

CONDITIONS ET MODALITÉS DE MISE EN MOTS DU TRAVAIL RÉEL

DANS UN DISPOSITIF DE FORMATION
DESTINÉ AUX PROFESSIONNELLS
DU SECTEUR ÉDUCATIF

PATRICIA CHAMPY-REMOUSSENARD

INTRODUCTION

La mise en mots de l'activité professionnelle peut-elle constituer un mode d'accès au travail réel et une modalité de formation professionnelle pour les professionnels du secteur éducatif ? Après avoir caractérisé la recherche que nous avons menée à ce sujet, nous situons ces questions dans un débat épistémologique plus large. Puis nous donnerons quelques résultats de l'analyse des textes produits dans un dispositif de formation bâti autour de l'écriture sur les activités et qui montrent que l'accès au travail réel se fait via les marges du travail, la capacité d'analyse du contexte des activités et le recours à un collectif d'échanges autour des écrits. Enfin nous discuterons les enjeux du recours à de telles démarches dans la formation professionnelle initiale et continue des professionnels de l'éducation et leurs effets sur le processus de construction des compétences.

ANALYSE D'UN DISPOSITIF DE FORMATION BASÉ SUR LA MISE EN MOTS DE L'EXPÉRIENCE DU TRAVAIL

Nombre de « méthodes » d'analyse du travail reposent, au moins partiellement, sur le traitement de données langagières. Qu'elles mobilisent des entretiens semi-directifs orientés vers la mise en mots des situations de travail (pratiqués par nous dans le cadre de plusieurs recherches), des entretiens d'explicitation (Vermersch, 1994), ou d'autres modalités d'investigation comme la méthode des instructions au sosie (Oddone, 1981), les expérimentations de terrain en auto-confrontation croisée (Clot, 2001), ou les auto-médiatisations (Schwartz B., 1999) – pour n'en citer que quelques-unes – elles ont pour point commun de considérer la parole comme mode d'accès principal au travail réel. Elles se différencient par les moyens techniques qu'elles mobilisent (le magnétophone, la vidéo, etc.) pour

recueillir la parole des acteurs mais aussi par les usages sociaux qu'elles servent et les effets qu'elles escomptent. Nous mettrons l'accent ici sur une démarche qui mobilise l'écriture et la discussion suscitée par la lecture et les échanges autour des textes produits.

Nos travaux ont débuté avec l'analyse de dispositifs de formation qui donnaient une place centrale à l'écriture sur l'activité de travail, avec différents types de publics. Il s'agit des formations imaginées par G. Fath, puis par P. Champy-Remoussenard, dans le cadre de la Licence, au département Sciences de l'Éducation de l'Université Nancy 2 (Fath, 1994 ; Fath, 1996 ; Champy-Remoussenard, Rothan, 1999 ; Lemius, Champy-Remoussenard, 2002). Dans d'autres contextes, l'écriture a été mobilisée dans des formations proposées à des enfants et des adolescents (Artaux, 1999). C'est sur cette base que s'est engagée notre participation à la recherche *Écrire sur les pratiques professionnelles développe-t-il des compétences professionnelles ?* dirigée par F. Cros, en réponse à un appel à coopération de l'INRP¹. Orienté vers la question des compétences, il interrogeait de fait l'impact potentiel, l'utilité, les usages sociaux et par conséquent la légitimité de ce type de pratiques.

Les modules de formation étudiés suscitent un échange de pratiques construit autour de la production de textes décrivant les situations de travail des participants. Des textes courts (une page environ) produits, en séance ou hors séance, puis lus, écoutés et discutés en séance et ayant pour but la mise en mots des situations de travail ont été analysés. L'écriture peut être simple. Elle dit l'ordinaire, dévoilant ainsi l'« extra-ordinaire » (Pineau, 1992) du quotidien et relate des situations difficiles, des trucs de métier, des moments d'apprentissage... Les auteurs de ces écrits sont des professionnels issus de différents métiers relevant plus ou moins directement du travail éducatif (enseignants, formateurs d'adultes, éducateurs, personnels soignants en reconversion, travailleurs sociaux...) et également de jeunes étudiants en formation initiale disposant d'une expérience du travail plus brève et plus précaire.

Une telle démarche n'est ni habituelle, ni facile, impliquant, pour que soit rendu accessible le travail réel, la capacité de revenir sur un instant vécu en situation, de l'écrire librement, sans exclure ce qui est ressenti (ce qui est l'inverse de produire un discours sur une pratique d'emblée distanciée). Car, l'activité de travail échappe en partie à la conscience de celui qui en est l'acteur, tant elle est complexe. C'est dans une reprise du quotidien par le langage que peuvent émerger ses logiques de fonctionnement, et la compréhension de ce qui s'y joue. Celle-ci permet à la fois de mettre à distance ce qui a été vécu, en le structurant pour pouvoir y revenir.

Les analyses ont été réalisées à partir d'une soixantaine de dossiers réunissant des textes d'étudiants ayant participé, au cours de la même année, à deux modules de licence et constitués de textes courts décrivant des instants vécus au travail. Ces textes ont fait l'objet d'une première analyse thématique, des styles d'écriture (distanciée ou non), de l'évolution des textes (thématiques redondantes dans la production, processus de réécritures) et des activités décrites (ce que fait l'auteur dans son texte : place qu'il se donne, rapport au travail, aux autres, etc.). Chaque dossier comportait aussi des travaux sollicitant des participants un écrit en surplomb par rapport à la démarche vécue. Certains de ces écrits ont été produits à l'occasion de la mise en œuvre d'une formation expérimentale courte destinée aux formateurs du réseau académique de formation continue de la Guadeloupe². Nous avons également exploité les réponses à une enquête par questionnaire menée auprès des participants un an après leur passage dans le dispositif de formation et les « carnets de bord » des animatrices mentionnant les évolutions de chacun des participants.

MISE EN MOTS DU TRAVAIL ET FORMATION

Il est nécessaire de situer toute entreprise d'écriture sur l'activité professionnelle dans une société de plus en plus soucieuse de se construire des repères sur cette réalité sociale mouvante et fuyante qu'est le travail alors même

1. Recherche n° 90453, Mission Innovation et Recherche. Cette recherche dépend du Pôle 5 « Innovation, recherche, formation et professionnalisation des enseignants ». Les co-responsables en sont F. Cros et G. Pouette.
2. Nous avons notamment, à cette occasion fait évoluer notre réflexion sur la nature des compétences mobilisées par les animateurs de tels dispositifs centrés autour de l'écriture sur le travail, puisqu'un des objectifs consistait à former des animateurs locaux de ce type de démarche.

qu'il devient plus difficile à appréhender. Cette propension à la formalisation relève d'un ensemble de processus qui ont pour but de décrire, nommer, étiqueter, classer les activités selon une organisation qui permette d'en cerner les contours, de leur attribuer une valeur (parmi eux figurent les différents types de référentiels). Elle répond à un besoin de signalisation sociale, d'élucidation de ce qui nous entoure, qui renvoie à la visée scientifique (besoin de connaître) mais aussi à une visée politique (besoin de légitimation, de contrôle) (Schwartz, 1997).

En matière d'ingénierie de la formation, l'analyse du travail est supposée permettre d'anticiper les évolutions en termes de compétences, de formation, de qualification. Le processus suppose la connaissance la meilleure possible des situations de travail qui permet de déceler les difficultés auxquelles devront faire face les sortants du système éducatif, donc les compétences dont ils devront faire preuve. C'est donc avant tout de l'accès au travail réel que dépend l'impact des décisions qui seront prises en matière de formation (Champy-Remoussenard, 1997), étape primordiale sans laquelle elles conduisent à de nouveaux « décalages », susceptibles d'être stigmatisés, entre situations de formation et situations de travail.

Mais l'analyse du travail est également en formation une stratégie pédagogique susceptible de sous-tendre des échanges et des analyses de pratiques. Elle constitue alors un ingrédient de la méthode pédagogique mobilisée pour atteindre un certain nombre d'objectifs de la formation professionnelle. C'est sur ce deuxième cas de figure que nous insisterons ici.

La formalisation du travail est-elle cependant toujours possible (Champy-Remoussenard, 1997) ? La distinction entre travail prescrit et travail réel est une base de réflexion heuristique pour tenter de répondre à cette question mais elle en entraîne d'autres. Le réel peut-il être mis en mots via l'écriture ? L'accès au travail réel, dans son irréductible écart à ce qu'aurait pu ou dû être le travail prescrit, s'inscrit dans la tension tout aussi irréductible entre la recherche de transparence et la nécessité du caché. Car l'individu est tout à la fois en quête d'une certaine visibilité pour son travail, vitale parce que gage de reconnaissance, et occupé à en dissimuler certaines dimensions pour préserver un « secret » qui est aussi signe d'appartenance à un collectif (Puget, Wender, 1992). Une part de la complexité de tout

processus de formalisation est là, dans ce mouvement d'oscillation entre ce donner à voir nécessaire et cette entreprise de dissimulation qui suppose un reliquat de non-dit irréductible car peut-être nécessaire. L'entreprise d'écriture sur l'activité n'échappe pas à ces tensions.

DE L'OBSERVABLE À L'EXPÉRIENCE SUBJECTIVE

Les perspectives d'analyse du travail basées sur sa mesure possible (Taylor, 1911) résistent mal à la connaissance que nous avons désormais de la complexité du travail humain. L'observable ne suffit pas à rendre compte de ce qu'est le travail. Il ouvre accès sur une part relativement faible du réel. Les travaux réalisés en psychologie du travail et en ergonomie (Leplat, Hoc, 1983 ; Daniellou, Garrigou, 1995) ont souligné les raisons pour lesquelles le travail humain n'est jamais décomposable en tâches d'exécution observables. Les approches cliniques ont, elles, montré que la subjectivité n'est pas une « scène intérieure séparée des actes » et que c'est « le sens qui assure une fonction de régulation du système des activités » (Clot, Rochex, Schwartz, 1990). Le travail réel, rencontre d'un acteur avec des événements, dans un contexte mouvant et imprévisible ne peut être saisi que dans la singularité de l'expérience vécue par chacun. Pourtant, la question de l'expérience subjective et de sa capacité à donner accès au réel continue à susciter des débats épistémologiques majeurs (Clot, 2000). Les modalités mêmes selon lesquelles le discours qui manifeste le travail réel est produit font débat. Les propos tenus par les acteurs eux-mêmes sur leur activité – et ils sont alors souvent qualifiés de « déclaratifs » – sont contestés quand ils sont perçus exclusivement comme l'écho de l'écart entre un dire et un faire (Lahire, 1998). Ajoutant à ce débat, le statut épistémologique fragile de la description comme mode d'évocation de l'activité au travail est sans doute un autre obstacle à la reconnaissance de l'écriture sur l'activité professionnelle comme mode de production d'une connaissance sur le travail. Pourtant, on peut, comme J.-C. Pignet (2000), considérer la description comme l'une des conditions d'un langage adéquat à la réalité et les fonctions narratives et descriptives incontournables, quand il s'agit de « dire la chose selon le temps et selon l'espace ». Quant au récit, il est difficilement considéré comme « espace de théorisation des pratiques » (Cifali, 1996). C'est à la fois la mise en mots de son travail par l'acteur et la forme qu'elle

prend qui se trouvent donc discutées. Nombre d'auteurs pointent cette zone de turbulences épistémologiques, prolongeant le débat plus large sur le statut de la parole des acteurs en sciences humaines et sociales. Cette interpellation permanente de la portée des multiples formes de mise en mots n'est pas sans affecter les pratiques de formation qui s'appuient sur ces modalités d'accès à la réalité subjective.

Si une chose est réelle parce qu'elle « se pose en une relation à nous » (Schutz, 1987), les expériences que l'on peut « se remémorer hors de leur actualité et dont on peut interroger la constitution sont (...) subjectivement significatives ». L'écriture permet ce retour sur l'expérience vécue, en tant que réalité subjective. Écrire sur une pratique personnelle, « c'est marier l'expressif et le réflexif en acte, à travers des situations, des personnes, un cadre, des objets » (Fath, 1994). L'étape d'avant l'analyse est cruciale. Il faut « dire avant d'analyser, objectiver avant de formaliser » (Fath, 1994). Nos recherches montrent que la mise en mots exige pour faire écho au travail réel, une transformation du rapport au langage qui tient de l'autorisation à écrire en dehors des mots convenus, ceux du travail prescrit et des formalisations prêtes à dire, à la place de l'acteur. Toute expérience d'écriture sur l'activité professionnelle doit donc être précédée d'un travail de déconstruction/reconstruction du rapport au langage.

Ainsi le changement qui s'est opéré pour un inspecteur de l'Éducation Nationale manifeste ce processus d'autorisation et de transformation engagé par le dispositif. Pour décrire des situations d'inspection celui-ci puise dans un premier temps ses mots dans un langage technique, qui veut faire scientifique, un système d'énonciation qui renvoie à la prescription. Puis, dans un deuxième temps, il mobilise ses propres mots et dévoile la complexité de la situation re-vécue (la souffrance, le rapport aux limites au temps, à l'éthique)³. Ce déplacement dans l'usage de l'écriture fait accéder à « l'écriture vive », qui conduit à une meilleure adéquation à ce qu'on voulait dire (Fath, 1994).

CONDITIONS DE CONSTRUCTION D'UNE CAPACITÉ D'ANALYSE DES SITUATIONS DE TRAVAIL

Bien des écritures qu'on peut qualifier de « *professionnalisantes* » (Ricard-Fersing, Dubant-Birglin, Crinon, 2002) sont mobilisées en formation. Mémoires professionnels et rapports de stages (pour ne citer que deux exemples) sont cependant souvent des écritures loin de restituer les situations réelles. La plupart des écrits professionnels traduisent uniquement le travail prescrit. Les écrits font écho à ce qui se voit, ce qui se dit et s'objective facilement, sans prise de risque, ni pour l'individu ni pour le collectif.

L'analyse des textes nous permet aujourd'hui de nous attarder sur les conditions selon lesquelles peut se construire, avec certaines formes d'écriture, une capacité d'analyse des situations de travail. L'accès aux situations par leurs marges, le regard porté sur le travail d'autrui et la capacité à saisir le contexte de son activité sont trois de ces conditions⁴.

UNE LECTURE DU TRAVAIL DANS LES MARGES

L'écriture donne, par ses marges, un accès indirect au travail réel. Les consignes d'écriture utilisées dans ce dispositif ne désignent la plupart du temps aucun thème, et elles suscitent majoritairement la description de situations de travail qui excèdent les contours des activités. C'est notamment à partir de ce qui peut apparaître comme périphérique que se vit et peut aussi être compris le travail. La consigne « évoquez un objet » aboutit par exemple à des textes qui disent le hors travail, les instants apparemment « vides » (trajets, moments de décision, entrée ou sorties du travail), tout ce qui rend le travail possible, lui donne sens et valeur (Lemius, Champy-Remoussenard, 2002). La voiture ou encore l'ordinateur sont des objets/outils de travail qui font corps avec le professionnel. Ils mettent en scène sa pratique dans l'indémêlable relation entre le travail et le hors travail.

3. Cf. rapport final de la recherche INRP.

4. D'autres dimensions ont été analysées par ailleurs. Cf. rapport final de la recherche INRP et Champy-Remoussenard P., *Éléments de réflexion sur l'écriture du travail, ses conditions de production, ses perspectives, et ses usages sociaux. Questions de communication*, 2004.

Ainsi, l'interruption du travail à l'occasion d'une période de congé est prétexte à dire comment son auteur (une formatrice) habite son activité, y circule et s'y abrite.

« J'ai même le sentiment que (la voiture) se confond avec cette activité tant le temps passé à l'intérieur de cet habitacle est important. (...) Aujourd'hui, je suis en vacances. Odeur d'essence, de cendre de cigarette froide, de papiers défraîchis. C'est quand même étrange car avant ce congé, toute cette saleté et ces odeurs ne m'incommodaient pas. Je pense que le stress quotidien des périodes de labeur doit m'aveugler, mais aujourd'hui, j'ai envie de faire place nette : plus d'odeurs, plus de déchets, de papiers, de crayons, en fait, plus de stress... jusqu'à ce que le travail repris, malgré les bonnes résolutions, je reprenne la route en fonçant vers la vingtaine d'établissements qui comptent sur mon courage pour soigner les petits et gros bobos de leurs élèves ».

L'écriture donne à voir la densité de ce qui se joue dans la marge, permet de reconstruire les espaces-temps propres à ces aspects ignorés dans le moment de l'action. C'est également par le jeu des sensorialités (décrire ce qu'on a vu, entendu, ressenti, senti...) qu'elle révèle les logiques d'action et la singularité des savoirs cachés dans la pratique. L'activité se définit donc par ces lieux et moments où elle se pense, se réfléchit, se rêve, se prépare, se répare, se sépare de l'individu qui prend de la distance à l'égard du quotidien. Les instants vides et certains objets ont une fonction d'expression de la « normalité souffrante » du travail humain (Dejours, Molinier, 1997) similaire à celle des moments et espaces de discussion. Ambivalents, ils enferment et libèrent tout à la fois.

Du coup c'est aussi bien le plaisir que la souffrance qui sont exprimés. Dans l'entre-deux entre le prescrit et l'illicite, le plaisir constitue l'une des dimensions clandestines des situations de travail, difficilement exprimables et pourtant source de motivation participant de la construction des compétences. Souvent non avoué parce que toujours susceptible de constituer un déni du travail, il se traduit par le récit de moments exceptionnels, permettant de dépasser les limites et les insatisfactions qui leur sont liées. En creux, on lit les difficultés inavouées, les pesanteurs associées aux conditions de travail, les contradictions inhérentes aux prescriptions de l'activité qui incitent, par exemple, à négliger le rôle de la relation humaine au travail (alors que les écrits montrent qu'elle permet tout à la fois de mener à bien l'activité et de la vivre mieux).

ÉCRITURE ET COLLECTIF

Le groupe est une des autres conditions de production d'un écrit sur le travail réel. Dans les groupes d'écriture, si les textes ne sont ni lus, ni discutés, les auteurs/lecteurs manifestent avec vivacité leur frustration, comme le montrent les réponses au questionnaire envoyé aux participants. La plupart réclament un temps d'échange plus important et révèlent que le collectif de lecture et de parole a fonctionné de façon informelle : « en dehors des heures de cours ». Après le « retranchement » (la solitude de l'écrit se faisant), le travail collectif et l'ouverture aux autres constitue une « fenêtre » (Ricardou, 1989) nécessaire au processus de formation. La composition du groupe et ses règles de fonctionnement ont une grande importance. La possibilité de s'y faire côtoyer des individus novices et expérimentés évite la complicité entre experts qui génère de l'implicite. Bien au contraire, le décalage des rapports à l'expérience oblige à trouver les mots pour que l'autre comprenne. La mise en mots n'est pas la même en fonction de l'interlocuteur à qui elle est destinée. Dans le dispositif étudié, la complexité de ce processus d'adressage (Clot, 1999) est forte. De nature polyphonique (Lemius, Champy-Remoussenard, 2002), il génère un système d'écho entre de multiples points de vue sur la situation décrite. Dissonances et résonances des points de vue ont un effet d'éluclaidation du travail. Ils découvrent des pans de l'activité que celui qui écrit, écrit mais ne perçoit pas.

Dans la démarche analysée, des efforts sont exigés pour que l'expérience écrite mise à la portée des participants du groupe soit comprise par autrui, développant une sorte d'empathie professionnelle, transférable dans d'autres situations. Or, les relations sociales semblent le plus souvent caractérisées par une sorte de cécité de la plupart des acteurs à l'égard du travail des autres, mal compris, fantasmé, donnant lieu à des représentations déformées par des enjeux de comparaison, de revendication, de valorisation.

La démarche a été menée avec des groupes plus ou moins hétérogènes, issus d'institutions différentes, mais aussi avec des groupes inscrits dans la même institution (en évitant d'associer des personnes ayant entre elles une relation hiérarchique). Entendre la logique professionnelle de l'autre, lui comparer la sienne, analyser d'autres contextes et d'autres activités que la sienne construit une capacité réflexive toute particulière et rare : celle qui consiste à *comprendre le travail des autres pour*

comprendre son travail, à repérer les conditions de déploiement et d'exercice des compétences d'autrui et, par un processus de transfert, repérer les conditions de déploiement de sa propre compétence.

Les échanges organisés autour des écrits donnent accès au « monde à portée », « dont l'individu fait l'expérience comme noyau de sa réalité... monde ouvert au travail actuel » et aux « modes adjacents du travail potentiel » (Schutz, 1987). Il est saisi dans le double miroir constitué par le travail d'autrui (dans les textes qu'il a écrits) et par le regard qu'autrui porte sur notre travail. A. Schutz (1987) reprend un concept de M. Mead pour montrer que la « région manipulatoire » (d'autrui) est une région atteignable qui deviendrait une « région actuelle » si l'on était à la place de l'autre. En découvrant le champ des possibles pour son activité, chacun prend conscience d'un ensemble de limites. La lecture des textes et la discussion génèrent aussi un travail sur la difficulté, sur l'erreur, nécessaire à l'équilibre psychique au travail.

Ces perspectives paraissent particulièrement intéressantes à développer à propos du travail des enseignants désigné dans son écart, voire son décalage avec d'autres types de professions, stigmatisé comme activité individualiste, dans un collectif de travail qui serait inexistant. Le leur qui en ferait une activité bien connue de tous (puisque tout un chacun a été élève) est peut-être particulièrement fort. Même si la question : « que savons-nous des situations de travail des autres ? » est loin de se poser pour les seuls enseignants...

LA PRISE EN COMPTE DU CONTEXTE DE L'ACTIVITÉ

La mise en évidence des variables du contexte de l'activité constitue un autre indicateur de la capacité d'analyse de la situation par les professionnels. Les textes sont habités par une pratique singulière quand ils engagent dans une description épaisse (« thick description ») (Geertz, 1998), pas uniquement factuelle mais introduisant des éléments contextuels. L'analyse passe par l'identification des dimensions du contexte qui traversent avec force le quotidien du travail et avec elles les difficultés spécifiques et les logiques dominantes de l'activité.

Certains des textes traduisent cette capacité à situer l'activité dans un contexte qui lui confère tout son sens. Ainsi, la métaphore insulaire est utilisée par une forma-

trice guadeloupéenne, dans un texte qui la fait revenir sur une séance de travail, d'une Session d'Information et d'Orientation « destinée à des jeunes sans solution scolaire ».

« Si seulement⁵ j'avais pensé à enregistrer cette séance de travail (...) L'activité du jour, intitulée "le jeu de l'île" consistait à inviter les jeunes à s'imaginer naufragés d'un bateau sur une île déserte. Chaque participant devait alors choisir un métier sur l'île, permettant d'assurer ainsi la survie de la communauté. Je me souviens d'avoir présenté les consignes avec beaucoup d'humour et à la fin de l'activité, j'ai indiqué aux jeunes que ce jeu était *en réalité* une préparation à un séjour que nous allions faire sur une île déserte. Le lendemain, une fille du groupe vint me voir pour m'informer qu'elle ne pourrait se rendre sur l'île car elle ne savait pas nager. Elle tremblait, avait les mains moites, visiblement très anxieuse à l'idée de ce voyage (...) Je disposais d'un tel capital de crédibilité que *l'humour s'était confondu avec une réalité que je n'avais pas analysée* comme pouvant être angoissante pour les jeunes. J'ai souhaité à cet instant pouvoir *visionner* cette séance de travail afin de voir les réactions et émotions du public et *comprendre* dans quel état d'esprit ils se trouvaient ce jour-là. (...) J'ai su que beaucoup avaient cru à cette plaisanterie et étaient finalement soulagés *d'apprendre qu'il n'y aurait pas d'île déserte*. Cette aventure s'est passée au début (...), je n'avais pas l'expérience de ce public ».

Puissant archétype pour l'imaginaire, l'insularité implique une position d'isolement et une réalité géographique qui déterminent la problématique locale de l'insertion et de l'orientation. Le regret de ne pas avoir filmé la séquence traduit la difficulté de prise de recul. Au moment où la formatrice écrit, on peut remarquer qu'elle ne perçoit pas ou n'est pas en capacité d'énoncer que l'écriture du texte peut jouer le même rôle que celui que n'a pas pu jouer le film.

Une enseignante d'anglais évoque, elle, le manuel scolaire et le renversement de rapport à l'outil, qui d'outil clef en main devient un outil à adapter au contexte.

« Celui que nous avons *choisi* en conseil d'enseignement (...) ce n'est *pas l'idéal*, dans ce sens où il n'est *pas parfait* (...) il me semble *très adapté* au niveau de culture des élèves (...) Les exercices audio-oraux, écrits sont variés

5. Les caractères italiques ont été ajoutés par nous.

à *souhait*, ils sont denses, le professeur peut y puiser à *sa guise*. Les textes et les situations sont *authentiques* et plongent les utilisateurs dans le monde anglophone, Londres, l'Irlande, les USA... *Pas la Caraïbe. Nous nous chargeons de compléter cette partie* ».

Le manuel est du côté d'une prescription qui ne peut prendre en compte toutes les particularités du contexte du travail. Ici, l'écart nécessaire avec la norme se dit par une rhétorique qui ménage un point de vue positif sur l'outil, tout en conduisant petit à petit le lecteur à saisir ses limites dans un contexte, et à repérer l'imagination créatrice du professionnel qui s'y réfère et s'en démarque.

EFFETS ET ENJEUX EN TERMES DE COMPÉTENCES ET DE PROFESSIONNALISATION

Les effets produits par ces pratiques d'écriture semblent toujours dépasser ceux qui étaient escomptés. On ne sait jamais à l'avance à quoi l'expérience d'écriture aboutira exactement. Ils se situent sur le triple registre de la connaissance (l'élucidation), de l'impulsion du « pouvoir d'agir » (Clot, 2001) (changer, innover), et du travail sur soi, pour résoudre des problèmes, retrouver le désir de faire. Leur prodigalité (Champy-Remous-senard, Rothan, 1999) constitue à la fois un intérêt et une difficulté. Car, les différents types d'impacts produits par l'écriture ne sont pas rigoureusement dissociables les uns des autres. À chacun d'eux, correspond une dominante possible de l'impact de l'expérience d'écriture sur l'individu et/ou sur le collectif. Chaque vécu singulier aboutit à une économie des effets, propre à chacun et variable dans son développement temporel, sur laquelle les événements de la vie professionnelle influenceront ultérieurement, et qui se feront également sentir dans le collectif à portée de l'individu, donnant lieu à un processus de démultiplication et/ou d'extinction progressive.

La compétence est mobilisée par l'acteur dans la situation de travail pour faire face à la complexité et à l'imprévisibilité de son contexte. L'écriture sur l'activité dévoile, dans les textes étudiés, les processus complexes sous-jacents à la construction et à l'enrichissement des compétences, s'inscrivant parmi les démarches d'analyse du travail considérées comme « modalité spécifique de développement des compétences » (Clot, 1999). Cependant nos analyses confirment que la compétence est multiforme et difficile à codifier et rappellent qu'elle est un construit social. Une forme de

routine peut être constitutive du sentiment de compétence dans certains textes, comme du sentiment d'incompétence dans d'autres. La capacité à appliquer, respecter les règles peut également renvoyer, selon les situations, à la compétence ou à l'incompétence.

Dans le contexte actuel de prédominance de la logique dite des compétences et de la professionnalisation des formations, les travaux permettent de proposer de ré-envisager de façon plus complexe la représentation qu'on se fait de la compétence, et des processus de professionnalisation. Si les effets remarqués ne peuvent tous être considérés comme des compétences, ils nous paraissent par contre participer d'un système dynamique d'élaboration de la compétence. Le rapport aux valeurs, le repérage des émotions investies dans la situation de travail, l'analyse du rapport au collectif, l'analyse de l'écart entre prescrit et réel, l'analyse des situations-problèmes, la conscientisation du rapport au temps, la transformation du rapport à l'écrit, l'attention portée au rôle des routines, etc. sont autant d'effets qui contribuent à la construction et à l'enrichissement des compétences. Enfin, les participants décrivent des transferts potentiels ou effectifs de l'écriture sur l'activité dans leurs propres stratégies pédagogiques, introduisant dans différents dispositifs, tant en formation initiale qu'en formation continue, et aussi bien avec des enfants qu'avec des adultes, des pratiques nouvelles et inventives mobilisant l'écriture sur l'activité.

CONCLUSION

La recherche menée permet de mieux comprendre les effets qu'a l'écriture sur le rapport que les participants d'une formation visant l'analyse des pratiques entretiennent avec leur activité de travail. Elle incite à ré-envisager la manière dont nous définissons les compétences des professionnels de l'éducation, en attirant l'attention sur des facettes du système d'élaboration des compétences qui sont souvent négligées dans les formations professionnelles. L'analyse de l'écriture conduit, par conséquent, à proposer d'interroger en profondeur les modalités de leur formation et les logiques sous-jacentes de l'activité de ces acteurs qu'elle tend à privilégier.

Patricia CHAMPY-REMOUSSENARD

*Équipe de Recherche sur les Acteurs de l'Éducation
et de la Formation
Université Nancy 2*

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ARTAUD, M.-F. (1999). *Entre l'enfant et l'élève. L'écriture de soi. Produire, cheminer, penser, exister dans un atelier d'écriture*, Nancy : PUN. (Questions d'éducation et de formation). 197 p.
- CHAMPY-REMOUSSENARD, P. (1997). La formalisation des savoirs professionnels : quel impact sur les pratiques et la légitimité des enseignants et des formateurs ? *Actualité de la Formation Permanente*, n° 150, septembre octobre, 14-18.
- CHAMPY REMOUSSENARD, P. et ROTHAN, B. (1999). De la mise en mots du travail à l'analyse des pratiques professionnelles. La formation d'étudiants de Licence de Sciences de l'éducation, *Recherche et Formation*, n° 32, 163-184.
- CIFALI, M. (1996). Démarche clinique, formation et écriture, in L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud, ed., *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Paris Bruxelles : De Boeck.
- CLOT, Y., ROCHEX, J. Y. et SCHWARTZ, Y. (1990). *Les caprices du flux. Les mutations technologiques du point de vue de ceux qui les vivent*. Vigneux : Matrice Mire. (Coll. Points d'appui), 204 p.
- CLOT, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*, Paris : PUF, 243 p.
- CLOT, Y. (2000). La formation par l'analyse du travail : pour une troisième voie, in B. Maggi, dir., *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*, Paris : PUF, 133-156.
- CLOT, Y., FAÏTA, D., FERNANDEZ, G. et SCHELLER, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité, *Éducation Permanente*, n° 146, 2001-1, 17-25.
- CLOT, Y. (2001). Psychopathologie du travail et clinique de l'activité, *Éducation Permanente*, n° 146, 2001-1, 35-50.
- DANIELLOU, F. (1995). *L'ergonome, l'activité et la parole des travailleurs*, in J. Boutet, dir., *Paroles au travail*, Paris : L'Harmattan, 79-93.
- DEJOURS, C. et MOLINIER, P. (1997). De la peine au travail, *Autrement*, n° 142, La souffrance, coll. Mutations, p. 138-151.
- FATH, G. (1994). Écrire sur les pratiques enseignantes, in F. Clerc et P.A. Dupuis, coord., *Pratiques et formations. Rôle et place de la pratique dans la formation initiale et continue des enseignants*, Nancy : CRDP de Lorraine, 137-147.
- FATH, G. (1996). Dire authentiquement avant d'analyser, *Cahiers Pédagogiques*, n° 346, p. 57.
- GEERTZ, C. (1998). La description dense. Vers une théorie interprétative de la culture cité par A. Mary in *De l'épaisseur de la description à la profondeur de l'interprétation. Enquête*, n° 6, p. 57-72.
- LAHIRE, B. (1998). Logiques pratiques : le « faire » et le dire sur le « faire », *Recherche et Formation*, Les savoirs de la pratique, un enjeu pour la recherche et la formation, n° 27, p. 15-28.
- LEMIUS, B. et CHAMPY-REMOUSSENARD, P. (2002). *Écritures en formation : mise en mots du travail et transformation des pratiques*, Communication au Colloque de Pau organisé par l'AFIRSE, « Formations initiales et continues au regard des recherches et de la philosophie de l'éducation », mai 2002.
- LEPLAT, J. et HOC, J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations, *Cahiers de psychologie cognitive*, n° 311, 49-63.
- ODDONE, I., RE, A. et BRIANTE, G. (1981) (préface et postface Y. Clot). *Redécouvrir l'expérience ouvrière*, Paris : Éditions sociales, 260 p.
- PIGUET, J.-C. (2000). *Des choses, des idées et des mots : le sens du sens*, Fribourg : Éditions universitaires Fribourg Suisse, Dokimion, vol. 23, 196 p.
- PINEAU, G. (1992). Première cassette vidéo de la série « *Histoires de vie en formation* », Tours : Umédia édition.
- PUGET, J. et WENDER, L. (1992). La vie secrète des secrets, *Connexions*, n° 60, 1992/2, 89-105.
- RICARDOU, J. (1989). Écrire à plusieurs mains, *Pratiques*, n° 61, mars, 111-117.
- ROCHEX, J.-Y. (1989). École et monde du travail : quelle ouverture ? in G. Chauveau et L. Duro-Courdresses, dir., *Écoles et quartiers : des dynamiques éducatives locales*, Paris : L'Harmattan/INPR (coll. CRESAS), 105-122.
- SCHUTZ, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien*, Paris : Méridiens Klincksieck, 286 p.
- SCHWARTZ, B. (1999). *L'apport des auto médiatisations aux « Nouveaux Services, nouveaux emplois »*. Moderniser sans exclure. Paris : La Découverte.
- SCHWARTZ, Y. (1997). L'homme, le marché, la cité, C'est quoi le travail ? *Autrement*, coll. Mutations, 110-127.
- TAYLOR, F.W. (1909). *La direction scientifique des entreprises*, trad. Luc Maury, trad. (1957). Paris : Dunod.
- VERMERSCH, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*, Paris : ESF.