

Construction d'une capacité d'analyse de leurs situations de travail par les professionnels de l'Education et de la formation : la mise en mots du travail réel dans un collectif d'écriture

Construire une capacité d'analyse du travail réel

Les travaux de recherche menés autour de deux modules d'une Licence en Sciences de l'Education ont permis d'analyser en quoi l'analyse du travail peut être considérée comme une modalité de construction des compétences dans le cadre de la formation des professionnels de l'éducation et de la formation.

Nous avons choisi de parler plutôt d'activités et de situations de travail que de pratiques, notre intention étant de dépasser le terme « Analyse des pratiques » qui renvoie à une nébuleuse de démarches souvent trop rapidement amalgamées, pour proposer la prise en compte, dans la formation des professionnels du secteur éducatif, du travail humain dans sa complexité. Nous mobilisons ici les connaissances produites par les sciences du travail pour penser les évolutions des formations proposées aux professionnels du secteur éducatif.

L'analyse des textes produits par les participants, ainsi que du processus de formation des deux modules nous permet aujourd'hui de nous attarder sur les conditions selon lesquelles peut se construire chez des professionnels du secteur éducatif une capacité d'analyse de leurs situations de travail, ainsi que sur les enjeux de sa mobilisation, dès lors qu'elle est installée.

Quelques conditions de construction d'une telle capacité

2.1 L'accès au travail réel

L'accès au travail réel (caractérisé par l'écart irréductible qui le distingue du travail prescrit) est un des moyens incontournables pour construire des capacités d'analyse des situations de travail. Les stratégies pédagogiques mobilisées devront donc constituer avant tout une modalité pour penser la réalité de l'activité.

La rencontre avec le travail réel, c'est le « choc de la réalité » (Esteves, Fracchia 1988), qui remet bien souvent en cause les acquis de la formation formelle, perçue comme « théorique » quand elle n'a pas donné le moyen d'anticiper la complexité et l'imprévisibilité des situations réelles. P. Bourdieu dans sa critique de la raison scolastique (dont l'ordre scolaire

représente la forme institutionnalisée) décrit l'école comme « un lieu et un moment d'apesanteur sociale » où on peut « prendre au sérieux des enjeux ludiques, s'occuper sérieusement de questions qu'ignorent les gens sérieux, simplement occupés et préoccupés par les affaires pratiques de l'existence ordinaire »ⁱ. La formation dispensée dans une institution dont la finalité première est de former – la formation institutionnelle – serait-elle condamnée à cette logique scolastique qui lui interdirait la prise en compte de la réalité, de la « vraie vie »? J. Bernard, théoricien du compagnonnageⁱⁱ pointe la difficulté de l'école à s'ouvrir sur la vraie vie. La difficulté que rencontre la formation professionnelle à s'ouvrir sur les situations de travail ne serait alors que le prolongement de cette difficulté initiale.

La réflexion et les débats sur les modalités de prise en compte de cette rencontre avec le réel dans la formation initiale et dans la formation continue sont loin d'être clos. L'organisation de formations sous la forme de l'alternance ne les réduit en rien. Et de plus, la rencontre avec le réel s'avérant inépuisable, la nouveauté, l'imprévu sont là, au début de la vie professionnelle, mais aussi par la suite.

Nombre de travaux d'analyse du travail ont montré que le travail humain n'est pas une suite décomposable d'activités. Le type de formations que nous évoquons permet d'aller au-delà du seul travail prescrit, d'aller au-delà de ce qui se voit, ce qui se dit et s'objective facilement, sans prise de risque, ni pour l'individu ni pour le collectif. C'est notamment par les marges, aux limites de l'observable, du formalisable, qu'il est possible d'accéder par une voie indirecte au travail réel, à ce qui excède les contours les plus évidents de l'activité et permet d'en repérer les limites. La description du hors travail, des « instants vides »ⁱⁱⁱ des arrivées au travail etc. permet l'analyse des situations et des logiques qui y sont mises en œuvre. L'activité se définit aussi par ces lieux et moment où elle se pense, se réfléchit, s'interrompt, se prépare, se répare, se sépare de l'individu qui prend de la distance avec le quotidien.

L'écriture apparaît comme une voie d'accès à ce réel. Les thématiques que l'on peut repérer tout au long d'une succession d'écrits courts restituant le vécu des situations de travail, désignent une *logique spécifiant la pratique* (Fath, 1991). Les textes réalisés par un éducateur spécialisé (Sam) font émerger deux thématiques récurrentes (celle de la nuit de garde et celle du repas) qui désignent des dimensions centrales du métier d'éducateur, rappelant :

- que l'enfant que l'éducateur accompagne est fragile parce que loin de son foyer, de sa famille ;
- que la nuit et les moments de repas renvoient à l'intimité de la vie familiale, à des 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 ;

- que le foyer de substitution abrite une fonction éducative, nourricière, protectrice, de substitution, parce que la famille ne joue pas son rôle ou met l'enfant en danger (notion de protection de l'enfance).

A partir de ces deux thèmes filés tout au long des différents types d'écrits, le lecteur accède à des dimensions centrales de la pratique, des logiques qui sous tendent l'activité de l'éducateur.

2.2 Analyser les activités dans leur contexte

Le *contexte* est ce dans quoi le travail prend place, existe, peut être situé, ce qui met l'activité et l'acteur en *situation*. C'est le lieu, le moment, le collectif d'acteurs, les aspects sensoriels de l'activité, le culturel, l'historique, tout ce qui situe l'activité. Or, le contexte des activités est instable, difficile à fixer, dans la mémoire, sur le papier. Pourtant, il explique une part du vécu, des difficultés, des souffrances (Esteves, Fracchia, 1988), des plaisirs associés au travail

Le contexte est souvent exclu des tentatives de mise en mots. On dit le travail « en général », on débarrasse la description de ses détails à tort jugés superflus pour en faire comprendre la teneur^{iv}. Or, sans saisir le contexte, on ne peut réellement dire la situation dans laquelle on se trouve pour vivre le travail. Une forme riche d'objectivation de la pratique, proche de la capacité d'analyse est atteinte quand les dimensions du contexte qui traversent avec force le quotidien du travail sont identifiées et avec elles les difficultés spécifiques et les logiques dominantes de l'activité.

Un extrait de texte écrit par une formatrice Guadeloupéenne^v dans un texte qui la fait revenir sur une séance de travail, au cours d'une Session d'Information et d'Orientation « destinée à des jeunes sans solution scolaire » traduit l'intérêt qu'il y a à situer l'activité dans un contexte qui lui confère tout son sens.

« *Si seulement*^{vi} j'avais pensé à *enregistrer* cette séance de travail (...) L'activité du jour, intitulée le jeu de l'île consistait à inviter les jeunes à s'imaginer naufragés d'un bateau sur une île déserte. Chaque participant devait alors choisir un métier sur l'île, permettant d'assurer ainsi la survie de la communauté. Je me souviens avoir présenté les consignes avec beaucoup d'humour et à la fin de l'activité, j'ai indiqué aux jeunes que ce jeu était *en réalité* une préparation à un séjour que nous allions faire sur une île déserte. Le lendemain, une fille du groupe vint me voir pour m'informer qu'elle ne pourrait se rendre sur l'île car elle ne savait pas nager. Elle tremblait, avait les mains moites, visiblement très anxieuse à l'idée de ce voyage (...) Je disposais d'un tel capital de

crédibilité que *l'humour s'était confondu avec une réalité que je n'avais pas analysée* comme pouvant être angoissante pour les jeunes. J'ai souhaité à cet instant pouvoir *visionner* cette séance de travail afin de *voir* les réactions et émotions du public et *comprendre* dans quel état d'esprit ils se trouvaient ce jour-là. Après avoir interrogé les autres, j'ai su que beaucoup avaient cru à cette plaisanterie et étaient finalement soulagés *d'apprendre qu'il n'y aurait pas d'île déserte*. Cette aventure s'est passée au début de mon arrivée (...), je n'avais pas l'expérience de ce public ».

Le regret de ne pas avoir enregistré, filmé la séquence, traduit ici la difficulté d'objectivation, de prise de recul par rapport à cette difficulté dans laquelle l'auteure est elle-même impliquée. L'insularité évoque la position d'isolement de celui qui ne pourrait aller ailleurs, (trouver sa voie, faire son choix, se déplacer vers une autre position... sociale, contribuer à la survie du collectif d'appartenance), et une réalité géographique qui détermine la problématique locale de l'insertion et de l'orientation, pour la formatrice et pour son public. Au moment où elle écrit, on peut remarquer que la formatrice ne perçoit pas ou n'est pas en capacité d'énoncer que l'écriture du texte peut jouer le même rôle que celui que n'a pas pu jouer le film. Le regret du film traduit sa difficulté à prendre du recul sur la situation. Ce sont les lecteurs, qui constituent le groupe en formation qui peuvent ici l'aider à accéder à cette forme de lecture de la situation qu'elle a vécue.

Dans le même contexte, une enseignante d'anglais évoque un manuel scolaire et la chute du texte introduit un renversement de rapport à l'outil, qui, d'outil clef-en-main devient un outil à adapter au contexte.

« Celui que nous avons *choisi* en conseil d'enseignement (...) ce n'est *pas l'idéal*, dans ce sens où il n'est *pas parfait* (...) par ailleurs il me semble *très adapté* au niveau de culture des élèves (...) Les exercices audio-oraux, écrits sont variés *à souhait*, ils sont denses, le professeur peut y puiser *à sa guise*. Les textes et les situations sont *authentiques* et plongent les utilisateurs dans le monde anglophone, Londres, l'Irlande, les USA...*Pas la caraïbe. Nous nous chargeons de compléter cette partie* ».

C'est sur ce registre collectif de l'activité (*nous* désigne le collectif des enseignants qui vivent la même situation de travail, c'est-à-dire dans le même contexte) que la situation de travail réelle se dévoile. Le manuel scolaire est du côté d'une prescription qui ne peut prendre en compte toutes les particularités des contextes de travail. Ici, l'écart nécessaire avec la norme se dit timidement, par une rhétorique qui ménage un point de vue positif sur l'outil de travail clef en main, tout en conduisant petit à petit le lecteur à saisir quelles sont ses limites et où se déploie l'imagination créatrice du professionnel qui, dans la pratique, s'y réfère et s'en démarque.

Dans un texte écrit par Sam (éducateur), à partir de la consigne : évoquez un moment de plaisir au travail, le lieu dessine une symbolique de l'activité. Le plaisir est caractérisé par le lieu, le contexte, le cadre du travail. Le lieu de travail, un « château » est qualifié à la fin du texte de « condition de travail ». Il faut comprendre, condition qui permet de continuer à travailler, en dépit des difficultés possibles. La description du lieu de travail comme source de plaisir au travail s'inscrit dans une réflexion plus large désignée pas le titre donné au texte « *Je n'ai pas envie de changer de boîte* ». Les qualités symboliques du lieu constitué par un château- ancien bâtiment religieux et ses jardins - (humanité, beauté, grandeur, religiosité, ordre...) semblent pour partie faire écho au sens donné par l'auteur à son travail. L'auteur insiste sur l'entretien des lieux – « *parc (...) de verdure savamment entretenue (...) constructions savamment disposées* » – comme pour attester de la stabilité et de la force de ce cadre pour ses activités. Le lieu est présenté comme adapté pour permettre le déroulement durable des activités de l'éducateur.

C'est aussi peut-être aussi à partir du moment où les variables du contexte qui donnent tout leur sens aux pratiques ont été repérées, dans les textes et dans les échanges, qu'elles pourront aussi être prises en compte en formation, relativisant le caractère généralement décontextualisé des savoirs acquis via la formation formelle.

2.3 (re)connaître le travail d'autrui pour (re)connaître son propre travail

Quant au repérage des conditions d'exercice des activités d'autrui, il permet, par un processus de transfert particulier, de repérer les conditions de déploiement de sa propre activité et de mobilisation de ses propres compétences. Entendre la logique professionnelle de l'autre, lui comparer la sienne construit une capacité réflexive particulière et rare : celle qui consiste à *comprendre le travail des autres pour comprendre son travail*. L'échange de textes entre professionnels exerçant des activités différentes permet de surcroît l'exploration des dimensions transversales du travail humain.

La description des situations de travail vécues part des problèmes rencontrés par les professionnels débutants au début et/ou en cours de carrière. Problèmes qui sont quelquefois de l'ordre de l'insupportable, et de l'insupporté. Dans les formations « Pratiques d'écriture », certains textes ont soulevé, dans les groupes, des discussions autour de la *relation d'aide*. Cette dimension complexe de l'activité a pu être travaillée dans l'échange entre des éducateurs, des infirmières, des enseignants, des formateurs, des aides-éducateurs, et des surveillants. Les situations-problèmes énoncées à partir de contextes assez différents ont mis en évidence une dimension transversale à tous ces « métiers » et fait se croiser des regards de novices et d'experts. La pluralité des situations évoquées produit un effet proche de la diversification des expériences^{vii} dans les processus de formation informelle

en situation de travail. La composition du groupe et ses règles de fonctionnement ont une grande importance. La possibilité de s'y faire côtoyer des individus novices et expérimentés évite la complicité entre experts qui génère de l'implicite. Bien au contraire, le décalage des rapports à l'expérience oblige à trouver les mots pour que l'autre, qui ne sait pas ou pas encore, comprenne.

Trois degrés d'interprofessionnalité peuvent caractériser ces échanges :

- l'échange autour des textes avec les pairs : le plus couramment pratiqué, il est riche de potentialités, dès lors qu'il part de la mise en mots du travail réel ;
- l'échange autour des textes avec les professionnels du champ éducatif élargi : il convie à mettre en débat des zones sensibles de la pratique éducative (relation d'aide, relation d'autorité etc.) ;
- l'échange autour des textes avec tous types de professionnels : il fait appréhender les dimensions transversales du travail humain, en pointant les points communs, en dépit de la diversité des métiers.

Mais, l'échange autour de textes écrits par les participants n'est, là encore, pas une modalité exclusive pour construire la capacité d'analyse de situations de travail. Nous avons eu l'occasion de susciter des réflexions autour des dimensions transversales du travail en proposant la lecture d'extraits d'entretiens réalisés avec des professionnels de l'entretien routier^{viii} à un public majoritairement composé de professionnels du secteur éducatif. La tentative a permis le retour de ces professionnels sur leurs propres situations de travail après un détour par celles des autres. L'autre étant toujours un peu notre reflet, ni tout à fait semblable ni tout à fait différent.

M. Altet caractérise l'analyse des pratiques comme une « démarche groupale » (Altet, 2000), un questionnement sur la pratique menée collectivement. Le groupe est effectivement aussi une des conditions du processus d'écriture destiné à (se) donner accès au travail réel et à faire évoluer les pratiques des participants. Écrire sur son travail dans un collectif en formation, c'est se trouver à l'écoute du travail des autres et c'est porter à leur connaissance son propre travail. Or, le collectif au travail est souvent exclu d'une formalisation de l'activité et des compétences, et perçu dans les marges, parce que trop complexe à prendre en compte quand il s'agit par exemple d'évaluer et de reconnaître les performances individuelles.

Le besoin de dire, de faire connaître son activité est pourtant bien souvent vérifié, dès lors que des garanties sont données pour que l'individu ne soit pas fragilisé^{ix}. Dans les groupes, quand les lecteurs ne peuvent être réunis et que les textes ne sont ni lus, ni discutés, les auteurs/lecteurs manifestent avec vivacité leur frustration. Les réponses au questionnaire envoyé aux

participants d'une formation, un peu plus d'un an après la formation le font apparaître avec force puisque la plupart réclament un temps d'échange en collectif plus important et certains révèlent que le collectif de parole et de lecture a fonctionné de façon informelle en dehors des horaires impartis aux séances : « *Nous en parlions beaucoup en dehors des heures de cours* ». Après le « retranchement » (la relative solitude de l'écrit se faisant), le travail collectif et l'ouverture aux autres sont nécessaires au processus de formation. Le rôle du collectif tient donc d'abord au besoin d'être entendu et de faire savoir son activité (c'est à dire celui qu'on est en faisant).

De nature polyphonique (Lemius, Champy-Remoussenard, 2002), le croisement des points de vue sur les textes génère un système d'écho riche entre de multiples points de vue sur la situation décrite. Le travail de formation trouve un de ses principes actifs dans le croisement entre le point de vue de l'auteur sur ce que dit son texte, ceux des participants du groupe (la façon dont ils comprennent chacun des textes et la lecture qu'ils font de l'évolution du processus de mise en mots séance après séance), et le point de vue du formateur. Dissonances et résonances des points de vue ont un effet d'élucidation du travail. Ils découvrent des pans de l'activité que celui qui écrit, écrit mais ne perçoit pas. La logique d'action, la nature des difficultés rencontrées sont élucidées par le point de vue attendu et inattendu de l'autre. La succession des textes et des échanges construits autour d'eux constitue une modalité spécifique de découverte du travail de l'autre qui évite la caractérisation globale qui guette l'acteur quand il doit décrire en quelques mots son métier à ceux qui ne le connaissent pas.

Dans les groupes d'écriture sur les activités professionnelles, des efforts sont précisément exigés pour que l'expérience écrite mise à la portée des participants du groupe soit comprise par autrui. Cet effort développe une capacité à écouter, entendre et comprendre (prendre avec soi) l'expérience de l'autre et à lui faire prendre la mesure de sa propre expérience. Il s'agit tout à la fois de dévoiler et de mettre en débat la façon dont on tente de donner à percevoir son expérience et d'être à l'écoute de celle d'autrui. Cette situation inhabituelle développe une sorte d'empathie professionnelle, transférable dans d'autres situations. Or, les relations sociales semblent le plus souvent caractérisées par une sorte de cécité (dont la fonction reste à étudier) de la plupart des acteurs à l'égard du travail des autres, mal compris, fantasmé, donnant lieu à des représentations déformées par les enjeux de comparaison, de revendication, de valorisation des différents corps professionnels.

La démarche a été menée avec des groupes plus ou moins hétérogènes constitués en tant que groupe par le processus de formation (issus d'institutions différentes comme cela a été souvent le cas dans le contexte de la Licence en Sciences de l'éducation), mais aussi avec des groupes inscrits dans la même institution (en évitant d'associer des personnes ayant entre elles une relation hiérarchique) à l'occasion d'une formation qui avait

pour but l'animation d'un réseau^x. L'attente de l'institution était relative à la construction, à l'enrichissement et à la mutualisation des compétences au sein d'un collectif de travail existant, que l'écriture et les échanges autour de l'écriture avaient pour but de faire s'éveiller, en favorisant la connaissance et reconnaissance mutuelle des différents professionnels. Entendre la logique professionnelle de l'autre, lui comparer la sienne, analyser d'autres contextes et d'autres activités que la sienne construit une capacité réflexive toute particulière et rare : celle qui consiste à *comprendre le travail des autres pour comprendre son travail*.

La capacité exercée par de telles démarches à repérer les conditions de déploiement et d'exercice des compétences d'autrui permet, par un processus de transfert particulier, de repérer les conditions de déploiement de sa propre compétence. La capacité à analyser la manière dont sa propre compétence s'articule avec celle des autres dans le collectif constituerait peut-être alors aussi une dimension particulière du processus de construction de la compétence. Si ce type de formation ne construit pas nécessairement des compétences collectives (ce sont les situations de travail qui jouent ce rôle), elle rend du moins possible une pensée collective sur les compétences.

Les analyses mettent en évidence les fonctions du collectif qui se trouvent réaffirmées par la façon même dont fonctionnent les groupes d'écriture, avec le rôle important de la lecture et de la discussion. Un an après sa formation, l'un des participants souligne ainsi le bénéfice de son entrée dans un collectif où la difficulté gagne à être partagée : « *Je crois que j'avais peur de mes collègues. Je n'osais pas leur dire que ça n'allait pas* ». Le collectif permet aussi un travail sur la difficulté, sur l'erreur. Les espaces et lieux collectifs de discussion sur le travail sont nécessaires à l'équilibre psychique au travail (Dejours, 1990). Au contraire, l'isolement, l'anonymat occasionnent du déséquilibre.

Les perspectives évoquées ici paraissent particulièrement intéressantes à développer à propos du travail enseignant, tant celui-ci se trouve souvent présenté comme étant à part, voire en décalage avec d'autres types de travail et également parce qu'il est quelquefois désigné, voire stigmatisé dans son rapport à un collectif de travail inexistant. Le leurre qui en ferait un travail bien connu de tous (puisque tout un chacun a été élève) est peut-être particulièrement fort. Mais la question : « que savons-nous du travail des autres ? » est loin de se poser pour les seuls enseignants qui ne connaîtraient que l'école de laquelle ils ne seraient jamais sortis... elle se pose en fait pour tout professionnel. On peut faire l'hypothèse que les difficultés que nous rencontrons à informer à propos des métiers, dans le cadre de l'orientation professionnelle des jeunes et des adultes sont liées en partie à ce cloisonnement entre les métiers et aux limites à comprendre le travail réel d'autrui.

Transformer la formation et faire évoluer les pratiques

Les pratiques d'écriture, organisées dans le cadre de ce qui peut s'apparenter à des ateliers d'écriture, qui sont principalement évoquées ici ne sont pas le seul moyen de construire chez les professionnels, novices ou expérimentés, une capacité d'analyse de leurs situations de travail. Sous certaines conditions, le mémoire professionnel pourrait évoluer vers un processus formatif suscitant la mise en mots du travail réel et produisant de tels effets. L'accompagnement de futurs enseignants, est perçu par les Professeurs des Ecoles en formation initiale en alternance dans les IUFM, comme un recours pour construire cette capacité d'analyse de sa pratique, en fonction des caractéristiques de la personne jouant ce rôle (Wentzel, 2003) et de la manière dont il accompagne la découverte des situations réelles par les novices. En fait, c'est le processus de formation des enseignants tout entier qui pourrait être repensé pour constituer une occasion nécessaire de construction de capacité d'analyse des situations de travail, tant en formation initiale, qu'en formation continue.

A quelles conditions institutionnelles est-il possible d'introduire *véritablement* l'objectif de construction de capacité d'analyse des situations de travail dans la formation professionnelle ? Comment le faire à l'Université ? Cela dépend bien sûr du rôle joué par l'Université dans la formation des professionnels du champ éducatif, et de son lien éventuel avec la délivrance d'un titre professionnel. Les expériences de formation sur lesquelles nous avons pris appui ne prescrivent pas les évolutions des métiers, mais tente de les dire et de les accompagner... Il reste à analyser comment cela est compatible avec la délivrance d'un titre professionnel.

La perspective est naturellement contradictoire avec la logique des disciplines. Elle interdit de fonder la formation des enseignants sur la seule expertise disciplinaire. Elle induit aussi que la formation professionnelle initiale sache de détacher d'un discours normatif (les « bonnes pratiques ») pour aller vers un discours descriptif et compréhensif, qu'elle puisse partir du travail réel en mobilisant les différents moyens dont on peut disposer pour l'évoquer, le manifester. L'écriture en est un.

Il s'agit aussi de penser le travail éducatif dans les rapports complexes et fluctuant entre les différentes instances éducatives, de proposer une réflexion globale sur la formation dans le champ des métiers éducatifs, de décloisonner la formation des différents métiers concernés par l'éducatif, de proposer une formation interprofessionnelle (comme cela est déjà le cas dans les formations interministérielles de la fonction publique en France), donc de proposer des échanges de pratiques élargis. Peut-être même peut-on imaginer que les enseignants fassent à l'avenir l'expérience directe d'autres situations de travail, pour « se trouver confronté[s] au monde économique et social et mieux situer [leur] profession par rapport au monde de la production » (CROS, 2001).

A l'université, les Sciences de l'éducation ont une tradition de formation de professionnels de différents secteurs de pratiques éducatives : les enseignants, les formateurs d'adultes, les professions du travail social, les formateurs de formateurs dans divers champs de pratiques, les infirmiers etc. Cette expérience qui les caractérise depuis leur création jusqu'à aujourd'hui est-elle suffisamment valorisée ? La réflexion proposée ici veut amorcer un débat sur le rôle joué effectivement par les sciences de l'éducation dans la formation initiale et continue des enseignants et sur le potentiel partiellement inexploité qu'elles constituent.

Bibliographie

Altet M. (2000) L'analyse de pratiques. Une démarche de formation professionnelle, *Recherche et Formation*, n°35, pp.25-41.

Blanchard-Laville, Nadot S. (2000) (sous la dir. de) *Malaise dans la formation des enseignants*, L'Harmattan, 274p.

Champy-Remoussenard P. (1997). La formalisation des savoirs professionnels : quel impact sur les pratiques et la légitimité des enseignants et des formateurs? *Actualité de la Formation Permanente*, n°150, septembre-octobre, p.14-18.

Champy-Remoussenard P., Rothan B.(1999) de la mise en mots du travail à l'analyse des pratiques professionnelles. La formation d'étudiants de Licence de Sciences de l'éducation, *Recherche et Formation*, n°32, pp.163-184.

Clot Y.(2000) in Maggi (dir.) *Manière de penser ; manières d'agir en éducation et en formation. La formation par l'analyse du travail : pour une troisième voie*, Paris, PUF, pp.133

Cros F.(2001) Quels enseignants en 2020? *Futuribles*, sept 2001, n°267.

Dejours C. (1990) *Travail, usure mentale*, Paris, Bayard Editions, 263p.

Esteves J.M., Fracchia A. F.B.(1988) Le malaise des enseignants, *Revue Française de Pédagogie*, n°84, pp. 45-56.

Fath (G.) (1991) *L'énonciation des pratiques, modalité d'appropriation personnelle de la formation (formation des maîtres et des formateurs)*. In Individualiser les parcours de formation, Actes du colloque AECSE du 6-7 décembre 1991, Université Louis Lumière, Lyon2. pp187-192.

Wentzel B. (2003)*L'accompagnement : entre cadre institutionnel et stratégies d'acteurs*, communication au colloque « L'accompagnement et ses paradoxes », Université François Rabelais, Tours, 22, 23, 24 mai 2003.

ⁱ Bourdieu P. *Méditations Pascaliennes*, Seuil, col. Liber, 1997.

ⁱⁱ Bernard J. *Le compagnonnage, rencontre de la jeunesse et de la tradition*. Deuxième édition revue et augmentée 1982 (1953).

ⁱⁱⁱ Lemius B., Champy-Remoussenard *Ecritures en formation : mise en mots du travail et transformation des pratiques* communication au Colloque de Pau « Formations initiales et continues au regard des recherches et de la philosophie de l'éducation » organisé par l'AFIRSE, mai 2002.

^{iv} Lahire. B. Logiques pratiques : le "faire" et le dire sur le "faire". *Recherche et Formation* Les savoirs de la pratique, un enjeu pour la recherche et la formation, INRP, n°27 1998.

^v Il s'agit d'une formation expérimentale mise en œuvre à la Guadeloupe dans la perspective de professionnalisation du réseau formation continue de l'Education Nationale.

^{vi} Les caractères italiques ont été ajoutés par nous.

^{vii} Champy-Remoussenard (1994) *L'analyse à caractère sociologique des situations de travail et son utilisation en formation professionnelle : le cas de l'entretien routier au Ministère de l'Équipement*. Thèse de Doctorat, Université Nancy2.

^{viii} Opus cit.

^{ix} D'après A. Abraham (*Le monde intérieur des enseignants*, EAP, 1982, p. 13), l'enseignant « le complice des autres pour cacher son vécu véritable » serait d'ailleurs un professionnel particulièrement en mal d'expression de son expérience personnelle...

^x Formation en vue de la professionnalisation d'un réseau citée plus haut.