

# **L'écriture comme analyseur des tensions identitaires dans une formation professionnalisante à l'Université. Le cas d'un adulte en formation à l'accompagnement professionnel individuel/*coaching***

---

Valérie Guillemot et Michel Vial  
*Université de Provence*

## **1 Présentation et contexte**

Cet article rend compte d'une recherche, à l'occasion de laquelle le traitement d'un corpus de données met en évidence la tension d'un remaniement identitaire accéléré par le dispositif de professionnalisation que constitue une formation diplômante professionnalisante en sciences de l'éducation à l'Université. Une formation vise à produire du changement chez le formé, au travers l'appropriation de savoirs qui vont permettre que l'activité soit autre à l'issue de la formation qu'elle ne l'était avant la formation. « Comme le soin, la thérapie, le travail social, le management, la communication, la formation constitue un espace d'activités qui a spécifiquement pour intention de changer quelque chose chez autrui ». Les « interventions sur autrui » tendent à vouloir modifier quelque chose dans les rapports entre sujets, activités et environnement » (Barbier, 2006, p. 53). Par activité est désigné tout ce que fait, dit, pense et ressent le sujet en train d'agir, qui déborde toujours la tâche prescrite : elle « ne peut pas être seulement exécution, conformité aux prescriptions. Elle suppose la capacité à évaluer la situation présente dans toute sa spécificité et à y répondre avec justesse » (Lhuillier, 2006, p. 158). Elle recouvre « ce qu'on cherche à faire sans succès et qui nous échappe, ce qu'on s'interdit de faire,

ce qu'on fait sans vouloir le faire, ce qu'on fait pour ne pas faire ce qu'on nous demande de faire, autrement dit les activités suspendues, empêchées ou, au contraire, déplacées » (Clot, 1999, p. 119). Le postulat que nous formulons est que l'écrit joue un rôle d'accélérateur de ce changement en cours. Ce qui est recherché est la fonction particulière de l'écriture dans un dispositif d'évaluation où la commande est double : production écrite et présentation orale.

Cette recherche à visée didactique s'inscrit dans le domaine de l'évaluation dans la relation éducative, définie comme relation entre un éducateur et un éduqué, l'éducateur ayant pour visée l'émancipation de l'éduqué. (Vial, 2010). L'évaluation, dans son acception étymologique, est une opération cognitive de travail du rapport à la valeur, et recouvre d'un contraire à l'autre le curseur des inscriptions épistémologiques que Rodrigues (2006), par exemple, catégorise en paradigme objectif et paradigme subjectif. Du côté du paradigme objectif, l'évaluation pensée dans le contrôle, et du côté du paradigme subjectif, l'évaluation comme logique d'accompagnement (Vial, Mencacci, 2007). La formation terrain de cette recherche est ainsi une formation à l'accompagnement professionnel individuel, appelé *coaching*. Cette formation universitaire permet la délivrance d'un master 2 professionnel, en sciences de l'éducation. Le *coaching* professionnel recouvre des pratiques multiples, et à ce terme anglo-saxon générique de *coaching* ne correspond pas un mot français autour duquel les praticiens se retrouvent. Le terme de *coaching* comme l'activité font polémique : sous l'acception « *coaching* » sont comprises des pratiques multiples, et aussi contraires, appelées *coaching* par les praticiens, et commercialisées sous ce terme. Les définitions multiples — cinquante-trois définitions recensées par Persson-Gehin en 2005 — nous invitent ici à faire l'impasse sur le débat qui consisterait à retenir le meilleur terme équivalent en français, ou à accepter l'anglicisme. Nous optons pour utiliser le terme générique et commercial (Vial, Berthier, 2011) « *coaching* » dans la suite de cet article.

Le cas travaillé est celui d'un adulte en formation professionnalisante à l'Université, en sciences de l'éducation, dans ce dispositif de formation au *coaching*, qui inclut une part d'alternance. La spécificité ici est que l'adulte est formé en sciences de l'éducation, en vue de l'exercice d'un métier où il aura lui-même, dans une relation éducative, à accompagner autrui dans une visée d'autonomisation. Jules, cadre d'entreprise, se présente comme

« *manager* », et se forme au *coaching* afin d'atteindre un double objectif : développer l'accompagnement professionnel individuel dans son entreprise d'une part, et anticiper sa possible fin de carrière hors de l'entreprise, en tant que *coach*, d'autre part. Il y a plus de trente ans qu'il a achevé son parcours de formation initiale à l'Université. Son niveau de formation initiale et son expérience professionnelle lui ont permis d'intégrer directement un master 2 professionnel.

En quoi et à quelles conditions la production écrite contribue-t-elle à l'accélération d'un changement? En quoi diffère-t-elle en cela d'autres modes d'expression, notamment le discours oral? Dans une formation professionnalisante et diplômante, il s'agit de former des professionnels. Le but du parcours de formation est qu'à son terme ces professionnels soient capables d'exercer le métier auquel ils se sont formés, et qu'ils accèdent à l'identité professionnelle visée. Ce qui nécessite de se reconnaître et d'être reconnu membre du corps professionnel (ici, par les pairs, clients, commanditaires), membre singulier et semblable à la fois. L'identité étant « différenciation et généralisation. La première est celle qui vise à définir la différence, ce qui fait la singularité de quelque chose ou de quelqu'un par rapport à quelqu'un ou quelque chose d'autre : l'identité, c'est la différence. La seconde est celle qui cherche à définir le point commun à une classe d'éléments tous différents d'un même autre : l'identité, c'est l'appartenance commune. Ces deux opérations sont à l'origine du paradoxe de l'identité : ce qu'il y a d'unique est ce qui est partagé » (Dubar, 2000, p. 3).

Dans certaines professions, un diplôme universitaire est une condition indispensable pour exercer (psychologue, médecin, etc.). Dans d'autres cas, comme pour le *coaching*, un diplôme n'est pas requis en droit, mais peut être un critère retenu par des décideurs (client, employeur, partenaire, commanditaire, *coaché* par exemple). En cela, un diplôme universitaire devient nécessaire malgré tout. Durant la formation, il s'agit de préparer l'adulte en formation à devenir un professionnel autonome, tout en concevant un dispositif qui permette le contrôle de l'acquisition des compétences nécessaires à cette autonomie professionnelle, notamment par la commande de production d'écrits de différentes natures tout au long du parcours, qui seront objet d'évaluation.

## 2 Éléments méthodologiques et cadre théorique

C'est Jules qui a fourni au chercheur l'ensemble du corpus de données ici travaillé. Ce corpus se compose à la fois de productions écrites et de retranscriptions de séances orales. Pour l'écrit, le chercheur dispose d'éléments requis par le dispositif de formation pour valider des modules : le référentiel de certification de la formation précise les différents modules à valider pour obtenir le titre de master, et les modalités de validation de ces différents modules. Parmi ces modules, le module stages : durant son année de master 2, l'étudiant réalise des stages, qui donnent lieu à une production écrite, support d'évaluation et soutenue oralement. Pour les données écrites, le chercheur dispose aussi d'une note écrite par Jules, relative à un travail de terrain réalisé dans le cadre du cursus de formation au *coaching*, indépendant du module stage, et également évaluée. S'ajoute, pour les écrits universitaires, le travail de fin d'études, composé d'une problématisation théorique et d'un portfolio professionnel, qui fait l'objet d'une soutenance orale du travail de fin d'études. Pour les données « orales », est disponible pour le chercheur la retranscription de l'évaluation orale du module stage de Jules. Outre ces éléments qui correspondent tous à une « commande » de formation, est intégrée au corpus la retranscription de quatre séances d'un entretien de recherche réalisé par le chercheur auprès de Jules. Enfin, Jules, durant sa formation au *coaching*, a fait le choix d'être lui-même *coaché* par un *coach* expérimenté. Il a à cette occasion produit un écrit, qui comprend à la fois des éléments d'auto-questionnement (Vial, 2000) sur les séances, et la retranscription d'extraits des séances. Les enregistrements ont tous été réalisés avec l'accord des parties concernées. Les séances d'entretien de recherche ont été retranscrites par le chercheur, les autres éléments par Jules.

Le traitement des données du corpus a été réalisé sous une première forme de traitement sémantique et syntaxique, qui porte particulièrement sur les éléments relatifs aux tensions identitaires du sujet, avec un processus de catégorisation où les catégories existent au départ, en référence aux critères des identités acquises et visées selon Barbier (2006) mais d'autres émergent de l'analyse. Ainsi, dans l'ensemble des données, ont été repérés et isolés les éléments de discours relatifs à l'identité acquise de *manager*,

et ceux relatifs à l'identité visée de *coach*. Si l'on considère les données recueillies comme « constructions discursives ou communicationnelles », ces données comportent des « images de soi données à autrui » (*ibid.*, p. 33). Des indicateurs ont été repérés qui pour Jules renvoient au genre professionnel (Clot, Faïta, 2000) de *manager*, ou au genre professionnel de *coach*. Dans la lignée des travaux de Jacques (1985), l'usage des pronoms personnels a amené à catégoriser des fragments de discours à partir de l'usage de « je » « on » « il ». L'analyse des résultats vise l'intelligibilité des stratégies identitaires, « constructions représentationnelles et discursives relatives à ce qu'un sujet souhaite pour lui-même » (Barbier, 2006, p. 50).

Les résultats sont interprétés avec pour cadre théorique les travaux de Vial sur les modèles de l'évaluation (Vial, 2001), et sur l'accompagnement (Vial, Mencacci, 2007) ainsi que les modèles de l'identité pensée ni dans une conception essentialiste, ni dans une conception déterministe, mais plutôt interactionniste, où l'identité n'est ni état, ni produit, mais processus. « Lorsque ces processus donnent lieu à action intentionnelle de la part du sujet, on se trouve en présence d'actes de « délibération sur soi » et d'élaboration de « stratégies identitaires » » (Barbier, 2006, p. 48). Outre Kaddouri, qui à partir des identités héritées, acquises, et visées, identifie des dynamiques de préservation, de transformation ou de gestation identitaire, Bourgeois (2006) est également convoqué pour l'interprétation des données lorsqu'il distingue l'engagement en formation qui vise l'accomplissement d'un but et l'évitement, comme moyen de réguler une tension.

### 3 Résultats et interprétation

Les résultats font apparaître que les données ne permettent pas de repérer si l'adresse du discours (à qui s'adresse Jules), est ou non un facteur discriminant les éléments identitaires présentés. En revanche une tension identitaire entre une identité acquise et une identité visée de *coach* est présente tout au long des propos de Jules, écrits comme oraux, mais elle n'est abordée ni sous le même angle, ni dans le même style, selon que le discours est écrit ou oral. Entre l'écrit et l'oral, un contraste est mis en évidence, à la fois en terme de contenu, de structuration des propos, et de dynamique.

Ainsi, le contenu des propos oraux est souple, laisse place à l'improvisation : Jules commence ainsi son propos lors de la séance d'évaluation du module stage : « alors je n'ai rien préparé de particulier, si ce n'est que je veux aussi profiter de ce moment. ». Et sur le document support de la retranscription de la séance, il précise en tête du document, avant la retranscription elle-même : « texte improvisé, sans support ». C'est donc l'absence de structure, voire même d'anticipation du propos qui est exhibée. La présentation orale se présente comporte des éléments du registre sensoriel : « j'ai essayé de le vivre, ce *coaching*, le plus possible, vivre cette posture, le côté très charnel du métier de *coach* », « j'étais pompé », d'éléments flous ou peu définis « un état, un climat, une ambiance », « par une sorte d'échange un peu subliminal ». Ces éléments contrastent avec des indicateurs d'un volontarisme affirmé, de certitudes : « j'ai un projet professionnel, qui consiste à devenir *coach* : je n'ai jamais eu de doutes sur cette question-là », « j'ai obtenu le *coach* que je voulais », « je voulais », « et là je me suis dit que je ne transigerais pas », « Pour moi le vrai moment, je le dis clairement, c'est le jour où je signerai le premier contrat rémunéré », « je veux multiplier un maximum d'expériences de *coaching* ». Ces indicateurs de volontarisme et de certitudes relatifs au projet de devenir *coach* recourent la représentation du *manager* de Jules, pourtant contraire de sa représentation du *coach* : le *manager*, « c'est quelqu'un qui arrive dans une salle, c'est lui le patron, c'est lui qui va diriger, c'est lui qui va guider, c'est lui qui va conclure et chacun va repartir avec le message », alors que « au contraire, le *coaching*, c'est un effacement permanent, c'est une écoute, c'est quelque chose... et je l'ai exprimé... ». En référence aux modèles de l'évaluation de Vial (2001), ces représentations de la posture du *manager* d'un côté, et de la posture du *coach* de l'autre renvoient, dans le discours de Jules, à des critères de guidage du côté du *manager* et à des critères de l'accompagnement du côté du *coach*. Le *manager*, « c'est lui qui va guider », ce qui compte est d'atteindre un objectif en suivant une trajectoire, le doute n'a pas de place « je n'ai jamais eu de doutes », et la valeur réside dans le respect du programme : « j'ai obtenu (ce) que je voulais ». Le *coach*, se situe dans l'accompagnement (Paul, 2004 ; Vial, Mencacci, 2007 ; Beauvais, 2004), dans un projet non pas programmatique mais projet visée (Ardoino, 1986) au service d'un but qui appartient à l'accompagné : « un effacement permanent (...) une écoute (...) quelque chose ». Ces propos mettent en évidence

des indicateurs d'une identité professionnelle en tension (Kaddouri, 2006) entre une identité acquise de *manager* du côté du guidage, et une identité visée de *coach* du côté contraire, celle de l'accompagnement, guidage et accompagnement se situant en vis à vis contraires dans le continuum des pratiques éducatives (Vial, Mencacci, 2007).

En résulte, dans cet exposé oral, « ce sentiment de profusion, de confusion », une difficulté pour Jules à se situer, à se positionner, à s'évaluer, dans cette expression orale : « À chaque unité d'action d'un sujet correspond probablement chez ce dernier une représentation de lui-même comme sujet agissant dans cette action. Cette représentation est évidemment très transitoire, elle est plus ou moins activée, mais néanmoins toujours présente, et, mise en relation avec les autres représentations antérieures, contribue à la formation du moi » (Barbier, 2006, p. 35). Face aux questions des évaluateurs du module stages, Jules dit « je m'excuse d'avoir accablé le lecteur », ou encore « C'est la première fois que je fais peut-être une restitution aussi mal... avec une forme aussi approximative ». Même la métaphore du vêtement est un indicateur que Jules en tant qu'être ne se confond pas avec son statut, il exprime la difficulté identitaire : « Ce qui se passe, c'est que mon axe de travail, c'était de... comment dire... de retirer cette défroque de manager, et c'est quelque chose d'extrêmement difficile ». Le faire, le dire et le penser, c'est à dire l'activité de Jules reflètent la tension dans la dynamique. « Les constructions représentationnelles que les sujets opèrent autour d'eux mêmes prennent souvent les mêmes contours que celles qu'ils opèrent autour de leur activités » (*ibid.* p. 37).

Au contraire, les documents écrits sont structurés, la structure est rendue visible : ils comportent pour certains un sommaire, pour d'autre une indication de plan. Les éléments de forme (paragraphes, polices, intervalles, etc.) rendent compte de cette structure, comme l'illustre l'extrait ci-dessous du document écrit produit par l'étudiant en vue de l'évaluation du module stage. Cet écrit comporte trois grandes parties : « *se préparer* », « *agir* », « *cheminer* ». Chacune sous-divisée en entités nommées par un verbe à l'infinitif. Ainsi, pour la première partie : « *viser* », « *se préparer* », « *se mettre en route* ». Chacune de ces sous-partie est constituée soit de tableaux soit de lignes de texte présentées comme un plan détaillé, avec des chiffres pour formaliser une catégorisation, sans développement, comme cet extrait :

## VISER

- **Stage 1** : Un *coaché* en découverte
  - Vivre l'expérience d'être *coaché* : un regard en soi : qu'est-ce que je vis, j'éprouve, qu'est-ce qui se passe en moi ? en même temps que
  - Vivre l'expérience d'un *coaché* : regard sur soi : quels effets, quelles évolutions, quels changements ?
- **Stage 2** : Un *coach* en apprentissage
  - Depuis ma position de *coaché* :
    - comment opère le *coach* ?
    - comment moi le sujet j'interagis avec le *coach* en action
  - Éprouver « ce que c'est qu'être *coach* », me mettre à l'épreuve sur l'intégralité du procès, en convoquant

(Extrait d'un document écrit produit par Jules en vue de l'évaluation du module stage)

Les écrits produits en cours de formation en tant que « commandes » en vue d'évaluation comportent aussi des présentations d'une partie des données sous forme de tableaux et schémas. Les tableaux et schémas dans le travail de fin d'études couvrent presque la moitié du volume (hors page de garde, 4<sup>e</sup> de couverture, bibliographie, page de remerciements) du document. Les tableaux ont surtout une fonction classificatoire, la plupart du temps en deux colonnes présentant des éléments posés par l'étudiant comme contradictoires. Tel cet exemple de tableau, issu du travail de fin d'études de Jules (tableau 1, page ci-contre).

Les schémas interviennent comme éléments de synthèse à la suite d'un développement de fond, pour rendre compte de l'essentiel du propos développé, argumenté plus haut, avant d'aborder un point nouveau. Ainsi, ce schéma, reproduit ici dans sa forme originale, également issu du travail de fin d'études de Jules, et reproduit ici dans sa forme originale (figure 1, p. 170).

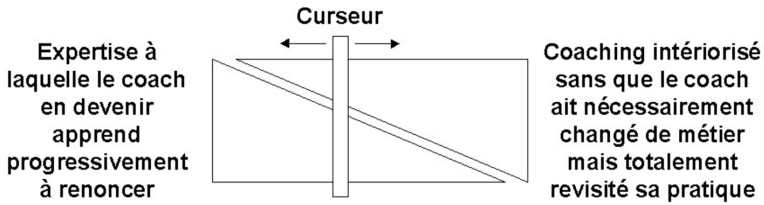
Dans les écrits produits à l'initiative de l'étudiant et non dans le cadre d'une commande, les tableaux et la schématisation seuls sont présents. Alors que dans les commandes universitaires, le texte rédigé hors schéma, tableaux, plans, recouvrait un peu plus de la moitié du volume des différents documents, dans les textes qui ne correspondent pas à une commande, plus de texte qui ne soit délimité dans les cellules d'un tableau ou



Tableau 1. — Extrait du travail de fin d'études de Jules

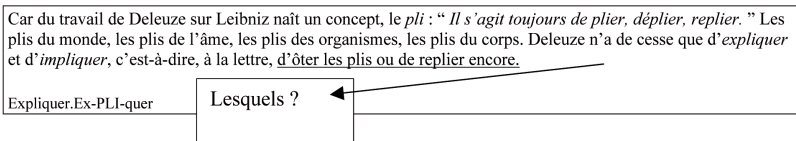
Je suis	<i>Coach</i> et...	<i>Manager</i>
Être	Oui, pour faire : Une question d'identité : Le <i>coach</i> est son propre outil et vit un remaniement identitaire, de l'ordre de l'ontologique. Ça dépend de moi. Atemporel	Non, c'est une fonction, qu'on prend, qu'on laisse : faire pour être... de l'ordre du statut.  Ça ne dépend pas de moi. Temporel
Travail sur soi et réflexivité	Oui, c'est problématiser, une éthique de l'action	Non, c'est résoudre, une pragmatique de l'action
Autonomie	Auteur de ses lois (en dehors du cadre)	Applique la loi
Le RE	De l'ordre de la régulation, une récursivité accomplie	De l'ordre de la régularisation, d'une récursivité inaboutie, en suspens (entre refaire et faire autrement)
Inscription	Dans la logique du reste, l'invention, la surprise, l'imprévisible...	Dominant : « après fait le constat qui paraît indiscutable de la prégnance du contrôle dans notre monde actuel de la survalorisation de ce qu'on peut appeler l'« idéologie de la vérification »... » Vial, 2001, p. 81 (produit un dominé, dans la logique de la vérification et de la conformité)
Finalité	« Contribuer au développement d'une personne libre et consciente de ses choix en relation avec son environnement » SF Coach	« Diriger et gérer rationnellement une organisation, d'organiser les activités, de fixer des buts et des objectifs, de bâtir des stratégies en mobilisant des ressources » Crenier et Monteil, 1979
Au service de	La personne physique, de l'ordre du réel	La personne morale, de l'ordre du symbolique et du virtuel.

Fig. 1. — Extrait du travail de fin d'études de Jules



dans un cadre. Des éléments de pensée sont traduits par des flèches, des étiquettes. L'extrait ci-dessous, produit par Jules en cours de formation à son initiative, fournit un exemple de cette mise en forme :

Fig. 2. — Extrait d'un document écrit produit par Jules hors commande universitaire



Ainsi, là où le discours oral non préparé, sans support, laissait place à l'improvisation, les écrits encadrent le texte soit dans des plans, schémas, tableaux, ou, littéralement, par une bordure qui délimite, comme si un risque de débordement devait être paré.

Alors que l'écriture des différents documents, « commandes », ou non, s'élabore dans une durée concomitante aux discours oraux, dans les deux modalités, orale et écrite, le contenu valorise la question des identités, le passage d'une identité de *manager*, dans une logique de contrôle (Vial, 2001 ; Vial, Mencacci, 2007) à une identité de *coach*, dans une logique d'accompagnement (*ibid.* ; Beauvais, 2004 ; Paul, 2004). La forme de discours écrit révèle la logique du contrôle, au travers les cadres, flèches, étiquettes, tableaux classificatoires, plans, alors que la forme de discours oral traduit un cheminement dont l'orientation advient avec le discours en train de se faire. Jules *manager* vise à devenir *coach*, il a à passer de la logique de contrôle à la logique d'accompagnement. Ses écrits contiennent des indi-

cateurs de contrôle là où son discours oral contient des indicateurs de l'accompagnement. L'expression orale porte l'expression des émotions, avec l'usage d'un vocabulaire du registre sensoriel, là où l'écrit livre des traces de la rationalité qui s'exprime notamment par la forme.

Dans les « actes de délibération sur soi [...] une première composante [...] est constituée par les représentations du sujet sur sa propre manière de conduire ses activités antérieures. Ces représentations sont activées par le retour réflexif sur les événements passés. Ce retour réflexif peut passer par une activité de communication » (Barbier, 2006, p. 49). La deuxième composante porte sur les identifications, et la troisième composante est probablement « composée par la manière dont un sujet réagit par ses propres activités aux affects identitaires le concernant que nous avons [...] appelé « dynamiques identitaires » ». (*ibid.*, p. 50) Dans les deux modalités d'expression, écrite et orale, Jules se représente ses activités passées, et son expression participe en soi à cette dynamique identitaire. Dans le document écrit d'évaluation du module stages Jules fait référence à l'auto-évaluation, particulièrement l'auto-évaluation, qu'il pose comme un pléonasme en référence à l'étymologie (auteur) ; Jules questionne son identité professionnelle : « Faire un pas en arrière ou un pas en avant : [...] Le pas en avant c'est passer à l'étape [...] : me présenter désormais comme *Coach* (souligné par Jules) ». Un pas en avant, c'est présenter à autrui cette identité professionnelle nouvelle acquise par le parcours de formation. « Les images de soi peuvent être parfois contradictoires ou divergentes » (Bourgeois, 2006, p. 68), ce qui produit une tension identitaire, accentuée pour Jules par la relation de tension entre la représentation du soi actuel et l'idéal de soi. « L'évolution de mon identité professionnelle. Retirer la défroque de manager (ah ces vieux réflexes d'emprise...) pour revêtir l'habit (habiter) d'accompagnateur de remaniement identitaire ». Jules, par écrit, pose la problématique, celle d'un remaniement identitaire en cours dans une dynamique qui part du contrôle (à l'extrême, avec l'emploi du mot « emprise »), pour aller vers l'accompagnement. Et avec un vocabulaire (défroque à retirer d'un côté, habit à revêtir de l'autre), auquel notre subjectivité nous amène à attribuer des valeurs, négative pour la défroque qui recouvre l'identité acquise de *manager*, et positive pour l'habit qui permettra d'habiter l'identité visée de *coach*. « Les représentations finalisées que se font les sujets de leurs propres activités contribuent de façon

essentielle à la formation de leur représentation du soi actuel, alors que les représentations finalisantes que se font les sujets de leurs propres activités contribuent de façon essentielle à la formation de leurs représentations du soi souhaitable, souvent appelé aussi soi idéal, « soi idéal » devant donc être compris comme tel qu'il est élaboré « en situation » par le sujet » (Barbier, 2006, p. 43).

« Les écarts identitaires engendrent des tensions, celles-ci à leur tour conduisent à la mise en place de stratégies identitaires qui visent la réalisation d'un projet existentiel en interaction avec des autres significatifs ». (Kaddouri, 2006, p. 143). Ces tensions identitaires peuvent être à l'origine de l'engagement du sujet en formation. Bourgeois mentionne « les conséquences émotionnelles des tensions identitaires [...] un écart entre soi actuel et soi idéal s'accompagne surtout d'émotions de l'ordre de la frustration, de l'insatisfaction, de la tristesse, de la dépression. » (Bourgeois, 2006, p. 79). En cours de formation, l'effet peut être un désengagement de formation, un abandon.

## **4 Conclusion**

Quelle fonction particulière alors, identique, contraire ou complémentaire pour Jules, entre une production écrite et une présentation orale ? Quelle place à l'écriture ?

Dans l'évaluation du module stages, les deux modalités, par le contraste des structures, ne remplissent pas la même fonction. Le sens d'un côté, l'accès au sens de l'autre : « Se comprendre, c'est se comprendre devant le texte » (Ricœur, 1986, p. 54). L'expression orale livre les faits et la perception des faits. L'écriture travaille les faits, et rationalise par la mise en forme, très structurée ici (tableaux classificatoires, schémas, flèches qui pointent les mises en liens), une pensée en élaboration. Dans le cas de Jules, le travail ne s'arrête pas là. Il se poursuit dans d'autres écrits postérieurs, comme le travail de fin d'études, dans lequel Jules revient sur des éléments de l'ensemble des écrits antérieurs produits dans le cadre de sa formation. Et les entretiens plus tardifs avec le chercheur seront de nouveau, dans une expression orale, l'occasion de re-lire ces textes : « La question n'est plus de définir l'herméneutique comme une enquête sur les intentions [...] qui se cacheraient sous le texte, mais comme l'explicitation de l'être au monde

montré par le texte. Ce qui est à interpréter, dans un texte, c'est une proposition de monde, le projet d'un monde que je pourrais habiter et où je pourrais projeter mes possibles les plus propres » (*ibid.*, p. 53).

Pour Jules, adulte en formation à l'Université en sciences de l'éducation, l'écriture, qui nécessite conception et formalisation d'une structure, l'écriture comme trace, permet des relectures multiples, rend visibles les phases d'un processus identitaire dynamique, et favorise l'élaboration du sens quant au projet identitaire, par la mise en forme qu'elle impose. Dans le métier pour lequel se forme Jules, le *coaching*, dont la pratique est fondée sur la parole, dont l'outil premier est l'entretien, l'écriture peut pour le praticien être au service de la compréhension de son activité, pour une auto-évaluation qui ne se limite pas au contrôle, mais qui est auto-questionnement sur sa pratique, elle-même inscrite dans une situation. D'ailleurs, une fois la formation universitaire terminée et le diplôme obtenu, Jules poursuit une activité d'écriture sur son activité de *coach*. Ainsi, former à ce métier en commandant des productions écrites, c'est inclure dans le dispositif cette possibilité pour chacun de comprendre son itinéraire de formation, et de se comprendre devant le texte, en formation, puis comme praticien. « Les actes de communication en général peuvent en effet être définis comme des actes de transformation de significations ; c'est-à-dire que les locuteurs produisent des significations toujours nouvelles ou inédites à partir de significations antérieures ayant fait l'objet d'une stabilisation provisoire. Chaque fois que la parole déploie l'évènement, écrivait Benveniste dans *Problèmes de linguistique générale* (1966) chaque fois le monde recommence » (Barbier, 2006, p. 27).

## Bibliographie

- ARDOINO J. (1986), « Pédagogie de projet ou projet éducatif ». *Pour*, n° 94, p. 5-8.
- BEAUVAIS M. (2004), « Des principes éthiques pour une philosophie de l'accompagnement », *Savoirs*, n° 6, p. 99-109.
- BARBIER J.-M. (2006), « Problématique identitaire et engagement des sujets dans les activités ». In J.-M. BARBIER, E. BOURGEOIS, G. DE VILLERS, M. KADDOURI, *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. Paris : L'Harmattan, p. 15-64.

- BOURGEOIS E. (2006), « Tensions identitaires et engagement en formation » In J.-M. BARBIER, E. BOURGEOIS, G. DE VILLERS, M. KADDOURI, *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. Paris : L'Harmattan, p. 64-120.
- CLOT Y. (1999), *La fonction psychologique du travail*, Paris : PUF.
- CLOT Y. (2001), « Psychopathologie du travail et clinique de l'activité ». *Éducation permanente*, n° 146, p. 35-51.
- CLOT Y. et FAÏTA D. (2000), « Genre et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes ». *Travailler*, n° 4, p. 7-42.
- JACQUES F. (1985), *L'espace logique de l'interlocution*. Paris : PUF.
- KADDOURI M. (2006), « Dynamiques identitaires et rapports à la formation. Tensions identitaires et engagement en formation ». In J.-M. BARBIER, E. BOURGEOIS, G. DE VILLERS, M. KADDOURI, *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. Paris : L'Harmattan, p. 119-145.
- LHUILIER D. (2006), *Cliniques du travail*. Paris : Érès.
- PAUL M. (2004), *L'accompagnement. Une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- PERSSON-GEHIN S. (2005), *Contribution à la connaissance du phénomène coaching en entreprise*. Thèse de doctorat en sciences de gestion, non publiée, Nancy 2.
- RICŒUR P. (1986), *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique, II*. Paris : Seuil.
- RODRIGUES P. (2006), « Logiques d'évaluation en relation avec des conceptions élargies du monde et de la connaissance ». In G. FIGARI et L. MOTTIER LOPEZ (éd.), *Recherche sur l'évaluation en éducation. Problématiques, méthodologies et épistémologie* (Vingt ans de travaux autour de l'ADMEE-Europe), Paris : L'Harmattan, p. 193-201.
- VIAL M. (2000), *Organiser la formation : le pari sur l'auto-évaluation*. Paris : L'Harmattan.
- VIAL M. (2001), *Se former pour évaluer*. Bruxelles : De Boeck.
- VIAL M. (2010), *Les limites de la relation éducative*. Paris : L'Harmattan.
- VIAL M. et BERTHIER V. (2011), *Le coach est la mouche*. Publication RéseaeEval. [www.reseaeval.org](http://www.reseaeval.org).
- VIAL M. et CAPARROS-MENCACCI N. (2007), *L'accompagnement professionnel? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck.