

ECRITURES EN FORMATION : MISE EN MOTS DU TRAVAIL **ET TRANSFORMATION DES PRATIQUES**

**Brigitte LEMIUS,
Patricia CHAMPY-REMOUSSEWARD,
ERAEF, Université Nancy 2, France**

I - CONTEXTE ET OBJET DE LA RECHERCHE

Depuis une quinzaine d'années, le dispositif de formation proposé aux étudiants des Sciences de l'éducation de l'Université Nancy 2 intègre des modules propres à faire émerger les analyses, questionnements et retours réflexifs sur la pratique professionnelle. Des textes ayant pour but la mise en mots des situations de travail sont produits, soit en cours de formation, soit chez les intéressés, puis écoutés et discutés en séance. Ces textes relativement courts font retour sur des instants de travail vécus, descriptions fines de ce qui se joue réellement en situation. Depuis septembre 2000, ces matériaux inédits sont recueillis¹ avec l'accord de leurs auteurs, pour constituer le corpus original d'une recherche qui se déroule sur trois ans.²

Nous tentons de comprendre en quoi et comment l'écriture de l'expérience vécue peut contribuer à la formation initiale et continue. Nos analyses portent, par conséquent, sur les conditions de production de l'écrit, les usages que les auteurs en font (actes de langage, rôles qu'ils se donnent, énonciation), ses effets immédiats et à plus long terme sur les pratiques (compétences, itinéraires professionnels, positionnements identitaires des auteurs). Les analyses prennent appui sur trois types de matériaux :

- ◆ les consignes d'écriture et le déroulement des modules ;
- ◆ les textes produits (écritures du travail réel et retours réflexifs de la part des étudiants sur ces expériences d'écritures) ;
- ◆ les entretiens réalisés avec les auteurs des textes un an après leur passage dans le dispositif.³

Qu'il s'agisse de professionnels expérimentés en reprise d'étude ou de jeunes en formation initiale, les adultes qui s'engagent dans un cursus de licence font, à leur façon, l'expérience du travail. Mais, qu'ils soient inspecteur, directeur d'école, conseiller pédagogique, enseignant, infirmier, éducateur, emploi-jeune ou momentanément investis dans de petits boulots « alimentaires », leur expérience quotidienne du travail est le théâtre de réussites et d'échecs, de bonheurs et de douleurs, d'acceptations et de remises en cause. Ces expériences d'écriture successives s'inscrivent dans une durée (de 6 à 9 mois) qui permet un cheminement personnel et une maturation.

La mise en mots ainsi envisagée est formative (mise en forme, mise à distance, déplacement de soi). Elle permet l'émergence du sens et des réajustements, dans un processus qui aide à comprendre la réalité complexe du travail.

L'expérience et les analyses que nous pouvons en faire militent pour intégrer dans la formation, des formes d'écriture et de lecture du travail réel par celui qui en est, quelquefois sans le savoir l'auteur, et par le collectif qui en écoute la mise en mots. La démarche réintroduit de fait une nécessaire réflexion sur la question du statut de l'écriture dans les dispositifs de formation.

II - LE DISPOSITIF D'ECRITURE

La pratique, dans sa complexité insoupçonnée, échappe en partie à la conscience de l'acteur. Elle est difficilement objectivable par celui qui la vit. C'est dans une reprise du quotidien par le langage que peuvent émerger les logiques de fonctionnement, la compréhension de ce qui s'y joue.

¹ Module « analyse de pratiques » créé depuis quinze ans par Gérard Fath, et animé en 2000/2001 par Brigitte Lemius, et module « analyse du travail et formation » créé en 1996 par Patricia Champy-Remoussenard,

² Cette recherche est menée, dans le cadre de l'ERAEF (Equipe de Recherche sur les Acteurs de l'Education et de la Formation - Université Nancy 2) et pour partie, dans le cadre du projet de recherche « Ecrire sur les pratiques et construction des compétences professionnelles », dirigé à l'INRP par Françoise Cros, (Mission Innovation Recherche).

³ Ce type de matériau est actuellement en cours de collecte.

Si les consignes d'écritures font toujours référence à une expérience vécue au travail, elles ne visent aucune activité particulière.⁴ Elles tentent simplement de varier les sources d'éclairage, les clefs de lectures du contexte dans lequel s'exercent ces activités.

Les consignes ou « déclencheurs » favorisent l'accès aux aspects souvent occultés du travail, comme les régularités ou petits incidents. L'étudiant est invité à rechercher une situation professionnelle précise, s'y replonger, et la décrire à partir de début de phrase du type « *Il en est toujours ainsi...* » ou encore « *tout allait bien jusqu'au moment où...* ».⁵

« **Tout allait bien jusqu'au moment où le soleil disparut derrière de gros nuages sombres. Tout avait pourtant été minutieusement préparé. Par téléphone, le service régional de météorologie avait prédit une journée ensoleillée... il n'aurait jamais du y avoir cet orage, là, en pleine montagne...** »

Nous utilisons également des consignes explicites, comme par exemple : Décrivez un moment de plaisir au travail ou encore *Décrivez un objet qui joue un rôle important dans votre travail.*⁶ Elles sont complétées, à certains moments de la formation, de questions sur l'exercice d'écriture demandé. Par exemple : « *quelles difficultés avez-vous rencontrées à l'occasion de cette description ? Quel intérêt y avez-vous trouvé ?* »

Chacun des étudiants produit un dossier constitué de plusieurs textes (à partir de déclencheurs différents). L'analyse a permis de mettre en évidence une dominante propre à chaque auteur (une préoccupation éthique sous jacente, un mode de rapport à soi, aux autres, un style...) avec en germe dans le premier texte produit, tous les autres.

Ces constats nous semblent très importants pour la mise en place de dispositifs de formation. Ils obligent à un regard positif sur les premiers jets trop souvent jugés insuffisants et disqualifiés d'emblée. Ils imposent le texte comme productivité, travail d'une pensée en train de se construire et non plus comme produit fini, décontextualisé et détaché de son auteur.

L'écriture a lieu, tantôt en séance pour aider au passage à l'écriture, écouter les textes produits en faire des relances en groupes, tantôt hors séance pour autoriser plus facilement les corrections, les réécritures, les mises en formes éventuelles, et développer une autonomie d'écriture personnelle conquise au fil des réécritures successives. L'écriture peut être simple. Elle dit l'ordinaire (textes courts d'écriture narrative, sans recherche d'effet « littéraire ») et dévoile l'« extra-ordinaire »⁷ du quotidien.

L'ensemble du dispositif est organisé dans un cadre aux présupposés éthiques clarifiés qui repose sur le volontariat, l'implication personnelle, la confidentialité, tout autant que l'explicitation des consignes et des critères d'évaluation (dans une perspective formative). La forme coopérative des travaux en groupe vise essentiellement à alimenter la réflexion de chacun (renvois de lecteurs aux auteurs de textes dans une confrontation mutuelle exempte de jugement de valeur sur ce qui est dit mais suscitant l'analyse de la manière dont les choses sont exprimées).

Ces précautions déontologiques sont essentielles car écrire ne va pas de soi et ce d'autant plus qu'écrire est devenu, dans le monde du travail et de la formation, une injonction permanente. Lorsqu'on engage des personnes à écrire la réalité de leur travail, il est indispensable de leur offrir des garanties d'écoute pour qu'elles puissent s'autoriser elles-mêmes à entrer dans le processus d'analyse de pratique sans risque de se voir fragilisées par des jugements abrupts. L'écrire peut être entravé par de nombreuses représentations mentales qui constituent autant de difficultés à surmonter : aspect sacré, pouvoir, mythe du don, réduction au rôle de communication d'une pensée qui ne ferait que précéder sa mise en forme graphique... La forme scolaire, littéraire (le « bon usage » de la langue) pèse aussi pour disqualifier et surtout, le risque est grand à s'exposer au regard des autres lorsqu'il s'agit moins de produire un texte dans une visée de communication attendue que s'inscrire au plus fin de l'activité réelle de travail.

III - UN RAPPORT AMBIGU A L'ECRITURE

Lorsqu'on demande à des étudiants d'écrire ce que représente pour eux l'écriture, en début de formation ils utilisent de nombreuses métaphores et associent l'écriture aux thèmes de la lumière (*écrire clarifie, permet la réflexion, la mise à jour, ce qui crée le risque de se dévoiler, voire se mettre à nu !*), les espaces (*écrire permet de mettre les choses à plat, ... accéder à des domaines insoupçonnés, ... faire des liens, ... créer des cheminements intellectuels...*), les déplacements (*dans l'espace et le temps : écrire c'est la possibilité d'avancer, cela permet de déterminer une marche à suivre, de rebondir, de revisiter le passé*), les déplacements de soi (*écrire est un face à face avec soi-même, cela permet de décoller son nez de la vitre, de prendre du recul, se regarder et s'entendre penser*), la force potentielle (*écrire est un*

⁴ En cela, la démarche se refuse à formaliser le travail en repérant, nommant et classant les activités qui le constituent, à la manière

⁵ Ces déclencheurs sont repris du travail de Gérard Fath,

⁶ Les objets décrits par les étudiants sont souvent des outils (crayons, tableau noir, chaise, feuille de papier, ordinateur, photocopieuse, cahier journal, clés, sifflet...), parfois des lieux (salle de permanence, salle de classe, photographies de spectacle scolaire...) ou même question philosophique (la mort). Ils ne sont jamais décrits pour eux-mêmes mais dans le rapport au travail et aux autres.

⁷ Gaston Pineau, dans la première cassette vidéo de la série « Histoires de vie en formation ». 1992. Umédia édition : Tours.

moteur) et l'existence partagée (écrire c'est laisser une trace de soi, faire réellement exister la pratique au regard des autres, faire partager à d'autres... cela oblige à un travail d'enfantement de la pensée)

Ainsi décodables dans l'utilisation des métaphores, les représentations de l'écriture sont plutôt « positives », mais ce que les participants disent de l'écriture à l'occasion de ces modules s'oppose à ce qu'ils font avec et par l'écriture dans le contexte de leurs activités quotidiennes. En effet, lorsqu'on leur demande quelles sont leurs pratiques d'écriture habituelles, les difficultés s'expriment aussi bien du fait des contraintes pesantes à produire un grand nombre d'écrits institutionnels instaurés dans une approche prescriptive (préparations, programmations, projets, comptes rendus, rapports...) que des peurs à dépasser (écriture personnelle douloureuse, conscience du risque, sentiment d'incapacité à bien savoir écrire, incertitude relative à la légitimité d'aspects personnels dans une pratique professionnelle normée...).

D'ailleurs, lorsqu'on demande à ces mêmes étudiants d'écrire un instant précis de leur pratique professionnelle (*il en est toujours ainsi, ... tout allait bien jusqu'au moment où...*), la plupart produisent, en premier jet, des textes distanciés qui décrivent des rôles à tenir, visant à l'élaboration d'une bonne image du métier vu « en général » et par delà, d'eux-mêmes l'exerçant, au regard des institutions qui génèrent des allant de soi aussi bien dans les modes d'organisation du travail (emploi du temps, progressions,) que de formation (référentiels de métier, norme de mémoire professionnel) ou d'évaluation (inspections diverses). L'allant de soi est une violence dont il convient de se défaire pour libérer les possibilités de pensées renouvelées (Ardoïno.), notamment dans la réalité de l'exercice du travail au quotidien. La distance trop grande, d'un auteur à son propre discours lui interdit de s'inscrire dans son texte, de se constituer comme sujet et par delà s'oppose à l'idée même de formation en tant que transformation remarquable de l'individu.

IV - PASSER DU TEXTE DISTANCIÉ AU TEXTE IMPLIQUE

Les textes que nous qualifierons de distanciés contiennent les justifications des rôles à tenir (appliquer des règles pour elles-mêmes, intégrer sans recul les allant de soi de l'institution) et par delà, se construire une bonne image de soi. Dans ce cas, les auteurs se placent dans un rapport d'exécution du travail. C'est le fait aussi bien de débutants qui arrivent avec des représentations erronées du métier (vouloir être l'enseignant tout puissant de son savoir, face à des élèves obéissants... comme l'élève qu'on a été soi-même) que de professionnels assumant des responsabilités hiérarchiques, pris dans l'étau des politiques à appliquer de l'extérieur sur des terrains d'action résistants. Le désir de bien faire est présent dans la surface des actes qu'ils justifient pour imposer aux autres les comportements agréés. Ces textes sont très souvent le fait des premiers jets, le résultat d'habitus de l'écrire et sont appelés à évoluer en cours de formation. Ils laissent place à des textes impliqués dès lors que le travail d'échange dans les groupes se réalise.

Le groupe joue un rôle d'autant plus intéressant qu'il est hétérogène du point de vue des expériences. L'écoute est un exercice qui permet d'apprendre en prenant la place de l'autre mais également en respectant l'autre. L'exercice d'écoute et de retour entraîne la capacité de se décentrer en devenant lecteur de ses propres textes et donc, il autorise à écrire autrement.

On observe ainsi, du point de vue de la formation, des prises de consciences qui soulagent souvent leurs auteurs. L'action devient polyphonique. Le rôle à jouer au travail reste le même sans être nié mais il est mis en perspective avec les points de vues des rôles que les autres doivent assumer aussi. Il y a décentration de soi. L'enseignant prend un instant la place de l'autre : l'élève en difficulté, le parent fragile. L'infirmier exprime ce que vit le malade en danger, sa famille en souffrance en même temps qu'il décrit ses actes de soignant en tant que professionnel du geste technique mais aussi en tant qu'être humain, avec son ressenti. L'auteur s'interroge lui-même, hésite, dit le risque de la fragilité de la relation à l'autre. Ce travail des points de vues ouvre la possibilité pour son auteur de quitter le simple rapport d'application pour construire un rapport de type dialectique, heuristique, voire épistémologique au travail. Ce faisant, il quitte le seul alibi du désir de bien faire aboutissant aux logiques de justification pour poser la question du sens, des valeurs liées aux actes à assumer au regard du monde. On passe d'une logique de réponses toutes faites à appliquer à celle des questionnements à renouveler toujours.

V - LE TRAVAIL REEL DANS LA DENSITE DES INSTANTS « VIDES »

L'expérience du travail réel est celle d'un acteur aux prises avec des situations singulières qui le confrontent à la tension irréductible entre la prescription et le vécu. Source de plaisir, de souffrance, de sentiments mêlés de satisfaction et de culpabilité - quelquefois d'incrédulité quand la réalité dépasse de loin ce qu'on aurait pu imaginer - l'expérience du travail réel se vit intensément mais s'exprime rarement. C'est cette expérience que l'on croyait indicible, que l'écriture vient chercher jusqu'aux tréfonds de la subjectivité : les textes disent une pratique habitée par un acteur, dans le travail de l'implication qui vise à mieux connaître le lien entre soi-même aux prises avec un travail à faire et la réalisation effective réajustée dans la relation aux autres sur le terrain de l'action.⁸

⁸ Les principes de conception et d'animation des formations qui sont ici analysées s'adossent à des grilles de lecture du travail réel nourries de plusieurs approches qui nous semblent avoir pour point commun de proposer une lecture complexe du travail

Les consignes d'écriture, qui ne désignent aucun thème, suscitent majoritairement la description de situations de travail qui excèdent les contours des activités et pourtant permettent de les comprendre, de les cerner. Elles renvoient à des activités à prescription faible ou inexistante. Mais, ce qui se voit le moins, ce qui se dit ou s'écrit le moins facilement constitue peut-être l'essentiel du travail, ce sans quoi on ne peut continuer, évoluer, ce sans quoi le travail perd son sens, son élan, son auteur.

Les instants décrits sont souvent des instants qu'on pourrait qualifier d'apparement « vides » ou « hors travail » (trajet du domicile au travail, arrivée sur le lieu d'exercice, entrée des élèves, moment de permanence, récréation,...) ou en suspens du travail (doute, incertitude, difficulté saisissante). La surface du papier donne à voir (Goody,) la densité de ce qui s'y joue. Elle permet de poser, reconstruire, mettre en forme, les espaces-temps propres à ces aspects ignorés dans le moment de l'action.

Même lorsque les étudiants décrivent les moments plus centrés sur les phases de travail (le cours, le soin, l'animation en train de se produire...) ils décrivent moins les contenus et méthodes que les relations toujours fragiles, risquées qui s'instaurent et évoluent.

Les « faits » relatés sont le plus souvent de l'ordre du « minuscule » (un plaisir au travail, un incident, une routine, un objet apparement banal...), mais en même temps de l'ordre du « gigantesque », de l'éthique (instant de décision, prise de conscience des enjeux de la relation humaine...).

Les préoccupations éthiques sont sous jacentes, elles constituent le filigrane qui soutient le sens profond de toute praxis, théories personnelles en actes, à conforter ou modifier toujours dans le travail incessant de l'implication considérée comme mode de construction de la connaissance.⁹ Il s'agit du désir de bien faire, de la conscience du pouvoir exorbitant de l'enseignant sur ses élèves dont il corrige le travail, celle de la puissance déstabilisante et infernale des élèves sur l'enseignant, des jugements des pairs, de la responsabilité, du risque de la décision, de la nécessité d'inventer ce qu'il convient de faire en situation d'urgence, du silence, de la mort...

En écrivant les instants « vides », les étudiants élaborent leur vision d'eux-mêmes, leur relation au travail et les mettent en question dans le cadre plus large du sens de la vie humaine. Nous observons qu'ils y accèdent par le jeu des sensorialités. Se remémorer un bruit, le son particulier d'une voix émue, un regard, une odeur, ressentir une émotion, une vibration, une douleur physique permet de revenir en situation, (se) réinscrire (dans) l'ordre des choses et comprendre autrement ce qui s'est passé. Il apparaît ainsi, dans la lignée phénoménologique, qu'éprouver le sensoriel permet d'accéder au réel.

Les descriptions d'instant au travail produites par les étudiants donnent accès au travail réel, à ses dimensions cachées, tacites (Champy-Remoussenard, 1994). Situées dans les zones habituellement les plus opaques des situations de travail, les dimensions qu'on peut qualifier de clandestines constituent un entre deux : entre le prescrit et l'illicite, l'espace vital des situations de travail.

A titre d'exemple, nous évoquerons l'écriture du plaisir au travail, qui constitue l'une de ces dimensions du travail dont les textes réaffirment l'importance. Les descriptions d'instant vécus au travail expriment fréquemment la souffrance et le plaisir au travail. L'un n'exclut pas l'autre bien au contraire. L'expression du plaisir prend souvent appui sur la référence à la souffrance et l'on observe que ces aspects antagonistes (douleur/plaisir) co-existent aussi bien dans l'acte professionnel que dans l'acte d'écrire.

Le plaisir est souvent non avoué, non avouable, parce que toujours suspect de constituer un déni du travail. Dans les textes produits, il se traduit par le récit de moments exceptionnels, parce que permettant de dépasser les limites et les insatisfactions qui leurs sont liées, simples mais denses et fournissant de véritables clefs d'analyse des activités.

Le caractère suspect du plaisir est très vite perçu par les plus jeunes à l'occasion de l'écriture. Une jeune femme, femme de ménage dans une gare à l'occasion des vacances évoque sa relation avec le chef de gare et leurs longues conversations : « *j'avais l'impression d'être payée à discuter avec lui... ce qui était plaisant, c'était le fait d'être bien traitée* ».

Le plaisir est très souvent associé à la perception d'une relation humaine de qualité. Une animatrice évoque un « *rapport authentique* » avec l'enfant rendu possible par sa fonction d'accueil à l'occasion de laquelle « *on peut témoigner de notre tendresse* », parce « *qu'il n'y a pas d'effet groupe* ». Un enseignant relate ainsi une visite organisée à Paris « *Les enfants m'appelaient par mon prénom et n'hésitaient pas à plaisanter. J'appréciais la relation mise en place. Il était peu probable qu'il faille faire preuve d'autorité* ». Un infirmier évoque l'accueil des familles en service de réanimation : « *j'ai toujours eu énormément de plaisir à assurer cette fonction d'accueil, bien qu'elle fait partie de nos tâches, elle renferme une dimension humaine, déterminante pour le vécu des patients et de leurs familles* ». Il poursuit en évoquant les « *habits spécifiques* » portés par les membres du corps médical qui suscitent un « *effet barrière* » et « *ferment la relation* ».

La relation au temps est un autre aspect de ces formes de plaisir. La satisfaction de retrouver une relation au temps satisfaisante est surtout signalée par des enseignants, comme cet enseignant qui remet à

humain. Il s'agit notamment des travaux de Y. Clot, « clinique de l'activité », de Y. Schwartz, « approche ergologique », et C. Dejours, « psycho-dynamique du travail ».

⁹ Pour. n° 88. mars-avr. 1983.

jour un site informatique : « *Personne pour me déranger... je peux me concentrer... le temps n'a plus d'importance... le temps s'écoule mais je ne le vois pas passer...* » ou cette autre qui prépare son cours d'histoire et évoque ce temps qui permet d'être prêt : « *A chaque fois, je découvre de nouvelles choses... je prends plaisir à sélectionner la vidéo... j'imagine par avance la manière dont les élèves vont recevoir mes documents, l'intérêt qu'ils y trouveront... le lendemain, j'arrive en avance au lycée pour pouvoir faire tranquillement mes photocopies* ».

Enfin le plaisir des autres génère le sien propre : « *l'élève est content d'avoir réussi un exercice, je suis contente pour lui* ». On oublie ses propres difficultés en constatant le plaisir des autres, on se sent exister par le plaisir manifesté par d'autres. On glane dans les manifestations de la reconnaissance, les signes de son utilité : « *cela me fait énormément plaisir car je vois que je ne sers pas à rien* ».

En creux, on peut lire, dans la narration de ces moments de plaisir, les difficultés inavouées, les pesanteurs associées aux conditions de travail, les contradictions inhérentes aux injonctions des institutions, aux finalités supposées de l'activité. Et également les contradictions entre les différentes prescriptions de l'activité qui incitent à négliger par exemple le rôle de la relation humaine au travail, alors que les écrits montrent à quel point elle fait sens ou pourrait faire sens pour l'activité, permettant de la mener à bien et quelquefois de la vivre mieux.

L'écriture fait percevoir plus fortement l'aliénation que constitue (Clot,) « l'acceptation de se laisser déterminer par certaines contraintes » (faire barrage à la relation avec la famille des patients, à la tendresse qu'on pourrait témoigner aux enfants, ou à l'attention qu'on pourrait porter à certains clients) « alors que d'autres engagements de soi étaient et sont possibles ». Le plaisir confère de la légèreté au travail. Il donne lieu à ces moments d'exception,¹⁰ où l'on travaille sans avoir l'impression de travailler et parce qu'il présente un caractère suspect, il est une de ces dimensions quasi clandestines du travail, si difficilement exprimables, et pourtant source de motivation positive susceptible de participer à la construction des compétences.

VII - ENJEUX POUR LA FORMATION PROFESSIONNELLE INITIALE ET CONTINUE

L'intérêt que présentent les démarches dites d'analyse des pratiques pour la formation continue semble faire l'objet d'une sorte d'accord consensuel mais, dans les faits, ce type de formation se développe peu.

L'intention d'analyse des pratiques ne suffit pas. Une formation mobilisant de manière centrale l'analyse des pratiques suppose des choix en termes de stratégies pédagogiques, une réflexion sur les effets et les usages possibles des analyses, et par conséquent des compétences particulières pour ceux qui animent de tels dispositifs.

Ce type d'analyse des pratiques implique des effets que les individus (les formateurs, les participants) et dans une certaine mesure les collectifs de travail et les institutions doivent se trouver prêts à assumer. Quand l'effet touche au devenir professionnel, qu'il peut aboutir à la décision de quitter le métier, il se répercute sur la vie du participant mais aussi sur le fonctionnement de l'institution dans laquelle il travaille.¹¹ Les bénéfiques sont à hauteur des pertes possibles. C'est pourquoi de tels dispositifs, peuvent, à certains égards, inquiéter, par la prodigalité (Champy-Remoussenard, Rothan,) de leurs effets potentiels. En les faisant fonctionner, on court des risques qui n'interpellent pas que les individus mais aussi les institutions les incitant, l'un comme l'autre, à évoluer. Comme toutes formations, celles-ci sont susceptibles de générer des besoins qui n'existaient pas avant qu'elles aient eu lieu. Il ne s'agira pas seulement de besoin de formation, mais plus globalement de besoin en termes d'aide, d'ajustement, de réactivité aux questions posées. En faisant toucher du doigt les zones névralgiques des pratiques, de telles formations réactivent les questionnements existentiels liés à l'exercice de tout travail, disent l'urgence de leur prise en compte et en quoi elles constituent sans doute une des conditions essentielles à l'enrichissement et à l'évolution des pratiques et des institutions.

Ce type de formations, car il s'agit bien de formations, s'inscrivent dans une prise en compte centrale des principes d'une pensée andragogique, à la recherche de stratégies pédagogiques prenant en compte l'adulte dans son rapport complexe à l'expérience et notamment à l'expérience du travail humain.

Considérée du point de vue de la formation professionnelle initiale, notre démarche n'apparaît pas d'emblée comme légitime. Pourtant les travaux réalisés avec de très jeunes étudiants montrent que c'est dès les premiers pas de la vie professionnelle, alors même que s'amorce la découverte du travail (le plus souvent à la fois dans les situations de formation et dans les situations de travail), que l'engagement dans l'écriture de l'activité peut être amorcé. La posture que des professionnels expérimentés découvrent

¹⁰ « Il est tout aussi exceptionnel de ressentir le poids de l'oisiveté que de ne pas ressentir celui du travail » Simmel, G. (Philosophie de l'argent. 1987. PUF : Paris. p537). (Champy-Remoussenard, 1995).

¹¹ L'enjeu n'est pas mince pour les enseignants dont les perspectives de réorientation professionnelles apparaissent comme plutôt limitées.

quelquefois tardivement à l'occasion de ces modules, peut être anticipée. Tout d'abord parce qu'une sorte de découverte du travail se réalise par procuration via la lecture et l'écoute des textes des autres. Ensuite parce que cet échange à partir des textes permet de comprendre l'importance des dimensions transversales du travail qui se retrouvent et se déclinent dans la diversité des situations de travail : l'écart à la prescription, le besoin de reconnaissance, le rapport à l'imprévu, le rapport au collectif... Enfin parce que la fréquentation de certaines formes d'écriture (écrits courts comme ceux que nous avons caractérisés) peut se faire très tôt. Elle aura ensuite sans nul doute des effets sur l'évolution professionnelle des nouveaux venus dans le métier.

CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES

Dans un premier temps, nous avons tenté de comprendre quels étaient les effets immédiats de cette formation : transformation des modes d'écriture, prise de conscience de certains aspects du travail, apprentissage de la décentration (se mettre à la place de l'autre, accéder à une polyphonie de l'action réflexive) et par delà, modifications du rapport au travail (passage d'un rapport d'application à un questionnement éthique).

Cependant, si nous avons pu observer d'ores et déjà les transformations des étudiants en cours de formation, analyser leurs discours, leurs usages de l'écriture, il nous reste à étudier dans un second temps les effets à plus long terme. C'est l'objet d'une autre phase de notre recherche. A partir d'interviews, de textes réflexifs par rapport à la formation mise en place : que se passe-t-il pour les étudiants, quels changements s'opèrent avec le recul d'un an ? Qu'est ce qui se construit par ce moyen ? Peut-on dire que la démarche participe de la construction des compétences ? Et de quelles compétences s'agit-il ?

BIBLIOGRAPHIE

ARDOINO, J. (préf.)

(1985) - « *Des allant-de-soi pédagogiques à la conscientisation critique (l'articulation problématique des Sciences et des pratiques sociales)* ». In : Imbert, F. *Pour une Praxis Pédagogique*. Matrice : Vigneux. pV-LXV.

CHAMPY-REMOUSSENARD, P.

(1994) - « *L'analyse à caractère sociologique des situations de travail et ses utilisations potentielles en formation professionnelle : le cas de l'entretien routier au Ministère de l'Équipement* ». Thèse de Doctorat. Nancy 2.

(1997) - « *Limites de la formalisation des savoirs professionnels* ». Actualité de la Formation Permanente. n° 150. sept-oct. p14-18.

CHAMPY-REMOUSSENARD, P., ROTHAN, B.

(1999) - « *De la mise en mots du travail à l'analyse des pratiques professionnelles* ». Recherche et formation. n° 32.

p163-184.

CIFALI, M.

(1996) - « *Transmission de l'expérience, entre parole et écriture* ». Education Permanente. n° 127. p183-200.

CLERC, F., DUPUIS, P-A. (coords.)

(1994) - « *Pratiques et Formation. Rôle et place de la pratique dans la formation initiale et continue des enseignants* ». CRDP : Nancy. 237 p.

CLOT, Y.

(2000) - « *La formation par l'analyse du travail : pour une troisième voie* ». In : Maggi, B. (dir.). *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*. PUF : Paris. p133-156.

COLLECTIF D'ÉCRITURE.

(1992) - « *Relief de pratiques : lorsque des enseignants parlent de leur métier* ». Université Nancy 2. CDDP :

Chaumont. 41p.

DUCROT, O.

(1993) - « *Dire et ne pas dire. Principes de sémantique linguistique* ». (3^{ème} éd. Corr. et augm.). Hermann : Paris. 326 p.

DUFOUR, D.R.

(1988) - « *L'apport de certaines sciences du langage aux sciences de l'éducation* ». Revue française de pédagogie. n° 84. juil-août-sept. p57-65.

FATH, G.

(1992) - « *L'implication dans le métier d'enseignant* ». CDDP : Chaumont. (Espace de formation). 36p.

(1998) - « *Formalisation des savoirs et formation des acteurs en contexte universitaire et en contexte professionnel* ». In : *Les professions de l'éducation et de la formation*. Septentrion: Lille. p205-215.

GOODY, J.

(1993) - « *La raison graphique : la domestication de la pensée sauvage* ». Ed. de Minuit : Paris. (Le sens commun). 274 p.

GUERIN, M.

(1995) - « *la philosophie du geste* ». Actes Sud : Arles. (Le génie du philosophe). 77p.

LAHIRE, B.

(1998) - « *Logiques pratiques. Le « faire » et le « dire sur le faire »* ». Recherche et Formation. n° 27. p15-28.

LEMIUS, B.

(2001) - « *Écrire au CDI? Analyse d'une pratique en EREA. Enjeux identitaires et pédagogiques* ». Presses Universitaires du Septentrion : Lille. 299p.

(2000) - « *Du sujet opératoire au sujet existentiel : faire une thèse, se dégager des schémas de pensée pré-établis ou apprendre à construire la liberté de poser les questions* ». Perspectives Documentaires en Éducation. n° 49. p83-91.

RICOEUR, P.

(1998) - « *Du texte à l'action. Essai d'herméneutique II* ». Seuil : Paris. 245 p. (Points, 377).

SCHÖN, D.A.

(1996) - « *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* ». Logiques : Montréal. 532 p.