

INÉGALITÉS D'ACCÈS À UNE RÉFLEXION SUR L'ACTION PAR LES PRATIQUES SCRIPTURALES

Maryvette Balcou-Debussche

► **To cite this version:**

Maryvette Balcou-Debussche. INÉGALITÉS D'ACCÈS À UNE RÉFLEXION SUR L'ACTION PAR LES PRATIQUES SCRIPTURALES . Recherche et formation, INRP, puis ENS éditions, 2003, pp.149-166. <hal-01312290>

HAL Id: hal-01312290

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01312290>

Submitted on 11 May 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Public Domain

INÉGALITÉS D'ACCÈS À UNE RÉFLEXION SUR L'ACTION PAR LES PRATIQUES SCRIPTURALES L'EXEMPLE DE QUATRE FORMATIONS PROFESSIONNELLES DANS LE DOMAINE DE LA SANTÉ

MARYVETTE BALCOU-DEBUSSCHE*

Résumé

Les pratiques scripturales mises en œuvre au cours de la formation professionnelle offrent, a priori, un lieu privilégié pour la mise en place d'un « espace réflexif » : elles renforcent la valeur des actes réalisés (Lacoste, 1995) et favorisent l'observation, la décontextualisation et l'analyse en permettant une mise à distance (Goody, 1977). Dans la formation des professionnels de santé, les pratiques scripturales sont variées (transcription et réécritures de cours, mémoire professionnel, écrits professionnels), mais une comparaison de quatre lieux de formation (ambulanciers, aides-soignants (1), infirmiers, sages-femmes), à l'île de La Réunion, montre que la dimension réflexive de l'écriture n'est pas travaillée par tous les étudiants ni à tous les niveaux de formation. Plus on monte dans la hiérarchie des formations professionnelles, plus les pratiques scripturales sont diversifiées et plus elles offrent aux étudiants la possibilité d'en faire un lieu utile de réflexion sur l'action.

149

Abstract

Writing processes during professional training constitute a priori a privileged field for the elaboration and exercise of a 'reflexive space': they reinforce the value of the performed actions (Lacoste, 1995) and favour observation, reflexion and analysis by allowing a distance (Goody, 1977). Various writing processes (course transcription,

* - Maryvette Balcou-Debussche, Laboratoire SA-SO, UPJV Amiens ; IUFM de la Réunion.

1 - Lorsque nous parlons des aides-soignants, il s'agit en fait des aides-soignants et des aides-puéricultrices. Ces deux formations bénéficient d'un tronc commun (environ la moitié de la formation d'une année). Ici, nous utilisons le terme « aides-soignants » par simple commodité.

rewriting, professional dissertation and writing of professional documents) have been analysed and compared in the context of four institutions of health professional training: ambulance men, nurse-assistants, nurses and midwives in Ile de la Réunion. This study shows that the reflexive dimension of writing is far from concerning all students at all training levels. The higher the level of professional training, the more diversified the writing practices, the more students are given the opportunity to reflect usefully about action.

Introduction

La pratique scripturale se développe en tant qu'espace de médiation entre l'être humain et son environnement, et si le rapport du scripteur à l'écriture peut constituer à lui seul un terrain d'étude riche d'enseignements, c'est le rapport des pratiques scripturales à l'espace social et plus particulièrement à l'espace socioprofessionnel qui est ici l'objet de nos interrogations.

En partant de travaux selon lesquels les pratiques scripturales permettent un « retour réflexif » à distance, favorisé par la prise de conscience qu'autorise la mise à l'écrit d'un acte ou d'un discours (Goody, 1977), nous tentons ici de montrer comment un « espace réflexif » par les pratiques scripturales est mis en place, géré et valorisé dans certains lieux de formation professionnelle alors qu'il l'est beaucoup plus difficilement dans d'autres. Dans cette perspective, nous mettons en relation les discours et pratiques de différents acteurs de la formation professionnelle ainsi que les modes de fonctionnement de quatre systèmes de formation du domaine de la santé : l'institut de formation en soins infirmiers, l'école des sages-femmes, l'école des aides-soignants/aides-puéricultrices et l'école des ambulanciers.

Réunies en un même lieu (2), ces quatre institutions apportent leur contribution à la formation des « professionnels de santé », mais elles correspondent aussi à des organisations, des publics, des niveaux de recrutement et de qualification fort différents. L'histoire contingente et le fonctionnement particulier de chaque lieu de formation interdisent de fait les équivalences terme à terme, mais pour autant, cela ne doit pas empêcher une mise en relations des quatre institutions entre elles. Cette mise en rela-

2 - Il s'agit du centre de formation du Centre hospitalier départemental de Saint-Denis, à l'île de la Réunion. Le Centre de formation fait partie intégrante de l'institution hospitalière.

tions se révèle d'ailleurs utile et fructueuse puisqu'elle joue essentiellement comme un stimulant dont l'intérêt est, a minima, de permettre d'activer l'analyse, de gagner en généralité et d'identifier les variations. Ainsi, ce sont 293 étudiants en formation professionnelle répartis en quatre lieux de formation différents (3) qui sont appréhendés par le biais d'approches complémentaires : analyses de différents types de productions écrites, entretiens semi-directifs, observations *in situ* (4). Les productions langagières des étudiants et des formateurs ne sont aucunement considérées comme des manifestations de maîtrise du système linguistique, mais comme relevant d'actes de langage créés par des locuteurs qui s'inscrivent socialement et témoignent de leur façon de penser le monde et les rapports sociaux (Bautier, 1995). En tant que produit des situations et des systèmes de rôles sociaux dans lesquels les personnes sont socialisées, ces productions langagières (5) sont aussi constitutives des constructions sociales. Elles concernent tout autant l'individu en formation que le microgroupe, la promotion, l'institution de formation ou même le monde du travail dans lequel les étudiants évoluent pour environ moitié de leur temps : c'est à travers elles que nous appréhendons les réalités sociales dont nous rendons compte dans cet article.

Notre recherche se développe selon quatre axes. Le premier nous amène à mettre en évidence les liens que les étudiants établissent entre la pratique scripturale et l'action, tandis que le second permet d'étudier le rapport qu'ils entretiennent à l'écriture professionnelle. Ces deux premiers points relèvent essentiellement d'analyses des discours tenus par les acteurs, alors que les deux suivants relèvent plus d'une analyse des pratiques observées dans les quatre lieux de formation. Nous cherchons à voir comment les étudiants gèrent les écritures et réécritures des cours et enfin, nous terminons par une étude de la façon dont s'inscrivent et se construisent les mémoires professionnels dans les deux institutions de formation qui les exigent (institut de formation en soins infirmiers et école des sages-femmes).

3 - 34 ambulanciers, 36 aides-soignants/aides-puéricultrices, 166 infirmiers et 57 sages-femmes.

4 - Du côté des productions écrites, nous avons analysé 293 textes produits pour les besoins de la recherche (ces textes ont été écrits par les étudiants en réponse à la question : « L'écriture et la formation professionnelle : dites ce que vous voulez à ce sujet »), 40 lettres de motivation écrites par les candidats à la formation d'ambulancier, des « transcriptions » de cours et des réécritures réalisées par les étudiants, les mémoires professionnels des infirmiers et des sages-femmes en formation ainsi que les documents en circulation dans les lieux de formation (plannings, projets pédagogiques, circulaires...). En outre, 29 entretiens semi-directifs ont été menés avec les personnels de direction (4), les formateurs (6), les étudiants (19). Enfin, les pratiques étant plus différenciées que les discours sur les pratiques (Grosjean, Lacoste, 1999), nous avons mené diverses observations dans les quatre lieux de formation : situations de cours, écriture dans le dossier de soins, séances dites « de pratique ». Les discours écrits et oraux ont fait l'objet d'une analyse de contenu.

5 - Et aussi du fait de leur mise en relation avec les pratiques.

Le développement de ces quatre axes permet de mettre en évidence des inégalités d'accès à la réflexion sur l'action par les pratiques scripturales, mais il permet aussi de souligner la présence d'un élément fortement discriminant. Puisse notre contribution participer ainsi à une meilleure compréhension des enjeux des pratiques d'écriture, à un éclairage du fonctionnement des organisations (6) dans lesquelles les personnels évoluent, à une lisibilité accrue de la place qu'occupent les différents acteurs et du rôle qu'ils peuvent potentiellement jouer dans les changements des institutions.

ÉCRITURE D'UN ACTE OU ACTE D'ÉCRITURE ?

Dire les faits a longtemps été considéré comme équivalent à décrire les faits, et utiliser la langue a longtemps consisté à s'en servir pour parler des choses telles qu'elles apparaissent. En tentant de mettre en relation l'action et le langage, Austin montre que tout acte de langage est un acte : c'est la construction d'une situation, d'un cadre de communication, de relations entre les interlocuteurs, de la représentation de soi et des autres (Austin, 1962). Sans que les locuteurs en aient forcément conscience, l'acte de langage produit des effets et ce faisant, il participe à l'extension et au développement des activités cognitives (Goody, 1977) ainsi qu'aux modifications des situations sociales d'interaction (Bautier, 1995).

Le rapport entre l'écriture et l'action peut néanmoins être envisagé d'au moins deux façons différentes. Soit l'écriture est considérée comme un outil de transcription d'un acte réalisé : elle est alors utilisée dans ses fonctions de communication, de conservation, et est considérée comme étant en second plan par rapport à un acte antérieur (7). Soit elle est pensée comme un acte au sens austinien du terme : c'est un acte authentique dont la fonction première est une fonction de production à part entière. L'écriture est alors une action, au même titre que d'autres actions visibles, ce qui lui confère une légitimité tout à fait différente de celle qu'elle a dans le premier cas.

6 - Les termes « organisation » et « institution » seront utilisés indifféremment dans cet article. En employant ces termes, nous faisons référence aux caractéristiques suivantes : division des tâches, distribution des rôles, système d'autorité, système de communications et système de contribution-rétribution (Bernoux, 1985).

7 - S'il engage peu son auteur, l'écrit produit n'en garde pas moins une forte valeur symbolique puisqu'il permet de garder la mémoire de pratiques réalisées.

Responsabilisation et prise de conscience : rôle et valeur de l'écriture

La pratique de l'écriture associée à l'acte renforce la valeur de ce dernier en lui conférant une sorte de « seconde existence » si bien que, poser la question du rapport entre l'écriture et l'acte amène nécessairement à poser la question des différents rôles accomplis par le langage. M. Lacoste en évoque une multiplicité : pouvoir de désignation, nomination et métaphorisation, force d'évocation des objets en leur absence, capacité à marquer les rapports temporels et à désigner les frontières (dans l'espace), mobilisation du passé et possibilité de profiler le futur, distinction des modalités variables selon les langues et inscription des rapports sociaux (Lacoste, *in* Boutet, 1995). Tout en restant soumis à l'interprétation, le langage construit donc l'univers de l'action mais en même temps, si nous nous plaçons du point de vue du scripteur, nous lui reconnaissons un autre rôle, non moins essentiel : il accroît le degré de responsabilisation et le niveau de la prise de conscience effectués par l'auteur par rapport à l'acte effectué. Écrire sur ce que l'on a réalisé conduit en effet à prendre conscience de sa propre action, à se penser comme producteur d'actes et non pas comme simple exécuteur (Albert, 1993). En cas de conflit, les professionnels de santé devront répondre de leurs actes à travers, non pas ce qu'ils ont fait, mais à travers ce qu'ils en ont écrit. On voit donc comment à partir d'un rôle particulier du langage écrit se dégage l'idée conjointe de *valeur* à accorder à l'écrit d'une part, à l'acte réalisé d'autre part (Charlot, Bautier, Rochex, 1992).

Très étroitement liée aux différents rôles du langage, la valeur de la pratique scripturale, de l'écrit qui s'y rapporte et de l'acte qui constitue l'objet même de la pratique d'écriture est elle-même fonction de plusieurs éléments. D'une part, l'utilisation qui est faite de l'inscription écrite. Outre l'inscription dans le temps et dans l'espace, l'écriture autorise un regard rétrospectif avec des possibilités d'utilisation diverses : responsabilité de l'auteur en cas de conflit, lecture par les équipes qui prennent le relais, surveillance et contrôle de la part des supérieurs hiérarchiques, comptabilisation des actes par les administrations. D'autre part, la distance entre le statut du scripteur et celui du lecteur qui s'en accapare va intervenir tout autant que la qualité de la signalisation de l'acte et de la dimension symbolique qui s'y rapporte. L'acte est décrit à travers ses éléments constitutifs, son organisation, sa chronologie et les différents partenaires qu'il implique mais ces indications sont portées différemment selon les scripteurs (investissement dans la profession, dispositions particulières à l'écriture, rapport aux hiérarchies, degré d'expertise...) : la façon de dire faisant partie « du sens du dire » (Bautier, 1995), écrire sur l'action ou écrire l'action ne se réduit donc pas à une simple « transcription ».

L'écriture est ainsi le reflet de l'action et constitutive de cette dernière, mais pour autant, elle ne peut guère rendre compte de la complexité des situations de

formation professionnelle. En effet, des résultats insuffisants dans le premier domaine ne sont pas nécessairement corrélés avec de faibles compétences dans l'autre, et il ne faudrait pas tomber dans le piège d'une association trop simpliste qui conduirait à dire que, dans tous les cas, l'écriture sur l'action permet d'optimiser l'action elle-même. Ce serait minimiser la complexité de l'acte d'écriture, la variété des compétences mises en jeu lors de la pratique scripturale, mais aussi les incidences de l'histoire personnelle du scripteur sur cette même pratique. Un scripteur qui n'a eu que très peu de contacts avec la pratique scripturale, et qui se considère comme un faible scripteur ne tire pas les mêmes bénéfices de sa pratique d'écriture que son confrère. Est-ce à dire que son action en est amoindrie ? Sans répondre par l'affirmative ou la négative à cette question, nous dirons plutôt que par le biais de la pratique scripturale, les acteurs explorent une dimension de l'action (dont l'action professionnelle) que d'autres n'explorent pas lorsqu'ils se mettent (ou sont mis) à l'écart des pratiques d'écriture. C'est précisément à la mise en place, au fonctionnement et à la valorisation de cet « espace réflexif » que nous nous intéressons ici.

TOUT LE MONDE N'ÉCRIT PAS L'ACTION

Dans le domaine de la santé, comment les étudiants en formation professionnelle posent-ils la question de l'écriture et de l'action ? Chez les infirmiers et les sages-femmes, l'analyse des discours montre un premier paradoxe puisque d'un côté, les étudiants pensent majoritairement l'écriture dans ses fonctions de « transcription » des actes réalisés, et de l'autre, ils reconnaissent pleinement la responsabilité du scripteur qui doit toujours être en mesure de répondre de son acte scriptural. Les étudiants de première année à l'institut de formation en soins infirmiers associent trois fois moins souvent les idées d'écriture et d'acte que ceux de deuxième année (11 % en 1^{re} année et 34 % en 2^{de} année) (8). Les discours témoignent ainsi d'une confrontation entre un héritage issu de la tradition scolaire qui se perpétue au sein de la formation professionnelle (l'écriture permet de noter, conserver, communiquer aux autres) et la découverte d'une réalité nouvelle où l'écriture engage son auteur au point de l'amener à comparaître devant la justice en cas de conflit. Il s'agit d'une question particulièrement sensible dans le secteur paramédical où l'on pourrait aisément réinterpréter le postulat austinien en disant que « faire, c'est écrire » puisque tout acte pratiqué doit être transcrit afin d'avoir la preuve de son existence. À l'inverse, tout ce qui n'a pas été écrit peut être considéré comme n'ayant pas été réalisé. Cet apprentissage que les étudiants font au cours de leur formation entre en conflit avec le sens commun ; il conduit d'ailleurs à une évolution du rapport à l'écriture au cours de la formation (Balcou-Debussche, 2001).

154

8 - Les éléments statistiques sont issus des analyses de textes produits pour les besoins de la recherche (cf. note n° 4).

Plus on monte dans la hiérarchie des professions de santé, plus l'écriture et l'acte sont étroitement liés : 3 % des ambulanciers saisissent le concept d'action dans leurs textes, 8 % chez les aides-soignants, 23 % chez les futurs infirmiers et 30 % chez les sages-femmes. Dans les professions où les acteurs ne sont pas amenés à écrire leurs actes, en l'occurrence chez les ambulanciers, on ne retrouve pas cette focalisation sur l'aspect indispensable de l'écriture puisque, fidèles au sens commun, les ambulanciers pensent les fonctions de communication et d'expression comme les deux fonctions premières de l'écriture, sans conférer à cette dernière un statut particulier, notamment par rapport à leur profession. On mesure ainsi à travers les discours comment l'inscription dans des pratiques professionnelles particulières modifie le rapport à l'écriture, mais on voit aussi comment le discours résiste à cette transformation. Les étudiants de l'institut de formation en soins infirmiers et de l'école des sages-femmes continuent majoritairement à parler de l'écriture comme d'un acte de « transcription » alors que plusieurs indicateurs montrent qu'ils ne la réduisent pas à cette seule dimension.

Rapport à l'écriture professionnelle

Quel rapport les étudiants entretiennent-ils avec l'écriture professionnelle (9)? Les travaux portant sur les types de lectures prisés par les hommes et les femmes montrent que, plus que l'intensité de la lecture, ce sont les fonctions et contenus qui les séparent. Ainsi, la littérature professionnelle n'est lue que par 23 % des femmes contre 44 % chez les hommes alors que pour la « grande littérature » c'est l'inverse, soit 43 % des femmes et 24 % des hommes (Garbe, 1993, p. 189). Chez les étudiants, il faut considérer que les écrits professionnels sont, *a priori*, lus par nécessité, en relation directe avec les cours et l'écriture du mémoire professionnel.

Lorsque l'on interroge les étudiants sur un éventuel investissement de leur part dans l'écriture professionnelle, les discours tenus rendent compte de plusieurs tendances. D'une part, l'écriture professionnelle ne fait pas partie de leurs préoccupations ni de leurs projets. Saturés de pratiques d'écriture, les étudiants pensent plutôt la sortie de la formation professionnelle comme un temps « sans » écriture. Ils disent néanmoins que si quelqu'un les sollicite pour écrire sur leur profession, ils sont éventuellement prêts à répondre à la demande. Les propos, tenus à la fois par les infirmiers et les sages-femmes, témoignent dans l'ensemble d'une insécurité très prononcée par rapport aux compétences scripturales : « *Pas pour l'instant, je n'ai pas vraiment l'habitude de partager mes écrits, je ne sais pas si j'ai assez confiance en moi pour l'offrir*

9 - Nous définissons l'écriture professionnelle comme étant celle qui est essentiellement diffusée par le réseau des revues et publications professionnelles.

aux autres. J'ai des doutes sur moi d'abord, j'ai un peu peur en montrant mes écrits de montrer mes failles, ce n'est pas évident de se montrer tel qu'on est et de se voir tel qu'on est. » (futur infirmier, 1^{re} année) Cette insécurité est d'ailleurs renforcée par une image diffuse et imprécise des réseaux de diffusion des écrits professionnels. Lorsque l'on est étudiant à La Réunion, la plupart des espaces professionnels ouverts au dire ou à l'écrire sont lointains et l'éloignement géographique ainsi que l'image de la métropole ne favorisent pas forcément un investissement dans le domaine de l'écriture professionnelle. Cette situation peut d'ailleurs, en partie, expliquer l'utilisation de voies non professionnelles pour diffuser les écrits (Pizurki et al., 1988).

L'écriture professionnelle est souvent pensée comme une offrande de la part du scripteur sans qu'il y ait forcément un gain pour lui. Les idées de générosité et de don de soi, voire de sacrifice, sont fortement valorisées et elles sont à mettre en relation avec un héritage associant à la fois l'infirmière, la femme et les soins à l'autre (l'enfant, l'époux, le patient) et indirectement le maternage, le soutien, l'émotivité et la subjectivité (Pizurki et al., 1988). Le témoignage suivant en rend compte : « *Les infirmières n'ont peut-être pas grand chose à gagner mais beaucoup à donner, à apprendre aux autres, je ne connais pas encore vraiment le métier d'infirmière, mais j'ai l'impression qu'on aura à apprendre aux autres, qu'il y a quelque chose de caché, qu'on ne sait que quand on est infirmière, je le saurai dans trois ans, quand je ferai partie de la secte, quelque chose qu'elles sentent, c'est le mot, ce n'est pas objectif. Relever le défi, ce serait de pouvoir exprimer par l'écriture ce truc-là.* » (future infirmière, 1^{re} année)

156

On voit donc comment les discours restent empreints d'une spécificité affective qui n'est pas toujours remise en cause et qui est fortement liée à de prétendues caractéristiques féminines. Si l'écriture professionnelle en est le reflet, elle en est aussi constitutive. À travers les écrits qu'elles produisent, les professions paramédicales construisent une image de la place qu'elles entendent occuper dans le secteur de la santé et la formation a un rôle non négligeable à jouer sur ces questions. Certaines infirmières sont conscientes du rôle que l'écriture joue(ra) dans la reconnaissance de leur profession : « *D'abord la profession infirmière, elle écrit peu. Je pense qu'il y aurait à gagner, ne serait-ce que par la valorisation de ce qui est effectué, ne serait-ce que cela, parce qu'il s'en fait des choses, il s'en fait énormément, mais c'est vrai que notre culture c'est le geste technique, c'est hyper important.* »

Les discours font enfin apparaître l'idée que, même si l'écriture professionnelle fait peu partie des préoccupations des étudiants, plus le niveau de formation monte, plus les acteurs se positionnent en faveur de possibilités de réflexion sur l'action, y compris par le biais de l'écriture. Cela va d'ailleurs de pair avec une reconnaissance accrue de cette activité comme faisant partie intégrante du travail de l'étudiant, voire du travail du (futur) professionnel.

LES PRATIQUES SCRIPTURALES : UN LIEU DE CRISTALLISATION DES DIFFÉRENCIATIONS

Dans le discours des étudiants en formation, l'association « écriture-réflexion-prise de distance » est rarement effectuée et ce, quelle que soit la formation (10). Pourtant, l'écrit permet l'exercice d'opérations spécifiques (stockage des informations, mémorisation, manipulation, décomposition, analyse, décontextualisation, réorganisation de la communication orale, classification, reclassement des informations, extension du savoir, nouvelles mises en relation, aide à la prise de conscience) (11) et les attitudes de mise à distance jouent un rôle important dans les processus d'apprentissage (Charlot, Bautier, Rochex, 1992). Mais ce sont des éléments que les étudiants en formation mobilisent peu dans leurs discours : ils disent qu'ils écrivent pour communiquer, conserver des données, mais pas (ou peu) pour réfléchir, penser ou prendre de la distance par rapport à leurs actions. Le même type de résultats s'observe d'ailleurs chez les futurs enseignants et les éducateurs (Dejemeppe, Dezutter, 2002).

Du côté des institutions de formation, la situation est presque identique puisqu'on s'aperçoit que la prise de distance que l'écriture autorise n'est ni véritablement valorisée, ni légitimée. Lorsqu'elle est mentionnée, c'est à travers le discours oral de tel formateur qui en a conscience mais on peut dire que globalement, l'institution ne prend pas en compte ce travail d'analyse que permet l'écriture. Cela signifie-t-il qu'elle est inexistante ? Pas du tout, car on s'aperçoit que cette fonction est travaillée indirectement, par les étudiants eux-mêmes.

La gestion des cours : écritures et réécritures

157

Les réécritures des cours sont menées par la majorité des étudiants dans les écoles d'aides-soignants, de sages-femmes et d'infirmiers. En situation de cours, le souci premier des étudiants est de noter un maximum de données si bien que l'activité principale se traduit par une écriture quasi-intégrale de la parole. L'étudiant ne s'encombre l'esprit ni avec la sélection d'informations, ni avec la réflexion sur ce qui est dit, ni avec le souci de compréhension du propos tenu : « *Ils notent mot à mot, s'il leur manque le "et", ils demandent de répéter la phrase.* » (formateur). Le rythme du cours dépasse souvent de loin la capacité des étudiants à écrire rapidement, mais la plupart du temps la situation se déroule sans heurts car le formateur est largement sollicité ; il finit par s'adapter aux possibilités de son groupe.

10 - Dans des textes produits pour les besoins de la recherche sur la question du lien entre écriture et formation professionnelle, ce sont les sages-femmes qui évoquent le plus cette possibilité (16 %) alors que les ambulanciers ne l'évoquent pas du tout.

11 - Voir les travaux de L.S. Vygotski et de J. Goody.

Que se passe-t-il après les cours ? Dans la grande majorité des cas, la « transcription » est suivie par une réécriture personnelle hors cours. Le cours saisi *in situ* prend alors le statut de brouillon, et la réécriture personnelle supplée à ce premier essai en offrant un travail plus soigné, mieux organisé et plus agréable à parcourir. Ce travail de réécriture n'est pas un travail de recopie du premier jet. Si le plan général est rarement modifié, les transformations portent surtout sur les relations entre les phrases ou les phrases elles-mêmes : déplacements, substitutions et suppressions sont les opérations linguistiques les plus couramment pratiquées. La réécriture conduit à engager une réflexion sur ce qui constitue l'essentiel du propos et à éliminer les éléments non indispensables ou superflus (Goody, 1977).

Ces pratiques de réécriture ne sont pas vécues comme des pertes de temps, et les étudiants leur reconnaissent des fonctions et valeurs multiples : capacité à travailler la force de la lecture et à « s'emparer du texte » (Fabre, 1993), appropriation des savoirs et du discours de l'autre, mise en activité (12), construction d'une « image mentale » (13) mobilisable lors des évaluations. En termes de résultats, le travail de réécriture se traduit par des effets sur l'apprentissage (Vygotski, 1985). L'activité de réécriture oblige à travailler le cours, à le lire, à le questionner : c'est donc un moment privilégié que l'étudiant accorde à un retour sur les savoirs qui lui ont été dispensés. Cette activité a des incidences sur la compréhension que l'étudiant a de son cours, ainsi que sur la capacité à mémoriser des informations qui en sont issues (Goody, 1977) : il s'agit d'un investissement utile sur les court, moyen et long termes (préparation des évaluations et construction d'outils pour l'exercice professionnel).

Le cas des ex-professionnels

Pour la plupart des étudiants, cet apprentissage est un héritage élaboré à partir de pratiques variées et de socialisations diverses dans le cadre scolaire, mais on s'aperçoit que certains étudiants ne connaissent ni l'intérêt de ces pratiques, ni leur utilité dans le cadre d'une formation. C'est surtout le cas chez les professionnels qui intègrent une formation en ayant pour seule base des acquis scolaires de faible niveau et qui de plus, sont souvent très lointains. Ces professionnels évoquent toutes sortes de difficultés (« *manque de mémoire* », « *fautes d'orthographe* », « *neurones qui fonctionnent lentement* »...) sauf celle qui consiste à se rendre compte qu'ils ne connaissent pas (ou peu) certaines pratiques constitutives des apprentissages réussis. Cette question est d'autant plus importante que ces pratiques ne se voient pas dans

12 - À la différence de l'écriture (ou de la réécriture), la lecture a tendance à être pensée comme une non-activité plus stérile puisqu'elle ne produit rien de visible.

13 - Pour reprendre une expression utilisée par un formateur de l'école des sages-femmes.

le cadre de la formation puisqu'elles se développent en dehors des cours. Les premiers moments de lisibilité des échecs sont les évaluations, et c'est seulement à ce moment précis que ces étudiants mesurent le décalage qui existe entre la perception qu'ils ont de leurs compétences et les attentes de l'institution. Dans le meilleur des cas, les étudiants réussissent à associer leur échec à un manque de pratiques efficaces du côté de leurs façons de gérer leurs apprentissages. Mais dans la plupart des autres cas, c'est une incompréhension totale qui suit la découverte de l'échec. C'est alors un profond découragement qui en est la conséquence immédiate : « *Je voulais tout casser, j'ai voulu me tuer, ah si ! Moi, on me dit que j'ai échoué à 0,50, à un dixième près, je travaille tous les soirs, les week-ends et tout !* » (aide-soignant en difficulté, ex-professionnel).

Si la réflexion sur les savoirs ne passe pas uniquement par les pratiques d'écriture, il n'en reste pas moins que ces dernières sont largement constitutives de ce travail de réorganisation et d'appropriation des savoirs (Goody, 1977). Réfléchir sur les savoirs dispensés pendant les cours est une pratique intellectuelle nécessaire dans le cadre de la formation professionnelle, mais son identification reste très difficile d'une part parce qu'elle se travaille à travers des pratiques non visibles dans le cadre de la formation et d'autre part parce que les institutions elles-mêmes ne les valorisent pas. D'autres tentatives mises en œuvre par certains étudiants, notamment celles qui mobilisent l'oral plutôt que l'écrit, se révèlent souvent infructueuses. Les étudiants s'en rendent compte eux-mêmes, ainsi qu'en témoigne ce futur aide-soignant : « *Les trois premiers mois de la formation, je m'enregistrais sur des cassettes et j'écoutais dans la voiture. On apprend, mais on n'assimile plus après.* »

Par rapport à l'action, c'est surtout la formation elle-même qui constitue un lieu privilégié d'objectivation pour ces ex-professionnels qui, très souvent, intègrent la formation pour changer de statut social (14) ou pour régulariser une situation professionnelle (15). L'étudiant est alors amené à mettre en relation les savoirs qu'il mobilisait jusque-là dans l'action et ceux qui sont mobilisés dans les apports théoriques relatifs à ces mêmes actions. C'est ce dont témoigne cette future aide-soignante, ex-agent hospitalier : « *Ça fait tellement longtemps et avec l'expérience qu'on a, on met l'expérience en avant. Et finalement, ça n'a rien à voir, tout ce qu'on apprend ici, ça n'a rien à voir avec ce qu'on a appris sur le tas, ah oui, rien à voir, il y a des choses qu'on fait, qu'on n'a pas le droit de faire et qu'on le sait pas, maintenant qu'on est à l'école, on prend du recul, on se dit ben finalement il ne fallait pas faire ça.* » Elle ajoute plus loin : « *Avant d'entrer à l'école d'aide-soignante, je ne voyais pas la nécessité, maintenant que je suis à l'école, je vois la nécessité, des écrits, des transmissions écrites, oui, c'est*

14 - Passer d'aide-soignant à infirmier, par exemple.

15 - C'est le cas de la promotion d'ambulanciers que nous avons étudiée.

pour avoir un meilleur suivi, si on a oublié quelque chose c'est noté quelque part, mais avant je ne voyais pas. » Ce passage est d'autant plus important qu'il constitue une double mise à l'épreuve. D'une part, l'étudiant procède à une réinterprétation des pratiques, des actions et des dispositifs dont il pensait connaître tous les secrets. D'autre part, il procède également à une réinterprétation de son rôle et de sa place puisque dans la plupart des cas, à l'issue de la formation, il a un statut social différent de celui qu'il avait avant son entrée en formation.

Une pratique de production : le mémoire professionnel

Dans les différentes formations de santé, l'exigence ou non d'un mémoire professionnel au cours de la formation constitue un lieu incontournable de cristallisation des différenciations. Seuls les infirmiers et les sages-femmes sont amenés à produire un mémoire professionnel, les aides-soignants ayant uniquement l'occasion d'écrire quelques exposés dont la forme et le contenu sont fortement structurés par l'institution. Quant aux ambulanciers, leurs écrits se limitent la plupart du temps à des énoncés fournis en réponse à des questions posées, notamment en vue du contrôle des connaissances. Les « transcriptions » de cours sont même peu fréquentes puisqu'un usage massif de photocopiés rend leur pratique presque inutile (Balcou-Debussche, 2002).

Dans le cadre de leur formation professionnelle, les ambulanciers et les aides-soignants ne bénéficient pas d'un « espace réflexif » par les pratiques scripturales. Au cours de leur formation, mais également au cours de leur profession, les possibilités de réfléchir sur l'action sont rares, notamment parce qu'ils ne disposent pas de l'un des lieux qui en permettrait l'expression, à savoir l'écriture (Bautier, 1995). Ils disposent certes de la parole, mais considérer la parole et l'écriture comme des activités équivalentes serait nier tout le pouvoir symbolique conféré tant à l'écriture qu'à celui qui la produit. Les travaux de D. Fabre montrent en effet comment, dans les groupes où la compétence à lire et à écrire est plutôt rare, les non-lettrés considèrent que l'écriture métamorphose celui qui la détient et qu'elle est le plus puissant des signes discriminants (Fabre, 1993). En fait, plus les niveaux de recrutement et de formation sont faibles, plus les étudiants sont confrontés à des tâches d'écriture qui correspondent à des situations de soumission et qui les préparent à être exécutants : « transcription » des cours, rédaction de plans synthétiques des cours en vue de la préparation des examens (aides-soignants), pas d'écrits dont ils sont les auteurs (au sens de la production). Les activités d'écriture y sont tellement normées et cadrées qu'elles ne laissent qu'une très faible marge de manœuvre aux scripteurs. Ce sont donc des activités qui s'apparentent beaucoup plus à des restitutions qu'à des productions puisque la fonction première de ces pratiques scripturales est de permettre de « transcrire » du déjà vu (savoirs abordés par un formateur ou acte réalisé). La restitution de ce déjà vu se suffit à elle-même, ce qui éloigne de fait les étudiants de

pratiques à travers lesquelles ils seraient amenés à penser et à écrire les choses autrement que comme elles se présentent. Cette situation arrange et dérange à la fois puisque d'un côté, le fait que la réflexion sur les pratiques par le biais de l'écriture ne soit pas accessible à tout le monde confère à ceux qui la mettent en œuvre un statut particulier, de l'autre, on peut se plaindre à loisir du fait que certains acteurs « ne font rien » pour changer ou faire évoluer les choses (profession, qualité des soins, de l'accueil...) alors qu'ils ne disposent que de très peu de moyens pour y parvenir.

Pour les étudiants dont le niveau de recrutement et de formation s'élevé, en l'occurrence les infirmiers et les sages-femmes, quel rôle peut jouer le mémoire professionnel par rapport à l'optimisation des pratiques? En premier lieu, les étudiants ont potentiellement l'occasion d'observer des pratiques, non pas pour apprendre à faire à l'identique, mais pour réfléchir « sur », ce qui n'est pas du tout la même chose. Le projet de mémoire les amène en principe à établir un constat ou état des lieux qui ne peut pas se satisfaire d'une version descriptive puisqu'il s'agit bien de définir une problématique tenant compte à la fois des savoirs savants et des pratiques observées sur le terrain. L'écriture est le lieu privilégié où vont se tisser des relations entre des connaissances théoriques construites par des chercheurs et/ou des professionnels et des pratiques de terrain. En quoi cela participe-t-il de la socialisation professionnelle? D'une part, les étudiants vont construire peu à peu l'idée que les pratiques perçues la plupart du temps comme des pratiques ordinaires peuvent donner lieu à des recherches « de haut niveau » : elles sont alors pensées non pas comme des activités insignifiantes et dignes de peu d'intérêt mais comme des actes authentiques qui participent à la construction d'un ensemble et qui ont une valeur (Charlot, Bautier, Rochex, 1992). D'autre part, la lecture de recherches va permettre de lire les pratiques autrement qu'à travers le regard qu'on leur porte d'habitude, ce qui a pour conséquence première d'enrichir l'approche que les acteurs peuvent avoir des faits. Un nouvel éclairage sur des faits peut amener les acteurs à entrevoir de nouvelles propositions d'actions, mais il peut aussi permettre de réhabiliter des acteurs dont on n'apprécie pas toujours à leur juste valeur l'engagement ni la place qu'ils occupent.

Écrire sur des pratiques oblige aussi à se questionner sur le choix des mots qui désignent les choses ainsi que sur ceux qui rendent compte des actions. Autrement dit, écrire sur la pratique oblige à affiner cette dernière. La pratique scripturale conduit à se poser des questions de désignation (comment nommer les choses), de traitement (comment saisir les choses, les faits), d'exposition (comment les montrer, en rendre compte), de structuration (comment les organiser, les hiérarchiser) et de construction sémantique (comment analyser et donner sens à ce qui est observé). Le discours est une pratique avant d'être un moyen de s'exprimer sur des pratiques (Guigue-Durning, 1995) et il est un lieu de mise en scène d'un langage qui construit les réalités sociales. Selon que l'on choisit tel mot ou tel registre plutôt que tel autre, le lecteur ne construit pas la même réalité.

Pour autant, il ne suffit pas d'être pensé comme un scripteur, ou comme un producteur potentiel de mémoire professionnelle pour que les bénéfices de l'écriture (dont le fonctionnement d'un espace réflexif) soient effectifs. La présence ou non d'un mémoire est certes un élément différenciateur entre diverses formations professionnelles, mais d'autres différences non moins importantes existent au sein même des lieux où la demande institutionnelle légitime l'existence du mémoire professionnel.

Produire un mémoire professionnel : des différences de sens et de valeur

Sur le plan de sa définition stricte, le mémoire professionnel des futurs infirmiers équivaut sensiblement à celui de l'école des sages-femmes. Par contre, un certain nombre de pratiques effectives ralentissent et amoindrissent considérablement les effets formatifs et réflexifs que pourrait avoir le mémoire professionnel. Ces freins sont de plusieurs ordres.

Tout d'abord des freins organisationnels propres aux institutions de formation, sans que ces freins soient d'ordre structurel ou législatif : à l'institut de formation en soins infirmiers, si le mémoire professionnel doit en principe être géré sur trois années de formation, on s'aperçoit en fait qu'il est développé, dans la plupart des cas, sur à peine deux années effectives, pour ne pas dire une seule. En second lieu, des freins d'ordre pédagogique : les formateurs eux-mêmes font état de pratiques différenciées qui correspondent à des conceptions différentes de ce qu'est le mémoire professionnel au sein de la formation, d'où un manque de consensus qui a tendance à « dérouter » les étudiants. En troisième lieu, des freins d'ordre humain, qui se situent du côté des étudiants et de leurs représentations d'eux-mêmes – représentations souvent négatives – en tant que scripteurs. Enfin, des freins qui relèvent du statut social et de la valeur symbolique de la profession parmi les autres professions de santé. La profession de l'infirmier en formation est construite socialement, hiérarchiquement et symboliquement par rapport à la profession de sage-femme qui bénéficie d'une plus grande autonomie par rapport au pouvoir médical, notamment à travers son habilitation à la prescription. Sur ces quatre points, des différences importantes séparent l'institut de formation en soins infirmiers et l'école des sages-femmes.

L'analyse des mémoires professionnels réalisés par les étudiants montre également des différences relatives aux divers temps d'élaboration. Chez les infirmiers, le recueil des données s'effectue essentiellement par le biais de questionnaires (en moyenne 15 à 20 questionnaires sont analysés) alors que chez les sages-femmes, deux modes de recueil sont souvent associés (questionnaire ouvert et entretien). Dès lors que l'on se situe dans le paradigme de l'action et que l'on se propose d'analyser un champ d'activité professionnelle, l'observation directe est nécessaire (Fournet,

Bedin, 1998), mais force est de constater qu'elle est quasi-absente dans le travail d'élaboration des mémoires professionnels, notamment chez les futurs infirmiers. Les investigations réalisées – dont les approches par la seule voie du questionnaire – sont donc très réductrices par rapport à la complexité des réalités sociales. Les différences entre les futurs infirmiers et les sages-femmes ne sont d'ailleurs pas moindres du côté de la « mise en mots », notamment si l'on considère la distinction faite par M. Guigue-Durning entre les mémoires professionnels. L'auteur identifie d'une part des mémoires dans lesquels les modalités de présentation utilisent des techniques d'ordre spatial pour soutenir et accompagner l'effort de la pensée, et d'autre part des productions dans lesquelles « les stratégies de classification s'apparentent plus à des procédures de rangement qu'à des opérations mentales abstraites centrées sur la construction de catégories » (Guigue-Durning, 1995, p. 131). Les mémoires professionnels des futurs infirmiers correspondent majoritairement à cette seconde catégorie: ils obéissent à une structuration fortement guidée par les instructions des formateurs, structuration qui se retrouve dans le plan adopté par la grande majorité des étudiants (constat réalisé sur le terrain, exposé des théories mobilisables sur le thème étudié, exposé des méthodes d'investigation, analyse des données). À l'inverse, chez les sages-femmes, la structuration du propos est différente d'un mémoire à l'autre – ce qui atteste de constructions singulières, mises au service du projet de l'étudiant – et l'agencement des différentes parties du mémoire professionnel s'organise autour d'une intention qui vise à sensibiliser, démontrer ou convaincre.

L'ensemble de ces éléments montre ainsi que, globalement, les futurs infirmiers bénéficient de possibilités statutaires de se positionner comme acteurs réflexifs sur leurs pratiques mais les freins sont tels durant leur formation que seuls quelques-uns d'entre eux réussissent à fournir un mémoire professionnel qui retienne l'attention. À l'école des sages-femmes, les organisations mises en place, les relations humaines et professionnelles témoignent à l'inverse d'une volonté de former des étudiantes actives, autonomes et initiatrices de nouveaux développements de la profession. En amenant les futures sages-femmes « à circuler dans diverses strates de sens » (Bucheton, Chabanne, 1999), le mémoire professionnel prend une place centrale dans le dispositif alors que pour les futurs infirmiers, l'élaboration du mémoire reste globalement pénible, tout en produisant de moindres résultats. En atteste ce propos : « *Les méthodes de contourner le principe sont innombrables: plagiat "déplacé" d'un document existant (un peu d'habileté et ça marche très bien), regroupement de plusieurs travaux existants afin d'en tirer des généralités (elles aussi déjà existantes). Bon nombre de mémoires sont bouclés la veille, voire le jour même (passer les dernières nuits à faire son mémoire est plutôt courant, à ces heures avancées, cela se rapproche plutôt de l'écriture automatique).* » (étudiant infirmier, 2^{nde} année)

Conclusion

Les résultats que nous mettons en évidence permettent une lecture à deux niveaux. En premier lieu, les pratiques d'écriture proposées aux étudiants en formation varient considérablement d'un espace à un autre, et selon les niveaux de qualification et de recrutement, on passe du professionnel non (ou peu) -scripteur (l'ambulancier) au professionnel producteur de savoirs (les sages-femmes). En même temps, on passe du praticien centré sur l'exécution de l'action au praticien pour qui la réflexion sur l'action est facilitée et légitimée. Plus on monte dans la hiérarchie des formations, plus les pratiques d'écriture et les fonctions de l'écriture sont diversifiées et travaillées comme un potentiel intellectuel, cognitif, socioprofessionnel, voire culturel. Ce premier niveau d'analyse nous semble utile, tant pour les acteurs de la formation que pour les décideurs car il permet de réfléchir à la nature, à la fréquence et à la place des pratiques scripturales dans la formation professionnelle. À terme peut se profiler l'idée de réhabilitation de ces pratiques et de gestion optimale de l'accompagnement dont elles doivent faire preuve.

Un second niveau de lecture permet de mettre l'accent sur le fait que, au-delà des pratiques scripturales et de la mise à distance qu'elles autorisent, l'analyse des pratiques d'écriture permet une déconstruction de certains rouages organisationnels et des volontés sociopolitiques qui légitiment leur existence. L'accès à un « espace réflexif » par les pratiques scripturales fait l'objet de différenciations et au-delà de celles qui sont immédiatement perceptibles, il s'agit bien d'un lieu où se fondent des questions non moins importantes de stratifications sociales, de positionnements individuels et d'exercice de pouvoirs. Dès lors, on comprend mieux pourquoi il n'est pas si simple de changer les pratiques, y compris celles qui paraissent souvent les plus insignifiantes. Les espaces d'écriture correspondent à des espaces de réalisation et de marquage professionnels (telle profession écrit dans tel dossier, pas dans l'autre), et ce sont des enjeux fondamentaux qui se jouent derrière ce que bon nombre d'acteurs considèrent comme des « pratiques très ordinaires ». Ainsi, c'est avec prudence et curiosité qu'il y a lieu d'observer les orientations actuelles dans le domaine de la santé. Sous prétexte de gains de temps et d'accroissement de la lisibilité, la volonté de normalisation des pratiques d'écriture dans les institutions hospitalières ne doit pas faire oublier le risque qu'il y a à normaliser « l'espace réflexif » des acteurs qui en assurent le fonctionnement. Mais il faut aussi réfléchir à ce qu'engendre un cadrage de plus en plus effectif des pratiques scripturales (remplir un dossier pour le patient à l'aide de croix, par exemple) pour certaines professions qui cherchent encore leur affranchissement, notamment par rapport au pouvoir médical. Il nous semble que la profession infirmière a (aurait) beaucoup à gagner en explorant tout ou partie de ces réflexions.

BIBLIOGRAPHIE

- ALBERT J.-P. (1993). – « Être soi : écritures ordinaires de l'identité », in M. Chaudron, F. De Singly, *Identité, lecture, écriture*, Paris, Centre Georges Pompidou, BPI, pp. 45-48.
- AUSTIN J. L. (1962).- *How to do things with words*, Cambridge, MA, Harvard University Press, titre français (traduction de G. Lane) : *Quand dire, c'est faire*, Paris, Éd. du Seuil, 1991, 189 p.
- BALCOU-DEBUSSCHE M. (2003). – « Pratiques scripturales et publics de faible niveau de qualification en formation professionnelle : usage des photocopiés et accès différenciés à la construction de savoirs », in Actes du colloque AECSE (CD-Rom), Lille.
- BALCOU-DEBUSSCHE M. (2004). – *Écriture et Formation professionnelles. L'exemple des professions de la santé*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion, 264 p.
- BAUTIER E. (1995). – *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*, Paris, L'Harmattan, 228 p.
- BERNARDOU A. (1996). – « Savoir théorique et savoirs pratiques. L'exemple médical », in J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, pp. 29-41.
- BERNOUX P. (1985). – *La sociologie des organisations*, Éd. du Seuil, 382 p.
- BUCHETON D. et CHABANNE J.-C. (1999). – « Le mémoire comme élément de socialisation professionnelle » (conférence d'ouverture), in R. Étienne (établi par), « *Le mémoire* » comme élément de socialisation professionnelle. *Quelle insertion professionnelle par l'écriture d'un mémoire ?* Pôle Sud-Est des IUFM, Séminaire de La grande Motte, 10, 11 et 12 juin 1999, pp. 7-16.
- CHARLOT B., BAUTIER E., ROCHEX J.-Y. (1992). – *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin, 253 p.
- DEJEMPEPE X., DEZUTTER O. (2001). – « Quels écrits réflexifs autour des stages professionnels ? » in *Recherche et formation*, « Le praticien réflexif. La diffusion d'un modèle de formation », n° 36, Paris, INRP, pp. 89-111.
- DELCAMBRE P. (1994). – « Écrire sur sa pratique en milieu de travail : à la recherche d'un espace de discussion », in *Éducation permanente*, « Écriture, travail et formation », n° 120, pp. 73-93.
- FABRE D. (1993). – « Introduction », in *Écritures ordinaires*, Paris, Centre Georges Pompidou, BPI, pp. 11-30.
- FABRE D. (1993). – « Lettrés et illettrés. Perspectives anthropologiques », in B. Fraenkel (dir.), *Illettrismes : variations historiques et anthropologiques*, Paris, Centre Georges Pompidou, BPI, pp. 171-179.
- FOURNET M. et BEDIN V. (1998). – « Le mémoire professionnel. Un "discours-objet" médiateur entre pratiques et praxis professionnelles et scientifiques », in *Recherche et formation*, « Les savoirs de la pratique. Un enjeu pour la formation », n° 27, Paris, INRP, pp. 123-138.
- GARBE Ch. (1993). – « Les femmes et la lecture », in M. Chaudron, F. de Singly, *Identité, lecture, écriture*, Paris, Centre Georges Pompidou, BPI.
- GOODY J. (1977, trad. 1979). – *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage* (traduction et présentation de J. Bazin et A. Bensa), Paris, Éd. de Minuit.

GROSJEAN M., LACOSTE M. (1999). – *Communication et intelligence collective. Le travail à l'hôpital*, Paris, Presses Universitaires de France, 225 p.

GUIGUE-DURNING M. (1995). – *Les mémoires en formation. Entre engagement professionnel et construction de savoirs*, Paris, L'Harmattan.

LACOSTE M., (1995). – « Parole, action, situation », in J. Boutet, *Paroles au travail*, Paris, L'Harmattan, pp. 23-44.

LAHIRE B. (1998). – « Logiques pratiques. Le « faire » et le « dire sur le faire », in *Recherche et formation*, « Les savoirs de la pratique. Un enjeu pour la recherche et la formation », n° 27, Paris, INRP, pp. 15-28

PETITAT A. (1994). – « La profession infirmière. Un siècle de mutations », in P. Aiach, D. Fassin (dir.), *Les métiers de la santé. Enjeux de pouvoir et quête de légitimité*, Paris, Anthropos, pp. 227-259.

PIZURKI H., MEJIA A., BUTTER I., EWART L. (1988). – *Le rôle des femmes dans les soins de santé*, Organisation mondiale de la santé, Genève, 176 p.

ROPE F. (1994). – « Des savoirs aux compétences ? Le cas du français », in F. Ropé et L. Tanguy, *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan, pp. 63-93.

SCHON D. (1996). – « À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour la formation des adultes », in J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, pp. 201-222.

SCHWEYER F.-X. (1996). – « La profession de sage-femme : autonomie au travail et corporatisme protectionniste », in *Sciences Sociales et santé*, vol. 14, n° 3, pp. 67-100.

VYGOTSKI L.S. (1985). – *Pensée et langage* (traduction de F. Sève), Paris, Éd. Messidor/Éd. Sociales.