



HAL
open science

Quand l'analyse et l'écriture de son activité transforment le rapport au travail

Corinne Savart-Debergue, Anne-Lise Ulmann

► **To cite this version:**

Corinne Savart-Debergue, Anne-Lise Ulmann. Quand l'analyse et l'écriture de son activité transforment le rapport au travail. 6ème colloque international de Didactique professionnelle (RPDP 2022), Haute Ecole Spécialisée de Suisse occidentale; Université de Genève, Jun 2022, Lausanne, Suisse. pp. 3-11. hal-04231109

HAL Id: hal-04231109

<https://hal.science/hal-04231109>

Submitted on 6 Oct 2023

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.

QUAND L'ANALYSE ET L'ÉCRITURE DE SON ACTIVITE TRANSFORMENT LE RAPPORT AU TRAVAIL

Corinne SAVART-DEBERGUE
corinnedebergue@yahoo.fr

Anne-Lise ULMANN
CNAM, 292, rue St Martin, Paris, France
Anne-lise.Ulmann@lecnam.net

Résumé

A partir du témoignage d'une ancienne auditrice cette présentation interroge la manière dont les enseignements portant sur l'analyse du travail et l'écriture du mémoire produisent des effets transformateurs. Au-delà de la singularité de cette situation, il s'agit de montrer comment ces regards sur le travail et les récits des interventions permettent de produire des savoirs construits à partir des problèmes auxquels se confrontent les professionnels. Visant un plus de liberté et d'émancipation, ces enseignements questionnent les visées de la formation.

Mots-Clés

Écriture-intervention- formation-construction de savoirs- réflexivité

Contenu de la communication

Notre communication à deux voix cherche à questionner les transformations manifestées par les étudiants du master « analyse du travail et développement des compétences » qui les initie aux métiers de l'intervention¹. Nous interrogeons plus particulièrement la réception des enseignements sur l'analyse du travail et la réalisation du mémoire de fin d'étude. Cette interrogation se porte ici sur l'enseignement de la didactique professionnelle qui soulève quasi systématiquement des réactions très contrastées chez les étudiants. Les uns manifestent leur enthousiasme au motif qu'il leur permet de mieux cerner ce qu'ils éprouvent professionnellement, sans avoir pu jusqu'alors identifier le sentiment de malaise qui souvent les a conduits à venir se former au Cnam ; les autres soulignent plutôt une inquiétude liée au fait qu'ils ne vont plus répondre complètement de la même manière aux demandes de leur

¹ Le master CIDC (conseil intervention développement de compétences), initialement nommé DCIO (Diplôme de conseil et d'intervention dans les organisations), puis ATDC (Analyse du travail et développement des compétences) et aujourd'hui Conseil intervention et développement de compétences a été créé par Guy Jobert lors de sa venue au Cnam. Même si ces appellations successives ont conduit à différentes modifications de la maquette initiale, les principes structurants de ce diplôme restent fidèles aux orientations initiales : comprendre le travail pour intervenir dans les organisations.

hiérarchie ou aux attendus d'usage des référentiels. En quoi cet enseignement produit-il, plus que d'autres enseignements, ces effets de « révélateurs » ? Comment les écrits produits à l'occasion de ces analyses engendrent-ils ces effets de transformation ? Comment les formateurs prennent-ils cela en compte ?

Nous présenterons dans un premier temps les attendus de cet enseignement sur la didactique professionnelle, puis Corinne, ancienne étudiante du master livrera son expérience avec un recul de trois ans. Ses propos nous conduiront à identifier au moins en partie, ce que peuvent engendrer les dimensions insues de cet enseignement. En dernier lieu nous ouvrirons la discussion sur la manière dont le travail réflexif demandé avec l'écriture de ces analyses et du mémoire constitue un levier qui dépasse les intentions pédagogiques des formateurs et renvoie à ce que former veut dire.

Le master CIDC du Cnam et l'enseignement portant sur l'analyse du travail

La formation dont il va être question au cours de cette communication, s'adresse à des professionnels qui ont déjà une expérience de travail conséquente dans le champ des ressources humaines ou de la formation mais qui souhaitent soit s'en dégager en acquérant un diplôme de master 2 pour évoluer professionnellement, soit se perfectionner dans leur domaine, soit saisir l'opportunité d'une formation pour prendre de la distance avec leur activité et réfléchir à un autre mode d'exercice (changement de métier, de statut, de structure, de lieu d'exercice...). La grande majorité des auditeurs exercent leur activité professionnelle durant la semaine et viennent suivre les cours les vendredis et samedis. Outre les exigences habituelles (niveau d'études, motivation, financement...) l'admission à la formation est subordonnée à la conduite d'un projet ou d'une intervention qui constitue une sorte de « fil rouge » des enseignements leur permettant de débattre avec les différents formateurs des questions et des difficultés qu'ils rencontrent dans la conduite de ce travail. Parmi les enseignements et les travaux demandés, l'analyse de l'activité d'un professionnel de leur choix doit être faite en mobilisant les apports des sciences du travail et notamment de la didactique professionnelle. Par ailleurs, un mémoire de fin d'étude qui doit analyser avec distance le projet ou l'intervention conduite, est demandé pour valider l'obtention du diplôme.

Si l'établissement de la maquette pédagogique, telle qu'elle est brièvement présentée, doit permettre des apprentissages bien identifiés par les formateurs, les apprentissages effectifs faits par les auditeurs sont plus délicats à déterminer. Qu'apprennent-ils réellement de ces allers/retours entre leurs pratiques de travail et les enseignements effectués ? En quoi cette analyse réflexive sur la conduite du projet est-elle formatrice pour chacun d'entre eux ? Que savons-nous des usages qu'ils feront des apports théoriques et méthodologiques effectués sur le travail, la formation et l'intervention ? Quelle responsabilité engageons-nous dans ces apprentissages ?

L'enseignement de la didactique professionnelle est souvent perçu comme un enseignement méthodologique exigeant des modalités d'observation et de recueil du matériau d'analyse rigoureuses. Sans doute cette dimension est-elle présente dans les apports qui sont faits aux

auditeurs², mais l'on constate souvent, que pour la majorité d'entre eux, il relève plutôt d'un enseignement épistémique qui peut venir ébranler profondément leurs conceptions et leurs convictions sur les manières d'appréhender la formation et plus globalement le travail. Dans l'enseignement que nous effectuons, cet enseignement nécessite de mobiliser des apports sur le travail pour analyser une situation professionnelle réelle, de leur choix. Or, le fait de demander à l'auditeur de réaliser « en vraie grandeur » l'analyse du travail d'un professionnel à des fins de formation, n'est pas une demande anodine, simplement envisagée comme un exercice d'entraînement. Elle l'oblige à regarder autrement une situation de travail, en mobilisant des notions telles que les tâches, la prescription, la tâche redéfinie, les buts... qui constitue une manière de faire en rupture avec une ingénierie de formation, plus classique, davantage centrée sur les résultats de l'action que sur les raisonnements tenus dans le cours de celle-ci. Cet écart aux apprentissages précédents et les conséquences que cela peut engendrer dans le travail de conception, constitue souvent une découverte qui provoque des réactions contrastées : un très grand enthousiasme, le sentiment de « *comprendre enfin...* » ou à l'inverse une plus grande circonspection, « *comment tenir compte désormais des référentiels...* » ? Quelles que soient les réactions à cette première initiation à l'analyse de l'activité, il apparaît que cet enseignement constitue ce que l'on pourrait nommer une « ressource³ » éducative (V. Charbonnier, 2014) qui offre l'opportunité (souvent inédite) de déplier le travail d'un professionnel et ce faisant, de faire écho à son propre travail. Il nous semble que l'enjeu d'un tel apprentissage est là : saisir l'activité d'autrui pour réfléchir à comment penser sa formation révèle en creux sa propre activité, son rapport au travail, ce que ces professionnels ont rarement l'occasion d'interroger et ce à quoi ils ne s'attendent pas en effectuant cet exercice. Nous faisons l'hypothèse que ce retour du travail d'autrui vers soi est au cœur des enjeux de la formation.

Les souvenirs de Corinne sur l'analyse de l'activité et la rédaction du mémoire de master 2

La découverte de l'analyse de l'activité a eu lieu lors de ma reprise d'études, au Conservatoire National des Arts et Métiers de Paris.

² Nous préférons garder l'appellation d'auditeur à celle d'élève ou d'étudiant pour nous départir de l'univers scolaire, toujours très présent dès qu'il s'agit de formation.

³ « Une ressource est génétiquement seconde, elle vient *après* et *en appui* à un besoin, plus ou moins formalisé. Dans le registre et le champ de la production et de la diffusion des savoirs, une ressource se présente donc comme une réponse à un besoin de connaissance, c'est-à-dire comme une *ressource d'information*. Et par information, on désigne « une connaissance inscrite (enregistrée) sous forme écrite (imprimée ou numérisée) orale ou audiovisuelle », comportant « un élément de sens » (Le Coadic, 1994, p. 7) dans le but de sa transmission » à un ou plusieurs autres individu(s) » in Vincent Charbonnier. Quelques éléments pour une réflexion sur la notion de ressource(s) . 2014. hal-01318496

J'ai tout d'abord compris ce que provoquait le récit de son activité auprès des salariés que j'interrogeais et à quel point ce récit les transformait. Plusieurs années après et avec suffisamment de recul, je peux affirmer qu'un changement s'était aussi déjà opéré en moi à ce moment-là.

Mon apprentissage de l'analyse de l'activité (lors de ma première année de master) a été transformateur et révélateur dès le départ, sans que j'en aie vraiment conscience, sur des enjeux stratégiques concernant mon propre travail. Ces apports m'ont donné suffisamment confiance en moi pour poursuivre ma reprise d'études jusqu'au master 2.

Durant mon année de master, d'autres savoirs sur l'analyse du travail très précieux ont dû être éprouvés au moment de la conduite d'une intervention.

Celle-ci concernait l'accompagnement des salariés dans l'institution dans laquelle je travaillais depuis 11 ans. J'étais déléguée du personnel et dans le cadre des cours du master, les apports sur la sociologie des organisations et la dynamique des entreprises me semblaient intéressants pour ce projet.

Lors de l'intervention, qui consistait à accompagner les cadres, mes pairs, dans leur propre accompagnement des salariés lors des entretiens professionnels. Ce dispositif français est désormais obligatoire tous les deux ans pour discuter avec les professionnels de leur parcours dans l'entreprise et notamment de leurs éventuels besoins en formation pour soutenir leur projet professionnel.

Mon statut, durant l'intervention, a changé plusieurs fois. Je suis passée de salariée cadre à intervenante interne puis très vite, des événements institutionnels non prévus m'ont obligée à changer encore de fonction, passant d'intervenante à déléguée du personnel. Ce dernier changement était lié à un cas de harcèlement moral.

Très vite, en tant que déléguée du personnel très active, j'ai été « punie » par la direction car je soutenais les salariés. Le directeur de l'association m'a demandé de changer de lieu d'exercice de mon activité au moment où le cadre soupçonné de harcèlement moral devait revenir travailler après un arrêt maladie de plusieurs mois. Nous travaillions dans les mêmes locaux et il devait revenir dans de bonnes conditions, ma présence le dérangeait. Pour justifier cette décision, le directeur a argué les relations supposées mauvaises entre ce collègue et moi. Je n'ai pas renchéri sur ces allégations mais j'ai répondu en recentrant mes propos sur le travail et l'organisation du travail. Les relations entre le directeur et moi n'avaient jamais été basées sur ce genre de positionnement de ma part, l'affect étant un peu l'essence de celles-ci. A plusieurs années de distance, je pense que nous avons été tous les deux surpris de cette tournure. Les résultats sont là : je n'ai pas changé de bureau.

L'intervention a pu reprendre mais j'ai gardé en moi une colère vis-à-vis de ce que je jugeais comme étant une injustice. Celle-ci a perduré au-delà de l'intervention qui s'était pourtant bien terminée. Cette colère me bloquait dans l'écriture de mon mémoire qui devait relater cette intervention.

Mon directeur de mémoire a alors été très astucieux et dans une provocation très douce m'a demandé de faire un choix, soit je faisais un mémoire sur ma colère, soit je regardais ce que j'avais mis en place pour que mon intervention puisse aller jusqu'au bout. J'ai accepté de laisser ma colère de côté...

Très peu de temps après, il m'a proposé de demander à ma directrice des ressources humaines, la commanditaire de mon intervention et garante des relations entre salariés d'être au jury de ma soutenance de mémoire.

Ayant une très grande confiance en l'analyse de mon directeur de mémoire, j'ai accepté...et la DRH aussi...

A partir de ce moment, l'écriture du mémoire a été une vraie révélation pour moi. En l'écrivant et en expliquant comment l'analyse du travail a été une double ressource, pour comprendre les autres mais aussi comment elle a agi sur moi pour surmonter les obstacles, j'ai pu construire de nouveaux repères dans mon propre travail. Le titre de mon mémoire, a été trouvé à la fin de son écriture « L'intervention interne comme processus de construction de nouveaux repères dans le travail ». Tout est dit !

Parmi tout ce que l'analyse m'a apporté, je retiens particulièrement deux points essentiels :

- Le premier a été la déculpabilisation de qui j'étais comme travailleuse ; ce sentiment s'est produit au fur et à mesure de l'intervention, grâce au pas de côté que l'analyse du travail m'a permis de comprendre sur moi en écoutant mes pairs. J'ai accueilli cette nouvelle image de moi avec un soulagement tellement important que plusieurs de mes collègues me disaient ne plus me reconnaître. J'étais apaisée et posée.
- le second point, dans la suite logique du précédent, a été d'avoir su remettre le travail au centre des échanges quand le directeur m'a demandé de changer de lieu d'exercice.

La soutenance a été l'occasion de confronter cette dépersonnalisation des problèmes avec la DRH quand elle a essayé de « m'attaquer » sur mon émotion et mes affects au moment des échanges. Je crois avoir réussi là aussi à remettre le travail au centre des discussions. J'ai quitté l'association 3 mois après cette soutenance....

Aujourd'hui, je travaille dans un syndicat et je m'attache à travailler avec mes collègues militants autour de l'analyse de l'activité auprès des travailleurs par les syndicalistes.

Là aussi, la transformation s'opère quand l'activité est au cœur des discussions et quand on donne réellement la parole aux travailleurs. Cette transformation s'observe auprès de la personne qui parle de son activité mais elle agit aussi sur ma posture de syndicaliste. Voilà qui pour moi est nouveau et, pour être honnête, pas tout à fait gagné!

« Travailler, dit Guy Jobert, c'est produire mais aussi analyser ce que l'on fait ». L'écriture de mon mémoire m'a permis cette distance et cette analyse. Pour moi, cela a été une réelle libération, qui me permet à présent de regarder mon propre travail et mon positionnement. Je sors enfin de l'affect qui produisait autant de bonheur que de culpabilité dans mon quotidien. L'intervention et l'écriture du mémoire m'ont réellement permis de construire de nouveaux repères concernant ma vision du travail.

Les dimensions insues de l'enseignement de la l'analyse du travail et de l'écriture d'un mémoire sur sa propre activité

Les souvenirs de Corinne sont bien sûr très personnels et liés à son histoire, mais si nous les avons sollicités c'est qu'au-delà de leur dimension singulière, ils mettent en évidence des déplacements dans la manière d'appréhender le travail et des transformations subjectives qui nous paraissent liés aux enseignements de l'analyse du travail et de l'écriture du mémoire.

La première découverte, comme l'expliquera Corinne, est que l'activité d'autrui engage une double compréhension : celle du professionnel étudié, qui remet souvent en question des allant de soi peu questionnés notamment sur ses compétences, et sa propre activité en identifiant plus précisément comment soi-même on se trouve engagé dans son travail, pris par des enjeux multiples qui relèvent autant de l'éthique que de la pratique. Comprendre autrui permet de mieux comprendre ce que l'on est, veut, ou croit être...Le « Je est un autre » du poème de Rimbaud, n'est plus seulement poésie, il s'incarne dans la découverte de l'écoute et de l'observation du travail de l'autre, et installe une béance qui ne cessera de s'accroître tout au long du master.

Outre ce double lien, à l'autre et à soi, nous constatons également que les apports théorico-méthodologiques effectués pour donner accès à ce qui fonde la didactique professionnelle, font d'autant plus sens qu'ils renvoient toujours à des questions concrètes de travail, des « problèmes » diraient Fabre. Ce que Corinne a exposé montre l'importance de mettre la focale d'analyse sur le travail pour construire d'une part une compréhension renouvelée des situations d'autre part son propre cheminement professionnel. Ce cheminement prend des formes différentes en fonction des personnes et de leur histoire mais il révèle l'importance de référer les savoirs aux situations rencontrées. Comme le rappelle M. Fabre, « les théories sont toujours liées aux problèmes qu'elles viennent résoudre et aux controverses qu'elles viennent trancher » (Fabre, 2017). Corinne montre bien dans son témoignage que c'est dans la confrontation directe à la complexité de sa situation qu'elle a pu mobiliser les apports sur le travail pour résoudre ses difficultés.

Le témoignage de Corinne nous amène à souligner deux points importants qui constituent dans notre expérience de formatrice des ressources importantes pour aider les professionnels à questionner les impensés de leur organisation et leur place au sein de celle-ci. Apprenant à ces professionnels le métier d'intervenant dans les organisations, cette réflexion centrée sur le travail d'une part et d'autre part sur l'analyse de sa propre implication dans les processus de travail, vise à développer « une aptitude à prendre en compte la complexité et l'imprévisibilité des transformations individuelles et sociales. (Monceau, p.215). Il nous semble dès lors que la psycho-sociologie qui a amplement contribué à développer une approche « clinique » de l'intervention (Ardoino,1993-1999, Cifali,12006) gagnent à être enrichie par les apports des sciences du travail, pour permettre aux professionnels de réfléchir au plus près des situations réelles de travail sans pour autant obérer la part de l'engagement subjectif des professionnels et la leur, en tant qu'intervenant.

Dans ce que rapporte Corinne, l'on peut comprendre son souci qui consiste, dans cet échange difficile avec sa hiérarchie, à remettre le travail au centre des échanges pour se dégager ainsi des affects qui obèrent les possibilités de raisonnement et de résolution de la situation. Or pour un professionnel peu accoutumé à la compréhension du travail et de l'activité, mettre au centre le travail n'est pas une opération facile quand les habitudes professionnelles tendent plutôt à l'effacer pour n'envisager et ne valoriser que la solution trouvée. Pour y parvenir Corinne est donc revenue sur les situations de travail en montrant l'importance du cadre de travail (proximité de collègues, rapidité des réponses apportées...), les visées attendues, les manières de s'y prendre, les raisonnements tenus pour vrais...qui organisent et structurent les manières d'agir de son activité et celles de son collègue. Cette capacité à dépasser l'affect du conflit pour débattre de ce qui se passe dans le travail et resituer les enjeux sur un plan

professionnel et non personnel, nécessite de s'être approprié l'importance des situations de travail pour problématiser à partir d'elles. La situation, qui fait l'objet d'un long temps d'apprentissage pour l'identifier et la sérier de manière à prendre appui sur des questions professionnelles pour déployer des raisonnements et réfléchir, s'impose dans cet échange comme une évidence. Corinne s'est approprié ce savoir nouveau pour elle, et le mobilisant, a su déjouer l'affectif pour dégager le sens de ce qui est à faire, en restant centrée sur ce qui fait problème. Pour autant, elle comprend également que « sa colère » doit aussi être travaillée, mais elle ne la dissocie pas des enjeux du travail. Le problème, même une fois résolu, subsiste comme ce qui donne sens à la solution ». (p.108)

Loin de chercher à éliminer le problème pour plaquer une solution, Corinne le tient constamment dans l'échange pour construire son questionnement et réfléchir. « Je lui ai répondu avec un discours basé sur le travail et l'organisation du travail. Les relations entre le directeur et moi n'avaient jamais été basées sur ce genre de positionnement ». Cette approche surprend son interlocuteur, qui finalement renonce à sa décision de changement de bureau, fondée semble-t-il, sur d'autres mobiles, moins liés à l'activité de travail.

Les transformations évoquées par Corinne ne peuvent s'appréhender sans prendre en compte une autre dimension de la formation, celle de l'écriture du mémoire dans le contexte de ce master.

Le mémoire attendu n'est pas un travail de recherche au sens académique du terme, impliquant un objet de recherche, des hypothèses, des méthodologies...Il relève plutôt d'un exercice professionnel, répondant à des normes d'écriture, d'analyse et d'organisation, mais impliquant surtout une mise à distance du travail effectué lors de la conduite du projet ou de l'intervention. Comme le souligne Mayen (2012), il n'est pas suffisant d'être confronté aux situations de travail, il faut aussi effectuer un travail de pensée à partir de ces situations pour en apprendre quelque chose. Le mémoire impose ce cadre : il contraint l'auditeur à revenir sur le traitement d'une situation problématique qu'il a rencontrée, pour la considérer avec distance en la rapportant à une question plus générale, susceptible d'ouvrir vers de nouvelles pistes de compréhension et d'action. Dans son mémoire de master Corinne évoque dans sa conclusion ce travail d'écriture : *Comme je l'expliquais en introduction, ce mémoire est une sorte de mise en abyme au sens de modalité autoréflexive de ce que j'ai mis longtemps à percevoir.... J'ai construit cette intervention en même temps que je me suis construite. J'ai appris en agissant mais j'ai aussi agi en apprenant. (...) Je me suis rendue compte que ce qui était un problème au départ s'est transformé en objet de réflexion que j'ai mis au travail (malgré moi au départ) et grâce auquel j'ai construit une nouvelle vision du travail » (p.100).*

Cette exigence d'écriture impose une posture particulière « dedans-dehors » qui permet à l'auditeur de prendre conscience des tensions, des difficultés, des opacités, parfois des contradictions du milieu de travail dans ses différentes composantes (organisationnelle, contenu du travail, mobilisation personnelle...) qui sont des questions centrales pour s'engager dans une fonction d'intervenant. Le mémoire n'est pas seulement un exercice universitaire attendu à ce niveau d'étude, il opère plutôt comme un cadre de contrainte qui produit une « rupture paradigmatique » (Bachelard) propice au développement de la pensée.

Corinne ne considère pas le problème résolu une fois qu'une solution est trouvée, mais, sans doute en raison des exigences attendues pour l'obtention de ce diplôme, continue de penser cette situation sans la décorréliser de la solution trouvée. Les savoirs qu'elle en retire, ne sont

plus des savoirs « fermés et statiques » (Bachelard), « en miettes » (Boltanski, 1987), appris en vue d'être appliqués. Ils deviennent des savoirs appropriés, incarnés qui peuvent faire ressource dans de multiples situations nouvelles. Si les savoirs transmis sont reçus comme des « informations » nouvelles, que les auditeurs peinent parfois à mobiliser, le travail d'écriture du mémoire opère une sorte de « catharsis intellectuelle et affective » (Bachelard, 1938, 1965 p.18) qui permet le passage de l'information transmise mais non encore appropriée au savoir incarné. Ainsi la distance à l'action mais également la mise en récit de l'intervention imposées par l'écriture du mémoire donne l'opportunité au professionnel de se mettre en réflexion pour comprendre ce qui a entravé son action. Confronté à la compréhension de ce qui résiste, il est amené à comprendre ce qui se joue au-delà de la singularité de la situation de manière à dégager de nouvelles pistes d'action et à en tirer des enseignements pour ses actions futures. « L'intervention et l'écriture du mémoire m'ont réellement permis de construire de nouveaux repères concernant ma vision du travail. » explique Corinne. Ce retour sur l'intervention par l'écriture, permet à Corinne d'une part de se dégager de sa colère, sans pour autant l'enfouir tout en l'amenant à mieux cerner sa place dans ce processus de travail. L'écriture du mémoire lui permet de retirer de cette expérience une « connaissance ouverte et dynamique », (ibid) qui va lui permettre de quitter cette association, sans que ce départ ait été initialement dans son projet.

Ce que former à l'analyse du travail veut dire...

La présentation du témoignage de Corinne en regard des enjeux des enseignements sur la l'analyse du travail et la rédaction du mémoire nous conduit à questionner le sens même de ce que nous faisons quand nous incitons les auditeurs à comprendre et analyser le travail. L'enjeu de ces apprentissages sur l'analyse du travail et sur l'intervention n'est pas la maîtrise de ces protocoles de travail que l'on demande aux auditeurs. Ceux-ci ne sont que des moyens pour tracer un chemin de compréhension plus ambitieux. L'intérêt réside plutôt dans la compréhension de ce qu'ils peuvent apporter aux problèmes auxquels se confrontent les professionnels. Il s'agit donc comme le préconise Fabre de « réintroduire le sens du problème, qui peut seul fonder l'authenticité du savoir ». Le travail d'écriture du mémoire permet alors de réactualiser, de rendre plus visible le problème masqué par la solution trouvée et d'envisager de nouvelles compréhensions.

Cela suppose à la fois d'amener les auditeurs à questionner le problème, mais aussi à s'y confronter concrètement et à l'aborder dans une certaine historicité. La position que l'on attend qu'ils endossent en étant « dedans-dehors » d'une part est délicate à tenir, d'autre part suppose qu'ils aient le désir de questionner et non de se limiter à constater. Sur ce point bien des auditeurs résistent à cet engagement dans la compréhension des systèmes de travail, peut-être parce qu'ils n'ont pas trouvé des points d'appui suffisants pour leur permettent de supporter une déstabilisation de leurs points de vue. Peut-être aussi parce qu'au-delà de la déstabilisation et de son inconfort ils perçoivent que l'analyse des raisonnements tenus dans une situation ou la prise en compte des contextes de travail pour identifier et comprendre des choix qui diffèrent de la prescription comporte un pouvoir de subversion dont ils redoutent ou refusent le développement. Ont-ils tort ? Le silence dans les formations sur les choix, les

raisonnements et les arbitrages silencieux et insus des professionnels ne contribue-t-il pas à la reproduction d'un clivage entre ceux qui savent mais ne parlent pas, « les professionnels d'en bas » (Arborio et al, 2008) mais dans leur silence se mettent à distance de ceux qui prescrivent, et ceux qui parlent sans connaître le réel du travail et voient dans le silence des autres, des carences à combler par le moyen de la formation ? La formation aux enjeux et à la compréhension des différentes dimensions du travail ne recherche-t-elle pas l'émancipation et la liberté, au sens de Deleuze, rappelé S. Charbonnier (2017): « maîtriser des problèmes, dénoncer des faux problèmes et en proposer de nouveaux » ?

Bibliographie

- Arduino, J. (1993 - 1999). L'approche multiréférentielle et le devenir de la multiréférentialité. *Pratiques de formation-analyse*, 26-27 et 36.
- Arborio, AM, Cohen, Y. Fournier, N., Hatzfeld, N., Lomba, C. Muller, S. (2008). *Observer le travail, histoire, ethnographie, approches combinées*. Paris: La découverte
- Bachelard, G, (1938 / 1965) *la formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin
- Charbonnier, S. (2017), Entretien avec Michel Fabre. Association REDLCT. P. 105-118 – <https://www.cairn.info/revue-recherches-en-didactiques1-2017-2-page-105.htm>
- Cifali, M. (2006). Partis pris entre théories et pratiques cliniques. Dans M. Cifali, & F. Giust-Desprairies, *De la clinique. Un engagement pour la formation et la recherche* (pp. 127-144). Bruxelles: De Boeck
- Fabre, M. (1995) *Bachelard éducateur*. Paris PUF
- Monceau, G. (2016), « Transformations sociales et recherches intervention » p.209-222 in *La recherche intervention par les sciences de l'éducation Accompagner le changement*. Dir Marcel, J-F. Agora, Educagri Editions
- Mayen, P. (2012/1). Les situations professionnelles: un point de vue de la didactique professionnelle. *Phronesis*, 59-67
- Savart- Debergues, C (2019) *L'intervention interne comme processus de construction de nouveaux repères dans le travail. Une expérience d'accompagnement de cadres par l'une de leur pair*. Mémoire de master 2 ATDC (Analyse du travail et développement des compétences). Mai 2019. Cnam. Paris