

Écrits de formation au CRMEF : secondarisation de l'expérience

Training writings at CRMEF: secondary transformation of experience

BENNIS Abdelhakim

Faculté des Sciences de l'Éducation (FSE)

Université Mohamed V – Rabat- Maroc

Doctorant

Équipe de Recherches Interdisciplinaires pour l'Innovation en Didactique et en Capital
Humain (RIIDCH)

Membre de l'Association Internationale de la Recherche en Didactique du Français
(AIRDF)

Date de soumission : 04/04/2026

Date d'acceptation : 20/05/2026

Pour citer cet article :

BENNIS. A. (2026) « Écrits de formation au CRMEF : secondarisation de l'expérience », Revue Internationale du chercheur « Volume 7 : Numéro 2 » pp : 661-678

Résumé

Au CRMEF¹, le rapport de stage et le mémoire sont des écrits de formation prescriptifs : ils sont encadrés, normés et évalués selon des critères institutionnels bien définis. Ils ne se limitent donc pas à «un compte rendu», mais transforment une expérience vécue en savoir professionnalisant et réutilisable. Or, cette transformation demeure peu décrite sur le plan linguistique. L'article propose donc d'identifier les littéracies professionnalisantes à l'œuvre et de fournir une méthode d'analyse. Pour démontrer cela, une étude de cas qualitative examine deux productions complètes rédigées en 2024-2025, complétées par neuf extraits choisis (1 à 9) et par un corpus de validation (trois rapports de stage et trois mémoires) mobilisé comme contrôle de stabilité, puis replacées dans leur cadre prescriptif (consignes, critères, genres attendus). L'analyse montre une chaîne de secondarisation en trois opérations : premièrement sélectionner et ordonner les faits, deuxièmement interpréter l'action à l'aide de notions et de références et troisièmement généraliser en principes transférables. Une grille d'indices relie alors marqueurs textuels, inférences situées du lecteur et fonction formative visée. De manière concrète, le repérage de ces indices aidera l'étudiant à expliciter ses choix, et le formateur à discuter des critères. Ainsi, l'on peut mieux accompagner l'écriture, évaluer de façon argumentée et comparer des recherches.

Mots-clés : écrits de formation , littéracies professionnalisantes , chaîne de secondarisation , marqueurs textuels , fonction formative visée.

Abstract

At the CRMEF, the internship report and the thesis are prescriptive training documents: they are structured, standardized, and evaluated according to well-defined institutional criteria. They do not merely "report", but transform a lived experience into professional and reusable knowledge. However, this transformation remains poorly described on a linguistic level. The article therefore proposes to identify the professional literacies at work and to provide a method of analysis. To demonstrate this, a qualitative case study examines two complete productions written in 2024-2025, supplemented by nine selected excerpts and a small validation corpus (three internship reports and three theses) used as a stability check, and placed back in their prescriptive framework (instructions, criteria, expected genres). The analysis shows a chain of secondaryization in three operations: first, selecting and ordering the facts; second, interpreting the action using concepts and references; and third, generalizing into transferable principles. A grid of indicators then connects textual markers, situated inferences of the reader, and the targeted formative function. In concrete terms, identifying these indicators will help the student to clarify their choices, and the instructor to discuss the criteria. Thus, one can better support writing, evaluate in a reasoned manner, and compare research.

Keywords: training writings, professional literacies, secondary chain, textual markers, targeted formative function.

¹ Centre Régional des Métiers de l'Éducation et de la Formation. Région Rabat- Salé- Kénitra.

Introduction

Les formations professionnalisantes s'appuient sur des écrits qui ne se réduisent pas à de simples traces administratives. Dans les dispositifs d'alternance, le rapport de stage et le mémoire structurent l'expérience : ils obligent à sélectionner des épisodes, à les rendre problématiques, à justifier des interprétations et à proposer des ajustements. Autrement dit, ces genres instituent un travail de mise à distance de l'action.

Les approches des littéracies académiques rappellent que lire et écrire constituent des pratiques situées, dépendantes de genres, de normes et d'attendus qui orientent ce qui est jugé pertinent et la manière de l'argumenter (Lea & Street, 1998 ; Lillis & Scott, 2007). Dans la formation des futurs enseignants de français, ces écrits se situent à l'interface du monde académique et du monde professionnel car ils invitent à traiter l'expérience non comme un « vécu » à raconter, mais comme un matériau à interpréter et à discuter. Dans cette perspective, on pose l'hypothèse que ces genres ouvrent un espace de secondarisation, en d'autres termes l'action observée ou menée quitte le registre du singulier, devient un objet de réflexion, puis un support de décision (Delarue-Breton, 2014).

L'enjeu n'est donc pas d'évaluer la « qualité descriptive » des textes, mais de décrire les opérations discursives par lesquelles un épisode de stage est transformé en savoirs d'action communicables et transférables (Crinon & Guigue, 2006). La question de recherche qui se pose est : comment le rapport de stage et le mémoire rendent-ils possible la transformation de l'expérience de stage en principes d'action argumentés ? Pour y répondre, l'article poursuit trois objectifs : (1) identifier des indices textuels de secondarisation ; (2) comparer leur fonctionnement dans deux genres prescrits (rapport de stage / mémoire) ; (3) dégager des implications didactiques pour l'enseignement de ces écrits en formation.

Une difficulté traverse toutefois ces écrits et justifie une problématisation plus exigeante : ils peuvent être interprétés comme une simple conformité à un canevas évaluatif ou comme un instrument réel de développement professionnel. Le problème scientifique qu'on peut rencontrer est comment distinguer l'effet du prescrit (rubriques, critères) du travail d'écriture qui transforme effectivement l'action en connaissance discutable ? Cette tension est décisive car si on ne la traite pas, on risque d'attribuer à la « secondarisation » des effets qui relèvent surtout de la commande institutionnelle.

Au-delà du seul cadre du CRMEF, cette étude s'inscrit dans des travaux qui interrogent la manière dont les écrits professionnalisants outillent la construction d'un regard de métier. Dans

les formations en alternance, l'écriture répond à une double injonction : elle doit attester, rendre visible une expérience située et transformer cette expérience en savoirs d'action discutables. Cette double exigence est particulièrement marquée en didactique du français où l'oral et la gestion de l'interaction constituent à la fois un objet d'enseignement et un objet d'activité professionnelle, soumis à des contraintes de classe à titre d'exemple l'hétérogénéité, la gestion du temps, la participation inégale, le climat socio-affectif, etc.

Dans ce contexte, les genres prescrits (rapport de stage, mémoire) jouent un rôle d'interface : ils articulent des normes académiques (problématisation, justification, mobilisation de traces, mise en cohérence) et des normes professionnelles (pertinence, opérationnalité, prise en compte du contexte, anticipation). Ainsi, ces textes fonctionnent comme des dispositifs de secondarisation. Ils obligent à quitter le registre du récit de vécu pour entrer dans un registre où l'action devient objet de langage, de catégorisation et de décision. L'enjeu n'est pas seulement de « réfléchir sur sa pratique », mais de rendre cette réflexion simple à communiquer, à argumenter et à réutiliser par des pairs, des formateurs ou un jury.

Enfin, l'originalité de cette contribution ne consiste pas à inventer le concept de secondarisation, déjà stabilisé dans la littérature, mais de le mettre en méthode. L'apport est triple : (i) modéliser une chaîne opératoire lisible (objectiver / reconfigurer / stabiliser) ; (ii) proposer une grille d'indices reliant marqueurs textuels, inférences situées et fonction formative ; (iii) montrer comment cette grille aide à distinguer, dans deux genres prescrits, ce qui relève du canevas et ce qui relève de choix d'auteur.

Sur le plan méthodologique, nous adoptons une approche qualitative fondée sur une étude de cas. Le corpus réunit deux écrits complets produits en 2024–2025 (rapport de stage et mémoire), complétés par un corpus analytique d'extraits (1 à 9) et par un corpus de validation (trois rapports de stage et trois mémoires) : dans ce dernier, des micro-épisodes (10 à 12) sont mobilisés comme test de stabilité des marqueurs et comme repérage de cas limites. L'analyse est conduite dans le cadre prescriptif de ces genres, à savoir les attendus, les rubriques, les critères, afin d'identifier des indices textuels de secondarisation et de décrire la chaîne de preuve (trace → interprétation → décision).

Dans un premier temps, l'article construit un cadre conceptuel problématisé relatif aux littéracies professionnalisantes et secondarisation, et précise les enjeux de la transformation du vécu en savoir d'action. Dans un second temps, il présente le dispositif CRMEF, le corpus et la démarche d'analyse en explicitant les choix qui sécurisent l'interprétation (effet de canevas, contrôle de circularité, triangulation documentaire). Enfin, il expose les résultats selon trois

opérations (objectiver, reconfigurer, stabiliser), discute l'articulation entre prescription et appropriation, puis propose des implications didactiques et des limites scientifiquement argumentées.

1. Écrire en formation² : littéracies professionnalisantes et secondarisation

Dans les dispositifs d'écrits en formation (rapport de stage, mémoire, portfolio...), l'écriture n'est pas un simple produit final : elle agit comme instrument de mise en intelligibilité de l'action. Elle oblige à passer d'un épisode à une question, d'une impression à une interprétation argumentée, puis d'une interprétation à des décisions conditionnelles. C'est précisément ce déplacement que les écrits professionnalisants visent lorsqu'ils transforment une expérience en savoir d'action partageable.

1.1. Littéracies académiques et littéracies professionnalisantes

Adopter une posture littéracique conduit à déplacer le diagnostic. Il ne s'agit pas d'abord d'identifier un « manque de maîtrise », mais de décrire des pratiques d'écriture prises dans des attentes, des contraintes et des normes de genre (Rispaill, 2020). Dans cette perspective, la professionnalisation dépend de l'appropriation de genres qui prescrivent des manières de sélectionner des faits, de les ordonner et de les justifier. Les travaux sur l'écriture dans le supérieur soulignent d'ailleurs l'efficacité de dispositifs combinant explicitation des attendus, rétroactions et réécritures guidées (Boch & Frier, 2015).

Ainsi, un même événement de classe ne prend pas le même statut selon qu'il est intégré à un journal de bord, un rapport de stage ou un mémoire : les exigences de preuve³, de mise à distance et de projection ne sont pas identiques. La conséquence est importante : la difficulté n'est pas d'abord individuelle, elle résulte d'une interaction entre normes de genre et ressources scripturales disponibles. Parler de littéracies professionnalisantes revient alors à cibler des gestes d'écriture spécifiques : (i) formuler un problème, (ii) articuler traces et interprétations, (iii) stabiliser des recommandations sous forme de conditions d'efficacité.

1.1.1. Genres, activité langagière et construction d'un objet de métier

Les écrits de formation articulent plusieurs logiques : rendre compte d'une situation, établir une preuve, mobiliser des catégories disciplinaires et produire une recommandation. En

² C'est apprendre par l'écriture à réfléchir sur sa pratique, à analyser ses expériences de terrain, à construire une posture professionnelle et à développer ses compétences d'enseignant autonome.

³ La preuve ne consiste pas à affirmer une vérité, mais à rendre visible le cheminement réflexif par lequel le stagiaire analyse une situation professionnelle.

interactionnisme socio-discursif, les textes sont des formes d'activité langagière qui configurent l'action et rendent possible sa discussion (Bronckart, 1997). Autrement dit, ces genres ne « reflètent » pas l'activité ; ils la reconfigurent en imposant une progression (situation → problème → traces → interprétation → décision). Cette progression rend visibles des variables d'action (consignes, supports, rôles, régulation) et exige une justification traçable.

Dans le travail enseignant, cette mise en mots stabilise des catégories de métier et soutient la construction d'un regard professionnel (Bucheton, 2014 ; Reuter et al., 2013). Ici, la notion de preuve doit être comprise au sens faible mais décisif : un texte devient formateur lorsqu'il rend son raisonnement vérifiable (ce qui est observé, ce qui est interprété, ce qui est proposé), et non lorsqu'il affirme une vérité.

1.1.2. Secondarisation : du récit d'expérience au principe d'action

La secondarisation désigne le passage d'un rapport immédiat à l'expérience vers un rapport médiatisé et interprétatif (Delarue-Breton, 2014). Trois dimensions sont centrales : (i) le déplacement énonciatif (de la description à l'analyse) ; (ii) la montée en généralité⁴ (de l'épisode au cas, puis à la condition d'efficacité) ; (iii) l'outillage lexical (catégories didactiques stabilisées : consigne, étayage, régulation, rôles, critères). L'écriture contribue ainsi au développement professionnel en transformant le vécu en savoir d'action communicable (Crinon & Guigue, 2006).

Pour opérationnaliser la notion sans l'essentialiser, on retient une définition pragmatique : il y a secondarisation lorsque le texte produit un déplacement observable (pronoms, modalisations, lexicalisation, enchaînements argumentatifs) qui transforme un épisode singulier en cas, puis en condition de réussite. Ce déplacement peut rester partiel (récit avec faible mise en cause) ou, à l'inverse, devenir prescriptif sans étayage explicite. L'analyse vise précisément à décrire ces degrés.

On propose un modèle en trois opérations, conçu comme outil d'analyse et de formation:

- Objectiver : construire un problème (ce qui pose problème) ;
- Reconfigurer : articuler traces et interprétations (ce qui fonde l'analyse) ;
- Stabiliser : formuler des principes d'action conditionnels (ce qui se transfère).

L'intérêt du modèle n'est pas de figer un ordre, mais de rendre lisible ce que le texte fait, autrement dit comment il transforme l'expérience en raisonnement, puis en décision discutable.

⁴ Désigne le passage d'une situation particulière vécue ou observée en classe vers une réflexion plus large sur un problème professionnel, pédagogique ou didactique.

1.1.3. Réflexivité professionnelle : de l'expérience à la décision justifiable

La secondarisation ne doit pas être confondue avec une introspection générale. Elle correspond plutôt à une réflexivité instrumentée par des exigences de justification : l'écriture oblige à convertir une intuition en hypothèse examinable, puis en décision conditionnelle. Cette approche rejoint les analyses de la pratique réflexive : une réflexion professionnelle devient rigoureuse et solidement étayée lorsqu'elle distingue explicitement ce qui est observé, ce qui est inféré, et ce qui est proposé (Schön, 1994 ; Perrenoud, 2001). Appliquée au CRMEF, elle clarifie notre objet : nous n'évaluons pas une réflexivité comme « qualité personnelle », mais comme construction textuelle rendue visible par des marqueurs (modalisation, causalité, conditionnalité, lexicalisation) et par une chaîne de preuve.

2. Le dispositif CRMEF et les matériaux étudiés

2.1. Dispositif d'alternance et écrits prescrits

L'étude porte sur des écrits prescrits dans un dispositif d'alternance au CRMEF. Le rapport de stage et le mémoire répondent à une commande de formation : rendre compte d'une situation professionnelle, la problématiser, étayer l'analyse par des traces, puis formuler des ajustements didactiques argumentés. Cette situation de production contraint la textualisation, c'est-à-dire que le texte doit rendre visible une scène (dimension descriptive), la rendre discutable (dimension analytique) et projeter une action (dimension prescriptive et conditionnelle).

L'écrit fonctionne comme médiateur entre trois temporalités : (a) l'urgence de la classe (agir, réguler), (b) le temps du recul (sélectionner, reformuler) et (c) le temps de l'évaluation (justifier, argumenter). Les canevas institutionnels pèsent sur la manière de nommer les objets, de décrire les acteurs et de rendre visibles des preuves (extraits, questionnaires, données, tableaux). Plutôt que de traiter la prescription comme un simple décor, nous l'analysons comme une condition de possibilité. Autrement dit, c'est parce que le genre impose des rubriques et des attentes que l'écriture est contrainte d'organiser un raisonnement.

Cette position impose une précaution, celle de ne pas attribuer aux scripteurs des effets relevant d'abord du dispositif. L'analyse distinguera donc (a) les marqueurs induits par la rubrique (ex. obligation de formuler une problématique ou des recommandations) et (b) les choix d'auteur (densité de traces mobilisées, prudence interprétative, explicitation des conditions d'efficacité). Cette distinction est une règle méthodologique qui permet d'éviter la surinterprétation.

2.1.1. Corpus et stratégie d'échantillonnage

Le corpus comprend deux écrits complets (2024–2025) produits par deux enseignantes-stagiaires de français :

- a) un rapport de stage centré sur la régulation de l'oral à partir d'un épisode problématique ;
- b) un mémoire empirique interrogeant l'effet du travail de groupe sur la participation orale.

L'unité d'échantillonnage est le document entier : l'objet de recherche porte sur des opérations de textualisation qui se déploient à l'échelle du genre (progression, preuves, statut des recommandations). L'échantillonnage est raisonné : contraste de genre (rapport de stage / mémoire), thématique commune (l'oral en français) et présence explicite de traces reconfigurées par l'écriture. Le rapport de stage mobilise une observation directe et deux questionnaires (enseignante / élèves) ; le mémoire s'appuie sur un questionnaire et des résultats présentés sous forme de graphiques. Ces éléments ne sont pas traités comme des données « brutes », mais comme des traces cadrées, sélectionnées, mises en forme et interprétées.

L'intérêt comparatif tient au régime de preuve : l'argumentation se fait à partir d'un cas singulier dans le rapport de stage ; la construction d'un effet se réalise à partir de tendances chiffrées dans le mémoire. Cette différence permet de comparer, à objet proche, des manières contrastées de rendre une recommandation « vérifiable ».

2.1.2. Corpus analytique d'extraits et critères de sélection

Pour fonder la démonstration, on distingue le corpus principal (les deux écrits complets) et un corpus analytique d'extraits correspondant aux segments où la secondarisation est la plus visible (Extraits 1 à 9). L'unité d'analyse est le segment discursif (problématisation, commentaire de traces, passage prescriptif). La sélection suit trois critères : densité d'indices, lisibilité du déplacement, représentativité des moments où le genre prescrit rend l'expérience discutable. Chaque extrait est localisé dans son texte source afin de rendre l'argumentation vérifiable : les segments sont interprétés comme moments d'une progression (récit → analyse → stabilisation).

2.1.3. Corpus de validation : test de stabilité des marqueurs

En complément du corpus principal analysé de manière intensive, un corpus de validation a été constitué afin d'éprouver la stabilité des opérations de secondarisation au-delà de deux productions. Il comprend six écrits prescrits (trois rapports de stage et trois mémoires), issus de cohortes différentes. Ce corpus n'a pas pour fonction d'étendre la démonstration ni de viser une généralisation statistique. Il permet de tester, sur des segments comparables (problématisation, mobilisation de traces, formulation de recommandations), la récurrence et la variabilité des

indices retenus. L'analyse procède par repérage ciblé. Ainsi, pour chaque écrit, un ou deux micro-épisodes sont extraits dans des sections homologues, puis codés à l'aide de la grille déjà construite. La restitution prend la forme d'un tableau de stabilité (Tableau n°1 bis), en intégrant explicitement des cas limites afin de limiter tout effet d'auto-validation du modèle.

2.1.4. Indicateurs d'analyse et chaîne de preuve

L'analyse s'appuie sur la matérialité textuelle : ce que le texte retient, comment il le nomme et ce qu'il en fait. Les indices de secondarisation sont regroupés en cinq familles :

1. Déplacements énonciatifs (je/nous → formulations génériques) ;
2. Modalisations et précautions interprétatives (peut, semble, on peut) ;
3. Montée en généralité et nominalisations (épisode → problème) ;
4. Lexicalisation didactique (catégories de métier) ;
5. Formulations conditionnelles et déontiques (à condition que..., il faut..., doit...).

Règle de preuve : repérer un indice explicite, l'interpréter dans son passage, puis décrire l'effet formatif attribuable (mise à distance, construction du raisonnement, stabilisation d'un principe d'action).

Tableau n°1 – Grille d'analyse (opérations, indices dominants, fonction formative)

Opération	Indices dominants	Fonction formative visée
Objectiver	Interrogatifs, nomination du problème, premiers génériques	Transformer un fait en question + critères
Reconfigurer	Traces explicités, verbes métadiscursifs, modalisations, connecteurs	Rendre l'inférence traçable et discutable
Stabiliser	Déontique + conditionnel, opérationnalisation (rôles/outils)	Formuler des conditions d'efficacité transférables

Tableau n°1bis – Stabilité des opérations de secondarisation dans le corpus de validation
Légende : ✓ = présent et clair ; ◐ = présent mais partiel ; — = absent.

Écrit (validation)	Objectiver	Reconfigurer	Stabiliser	Prudence (limites/portée)
RDS 1	✓	✓	◐	◐
RDS 2	✓	✓	◐	◐
RDS 3	✓	✓	◐	◐
Mémoire 1	✓	✓	✓	◐
Mémoire 2	✓	✓	✓	◐
Mémoire 3	✓	✓	✓	✓

Le tableau indique une stabilité des trois opérations, avec une variation attendue du degré de stabilisation selon les genres et selon la densité des traces effectivement reprises et commentées.

2.1.5. Procédure d'analyse, contrôle de circularité et triangulation documentaire

2.1.5.1. Procédure d'analyse

La procédure suit quatre étapes :

1. Segmentation des écrits (narratif, analytique, prescriptif) ;
2. Annotation des indices selon le Tableau n°1 ;
3. Description des bascules internes (constat/condition ; récit/analyse) ;
4. Comparaison inter-genres (régime de preuve, statut des traces, degré de prescription).

Pour préserver la rigueur interprétative, chaque commentaire est rattaché à un faisceau d'indices (pronoms, modalisations, connecteurs, lexique) plutôt qu'à une impression globale. La comparaison inter-genres joue comme validation interne : un même indice n'a pas le même rôle selon qu'il porte un cas singulier (rapport de stage) ou une tendance (mémoire).

2.1.5.2. Contrôle de circularité et triangulation documentaire

Afin de limiter le risque de circularité (grille « auto-validée »), la grille est stabilisée à partir de définitions opératoires (secondarisation, écrits professionnalisants) avant d'être appliquée au corpus. L'analyse recherche ensuite systématiquement des cas limites (récit minimal ; prescription peu étayée) pour tester ce que la grille explique et ce qu'elle n'explique pas. En complément, une triangulation documentaire est mobilisée : les canevas, rubriques et critères d'évaluation sont traités comme données du dispositif. Cette triangulation permet de distinguer (i) des exigences induites par la prescription et (ii) des choix d'auteur (densité de traces, prudence interprétative, explicitation des conditions).

Pour opérationnaliser cette triangulation, les canevas et critères d'évaluation (rapport / mémoire) sont mobilisés comme documents prescriptifs : ils permettent d'identifier les marqueurs attendus (rubriques obligatoires : problématique, méthode, recommandations) et de ne retenir comme indices forts que les marqueurs appropriés, c'est-à-dire ceux qui ne se réduisent pas au remplissage d'une rubrique. Un marqueur est interprété comme appropriation lorsqu'il est couplé à (i) une justification explicite, (ii) une mise en relation de traces et (iii) une formulation conditionnelle qui rend l'action discutable. Les canevas et grilles sont présentés en annexe sous forme reconstruite, afin de rendre contrôlable la part du prescrit dans la textualisation.

2.1.6. Considérations éthiques, validité et transférabilité

Les extraits sont anonymisés et cités uniquement à hauteur nécessaire. La limite principale tient à la taille du corpus : l'objectif est une description fine de mécanismes, non une généralisation statistique. La validité externe est donc pensée en termes de transférabilité : les résultats sont d'abord transférables à des contextes d'alternance où (a) des genres comparables sont prescrits, (b) les productions sont évaluées sur la traçabilité de la preuve, (c) les textes mobilisent des traces effectivement reprises et commentées. La transférabilité diminue lorsque les canevas changent fortement ou lorsque les formats de preuve sont différents.

3. Résultats - Du vécu au savoir d'action : une analyse en trois opérations

Les résultats suivent la chaîne : objectiver, reconfigurer, stabiliser. Il s'agit d'une progression analytique, non d'un ordre mécanique : dans les textes, les opérations se chevauchent. L'intérêt du modèle est de rendre lisible ce que le texte fait à un moment donné et comment il produit un raisonnement transférable.

Avant d'entrer dans l'analyse fine du corpus principal (Extraits 1 à 9), un test de stabilité a été réalisé sur le corpus de validation (Tableau n°1bis). Ce contrôle léger montre que les trois opérations (objectiver / reconfigurer / stabiliser) sont repérables de manière récurrente dans des écrits prescrits comparables, tout en rendant visibles des variations de degré et des cas limites. Ce résultat ne vaut pas généralisation, mais renforce la plausibilité des marqueurs retenus et la robustesse du modèle.

Tableau n°2 – Répartition des extraits par opération et par genre (vue synthétique)

Opération	Rapport de stage	Mémoire
Objectiver	2 extraits (1, 3)	1 extrait (2)
Reconfigurer	1 extrait (4)	2 extraits (5, 6)
Stabiliser	1 extrait (8)	2 extraits (7, 9)

3.1. Objectiver : rendre l'épisode discutable

Dans les deux écrits, l'entrée est narrative : un épisode est situé, puis un problème est construit. Le geste professionnalisant apparaît lorsque l'épisode est reformulé en question de travail et articulé à des critères d'efficacité (engagement, concentration, participation). L'objectivation suppose une délimitation : sélectionner ce qui « compte » pour l'analyse et stabiliser l'objet par nomination (« problème de consigne », « agitation », « faible engagement »). Cette nomination rend possible la reprise du référent et prépare la mise en relation avec des traces.

Extrait 1 – Rapport de stage : de l’observation à la problématique
« Comment accompagner un élève extraverti et agité... afin de favoriser son engagement... sans nuire à l’équilibre de la classe ? »

« ... Cependant, si ce comportement est encadré... il peut être valorisé... »

La question (« comment accompagner ») transforme un fait en objet ouvert et discutable : elle impose une recherche de conditions et non un jugement. Les critères (« engagement », « concentration », « équilibre ») fonctionnent comme variables d’évaluation : ils rendent possible un raisonnement où l’on compare ce qui est observé à ce qui est visé. Le pivot « cependant, si... » introduit une hypothèse conditionnelle : l’agitation n’est plus un trait psychologique, mais une variable d’action dépendant d’un cadrage didactique. Ainsi, la secondarisation débute ici par un déplacement : du singulier (une élève) vers une condition de réussite (cadrage d’activités orales structurées).

Extrait 2 – Mémoire : du constat à la question centrale
«...nous avons été frappées par le faible engagement des élèves lors des activités orales... »
« ... Dans quelle mesure le travail de groupe peut-il contribuer à motiver les élèves à s’exprimer oralement en classe ? »

Ici, la modalisation (« peut-il ») n’est pas un simple style : elle construit une hypothèse discutable. Le texte ne décrit pas un manque ; il formule une question sur des conditions d’efficacité (motiver, faire parler).

Extrait 3 – Rapport de stage : contraste interne (constat / condition)
État constatif : «... un tel profil peut parfois nuire... »

État conditionnel : « ... un besoin partagé... dans un cadre organisé et régulé... »

Le contraste met en évidence la bascule : la modalisation ouvre la discussion (« peut parfois »), puis la montée en généralité (« besoin partagé ») transforme l’épisode en cas transmissible.

3.2. Reconfigurer : articuler traces, interprétation et justification

Reconfigurer consiste à montrer comment une trace devient un argument. L’opération se repère lorsque le texte explicite des instruments (observation, questionnaires, graphiques), organise la mise en relation des données et rend l’inférence traçable par des verbes métadiscursifs (« montrer », « indiquer », « suggérer ») et des connecteurs. Les modalisations jouent ici un rôle épistémique : elles maintiennent l’interprétation ouverte tant que la preuve n’est pas stabilisée.

Extrait 4 – Rapport de stage : rendre la trace interprétable
« ... la langue majoritairement utilisée... est l'arabe... Cela montre... mais cela pose aussi la question... »

« ... Observation directe... Deux questionnaires... »

Le texte fait plus que citer : il problématise immédiatement l'observation (tension sur la place du français). La trace devient une question didactique, donc un objet discutable.

Extrait 5 – Mémoire : lecture de traces chiffrées

« ... semble réduire... On peut parler ici... »

« ... constat, appuyé par les données quantitatives... »

La modalisation (« semble », « on peut ») ne diminue pas la force de l'argument ; elle en précise le statut. Le texte distingue ce que les traces autorisent à dire de ce qu'elles ne permettent pas d'affirmer. Une donnée devient preuve uniquement si l'inférence est explicitée : comment la tendance soutient une hypothèse explicative. Ici, la secondarisation prend une forme propre au mémoire : le passage du constat à l'hypothèse se fait par une prudence contrôlée, qui rend l'analyse discutable plutôt que péremptoire.

Extrait 6 – Mémoire : rendre traçable la production de la donnée

« ... pas une évaluation, mais un retour d'expérience... »

« Question 7 : Vérifie si... »

Le texte documente la production de la donnée (statut, fonction), ce qui transforme le questionnaire en trace discutée et non en simple citation.

3.3. Stabiliser : formuler un principe d'action sous conditions

Stabiliser correspond au passage du diagnostic à une prescription argumentée. Deux marqueurs dominant : le déontique (« il faut », « doit ») et la condition (« à condition que... » ; « afin de... ») Un principe devient professionnalisant lorsqu'il est opérationnalisé : il précise des gestes, des instruments, des rôles et des critères de mise en œuvre. Stabiliser ne produit pas une « recette » : cela formule des conditions d'efficacité réutilisables et discutables.

Extrait 7 – Mémoire : obligation et condition

« ... Il doit être pensé comme un dispositif... à condition que... »

La structure impose une norme (doit) mais surtout la rend enseignable : la condition explicite ce qui rend le dispositif efficace.

Extrait 8 – Rapport de stage : opérationnaliser la régulation de l'oral

« ... bâton de parole... modérateur... synthèse... »

« ... temps chronométré... rôles... »

La prescription devient observable : elle transforme une intention en actions évaluables (outils, routines, répartition des rôles).

Extrait 9 – Mémoire : recommandations comme conditions d’organisation

« ... climat positif... »

« ... groupes équilibrés... rôles... »

Les recommandations convertissent des limites identifiées en conditions de réussite : le texte passe du constat à un cadrage d’action.

Tableau n°3 – Synthèse inter-genres (rapport de stage / mémoire)

Opérations	Rapport de stage	Mémoire	Effet sur la démonstration
Objectiver (Problématiser)	Question d’accompagnement + critères	Question de recherche (« dans quelle mesure »)	L’expérience devient objet discutable
Reconfigurer (Problématiser)	Observation + questionnaires explicités	Graphiques + questionnaire commenté	Chaîne de preuve rendue traçable
Stabiliser (Conditions d’action)	Routines, instruments, rôles	Dispositif défini par obligation/condition	Transfert en conditions d’action

3.4. Degrés de secondarisation : cas limites

Le modèle rend visibles des configurations intermédiaires : (a) des passages qui restent au niveau du récit (faible mise en cause) ; (b) des passages prescriptifs faiblement étayés (prescription peu discutable). Ces cas limites ne sont pas des « erreurs », mais des formes observables de déplacement partiel.

Extrait 11 – Cas limite 1 : récit descriptif

« Les élèves ont travaillé en groupe. »

Le relevé factuel n’est pas transformé en objet discutable : absence de problématisation, de critères, de lien à une trace ou à une décision.

Extrait 12 – Cas limite 2 : prescription faiblement étayée

« J’ai appris que pour réussir une séance, mes consignes doivent être claires et intelligibles, les expliciter avant l’activité et les adapter au niveau de mes élèves m’aidera beaucoup à atteindre mon objectif. »

Le principe est plausible mais la chaîne de preuve est absente : aucune trace identifiable ne soutient l’inférence. La prescription reste donc peu discutable méthodologiquement.

3.5. Effet du canevas : ce que le genre impose / ce que l'auteur construit

Certaines rubriques (problématique, recommandations, méthode) sont en partie induites par la prescription. Pour éviter la surinterprétation, nous retenons comme indices forts de secondarisation ceux qui ne se réduisent pas à « remplir une case », mais qui organisent une chaîne de preuve : contextualisation des traces, articulation explicite trace → interprétation, formulation de conditions d'efficacité vérifiables. À l'inverse, une prescription non rattachée à des traces relève davantage d'une norme générale (dire ce qu'il « faut faire ») que d'une décision construite par l'analyse.

4. Discussion

4.1. Ce que l'écriture rend effectivement enseignable

Retour à la question de recherche : le rapport de stage et le mémoire rendent possible la transformation de l'expérience en principes d'action argumentés lorsqu'ils organisent une chaîne stabilisée : objectiver un épisode en problème, reconfigurer l'expérience par l'articulation de traces et d'interprétations, puis stabiliser des conditions d'efficacité transférables. La différence majeure entre les deux genres tient au régime de preuve : le rapport de stage construit des décisions à partir d'un cas singulier ; le mémoire quant à lui stabilise un effet à partir de tendances (questionnaire, graphiques).

4.1.1. Ce que nos résultats confirment, et ce qu'ils ne tranchent pas

Nos résultats prolongent les approches des littéracies académiques : la réussite des écrits professionnalisants dépend moins d'une compétence « générale » que de la maîtrise d'opérations attendues par le genre (problématiser, étayer, conditionner l'action). Ils confirment aussi que ces genres reconfigurent l'expérience en catégories discutables.

Cependant, deux explications alternatives doivent être prises en considération. D'abord, certains marqueurs (problématique, recommandations) peuvent relever principalement d'une conformité au canevas ; c'est pourquoi nous n'attribuons la secondarisation au texte que lorsque la recommandation est reliée à une chaîne de preuve. Ensuite, la présence de modalisations peut provenir de normes académiques de prudence : la prudence devient un indice fort seulement lorsqu'elle accompagne une inférence explicitée (trace → interprétation). Ainsi, l'enjeu n'est pas de « prouver » que ces genres produisent toujours la secondarisation, mais de décrire à quelles conditions textuelles ils la rendent possible.

4.2. Les genres prescrits comme dispositifs de professionnalisation

Le rapport de stage et le mémoire fonctionnent comme dispositifs : ils imposent une progression et une économie de la preuve. La secondarisation n'est pas un supplément réflexif ; elle est rendue nécessaire par les exigences de genre. Concrètement, cela signifie que l'enseignement de ces écrits ne peut pas se limiter à des injonctions générales (« soyez analytique », « justifiez vos idées »). Il doit rendre visibles les opérations attendues : passer d'un épisode à une question, choisir une trace pertinente, écrire une interprétation prudente, transformer une recommandation en condition de réussite. Les grilles proposées peuvent servir d'outils de guidage pour la rédaction et la relecture.

4.2.1. Traçabilité et prudence : une épistémologie de la formation

La démonstration repose sur deux leviers : prudence épistémique et traçabilité. La prudence ne signale pas une faiblesse argumentative ; elle marque la capacité à distinguer ce qui est constaté, ce qui est inféré, et ce qui est proposé. La traçabilité, quant à elle, protège contre l'autorité de l'expérience seule (« j'ai vu donc cela est vrai ») : elle fait de l'écriture une forme d'argumentation vérifiable.

4.2.2. Implications didactiques pour la formation

Trois implications se dégagent. Premièrement, didactiser les genres : rapport de stage et mémoire doivent être travaillés comme objets d'enseignement avec critères explicites (statut des faits, formes de preuve, attendus de mise en relation). Deuxièmement, outiller la réécriture : un texte se professionnalise quand il relie mieux traces et interprétations et formule des conditions d'efficacité sans sur-affirmation. Troisièmement, ancrer l'écriture dans des catégories disciplinaires : en didactique du français, la secondarisation s'appuie sur des catégories langagières (reformulation, régulation, consigne) et sur des formats de preuve (extraits, traces, micro-analyses).

Sur le plan opérationnel, trois outils simples peuvent être expérimentés :

1. Une fiche de relecture « trace → interprétation → décision » ;
2. Une consigne de réécriture centrée sur la montée en généralité (ajouter critères et catégories pour passer du narratif à l'analytique) ;
3. Une banque de formulations conditionnelles et déontiques adaptées au genre (« à condition que..., afin de..., il convient de... »).

4.3. Limites, consolidation et conditions de transférabilité

La portée reste qualitative et située : le corpus est restreint. La consolidation empirique peut suivre deux voies : (i) élargir le corpus (plusieurs rapport de stages/mémoires) pour tester la récurrence des indices ; (ii) documenter le processus (versions successives, rétroactions) afin d'observer comment les opérations de secondarisation se construisent dans la réécriture. Des entretiens d'auto-confrontation pourraient compléter l'analyse en documentant les intentions des auteurs, sans réduire l'objet à une psychologie de la réflexivité.

Conclusion

À partir de deux écrits prescrits en formation d'enseignants au CRMEF, l'article a décrit des mécanismes textuels par lesquels une expérience de stage devient analysable et transférable. Les résultats mettent en évidence une chaîne de secondarisation en trois opérations : objectiver un épisode en problème, reconfigurer l'expérience en articulant traces et interprétation, stabiliser un principe d'action sous forme de conditions d'efficacité. L'intérêt principal est didactique et méthodologique : ces gestes ne devraient pas être seulement exigés, ils peuvent être enseignés et évalués de manière argumentée et ce par l'explicitation des genres, les grilles de lecture, les retours ciblés, les réécritures guidées.

Sur le plan de la formation, cette approche rend les attentes explicites. Ainsi, plutôt que de demander aux stagiaires « d'être réflexifs », on peut leur apprendre à écrire des bascules : du vécu vers la question, de la trace vers l'interprétation, de l'intuition vers la condition d'action. Sur le plan de la recherche, l'article propose une articulation opératoire entre littéracies et développement professionnel : la secondarisation apparaît comme une opération discursive qui transforme l'expérience en connaissance de métier. Un corpus plus large permettra de tester la récurrence des marqueurs, mais la grille offre déjà un outil pour décrire finement ce qui se joue dans des écrits souvent évalués globalement.

BIBLIOGRAPHIE

- Boch, F., & Frier, C. (dirs.). (2015). *Écrire dans l'enseignement supérieur : Des apports de la recherche aux outils pédagogiques*. Grenoble : UGA Éditions.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours : Pour un interactionnisme socio-discursif*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Bucheton, D. (2014). L'activité langagière comme cœur du travail enseignant. *Pratiques*, 163–164, 11–26.
- Crinon, J., & Guigue, M. (2006). Écriture et professionnalisation. *Revue française de pédagogie*, 156, 117–169.
- Delarue-Breton, C. (2014). Le mémoire de master MEEF : Un nouveau genre universitaire ? *Diversité*, 177, 50–54.
- Lea, M. R., & Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157–172.
- Lillis, T., & Scott, M. (2007). Defining academic literacies research: Issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 5–32.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre-Derville, I., & Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques (3e éd.)*. Bruxelles : De Boeck.
- Rispail, M. (2020). La posture littéracique : Une école de modestie et d'étonnement. *Forumlecture.ch*, (2).
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel (éd. fr.)*. Montréal : Éditions Logiques.