L'écriture sur l'activité professionnelle : conditions de production et impact sur la construction des compétences

*Texts describing work situations : production conditions and their impact on
professional skills improvement*

Patricia Champy-Remoussenard

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsdecommunication/7939>

DOI : 10.4000/questionsdecommunication.7939

ISSN : 2259-8901

Éditeur

Presses universitaires de Lorraine

Édition imprimée

Date de publication : 30 juin 2006

Pagination : 299-315

ISBN : 978-2-86480-869-5

ISSN : 1633-5961

Référence électronique

Patricia Champy-Remoussenard, « L'écriture sur l'activité professionnelle : conditions de production et impact sur la construction des compétences », *Questions de communication* [En ligne], 9 | 2006, mis en ligne le 30 juin 2006, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/questionsdecommunication/7939> ; DOI : 10.4000/questionsdecommunication.7939

> NOTES DE RECHERCHE

PATRICIA CHAMPY-REMOUSSENARD

Laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation
et de la communication

Université Nancy 2

patricia.remoussenard@univ-nancy2.fr

L'ÉCRITURE SUR L'ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE : CONDITIONS DE PRODUCTION ET IMPACT SUR LA CONSTRUCTION DES COMPÉTENCES

Résumé. — Un dispositif de formation professionnelle construit autour de l'analyse des pratiques a donné lieu à une recherche concernant l'écriture sur l'activité de travail. En s'appuyant principalement sur les textes produits par les professionnels participant à ces formations, les travaux montrent à quelles conditions il est possible d'écrire le travail tel qu'il est vécu. Ils analysent le dispositif dans lequel prend place l'écriture sur l'activité (qui suscite aussi des échanges oraux) et ses effets sur le rapport au travail et à l'écrit. L'analyse insiste particulièrement sur la façon dont cette démarche peut contribuer à la construction et à l'enrichissement des compétences professionnelles. Enfin, elle traite des perspectives et limites des usages sociaux de l'écriture sur l'activité.

Mots clés. — Écriture sur l'activité, travail réel, compétences, analyse du travail, formation professionnelle, usages sociaux.

C'est une partie des résultats d'une recherche menée à propos de l'écriture sur l'activité professionnelle que nous livrons ici. Inscrite dans des travaux plus larges portant sur l'analyse du travail et ses usages en formation, elle donne l'occasion d'analyser un type particulier d'écriture sur l'activité professionnelle, produite en formation. Après avoir rappelé ses objectifs et le contexte dans lesquels cette étude s'est déroulée, nous caractériserons les options méthodologiques et épistémologiques à partir desquelles elle a été menée en les mettant en perspective avec d'autres travaux. Ensuite, nous insisterons sur un certain nombre d'aspects des analyses produites, en pointant, parmi les effets de ce type d'écriture, ceux qui participent du processus de construction et d'enrichissement des compétences professionnelles. Puis, nous montrerons quelles perspectives plus larges ces analyses ouvrent tant dans le domaine de la formation professionnelle, que dans celui des recherches sur le travail.

Langage au travail, écrits professionnels, écriture sur l'activité

Si les écrits sur le travail existent dans la littérature de fiction, ils ne font cependant pas l'objet d'une production très fournie. Certains métiers sont sans doute davantage décrits que d'autres. En ce qui concerne les professions de l'éducation, des auteurs comme Claude Pujade-Renault (1986), et, plus récemment, Claude Thélot (2001) ont rassemblé des morceaux choisis dans lesquels les écrivains décrivent l'école et parfois le travail de l'enseignant. D'autres genres de textes se positionnent aux frontières du document sociologique comme *L'établi* de Robert Linhart (1978) où l'intellectuel fait l'expérience d'une vie d'ouvrier au travail qu'il relate. Incontestablement, le travail s'écrit. Sans doute même fait-il l'objet d'écritures plus secrètes, dans les journaux personnels qui disent l'intimité au travail, aux côtés d'autres aspects de la vie quotidienne.

Dans le monde du travail, les usages de l'écriture font légion, donnant lieu à ce qu'on appelle les « écrits professionnels ». Ils s'inscrivent dans la « part langagière du travail » (Boutet, 1995 ; Borzeix, Fraenkel, 2001) dont on constate actuellement qu'elle s'accroît en même temps que la complexité des situations. Parmi les discours professionnels et en fonction des métiers, les écrits sont plus ou moins prescrits dans leur forme, leurs contenus, leurs usages : le rapport de l'inspecteur, de l'éducateur, la description destinée à la démarche de certification qualité, le compte rendu du médecin spécialiste... Dans tous les cas, l'écrit est utile pour et/ou dans l'activité, qui n'a pas grand-chose de commun avec l'écrit sur l'activité tel que nous l'étudions ici. Au regard de ces différents

autres types d'écriture sur l'activité, celle qui est pratiquée en formation revêt en quelque sorte un caractère expérimental, puisqu'elle est artificiellement suscitée et qu'elle n'obéit à aucune nécessité du point de vue des pratiques sociales qu'elle désigne.

Un dispositif de formation centré autour de l'écriture du travail réel

Les études s'inscrivent dans le prolongement d'un certain nombre d'analyses de dispositifs de formation qui donnent une place centrale à l'écriture et notamment à l'écriture sur l'activité de travail (*Pratiques*, 2002 ; *Éducation permanente*, 1994). Dans ce cas, ce sont des modules de formation imaginés au département sciences de l'éducation de l'université Nancy 2 qui ont constitué le contexte des premières analyses (Fath, 1991, 1996 ; Champy-Remoussenard, 1999, 2003). Puis, notre participation à une recherche en réponse à un appel à coopération « L'écriture sur les pratiques professionnelles développe-t-elle des compétences professionnelles ? » de l'Institut national de la recherche pédagogique (INRP), dirigée par Françoise Cros (2003), s'est engagée sur la base de ces premières études, à partir d'un questionnement du lien entre pratique et discours sur la pratique. Une double interrogation présidait à nos travaux. Était-il possible d'écrire les pratiques et les écrire pouvait-il rendre la pratique plus performante ?

Le contexte dans lequel est produite la mise en mots constitue une donnée primordiale lorsqu'on tente de comprendre de quelle manière elle donne accès au travail réel : « Il n'y a pas d'espaces neutres de mise en mots » (Schwartz, 1997 : 30). Le contexte est porteur des limites et des potentialités des démarches mises en œuvre. Les textes sur l'activité qui ont été analysés ont été réalisés dans un dispositif de formation, la licence de sciences de l'éducation qui propose des modules destinés à faire émerger des écrits, des analyses, des questionnements et des retours réflexifs sur la pratique professionnelle. Décrivant les situations de travail des participants, ils sont produits, soit pendant les séances de formation, soit chez les intéressés, puis écoutés et discutés en séance. Relativement courts (une page environ), ils font retour sur ce qui se joue réellement en situation. Une telle démarche implique la capacité de revenir sur un instant vécu en situation de travail pour le rejouer mentalement, en racontant et décrivant au plus près ce qui s'est passé, sans exclure ce qui est ressenti. Cependant, la formation ne se réduit pas à la rédaction de ces textes. Moments consacrés à l'écriture, temps d'échanges autour des textes lus à voix haute, lectures d'autres textes et courts exposés théoriques se succèdent. Cependant, c'est l'écriture des textes relatant des situations de travail vécues qui constitue le principe

central du dispositif, puisque c'est autour d'elle que s'organisent tous les autres temps de la démarche proposée. L'écriture peut être simple. Elle dit l'ordinaire, dévoilant ainsi l'« extraordinaire » du quotidien et relate des situations difficiles, des trucs de métier, des moments d'apprentissage, etc. Et, surtout, elle dévoile le travail réel, c'est-à-dire tel qu'il a été réalisé, inscrit dans une tension irréductible avec le travail tel qu'il avait été prescrit, pensé, prévu, préparé (Leplat, Hoc, 1983 ; Leplat, 1997). Le travail effectué n'est jamais conforme ou superposable à celui qui avait été exigé, proposé, demandé, prévu, imaginé. L'activité surprend, déroge à la règle, contredit les prévisions, dépasse l'imagination. En effet, « le travail est une activité qui, au sens ergonomique du terme, convoque le fonctionnement du corps tout entier dans l'exercice d'une intelligence qui se déploie pour faire face à ce qui n'a pas été donné par l'organisation (prescrite) du travail. Il doit suppléer à ce qui n'a pas été prévu, aux insuffisances et aux contradictions dans les consignes, les modes opératoires ou le système technique » (Dejours, Molinier, 1994 : 37). Cette tension constitutive traduit les déploiements de la singularité des acteurs (Schwartz, 1987 : 187) : « Jamais un ouvrier ne reste devant sa machine en pensant : "je fais ce qu'on me dit..." », les *possibles individuels* cherchent toujours à prendre pied dans une configuration industrielle, fût-elle en apparence la plus désespérée ». L'écart entre prescrit et réel est donc l'espace du déploiement de la « singularité irréductible des individus convoqués pour faire usage d'eux-mêmes » (*ibid.* : 201). C'est notamment l'organisation collective du travail qui rend si puissante cette tension prescrit/réel. Expliquée à des professionnels en formation¹, elle s'impose, selon leurs dires, comme une révélation, mais de phénomènes d'une grande banalité que, bien souvent, ils n'avaient encore pas découvert. En fait, la compréhension de l'écart entre travail prescrit et travail réel relève d'une élucidation, ou d'une découverte qui a pour effet de légitimer des facettes du vécu qui se trouvent potentiellement conduites à exister davantage. Le plus souvent, les descriptions produites dans le dispositif de formation étudié renvoient à des activités à prescription faible ou inexistante.

La plupart du temps, les auteurs de ces textes brefs sont des professionnels issus de différents métiers impliquant, plus ou moins directement, du travail éducatif (enseignants, formateurs d'adultes, éducateurs, personnels soignants en reconversion, travailleurs sociaux...) et également, pour partie, de jeunes étudiants en formation initiale disposant d'une expérience plus brève et plus précaire (surveillants, emplois-jeunes, étudiants exerçant une activité temporaire

¹ J'ai pu en faire l'expérience à de nombreuses reprises, et avec des métiers différents (enseignants du primaire et du secondaire, chefs d'établissements, inspecteurs, personnels soignants, formateurs d'adultes, travailleurs sociaux, etc.).

d'animation, de vente...). Tous participent à ce dispositif dans le but d'exprimer et d'analyser le vécu de leurs situations. En outre, construit autour de l'écriture de ces textes, le dispositif donne lieu à des échanges oraux. Dans le cadre de petits groupes, les participants lisent leurs textes à voix haute, puis en débattent. L'animateur incite à s'attarder sur la façon dont sont comprises les situations décrites. Texte après texte, c'est la découverte progressive du travail de l'autre qui s'effectue. Les questions, les incitations à en dire plus, à expliciter, conduisent chaque auteur à faire évoluer sa capacité à mettre en mots son activité de manière à être compris par un néophyte ou un novice.

Une telle démarche n'est ni habituelle, ni facile. Complexe, l'activité de travail échappe en partie à la conscience de celui qui en est l'acteur. L'écriture permet à la fois de mettre à distance ce qui a été vécu, tout en le structurant pour pouvoir y revenir. La mise en mots permet l'émergence du sens et des réajustements, dans un processus qui aide à comprendre la réalité complexe du travail en s'appuyant sur le sensoriel (ce qui est entendu, vu, ressenti...) pour comprendre comment les choses apparaissent avant d'exposer trop vite des explications ou des justifications.

Méthode d'analyse

Les analyses ont été réalisées à partir de plusieurs types de matériaux. D'abord, une soixantaine de « dossiers » fournis par des participants du dispositif, constitués par plusieurs textes courts décrivant des instants vécus au travail ainsi que par un écrit en surplomb², exigeant de l'auteur de revenir sur ses tentatives d'écriture sur l'activité et, également, sur les échanges que leur lecture a suscités avec les autres professionnels dans le groupe. Ont également été analysées les réponses à une enquête menée auprès des participants de l'un des dispositifs de formation à partir d'un questionnaire ouvert³ un an après leur passage dans le dispositif. Enfin, le travail a porté sur des textes extraits des carnets de bord des animatrices (produits au cours de l'activité d'animation des modules dans le but d'analyser les différents écrits et commentant les évolutions de chacun des étudiants). L'analyse des corpus de textes présents dans les dossiers s'est centrée autour de deux perspectives principales. D'abord, nous avons étudié, d'un point de vue thématique,

² Cet écrit demande aux auteurs d'identifier le texte le plus abouti, d'analyser la progression des textes, de faire retour sur ce qu'ils ont entendu de la part du groupe, etc.

³ Loin de fonctionner selon le principe du questionnaire à choix multiples, celui-ci rendait possible une écriture assez libre de la part des enquêtés et comportait surtout des questions ouvertes.

les résonances remarquables dans les différents textes d'un même auteur (thématiques récurrentes). Un exemple montrera (voir *infra*) en quoi leur mise en évidence éclaire le processus à l'œuvre dans ces formes d'échange autour de l'écriture sur le travail réel, ainsi que ses effets. En outre, nous avons pointé une dominante propre aux écrits de chacun des auteurs (une préoccupation éthique sous jacente, un mode de rapport à soi, aux autres, un style – Clot, 2003), c'est-à-dire une logique dominante de la pratique et remarqué également que, assez souvent, le premier texte produit portait en germe tous les autres.

Une zone de turbulences épistémologiques

Une telle démarche n'est pas sans soulever un ensemble de questionnements épistémologiques. Ici, le travail vécu est ici étudié sur la base de ce que les acteurs en disent. Les modalités selon lesquelles le discours qui manifeste le travail réel est produit font débat. Le « déclaratif » est souvent contesté (Cifali, 1996 ; Cros, 2004) perçu exclusivement comme l'écho de l'écart entre un dire et un faire (Lahire, 1988). Comme l'explique Jean-Paul Bronckart (2004 : 99), les « productions verbales relèvent » d'une « activité autonome » et les énoncés constituent « des mises en forme de l'agir signifiant » qui « entraînent sa transformation ou sa re-configuration ». Les textes produits ne sont pas de l'ordre du « déclaré », au sens où le déclaré s'apparenterait à un discours en conformité avec ce qui est attendu, prescrit et ne constituent pas non plus des traductions directes des activités. Ils vont au-delà de ce qui est habituellement déclaré. Le statut épistémologique de la parole sur l'activité et, plus fragile encore, de sa description écrite, est celui d'une mise en mots de la subjectivité (Dupuis, 2003).

Conditions de production d'un écrit sur le travail réel

Dans ce dispositif, l'objectif de la production de textes est d'accéder à et d'échanger autour de l'expérience du travail réel. Certaines conditions rendent possible cette écriture et les échanges oraux qui l'accompagnent (Champy-Remoussenard, Lemius, 2005). Elles s'inscrivent dans un processus de déclenchement de l'écriture qui contribue à autoriser les participants à écrire, à se donner par conséquent le droit d'être auteur des discours produits pour dire leur travail. Essentielles dans ce processus de déclenchement, les consignes ou déclencheurs⁴ sont de courtes phrases qui ont pour fonction

⁴ Ces déclencheurs ont été imaginés et longuement pratiqués par G. Fath au cours de ses années d'enseignement au département sciences de l'éducation de l'université Nancy 2.

d'entraîner vers l'écriture et favorisent l'accès aux aspects souvent occultés du travail (tantôt les régularités, tantôt les imprévus et les petits incidents). Débuts de phrase du type : « Tout allait bien jusqu'au moment où... », ou encore : « Décrivez un objet qui joue un rôle important dans votre travail », ces déclencheurs ont pour but de varier les sources d'éclairage, les clés de lectures du contexte dans lequel s'exercent ces activités. Ils rendent possible une écriture vive, spontanée et du premier jet qui n'exclut pas les réécritures pratiquées dans un second temps seulement. Mais, le texte produit dans l'immédiateté est toujours celui qui est lu dans les sous-groupes. Les textes apéritifs sont des textes aux statuts divers (littéraires, scientifiques, littérature grise⁵), lus et discutés en séances, qui participent de l'autorisation/autourisation à s'engager dans un écrit authentique. Un texte de Marguerite Yourcenar (1993 : 64-65) a pour fonction de montrer qu'un écrivain reconnu n'entretient pas forcément un rapport facile à l'écriture et, surtout, qu'il n'est pas nécessaire de savoir ce qu'on va écrire avant d'écrire. Les textes poétiques extraits du *Journal d'un manœuvre* de Thierry Metz (1990) montrent que n'importe quel travail ou aspect de celui-ci peut faire l'objet d'une mise en mots et que n'importe qui peut être auteur, puisque le travail du manœuvre est peu valorisé socialement et, en apparence, peu concerné par l'écriture.

Alors qu'ils n'induisent pas la description d'un type d'activité précis, les déclencheurs incitent l'auteur à s'exprimer depuis son contexte, ce qui constitue un élément fondamental dans la construction d'une capacité d'analyse des situations de travail (Champy-Remoussenard, 2003). Une expérience menée en Guadeloupe⁶ a permis d'introduire des déclencheurs et des textes apéritifs en langue créole, tout en demandant aux auteurs d'écrire en langue française. Il s'agissait de contextualiser le travail de mise en mots en le situant par rapport aux dimensions culturelles, historiques, langagières du territoire où sont vécues les situations, de tenir compte de ce que le mélange des codes confère au rapport à la langue, et des tensions spécifiques induites par l'écriture dans une contexte historique et géographique qui détermine un rapport particulier à la langue des colons, auteurs d'un « holocauste [...] dont la conscience occidentale ne se souvient même pas » (Chamoiseau, 1997 : 133). Les premières analyses du recours aux déclencheurs créoles montrent que ce n'est pas tant le rapport à la langue qui joue le rôle de déclencheur que l'introduction d'éléments référant à une culture

⁵ D'autres textes écrits par d'autres participants de tels dispositifs de formation comme celui dans lequel un infirmier anesthésiste décrit la manière dont un malade est sauvé par l'équipe soignante, en ne respectant pas l'organisation prescrite du travail.

⁶ L'expérience a eu lieu à l'occasion de la mise en œuvre d'un dispositif expérimental destiné aux personnels de la Délégation à la formation continue de l'académie de la Guadeloupe en 2002 et 2003.

commune. Le déclencheur « *i ni on sel dan, i bizwen mangé kan* », choisi pour susciter la mise en mots de situations de travail dans lesquelles pouvait se poser le problème du manque de compétence pour faire face à une situation donnée, peut être traduit ainsi : « Il n'a qu'une seule dent, mais il veut manger de la canne ». La référence à la canne à sucre constitue un point de repères culturel commun, chargé de maints symboles qui produit un effet déclencheur plus fort que certains proverbes utilisés en métropole⁷. De façon plus générale, chaque déclencheur ne parle pas de la même façon à tous les participants comme le montre l'enquête menée par questionnaire. Lors d'une séquence d'écriture, il est intéressant de toujours proposer au moins deux déclencheurs. Ainsi la production des textes se fait-elle en fonction du contexte global de celui qui s'exprime et le processus de déclenchement pèse le moins possible sur le processus d'expression de l'auteur. Les réponses au questionnaire montre que, à terme, certains participants pratiquent l'écriture sur l'activité en dehors du dispositif de formation et trouvent eux-mêmes les déclencheurs qui leur permettent de mettre en mots leur travail réel.

Le dispositif est également organisé dans un cadre aux présupposés éthiques clarifiés (volontariat, implication personnelle, confidentialité). La forme coopérative des travaux en groupe vise essentiellement à alimenter la réflexion de chacun par les renvois faits par les lecteurs aux auteurs des textes, dans une confrontation mutuelle qui interdit les jugements de valeur sur ce qui est dit. Ces précautions déontologiques sont essentielles afin d'offrir des garanties d'écoute et faire en sorte que les auteurs s'autorisent à entrer dans le processus d'analyse de leurs situations, sans risque de se voir fragilisés. Les relations hiérarchiques directes entre les participants sont exclues, car elles inhiberaient l'expression du travail réel, tant écrite qu'orale. En effet, le travail réel est dans son irréductible écart avec le travail prescrit, un motif de désaccord et de conflit entre les acteurs qui ont un rôle de prescripteur et ceux qui sont supposés « exécuter » le travail. Dans le dispositif, le dialogue avec des professionnels issus d'autres secteurs d'activité permet un processus de décentration. En effet, les sous-groupes dans lesquels les textes sont lus et constitués, privilégient l'hétérogénéité des expériences professionnelles. Les participants voient alors leur propre travail avec le regard des autres. On peut noter une analogie avec le dispositif méthodologique d'analyse du travail dans la clinique de l'activité (avec les instructions au sosie, les auto-confrontations simples et les auto-

⁷ Le proverbe créole, « concentré de langue créole taillés dans de terribles éclats [...] n'a pas de sens vertical. Il hérite des camouflages du conteur créole [...], chaque proverbe créole infléchira ses significances au gré des événements auxquels on l'appliquera... » (Chamoiseau, 1997 : 203).

confrontations croisées) dans lequel y a co-analyse du travail à partir d'une verbalisation conçue comme un « instrument d'action interpsychologique et social » ; en effet, le dialogue avec l'autre et le travail de l'autre suscitent des ré-adressages qui multiplient les points de vue sur l'activité. C'est par ce moyen que l'acteur « voit sa propre activité avec les yeux de l'activité des autres » (Clot, 2000 : 136)⁸.

Un processus de transformation du rapport aux normes d'écriture se trouve également engagé. L'écrire peut être entravé par de nombreuses représentations mentales qui constituent autant de difficultés à surmonter. La forme scolaire (*performative writing*), le « bon usage » de la langue pèsent et peuvent disqualifier. Les normes fonctionnent comme des interdits, des tabous : on pense ne pas savoir, ne pas pouvoir écrire... Manifestement, la conformité à l'orthographe, à la syntaxe, à la grammaire apparaissent comme des objectifs préalables pour la plupart des sujets. Comme si le processus d'écriture supposait un plan préétabli, d'ailleurs considéré comme la « stratégie *sine qua non* d'une rédaction réussie » (Sieber, 2004 : 231) par beaucoup de modèles didactiques de l'écrit. L'écriture « vive »⁹ (Fath, 1994 : 139) est celle d'un auteur, dans un premier temps davantage préoccupé par le sens et l'écho que son texte aura chez l'autre que par la forme qu'il prend. Sur le plan cognitif, le processus conduit à « dire avant d'analyser » (Fath, 1996) et confère à la description un rôle décisif dans la construction d'une posture réflexive. Elle engage les participants dans un processus de transformation de leur rapport à l'écrit et de leurs formes d'écriture. Bien souvent, les auteurs commencent spontanément par s'engager dans un système d'énonciation qui renvoie à la prescription et exclut le travail réel. C'est ensuite que, aidés par l'ensemble du processus de déclenchement et d'accompagnement de l'écriture proposé, ils s'acheminent vers une écriture authentique qui dévoile la complexité de la situations re-vécue. L'analyse du processus de déclenchement qui rend possible l'auteurisation met en évidence les entraves sociales à la production d'une écriture authentique et indique comment on peut, en quelque sorte, libérer les individus d'un ensemble d'empêchements à écrire, en proposant un ensemble d'adjuvants à cet acte que chacun fait fonctionner à sa manière.

⁸ En revanche, nos travaux conduits pour la Direction de l'enseignement scolaire (DESCO) à propos des emplois-jeunes (Champy-Remoussenard, Meyer, dirs, 2004), ont montré, pour la partie dans laquelle a été mobilisée la méthode des scénarios (Meyer, Walter, 2003) qu'il était difficile de mobiliser cette démarche projective avec le collectif non constitué que représentaient les anciens emplois-jeunes enquêtés. Le statut des acteurs associés dans collectif d'échange est un des paramètres auquel il convient d'être particulièrement attentif, en fonction des objectifs de l'échange.

⁹ L'écriture vive « m'oblige à – et me permet de – suivre à la trace, en les ralentissant par rapport aux fulgurances algorithmiques qui caractérisent la pensée procédurale, les modalités personnelles selon lesquelles l'apprenant que je suis met en scène et en jeu son rapport au savoir » (Fath, 1994).

Écriture sur l'activité et construction des compétences professionnelles

Nos travaux initiaux (Champy-Remoussenard, Rothan, 1999) analysaient les effets de ce type d'écriture. C'est la prodigalité du processus qui avait alors été pointée : les effets remarqués dépassaient toujours ceux qui avaient été escomptés, à la fois par les auteurs et par les animateurs. Orienté vers la question des compétences, l'esprit de l'appel à projet de l'INRP a conduit à interroger l'impact potentiel, l'utilité et les usages sociaux de telles pratiques. Par conséquent, c'est aussi la légitimité des dispositifs construits autour de certaines formes d'écriture dans le champ de la formation professionnelle qui s'est trouvée posée. Une telle préoccupation est à resituer dans son contexte. Dans tous les domaines, ce sont les préoccupations en termes de professionnalisation qui sont dominantes en matière de formation professionnelle initiale et continue. Dans l'organisation sociale actuelle, les compétences font presque toujours l'objet de mesure et d'évaluation. Comme l'explique Gérard Vergnaud (1995 : 4), « l'idée de compétence conduit à mettre le doigt sur ce qui fait la différence » entre les individus, les équipes, les entreprises, ce qui constitue un enjeu considérable dans une société où la compétition prime ». La prise en compte des compétences suppose donc que le travail soit une entité susceptible de faire l'objet d'un découpage analytique, qui bute sur la complexité du travail humain. À la mesure des compétences s'associe une idéologie du professionnalisme qui considère avant tout les signes de maîtrise, d'expertise, et qui prescrit le zéro défaut. La mise en évidence et la mesure des compétences sont donc liées à un désir d'analyse et de mesure de la réalité de travail, participant souvent de l'organisation du travail, du « management », de la gestion des ressources humaines, et reposant sur une nécessaire simplification de la réalité dont la perspective de recherche se satisfait difficilement. Le travail réel ne peut se superposer à cette seule logique. Il est également difficulté, tâtonnement, échec, erreur, imperfection. Une certaine idée des compétences est alors contradictoire avec la perspective d'exploration du travail réel. Et, si les tentatives de définition de la compétence sont nombreuses, le débat sur le fait qu'elle est un construit social (Stroobants, 1993), et que le fait que cette construction est dépendante d'un contexte sociopolitique donné est souvent occulté. En nous efforçant d'analyser les effets des pratiques d'écriture sur l'activité de travail sur la construction et l'enrichissement des compétences, nous cherchons aussi à ouvrir un débat autour de la notion de compétence professionnelle.

L'injonction à faire décrire les compétences n'est pas favorable à l'expression du travail réel. Au contraire, en renvoyant à la logique du professionnalisme et de la mesure que nous venons d'évoquer, elle risque d'entraver la démarche de mise en mots authentique du travail, nécessitant qu'on autorise et protège l'expression de la difficulté, de la souffrance, des tensions, des fractures. L'objectif

visé dans ces dispositifs n'est donc pas de répertorier ou de faire répertorier des compétences. Il n'est pas non plus de vérifier une quelconque conformité de résultat d'un travail jugé de l'extérieur. Il est plutôt de permettre aux participants de mettre en mots leur expérience du travail réel, notamment ses points sensibles, et d'accéder, pour et par eux-mêmes, à ce qui se joue en situation. Cependant, l'intention d'accès à la mise en mots du travail réel porte en elle la question de la compétence. La compétence est ce qui est mobilisé par l'acteur dans la situation pour faire face à la complexité et à l'imprévisibilité de son contexte. Le travail réel est donc le milieu naturel des compétences. tre compétent, c'est « savoir comprendre et analyser ce que l'on fait. C'est l'analyse réflexive et la conceptualisation de l'activité qui, en décontextualisant les savoir-faire, rendent la compétence adaptable et transférable à d'autres situations (Pastré, 1999). En traduire la nature, c'est approcher de très près le contexte de leur mobilisation. À ce titre, on peut penser que l'analyse du travail est une modalité spécifique du développement des compétences ; s'inscrivant dans un mouvement de subjectivation au cours duquel on se rend disponible pour des nouveaux actes (Clot, 1999).

L'analyse des écrits et des propos tenus par les participants ne peut donner accès à des situations observables à l'occasion desquelles seraient vérifiées et mesurées les compétences mises en œuvre et leur évolution. Cependant, elle permet d'appréhender quelles sont les évolutions de l'individu à l'origine du propos, du rapport qu'il entretient avec ses activités (dont l'écriture permet d'être conscient et qu'il peut/sait – c'est-à-dire apprend à exprimer). Les analyses montrent que le sentiment d'être mieux à même à faire face aux événements de la situation de travail est dominant, dans les perceptions des enquêtés, et qu'on peut, par conséquent, continuer les analyses sur la base de cette hypothèse. Mais, le processus d'écriture permet aussi de repérer des rouages du processus qui rend compétent, et ce qui permet d'être à même d'exercer l'un ou l'autre des métiers concernés touche à des dimensions du travail qui ne sont pas nécessairement mises en exergue, quand, habituellement, on parle des compétences.

Thématiques récurrentes et logiques spécifiant la pratique

Les textes analysés posent fréquemment la question des limites du travail : où commence-t-il et où s'arrête-t-il ? Le hors travail et les instants vides, le travail dans ses marges (Champy-Remoussenard, 2003) sont aussi des descripteurs du travail réel et des compétences. Ainsi le trajet qui permet d'arriver sur les lieux, ou les rituels de préparation de l'accueil de l'utilisateur, du client, de l'élève – exemples maintes fois choisis par les auteurs –, participent-ils de la mobilisation effective des compétences. Les textes donnent accès au travail réel par ses marges, aux limites de l'observable, du formalisable, en ménageant un accès

indirect au travail réel. C'est notamment à partir de ce qui peut apparaître comme périphérique que se vit et peut aussi être compris l'activité. L'analyse des textes met en évidence des logiques qui paraissent centrales dans l'activité et qui spécifient la pratique (Fath, 1991).

La suite de textes produits par Sam (éducateur spécialisé) permet de faire émerger deux thématiques récurrentes (celle de la nuit de garde et celle du repas) qui désignent en fait des dimensions centrales du métier d'éducateur qu'on retrouve dans plusieurs des textes de ce professionnel et, également, dans les réponses qu'il a fournies au questionnaire, après un an. Les textes reviennent sur certains aspects du vécu : le rapport de l'éducateur à l'enfant fragile qui se trouve loin du foyer familial, la solitude de la nuit et les moments de repas qui renvoient à l'intimité d'une vie familiale, moments que l'enfant devrait passer chez lui et qui sont pris en charge par l'éducateur; moments que l'éducateur lui-même passerait chez lui s'il ne faisait pas ce métier. L'évocation du foyer de substitution qui abrite une fonction éducative, nourricière, protectrice de substitution, parce que la famille ne joue pas son rôle ou met l'enfant en danger est, elle aussi, régulière.

Chacun des textes offre un éclairage sur l'une des logiques centrales de l'activité. La thématique de la nuit de garde est introduite dans le premier texte « Déambulation ». Il spécifie la situation en insistant sur ses dimensions sensorielles (les bruits, l'obscurité, les mouvements). Le moment qui précède l'endormissement suppose une prise en charge spécifique des enfants que l'éducateur doit surveiller. Il s'agit alors de mobiliser des stratégies pour calmer leur angoisse, alors même que le professionnel la ressent également. La nuit de garde est ensuite évoquée par Sam dans un texte de réflexion sur la formation censée préparer à la situation qu'il a décrite. Les paramètres de la situation accessible au départ par la sensorialité se trouvent déployés et commencent à faire l'objet d'une analyse. Par exemple, l'angoisse des enfants, « états psychologiques induits par le fait de des retrouver seul dans un lit dans la pénombre, coupé de sa famille, loin de chez soi », puis celle de l'éducateur : « Vous, éducateur de garde la nuit, vous n'êtes pas spécialement apprécié de l'enfant ». L'importance du moment de la déambulation est alors associée à la place que sa préparation devrait prendre en formation continue. La thématique est ensuite reprise dans le premier texte écrit au cours du second semestre dans lequel on retrouve les éléments essentiels de la première description (le moment du début de nuit, le silence, le rapport à l'éducateur préféré, l'angoisse de l'enfant loin de chez lui, le risque de contagion de l'angoisse). Mais, des éléments nouveaux apparaissent. Un enfant précis est évoqué, une stratégie de résolution du problème : l'usage symbolique d'un mouchoir

en papier et l'allusion au repas – qui est la deuxième thématique centrale – présenté comme une perspective consolatrice pour traverser la nuit, attendre le lendemain, puis le week-end et le retour dans l'environnement familial. Enfin, la thématique apparaît dans le quatrième texte. Il dévoile un pan, demeuré dissimulé, des situations vécues par Sam à l'occasion des nuits de garde. Le rituel du grignotage (recours systématique aux gourmandises, enfermées dans un placard) se veut dissimulé. Mais, implicitement, tout le monde semble au courant de cette stratégie qui aide Sam à passer la nuit. On remarque que le rapport au repas et à la nourriture fonctionne tout à la fois comme modalité de prise en charge de l'angoisse des enfants et de celle de l'animateur. Cette première thématique récurrente est donc mise en lien avec la seconde, celle du repas, qui fait l'objet d'un même processus de description réitérée. Dans la réponse au questionnaire, un an après, Sam écrit : « Je suis plus attentif à ce que je fais, à ce que je vais mettre en place comme réponses à certaines situations qui demandent davantage de réflexion. Ce qui me permet de le dire, c'est que j'y pense souvent en rentrant du travail ». La mise en évidence de ces structures transversales à la production de textes est un des moyens d'approcher la nature du travail réel. On y repère des traits généraux reflétant un métier (le genre tel que le définit la clinique de l'activité), et des traits particuliers liés au contexte d'exercice de l'activité et aux particularités des individus (le style). Pour l'auteur, l'écriture est le moyen de rendre visibles les logiques spécifiant une pratique personnelle et, par conséquent, de pouvoir les questionner, les ajuster, les faire évoluer.

Une partie des effets de l'écriture sur l'activité participent de la dynamique de construction ou d'enrichissement des compétences. Tous ne peuvent, à proprement parler, être considérés comme des compétences, mais ils alimentent le mouvement du système permanent d'élaboration de celle-ci. En effet, les compétences mobilisées sont en permanence reconfigurées non seulement par les situations inédites dans lesquelles elles se trouvent convoquées, mais aussi par une série de capacités, de caractéristiques du système de représentation des professionnels qui, potentiellement, favorisent l'enrichissement de ces compétences. Or, ces dimensions du système permanent d'élaboration de la compétence sont les agents indirects et souvent invisibles d'un processus d'une grande complexité. Bien souvent, leur impact est négligé, et leur origine non élucidée, tant au regard des définitions données des métiers, qu'à celui des choix traduits par les objectifs, les méthodes et les contenus de la formation professionnelle ; leur portée pourtant réelle s'en trouve euphémisée (Champy-Remoussenard, Lemius, 2005).

Usages sociaux de l'écriture sur l'expérience de travail

Au-delà des dispositifs qui ont fait l'objet des travaux, l'écriture sur l'activité peut être mobilisée avec profit dans les dispositifs de formation professionnelle. Elle est un vecteur entre l'activité de travail et les situations de formation. En faire usage dans les formations en alternance conduit à construire de nouvelles stratégies pédagogiques relevant d'une véritable pédagogie de l'alternance (Champy-Remoussenard, 2005). En effet, les démarches d'écriture sur la pratique donnent un statut central à l'expérience du travail réel vécue par l'alternant. Elles privilégient notamment la compréhension de ses dimensions qui sont les plus difficilement formalisables.

À l'articulation entre formation et travail, d'autres pratiques engagent des formes de description de l'activité comme les bilans de compétences, la Validation des acquis l'expérience (VAE)¹⁰, et certains outils de recherche d'emploi (*curriculum vitae* et lettres de candidature). Dans ce cas, les enjeux se situent sur le registre de la reconnaissance des compétences, des identités professionnelles, des formes d'expertise et des modes de certification. Du point de vue de l'écriture sur l'activité, la VAE est particulièrement intéressante à analyser. En France, elle accorde une place centrale à la mise en mots écrite et orale de l'activité professionnelle. Elle exige des acteurs sociaux, demandeurs, accompagnateurs et membres des jurys, qu'ils s'efforcent de rendre lisible le lien entre l'expérience du travail – écrite et dite par le candidat – et la formalisation des métiers qui fait référence (les référentiels de métiers, de compétences et de formation). Mais les représentations que se font les utilisateurs de la VAE¹¹ euphémisent le processus de formalisation de l'expérience qu'elle suppose, en termes de mise en mots orale et écrite du travail réel. C'est précisément sur ce registre que la VAE reste une piste dont les principes sont mal connus et compris. La véritable inversion de logique qu'elle entraîne en tant que voie d'accès alternative au diplôme n'est pas immédiatement perçue. Il ne va pas de soi que l'expérience professionnelle demande à être formalisée pour constituer la matière d'une transaction sociale.

Dans les situations de travail, l'expérience est avérée en ce qui concerne la résolution des problèmes rencontrés, et la reconnaissance plus ou moins explicite du collectif et de la hiérarchie. L'expérience n'a pas nécessairement à être dite. Elle se fait d'abord, elle est éventuellement mise en mots ensuite. Or, la VAE repose sur le principe que, pour donner

¹⁰ Loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002.

¹¹ « La reconnaissance de l'expérience professionnelle dans les activités de service pour d'anciens emplois-jeunes », voir P. Champy-Remoussenard (2004).

accès au diplôme, l'expérience puisse être montrée et même démontrée. Sa valeur n'est effective qu'à partir de là. En ce sens, c'est une démarche qui met au premier plan la réflexion sur les usages de la mise en mots de l'expérience. Les termes que le candidat choisit pour écrire et dire son expérience pourront avoir un impact important sur la décision finale d'attribution, ainsi que les choix qu'il va faire en mettant plus particulièrement en exergue certaines dimensions de son activité. L'écriture sur l'activité est peut-être aussi susceptible de transformer considérablement les écrits professionnels et de déclencher des pratiques plus inventives et plus riches.

Conclusion

Indéniablement, la piste de l'écriture sur l'activité est prometteuse pour ceux qui s'emploient à produire des connaissances nouvelles sur l'homme au travail, mais soulève nombre d'interrogations, de précautions et de restrictions nécessaires quant aux usages qui pourront être faits de ces connaissances. Les réflexions précédentes conduisent à remarquer, une fois de plus, le besoin social qu'il y a à mettre en mots le travail, le besoin d'échanges autour de l'organisation réelle du travail dont dépend parfois la santé mentale des individus (Dejours, 1993) et la survie du collectif de travail. L'écriture permet un travail spécifique sur le « soi » au travail (Abraham, 1982) ; elle est suivie des effets les plus riches, surtout lorsqu'elle s'accompagne et génère des débats dans des collectifs de professionnels, qu'ils soient constitués en *nexus* (*ibid.*) ou communautés professionnelles ou qu'il laissent place à des échanges interprofessionnels. Plus largement, la mise en mots du travail se présente comme une perspective encore assez peu explorée. L'écriture du travail, dès lors qu'elle fait l'objet du processus d'autorisation et de libération que nous avons évoqué est une terre presque vierge, encore ouverte aux analystes, ainsi qu'aux pratiques des spécialistes de la formation et de la communication.

Références

- Abraham A., 1982, *Le monde intérieur des enseignants*, Paris, Éd. EAP.
- Bronckart J.-P., 2004, « Pourquoi et comment analyser l'agir verbal et non verbal en situation de travail ? », *Cahiers de la section des Sciences de l'Éducation*, 103, pp. 11-131.
- Ardoino J., 2004, « L'écriture : s'autoriser entre soi et autre », *Pratiques de formation*, 44, pp. 5-12.
- Borzeix A., Fraenkel B., eds, 2001, *Langage et travail, cognition, action, communication*, Paris, Éd. du CNRS.

- Boutet J., 1995, *Paroles au travail*, Paris, Éd. L'Harmattan.
- Bréant F., 2003, « L'atelier d'écriture : un espace potentiel de travail symbolique et de création », *Perspectives documentaires en éducation*, 58, pp. 25-32.
- Chamoiseau P., 1997, *Écrire en pays dominé*, Paris, Gallimard.
- Champy-Remoussenard, P., 1997, « Limites de la formalisation des savoirs professionnels », *Actualité de la formation permanente*, 150, sept.-oct., pp. 14-18.
- 2003, « Conditions et modalités de mise en mots du travail réel dans un dispositif de formation destiné aux professionnels du secteur éducatif », *Perspectives documentaires en éducation*, 58, pp. 33-40.
- 2005, « Écritures de l'expérience professionnelle et pédagogie de l'alternance dans l'enseignement supérieur », pp. 319-336, in : Hahn C., Besson M., Collin B., Geay A. dirs, *L'alternance dans l'enseignement supérieur : enjeux et perspectives*, Paris, Éd. L'Harmattan.
- Champy-Remoussenard P., Meyer V., 2004, dirs, *Être Emploi-jeune et après ?*, Nancy, Presses universitaires de Nancy.
- Champy-Remoussenard P., Rothan B., 1999, « De la mise en mots du travail à l'analyse des pratiques professionnelles », *Recherche et formation*, 32, pp. 163-184.
- Cifali M., 1996, « Transmission de l'expérience, entre parole et écriture », *Éducation permanente*, 127, pp. 183-200.
- Clot Y., 1999, *La fonction psychologique du travail*, Paris, Presses universitaires de France.
- 2003, « L'écriture sur la pratique est-elle un outil de professionnalisation ? », *Perspectives documentaires en éducation*, 58, pp. 41-48.
- Dejours C., 1993, *Travail, usure mentale*, Paris, Bayard.
- Dupuis P.-A., 2002, « La réflexivité en formation », pp.181-184, in : *Note de synthèse pour les travaux de recherche Anthropologie temporelle des parcours singuliers en éducation et en formation*, dossier pour la soutenance de l'habilitation à diriger des recherches, université Nancy 2.
- Duras M., 1993, *Écrire*, Paris, Gallimard.
- 1994, « Écriture, travail, formation », 120.
- Faïta D., 1997, « Les catégories de l'expérience lors de la verbalisation des règles pour l'action », *Études de communication*, 20, pp. 11-37.
- Fath G., 1991, « L'énonciation des pratiques, modalité d'appropriation personnelle de la formation (formation des maîtres et des formateurs) », pp. 187-192, in : *Individualiser les parcours de formation*, Actes du colloque AECSE, 6-7 déc., université Louis Lumière-Lyon 2.
- 1996, « Dire authentiquement, avant d'analyser », *Cahiers pédagogiques*, 346, p. 57.
- Lahire B., 1998, « Logiques pratiques : le "faire" et le dire sur le "faire" », *Recherche et formation*, 27, pp. 15-28.
- Langage et travail : enjeux de formation*, 1998, Paris, Éd. Langage et travail, INRP/CNAM.

- Linhart R., 1978, *L'établi*, Paris, Éd. de Minuit.
- Metz T., 1990, *Le journal d'un manœuvre*, Paris, Gallimard/L'Arpenteur.
- Meyer V., Walter J., 2003, « Méthode des scénarios et communication des organisations », *Questions de communication*, 4, pp. 381-393.
- Pastré P., « L'ingénierie didactique professionnelle », pp. 403-417, in : Carré P., Caspar P., dirs, *Traité des sciences et techniques de la formation*, Paris, Dunod.
- Pratiques, 2002, « Images du scripteur et rapport à l'écriture », 113-114, juin.
- Pujade-Renaud C., 1986, *L'école dans la littérature*, Paris, ESF.
- Sieber P., 2004, « Le développement de la compétence d'écrire. Que peut-on en dire ? Qui peut le dire ? » pp. 227-244, in : Chatelanat G., Moro Ch., Saada-Robert M., dirs, *Unité et pluralité des sciences de l'éducation. Sondages au cœur de la recherche*, Bruxelles/Berne/Berlin/Frankfurt am main/New York/Oxford/Wien, P. Lang.
- Stroobants M., 1993, *Savoir-faire et compétences au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes*, Bruxelles, Éd. de l'université de Bruxelles.
- Thélot C., 2001, *Les écrivains français racontent l'école*, Paris, Delagrave.
- Vergnaud G., 1995, « Évolution du travail et formation des compétences », *Le Monde*, 20 déc., p. 4.