réflexions sur l'utilisation de l'écriture à des fins professionnalisantes, l'écriture donnant à voir et permettant de construire dans le même temps des compétences et des composantes identitaires professionnelles. Pour autant, si des modes distincts de réflexivité ont été dégagés, plusieurs questions restent non résolues : comment expliquer l'origine de ces typologies diverses ? Comment se construit la réflexivité ? Le sujet ne peut ou ne veut-il assumer une autre logique scripturale ? Un même sujet recourt-il invariablement à un seul type de réflexivité lorsqu'il est invité à conduire d'autres tâches réflexives : rapports de stage, compte rendu d'expérience, travail de fin d'études... ? Autrement dit, y a-t-il une sorte de permanence dans la façon de se réfléchir dans d'autres tâches inscrites dans le contexte académique ou véritablement professionnel ? Partant, comment aider tous les scripteurs à assumer une écriture véritablement émancipatrice, en l'occurrence une posture de praticien réflexif ?

BIBLIOGRAPHIE SELECTIVE

- Bautier, E. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales*, Paris, L'Harmattan.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours*, Lausanne-Paris, Delachaux-Niestlé.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*, trad. par BONIN Y., Paris, Retz.

- Bucheton, D., Bautier, E. (1997). *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel*, Versailles, CRDP.
- Dufays, J.-L. et Thyryon, Fr. (2004). *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants*. Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*, Trad. par FERRY, J.-M., Paris, Fayard.
- Reuter, Y. (2002). *Apprendre et enseigner à écrire*. Paris, ESF.
- Scheepers, C. (2002). *Le travail de fin d'études*. Bruxelles, Labor.
- (2005), « Je est un auteur », in *Enjeux*, n°64, pp. 31-58.
 - (2006), « L'écriture réflexive, entrée dans la culture », in *Le français dans le monde – Recherche et applications*, n°39, pp. 96-106.
- Scheepers, C. (coord.). (1/2007). « Interactions multiples autour du lire-écrire », in *Caractères*, n°25, pp. 31-39.
- (en cours), *Le travail de fin d'études, un discours en quête d'auteur*, Double thèse de doctorat en Philosophie et lettres et en Sciences de l'éducation, Université de Liège – Université Paris VIII.
- Schneuwly, B., Bronckart, J.-P. (1985), *Vygotsky aujourd'hui*, Neuchâtel-Paris, Delachaux-Niestlé.
- Vanhulle, S. (2002). *Des savoirs en jeu au savoir en « je »*, Thèse inédite, Université de Liège, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education.
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*, Trad. par SÈVE, Fr., Paris, La Dispute.

ANNEXE 1 : consigne générale communiquée aux étudiants en début d'année

1) En quoi consiste le cours ?

Jusqu'au mois de janvier, l'entièreté du cours va être consacrée à l'élaboration du troisième numéro du journal de l'école. Ce projet répond à des objectifs pédagogiques évidents : favoriser en ce qui vous concerne des compétences en lecture-écriture-écoute-parole de haut niveau, socialiser vos textes, vous inciter à devenir acteurs dans un vaste projet collectif et interactif, vous inviter à pratiquer une écriture réflexive à propos de vos pratiques... Vous serez véritablement acteurs, co-auteurs de ce projet.

Mon rôle est de vous guider, de vous stimuler, de vous étayer mais vous serez amenés à co-construire ce projet avec moi et avec vos pairs. Le journal sera donc le fruit d'une interaction soutenue et, pour ce faire, il vous faudra mettre en œuvre bon nombre des démarches qui ont été amorcées l'an dernier. Le journal introduit des modifications majeures dans les pratiques pédagogiques traditionnelles quant au rôle du formateur (accompagnateur plutôt qu'évaluateur), au rôle des pairs (désormais partenaires dans l'apprentissage), à la nature des apprentissages réalisés (résultats d'une co-construction), au type de textes élaborés (tournés vers la socialisation et la professionnalisation), au type d'activités effectuées (réunion, constitution de comités de lecture et d'écriture, interviews, recherche documentaire, observation, démarches de communication...), à la conception de la salle de classe (lieu de rencontres, d'échanges, de recherches....)... La réussite ou l'échec de ce projet sont donc largement tributaires de vous.

C'est pourquoi la présence aux cours est rendue obligatoire : au-delà de trois absences non justifiées (certificat médical, stage, tâche pour la haute école...), vous écoperez automatiquement d'un zéro pour le cours d'expression écrite, ce qui équivaut à une seconde session automatique. La sanction a d'ailleurs été appliquée l'an dernier à quelques reprises... Les présences seront donc prises lors de chacune des séances.

2) En quoi consiste le journal ?

Si le journal sera le produit de négociations permanentes entre moi et vous, j'ai déjà pris quelques options fortes du point de vue de la périodicité du journal (un numéro par an) et du public visé (prioritairement les maîtres de stage partenaires de la Haute Ecole). Nous allons dans un premier temps critiquer les numéros existants puis nous nous concerterons pour décider de l'allure que prendra le troisième numéro.

3) Comment communiquer les articles ?

Vos premiers textes seront, j'imagine, manuscrits. Je les lirai et les annoterai au fur et à mesure, tout en vous aidant à les améliorer à divers points de vue. Vous devrez remettre une version informatique de vos textes en les envoyant à l'adresse suivante : Caroline.Scheepers@student.ulg.ac.be ou en les enregistrant sur une clé USB ou une disquette. Vos textes respecteront les normes suivantes : enregistrés en format word, police times new roman, interligne simple, alinéa d'un et demi... Les textes me seront remis en version informatique pour le jour de l'examen, dernier délai, dans le cas contraire, des sanctions seront prises. Votre texte devra comporter cette mise en page :

Titre de l'article

Paul Dupont
Etudiant en 2^e année

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX.

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX.

Bien sûr, des photos peuvent être insérées, sous certaines conditions : autorisation des personnes concernées...

Au cas où, je vous rends mes coordonnées : Caroline Scheepers, avenue d'Aix-la-Chapelle, 10 à 4020 Jupille-sur-Meuse, 04/365.88.02 ou 0475/20.05.22.

4) Comment sera évalué le dispositif ?

Il vous est demandé de concevoir un portfolio c'est-à-dire de conserver dans une farde souple **TOUTES** les traces écrites liées de près ou de loin à l'élaboration du journal. L'évaluation sommative portera sur ce portfolio, qui contiendra également des écrits réflexifs, en fonction de consignes d'écriture spécifiques qui vous seront communiquées au fur et à mesure. Votre portfolio sera remis et complété le jour de l'examen, qui se tiendra en janvier.

Consignes pour la constitution du portfolio : Cours d'expression écrite – 2^e éducateurs spécialisés

L'évaluation de votre cours d'expression écrite portera sur le portfolio que vous allez constituer. Celui-ci me sera remis lors de la session de janvier. Les travaux ne seront pas acceptés au-delà de la date qui sera fixée. Tout retard entraînera donc un zéro.

Contenu :

- ✓ Une page de garde reprenant : l'intitulé du cours, votre nom et prénom, le nom du projet...
- ✓ Un sommaire ;
- ✓ La rubrique « mes brouillons » inclura TOUS les brouillons ou textes préparatoires que vous avez rédigés en vue de préparer les articles. Attribuez clairement un titre et une date à ces textes intermédiaires ;
- ✓ La rubrique « mes lectures » inclura les textes éventuels dont vous aurez pris connaissance pour élaborer votre article. S'il s'agit d'un livre, la photocopie de la couverture suffit ;
- ✓ La rubrique « mon article » inclura la version définitive des articles ou des textes. Distinguez bien versions brouillonantes et version finale ;
- ✓ La rubrique « mes analyses réflexives » inclura les diverses analyses qui vous seront demandées tout au long de l'année et lors de l'examen de janvier ;
- ✓ La rubrique « mes autoévaluations » inclura les diverses grilles d'autoévaluation – d'évaluation complétées, en autant d'exemplaires qu'il y a de textes présentés.
- ✓ N.B. : n'insérez pas vos documents dans des chemises plastiques...

Critères d'évaluation pour le portfolio :	
Les textes demandés sont présents.	Sanction variable
Le portfolio est réorganisé en fonction d'un sommaire.	Sanction variable
Le portfolio montre une évolution positive dans les textes produits : prise en compte des remarques formulées...	/10
Les différentes échéances ont été respectées.	Sanction variable
Les écrits réflexifs témoignent d'une réflexion approfondie, argumentée, théorisée...	/20
Les écrits réflexifs témoignent de plusieurs opérations réflexives : évaluatives (je m'autoévalue), reformulatives (je reformule), interprétatives (j'analyse), interrogatives (je me pose des questions), de guidage (je me fixe des objectifs et les moyens de les atteindre)...	/20
Un triple positionnement est adopté dans l'analyse réflexive : Je personne, Je étudiant, Je professionnel.	/10
L'analyse réflexive est écrite dans une langue correcte : lexique, syntaxe, orthographe	Sanction variable
Evaluation de l'article ou du texte d'accompagnement (lettre...) dans sa version définitive	/40
TOTAL :	/100

Grille d'évaluation : l'article du journal ou le texte d'accompagnement (lettre, dossier...)	Autoévaluation	Evaluation
1) Prise en compte de la situation de communication : Je me prends en compte comme émetteur de la critique (statut, intentions...).		
Je prends en compte le récepteur (statut, intentions, connaissances...).		
Je prends en compte le contexte (travail écrit donnant lieu à une évaluation sommative...).		
1) Pertinence du contenu : Le contenu est correct, fouillé, précis...	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8
Le texte repose sur des recherches approfondies.	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
2) Respect du modèle conventionnel : Le texte respecte les normes du genre dont il relève (critique littéraire, interview, synthèse d'enquêtes ou de lectures, lettre...).		
4) Cohérence du discours : L'information progresse de façon cohérente.		
5.1) Pertinence du lexique : Le lexique est adéquat : il est correct, varié, précis...		
5.2) Pertinence de la morphologie et de la syntaxe : Les règles morphologiques sont respectées.		
Les règles syntaxiques sont respectées.		
6) Correction de l'orthographe : L'orthographe grammaticale est correcte. L'orthographe d'usage est correcte.	Sanction variable	Sanction variable
7) Prise en compte des éléments non-verbaux : La présentation formelle de la critique (soin...) est adéquate.		
TOTAL :	/ 20	/20

ANNEXE 2 : consigne d'écriture réflexive communiquée aux étudiants au terme du projet

Pour structurer votre analyse réflexive, tentez de répondre aux questions qui suivent. Le texte que vous rédigerez aura une longueur de cinq à dix pages.

- ✓ Procédez à l'*autoévaluation* des vos compétences actuelles en expression écrite et orale. Quels sont d'après vous, vos points forts et faibles dans chacun de ces domaines ? Quels aspects devriez-vous encore améliorer et comment comptez-vous vous y prendre concrètement pour remédier à vos lacunes ? Soyez précis. Vous pouvez vous aider des grilles d'évaluation que je vous donne. Pensez à tous les critères possibles.
- ✓ Comment caractériseriez-vous *un bon journal* ? Pour répondre, prenez en compte les spécificités du journal que nous avons préparé (public-cible, objectifs...). Les textes que vous avez rédigés vous semblent-ils dès lors adéquats par rapport aux critères que vous avez rédigés ?
- ✓ Observez vos *brouillons*. Comment avez-vous procédé pour préparer vos textes ? Quelles démarches avez-vous suivies ? Rédigiez-vous vos brouillons manuellement ou rédigez-vous directement sur l'ordinateur ? Pourquoi ? Est-ce habituel ? Hay (1987) distingue deux grands types d'écriture : l'écriture à processus (on rédige tout de suite, on brouillonne) et l'écriture à programme (on confectionne des plans minutieux puis on rédige). Comment procédiez-vous ? Par processus ou programme ? Pourquoi, est-ce habituel ? Classiquement (Hayes et Flower), on distingue trois opérations majeures dans l'écriture : la planification (on fait des recherches documentaires, on rédige des plans...), la mise en texte (on écrit proprement dit) et la révision (on relit, on modifie le texte...). Procédez-vous de cette façon ? Pensez-vous que la plupart des scripteurs écrivent ainsi, en trois étapes ? Lors de la phase de révision, Fabre (2002) a constaté que les enfants apportaient quatre types de modification dans leurs textes : le déplacement, la suppression, l'ajout et le remplacement. Recourez-vous à ces quatre types d'intervention dans votre texte ? Un type est-il plus fréquent que les autres ? Pourquoi ?

- ✓ La *version définitive* de votre texte est-elle nettement meilleure que les versions initiales ? Quels indices vous le montrent clairement ? Estimez-vous que le texte pourrait encore être amélioré et si oui, comment ? A quoi attribuez-vous cette amélioration ? Quelles difficultés avez-vous rencontrées et comment avez-vous essayé de les surmonter ?
- ✓ Comment avez-vous vécu cette expérience *d'écriture collective* ? Repensez à votre intervention dans le groupe. Avez-vous le sentiment d'avoir fait progresser le groupe ? Avez-vous le sentiment d'avoir pris en compte les avis des pairs ? Pensez-vous que vous avez recouru à la fonction de production (centration sur le contenu), de facilitation (centration sur la méthode de travail) et de régulation (centration sur le climat du groupe) ?
- ✓ Pensez à la *diffusion du journal*. Comment anticipez-vous la réaction des lecteurs ?
- ✓ A votre avis, *qu'aurez-vous appris* en tant que personne, en tant qu'étudiant et en tant que futur éducateur en menant ce projet d'écriture ? Quels liens pouvez-vous établir entre ce projet et votre futur métier ?