

# L'ÉCRITURE SUR LA PRATIQUE EST-ELLE UN OUTIL DE PROFESSIONNALISATION ?

FRANÇOISE CROS

**D**epuis 3 ans, nous<sup>1</sup> menons une recherche tendant à répondre à la question suivante : « À quelles conditions l'écriture (ou certains types d'écriture) sur les pratiques professionnelles développe-t-elle des compétences professionnelles ? »

L'origine de cette recherche relève d'une perplexité : pratique et discours sur la pratique sont-ils compatibles ? Quelle est la nature de leur lien ? Peut-on affirmer, comme le font beaucoup de formateurs, que l'écriture enrichit la pratique et la rend plus performante ? La tentation est alors grande de légitimer la pratique par la discoursivité. Les travaux de nombreux chercheurs dont Michel de Certeau affirment qu'il existe une tentation actuelle de réduire les pratiques à de simples jeux de langage. Certeau<sup>2</sup> rappelle qu'il y a une irréductibilité des pratiques par rapport au discours, « de là, ce double paradoxe : penser la pratique et, d'autre part, écrire les pratiques ». Il pose la nécessité et en même temps l'impossibilité d'écrire les pratiques.

Pourquoi alors, malgré de telles alertes, une telle croissance du nombre de dispositifs de formation profes-

sionnelle prenant pour outil de professionnalisation l'écriture et dont la motivation s'appuie sur des pratiques réalisées par le scripteur ?

Le discours tenu par ceux qui mettent en place des dispositifs incluant l'écriture dans leur modalité de formation s'appuie sur des caractères spécifiques de l'écriture et sur beaucoup de travaux contemporains portant sur l'écriture et sur ses potentielles facultés à élever le niveau de performance professionnelle. Par exemple, l'arrivée du mémoire professionnel dans la formation initiale des enseignants appartient à cette hypothèse.

Actuellement, au-delà de la croissance rapide des publications qui en témoignent, les analyses de pratiques dans la formation initiale et continue des enseignants, des éducateurs, des travailleurs sociaux, bref, de tous ceux qui ont un contact fort et impliquant avec autrui, occupent une place de plus en plus importante.

Par ailleurs, la montée en puissance, à la suite de la loi de modernisation sociale de 2002, de la validation des acquis d'expérience requiert la construction d'un dossier de mise en valeur de son expérience professionnelle à

1. Le « nous » caractérise l'ensemble d'équipes de recherche piloté par l'INRP de Paris.

2. M. Certeau (1980). *L'invention du quotidien*, t. 1 *Arts de faire*. Paris : UGE, coll « 10/18 », p. 61.

travers une écriture accompagnée. Alors, l'usage de l'écriture dans ce contexte, est-il un effet de mode ou un véritable outil de professionnalisation ?

Qu'est-ce qui prend tous ces formateurs à solliciter la pratique réalisée et à la convoquer dans des analyses et des mises en forme dont les modalités sont extrêmement variées ? Une revue de synthèse a été faite dans la *Revue Française de Pédagogie*<sup>3</sup>. Curieusement, l'écriture y tient une place mineure alors qu'elle semble devenir le fond de commerce de beaucoup de formateurs et le passage obligé de validations des expériences. Ces formateurs dépassent parfois l'analyse de pratique « canonique » pour monter des ateliers d'écriture voire de création ou d'imaginaire.

Cette recherche a débuté en 2000 pilotée et commanditée par l'INRP, sous forme de ce que l'on appelait jadis une « recherche en appel à coopération », c'est-à-dire une recherche qui regroupe, sur le territoire national, des équipes de chercheurs pilotées par un universitaire. À partir d'un projet cadre élaboré par l'INRP, approuvé par son conseil scientifique, chaque équipe a une certaine marge de liberté pour élaborer son propre protocole de recherche, ses propres référents théoriques, construire son terrain et mener ses travaux. Mais aussi chaque équipe tient compte de ce que font les autres équipes pour confronter ses référents, échanger sur les concepts, sur les hypothèses et sur les méthodologies. Toutes les équipes ont été recrutées et sont mues par la même question de départ et ses éléments définis dans le projet cadre.

L'idée de départ était que la multiplicité des terrains professionnels permettrait de dégager des caractères communs aux conditions pour qu'une écriture conduise à une formation professionnelle.

Ainsi, huit équipes<sup>4</sup> ont travaillé sur cette problématique. L'objet de cet article sera de relater les modalités de questionnements, les obstacles rencontrés, les constructions méthodologiques et les premiers résultats, pour conduire le lecteur vers un ensemble de réflexions et de questions centrales sur le lien entre écriture et compétences professionnelles.

## DES DISPOSITIFS DE DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES OU DE FORMATION PROFESSIONNELLE TRÈS DIFFÉRENTS

Un des aspects de la richesse de cette recherche a été de travailler sur des dispositifs de formation professionnelle différents, tous utilisant de manière centrale l'écriture comme outil de professionnalisation. Ces dispositifs se regroupent en cinq catégories ;

- Des dispositifs bien connus de formation professionnelle initiale en IUFM, avec le mémoire professionnel. Nous nous sommes limités aux mémoires professionnels préparés avec des étudiants titulaires de la première partie du CAPES de lettres.

- Des dispositifs de formation continue d'adultes, en Université comme les DUFA (diplôme universitaire de formation des adultes) ou les DHEPS (diplôme des hautes études professionnelles et sociales).

- Des formations continues en instituts supérieurs de travail social comme le DSTS (diplôme supérieur du travail social).

- Des options de licence professionnelle en université où l'écrit est requis à partir d'un mémoire sur les pratiques.

- Des publications dans un réseau de valorisation des innovations qui émanent soit d'une écriture accompagnée et directement à destination d'un public de pairs, soit d'un dispositif où les écrits sont, là, de seconde main, et interrogent la place du scripteur.

Cette variété a donc été voulue dès le départ de la recherche. Ce que nous cherchions était, au-delà des champs professionnels, ce qui est spécifique de cette écriture sur les pratiques et les conditions de ses effets sur les pratiques elles-mêmes. Nous aurions même souhaité dépasser le cadre des travailleurs sociaux, des formateurs et des enseignants. Nous aurions souhaité avoir des ingénieurs auprès desquels un écrit sur la pratique est sollicité. Nous avons tenté d'avoir des chefs d'entreprise ; les travaux portaient sur les consignes de sécurité dans les entreprises et étaient pilotés par la caisse régionale d'assurance maladie. Nous n'avons pu

3. Marcel, J.F., Olry, P., Rothier-Bautzer, E. et Sonntag, M. (2002), Les pratiques comme objet d'analyse, *Revue Française de Pédagogie*, n° 138, 135-170.

4. Quatre projets à Lille conduits par Marie-Christine Presse, Gilles Leclercq, Marie-Pierre Veperien et Jean et François Berthon ; un projet à Montpellier conduit par Françoise Bréant ; un projet conduit à Nantes par Annette Gonin-Bolo ; un projet à Toulouse conduit par Marie Hélène Roques ; un projet à Paris, conduit par Rozenn Guibert et Mokhtar Kaddouri ; un projet à Nancy conduit par Patricia Champy-Remoussenard.

continuer car la personne responsable de cette formation a eu du mal à se situer théoriquement face à la problématique. Il s'agissait en effet d'une réflexion et non d'une recherche sur des pratiques de formateurs utilisant l'écriture comme outil de professionnalisation ! En d'autres termes, la portée de cette recherche est restée limitée aux champs professionnels des enseignants, des travailleurs sociaux et des formateurs.

En résumé, tous les dispositifs appartenant à cette recherche possèdent cinq caractéristiques communes :

- L'écriture est toujours insérée dans un dispositif d'analyse de pratiques.
- L'écriture est portée sur une posture de réflexivité (nous y reviendrons).
- La formation est toujours une formation en alternance : terrain où s'exercent les pratiques et centre de formation.
- L'écriture s'inscrit dans le cadre d'une professionnalisation, c'est-à-dire que le métier ne peut plus être considéré comme acquis par imitation ou simple immersion ; il se professe, à la manière de ce que décrit Bourdoncle (1981, 19) : « Une activité devient profession lorsque ses savoirs et ses croyances sont « professés », c'est-à-dire transmis par déclaration publique et explicite, selon le premier sens du mot (profession de foi) et non acquis mystérieusement selon les voies non explicites de l'apprentissage imitatif. Un savoir et des croyances énoncés puis écrits, cela implique inéluctablement un processus de rationalisation. Dans ce processus, la fonction de transmission devenue distincte de l'acte et de la fonction de production s'autonomise, s'institutionnalise ». L'écriture devient alors un possible support de cette profession.
- Les formés bénéficient, lors de leurs activités d'écriture, d'accompagnements divers.

## **UNE DÉFINITION DES TERMES DE LA PROBLÉMATIQUE : QU'EST-CE QU'UNE ÉCRITURE SUR LA PRATIQUE ? QU'EST-CE QU'UNE PRATIQUE ? QU'EST-CE QUE DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES ?**

Quatre ensembles conceptuels ont été examinés : écriture, pratique, écriture sur la pratique et compétences professionnelles.

## **L'ÉCRITURE**

Tout d'abord, nous avons distingué l'écriture professionnelle de l'écriture sur sa pratique. L'écriture professionnelle est celle qui consiste à fournir des écrits indispensables à l'exercice de sa profession. Par exemple, le médecin écrit pour ses patients des ordonnances ou le magistrat fait des comptes rendus de décisions juridiques. Chez les enseignants, les écrits professionnels sont les préparations de cours, les corrections de copies, etc.

L'écriture sur la pratique ou sur sa pratique (nous avons abandonné le terme « écriture pratique » qui prêtait à confusion entre le geste même d'écrire et son produit car l'écriture est elle-même une pratique sociale).

Mais une fois cette distinction faite, rien n'est encore clair. S'agit-il d'une écriture, de l'écrit, de son processus, de ses effets ? Le processus n'est-il pas plus important que le résultat écrit ? De toute façon, dans ces dispositifs, il existait plusieurs états de l'écriture, plusieurs écrits intermédiaires, plusieurs écritures intermédiaires.

Le dispositif n'est-il pas alors consubstantiel à la production de cette écriture ? Peut-on dissocier les dispositifs de l'écriture comme outil de formation ? N'y a-t-il pas indivision d'un tout en tant que système et configuration d'interactions ? Comment alors envisager le rôle spécifique de l'écriture ?

L'arrivée de l'informatique transforme le rapport à l'écriture et le rapport de l'écriture au corps : cela ne joue-t-il pas un rôle face à cette écriture proche de la pratique ? Doit-on distinguer les dispositifs sollicitant de façon manifeste l'écriture manuelle de ceux exigeant un tapuscrit ?

L'écriture se lit ; elle est communication différée et expose celui qui a écrit au regard d'autrui et à son jugement. Chaque mot écrit est une trace irréversible ; il n'est pas la parole incarnée, contextualisée.

Mais de quelle écriture parle-t-on ? Au-delà du fait que chacun possède son propre caractère d'écriture, il peut être amené à faire des écrits successifs sur un même sujet. Le groupe littéraire Oulipo en est un exemple. Quel est le destinataire précis d'un tel écrit ? Les pairs ? Les formateurs ? Un groupe de personnes indéfinies ? Des supérieurs hiérarchiques ?

L'écriture est, sans conteste, une activité complexe ; elle se réfère aux travaux des linguistes, des psychologues, des sociologues, des ethnologues, à travers des théories telles que celles des signifiants graphiques, de l'analyse de discours, de la pragmatique, de la production de textes, etc.

Dans cette recherche, nous avons limité notre approche de l'écrit en considérant ce dernier comme production de types de textes, production tamisée et orientée par ce que certains n'hésitent pas à appeler des « formateurs en expression écrite » qui facilitent l'écriture pour des adultes qui n'en ont pas (ou plus) l'habitude et à des fins de formation professionnelle.

Nous avons pris, au début, la définition d'Abraham Pain<sup>5</sup> : écriture sur les pratiques ou « écriture praticienne, écriture produite par des professionnels, sur leurs pratiques, avec des objectifs personnels et professionnels, dans un contexte institutionnel ».

Nous n'avons pas trouvé de typologie des textes écrits demandés au cours de formations professionnelles, écriture « longue » c'est-à-dire qui demande plus de 30 pages et qui s'inscrit dans le long terme, tout au long d'un dispositif de formation dont elle est l'instrument fondamental, même si des écrits intermédiaires, parfois plus courts, sont exigés. Ce travail de définition du champ a également bénéficié des travaux de Michel Dabène<sup>6</sup> qui proposent une prise en compte de ces écrits selon trois niveaux :

– le niveau de la matérialité graphique (organisation de l'espace d'écriture, lisibilité, typographie, etc.), une sorte « d'habillage » de la langue ;

– le niveau de fonctionnement textuel : cohésion interphrastique, continuité et progression thématique, cohérence sémantique, etc. ;

– le niveau du fonctionnement pragmatique qui concerne les intentions du scripteur, la prise en compte du destinataire, la mise en œuvre des stratégies discursives, etc.

La réalité de la recherche a conduit à tenir compte de ces niveaux ensemble, dans un tout indissociable où le troisième niveau reflétait les deux précédents.

## LA PRATIQUE

Choisir comme objet de recherche « Écrire sur sa pratique » requiert de savoir ce qu'est la pratique. L'action elle-même ? Ce qu'il en reste est-il restitué par une mémoire toujours infidèle ? Les gestes précis ? Nous avons alors adossé notre définition sur celle donnée par

Beillerot (1996) : « Les pratiques renvoient aux procédés pour faire. C'est tout à la fois la règle d'action (technique, morale, religieuse) et son exercice ou sa mise en œuvre. Cette double notion de pratique la rend précieuse : d'un côté les gestes, les conduites, les langages ; de l'autre, à travers, ce sont les objectifs, les stratégies, les idéologies qui sont évoqués ». Cette définition ne simplifie pas la prise en compte de la pratique dans la mesure où se mêlent des actions, des pensées, des intentions sur ces actions et des convictions y compris religieuses et philosophiques.

Le problème se complique lorsqu'il s'agit de réactiver cette pratique pour autrui. Le poids de la mémoire, de la subjectivité, de la stratégie de communication, est important. L'entretien d'explicitation de Vermersch, très sollicité dans des analyses de pratiques, a été évoqué sans être retenu. L'essentiel ne serait-il pas, plutôt que la recherche d'une vérité jamais atteinte, la véracité et le travail sur cette dernière ?

## L'ÉCRITURE SUR LA PRATIQUE

Elle a été entendue comme un syntagme qui recouvre la traduction en traces écrites d'une réalité reconstruite ou, plutôt, d'un vécu particulier (certains parlaient de ressenti). L'écriture sur la pratique n'est ni l'hypostase de la pratique, ni une transcription de la réalité, mais un filtre cognitif, affectif, émotionnel, social, etc. La reconstruction fidèle de ce qui s'est passé dans la réalité n'est pas ce qui est recherché à travers cette écriture. C'est une écriture de l'événementiel supposé de la réalité ou, plutôt, de la pratique. On ne peut aborder ce type d'écriture en degré de sincérité par rapport à une réalité de toute façon insaisissable en dehors de celui qui l'a vécue.

Ce qui « tient » l'écriture sur la pratique dans cette recherche, ce sont les dispositifs de formation qui lui donnent sens. Ces dispositifs sont l'écrin dans lequel repose l'écriture sur la pratique (consignes, personnalité des formateurs, leur rapport à l'écriture, les consignes données, les modalités de regroupements, les situations d'écriture, etc.).

5 A. Pain (2001), « Les apprentissages informels accompagnant l'écriture praticienne », CRF du CNAM, *Questions de recherche*. Paris : INRP.

6 M. Dabène (1987), *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles : De Boeck.

## LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

Là où le problème devient plus complexe, c'est dans la définition du travail de l'écriture à des fins de développement professionnel.

Le passage de la théorie à la pratique est questionné, de façon latérale. La théorie est langage mais surtout écrit : formalisation, généralisation, éloignement du contexte. Peut-il exister une position médiane qui ne congédierait pas les pratiques tout en les rendant audibles à d'autres, étrangers à la pratique énoncée ? S'agirait-il d'un travail de médiation ? Ou bien n'est-on pas tout simplement en train de développer des compétences scripturales car on sait bien que plus on écrit et mieux on sait le faire ? Compétences scripturales dont la portée pourrait être de nier voire de s'éloigner de la pratique dans une sorte de trahison ? N'a-t-on pas vu jadis des courants politiques refuser lecture ou écriture comme outil de perversion du prolétariat ? Les travaux de Michel de Certeau sur l'invention du quotidien ne disent pas autre chose...

Durant la première année de recherche, nous avons minimisé la possibilité d'existence d'une écriture « réflexive », l'écriture sur la pratique nous paraissant avoir une spécificité. C'est lorsque nous avons abordé la question des compétences que les chercheurs ont pensé aux capacités argumentatives, proches parfois de la rhétorique scripturale, capacités qui auraient à voir avec ce développement professionnel.

Les compétences, dont la définition plurielle ne contribue pas à clarifier le débat, nous ont conduit à rejeter les capacités comme ayant un sens trop étroit, quelque peu behavioriste et de qualification. Les compétences sont même devenues transversales ! Des compétences qui vont au-delà du profil du métier pour englober des ensembles cognitifs et affectifs larges. Les débats autour du mot compétences ont été houleux et ont conduit le groupe à, temporairement, le mettre entre parenthèses pour le remplacer par le mot « effets ». Ce passage d'un mot à un autre a produit une sorte de libération des chercheurs qui se sont permis d'introduire là le champ de la dynamique identitaire.

## UNE MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE SITUÉE SUR LE VERSANT MONOGRAPHIQUE

Chacun des dispositifs a été étudié minutieusement respectant un canevas précis permettant des comparaisons, selon les grandes lignes suivantes :

- Contexte du dispositif ;
- Dispositif d'écriture (durée, formes d'accompagnement, consignes d'écriture, etc.) ;
- Compétences professionnelles attendues et pré-requis.

À l'issue de ces monographies, trois grands types de dispositifs ont été répertoriés en fonction des objectifs des écrits finaux fournis : les écrits demandés à des fins de validation d'une formation (par exemple, le mémoire professionnel en IUFM) ; les écrits à des fins de communication aux pairs (publications) ; et, enfin, des écrits pour se former à mieux maîtriser et penser les gestes professionnels (en formation continue surtout).

Mais une telle typologie n'est pas apparue suffisamment fine et pertinente pour saisir la portée de l'écriture dans sa vertu formatrice professionnelle. Les équipes se sont alors penchées sur les situations sociales de production des écrits. Qui est le commanditaire ? Quelles sont les formes d'accompagnement dans ce travail d'écriture, privilégiant ainsi plus le processus d'écriture que le produit lui-même. C'est parce que l'on écrit à propos de sa pratique que l'on devient meilleur professionnel : mais comment le prouver ? L'administration de la preuve est devenue une constante dans le groupe, alors que l'on était submergé par la variété des formes d'accompagnement à l'écriture (groupes de paroles précédant les écritures intermédiaires, ateliers d'écriture variés, lectures réciproques silencieuses ou à voix haute, lecture sur transparents des textes, carnets de bords, journaux personnels, rapports de stages, portfolio, etc.).

L'abandon momentané du terme compétences a permis de formuler des enquêtes auprès des formés et des formateurs sous la question : « En quoi l'écriture sur sa pratique a-t-elle des effets sur sa pratique ? ».

Et tout un ensemble de questions communes ont été bâties autour de ce thème et posées aux personnes engagées dans ces dispositifs. Les réponses sont toutes affirmatives mais pouvait-il en être autrement à partir du moment où seuls sont consultés ceux qui ont été impliqués dans ce genre de formation ?

## LES PREMIÈRES CONCLUSIONS ET LES QUESTIONS EN SUSPENS

Tout d'abord, il y a écriture et écriture. Nous ne sommes pas sûrs de tous parler de la même chose. Ce ne serait alors pas la forme à proprement parler de l'écriture réalisée mais l'intention de professionnalisation qui produirait des effets différents ?

Des effets ont pu ainsi être dégagés :

- La possibilité d'incarner son écrit dans du vécu, lié à des situations concrètes où l'auteur adopte une position personnelle.
- La possibilité de poser des questions interprétatives à propos de situations plausibles, une prise de conscience des éléments implicites de leur moi et de leur théorie subjective.
- La possibilité de garder mémoire de situations professionnelles.
- Le devoir de témoigner.
- Cela peut correspondre à quatre ensembles de compétences : cognitives (résolution de problèmes) ; réflexives (prise de conscience de sa pratique professionnelle) ; procédurales (construction d'une démarche raisonnée et progressive) ; langagières (transmission et formalisation d'une pensée).
- Si on voit la formation comme la transformation des représentations, on peut considérer l'écriture comme un processus médiateur et heuristique.
- Exigence de l'écriture comme l'écrit Jean Oury<sup>7</sup> : « Les fuites en avant dans l'écriture... L'écriture n'est ni une fuite, ni une fioriture ». L'écriture permet d'accéder à une distanciation particulière amenant à la conscience les orientations éthiques de l'agir.

Une question est apparue : peut-on sérieusement parler d'une écriture qui aurait pour rôle de développer la professionnalisation ou doit-on parler d'écritures multiples dont les mises en situation conduisent à un développement professionnel ? Autrement dit, ce ne serait pas l'écriture qui autoriserait le développement de compétences professionnelles mais les situations dans lesquelles elle s'inscrit ? La quiddité de l'écriture sur la pratique disparaîtrait au profit des dispositifs de formation eux-mêmes. Nous serions-nous alors trompés de problématique, nous laissant entraîner par le langage courant du monde de la formation ?

C'est alors que le groupe a senti que cette écriture sur la pratique avait un caractère particulier : c'était une « écriture réflexive »<sup>8</sup>.

Qu'entend-on donc par cette formule ? Réfléchir n'est pas le propre de l'écriture ! Cependant, dans tous les dispositifs de formation analysés, l'écriture avait cette

particularité, à un moment ou à un autre, de « réflexion ». Les consignes orientaient l'écriture à produire dans le sens d'une distanciation, d'une interrogation d'une pratique et de sa mise à l'épreuve auprès d'autrui, formateur ou autres formés. Ce qui était demandé n'était pas un récit (comme un récit de vie qui, lui aussi, est utilisé à des fins formatives), ni une description ; encore moins une observation. Il s'agissait de pouvoir retravailler sur le témoignage d'une pratique contée, qu'elle soit réelle ou imaginée à partir d'un événement vécu. Ce qui compte, ce n'est pas de savoir si ce qui est dit est vraiment ce qui s'est passé, de cela, les formateurs s'en moquent ! Tous les dispositifs faisaient travailler le scripteur, selon des modalités différentes (groupes d'échanges oraux appuyés sur cet écrit, groupes de lectures des écrits, commentaires des formateurs, etc.), sur les éléments du processus de construction de cette réalité et dans lesquels le formé est partie centrale (son vécu).

Trois modes de réflexivité ont alors été dégagés :

- L'autoréflexion, c'est-à-dire l'autoréférentialité et l'autoévaluation produite lorsqu'une personne écrit et qu'elle se pose à elle-même des questions et prend la décision de choisir tel terme plutôt que tel autre, lui révélant parfois à elle-même ce qu'elle pensait sans aucune préméditation (caractère épistémique de l'écriture).

- La co-réflexion qui est déjà quelque peu présente dans l'autoréflexion dans la mesure où l'individu écrit pour être lu par un autre. Cette co-réflexion (ou coopération dans la réflexion ou dialogisme) est l'interpellation par les autres qu'ils soient en présenciel ou en différé voire en théorie comme des emprunts bibliographiques (hétéroréflexion).

- La proréflexion perçue dans une sorte de jet en avant dans l'intentionnalité d'une action qui n'existe pas encore et qui trahit de façon plus ou moins manifeste les valeurs qui guident le praticien.

Ces trois moments sont tous présents dans les dispositifs étudiés, de façon différente et dans un ordre variable. Dans ce cas, nous sommes en présence d'une écriture réflexive particulière dans la mesure où elle s'appuie sur des souvenirs de pratiques professionnelles (parfois la

7. J. Oury (1983), in Mannoni, M., *Le symptôme et le savoir*. Paris : Le Seuil, 62.

8. La tentation était grande dans la mesure où les travaux portant sur le praticien réflexif sont portés au plus haut intérêt des chercheurs et des formateurs...

méthode des incidents critiques est utilisée), convoque des types de réflexivité complémentaires à des fins de révision de cette dite pratique pour, dans le futur, produire une pratique différente.

Si l'apport de la preuve est difficile à donner dans ce genre de recherche, la confrontation de dispositifs dont les finalités sont les mêmes a permis de dégager des caractéristiques de cette formation, notamment de l'écriture qui en constitue l'élément central.

Le phénomène de la métacognition a été abordé et refusé car trop orienté vers le versant cognitif. En effet, si on s'appuie sur la définition donnée par Deschênes<sup>9</sup> : « La métacognition comporte des connaissances sur les connaissances et les processus cognitifs et une activité cognitive particulière dont la fonction est de gérer, diriger, contrôler ou évaluer les processus cognitifs mis en œuvre lors de la réalisation des tâches cognitives », les activités réflexives employées dans l'écriture de ces

dispositifs sont plus ancrées dans l'affectif, le subjectif, le charnel, le spatial et le temporel.

Ce type d'écriture réflexive produit des connaissances, du sens, des savoirs sur la pratique, des dévoilements et des révélations de tensions qui sous-tendent les motifs de l'agir professionnel, dans une communauté professionnelle.

La recherche arrive à son terme et les équipes exploitent actuellement les entretiens tenus auprès des formés pour recueillir de façon précise les modalités de formation par l'écriture sur les pratiques telles qu'elles ont été ressenties et telles qu'elles paraissent dans leur impact sur les pratiques après formation.

Une goutte d'eau dans la mer des travaux tentant d'éclaircir les liens entre écriture et pratiques...

Françoise CROS  
INRP

---

9. A.J. Deschênes (1991), « La lecture : une activité stratégique », in *Les entretiens de la Villette*. Paris : Éditions Christine Grall, 29-49.

