

Françoise CROS, dir., *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*

Paris, Éd. L'Harmattan, coll. Action et Savoir-Recherches, 2006, 276 p.

Véronique Pardonnet



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsdecommunication/7420>

DOI : [10.4000/questionsdecommunication.7420](https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.7420)

ISSN : 2259-8901

Éditeur

Presses universitaires de Lorraine

Édition imprimée

Date de publication : 1 juillet 2007

ISBN : 978-2-86480-829-9

ISSN : 1633-5961

Référence électronique

Véronique Pardonnet, « Françoise CROS, dir., *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles* », *Questions de communication* [En ligne], 11 | 2007, mis en ligne le 01 juillet 2007, consulté le 12 avril 2021. URL : <http://journals.openedition.org/questionsdecommunication/7420> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.7420>

Ce document a été généré automatiquement le 12 avril 2021.

Questions de communication is licensed under CC BY-NC-ND 4.0



Françoise CROS, dir., *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*

Paris, Éd. L'Harmattan, coll. Action et Savoir-Recherches, 2006, 276 p.

Véronique Pardonnet

RÉFÉRENCE

Françoise CROS, dir., *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*. Paris, Éd. L'Harmattan, coll. Action et Savoir-Recherches, 2006, 276 p.

- 1 Fruit du travail en trois ans de plusieurs équipes de recherche coordonnées par Françoise Cros et réunies autour d'une même problématique – l'écriture sur sa pratique comme outil de professionnalisation –, cet ouvrage a l'ambition de dégager, à travers l'analyse de dispositifs de formation professionnelle très différents, les effets de formation produits par l'écriture sur sa pratique professionnelle. La pratique étant entendue ici dans le sens que lui attribue Jacky Beillerot (*Les cahiers pédagogiques*, 346, 1996).
- 2 La première partie de l'ouvrage (pp. 29-75) porte sur les mémoires professionnels comme outils de professionnalisation en formation initiale. La contribution de Gilles Leclercq, professeur en sciences de l'éducation se fonde sur l'analyse d'un dispositif en Institut universitaire professionnalisé (pp. 29-40). En s'appuyant sur les conclusions de Jack Goody (*La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Paris, Éd. de Minuit, trad. de l'anglais par J. Bazin et A. Bensa, 1977), il énonce que « l'obligation de mettre en mots l'action professionnelle est un projet pour autrui potentiellement judicieux et anthropologiquement consistant ». Pourtant, il lui apparaît que pour être professionnalisante, l'écriture doit être investie d'une intention de ce type. Côté usagers, le regard transversal sur la manière dont ils se servent du dispositif de formation donne à voir une très grande variété d'utilisations qui ne sont pas exclusives

les unes des autres. Anne Rabany, inspecteur d'Académie (Versailles) interroge les mémoires professionnels des conseillers principaux d'éducation (CPE) en formation par alternance en Institut universitaire de formation des maîtres – IUFM (pp. 41-60). Ces mémoires portent sur la vie scolaire et servent à valider leur formation. Les mémoires ont été recueillis sur trois années scolaires ; enquêtes et entretiens viennent compléter cette étude afin de caractériser les projets entrepris mais aussi pour mieux comprendre la contribution du mémoire à la formation. En définitive, c'est la vie scolaire qui se trouve interrogée, mise à distance par les CPE. D'après Anne Rabany, le mémoire permet bien d'intégrer des savoirs (y compris d'expérience). Mais il a aussi un effet d'identité. Mettre en mots sa pratique permet également de se protéger psychiquement et émotionnellement des situations difficiles, en les rationalisant. L'écriture est vécue comme une occasion de faire évoluer sa représentation du métier, son rapport au métier, l'image que l'on a de soi. La troisième contribution de Marie-Hélène Roques, Nadine Barrière et Martine Martinel est une analyse du dispositif mis en place dans l'IUFM de Midi-Pyrénées pour les futurs enseignants de lettres (pp. 61-75). Dans cette population où l'on ne relève pas de résistances à écrire, l'écriture des mémoires professionnels produit des compétences – cinq types ont été dégagées : la distanciation critique, des savoirs d'action, la capacité à agir dans une discipline qui n'est pas la sienne, la remise en question, les compétences rédactionnelles – à trois conditions : la coopération, la pertinence, la sincérité (authenticité). Ici comme dans les autres dispositifs, l'écriture du mémoire nécessite une intention d'engagement dans une démarche d'autoréflexivité et d'en assumer les conséquences, y compris la remise en cause des fondements qui jusqu'alors ont servi de repères pour sa pratique.

- 3 La deuxième partie de l'ouvrage traite des dispositifs d'accompagnement des innovateurs enseignants, à travers trois contributions. Dans le cadre institutionnel d'« Innovalo » – dispositif de valorisation des innovations pédagogiques, piloté par le ministère de l'Éducation nationale depuis 1994 –, Jacqueline Dupret accompagne les enseignants au fil des réunions destinées à analyser et formaliser la mise en œuvre d'un « Conseil d'enfants » pour répondre à une situation de ghetto (pp. 79-101). Cofondatrice d'Aleph-Écriture, Jacqueline Dupret met en œuvre une posture « qui découle d'une conception auto-socioconstructiviste de l'apprentissage » (p. 83). Finalement, l'écriture sur leur pratique innovante a eu des effets identitaires et a permis d'améliorer la capacité à travailler en équipe (écouter, tenir sa place, intégrer l'autre et ses valeurs, dépasser les divergences) mais aussi, de manière plus générale, sa compétence à écrire. Cette écriture sur la pratique a également eu des effets cognitifs permettant de sceller les découvertes sur l'action innovante, de l'ajuster. La seconde contribution, proposée par Jean-François Berthon (pp. 103-114), a trait à un dispositif de formation de formateurs à l'IUFM du Nord-Pas-de-Calais, pour lesquels l'écriture est aussi l'occasion d'interroger sa pratique et de mener une recherche action. Le constat réalisé est que « le geste d'écriture produit – ou contribue à produire lui-même – dans ce contexte, des effets spécifiques de transformation des représentations et des pratiques » (p. 104). Il apparaît également que l'écriture est une activité professionnalisante dans la mesure où celui qui la pratique accède aux fonctions intellectuelles qui caractérisent sa profession, à commencer par la prise de conscience réflexive sur l'activité. Le troisième texte, rédigé par Martine Pinson, Christine Ladret et Chantal Riou, rend compte d'une expérience d'écriture pour une revue institutionnelle destinée à témoigner de pratiques innovantes dans le premier et dans le second degré. Celui-ci dégage les compétences à l'œuvre aussi bien pour les innovateurs que pour les rédacteurs

(relationnelles, rédactionnelles, de médiation, etc.) et pose que l'article publié devient lui-même « objet révélateur des compétences pour les praticiens-novateurs et les correspondants ».

- 4 La troisième partie, composée de quatre contributions, concerne la formation continue des adultes (pp. 135-209). Marie-Christine Presse analyse un dispositif de formation conduisant à faire écrire des personnels non enseignants (médico-sociaux et ouvriers techniques spécialisés) d'un lycée (pp. 135-151). Au-delà des effets de professionnalisation sur les écrivains, Marie-Christine Presse décrit les enjeux sociaux – personnels, professionnels et institutionnels – d'une telle pratique : écrire « permet de s'inscrire dans un processus identitaire mettant en tension le processus d'individuation et le processus de socialisation » (p. 150). Dans un tel contexte, écrire sur ses pratiques, c'est être reconnu compétent et identifié comme professionnel. Marie-Renée Vespieren étudie quant à elle un processus de formation action auprès de travailleurs sociaux d'un petit service d'une association régionale (pp. 153-164). Des lettres de détresse écrites par des adolescents de passage dans un lieu d'accueil donnent lieu à la rédaction par un tiers d'un cahier de 134 pages pour « témoigner » et préparer une journée de travail publique sur le thème des problèmes des jeunes. Marie-Renée Vespieren évoque un accompagnement qui a dû respecter l'écoute (et le questionnement), la restitution fidèle – écrit témoin, écrit miroir – et le respect de la réalité. La contribution de Patricia Remoussenard et Brigitte Lesmius est une analyse des conditions de mise en mots et des effets produits sur le système d'élaboration des compétences par le dispositif d'écriture, créé depuis une quinzaine d'années en licence en sciences de l'éducation à l'université Nancy 2 : « Ce ne sont pas des compétences à proprement parler que l'écriture construit directement mais un enrichissement de la capacité d'analyse du travail qui participe largement du système global d'élaboration des compétences » (p. 182). Enfin, Françoise Bréant analyse les effets de l'écriture de mémoire nécessaire à l'obtention du diplôme d'université de formateur, particulièrement dans les domaines stratégiques, éthiques et esthétiques. L'auteur voit l'intérêt d'utiliser ce type d'écrit comme « objet transitionnel » dans un espace potentiel (Donald W. Winnicott, *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, Paris, Gallimard, trad. de l'anglais par Cl. Monod et J. -B. Pontalis, 1975), cette aire située comme une zone intermédiaire entre le dedans où règne la subjectivité et le dehors qui peut être étudié objectivement, « où le travail symbolique et les processus psychiques « de passage », repérés dans la démarche de formation, pourront réellement se mettre en œuvre » (p. 201).
- 5 À l'évidence, l'ensemble de ces contributions montre la complexité de l'écriture sur la pratique et confirme que ce n'est pas l'écriture en soi qui est génératrice de professionnalisation mais bien les conditions de sa production, son accompagnement. La complexité de l'outil « écriture sur la pratique » ne permet pas la modélisation des conditions de son succès. Le livre se termine sur trois conclusions rédigées par des chercheurs qui analysent ces travaux selon leur prisme théorique. Martine Morisse se penche sur l'écriture réflexive comme processus dynamique s'inscrivant dans un double mouvement actif/passif – le sujet est saisi par l'action qu'il tente de saisir en l'écrivant – et une double fonction, cognitive et créatrice, et s'interroge sur les postures plus ou moins favorables à cette réflexivité. Rozenn Guibert souligne que ces dispositifs sont tous conçus autour de l'échange et du dialogue et présupposent les valeurs de la démocratie. Enfin, après avoir distingué quatre niveaux d'écriture – dans, pour, sur et à partir de sa pratique –, Mokhtar Kaddouri s'interroge sur le processus itératif complexe

de l'écriture sur sa pratique professionnelle et sur les motifs d'engagement dans ce type d'écriture.

AUTEURS

VÉRONIQUE PARDONNET

CREM, université Paul Verlaine-Metz