



**HAL**  
open science

## Rendre visible la part insue de l'activité: quelques motifs, enjeux et fonctions remplies

Richard Wittorski

### ► To cite this version:

Richard Wittorski. Rendre visible la part insue de l'activité: quelques motifs, enjeux et fonctions remplies. Remoussenard Patricia (coord.). En quête du travail caché: enjeux scientifiques, sociaux, pédagogiques, Octarès, pp. 101-113, 2014. hal-01564056

**HAL Id: hal-01564056**

**<https://hal.science/hal-01564056>**

Submitted on 18 Jul 2017

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## RENDRE VISIBLE LA PART INSUE DE L'ACTIVITE : QUELQUES MOTIFS, ENJEUX ET FONCTIONS REMPLIES

Richard Wittorski

Université de Rouen (IUFM)  
Laboratoire CIVIIC  
76130 Mont Saint Aignan  
richard.wittorski@univ-rouen.fr

Nous nous intéresserons ici aux raisons pour lesquelles on constate une volonté contemporaine forte, tant dans les systèmes de travail que de formation, de rendre visible l'ensemble de l'activité (y compris donc sa part insue), considérant que cette intention est récente. En effet, la part « insue » de l'activité de travail n'avait jamais fait auparavant l'objet d'un questionnement aussi présent qu'aujourd'hui (les travaux classiques en analyse du travail auprès des organisations tayloriennes ont d'ailleurs largement montré que les « tours de mains » ne respectant pas la prescription étaient simplement ignorés dès lors qu'ils permettaient un résultat conforme à l'attendu). D'ailleurs, cet intérêt dépasse de loin la seule sphère des activités professionnelles pour s'étendre aux activités de la vie quotidienne : comme le montrent Brougère et Ulmann dans un ouvrage récent (2009, p.13), « *ce travail silencieux et invisible* » de la vie quotidienne fait l'objet, lui aussi, d'une attention toute particulière.

Ce que l'on peut dès lors appeler la face invisible ou encore « insue »<sup>1</sup> de l'activité déployée en situation de travail fait l'objet de toutes les attentions (et constitue donc une question sociale et de recherche vive) à l'heure où les outils d'analyse du travail deviennent plus « sophistiqués » et rendent possible l'étude plus fine de ces dimensions. Se posent alors plusieurs questions : pourquoi chercher à tout prix à rendre visible l'ensemble de l'activité des sujets au travail ? Qui poursuit ce projet et comment ? Quelles fonctions remplit-il ? Nous nous intéresserons ici à la fois aux motifs, que nous considérerons provisoirement comme étant les intentions explicites, et aux enjeux relevant pour nous davantage des intentions implicites. Or, l'analyse des enjeux ne peut probablement pas se suffire d'une analyse des points de vue des acteurs-« promoteurs » des réalités observées mais dépend d'une analyse fine des effets effectivement produits par les choix d'action (définissant un « effet » comme une autre transformation que celle(s) visée(s) par les objectifs de départ, souvent non annoncée, celle-ci pouvant rencontrer un ou plusieurs intérêts d'acteurs non explicités au départ). Nous essaierons ainsi d'avancer quelques pistes de réponse aux questions posées à partir de l'analyse de plusieurs dispositifs relevant du champ de la formation. Dans un premier temps, nous indiquerons l'actualité de l'intérêt social et scientifique pour la part insue de l'activité. Dans un second temps, nous insisterons sur un contexte social marqué par une forte valorisation de l'activité,

---

<sup>1</sup> Nous utiliserons ici indifféremment les vocables de « insue » ou « invisible » pour signifier une partie d'activité non identifiée par autrui alors que son auteur n'a pas pour projet de la cacher. Au contraire, nous utiliserons plus loin l'adjectif « clandestine » pour exprimer une activité ou une partie d'activité volontairement maintenue « invisible » par son auteur.

du sujet et de son développement. Quelques motifs, enjeux et fonctions assurées par cette volonté de mettre au jour l'ensemble de l'activité seront ensuite étudiées avant d'évoquer, dans un quatrième temps, les outils méthodologiques et conceptuels qui sont disponibles pour étudier la face insue de l'activité.

## **1. Du désintérêt puis de l'intérêt social et scientifique pour la part insue de l'activité**

Nous utiliserons le qualificatif « insu » pour parler des dimensions non identifiées ou non visibles de l'activité en raison du fait que dans bien des cas, ce que l'on ne connaît pas de l'activité réalisée est loin d'être volontairement occulté par les acteurs concernés mais simplement rendu non immédiatement visible y compris souvent aux yeux des premiers concernés qui « savent qu'ils savent faire » mais qui ne savent pas comment ils font. C'est même une des « propriétés naturelles » de certaines activités relevant de ce que l'on nomme souvent les « métiers de l'humain » ou les « métiers de la relation ». Il en est ainsi par exemple de la relation éducative, cœur de métier dont le détail des façons de procéder est souvent peu connu des éducateurs eux-mêmes qui ont du mal à mettre en mots ce qu'ils font (nous en reparlerons en 3.1)...

Proposons ici l'idée que, s'agissant des champs du travail et de la formation, nous sommes graduellement passés d'une longue période de désintérêt manifeste à l'égard de la part non visible de l'activité à une période contemporaine caractérisée, au contraire, par la recherche d'une mise au jour presque systématique de la part insue du travail en réponse à des enjeux nouveaux.

En effet, d'une certaine façon, jusqu'à un passé assez récent (première moitié du 20ème siècle), nous ne disposions pas d'outils permettant une analyse fine du travail. Nous n'avions donc accès à l'activité d'un individu qu'au travers de la spécificité de son résultat (la pièce produite ou le service rendu) ou au travers de ce qu'il pouvait ou, plus précisément, voulait en dire. D'ailleurs, dans un contexte de relative stabilité socio-économique, il n'était alors nullement utile de faire la différence entre travail prescrit et travail réel... chacun se satisfaisant amplement de la situation dès lors que le travail était réalisé, chacun considérant également qu'il devait y avoir une correspondance évidente terme à terme entre l'activité prescrite et l'activité réalisée... C'est probablement avec la découverte, grâce aux premiers travaux systématiques d'analyse du travail dans l'industrie (d'abord), de la différence existant, même dans des systèmes de travail très rationalisés, entre le « prescrit » et le « fait », que l'intérêt pour les dimensions insues, voire clandestines<sup>2</sup> du travail est apparu. Dans une première acception, la part insue de l'activité renverrait donc à cet écart entre le réalisé et le prévu, elle concernerait ce que nous pourrions provisoirement nommer le « faire non prévu »...

Des méthodologies d'analyse de l'activité se sont développées ces 50 dernières années, notamment en lien avec l'apparition d'un nouveau discours sur le travail, accompagnant singulièrement la promotion de nouveaux modes d'implication de

---

<sup>2</sup> Clandestine au sens où une part de l'activité est maintenue volontairement invisible par son auteur

l'individu dans son activité. Aujourd'hui, on constate en effet, la valorisation d'un modèle du sujet capable de construire sa propre vie en toute autonomie, capable de construire la synthèse de ses expériences. Selon Ehrenberg (1991, p. 16), « *chaque individu doit, dans son travail, ses loisirs ou sa vie affective, conduire sa vie comme un vrai professionnel de sa performance. Nous sommes désormais sommés de devenir des entrepreneurs de nos propres vies* »...

## 2. Une valorisation de l'activité, du sujet et de son développement

En y regardant de plus près, la volonté sociale de mettre au jour la part implicite ou insue de l'activité nous semble cohérente avec un mouvement d'ensemble plus large que l'on pourrait qualifier de « nouveau paradigme social » valorisant l'action, le sujet et son développement, dont on peut repérer quelques traits saillants :

- La valorisation de la notion d'activité. Il semble en effet que les « figures » sociales de l'individu acteur et auteur de sa propre vie, de l'efficacité immédiate de l'action concrète (professionnelle, sociale, voire privée) caractérisent de plus en plus notre environnement. On peut faire à cet endroit l'analyse d'un mouvement d'ensemble qui signe un nouveau mode de « gouvernance sociale » mettant en avant un sujet doué d'une autonomie suffisante pour piloter sa propre vie et accepter la délégation des responsabilités en provenance des institutions... C'est probablement dans ce contexte qu'apparaît la figure moderne du « professionnel ».

Plus précisément, s'agissant des espaces du travail, de la formation et de la recherche, on peut constater une conjonction de phénomènes que nous caractériserons provisoirement de la façon suivante (Wittorski, 2009) :

- dans le champ des activités de **travail**, trois évolutions très nettes sont repérables : le passage d'une logique de production « poussée » par l'offre à une logique de production « tirée » par la demande, le développement d'une culture du résultat et une certaine décentralisation du pouvoir. Ces évolutions s'accompagnent d'une délégation aux individus de la responsabilité d'une efficacité plus grande de leur activité,
- dans le champ des activités de **formation**, on constate la remise en cause d'une logique de formation reposant sur une seule offre externe de savoirs et la valorisation de l'activité « in situ » comme outil direct ou indirect de formation (via la notion de compétence, par exemple). Ce mouvement, valorisant un paradigme constructiviste, s'accompagne d'une volonté de rapprochement des deux champs du travail et de la formation dont l'enjeu consiste à ne plus les penser de façon séparée,
- dans le champ des activités de **recherche**, on peut constater la valorisation, à côté de paradigmes de recherche classiques, d'autres paradigmes tels le constructivisme, la recherche-action, la recherche-intervention (produire des savoirs pratiques, dont on peut saisir les

retombées sociales), la recherche pluri-inter-trans-disciplinaire (quelle que soit l'appellation usitée), dans une perspective holiste... L'heure est à la pensée globale et aux recherches garantissant des retombées concrètes.

- Pour répondre à ce projet d' « efficacité sociale et organisationnelle » plus forte, l'introduction et la valorisation d'une nouvelle image de l'homme au travail apparaît : un « professionnel réflexif » qui, tout à la fois, sait faire, sait dire comment il fait, sait analyser ce qu'il fait (au moment où il le fait) pour l'ajuster et sait communiquer à propos de son activité...

- Le passage d'une logique de la prescription externe forte du travail à une logique d'auto-prescription du travail : chacun devant être autonome et capable de prendre des initiatives (mais dans un environnement qui prescrit davantage les modes d'engagement au travail et qui les évalue beaucoup plus...).

- De façon liée, un nouvel intérêt pour les processus de déploiement de l'activité plus que pour le seul résultat de cette activité : il suffit de constater la fortune des démarches qualité, des référentiels de bonnes pratiques... De ce point de vue, si l'hypothèse est tenable, on passerait graduellement d'une culture de l' « activité produite » à une culture de l' « activité processus » ou à une culture du « procès d'activité » où l'enjeu devient la possibilité de garantir le résultat dès lors que la façon de faire est jugée « bonne ». On voit là probablement une des raisons de l'apparition des démarches qualité en réponse à des impératifs de compétitivité accrue sur des marchés plus exigeants...

On est ainsi amené à penser que la volonté de mettre au jour la part insue de l'activité sert avant tout un enjeu (implicite) d'optimisation de l'efficacité de la contribution des individus au travail dans un contexte où la prescription prend un nouveau visage. Dans le même temps, cette culture de l'activité diffuse l'idée qu'elle se fonde sur un nouveau projet qui consisterait (en apparence) à passer d'un « asservissement de soi au travail » (l'homme machine du système taylorien) à une « libération de soi au travail » (le nouveau professionnel réflexif, donc capable d'analyser ce qu'il fait et ainsi de s'en libérer)... C'est ainsi probablement qu'il est possible de comprendre l'intérêt grandissant pour les notions (connotées positivement) de développement personnel et de développement professionnel. En effet, dans un contexte où la contribution au travail des personnes dans leur « entièreté » est requise (non seulement en ce qui concerne des connaissances techniques mais s'agissant également de compétences dites transversales<sup>3</sup>, de formes accentuées de polyvalence, de qualités d'investissement dans des projets d'organisation...) en lien avec une intention d'adaptabilité plus grande à des situations de travail changeantes, il devient probablement essentiel de mettre l'accent sur les dynamiques d'apprentissage des individus au fil de l'activité...

---

<sup>3</sup> Les compétences transversales sont souvent désignées par les acteurs sociaux comme des compétences mobilisables dans des situations très diverses (à l'inverse des compétences dites spécifiques)

### 3. En réalité, des motifs, des enjeux et des fonctions variées

Le souhait d'optimiser l'efficacité du travail est-il le seul motif qui guide cette volonté de rendre visible l'ensemble de l'activité humaine, notamment sa part jusqu'alors « insue » ? Nous faisons l'hypothèse que les motifs sont variés et dépendent pour beaucoup de qui porte ce projet (les individus eux-mêmes (ou groupes sociaux auxquels ils appartiennent), les organisations ou les institutions de formation). Peu ou prou, nous considérons que ces motifs ont souvent à voir avec une intention de "mise en forme" d'activités et/ou d'individus. Par ailleurs, en vue d'accéder à cette part insue de l'activité, on constate un recours fréquent à des démarches de type analyse du travail ou analyse de l'activité ou encore analyse de pratiques.

#### 3.1 *A l'initiative des groupes sociaux ou des individus : entre professionnaliser/affirmer/défendre l'activité d'un groupe professionnel et faire reconnaître l'expérience individuelle « en actes »*

Un des motifs qui peut guider la quête d'une mise au jour de la dimension jusqu'alors « insue » d'une partie de l'activité professionnelle d'un groupe social peut concerner la volonté de faire reconnaître cette part d'activité auprès d'institutions susceptibles de consolider ou pérenniser l'activité concernée (conserver ou augmenter les subventions accordées ou créer des emplois supplémentaires, par exemple). Si l'initiative revient à des représentants du groupe social partageant cette activité, on constate souvent que l'intention consiste à défendre la légitimité de l'activité professionnelle face à des décisions institutionnelles qui peuvent avoir pour conséquence de la mettre à mal. **L'enjeu dominant est alors, selon nous, un enjeu de professionnalisation d'activité.** Prenons l'exemple des éducateurs intervenant en PJJ-MO (protection judiciaire de la jeunesse- milieu ouvert). Les textes définissant le parcours judiciaire des mineurs délinquants évoluent de façon significative au milieu des années 2000, donnant plus de place aux mesures judiciaires au détriment de la part consacrée à l'éducatif. Les éducateurs sentent alors leur activité menacée et commanditent, via leur organisme de formation, une recherche-action au CNAM<sup>4</sup> dont l'intention est d'identifier et de formaliser les « savoirs professionnels » relevant de la relation éducative. Comme bien d'autres activités relevant de la relation humaine, on constate en effet une difficulté récurrente à mettre au jour et définir qualitativement ce qui constitue précisément les ressorts et processus de l'intervention « auprès d'autrui » (ils restent largement insus). Dans le même temps, la reconnaissance sociale et institutionnelle de l'activité dépend de cette possibilité de formalisation de l'implicite.

---

<sup>4</sup> Equipe de recherche-action composée d'E Leplay, S Debris, N Faingold et R Wittorski (2006-2007)

La recherche-action qui s'engage alors s'inscrit dans des enjeux de professionnalisation des activités d'éducation PJJ en MO. Elle consiste à repérer des tendances communes ou régularités susceptibles non pas d'aboutir à un référentiel mais à un corpus de savoirs professionnels spécifiques à l'action éducative en MO, selon le mode de l'analyse de pratiques engageant une collaboration entre chercheurs-formateurs et praticiens. Les protagonistes construisent alors une définition de travail de la notion de « savoir professionnel » : ce sont des énoncés traduisant des compétences ou schèmes d'action validés par les éducateurs comme étant communs au groupe professionnel (Wittorski, 2011). Ces énoncés sont susceptibles d'être reconnus comme vrais, efficaces et légitimes par tous les titulaires d'un même métier (Educateur PJJ MO). Les savoirs professionnels sont donc spécifiques à un métier et le singularisent (par rapport à d'autres métiers). A titre d'exemple, voici quelques « savoirs professionnels » formulés à partir de l'analyse collective (chercheurs-éducateurs PJJ en MO) de l'activité « travailler la question du lien entre le jeune et sa famille » qui est jugée comme étant au cœur du métier d'éducateur PJJ en MO :

- « *Evaluer la teneur du lien jeune/parents en faisant raconter les histoires individuelles et familiales, en interrogeant ce qu'ils montrent de ce lien, en interrogeant la façon dont les uns et les autres se perçoivent* » ;
- « *Faire bouger le lien entre le jeune et sa famille en faisant part de notre compréhension de la situation, en agissant en tiers (vis-à-vis de cette relation), en mettant en œuvre des moyens adaptés (placement, thérapie...)* » ;
- « *Donner du sens en montrant et en aidant à comprendre l'importance du lien qui existe entre eux dans leur histoire* ».

Cette dynamique initiée collectivement par les représentants d'un groupe professionnel (ici les éducateurs PJJ en MO) peut également être initiée par des individus (en dehors ou non de toute revendication collective) qui souhaitent faire reconnaître par leur institution les compétences individuelles qu'ils ont pu développer au fil de leur activité « en plus » de la qualification qui leur est formellement reconnue et qui détermine leur niveau de responsabilité et de salaire. **L'enjeu consiste alors dans ce cas à faire reconnaître une professionnalité acquise sur le tas.** Un exemple illustrant cette démarche est celui du mouvement social initié par les ouvriers de la Fiat au milieu des années 1960 revendiquant la prise en compte de la « professionalita » (les compétences développées au fur et à mesure des années sur les postes de travail) en vue de faire évoluer les rémunérations liées principalement aux qualifications liées aux postes (Oddone et al, 1981).

### ***3.2 A l'initiative des espaces du travail (organisations) : entre transmission professionnelle, et point d'appui pour développer de nouvelles façons de travailler ainsi qu'un rapport différent au travail et à l'entreprise***

- La volonté de mettre au jour la partie jusqu'alors insue d'une activité peut également répondre à une intention qui consiste à **capter une expertise professionnelle « en actes » en vue de la transmettre à de nouveaux arrivants**. Il peut s'agir là, par exemple, d'un enjeu de transmission professionnelle d'une expertise en vue de maintenir ou de développer l'efficacité globale du travail dans une entreprise. Prenons l'exemple d'une entreprise de fabrication de moteurs électriques dans le nord de la France. Au milieu des années 1990, elle a constaté que sa pyramide des âges devenait défavorable et qu'une grande partie des ouvriers allait partir rapidement à la retraite. Or, le travail que ces ouvriers réalisaient était jugé très efficace sans que l'entreprise n'ait pris à aucun moment le temps d'identifier les façons de faire qui fondent cette expertise. Le risque envisagé alors par la direction était qu'au moment du départ à la retraite des ouvriers, et avec l'arrivée de nouvelles recrues, le travail ne perde en efficacité. L'entreprise a décidé de mettre en place un dispositif en deux temps permettant, à l'aide de séances d'analyse collective du travail couplées à des observations en situation de travail, de repérer cette expertise jusqu'alors « en actes », de la formaliser dans des outils de formation que les ouvriers proches du départ à la retraite allaient ensuite utiliser auprès des nouveaux arrivants, devenant dès lors leurs tuteurs pendant plusieurs semaines. Notons que les séquences d'analyse collective du travail réalisées par les ouvriers eux-mêmes leur ont permis de mettre en mots des façons de faire jusqu'alors attachées à leurs gestes et aux situations et a ainsi favorisé la transmission orale de cette expertise vers les nouveaux arrivants.

- Un autre motif présidant à la mise au jour de la part insue d'une activité professionnelle peut résider dans l'intention de **prendre appui sur l'activité identifiée pour favoriser le développement de nouvelles façons de travailler et un nouveau rapport au travail**. Prenons l'exemple d'une entreprise de textile (Wittorski, 1997) qui, pour sortir d'une situation économique difficile, a décidé de recourir à une analyse du travail réalisée par les ouvriers eux-mêmes en vue de définir de nouvelles pratiques professionnelles jugées nécessaires pour retrouver une situation économique viable. L'entreprise aurait pu procéder autrement, en demandant, par exemple, à des consultants externes de faire un audit et de former ensuite l'ensemble des salariés aux nouvelles « bonnes » pratiques ainsi décidées. L'expérience montre que ce choix peut souvent s'accompagner d'une opposition/résistance individuelle et sociale forte s'expliquant à la fois par la difficulté, pour les salariés, à adopter une pratique qu'ils n'ont pas eux-mêmes contribué à produire et par le contexte social de l'organisation (situation fréquente d'incertitude et de réduction d'effectifs...). Au contraire, quand on analyse les effets produits par le dispositif d'analyse collective du travail mis en place (définition collective de nouveaux modes opératoires et « remotivation » des ouvriers exprimant maintenant le souhait de travailler mieux et différemment...), on constate que le recours à l'analyse du travail par les salariés eux-mêmes révèle des enjeux forts relatifs à leur mise en adhésion vis-à-vis des nouvelles façons de travailler qu'ils contribuent à dessiner et vis-à-vis des impératifs de changement promus par l'organisation. Dans cet exemple, c'est bien parce que l'activité

professionnelle était jusqu'alors en grande partie exercée de façon routinière (mode taylorien) et sous-tendue par des « compétences incorporées » (Leplat, 1995) que la mise au jour de ces façons de faire insues, par les ouvriers eux-mêmes, a été vécue par eux comme étant la révélation d'une expertise insoupçonnée s'accompagnant non seulement d'un sentiment nouveau de valorisation de leur travail (lié à sa « réappropriation ») mais aussi de la conviction plus forte d'une évolution nécessaire des façons de travailler pour faciliter la sortie de crise. C'est donc bien ici le rapport à l'activité exercée et le rapport à l'entreprise qui a bougé pour les ouvriers.

### *3.3 A l'initiative des espaces de formation : tirer parti de/favoriser l'apprentissage au fil de l'activité*

- Mettre en place, dans le cadre de formations en alternance par exemple, des moments permettant à des stagiaires d'analyser la part « incorporée » (au sens de Leplat, 1995) de leur activité développée en stage peut servir une intention consistant à susciter des apprentissages à partir de l'activité déployée. **Il s'agit là pour nous d'un enjeu de développement professionnel de l'individu.**

Prenons l'exemple d'une recherche portant sur des enseignants stagiaires mis en situation d'analyser leurs pratiques professionnelles (Wittorski, 2005) dans le cadre de leur formation professionnelle alternée. Nous avons ainsi constaté que l'analyse de pratiques contribue à développer des « savoirs d'action » de type « process » ou « positionnement »<sup>5</sup> à propos de segments de l'activité non initialement identifiée par les stagiaires eux-mêmes. Les dispositifs d'analyse de pratiques proposés en formation d'enseignants tendent à fonctionner sur la base du développement d'une logique de la « réflexion sur et pour l'action » dans la mesure où il est souvent demandé aux participants de décrire rétrospectivement leurs pratiques voire d'en rechercher collectivement des ajustements. Cet exercice a pour particularité de donner aux pratiques un statut de connaissances individuelles sur l'action (chacun apprend individuellement de ses pratiques car il les met en mots, parfois pour la première fois), de connaissances partagées sur l'action (les uns apprennent de l'écoute des autres) et à produire de nouveaux savoirs pour l'action (au sens de la préparation d'actions nouvelles). Il s'agit dans le premier cas de connaissances car elles conservent une validité individuelle et dans le second de savoirs car ils font l'objet d'une élaboration et d'une validation collectives.

Au cours de l'analyse de pratiques, les sujets parlent de leur action, en la construisant en « unités significatives » en mobilisant en dominante une représentation centrée sur eux (le sujet-auteur) dans la situation ou sur l'environnement ou sur l'activité. Nous appelons ces énoncés des « représentations discursives formalisantes de l'action » qui ont effectivement une

---

<sup>5</sup> En référence aux travaux menés par le groupe de recherche « savoirs d'action » du Centre de Recherche sur la Formation-CNAM auquel nous avons participé

fonction de formalisation de l'action *a posteriori*. Cette « représentation discursive » est influencée par la représentation que l'individu s'est construite au cours de l'action précisément pour organiser celle-ci. Nous utilisons l'expression « représentation fonctionnelle de l'action » (en référence aux travaux d'ergonomie) pour désigner cette représentation accompagnant l'action, comparable par exemple à une image opérative (voir les travaux d'Ochanine) en ce qu'elle schématise la façon dont l'acteur voit la situation, ses intentions et son action au moment même de l'action. Autrement dit, ce qui est en jeu en analyse de pratiques n'est pas tant la description fidèle d'une scène vécue, mais la description (souvent difficile et l'on comprend pourquoi) d'un ensemble de significations accordées à la situation et à l'action. Avec Lave (1988), nous pouvons ici rappeler la différence entre l' « *arena* » (la situation telle qu'elle existe indépendamment de la signification que l'acteur lui accorde) et le « *setting* » (la signification que l'acteur accorde à la situation). L'une des particularités de l'analyse de pratiques est donc d'engager un travail individuel voire collectif sur l'enchaînement suivant (non linéaire) :

*situation (arena) - signification (setting) – action*

Lors d'une séquence d'analyse de pratiques, l'interaction avec le groupe et avec l'animateur, qui joue le rôle d'un tiers formalisant, favorise la transformation des « représentations fonctionnelles de l'action » en « représentations discursives formalisantes de l'action », ce qui correspond à un processus de transformation des pratiques en connaissances ou savoirs d'action. Les représentations fonctionnelles qui guident tout professionnel dans ses actes sont « intimes » alors que les représentations discursives formalisantes sont socialisées et elles permettent d'étudier les liens que fait l'individu entre l' « *arena* », le « *setting* » et l'action. Par ailleurs, les « unités significatives » évoquées plus haut ne sont pas les mêmes selon les dispositifs d'analyse de pratiques proposés. Il semble que dans certains d'entre eux, les « unités significatives » s'ancrent sur des représentations centrées sur le sujet-auteur de l'action, alors que dans d'autres, elles s'ancrent davantage sur des représentations centrées sur l'activité, voire l'environnement. Ainsi, les connaissances ou savoirs d'action produits ont plus à voir avec ce que nous avons appelé des « connaissances/ savoirs d'action de process » (liés à l'activité) en ce qui concerne certains dispositifs et des « connaissances d'action de positionnement » (liées à l'identité) en ce qui concerne d'autres dispositifs.

On le voit avec les résultats de cette recherche, dans le champ de la formation des enseignants ici, mais plus largement aussi s'agissant de formations à visée professionnalisante dans d'autres espaces d'activités, l'intérêt pour la dimension non immédiatement visible de l'activité répond à un enjeu qui consiste à mieux comprendre et favoriser **l'apprentissage au fil et à partir de l'activité**. Cette compréhension passe effectivement par une mise en lumière avec les individus concernés de l'ensemble des ressorts et processus de leur activité : au delà des intentions déclarées, interroger les intentions réelles des sujets; au delà des choix

prescrits, interroger les choix effectivement opérés; au delà des modes opératoires prévus, interroger les modalités opératoires réellement mises en oeuvre dans les situations... Cette compréhension passe également par le recours au développement par le sujet lui-même d'une activité mentale de description-analyse-formalisation des contours de son action.

#### **4. Des outils méthodologiques et conceptuels pour étudier/désigner la face insue de l'activité**

Nous disposons aujourd'hui d'outils d'investigation (les modèles d'analyse de l'activité en général) pour débusquer plus finement (outils méthodologiques) et nommer plus précisément (outils conceptuels) les « interstices de l'activité »<sup>6</sup> et sa part « invisible ». Les exemples pris précédemment montrent d'ailleurs que les dispositifs proposés à cette fin recourent souvent à des approches incitant les professionnels à développer une analyse ou une co-analyse de leur activité.

##### **4.1 Des outils méthodologiques**

La psychologie du travail mais aussi l'ergonomie proposent depuis longtemps des outils d'analyse du travail permettant de repérer *in situ* les processus liés au déroulement de l'activité en contexte (voir notamment les travaux fondateurs de Faverge et Leplat (1958) ; Montmollin (1984) et al). Les analyses ainsi réalisées mettent régulièrement en lumière des aspects de l'activité qui ont tendance à rester d'ordinaire, pour le sujet lui-même, dans l'ombre simplement parce qu'il n'est pas habituellement utile d'en avoir conscience pour travailler efficacement. Bien plus, en prendre conscience peut parfois susciter la désorganisation des gestes surtout quand ils ont pris un caractère « routinier ». Cet appareillage méthodologique réside souvent dans une combinaison entre questionnaire, entretien (pré et post-observation) et observation (souvent échantillonnée).

Depuis quelques décennies seulement, notamment en lien avec la valorisation des notions d'action et de développement (professionnel), on assiste à la proposition de méthodologies associant plus étroitement les sujets à l'analyse de leur activité : on parle souvent alors de co-analyse du travail. Il en va ainsi, par exemple, des outils issus de la clinique de l'activité (auto-confrontation simple ou croisée, instruction au sosie, Clot et Faïta (2001)) mais aussi de la technique de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2006),... L'idée est bien ici non seulement de comprendre l'activité d'un sujet mais également de faire en sorte que sa participation directe à l'analyse de son activité soit, pour le sujet impliqué, une occasion de développement professionnel. L'hypothèse implicite partagée par ces approches nouvelles consiste, selon nous, à dire que l'analyse de l'activité est une occasion de développement si elle permet d'accéder à la fois à l'activité réelle

---

<sup>6</sup> Au sens des espaces, souvent peu visibles, situés entre des éléments composant une même activité (par exemple les processus intermédiaires de choix et de prise de décision...)

mais également au rapport que le sujet entretient avec elle (affects, représentations associées...). On le voit, la part « insue » de l'activité fait donc également l'objet de toutes les attentions d'autant qu'elle peut être l'occasion/le support d'apprentissages... et de développement.

#### 4.2 Des outils d'analyse

En lien avec l'apparition des démarches méthodologiques précédemment mentionnées, on constate l'apparition d'un lexique spécifiquement proposé pour essayer de « lire/traduire » la part insue de l'activité humaine (notamment dans l'espace du travail), la dimension implicite et incorporée (à l'action) du savoir : on parle alors tour à tour de « compétence incorporée », « savoir caché dans l'agir professionnel », « savoir tacite », « savoir pratique », « savoir d'expérience »,... :

- Leplat (1995) a ainsi introduit la notion de « **compétence incorporée** » pour désigner une compétence développée au fil de l'activité sans que son auteur s'en aperçoive et qui est très attachée à l'action et au contexte. Elle adhère en quelque sorte à l'action. Les compétences incorporées sont « *facilement accessibles, difficilement verbalisables, peu coûteuses sur le plan de la charge mentale, difficilement dissociables, très liées au contexte* » (1997, p. 142) et à la réussite de l'action.

- Schön (1996) propose pour sa part la notion de « **savoir caché dans l'agir professionnel** » pour traduire le fait, par exemple, que si nous connaissons bien le visage de quelqu'un, on saura le reconnaître dans une foule sans savoir expliquer pourquoi. Le savoir a alors les propriétés suivantes : « 1) *il y a des gestes, des identifications et des jugements que nous savons faire très spontanément, nous n'avons pas à y réfléchir ; 2) on ignore souvent si on a appris à agir ainsi, on réalise seulement qu'on agit de telle façon ; 3) dans certains cas, on a été conscient à un moment donné de ce que l'on comprenait mais cela s'est trouvé par la suite incorporé à notre perception des gestes ou opinions. Dans d'autres cas, il se peut qu'on n'en ait jamais eu connaissance. Dans les deux cas, cependant, on est habituellement incapable de décrire le savoir que révèle notre action. C'est dans ce sens que je parle de savoir en cours d'action (knowing in action), celui qui caractérise le savoir pratique ordinaire* » (Schön, 1996, p. 205). L'auteur rapproche ces savoirs de ce que Polanyi appelle les « **savoirs tacites** ».

- Van der Maren (1996) parle, quant à lui, de « **savoir pratique** », qui est « un savoir singulier, localisé, contextualisé ». La réalité dont il parle inclut l'homme avec son système de valeur. Ce savoir est qualitatif, il s'appuie sur des repères observés dans l'environnement et il constitue une vision syncrétique à propos d'un système de relations entre des actions et des signes perçus et non pas expliqués. Par opposition, le savoir scientifique « *a une prétention universelle, ses énoncés sont généraux et portent sur une réalité conçue comme une chose. Il est quantitatif et s'appuie sur des mesures qui sont construites à propos d'un nombre réduit de paramètres isolés, entre lesquels il établit des relations de causalité afin d'expliquer la réalité en la modélisant* » (Van der Maren, 1996, p. 35).

- Tardif et Lessard (2000, p. 395), quant à eux, parlent de « **savoir d'expérience** » pour désigner l'intériorisation des règles implicites d'action acquises avec et dans l'expérience de l'action... « *Nous ne pouvons agir qu'en oubliant le processus historique d'apprentissage à travers lequel nous sommes devenus compétents pour faire cette action. Ce processus n'est pas derrière nous, il est au contraire ancré et intériorisé dans chacun de nos actes* ». Le savoir d'expérience « *est ouvrage, lié aux tâches, façonné, il est pratique, il est interactif, il est syncrétique et pluriel, il est hétérogène, il est complexe et non analytique, il est ouvert, poreux, perméable, il est personnalisé, il est existentiel et faiblement formalisé, il est temporel et évolutif* » (opus cité, p. 401).

- Schwartz Y. (1999) propose la notion de « **savoir investi** » pour désigner les savoirs produits par l'expérience. Il considère que l'expérience relève de la « renormalisation<sup>7</sup> » en situation lorsque la prescription n'est pas suffisante pour gérer l'inédit des situations. L'expérience constitue le patrimoine de l'individu, il parle de « savoir investi » pour la désigner. Par différence avec le savoir formel, « *les savoirs investis sont des savoirs qui se donnent en adhérence, en capillarité avec la gestion de toutes ces situations de travail, elles-mêmes prises dans des trajectoires individuelles et collectives singulières, contrairement aux savoirs académiques, formels, qui eux sont désinvestis... indépendants des situations particulières* » (Schwartz Y. , 1999, p. 215).

Ces outils d'analyse (nous n'en avons cité que quelques-uns) sont autant de propositions pour penser la part implicite ou insue de l'activité. A leur manière, ils insistent sur l'idée que celle-ci relève d'un « couplage » étroit entre l'individu et la situation, d'une configuration au sens d'Elias (1987) c'est-à-dire qu'elle ne peut se comprendre qu'en étudiant le système d'interdépendance étroit entre le sujet et la situation. C'est probablement ce caractère fortement syncrétique qui explique la difficulté à en rendre compte...

## **En conclusion**

Nous avons essayé dans ce texte de mettre en évidence quelques unes des raisons pour lesquelles on constate aujourd'hui un intérêt prononcé pour la face insue de l'activité : optimiser l'efficacité du travail, faire reconnaître l'activité à des fins d'amélioration de la place d'un groupe social dans l'espace professionnel ou de défense par celui-ci des « tours de mains » spécifiques..., favoriser la

---

<sup>7</sup> « *Aujourd'hui, dans nos environnements de travail régulés par des normes techniques, économiques, gestionnaires, juridiques, toute situation de travail est toujours en partie l'application de normes, j'appelle cela des normes antécédentes qui, s'il n'y a avait que cela, feraient du travail l'équivalent d'un protocole expérimental... On peut dire que toute activité est un débat, une « dramatique » au sens où il se passe quelque chose, entre des normes antécédentes (tout ce qui est du côté de l'expérimentation et du protocole) et tout ce qui est de la rencontre de rencontres et là il faut « renormaliser » c'est-à-dire qu'aucune prescription d'aucune sorte ne dit comment agir... Il faut s'appuyer sur des aspects du protocole mais il va bien falloir se donner à soi même des normes pour traiter l'aspect non standard de la situation. Il y a là un postulat d'appel à l'expérience, car s'il faut que chacun se donne des normes pour traiter l'aspect singulier de la situation, il le fait avec son patrimoine, on dira avec son expérience* » (opus cité, p. 13).

transmission professionnelle, produire de nouvelles façons de travailler, développer l'apprentissage à partir de l'analyse de l'activité...

On le voit, cet intérêt s'inscrit souvent dans un jeu de régulations sociales et dans un débat social qui structure les relations entre « les uns » (organisations, institutions...) qui prescrivent « aux autres » (les professionnels) à la fois ce qu'ils doivent faire et les situations dans lesquelles il convient de les placer et la façon dont « les autres » vivent et réagissent à ces prescriptions et situations et veulent faire reconnaître d'une certaine manière ce qu'ils savent faire. De façon succincte, il semble bien que cet intérêt prend plus largement place dans un contexte où, dans bien des secteurs, les changements quasi-permanents rendus nécessaires dans l'organisation et la structuration des activités professionnelles conduit naturellement à prendre appui sur les « tours de main » développés au fil du travail dès lors qu'ils correspondent à des innovations perçues comme utiles par les organisations.

Ces dimensions insues de l'activité ont longtemps été passées naturellement sous silence dans le champ des pratiques d'éducation et de formation en lien avec une conception plutôt « déductive ou applicative » des rapports entre formation et travail : considérer, par exemple que les deux espaces de la formation puis du travail sont séparés en lien avec l'idée que l'on apprend d'abord en « formation formelle » avant de pouvoir « faire ». Dans cette hypothèse, ce qui se joue et se passe dans la sphère du travail n'intéresse pas l'éducateur et le formateur. Aujourd'hui, on le voit avec l'introduction d'une conception plus « intégrative » des rapports travail formation valorisant l'apprentissage conjoint en formation formelle et au fil de l'activité professionnelle, la dimension insue de l'activité rencontre naturellement un intérêt de la part des milieux de la formation. Sur un autre plan, s'agissant de l'activité des enseignants et formateurs eux-mêmes, ces dimensions non visibles de l'activité commencent à faire l'objet d'investigation au travers, par exemple, de l'utilisation de méthodologies issues de la clinique de l'activité pour saisir les interstices des pratiques enseignantes à l'aide de la combinaison d'observations de pratiques de classe et d'entretiens de type autoconfrontation. Ces travaux montrent notamment que les « tours de mains » développés dans l'action recèlent souvent des savoirs tout aussi efficaces, voire même plus efficaces que les savoirs didactiques et pédagogiques constitués... Dès lors, il semblerait probablement utile d'utiliser les apports de ces travaux dans le champ des pratiques de formation des enseignants.

## **Bibliographie**

- Brougère, G. et Ulmann A.L. (2009). *Apprendre de la vie quotidienne*. Paris : PUF.
- Clot, Y. et Faïta, D. (2001). Entretiens en auto confrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Education Permanente*, 146, 17-25.
- Ehrenberg, A. (1991). *Le culte de la performance*. Paris : Calmann-Lévy.

- Elias, N. (1987). *La société des individus*. Paris : Fayard.
- Faverge, JM. Et Leplat, J. (1958). *L'Adaptation de la machine à l'homme*. Paris : PUF.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice : mind mathematics and culture in everyday life*. Cambridge : University Press.
- Leplat, J. (1995). A propos des compétences incorporées. *Education Permanente*, 123, 101-114.
- Leplat J. (1997). *Regards sur l'activité de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : PUF
- Montmollin, M. (1984). *L'intelligence de la tâche*. Peter lang.
- Oddone, I., Rey, A. & Brante, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail*. Paris : Editions Sociales.
- Schôn, D.A. (1996). A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In J.M. Barbier (Ed.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 201-222). Paris : PUF.
- Schwartz, Y. (1999). La compétence, une question pour le philosophe. In Club CRIN (éd.). *Entreprises et compétences : le sens des évolutions* (p. 213-218). Paris : Les cahiers du club CRIN.
- Tardif, M. et Lessard, C. (2000). *Le travail enseignant au quotidien*. Louvain : De Boeck.
- Van Der Maren, J.M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Vermersch, P. (2006). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Wittorski, R. (1997). *Analyse du travail et production de compétences collectives*. Paris : L'harmattan.
- Wittorski, R. (2005). La contribution de l'analyse des pratiques à la professionnalisation des enseignants. In R. Wittorski (éd.). *Formation, travail et professionnalisation* (p. 21-43). Paris : L'harmattan.
- Wittorski, R. (2009). Jeter les bases d'une conception d'ensemble des liens entre activité-compétence-professionnalisation/ développement professionnel-identité. *Penser l'éducation*, 25, 143-155.
- Wittorski, R. (2011). La production de savoirs professionnels par et dans une recherche collaborative chercheurs-praticiens. In B. Bourassa, G. Fournier et L. Goyer (éd.). *Construction de savoirs et de pratiques professionnelles : le double jeu de la recherche collaborative*. Québec : PUQ, ouvrage à paraître.