

## DE LA MISE EN MOTS DU TRAVAIL À L'ANALYSE DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES

### LA FORMATION D'ÉTUDIANTS DE LICENCE DE SCIENCES DE L'ÉDUCATION

PATRICIA CHAMPY-REMOUSSENARD\*, BERNARD ROTHAN\*\*

#### Résumé

*L'analyse d'un corpus de productions d'étudiants de licence donne lieu à la réflexion présentée ici. La démarche proposée aux étudiants vise à décrire une situation de travail vécue, comprendre les enjeux, les intérêts et les limites de cette expérience, imaginer quelle formation pourrait préparer aux activités concernées. Elle représente un défi puisque les jeunes étudiants découvrent ces activités professionnelles, souvent sur le mode de la précarité et pas nécessairement dans le champ éducatif alors que les étudiants professionnalisés s'annoncent en capacité et en recherche d'expression et d'analyse de leur pratique. La description « d'un aspect d'une situation de travail vue de l'intérieur » fait émerger le travail réel. Ce sont donc des situations de travail pleines d'une complexité habituellement masquée, des activités à prescription faible ou inexistante et par conséquent jamais traitées en objectifs de formation qui sont données à voir.*

*Par ailleurs, les effets produits par l'initiation à l'analyse du travail semblent dépasser ceux qui étaient escomptés par les objectifs de départ. Qu'elle permette une thérapie de la souffrance au travail via l'expression désormais autorisée de la difficulté, l'émergence du rapport aux dimensions collectives, la valorisation du travail, la contribution à la quête identitaire, ou encore un travail sur l'éthique et la déontologie, elle manifeste une prodigalité des effets qui interroge la place à lui accorder, tant en formation initiale que continue, dans un cursus de Sciences de l'éducation.*

163

\* - Patricia Champy-Remoussenard, Université Nancy 2, ERAEF (Équipe de recherche sur les acteurs de l'éducation et de la formation, Sciences de l'éducation).

\*\* - Bernard Rothan, Centre national de ressources pour l'alternance en apprentissage (Éducation nationale); Université Nancy 2, ERAEF.

**Abstract**

*The reflexion presented in this paper is based on the analysis of a corpus of reports produced by third year students preparing their degree. The method proposed to the students aims at describing a real life work situation, understanding the stakes, interests and limits of this experience, imagining what type of training could prepare to the concerned activities. It constitutes a challenge, since the young students discover these professional activities, often in a precarious way and not necessarily in the educational field while the professionalised students position themselves as able and striving to express and analyse their practice. The description of "one aspect of a work situation seen from inside" brings out the actual work. Thus, the work situations which are described are full of a usually masked complexity, they are activities with weak or nonexistent instructions and therefore never translated into training objectives. In addition, the effects produced by this initiation to work analysis seem to exceed those which were expected by the initial objectives. It allows a therapy of the work suffering through the now authorised expression of difficulty, the emergence of the link with collective dimensions, the improved status of work, the contribution to the search for identity, or else a work on ethics and deontology; it also reveals an abundance of effects which questions the importance which it should be granted in preservice as well as inservice training in a degree course in educational sciences.*

C'est sur la base de travaux sur l'utilisation de l'analyse du travail en formation (Remoussenard, 1994) mettant en évidence les dimensions cachées du travail et la difficulté qu'on peut rencontrer pour les traduire en objectifs, méthodes et contenus de formation que nous avons imaginé un module de formation destiné aux étudiants de licence de Sciences de l'éducation et visant principalement les trois objectifs suivants :

- sensibiliser les étudiants aux multiples utilités et utilisations de l'analyse du travail dans un contexte de formation ;
- générer du lien entre la réflexion sur la pratique des professionnels de l'éducation et la réflexion sur les pratiques des autres professionnels que sont appelés à devenir une majorité de leurs élèves ou que constituent déjà leurs publics d'adultes en formation continue ;
- jouer le rôle d'introduction à des démarches d'analyse des pratiques et d'échange d'expériences qui pourront prendre place dans la suite de leur cursus et y constituer des stratégies pédagogiques privilégiées.

C'est sur ce dernier point que nous insisterons dans les pages qui suivent en réfléchissant aux perspectives ouvertes par l'initiation à l'analyse du travail dans une perspective de mobilisation de l'expérience, fondement parmi d'autres de la formation dite d'adultes, qu'il convient de réenvisager dans des contextes qui, comme celui de la licence en Sciences de l'éducation, conduisent à associer formation initiale et formation continue des formateurs (1).

Le travail demandé aux étudiants de licence suppose qu'ils s'efforcent, dans un premier temps, de décrire un aspect d'une situation de travail vécue par eux, puis qu'ils réfléchissent, dans un second temps, aux enjeux, aux intérêts et aux limites de cette description, enfin qu'ils imaginent, dans un troisième temps, quelle serait la formation susceptible de préparer aux activités concernées par la situation de travail décrite.

La description sollicitée est une description « personnelle, fine, authentique d'un aspect d'une situation de travail vue de l'intérieur », dans une perspective d'éclairage du travail qui vise à faire émerger les situations de travail telles qu'elles sont vécues au quotidien, autrement dit de tenter de donner à voir le travail réel.

Placés dans cette posture qui les confronte à la nécessité d'une description sur un mode authentique, les étudiants choisissent fréquemment de décrire des activités dont on pourrait dire qu'elles sont à prescription faible ou inexistante, des facettes des situations de travail qui relèvent quelquefois de ses aspects cachés voire clandestins, de dimensions telles que le plaisir et la souffrance au travail. Ces activités sont souvent aussi celles qui ne sont, la plupart du temps, jamais traduites en objectifs, contenus, moyens de formation, celles qui se situent du côté de ces aspects du travail que la formation institutionnelle ignore le plus souvent et restent de l'ordre des apprentissages dits « sur le tas », situés dans le champ des influences éducatives diffuses (Lesne, 1984), de l'ordre de compétences qu'elles ne préparent pas et par conséquent ne valident ni n'évaluent (Marquart, 1981). La réflexion sur les situations de travail qui ont fait l'objet du choix et de la description des étudiants soulève par conséquent des questionnements sur la transmission des savoirs expérimentiels et ce faisant, interpelle tant la logique de transmission des savoirs académiques que l'acquisition de compétences.

1 - L'expression formation de formateurs doit être comprise dans une acception très large. On ne désigne pas ici les seuls enseignants de l'Éducation nationale mais aussi les formateurs en formation continue, et ceux qui peuvent se réclamer d'une légitimité de spécialistes de la formation dans une perspective large de gestion des ressources humaines.

Reflets de l'hétérogénéité des publics, les types de situations décrites sont très variés : surveillance d'une heure de permanence pour un surveillant, préparation de la réunion d'information des parents en début d'année pour une enseignante du primaire, prise en charge du standard téléphonique dans un service de médecin de garde...

### **Mise en mots, analyse des situations de travail, analyse des pratiques, au-delà du choix des modes de désignation, ne pas brûler des étapes nécessairement distinctes les unes des autres**

Bien qu'il soit question ici de pratique et d'analyse de *pratique*, il faut préciser que la consigne de l'exercice que nous proposons aux étudiants ne comprend pas ce terme mais celui de *situation de travail*. Le mot *travail* paraît davantage évocateur de l'activité quotidienne. C'est un terme partagé par tous, quelles que soient les professions, alors qu'on peut faire l'hypothèse que le mot *pratique* introduit déjà une visée explicative, et sinon une capacité, du moins une velléité d'analyse, et enfin qu'il a cours seulement dans certains milieux professionnels.

Ce choix reflète notre intention de sensibiliser ce public à la *mise en mots* des situations de travail en vue de leur *analyse*, démarche qui paraît constituer un préalable intéressant à des expériences ultérieures d'analyse des pratiques. Il s'agit de construire un amont nécessaire à l'*analyse des pratiques*. Dans un article au titre, à cet égard, évocateur, G. Fath parle de *Dire authentiquement avant d'analyser* (Fath, 1996). Nous faisons l'hypothèse qu'il est également nécessaire de comprendre les enjeux d'une explicitation du travail avant d'aborder ceux de son analyse et de sa formalisation. Or, l'analyse des situations de travail, via une expérience de mise en mots mobilisant l'expression écrite, peut constituer cette étape préalable, ces prémices à des tentatives d'analyse de pratiques alors plus riches, parce qu'auront préalablement été caractérisés les enjeux et l'intérêt d'un dire sur le travail, ainsi que ceux, éminemment complexes, de son utilisation.

Il est bien précisé, dans la consigne, que la situation de travail à décrire ne fait pas obligatoirement partie des activités éducatives. Les séquences pédagogiques préparatoires à l'exercice de description du travail nous font d'ailleurs travailler avec les étudiants sur des extraits d'entretiens ou des écrits résultant également d'une tentative de description du travail vécu, dans des domaines volontairement éloignés du champ des pratiques éducatives (métiers artisanaux, industriels). C'est également autour de ces exemples que sont évoqués, pour la première fois les enjeux de la description et de l'analyse du travail. Le principe qui sous-tend cette démarche veut que, quelle que soit la situation de travail choisie, son analyse puisse se mettre au service

de la propre formation de l'étudiant, c'est-à-dire d'une prise de conscience de l'intérêt qu'il y a à porter une attention particulière à l'analyse de ses situations de travail, quelles qu'elles soient. Afin de ne pas inscrire l'analyse des pratiques éducatives dans une conception et un espace de développement trop restreint, il faut tenter de l'ouvrir à d'autres champs de pratiques, d'autres situations de travail, visant finalement en cela la formation de professionnels de l'éducation davantage ouverts aux autres univers professionnels.

La composition des groupes d'étudiants en licence de Sciences de l'éducation nécessite par ailleurs que la mise en mot de l'expérience soit possible pour tous, y compris pour ceux, nombreux, qui occupent des emplois, qu'on peut qualifier d'emplois d'attente, dans des domaines professionnels variés. Dans une potentielle perspective de valorisation, la description joue d'ailleurs un rôle positif contribuant à rendre plus sereine la relation parfois difficile que ces étudiants entretiennent avec ces emplois, caractérisés par leur précarité et leur faible reconnaissance sociale (ménage, garde d'enfants, vente en magasin, standardiste ou même des emplois du secteur éducatif au statut fragile : surveillant, aides-éducateurs).

L'analyse des pratiques est sans conteste un mouvement en expansion (Maillebouis, Vasconcellos, 1997). Les démarches d'analyse de pratiques semblent notamment susciter depuis quelque temps un intérêt certain dans les milieux de la recherche sur l'éducation et parmi les acteurs de la formation d'enseignants, après avoir vu leurs premiers développements dans le domaine de la formation des adultes et des travailleurs sociaux. Mais, indice d'un certain clivage entre éducation et économie, entre école et entreprise, on peut remarquer que la terminologie en usage évite le recours à l'expression *analyse du travail*, pourtant couramment utilisée dans les milieux de la production. L'enseignant, le formateur, ne travailleraient-ils pas, ne produiraient-ils pas ? Et l'établissement scolaire, l'organisme de formation ne seraient-ils pas des organisations productrices de formation et d'apprentissage ?

167

L'analyse des pratiques professionnelles traiterait des « questions relatives au rapport entre la connaissance et l'action » et tenterait de porter un nouveau regard sur « l'action ». L'interrogation fondamentale serait celle de « savoir si les connaissances ainsi produites sur l'action s'avèreraient ensuite utiles dans l'action » (Vasconcellos, Maillebouis, 1997) ? Mais ces analyses des pratiques ne pourraient-elles aussi se mettre au service des personnes, (aspirants) producteurs de biens et de services, mais aussi producteurs de pensée et de jugement, rendant possible ainsi la lecture de ce qui détermine les activités professionnelles et plus largement de percevoir ce qui est en jeu dans les pratiques de gestion des « ressources humaines » ?

L'analyse des situations de travail est portée par de nombreuses branches des sciences humaines et sociales. L'analyse pluridisciplinaire des situations de travail

(Schwartz et *alii*), la psychopathologie du travail devenue psychodynamique du travail (Dejours et *alii*), l'ergonomie (Teiger et *alii*), la didactique professionnelle (Pastrée et *alii*), ou encore la socio-anthropologie du travail (Bouvier), l'analyse sociologique des situations de travail (Lesne, Marquart, Montlibert) figurent parmi les démarches qui privilégient une recherche d'accès au travail réel, au travail appréhendé dans sa complexité. Parmi ces réflexions nous nous inscrivons tout particulièrement dans une perspective qui essaie de dépasser, voire d'interpeller des perspectives de formalisation à visée exclusivement normative.

En effet, nous faisons l'hypothèse que l'analyse du travail, si elle se fixe ce type d'objectifs, draine des réflexions sur la construction des compétences, qui, elles-mêmes, sont susceptibles d'alimenter une réflexion sur les compétences des acteurs du système éducatif et sur la formation initiale ou continue de ces acteurs.

C'est en tentant de décrire, d'analyser et de mettre en perspective l'expérience menée depuis trois ans dans le module d'enseignement intitulé « Déterminants de la relation travail/formation », que nous allons maintenant évoquer les enjeux et les effets pluriels d'une initiation à l'analyse des situations de travail.

## Attentes et besoins du public

Le public accueilli par la licence en Sciences de l'éducation peut être caractérisé par la diversité des positionnements des étudiants à l'égard de l'expérience professionnelle. Certains modules d'enseignement sont en effet le théâtre d'une cohabitation entre publics professionnellement insérés (majoritairement dans les secteurs de l'éducation et de la formation, de la santé et du travail social) et de jeunes étudiants en formation initiale en cours ou en recherche d'insertion dans ce même champ d'activité. La tentation de parler de public mixte est forte même si l'expression s'avère quelque peu réductrice car certains étudiants ne peuvent relever d'une de ces deux catégories tant leur trajectoire est singulière.

Les étudiants professionnellement insérés, en particulier ceux intervenant dans le champ éducatif, revendiquent des espaces d'expression et d'analyse des pratiques. La demande est dense : « ... pouvoir trouver des espaces de paroles pour échanger, partager, et analyser ses pratiques, afin de trouver peu à peu son identité professionnelle », et certains déplorent que « ces espaces-là n'existent pas dans les écoles [...]. Ils expriment le besoin de partager [leur] vécu et [leurs] expériences, le besoin bêtement ordinaire de se rassurer et d'être rassuré. » (2)

2 - Les citations en italiques sont extraites des travaux des étudiants.

Parmi les raisons, explicites ou implicites, de certaines reprises tardives d'études universitaires, ce désir de s'exprimer et d'être entendu n'est pas le moindre, signe vraisemblable d'une recherche de légitimation de pratiques probablement vécues comme non conformes. Et, cette « souffrance professionnelle » résultant du sentiment de non conformité va se risquer à la déstabilisation associée aux apprentissages qu'occasionne l'analyse des situations de travail : « ... rechercher son perfectionnement à travers l'analyse sans complaisance de sa propre pratique [...], le changement ne peut s'opérer, comme tout autre apprentissage d'ailleurs, sans une certaine souffrance. Cette souffrance étant d'abord celle de la remise en cause. » Les étudiants professionnalisés se proclament donc en capacité et en recherche d'expression et d'analyse de leur pratique et s'y engagent non sans risques.

Motivant leur retour plus ou moins tardif à l'université, ces mêmes étudiants revendiquent un besoin de « théoriser la pratique » qui semble en lien avec le désir souvent frustré de témoigner de cette pratique et d'affirmer leur identité professionnelle. Au-delà, on peut lire dans cette motivation affichée la recherche d'une « banne » prescription, susceptible de sécuriser et d'aider à maîtriser un métier difficile ou encore de confirmer des options idéologiques ressenties comme trop timides.

Les étudiants en formation initiale aboutissent en licence de Sciences de l'éducation à l'issue de parcours divers. En relation plus ou moins précise avec l'éducation et l'enseignement, leur projet professionnel requiert confirmation ou déconstruction. Un processus d'émergence de besoins et d'attentes, via l'analyse du travail, permet à nombre d'entre eux de clarifier, de consolider leur projet. Il peut apparaître comme propice et fructueux de mettre au service de la construction d'un projet professionnel, la description et l'analyse de ces activités professionnelles que les jeunes étudiants imaginent ou découvrent tout juste, le plus souvent sur le mode de la précarité et non nécessairement dans le champ éducatif.

Le rapport au travail, au vécu de la situation de travail et à la perspective de pouvoir exprimer ce vécu est donc nécessairement différent pour ces différents types d'étudiants. Il s'agit pourtant de fédérer la réflexion et les activités d'apprentissage des uns et des autres autour d'un exercice dont les consignes pourront être appliquées et l'intérêt perçu par tous. Par conséquent, la thématique de l'unité proposée et les objectifs de l'exercice que nous évoquons ici représentent un véritable défi car la physionomie du public rend nécessaire une approche de l'analyse de pratiques et une organisation pédagogique qui puissent permettre à la fois la confrontation et la conjonction d'une inévitable pluralité des points de vue sur l'expérience de travail et d'une diversité de degré de maturation du rapport à la situation de travail.

## Du travail (d)écrit au travail prescrit

Le réel vécu par l'acteur est toujours plus problématique que celui du prescripteur ou du scientifique. Pourtant, on constate un glissement fréquent de la posture de description à la posture de prescription. C'est notamment le cas lorsqu'est sollicité un avis sur les formations à dispenser en vue de répondre aux besoins perçus lors de la description. Est à souligner, en effet, la forte propension des étudiants à passer du registre de l'intelligibilité à celui de la recommandation et de l'exhortation dogmatique – « *il faut... on doit...* » – qui se traduit par des propositions de formation comportant cette dimension fortement prescriptive, parfois associée à une injonction moralisatrice : « *Il faut aimer les enfants.* » La prescription peut même être fermement exigée et la soumission hiérarchique consentie. Marginalement, des doutes s'expriment cependant sur l'impossible conformation : « *Je ne pense pas qu'une formation idéale soit possible, à moins d'arriver à faire de chaque personne, un modèle identique, sans envies, ni besoins, ni même désirs : en faire des personnes automates, pour ne pas dire des machines, des ordinateurs !* »

La demande d'une prescription précise et explicite n'est donc pas absente et la conception des « apports théoriques » semble parfois se réduire à une formalisation de pratiques au sens de procédures normatives idéales. Dans les propos des étudiants les plus âgés, cette demande de prescription – consubstantielle au métier ? – est également fortement présente. Elle recouvre au premier chef un besoin de sécurité : « *Je ressens aussi le besoin d'être protégée par des textes* », mais son incomplétude est soulignée : « *En matière de pédagogie, rien n'est vraiment "obligatoire".* » En effet, « *les démarches pédagogiques sont plutôt suggérées et chaque enseignant est finalement libre d'enseigner avec la méthode de son choix pourvu qu'il atteigne les objectifs prévus* ». Cependant une prescription inachevée peut présenter de l'intérêt : « *Si la demande institutionnelle n'est pas formulée clairement, elle est cependant présente dans mon esprit comme un garde-fou qui m'oblige sans cesse à me dire : "c'est sans doute cela qui est attendu de moi [...] pourtant je ne dédaigne pas de travailler dans ce flou car je le prends comme une liberté d'interpréter la tâche comme je l'entends".* » À l'école, la prescription s'exerce de plus en double tension entre l'institution et les attentes des parents : « *Les critères de réussite des parents ne sont pas toujours ceux de l'école.* »

De manière générale, les propos traduisent un mouvement d'oscillation entre besoin de prescription, de certitude et besoin d'autonomie, d'espaces d'invention de la pratique.

## Les effets et vertus de la description

La description écrite est loin de jouer le seul rôle de médiateur vers la visibilité et la lisibilité de la situation de travail. Elle semble avoir de multiples vertus qui vont être évoquées maintenant, en prenant largement appui sur les propos des étudiants.

### *La description comme thérapie de la souffrance au travail*

Le travail, quand il n'est pas caractérisé en soi comme une forme de souffrance, inflige un certain nombre de souffrances contre lesquelles il faut lutter. L'exercice de description semble s'apparenter quelquefois à une maïeutique de la souffrance au travail. Il est l'occasion de dire la souffrance à travers l'expression des problèmes, des questions, l'occasion d'avouer, de s'avouer et de dire à d'autres que le travail est source de difficultés, parce qu'il remplit de questions et de problèmes celui qui le vit.

Il sera ici davantage question de souffrance que de plaisir mais il convient de rappeler que la mise en mots peut désigner tout autant l'un que l'autre au travail. Il arrive d'ailleurs souvent que souffrance et plaisir se mêlent étroitement, comme dans le cas de cette tentative de description d'un conseil de classe où l'enseignant évoque des « *difficultés à ne pas trop brouiller l'expression d'une situation où l'ambivalence domine; on aime et on déteste en même temps... [où il faut] réussir à prendre suffisamment de distance avec un aspect de la vie institutionnelle qui [...] "fait mal", [...] révolte... »*.

### *De la nécessité d'exprimer la difficulté du travail*

Source potentielle de souffrance mais aussi de plaisir au travail, la rencontre avec la difficulté inspire de nombreuses fois les tentatives de description. Il est pourtant difficile de décrire la difficulté professionnelle. Toujours susceptible d'être désignée comme une forme d'incompétence ou une faute, elle se tait le plus souvent. La perspective qui consiste à la donner à voir se heurte potentiellement à l'idéologie du professionnalisme (Daniellou, 1995), qui suspecte en permanence la difficulté, la défaillance, la faute, l'hésitation, le défaut, le malaise, le mal être, comme autant de signes ou de symptômes d'un manque de professionnalisme.

Est-il en outre particulièrement difficile aujourd'hui de dire la difficulté au travail? Nous ferons comme C. Dejourn (1997) l'hypothèse que c'est bien le cas parce que la précarité générant (et générée par) la peur de perdre ou de ne pas retrouver un emploi, muselle les plaintes qui pourraient s'exprimer et provoque, plus fortement que jamais le besoin d'espaces protégés où exprimer ces aspects du travail, d'occasions de prise de paroles qui ne puissent porter à conséquence.

La difficulté peut revêtir de multiples visages. C'est, pour cette institutrice, le surgissement de l'imprévu lors de la réunion d'information destinée aux parents : « *Et puis tout à coup, la question à laquelle je n'avais pas pensé arrive : quelles punitions donnez-vous ?* » Or, parce qu'elle est occasion d'apprentissage par excellence, la confrontation avec l'imprévu est de ces difficultés qui contribuent à la construction des compétences et développent l'autonomie nécessaire à toute situation de travail.

C'est pour cette surveillante, les petits jeux cruels qui fondent la relation entre le surveillant et les élèves perturbateurs : « *Ils cherchent à me contrarier et jouent un jeu avec la surveillante que je suis. Dès lors que mon regard se porte vers eux, d'un air innocent, ils feignent de travailler...* » C'est pour l'enseignante recevant les parents d'un enfant en difficulté et proposant une aide psychothérapique des moments de tension émotionnelle forts, au fil d'un dialogue à risque : « *Les parents s'obstinent. Contradictions, confusion, échec de leur propre scolarité en arrière-plan [...] nous voilà plongés dans le roman familial. Les souvenirs resurgissent... "On a tous fait ça". Silence... Si vous insistez, on veut bien essayer. Si ça marche, vous nous payez une bouteille de champagne.* »

La situation de travail exige la maîtrise de situations de communication complexes, fragiles, risquées parce que surdéterminées par un contexte, des arrière-plans eux-mêmes complexes. Au standard des médecins de garde, c'est la nécessité de sauvegarder le calme en mobilisant la patience qui est une difficulté de tout moment, pour éviter que la communication téléphonique ne débouche sur un conflit ou sur un risque majeur pour la vie d'une personne dès lors qu'on ne parviendrait pas à faire exprimer le renseignement crucial, l'adresse de celui qui appelle : « *Car après avoir attendu 10 minutes que la personne reconstitue son adresse, je dois faire face aux neuf lignes qui sonnent et qui ne manqueront pas de me faire remarquer "qu'on a le temps de mourir avant d'avoir du secours". Je leur réponds calmement.* » Ici l'exploit, c'est le calme, le défi de tenir cette attitude si difficile en vue d'un objectif qui doit tout gouverner : venir en aide.

La difficulté c'est aussi pour l'instituteur en maternelle ce moment de solitude, où il va devoir remplir le dossier des élèves « en difficulté » : « *Maintenant, il va falloir le dire en l'écrivant, l'écrire noir sur blanc pour les Autres et laisser une trace indélébile pour l'avenir.* »

### **La solitude et les dimensions collectives du travail**

La solitude est l'une des sources de souffrance le plus souvent mentionnées, notamment par les enseignants. Sa mise en questions renvoie à la place variable que prennent les dimensions collectives dans les situations de travail (Rothan, 1995). Certaines activités semblent engendrer une forme de souffrance liée à un sentiment de

solitude et à l'absence d'une prise en compte collective des situations de travail. Cette souffrance est d'abord causée par l'impossibilité d'une parole autour du travail : « *On peut très bien parler de notre travail à des collègues ou à d'autres personnes mais beaucoup d'éléments restent à l'intérieur de notre esprit [...] La mise en mots correspond à une sorte d'exorcisme qui fait que l'on peut voir la situation de travail autrement.* » Parler, en parler, manque et ce manque occasionne de la souffrance. Or, une des principales dimensions collectives du travail semble résider dans les discours qu'on échange à son propos (Boutet, 1995).

La solitude de l'enseignant apparaît jusque dans les propos concernant les propositions de formations. Se manifeste d'abord l'isolement, traduit dans les attentes exprimées en direction d'un collectif fuyant : « *disposer encore d'une écoute de nos besoins/pouvoir compter sur une équipe pédagogique/mettre en commun des pratiques de classe* ». Dans sa « *bulle-classe* » l'enseignant est menacé et agressé par le contexte social – parents, collègues, attentes de l'institution et finalités du système éducatif imprécises –, par « *tous les enjeux qui pèsent de l'extérieur sur la bulle-classe (quels enfants pour quelle société?)* ».

Cet isolement peut aller jusqu'à l'expression d'un ressentiment à l'encontre de la mutité institutionnelle : « *exprimer mon ressenti et [...] mon ressentiment [...] la peur et le plaisir d'être écoutée enfin* » et la demande de travail en équipe qui est forte : « *Il faut enfin pouvoir travailler en équipe [...] l'instit pourra déculpabiliser puisqu'il ne sera plus seul à porter le fardeau [...] Pourquoi est-ce que je la sens si lointaine cette équipe éducative? Pourquoi est-ce qu'elle n'est pas là quand surviennent les incidents et les difficultés?* »

Ces souffrances, ces attentes liées au déficit des dimensions collectives se traduisent notamment par l'expression d'attentes fortes à l'égard d'une prise en compte collective de l'exercice proposé. C'est par conséquent le retour collectif sur l'exercice de description réalisé en solitaire qui va contribuer à le rendre formateur, en en faisant une opportunité d'échange, de transmission et de partage des savoirs des uns vers les autres.

### **La description, esquisse de valorisation du travail et de celui qui l'effectue**

De manière générale la sollicitation d'un discours sur son travail met celui qui y répond dans la position de pouvoir valoriser, donner une valeur, quelquefois inhabituelle à son activité. Beaucoup travaillent dans l'ombre, souffrant que leur travail ne soit pas plus visible et par conséquent que sa valeur (utilité sociale...) ne soit pas davantage perçue par autrui. Les occasions de dire le travail sont, pour certains, rares. Il y a là un manque, une frustration, une absence de reconnaissance qui peut conduire à des formes d'aliénation sociale et qui est ici comblée en partie et momentanément par l'exercice proposé.

L'enseignante qui n'a jamais droit au regard des adultes sur son activité le trouve à l'occasion de l'exercice de description. « *Pour vérifier si ma description était assez claire, j'ai voulu faire lire ces lignes à des néophytes et j'ai découvert que c'était important pour moi de faire reconnaître mon travail. Je travaille la plupart du temps en dehors du regard des adultes, et je n'ai donc pas de reconnaissance sociale de mon travail.* »

Un étudiant décrivant son petit boulot de standardiste, perçoit une autre image possible de lui-même au travail. Par qui, comment est-elle reflétée, quelle est la perception des autres ? Comment montrer, se prouver, et prouver aux autres quelle est l'utilité sociale de sa pratique ? Décrire déplace vers de nouvelles mises en scène du travail et de soi au travail : « *L'autre intérêt est de montrer la façon dont on travaille à ceux qui s'en font une fausse opinion. Beaucoup de personnes pensent en effet qu'être derrière un téléphone est une situation passive.* »

### **Renaissance du désir**

La description est également perçue comme une opportunité pour trouver des nouvelles motivations pour exercer les activités décrites. Parce qu'on est davantage à même de comprendre ce qui se passe dans ces situations de travail, parce qu'on accède à un regard neuf, à une certaine lucidité, parce que les difficultés ont pu être dites, parce qu'on se sent reconnu ou désormais davantage en capacité de l'être, on est à même d'imaginer, de susciter des évolutions de cette activité. L'exercice permet de réinventer le travail ou du moins de pouvoir penser qu'il sera différent, de se fixer de nouveaux objectifs, créer de nouvelles sources de motivation. C. Desjours parle de « renouvellement de l'orexis » (désir) « sans lequel il n'y aurait pas d'engagement dans l'action ». La description redonne du sens, redonne du goût, de la saveur, de l'appétit, du désir... Elle peut être l'occasion d'une réconciliation, le moment de renouer avec le travail qu'on se réapproprie, qu'on fait à nouveau sien parce qu'on l'a mis ou tenté de le mettre en mots : « *Je me suis rendue compte que j'étais utile pour la première fois.* »

La démarche peut aussi motiver un changement de cap, une reconversion, la construction d'un nouveau projet. En effet, la remotivation passe aussi par une mise en lumière, un type d'éclairage, une incontournable crise de lucidité qui suscite parfois des constats sans concession : « *Je juge que ma fonction n'est pas correctement remplie et qu'elle ne peut l'être.* »

## Quête identitaire, quête éthique...

La difficulté est souvent d'ordre éthique et déontologique : à quoi mon métier m'autorise-t-il et jusqu'à quel point (Baudouin, 1994) ? Dans toutes les professions de la relation, ces questions martèlent le quotidien. Qu'en est-il de ma relation avec autrui, comment ma situation de travail me demande-t-elle de la définir ? La façon dont on vit sa propre situation de travail, quels effets va-t-elle avoir sur une trajectoire, sur un équilibre familial, sur le fonctionnement d'un quartier, d'une société ? Ces questions donnent potentiellement le vertige parce qu'elles font appréhender à ces publics ce qui fonde leur pratique actuelle ou future comme pratique différentielle, touchant aux deux aspects fondamentaux de la pratique sociale globale : la contribution à la production de l'homme social, la contribution à la reproduction de la société (Lesne, 1984).

Dire et analyser ce que l'on fait, c'est tenter de dire, de comprendre et de faire comprendre ce qu'on est. L'exercice de description participe d'une quête de soi au travail qui met au premier plan la question des valeurs qui se manifestent derrière la pratique quotidienne. A. Malicot de l'Association des Compagnons du devoir où la conception de la formation affiche la prise en compte de cette question des valeurs, montre que les valeurs s'inscrivent dans la profondeur des aspects apparemment les plus techniques du métier : « Il faut apprendre la rigueur et les valeurs du métier. Je vais prendre un exemple simple : le dessin technique ou le "trait". Chez nous, tous ont besoin de faire des plans et le trait pose question car on se dit parfois que le trait n'est plus aussi bon qu'il a été. Pourtant les compagnons sont maîtres du trait. Mais le trait c'est quoi ? C'est effectivement un savoir-faire technique mais c'est surtout une exigence personnelle de rigueur. Un dessin doit être parfait ou ce n'est pas un dessin. Derrière la pratique du "trait", se manifeste tout un ensemble de valeurs. » (*Stratégies et Formation*, n° 1, 1996)

175

Comment chacun concilie-t-il ses valeurs personnelles avec les valeurs du métier ? Faire son travail, c'est agir en se référant à un ensemble de règles explicites ou implicites, partagées ou non dans le milieu professionnel qui est le sien. Si chaque métier a son style éthique (Abel, 1991), chaque individu confronté à sa situation de travail est continuellement renvoyé à ces règles ou points de repères qu'il adopte ou qu'il doit souvent se définir à lui-même, quand le collectif n'en n'est pas ou plus le véhicule.

Les attentes exprimées à l'égard d'une plus forte prescription ne sont pas sans lien avec le système de valeurs : « ... *D'un travail prescrit qui tient en une phrase, décrire un travail réel qui implique l'individu dans ses choix personnels : professionnels et idéologiques.* » Certaines situations de travail produisent un questionnement éthique : lors du renseignement des dossiers des élèves, « *Je consulte les dictionnaires à ma disposition, leur donnant un peu le rôle de juge. Mais arrive le moment où je suis*

*obligée de laisser tomber le couperet : je dois écrire; et ce verdict des mots choisis est terrible, car l'enjeu est de taille : l'avenir d'un enfant, son avenir scolaire, certes, mais à voir plus loin, son avenir personnel et social, son futur d'homme et d'individu ». Ce questionnement éthique interpelle les formations possibles : « Faut-il introduire ou enseigner l'éthique... jusqu'à l'utopie... croire à l'impossible et accepter pourtant les limites de notre action. » Les questions éthiques traduisent une nécessaire préoccupation des limites identifiées à une pratique.*

Ces remarques incitent à penser l'éthique, à l'opposé de nombre d'usages actuels de cette notion qui, à travers le recours à des comités et autres instances d'éthique, devient, dans une logique individualiste et individualisante, le paravent qui interdit l'appréhension et la problématisation collective de divers problèmes sociaux.

De façon générale, la sollicitation de discours sur le travail, qu'il passe par l'écrit ou l'oral ne fait-il pas surgir, au premier plan des difficultés évoquées, celles qui relèvent d'un incontournable rapport à l'éthique (quelles sont les valeurs que traduit, trahit le vécu de l'activité de travail ?) et du besoin d'un minimum de construction déontologique collective ?

La mise en mots de la souffrance, des difficultés, des états et situations-limites au travail renvoie à ce type de préoccupations, qui sont signes que l'homme au travail reste toujours en quête de sa propre identité et que si cette quête n'est pas suffisamment relayée par des occasions de confrontation à la pratique et à la quête des pairs (via la formation par exemple), elle peut générer tant de souffrance qu'elle freine alors l'évolution des pratiques. Si l'imagination peut générer la discussion éthique, elle s'alimente sans doute des démarches qui suscitent l'expression individuelle et collective des souffrances d'ordre éthique.

Les effets produits par la mise en mots semblent toujours dépasser ceux qui étaient escomptés par les objectifs initialement fixés à cette démarche. Il serait sans doute utile que tous les acteurs qui suscitent ces démarches de mise en mots du travail – en vue d'objectifs et d'usages divers (analyse de postes, validation des acquis professionnels, élaboration de référentiels...) – soient sensibles à cette prodigalité des effets de l'exercice.

## **De l'authenticité entre subjectivité et objectivité**

L'effet principal de la tentative de description est de faire percevoir la difficulté qu'il y a à déboucher sur une description considérée comme authentique et à constater la propension à camoufler le travail réel, ou en tout cas certaines des dimensions de la situation de travail.

Tout d'abord, la description suppose un choix, la nécessité d'une sélection, d'une mise en scène de certaines informations plutôt que d'autres. L'exercice conduit à s'interroger sur ce que signifie décrire. En décrivant, parce qu'on choisit, parce qu'on trie, on transforme, on risque de falsifier, de proposer une vision transformée de la réalité. Très vite conscients de ce processus d'altération du réel, les étudiants butent sur ce qu'ils croient constituer la nécessité d'une posture de description objective, comme si la subjectivité de leur position de descripteur pouvait aller à l'encontre des consignes qui exigent de l'authenticité. La subjectivité, sitôt sollicitée et reconnue comme dimension irréductible de l'exercice, est donc potentiellement combattue parce que source de difficultés.

Les étudiants s'avèrent en fait porteurs d'un *a priori* épistémologique sur la description du réel et par conséquent sur l'analyse de la pratique. La recherche de l'objectivité et la découverte malaisée de la subjectivité transparaissent dans les écrits. Comme le montre G. Devereux (1980), le « subjectif » est le plus souvent appréhendé par les scientifiques comme une source d'erreurs systématiques. La difficulté des étudiants à affronter le subjectif, s'appuie sur cette conception et entraîne une crainte de fournir une description, qui, en vertu de ce type de représentation, pourrait être erronée. Pour un certain nombre d'entre eux, le fait de s'engager dans une démarche où la subjectivité est sollicitée (même si le terme n'est pas employé par nous) (3) après avoir constitué une surprise débouche sur le plaisir et une certaine forme de soulagement.

Les premiers pas sont hésitants. L'entreprise semble ne pas avoir de sens : « *Avant de commencer la description, je me suis dit : ce n'est pas possible, je ne pourrai jamais décrire un aspect de ma situation de travail en deux ou trois pages, étant donné que c'est toujours la même tâche que je fais... Que dire à ce sujet ? Il n'y a rien à dire.* » Le caractère apparemment répétitif du quotidien, la routine paraissent ne pas donner l'occasion de dire grand chose. Le processus de description enclenché entraîne le descripteur dans une dynamique qu'il ne supposait pas possible : « *Je ne pensais en parler si longtemps, avoir autant de choses à dire.* » Comme si la description déroulait une réalité jusque-là restée pliée. Et c'est dans ces plis que sont donnés à voir tous ces aspects du travail qui en font l'épaisseur, la densité, la complexité.

3 - Le terme « subjectif » ne figure pas dans la consigne. Par contre, est utilisé le terme « authentique ». Parmi les antonymes d'authentique, on trouve falsifié, faux, irréel. Il s'agit par conséquent d'un terme qui peut susciter cette relation ambiguë à la subjectivité et à l'objectivité.

D'autres étudiants, peu nombreux, ne parviennent donc pas à s'éloigner de la représentation qu'ils se font d'une description objective, appauvrissant par conséquent la perspective de l'exercice, se montrant sourds à la consigne, s'astreignant à une description la plus neutre possible et par conséquent vidée de ce sens du vécu qu'on y attendait.

Au-delà des comportements et des situations observables, l'enjeu est de donner accès à une réalité en profondeur, toujours peu ou prou masquée et par conséquent souvent mal connue, mal comprise. « *L'intérêt et la difficulté de la description se rejoignent en un même point. Ce qui est intéressant à dire est difficile à prononcer car il faut rechercher les mots justes. Le mot doit renfermer à la fois l'action que l'on fait dans sa situation de travail et l'état d'esprit dans lequel on se trouve à ce moment-là.* »

L'authentique est ce qui est conforme à la réalité vécue. Introduire le terme « authentique » renvoie à la potentielle infidélité susceptible d'être commise par le descripteur à l'égard du réel. Par ailleurs la nécessité de tout dire tel que cela est vécu, oblige à une démarche de sincérité absolue, à des aveux, à une sorte de confession. C'est ainsi que sans doute soucieux de respecter cette consigne, les personnes vont précisément écrire ce qu'on ne dit pas habituellement (faute, erreur, difficulté, irrégularité). Le terme authentique est un terme important. Il véhicule avec lui la mise en garde à l'égard d'un mode d'expression qui camouflerait, travestirait, ne renverrait pas au vrai, au réel. Seul le vécu est vrai, une situation vécue et non idéale. Par conséquent, le vécu n'est pas idéal, il est aussi souffrance, insatisfaction... Avec le terme « authentique », la consigne demande de jouer le jeu, de ne pas tricher, d'accepter un dévoilement.

178

La description ne permet pas de tout dire et rend *a contrario* quelquefois possible la découverte des aspects du travail dont on ne parle pas d'habitude, questionnant par là même notre conception du travail, l'écart qu'il y a entre la façon dont on le donne en général à voir et la façon dont il est vécu. C'est la distinction travail prescrit/travail réel qui resurgit là avec force, dans cet écart entre travail montré et travail vécu, alors même qu'est tenté à travers la description un certain type de formalisation de ce qui n'est pas prescrit, parce que peut-être non pas *non formalisable mais non avouable, pas dicible*.

Ces aspects ne seraient prescrits, ni par ceux qui demandent de faire le travail ni par ceux qui transmettent les savoirs susceptibles de rendre compétents pour faire le travail. S'affiche ici une complexité cachée, refoulée, qui pourtant semble incontournable puisque dans l'immense majorité des cas, ce sont précisément des situations de travail pleines de cette complexité habituellement masquée qui ont été choisies par les étudiants.

Certains aspects du travail seraient par ailleurs particulièrement difficiles à traduire. Ainsi en va-t-il de la description des sentiments de celui qui travaille. La situation de travail est pleine de sentiments qui la font telle qu'elle est. Ces sentiments qui précisément rendent la description difficile. « *J'ai essayé d'expliquer ce que je ressens lorsque je suis en présence d'élèves.* » De même, la description de l'ambiance est délicate : dire ce qu'est la situation de travail dans son contexte global, dans un espace-temps singulier. C'est la traduction de ce contexte, de cette ambiance qui est considérée comme difficile à restituer par cette employée d'un service administratif : « *Découper, disséquer ce qui se passe dans un tourbillon... recréer l'ambiance dans laquelle se déroulent ces échanges, le bruit, la porte qui claque, les va-et-vient, le téléphone qui sonne, le public qui vient en nombre.* »

La démarche est spécifique qui vise, pour d'autres, à se décrire soi-même, à se dépeindre, qu'il s'agisse des traits du visage pour le peintre ou de l'activité professionnelle. Il est en effet difficile d'être acteur et observateur d'une même situation. En cela l'exercice proposé place l'étudiant dans une position nécessairement complexe à tenir et le conduit à s'interroger sur ce que signifie une telle posture de description. Dans les écrits produits, surgit par conséquent le thème du dédoublement nécessaire à l'exercice, de la quête d'une position supposée extérieure. Il s'agit de sortir de soi, pour se (faire) comprendre : « *... pour une description objective, il faut arriver à se dédoubler, se regarder travailler afin d'essayer d'avoir cet œil extérieur* », « *... point de vue double qu'il m'a fallu adopter, "jouer" sur les deux tableaux : celui d'observateur objectif et celui d'acteur. Être le moniteur de marionnettes-marionnette moi-même. L'observateur devenant juge et parti tout à la fois.* »

Non conscient au départ, le caractère singulier de l'expérience s'affirme dès qu'est adoptée la posture de description. Elle confronte au non généralisable, à l'émergence d'une quotidienneté de la situation de travail et écarte la tentation de la généralisation qu'on pourrait au contraire qualifier de propension au catalogage et qui désigne les limites de postures proches de l'entomologie qui caractérisent notamment l'élaboration de nombre de référentiels de compétences, de formation... (Pallez, Kletz, Moisdon, 1993).

Comme le montre G. Delbos (1993), « le savoir pratique est lié à un "ça dépend" qui en souligne la singularité. Il se satisfait de n'être cohérent que localement. » Cette spécificité du savoir pratique est bien perçue par ceux qui décrivent leurs situations de travail, telle qu'ils les vivent. En fait la pluralité des situations à donner à voir entre en conflit avec la perspective synthétique du donner à voir.

Les difficultés rencontrées lors de la description conduisent à s'interroger sur le choix du mode descriptif. Comment décrire et avec quels outils langagiers ? Quel mode descriptif adopter ? Cette question est là encore très présente.

Certains évoquent le récit : « *J'ai essayé de ne pas tout ramener à ma personne "je" mais sans y parvenir. Ainsi, faire un récit m'a paru le plus efficace et surtout une façon de ne rien oublier de ma situation de travail.* » D'autres, l'écriture du théâtre : « *Ne pas tomber dans la caricature, la farce... Cette dernière image a enclenché l'idée d'une présentation dramatisée, théâtralisée.* »

Les allusions directes à l'écriture littéraire ne sont pas rares dans les travaux réalisés. Par ailleurs, les modes d'expression choisis révèlent des tentatives conscientes ou non d'adoption de ce type d'expression. On l'évoque pour caractériser un type de mise en mots qui pourrait tout dire contrairement à celui auquel on s'essaie, comme en témoigne cet extrait : « *Il est difficile de décrire le ressenti, c'est assez insaisissable et diffus.[...] La mise en mots ne dit pas tout. La pensée n'est pas totalement exprimée. Les mots sont quelque peu réducteurs : ils ne parlent pas assez, ils n'en disent pas assez long. Seuls les gens de plume savent faire s'exprimer les mots et savent sortir la "substantifique moelle".* »

La référence à une écriture dite littéraire marque l'opposition avec une écriture scientifique qui serait précisément déshumanisée parce que rejetant ce qu'on appellera les affects, les émotions, les ressentis... On peut se demander jusqu'à quel point. Il faut donc dans ce genre de démarche, susciter, encourager, et donc ne pas se priver de l'écriture littéraire... En tout cas, la démarche menée avec les étudiants de licence suggère d'inciter à recourir à tout outil qui permettra le mieux de dire l'expérience.

## Une formulation qui dépasse la formalisation

G. Fath (1995) considère ce qu'il appelle la formulation comme une manière de dépasser une perspective de formalisation, « privilégiant le plus souvent la vue qui mène à la théorie, étymologiquement, au détriment de toute l'épaisseur sensorielle et imaginaire de l'expérience » pour accéder à un « autre degré d'élaboration épistémologique ». Les consignes associées à l'exercice poussent l'étudiant à écrire, à décrire, à dérouler, déplier les mots. Elles le mettent en garde contre des modes d'expression qui appauvriraient la représentation de la situation de travail. Il faut non seulement dire le travail mais avec les mots qu'il faut et la prononciation appropriée. Il faut travailler le langage dont on dispose habituellement pour en faire le traducteur fidèle et talentueux de l'expérience de travail.

Les démarches qui convoquent la mise en mots écrite du travail font place à une interrogation sur les outils langagiers qui sont fournis à la personne pour atteindre son objectif de description. Elles obligent par conséquent à ce qu'on les considère comme occasions d'un passage vers ou d'un accès à l'écrit.

Dès lors qu'on attend, qu'on exige une description authentique, il faut se demander quel mode de description, quels outils descriptifs on adopte pour aboutir au résultat escompté c'est-à-dire pour formuler sans en rester à la pauvreté d'une trop rapide formalisation.

## Rapports au savoir

Le rapport au savoir apparaît à l'occasion des propos tenus en termes de proposition de formation. Il est mis à jour par la description et également potentiellement modifié par elle.

La pratique professionnelle semble avoir transformé le rapport au savoir par la prise de conscience de l'existence d'autres formes d'apprentissage que celles qui relèvent d'une formation institutionnelle : « *J'ai pris conscience de manière importante de la formation théorique qui me manque et que, comme pour d'autres tâches je faisais et j'apprenais sur le tas.* »

Enclins à reproduire la transmission subie, les jeunes étudiants imaginent des formations de type disciplinaire. Pour intervenir en soutien scolaire, « *il est indispensable que [l'intervenant] acquiert des notions dans différentes matières (mathématiques, français, histoire...).* Il doit arriver à être polyvalent [i.e. pluridisciplinaire] ». Une conception transmissive du métier d'enseignant est fortement présente, générative de compétences : « *De cette manière, le formé ayant une formation complète, aura par conséquent plus de compétences.* » Mais la démarche peut présenter des limites : « *Il est très difficile d'imaginer une formation pour acquérir des compétences abstraites, des compétences qui ne se mesurent pas sur une machine, dans le manie-ment d'un outil ou dans le travail d'un matériau [...]. Comment apprendre à quel-qu'un à sentir un stagiaire ?* » Enclins à reproduire une transmission subie et/ou pratiquée, les étudiants-enseignants se réfèrent fortement au même modèle disciplinaire et transmissif.

Les savoirs scientifiques « académiques » semblent dominants, objets, chez l'étudiant inséré professionnellement d'un espoir d'aide à la résolution des problèmes professionnels et/ou d'attente de la validation de pratiques souvent idéologiquement fondées sur des valeurs d'équité et de justice. Cette légitime demande praxéologique s'exprime dans une quête de « théorisation » se réduisant souvent à une demande de formalisation technique, un souhait d'une prescription univoque susceptible de réconcilier, d'une part, tradition élitiste, pureté et logique disciplinaire et, d'autre part, valeurs démocratiques, compassion et désir d'aider les enfants issus des classes sociales économiquement et culturellement défavorisées. Les savoirs professionnels d'action, d'expérience n'ont pas disparu : apparaissent de rares appréhensions d'un savoir non universitaire, perceptible dans les représentations du travail, de la

formation, et leurs liens. Toutefois, le modèle n'est pas absent qui tente d'inclure la « vraie vie » et le « vrai travail », en plus de la formation académique disciplinaire, en plus de la formation réglementaire et prescriptive.

## Un travail d'éducation ?

Une sensibilisation à l'analyse des situations de travail dans un cursus de licence en Sciences de l'éducation produit potentiellement des effets immédiats que nous avons évoqués ici et en laisse escompter d'autres encore hypothétiques sur lesquels nous concluons.

L'expérience tend tout d'abord à montrer que la description de la situation de travail est possible pour tous, quelle que soit la durée ou la nature des situations vécues. Par conséquent, la perspective de sensibilisation à l'analyse des situations de travail peut être proposée à un public d'étudiants en formation initiale, dès lors que ceux-ci se trouvent un minimum engagés dans des activités de travail, même si on ne peut pas toujours attribuer à celles-ci un statut d'emploi à part entière. L'expérience peut donc constituer une opportunité intéressante pour favoriser la cohabitation d'un public de formation initiale et de formation continue, et contribuer à résoudre les difficultés associées à la poursuite d'objectifs pédagogiques satisfaisant ces deux publics.

L'intérêt de la démarche tient en outre au fait qu'elle donne les moyens de construire les bases de situations de formation qui pourront par la suite se centrer sur l'analyse des pratiques et sur l'échange d'expérience, générant un appétit désormais partagé au sein d'un public potentiellement déchiré par la diversité des attentes et des besoins.

L'initiation à l'analyse des situations de travail paraît par ailleurs de nature à faire évoluer les pratiques, notamment dans des dispositifs censés affirmer la relation travail/formation. Il peut s'agir des dispositifs de validation des acquis professionnels (loi de 1992), des dispositifs de formation en alternance soucieux de mettre en place une réelle pédagogie de l'alternance ou encore de la construction des référentiels des métiers, des compétences et des formations à laquelle contribuent des professionnels de la formation et de l'éducation.

C'est notamment eu égard au développement de ces nouveaux dispositifs que les professionnels de l'éducation et de la formation sont appelés à conquérir de nouvelles compétences et à construire une nouvelle forme de légitimité, afin ne plus prêter aussi facilement le flanc aux critiques dénonçant leur trop grande extériorité à l'égard des autres univers professionnels.

Et, en contribuant à l'évolution des compétences, de la légitimité, l'exercice d'analyse des situations de travail conduit à un nécessaire travail sur l'identité professionnelle.

Enfin, une perspective de ce type incite à envisager, dans le cadre d'une réflexion motivée par l'évolution des situations de formation et des pratiques professionnelles le dialogue désormais incontournable entre Sciences de l'éducation et Sciences du travail.

## BIBLIOGRAPHIE

- ABEL O. (1991). – « Éléments d'introduction à une éthique professionnelle », *Autres Temps*, n° 31, pp. 5-21.
- BARBIER J.-M., BERTON F., BORU J.-J. (coord.) (1996). – *Situations de travail et formation*, Paris, L'Harmattan, 279 p.
- BAUDOUIN J.-M. (1994). – « La réflexion éthique contemporaine », *Éducation permanente*, n° 121.
- BEILLEROT J. (1996). – « L'analyse des pratiques professionnelles : pourquoi cette expression ? » *Cahiers pédagogiques*, n° 346, p. 51
- BOUTET J. (1993). – « Activité de langage et activité de travail », *Éducation permanente*, n° 116, pp. 109-117.
- BOUVIER P. (1989). – *Le travail au quotidien : une démarche socio-anthropologique*, Paris, PUF, 190 p.
- CHAMPY-REMOUSSENERD P. (1994). – *L'analyse à caractère sociologique des situations de travail et ses utilisations potentielles en formation professionnelle : le cas de la fonction Entretien Routier au ministère de l'Équipement*, thèse de doctorat, Nancy II.
- CHAMPY-REMOUSSENERD P. (1997). – « Limites de la formalisation des savoirs professionnels », *Actualité de la Formation Permanente*, n° XX, pp. 14-18.
- CIFALI M. (1996-2). – « Transmission de l'expérience, entre parole et écriture », *Éducation permanente*, n° 127.
- DANIELLOU F., GARRIGOU A. (1995). – « L'ergonome, l'activité et la parole des travailleurs », in *Paroles au travail* (sous la dir. de J. Boutet), Paris, L'Harmattan, pp. 73-93.
- DAVEZIES P. (1993-3). – « Éléments de psychodynamique du travail », *Éducation permanente*, n° 116, pp. 33-46.
- DELBOS G. (1993). – « Eux ils croient... nous on sait », *Ethnologie française*, XXIII, 3, Science/Parascience.
- DESJOURS C. (1995). – « Analyse psychodynamique des situations de travail et sociologie du langage », in *Paroles au travail* (sous la dir. de J. Boutet), Paris, L'Harmattan, pp. 181-224.
- DESJOURS C. (1997). – *Souffrance en France : la banalisation de l'injustice sociale*, Paris; Seuil, 197 p.

DEVEREUX G. (1980). – *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Paris, Aubier, 474 p.

FATH G. (1995). – *Formalisation des savoirs et formation des acteurs en contexte universitaire et en contexte professionnel*, Colloque international « Les professions de l'éducation et de la formation », Lille.

FATH G. (1996). – « Dire, authentiquement, avant d'analyser », *Cahiers pédagogiques*, n° 346, p. 57.

LESNE M. (1984). – *Lire les pratiques de formation d'adultes : essai de construction théorique à l'usage des formateurs*, EDILIG (coll. « Théories et pratiques de l'éducation permanente »), 233 p.

MAILLEBOUIS M., VASCONCELLOS M. D. (1997). – « Un nouveau regard sur l'action éducative : l'analyse des pratiques professionnelles », *Perspectives documentaires en éducation*, n° 41, pp. 35-67.

MARQUART F. (1981). – « Évaluation certifiante et dialectique de l'évaluation de la valeur et de la recherche du sens », *Connexions*, n° 34.

MARTINI F. (1994). – « Analyse de l'activité et parole subjective : le cas d'applicateurs de boue dans une station thermale », *Le travail humain*, t. 57, n° 2, pp. 179-193.

PALLEZ F., KLETZ F., MOISDON J.-C. (1993). – « Buffon dans l'entreprise », *Annales des Mines*, pp. 16-28.

ROTHAN B. (1995-3). – « Devenir formateur en formant. À propos de la rénovation des centres « publics » de formation d'apprentis », *Éducation permanente E.N.*, n° 124, pp. 25-41.

ROTHAN B. (1997). – « De la déshumanisation rampante au cynisme triomphant. Questions de pratiques », *Les cahiers du PPRECIS*, n° 3, pp. 27-34.

SCHWARTZ Y. FAITA D. (dir.) (1988). – *L'homme producteur : autour des mutations du travail*, Paris, Economica, pp. 77-82.

*Stratégies et compétences* (1996). – n° 1, oct., entretien avec A. Malicot.

TEIGER C. (1995). – « Parler quand même : les fonctions des activités langagières non fonctionnelles », in *Paroles au travail* (sous la dir. de J. Boutet), Paris, L'Harmattan, 267 p.