

## CHAPITRE VII

### Montée de l'écrit au travail et transformations de l'évaluation

Frédéric Moatty, Françoise Rouard, Catherine Teiger,

#### Introduction

Les pratiques évaluatives ont pris récemment un essor particulier, dans les domaines d'activité et les pratiques sociales les plus diverses. Il faut s'interroger sur les raisons profondes de cette « vague de fond » ainsi que sur les conséquences, voire les effets pervers de ce nouvel impératif sur les pratiques de travail et le rapport au travail des individus (Dejours, 2003). Notre propos se limite ici à l'analyse de la place de l'écrit dans ce processus à la fois technique et social qu'est l'évaluation dans le monde du travail.

L'usage de l'écrit dans l'évaluation, qu'elle se rapporte aux personnes ou au produit du travail -la performance-, n'est pas un phénomène nouveau. Les lettres de recommandation ou les « livrets » ont servi de support à l'évaluation des personnes. La mesure des temps ou des rendements a depuis longtemps introduit le chiffre dans l'évaluation de l'activité, comme dans le travail aux pièces.

Ainsi, depuis le début du XX<sup>e</sup> siècle, trois grandes approches se sont succédées en matière de pratiques d'évaluation des personnes (Livian, Tessier, 2004). Alors que les premiers tests psychométriques destinés à mesurer objectivement l'âge mental des élèves<sup>1</sup> étaient mis au point pour le monde scolaire par Binet et Simon (1907), l'Organisation Scientifique du Travail mettait en œuvre des notations écrites visant à éliminer la subjectivité dans l'évaluation du comportement professionnel. Puis l'école des Relations Humaines, axée sur la relation personnelle, a introduit l'entretien d'évaluation. Dans les années 50, enfin, est apparue la Direction par Objectifs (DPO) qui a mis l'accent sur la communication, le dialogue et la transparence dans le mode de fixation et d'évaluation des objectifs.

Les usages de l'évaluation se sont largement répandus au travail notamment sous l'impulsion des grandes entreprises. Ainsi, selon l'enquête COI, menée auprès des entreprises industrielles de plus de 50 salariés de l'industrie manufacturière et du secteur agro-alimentaire, dès 1997, l'existence d'un entretien d'évaluation annuel concerne 47% des salariés ayant au moins un an d'ancienneté (Gheorghiu, Moatty, 2003). Cette pratique liée à la taille de l'entreprise, affecte 60% des salariés des grandes entreprises de 1000 salariés ou plus contre seulement 27% dans les PME de 50 à 99 salariés. Sa fréquence s'accroît fortement avec les qualifications du salarié ou l'existence de responsabilités hiérarchiques : 72% des cadres supérieurs sont ainsi évalués. Si le supérieur hiérarchique direct est dans plus de neuf cas sur dix un des acteurs de

---

<sup>1</sup> L'échelle de Binet, conçue dans le but de remédier à l'échec scolaire, est l'ancêtre du Quotient Intellectuel qui fut utilisé à des fins très différentes (Gould, 1983).

l'évaluation, dans la moitié des cas, un autre supérieur hiérarchique intervient également, le chef du personnel par exemple. Pour 89% des salariés ayant eu au moins un entretien d'évaluation annuel, cet entretien porte sur des critères précis et mesurables (objectifs, résultats, acquisition de compétence,...) qui sont formalisés dans 68% des cas au sein d'une grille d'évaluation élaborée pour les personnels de l'entreprise. Pour 60% des salariés, l'appréciation issue de cet entretien a une influence sur leur salaire ou leur avancement, ainsi que dans 38% des cas, sur leur sécurité d'emploi. Mais pour l'ensemble des salariés, qu'ils soient ou non évalués, ces promotions dépendent aussi de la qualité du travail effectué (72%) et de l'existence de bonnes relations avec le chef (60%). Enfin, l'évaluation apparaît fortement liée au travail collectif (Crifo-Tillet, Diaye, Greenan, 2003), sans doute en raison de la volonté managériale de distinguer contribution individuelle et collective.

A l'heure actuelle, les principaux changements qualitatifs portent sur la place prise par l'écrit dans les pratiques évaluatives et notamment son usage sur quatre plans :

- comme *outil* de l'évaluation en tant qu'élément majeur des procédures évaluatives,
- comme *produit* de l'évaluation attaché à l'individu tout au long de son parcours professionnel (dossier personnel),
- comme *objet* de l'évaluation en tant qu'écrit professionnel, résultat du travail,
- enfin, comme *objet et outil* d'autoévaluation en cours d'activité.

Simultanément, l'écrit dans le travail s'est massivement étendu dans de nombreux univers professionnels, comme ceux des techniciens, ce qui entraîne des phénomènes spécifiques.

Nous présentons donc ici, à propos de ces deux questions quelques exemples issus d'une recherche récente qui visait à identifier les pratiques langagières (lecture et écriture) de techniciens en transition professionnelle (Teiger, Rouard, Moatty, 2002, voir encadré), en les situant dans la problématique plus générale de l'intrication entre culture générale et culture technique et par rapport à des travaux actuels du domaine. En effet, la montée des usages de l'écrit au travail pose la question générale des compétences scripturales (compétences linguistiques de base, compétences techniques rédactionnelles et compétences relationnelles) des salariés en matière d'activités de lecture et d'écriture, et, par conséquent, des difficultés rencontrées. Ces compétences inégalement réparties varient, à niveau scolaire égal, selon qu'il s'agit de réception ou d'élaboration, de textes, de tableaux chiffrés ou de graphiques. Le rapport à l'écrit des individus qui se manifeste dès le monde scolaire et traverse leur insertion dans l'emploi et leur vie professionnelle ne se limite pas à la possession d'un niveau de compétences scripturales et comprend des attitudes historiquement et socialement construites se reflétant dans les trajectoires et les identités individuelles et collectives. Ainsi, même dans les écrits de type fonctionnel, le rapport à l'écrit engage un rapport social et culturel qui peut conduire certains à dévaloriser l'écrit ou à le considérer comme du temps perdu, ou, au contraire, à le survaloriser.

Pour les salariés les moins qualifiés, les difficultés professionnelles sont liées au degré insuffisant de littératie<sup>2</sup> et peuvent entraîner des risques d'exclusion. Pour les autres, cela renvoie à des difficultés liées à la maîtrise insuffisante des techniques rédactionnelles et surtout des dimensions relationnelles autour du respect des rapports de place et de la « bonne distance » (Rouard, 1998) dans les échanges écrits, ou dans les processus d'écriture collective et la division des tâches du travail d'écriture.

Au-delà de la maîtrise des trois types de compétences scripturales professionnelles se pose la question des nouvelles formes de reconnaissance du travail grâce à l'écrit et de reconnaissance des activités d'écriture et de lecture comme travail. Nous nous limiterons ici, sauf exception, à la dimension écriture de l'écrit, bien que la lecture soit également impliquée dans les processus de travail technique, mais dans une moindre mesure (Teiger, Rouard, Moatty, 2002).

Après une présentation des propriétés de l'écrit, nécessaire pour comprendre le rôle spécifique joué par ce dernier dans l'évaluation, nous montrerons que les écrits liés à l'évaluation, qui relèvent de la catégorie des écrits de travail, diffèrent dans leurs usages et leurs effets, selon qu'il s'agit d'une évaluation managériale, d'une évaluation organisationnelle ou d'une auto-évaluation.

#### **La recherche sur « La culture des techniciens et les pratiques d'écriture au travail »**

Cette étude exploratoire interdisciplinaire (associant ergonomie, linguistique et sociologie) a été menée de 2000 à 2002 avec de petits groupes de techniciens provenant de divers secteurs des technologies de pointe et alors en cours de formation permanente d'ingénieurs au CNAM. Elle visait à mettre en relation les évolutions récentes du travail avec les pratiques langagières liées à l'écrit, manifestées dans le travail concret de ces salariés pour qui la tentative de transition professionnelle doit s'accompagner d'une transition culturelle liée à la maîtrise de nouveaux codes sociaux. Cette situation révèle les différences de nature qualitative entre une activité principalement basée sur des compétences techniques et un travail de cadre requérant, outre les compétences techniques, des compétences scripturales, culturelles et relationnelles. Ces techniciens vivent des mutations sur tous les plans de leur vie professionnelle et notamment dans leur rapport au langage écrit (écriture et lecture). Ce qui génère des pratiques langagières nouvelles requérant l'acquisition de compétences inhabituelles pour des personnes issues de formations initiales techniques traditionnelles alors que ces pratiques et leurs difficultés sont très mal connues et reconnues. L'objectif était d'inventorier et de catégoriser l'écrit dans leur travail dans ses dimensions formelles, fonctionnelles et culturelles. Ce qui permettrait à plus long terme de construire de façon inductive les éléments d'une enquête extensive sur ce type de pratiques professionnelles. La démarche a consisté à pratiquer une analyse du travail individuelle et collective « à distance », en construisant une « situation de recherche » participative visant à faire produire progressivement des données par ces techniciens en formation : répertorier l'ensemble de leurs « écrits » professionnels, leurs usages et les pratiques associées, ainsi que leurs représentations et leur construction « spontanée » de la catégorisation de ces écrits, élaborer les dimensions pertinentes pour une enquête sur ce thème auprès de leurs pairs ainsi qu'une ébauche de questionnaire, analyser

<sup>2</sup> Pour l'OCDE le terme littératie désigne « l'aptitude à savoir comprendre et utiliser l'information écrite dans la vie courante à la maison, au travail et dans la communauté, en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités ».

les réponses à ces mini-questionnaires, discuter collectivement les exercices individuels, recueillir des traces de leur écriture au travail.

Comme dans d'autres secteurs, depuis longtemps, une masse hétérogène d'écrits circule actuellement dans l'univers professionnel technique. Ces écrits professionnels sont désignés spontanément par les enquêtés sous le vocable de « documents qu'ils produisent » et non comme des « écrits qu'ils rédigent ». Ces documents, dans leur matérialité, coexistent sous les deux formes, écrit-papier ou écrit électronique. Leur gamme est variée (volume, forme linguistique, importance stratégique, niveau de diffusion et d'ampleur de l'espace de circulation -de l'écrit « pour soi » à l'écrit « par ou pour autrui »-, durabilité). En général, forme et contenu sont étroitement associés. Les usages professionnels de ces différents écrits sont très spécifiques et les techniciens catégorisent ceux-ci de façon précise. Ces catégorisations, de même que les jugements et l'évaluation spontanée de leurs propres écrits ou des écrits circulant dans leur environnement sont principalement produits à partir de critères fonctionnels situés en référence à leur activité de travail (Teiger, Rouard, Moatty, 2002).

## 1. Propriétés, fonctions et usages de l'écrit

La notion d'écriture comme système de signes organisés renvoie à trois composantes : le signifié ou le contenu, le signifiant ou la forme et le support. Quelles que soient les variations des systèmes adoptés, l'écrit possède trois propriétés essentielles : visibilité, permanence et fixité. En effet, la forme écrite rend visible, la permanence du support permet la trace dans le temps et dans l'espace et la fixité du code permet l'échange (Christin, 2001). Ces propriétés de l'écrit en font un outil intellectuel privilégié. L'écriture constitue un « instrument de pensée de tout premier ordre, une sorte de «second système de signes», capable de traiter les opérations les plus abstraites et l'information la plus diverse et la plus large» (Catach, 1988). La visibilité de la forme écrite et la fixité de son support ont permis aux humains d'inventorier, formuler, expliciter, formaliser, mettre à distance et manipuler les faits et leurs dires sur le monde (Goody, 1979). Dès ses premiers usages, l'écrit s'est révélé, dans sa fonction inventaire, comme l'outil privilégié des activités intellectuelles de catégorisation et de classement : établir une liste suppose de catégoriser, classer et ranger de manière exhaustive, voire de hiérarchiser, en passant éventuellement de la liste au tableau.

D'un point de vue cognitif, les usages de l'outil intellectuel qu'est l'écriture ont donc changé profondément les règles de formation du savoir. La fixité du support et sa matérialité sont à l'origine de la place de l'écriture dans le développement des institutions et des sociétés humaines. L'écriture, en tant que moyen de stockage, a permis de conserver, de mémoriser, d'accumuler et d'articuler des connaissances fiables. L'écrit est également un instrument scientifique qui permet de mesurer les faits et de les comparer avec une autre précision que l'oral. Dans sa fonction mémoire, elle est donc à l'origine de l'histoire et de la science.

L'écrit est aussi l'outil par lequel une communauté, un groupe social harmonise ses manières de faire et se met d'accord sur une norme, qui, parce qu'écrite, devient commune. Ainsi en 1795 les principaux étalons de mesure, le mètre, le litre et le gramme ont été définis dans la loi écrite française.

Dans nos sociétés, les institutions se développent toujours à travers de l'écrit. Règlements, lois, procédures, codes instruisent et normalisent l'action des citoyens ; procès verbaux et comptes rendus attestent de sa réalité et en constituent la preuve. Dans le registre juridique, l'écrit sert de preuve ou de norme.

Au delà du fait que l'écrit fixe et transmet, sur le plan du langage, l'écrit synthétise et structure : la forme écrite construit le réel autrement que le flux du discours. En effet, écrire consiste à prendre position, l'écrit développe «un point de vue», c'est à dire une manière d'envisager les choses à travers des procédés linguistiques. Diverses opérations permettent de synthétiser, de dire sans dire grâce au procédé d'euphémisation, de ne pas dire grâce au procédé de thématization et de catégorisation. Tout rédacteur choisit le thème par lequel il fait entrer son lecteur dans son discours (thématisation) ; il choisit également les mots qu'il emploie pour désigner ce dont il parle (catégorisation). Au delà du choix des procédés, écrire à partir d'un oral, suppose de synthétiser le dit et donc de trier, d'éliminer, de pointer ou de

focaliser sur l'essentiel. Dans cette opération de tri, s'exerce une censure qui pousse à effacer ou au contraire à mettre en relief (Rouard, Peluau, 2003).

L'écrit nécessite un long apprentissage technique et conditionne la réussite et l'orientation scolaire. Ainsi les filières techniques sont souvent des filières de relégation pour ceux qui en ont une maîtrise insuffisante. L'accès à l'écrit, la maîtrise des compétences scripturales et plus largement la culture de l'écrit sont donc des enjeux de hiérarchisation et de discrimination sociales. Enfin, l'écrit est également un outil de l'apprentissage, en tant que support à la mémoire, aux possibilités d'objectivation et de manipulation des opérations mentales et trace de celles-ci (prise de notes, exercices, résumés etc...), de validation des connaissances acquises, etc... C'est une aide essentielle à l'activité métacognitive<sup>3</sup>, car il permet notamment la réutilisation des connaissances dans d'autres contextes que ceux de leur acquisition.

### **L'ÉCRIT DANS L'ÉVALUATION : OBJET, OUTIL ET PRODUIT**

L'écrit et ses propriétés jouent un rôle dans toutes les formes d'évaluation. La forme la plus courante de l'évaluation par l'écrit est celle du monde scolaire, qu'il s'agisse du devoir ou de l'examen ou concours. Et c'est sur le modèle scolaire qu'ont été conçues pendant longtemps les formes d'évaluation. Dans l'univers scolaire de l'évaluation, l'écrit est présent sous les trois formes d'objet, d'outil et de produit. Il est l'objet de l'évaluation : la forme et le contenu de l'écrit sont annotés, évalués voire notés. Il est un outil de l'évaluation : les grilles d'évaluation permettent d'objectiver les critères. Ecrites, ces grilles deviennent des indicateurs de normes auxquels tout examinateur peut et doit se référer. Enfin l'écrit est le produit de l'évaluation : les bulletins scolaires, les notes, les appréciations sont les traces écrites des différentes opérations d'évaluation comme l'annotation, la mesure par rapport à une grille et la notation finale.

Les écrits des pratiques évaluatives scolaires, par exemple les référentiels de diplômes ou les grilles de notation relèvent des fonctions inventaire et mémoire identifiées précédemment. Les travaux écrits ou devoirs scolaires relèvent des fonctions de mémoire. Ils constituent la trace a posteriori de l'activité d'apprentissage dans un but de contrôle et de capitalisation des connaissances. D'autres écrits d'évaluation scolaire comme les copies d'examen ou de concours ajoutent la fonction juridique, en tant que trace et preuve de l'acte d'évaluation : l'opération de jugement objectivée et accessible à tout le monde. Rappelons que l'écrit comme outil de l'action individuelle et collective vaut par sa mise en circulation. Les propriétés essentielles de l'écrit d'examen peuvent se résumer ainsi : la copie est un écrit à plusieurs mains, celles de l'élève et celles du correcteur, formaté par l'espace de la marge, réservé aux annotations et à la note finale.

L'écrit, dans l'évaluation scolaire, est disjoint de l'oral : l'examen ou concours se déroule souvent en deux temps totalement distincts, la partie écrite puis la partie orale dont l'accès est conditionné par la réussite à l'écrit. De plus, la nature des épreuves diffère quant à leur fonction dans l'évaluation : l'écrit sert essentiellement à examiner les connaissances d'un candidat alors que l'oral sert aussi à juger la personne.

---

<sup>3</sup> La métacognition, concept issu des sciences de l'éducation dans les années soixante-dix (Chartier & Lautrey, 1992) qui repose sur l'activité réflexive, évoque la faculté qu'a tout individu d'évaluer « ce qu'il sait qu'il sait » et de trouver des moyens pour acquérir de nouvelles connaissances, « apprendre à apprendre » (notes, etc.).

Enfin, l'écrit construit la figure de l'évalué et de l'évaluateur. Le point de vue exprimé par l'écrit peut résulter d'une négociation, d'un consensus, ou au contraire résulter d'une inégalité de pouvoir entre l'évalué et l'évaluateur. Les caractéristiques sociales des interlocuteurs se confrontent lors des échanges linguistiques (Bourdieu, 1982), et de ce point de vue les échanges liés à l'évaluation sont au cœur de cette confrontation. Dans le cas de l'épreuve de type scolaire, l'écrit met en relation des personnes de statut différent, l'examineur et l'examiné, dans une communication inégale mais dont les résultats sont publics alors que les règles de mise en circulation des résultats des évaluations professionnelles peuvent rester secrètes, comme nous le verrons.

## **REMIEDIATION OU SELECTION**

L'évaluation mobilise différents écrits dans ses dispositifs et en décline les différentes propriétés spécifiques pour servir ses finalités qui sont d'ordre politique au sens large, en dehors de l'auto-évaluation. Par exemple, l'opération de classement exhaustif et systématique que permet l'écrit est importante : le classement des personnes peut servir à les comparer entre elles ou relativement à une norme, dans une démarche normative, dans un but de remédiation, dans une démarche formative, ou dans un but de sélection-exclusion. Autre exemple, celui du bilan de compétences au cours duquel celles-ci sont identifiées en termes de présence/absence dans un écrit de type tableau et cet écrit ne préjuge pas de ses usages en termes de remédiation ou de sélection.

## **2. L'écrit au travail**

Comprendre la place qu'a pris récemment l'écrit dans l'évaluation des salariés nécessite l'examen de la place de l'écrit au travail.

La montée de l'écrit, l'usage des technologies de l'information et de la communication, et le développement d'une culture écrite (prescription, formalisation des outils de gestion et d'évaluation, procéduralisation, normes qualité...) sont centrales dans les transformations actuelles du monde du travail. Cette approche de la culture de l'écrit au travail est nécessaire pour relier les évolutions actuelles du monde scolaire à celles du monde du travail. Elle ne se limite pas aux compétences acquises scolairement mais s'intéresse à l'écrit en situation professionnelle.

Dès les années 90, les chercheurs du réseau Langage et Travail ont étudié la mobilisation des salariés dans des activités langagières au sein des activités productives et ont souligné l'intrication étroite entre activités productives et activités langagières (Boutet, 1995) y compris dans les organisations tayloriennes et le travail à la chaîne où la parole était interdite (Teiger, 1995). Trois notions sont essentielles pour analyser la part langagière du travail : la communication, la cognition et l'action (Borzeix, Fraenkel, 2001).

Au travail, des travaux récents ont analysé l'emprise croissante de l'écrit : la signature (Fraenkel, 1992), l'écrit dans sa relation avec l'oral (Grosjean, Lacoste, 1998 ; Rouard, 2001), sa fonction prescriptive (Moatty, 1995 & 2001), l'importance de l'écrit dans la mise en place des normes de qualités (Cochoy, Garel, Terssac, 1998), les usages professionnels des écrits

électroniques (Bailly, Blanc, Dezalay, Peyrard, 2002) ou encore les temps de l'écrit dans les nouvelles formes d'organisation du travail (Moatty, Rouard, Teiger, 2004). C'est dans les manières de faire que se produisent les clivages entre salariés, du point de vue des savoirs faire et de leur reconnaissance et donc de leur évaluation : les activités d'écriture et de lecture peuvent être visibles ou invisibles, coûteuses en temps, valorisantes et valorisées ou pas, être plus ou moins faciles selon les compétences d'écriture et la place occupée, officielle ou officieuse, dans la division des tâches d'écriture.

Les transformations des communications de travail ont été rapides dans les années récentes. La part des salariés recevant des instructions importantes uniquement de vive voix s'est ainsi réduite de 38% à 29% entre 1987 et 1993 tandis que ceux en recevant par écrit est passée de 47% à 55% (Moatty, 1995). De plus, tisser un rapport serré à l'écrit va de pair avec les qualifications et le statut de l'emploi.

Parallèlement à ce cadrage du travail par des instructions écrites, le travail et sa mémoire se fait par de l'écrit (Rouard, 1998). En effet, les écritures dans le travail se sont multipliées quel que soit le secteur d'activité. Les professionnels doivent écrire pour de multiples raisons : rendre compte, conserver une trace, aider à une prise de décision, argumenter, acter, se faire reconnaître, se couvrir... Cette domination de l'univers professionnel par l'écrit pose des problèmes pour qui n'appartient pas, ou n'a pas été formé, à la culture de l'écrit comme nous l'avons évoqué. Incorrections et violations de la norme, ou phénomènes d'hypercorrection (surveillance excessive du langage) sont les deux formes « d'insécurité linguistique » des auteurs d'écrits professionnels en situation d'infériorité linguistique car contraints de produire des textes sans en avoir ni la formation ni la culture (Rouard, 2000).

### **LE RAPPORT DES SALARIES A L'ECRIT**

Le rapport à l'écrit n'est pas le même chez tous les salariés. Il dépend de leur place au travail, mais aussi de leur parcours et de leurs identités professionnelles. Par exemple, les techniciens valorisent les écrits liés à l'aspect technique du travail, brouillons et « écrits pour soi » et dévalorisent ceux qui sont liés au fonctionnement administratif en les désignant comme de la paperasse (Moatty, Rouard, Teiger, 2001).

Ces jugements de valeur des salariés sur les écrits peuvent les amener à sous estimer leur utilité dans le travail y compris du point de vue de l'organisation. Ce décalage entre les visions salariales et managériales s'accompagne de difficultés. Une difficulté majeure du travail découle des contraintes temporelles : « avoir le temps » et « écrire vite et bien » sont deux sources de tension signalées par des techniciens (Moatty, Rouard, Teiger, 2004).

### **3. L'évaluation et les écrits dans le travail**

Evaluer, c'est à dire « porter un jugement de valeur sur un objet ou une personne » (Tousignant, 1990) est une activité spontanée constitutive du processus réflexif qui accompagne toute action humaine, dès lors qu'elle n'est pas un acte réflexe, et qui conduit tout un chacun à chercher à porter un jugement sur soi-même, sur l'environnement et sur autrui pour pouvoir agir en conséquence. Mais l'évaluation étant aussi une pratique sociale qui réfère à des systèmes de pouvoir, il est utile, particulièrement lorsqu'il s'agit du monde du travail, de distinguer deux paradigmes : l'évaluation « normative » et l'évaluation « formative » (Berger 1996). La première vise à noter, voire à sanctionner un écart par rapport à des références et avec des critères externes et fixés à l'avance (une norme), elle est de



l'ordre du contrôle et de la hiérarchisation<sup>4</sup>, La seconde contribue, en tant que processus réflexif continu d'accompagnement, au « pilotage » de l'action en cours, à son réajustement constant par rapport aux objectifs que l'on s'est fixés, pour tenir compte des contraintes de la situation ; elle vise à tirer des leçons pour l'avenir à partir de la réussite mais aussi des échecs ou difficultés rencontrés<sup>5</sup>.

L'évaluation implique des dispositifs -méthodes et outils de mesure qualitative ou quantitative- dont, entre autres « outils », les écrits et leurs différents usages, même si l'évaluation ne fait pas partie des fonctions premières de l'écrit. L'évaluation a ainsi ses finalités et ses procédures que l'écrit vient servir ou limiter.

## NIVEAUX D'ÉVALUATION ET GENRES D'ÉCRITS

Dans le travail, on peut distinguer trois grands niveaux d'évaluation auxquels correspondent des genres d'écrits différents selon les visées et les acteurs de l'évaluation que l'on qualifiera ici de « managériale », « organisationnelle », et « opératoire » (cf. tableau 1).

A l'évaluation *managériale* correspond un premier genre d'écrits regroupant les nombreux écrits-grilles produits sous l'égide des démarches prévisionnelles de l'emploi et des compétences. Ce sont les répertoires des métiers, les descriptifs de postes, les inventaires des compétences. Certains de ces écrits de *type taxinomique* sont des produits de la négociation collective, et, en tant que référentiels, ils sont l'un des *outils* des pratiques managériales d'évaluation instituée des personnes dans l'entreprise, à des moments consacrés.

Dans cette perspective, il faudrait s'intéresser aussi aux écrits-types de l'emploi -écrits d'évaluation dans les phases de recrutement ou de cessation d'activité des salariés-, qu'il s'agisse des curriculum vitae, des projets professionnels, des contrats de travail. Ainsi, lors des recrutements, l'usage d'annonces d'emploi écrites permet le jugement à distance des compétences au moyen de critères pré-établis et facilite les opérations de tri et de sélection des demandeurs d'emploi (Eymard-Duvernay, Marchal, 1997).

Par contre les écrits-types *produits* des dispositifs managériaux d'évaluation des personnes, comme « l'entretien collaborateur », développé ci-dessous, sont des écrits *hybrides* dans leurs formes, dans leurs contenus et dans leurs fonctions. Ce sont des écrits de synthèse comprenant des grilles et des tableaux mais également des espaces d'écriture « libre » réservés pour chacun des interlocuteurs ; ils sont, de plus, le produit d'une imbrication d'oral et d'écrit.

L'évaluation « *organisationnelle* » implique un troisième genre d'écrits regroupant les différents écrits professionnels de *synthèse*. Ce sont les comptes rendus ou « *reports* » qui

---

<sup>4</sup> Mais mesurer n'est pas évaluer. L'acte d'évaluation ne porte en effet pas sur la mesure, mais c'est le moment où dans une mesure on introduit un seuil à partir duquel on peut diviser un ensemble en deux parties (au moins) de qualité différente en fonction du critère adopté par le décideur de l'évaluation (Berger, 1996).

<sup>5</sup> C'est pourquoi le domaine de prédilection de « l'évaluation formative » a longtemps été le monde scolaire et les situations d'apprentissage, les psycho-pédagogues ayant montré que le processus d'acquisition est grandement facilité par le « feed back » ou « connaissance des résultats » de l'action en cours.

visent à saisir a posteriori l'activité de travail à des fins d'évaluation et de contrôle du travail à plus ou moins court terme. Au delà de cette fonction de contrôle, ils permettent également de capitaliser (base de la mémoire organisationnelle) et de transmettre l'expérience.

Enfin l'évaluation « *opératoire* » repose sur des *écrits-outils*, écrits de travail peu ou pas formalisés en général, du type brouillons, cahiers, notes, etc... Ils sont « *intermédiaires* » et visent à permettre un suivi individuel et une auto-évaluation de l'action en cours afin de parvenir au produit final qui pourra être également un écrit, officiel celui-là, qui sera l'objet d'une évaluation organisationnelle ; ils constituent aussi une trace des étapes de l'action et un recueil d'informations réutilisables.

Tableau 1. Genres d'écrits selon les niveaux d'évaluation au travail.

Niveaux d'évaluation au travail	Evaluation managériale		Evaluation organisationnelle	Evaluation opératoire (auto-évaluation)
	Instituée	Locale	Ecrit comme objet de l'évaluation	Ecrit comme outil de l'évaluation
Lieu	Hors et dans l'entreprise	Dans l'entreprise	Dans l'entreprise	Dans l'entreprise
Acteurs (auteurs ou utilisateurs)	Instances professionnelles, syndicats, DRH...	DRH, salariés	encadrement	Salariés
Types d'écrits	écrits de <i>type taxinomique</i> , écrits-grilles, référentiels	écrits <i>hybrides</i>	écrits professionnels de <i>synthèse</i> , écrits « <i>pour autrui</i> »	écrits <i>opératifs</i> « <i>intermédiaires</i> » écrits-« <i>outils</i> » écrits « <i>pour soi</i> »,
Exemples	répertoires des métiers, descriptifs de postes, inventaire des compétences	« <i>l'entretien collaborateur</i> »	Comptes rendus, « <i>reports</i> »	brouillons, cahiers, notes...
Fonctions de l'écrit	<i>outil</i> d'évaluation instituée des personnes	<i>produit</i> des dispositifs managériaux d'évaluation des personnes	<i>outil</i> d'évaluation a posteriori du travail, <i>outil</i> d'évaluation <i>implicite</i> du salarié, mémoire organisationnelle	<i>outil</i> d'auto-évaluation du travail individuel ou collectif
Usages	structuration des professions, Gestion des Ressources Humaines	Gestion des Ressources Humaines	Contrôle du travail, Procédures Qualité, transmission	gestion de l'activité de travail en cours, traces, réutilisation

### 3.1. L'écrit dans l'évaluation managériale, outil de l'évaluation instituée des salariés

Le recours à l'écrit dans le cadre d'une évaluation au travail a des effets sur cette évaluation. Il rend possible un nouvel arbitrage, en articulant des critères locaux et spécifiques à des critères généraux et communs. La distance engendrée par le passage à l'écrit permet d'objectiver les critères et de les rendre applicables à tous, c'est à dire d'instituer des règles communes.

En permettant d'explicitier, de généraliser, de fixer, d'aligner les acteurs<sup>6</sup>, l'écrit est un outil structurant de la négociation collective. L'établissement et le caractère public de critères d'évaluation négociés entre les partenaires sociaux permet une égalité, au moins formelle, de traitement. Il s'agit ici clairement d'évaluation *normative*. La mise par écrit de critères d'évaluation normalisés conduit à argumenter ces critères de manière explicite, en réponse à des critiques formulées ou potentielles. Elle conduit à formaliser la justification des acteurs en référence à des principes supérieurs communs (Boltanski, Thévenot, 1987). L'écrit d'évaluation est ainsi un moyen d'échapper à l'arbitraire de la hiérarchie de proximité. C'est la fonction et l'usage du « référentiel des compétences », c'est à dire un ensemble répertorié et coordonné des compétences nécessaires à l'exercice des activités, indépendamment de la personne qui les exerce.

Par contre, la mise par écrit est souvent un préalable à la standardisation, à la normalisation et à la mesure. Le choix des critères d'évaluation est alors fondé sur leur caractère formalisable et mesurable, au détriment de critères liés à la personne et fondés sur la durée mais peu transportables à distance, comme ceux liés à la socialisation et à l'expérience (Thévenot, 1997)<sup>7</sup>. Les enjeux actuels de la validation des acquis de l'expérience sont de cet ordre : comment mettre en mots et donner une forme à l'expérience locale pour pouvoir la transporter, voire l'exporter dans le temps et dans l'espace ? De leur côté, les managers privilégient les compétences techniques dans les « remontées » parce qu'ils ne savent pas comment appréhender les compétences relationnelles ou comportementales (Flück, 2001), pourtant essentielles aujourd'hui pour les mobilités professionnelles, d'où la difficulté « pour les managers de proximité d'accompagner leurs collaborateurs dans les changements d'activité (Vern, 2001).

Enfin, si l'écrit facilite l'application et la mise en commun de principes d'évaluation identiques par la hiérarchie, la mise en œuvre de ces principes communs peut cependant différer entre superviseurs selon leur parcours professionnel dans l'entreprise (Balazs, Faguer,

---

<sup>6</sup> Sur le concept de travail d'alignement voir Strauss (1992), Grosjean & Lacoste (1999). Cet alignement par l'écrit doit porter non seulement sur les critères mais aussi sur le suivi à la lettre de l'ordre de la procédure : lors d'un entretien « *d'appréciation des compétences et du professionnalisme* », par exemple, l'auteur, un gestionnaire, recommande de « *suivre le document point par point* » (Flück, 2001).

<sup>7</sup> « Dans le régime industriel, (...) Les êtres sont mis en série selon des critères formels propices à l'abstraction de la mesure et à son transport » (Thévenot, 1997).

1996). L'essentiel réside bien dans les « conclusions » de l'évaluation et leur suivi effectif qui relèvent de décisions qui échappent souvent à la transparence affichée du recours à l'écrit.

Les dispositifs d'évaluation des personnes au travail comprennent deux composantes : le processus d'identification des compétences à travers des écrits-types, grilles et tableaux qui servent de référent commun, et le processus d'évaluation qui articule l'écrit et l'oral.

### **L'IDENTIFICATION DES COMPETENCES : LES GRILLES DE CLASSIFICATION, UN ECRIT REFERENT COMMUN**

Un des points nodaux des usages de l'écrit dans l'histoire de l'Organisation Scientifique du Travail pour l'évaluation des salariés est l'usage de grilles de classification permettant de croiser des intitulés de postes avec leur description. Les grilles Parodi de 1946 en représentent un bon exemple : elles étaient des nomenclatures hiérarchisées d'emploi permettant des correspondances entre le titre, le poste de travail et le salaire (Tallard, 2001), et pouvaient prendre simplement la forme énumérative de la liste. A partir des années 1970, émergent des « grilles à critères classants <sup>8</sup> », hiérarchisées en niveaux et échelons et permettant de décentraliser la gestion des classifications au niveau de l'entreprise (Saglio, 1991). Ces grilles définissent des descriptions de travaux hiérarchisés en niveaux de qualification découlant d'une conception identique à partir de différents critères comme l'autonomie, l'initiative, la responsabilité, les connaissances requises, sous la forme du tableau. Le passage du format de la liste à celui du tableau renvoie à une recherche de mise en forme systématique qui rend possible une unité de conception qui permet d'opérer des équivalences, de formaliser et d'explicitier de nouveaux critères, de les utiliser de manière systématique, et de les ordonner. A partir des années 1980, l'introduction de la logique compétence<sup>9</sup> s'est largement appuyée sur ces grilles.

Les procédures d'évaluation sont rarement décrites du point de vue de leur dimension formelle. L'écrit est en creux, sa forme et son rôle ne font pas l'objet de description ni d'analyse du point de vue du management ni du point de vue des salariés alors que la dimension écrite de l'évaluation a des effets intentionnels mais aussi non désirés. Par exemple, lorsque l'Anact décrit les « référentiels-métiers » pour l'encadrement de proximité, les propriétés de ces outils sont déclinées sans aucune référence à l'écrit alors qu'elles découlent des propriétés de l'écrit.

#### *Un processus d'évaluation de la personne : l'imbrication écrit/oral dans « l'entretien collaborateur »*

Nous analysons ici l'exemple d'un processus d'évaluation à partir d'un de ses moments forts, l'entretien annuel d'évaluation, procédure formelle et formalisée qui s'est généralisée dans les

---

<sup>8</sup> Voir « *Les grilles à critères classants* », extraits de la grille de la métallurgie, accord national du 21 juillet 1975 sur la classification (Tallard, 2001, p.179).

<sup>9</sup> L'accord A.CAP 2000 du groupe Usinor dans la sidérurgie en représente un des premiers exemples importants.

entreprises françaises. Cette procédure montre l'articulation oral/écrit dans l'entretien d'évaluation et la pseudo-transparence des procédures écrites d'évaluation, compte tenu du caractère oral et secret des délibérations de la commission, qui, au final, décide de l'avancement des salariés. Elle est aussi un exemple d'une évaluation qui peut être *normative* tout en se prétendant *formative*.

« L'entretien collaborateur » (Teiger, Rouard, Moatty, 2002) vise à permettre d'évaluer les personnes avec une rationalisation outillée par l'écrit et un ajustement par l'oral. Les points de vue alternés des deux acteurs, le hiérarchique et le salarié, sur les compétences et les manques du salarié sont accessibles aux deux de manière constante et dans la durée grâce à l'alternance des espaces d'écriture prévus à cet effet. En théorie, cette évaluation permet la transparence grâce à l'introduction de l'écrit comme instrument d'objectivation et de traçabilité et conduit à la légitimité et à l'équité d'un jugement par rapport à des « objectifs » fixés en commun et consignés par écrit. Elle organise le travail d'alignement des deux acteurs de l'évaluation et le cadrage de leurs actions par le formatage (cases, rubriques) qui limite l'expression de leur subjectivité au sein de cases et par le choix de modalités (satisfait, pas satisfait, très satisfait). La cosignature de l'écrit issu de l'entretien collaborateur par le hiérarchique et le subordonné atteste d'un engagement officiel et contradictoire tandis que la mise en place d'un système graphique de notation est ici pensée et utilisée explicitement afin de contourner la mise en mots, source de discord potentielle, dans le but de limiter, de délimiter et d'euphémiser les conflits. Au travail, les dispositifs organisationnels d'évaluation des personnes outillés par de l'écrit relèvent d'un processus temporel spécifique, très différent des dispositifs mis en place dans le monde scolaire décrit précédemment.

Cependant, la mise en œuvre de cette procédure officielle d'évaluation peut ici être qualifiée de « malheureuse » dans la mesure où l'absence d'objectifs déclarés par le salarié et l'absence de la signature du directeur est un non respect des normes de conduite amenant la perte des conditions sociales de légitimité et d'efficacité de la procédure. De plus, le système d'évaluation des dossiers dans la « commission cadre », oral et occulte, dévalue la procédure écrite formelle qui seule est visible. Tandis que le poids des opérationnels par rapport à la « DRH » conduit à un compromis rationnel du point de vue des rapports de force internes à l'organisation, mais producteur d'une rationalité tronquée, peu justifiable du point de vue des techniciens enquêtés.

### 3.2. L'écrit dans l'évaluation organisationnelle : de l'évaluation formelle du travail à l'évaluation implicite du salarié

La procédure formalisée d'évaluation des salariés (telle que l'« entretien collaborateur ») n'est qu'un cas de figure de l'évaluation qui peut être produite à bien d'autres moments en dehors des temps qui lui sont explicitement consacrés. L'évaluation du travail et de ses produits à l'aide d'écrits, notamment de chiffres et de mesures, n'est pas nouvelle. Si l'économie de la quantité a fortement marqué la période de croissance de l'après-guerre, elle fait aujourd'hui place, en partie, à une économie de la qualité sur un marché de produits différenciés.

Une des caractéristiques majeures de l'activité de travail réside dans son *invisibilité*, comme l'ont montré les ergonomes (Falzon, Teiger, 1995) et les « tours de mains » et « savoir-faire »

du travail d'exécution ne font pas toujours l'objet de mises en mots (Boutet, 1995 ; Faïta, 1995). Pourtant, même un « simple » travail de saisie informatique nécessite la mise en œuvre d'activités mentales « invisibles et non mesurables par les méthodes d'évaluation classiques » et les employées « produisent la qualité » grâce un surcroît de travail non prévu par l'organisation (vérification et résolution de problèmes) et à leurs « compétences masquées », les connaissances qu'elles ont acquises par expérience, souvent en dépit de l'organisation du travail (Teiger, Bernier, 1987). L'évaluation traditionnelle du travail des salariés conduit ainsi à occulter une partie de leur activité en se focalisant sur les résultats de celle-ci, c'est-à-dire sur la performance, qui dépend des compétences individuelles et collectives mais, également, des moyens attribués. Mais, dans les organisations par projet, l'évaluation repose toujours sur des critères de résultats. En dépit du temps passé à leur effectuation, les écrits intermédiaires, par exemple, sont occultés au profit du rapport final et de l'atteinte des objectifs (Moatty, Rouard, Teiger, 2004).

La montée actuelle des Procédures Qualité vise à un encadrement qualitatif et plus seulement quantitatif du travail. L'Assurance Qualité a généré des normes à respecter pour l'effectuation du travail, en déclinant quatre principes : prévoir, écrire ce qui est prévu, faire ce qui est écrit et en conserver la trace. L'inflation d'écrits qui a suivi l'introduction de la démarche dans les entreprises a orienté l'écriture informative et descriptive des procédures et des produits vers une écriture argumentée de la preuve. Dans cette perspective, il s'agit « d'écrire ce que l'on fait et de faire ce que l'on a écrit ». Les salariés ont dû d'une part accéder à la rédaction pour écrire ce qu'ils font, d'autre part se conformer à des procédures écrites de plus en plus strictes. Dans ce contexte, aujourd'hui, bien faire son travail ne suffit pas toujours, il faut aussi souvent le prouver selon des critères les plus objectifs possibles (Vacher 2001). Pour prouver, une trace est nécessaire qui doit respecter souvent un format préétabli. Ainsi un brouillon inséré dans un dossier contractuel pose problème. La hiérarchie traite cette intrusion comme une faute (Teiger, Rouard, Moatty, 2002). Cet écrit-brouillon que l'on peut qualifier « d'écrit opératif », va à l'essentiel grâce aux abréviations et à l'absence de phrasé. Il s'oppose à la finition des écrits du point de vue des normes littéraires ou entrepreneuriales de circulation des écrits. Il se produit donc une tension inhérente au travail, choisir entre être efficace ou respecter les normes d'écriture.

Plus largement, les entreprises sont devenues les lieux d'une écriture contrainte et sous ordre. Si les salariés trouvent de l'aide pour cette activité dans l'emprunt et le recopiage de documents types ayant déjà fait leur preuve (Reverdy, 1999) la mise par écrit de l'activité ne se fait pas sans risques. Ceux-ci concernent l'évaluation des salariés à travers celle de leur activité ou de leurs compétences en raison du décalage entre la vision managériale, dominée par une « illusion du tout écrit » (Grosjean, Lacoste, 1998), et l'activité de travail réel. Dans ce décalage, le formatage par les outils langagiers joue un rôle spécifique. Une bonne maîtrise des propriétés de l'écrit permet d'élaborer voire d'imposer, dans un rapport inégal, la vision du réel que l'on veut promouvoir à travers la construction du « point de vue ».

Le dispositif actuel de la qualité totale qui place le résultat avant le travail et non pas après ce dernier « ne renvoie plus du tout à l'évaluation de la qualité. Elle se transforme en prescription » (Dejours, 2003), comme le montre un exemple extrait de notre recherche : selon un des techniciens, dans la chimie l'activité professionnelle est « régie » par l'écrit à travers

les Bonnes Pratiques Chimiques (BPC), garantes de la Qualité. L'auteur parle de la notion de « documents minimaux » à « avoir », à « lire », à « actualiser ». Sur le plan du lexique, il assimile l'« écriture » à l'« activité » et à la « réalisation » car « ce qui n'est pas écrit est considéré comme non fait » et toute information orale doit être confirmée par un email. L'enquête parle enfin d'un apprentissage de la culture de l'écrit à travers la Qualité. Ses propos illustrent le retour de la prescription et la prééminence de *l'écrit* relativement au *dire* et au *faire* (Teiger, Rouard, Moatty, 2002).

Dans l'évaluation de l'activité, se pose donc le problème de tout ce qui n'est pas écrit ou ne peut l'être. Avec la logique qualité, ne reste que ce que l'écrit peut rendre visible, une partie du travail disparaît toujours et l'écrit, dans sa fonction d'enregistrement, devient ainsi le lieu officiel de *vérité* (Fraenkel, 1995).

Pourtant, dans certains cas, l'écrit est aussi un outil de reconnaissance de l'activité de travail pour les salariés. Ainsi, la mise en place de procédures permet de rendre visible la partie technique du travail infirmier (Acker, 1997), le travail de l'éducateur spécialisé (Delcambre, 1997) ou du travailleur social (Villatte, Teiger, Caroly-Flageul, 2004) ou d'euphémiser les dysfonctionnements afin de protéger le technicien de maintenance vis à vis de la hiérarchie et du client (Rouard, 1995).

#### *L'évaluation des auteurs par l'écrit et les stratégies des salariés.*

L'évaluation du travail dépend également du rapport à l'écrit des salariés. La production d'écrits engendre une évaluation implicite des auteurs car les écrits professionnels sont souvent évalués non sur leur contenu mais à partir de jugements de valeur portant sur leur forme : orthographe, présentation, style, syntaxe. L'activité d'écriture doit être outillée par un apprentissage qui intègre les règles linguistiques, les techniques rédactionnelles et les règles de communication. Les auteurs qui n'ont pas été élevés dans la culture de l'écrit n'ont pas forcément conscience qu'ils produisent des textes qui les « mettent en jeu », eux-mêmes, leurs savoir-faire professionnels et leur identité dans la relation aux autres ; ce qui entraîne une « insécurité linguistique » (Rouard, 2000). Par exemple, dans la maintenance ou l'expertise technique, ne pas maîtriser l'écriture conduit à s'exposer à un jugement portant sur la forme de la mise en mots et non sur le savoir-faire technique (Rouard, 1995 ; Teiger, Rouard, Moatty, 2002).

De plus, l'évaluation devient problématique lorsque les auteurs ne sont pas les signataires de leurs écrits. Chez les techniciens de l'étude, les tâches de rédaction peuvent être séparées de celles de validation et l'autorité qui appose sa signature et met en circulation le document peut être réservée non à l'auteur mais à un ou des responsables désignés par l'organisation (Moatty, Rouard, Teiger, 2002). Cette dépossession des auteurs du fruit de leur travail n'est d'ailleurs pas sans tensions, l'opération d'attribution liée à la signature étant au cœur de la preuve de la réalisation du travail. L'invisibilité des auteurs est une autre forme de l'invisibilité du travail et pose la question de son évaluation.

Le fait que la perspective d'une évaluation soit omniprésente entraîne des stratégies de protection ou de contournement des exigences liées à la forme écrite du fait de l'extension de l'usage des « rapports d'activité » quotidiens dans la plupart des secteurs de production.

Actuellement dans les travaux publics, par exemple, dans lesquels jusqu'à présent, d'une part les résultats du travail n'étaient vérifiés que par des contrôles visuels sporadiques, d'autre part la majorité de la main d'œuvre était peu scolarisée, en français du moins, tout en étant des professionnels confirmés dans leur spécialité, les exigences du rapport quotidien d'activité individuelle sous forme écrite condamneraient de fait une partie des salariés de ce secteur à disparaître si des stratégies de contournement de ces exigences n'étaient mises en place officieusement. Un chef d'équipe décide ainsi de se substituer à certains de ses équipiers pour rédiger ce rapport, acceptant ainsi un surcroît de travail personnel pour maintenir en place son équipe dont le travail est tout à fait satisfaisant (Teiger, Rouard, Moatty, 2002).

### **ECRIRE, UN SAVOIR QUI S'ACQUIERT ; L'ECRIT, UN OUTIL DE L'APPRENTISSAGE DU METIER**

Dans ce dernier cas, les difficultés rencontrées actuellement par certains salariés des secteurs techniques proviennent du manque de formation aux normes de ces formes spécifiques d'écrits. Pour le management, ces compétences d'écriture et de lecture sont considérées comme allant de soi, relevant des acquisitions scolaires initiales, tous les enfants étant censés apprendre à lire et à écrire à l'école alors que ces apprentissages restent problématiques pour une fraction de la population adulte française ayant des difficultés face à l'écrit dans la vie quotidienne. L'orientation scolaire vers l'enseignement technique est d'ailleurs souvent le résultat d'un processus de relégations successives qui stigmatise des lacunes et des manques en français, comme en mathématiques, lors de l'entrée dans ces filières (Grignon, 1976). De plus, les compétences générales ne sont pas apprises de manière homogène : contenus d'enseignement et apprentissage de l'écrit diffèrent dans les enseignements techniques par rapport aux filières générales mais aussi entre eux, en raison des spécialités visées, car le poids des métiers conduit à privilégier les savoir-faire professionnels relativement aux savoirs transversaux (Lazar, 1998), dont font partie les compétences générales. De ce fait, les compétences acquises dans l'enseignement initial ne sont pas les mêmes pour tous.

D'autre part, les écrits de travail obéissent à d'autres normes et mobilisent d'autres savoir-faire que l'école, tels que le choix d'un vocabulaire adapté, l'aptitude à la synthèse, le degré de maîtrise de la situation. Parallèlement, on voit que la maîtrise de l'écrit varie considérablement selon les activités de lecture/écriture exigées dans le travail. De plus, les « écrits-outils » supposent l'acquisition d'une discipline pour être utilisés à bon escient. Un des techniciens de notre étude a très précisément expliqué ses usages différenciés du cahier et de la feuille volante comme support de prise de notes. Il utilise le cahier « pour se discipliner », mettre un ordre et structurer dans le temps ses notes personnelles de travail. Un autre technicien, chef de projet informatique, est confronté, dans son rôle de coordination d'équipe, à l'exercice quotidien de la synthèse -qui a fait, doit faire et quoi-, exercice qui relève d'une « compétence » jusque là réservée à l'encadrement. Les fonctions professionnelles exercées modifient ainsi le rapport à l'écrit et l'on peut parler d'une « culture sur le tas » dans le meilleur des cas (Moatty, Rouard, Teiger, 2001). Les besoins de formation concernant l'écrit, exprimés récemment par les futurs auditeurs du CNAM confortent à la fois l'importance de cette question pour les salariés et le caractère spécifique des compétences « attendues » en ce domaine : capacité à synthétiser, à prendre des notes, à résumer, « à écrire vite et bien » (Moatty, Rouard, Teiger, à paraître).



Enfin, plus largement, l'écrit permet de formaliser et d'expliciter les règles de la culture du métier ou de la culture maison en matière d'écriture qui sont également l'objet d'un apprentissage plus ou moins formel. Sans règles écrites, les débutants manquent de repères et courent le risque de l'erreur. Les pratiques professionnelles des nouveaux outils de communication sont souvent l'objet d'« apprentissages malheureux ». Ainsi, l'agenda électronique nécessite une discipline pour « une acquisition et une pratique sans faille des disciplines de consultations et de mise à jour » (Bailly, Blanc, Dezalay, Peyrard, 2002). De plus, les échanges dans l'entreprise ne font pas toujours l'objet de règles explicites, les nouveaux salariés peuvent alors ne pas connaître les règles de circulation des documents et rendre public des documents à diffusion restreinte. Ils peuvent également mettre en circulation un texte mal ciblé en termes de longueur, de contenu, de niveau d'information ou d'opportunité. Les indices linguistiques d'une absence de maîtrise de « la bonne distance » sociale sont nombreux : format et catégorie de texte, plan, point de vue, implicite et enjeux du texte, style, rhétorique, niveau de synthèse, concision (Rouard, 1998).

### 3.3. L'écrit dans l'évaluation opératoire : auto-évaluation et « pilotage » de l'activité

Au plan de l'activité concrète de travail, l'écrit de travail assume plusieurs fonctions. Il est le produit final auquel il faut parvenir (écrit-produit, écrit pour autrui, un contrat technique, par exemple) mais il peut être aussi le support du travail, en lien étroit avec la gestion de l'action (écrit-outil opératif) : préparation, support, réalisation et suivi, traces (justification, évaluation). Il suppose un rapport fonctionnel et instrumental à l'action immédiate mais aussi un rapport « métafonctionnel », fondé sur une activité réflexive. L'objectif est double en général : permettre un meilleur contrôle personnel de l'action en cours en évaluant les résultats (auto-évaluation) au fur et à mesure ou a posteriori et fixer les connaissances évaluées utiles, traces de l'expérience, en vue de leur réutilisation (Falzon, Teiger, 1995). Dans ce cas, il s'agit bien d'évaluation « formative ».

L'écrit-outil de l'action en cours recouvre les « écrits pour soi » (brouillons, notes de travail...), même s'ils sont collectifs dans le cas des écrits à plusieurs mains, et qu'ils circulent sous forme de fax, courriers électroniques, etc. Ils remplissent une fonction d'accumulation des traces du travail des uns et des autres pouvant servir à chacun de moyen d'évaluation constante de l'état d'avancement des travaux et de preuve de la qualité du travail de chacun, notamment en cas de contestation lors de collaborations internationales par exemple. Cette masse d'écrits intermédiaires, cristallisation de l'activité concrète, reste de fait invisible au niveau managérial. En effet ils sont en général éphémères et disparaissent au moment où le document visé, le produit final du travail, souvent très succinct par rapport aux documents intermédiaires a atteint une forme diffusable officiellement, qui sera la seule réellement visible dans l'entreprise et à l'extérieur. Ce dernier devient alors un écrit « pour autrui » que, dans notre étude, les techniciens concernés qualifient d'« écrit-écrit », pour bien marquer la différence avec les « écrits pour soi », écrits fonctionnels dont l'utilité est manifeste mais dont la forme importe peu et que certains qualifient ironiquement de « torche-balle ».

De fait, une partie de ces écrits-outils est précieusement conservée par ces techniciens pour être réutilisée. Les formes sont diverses, par exemple : cahier (forme plus stable que les feuilles volantes) dans lequel le technicien reporte tous les renseignements utiles pour son travail actuel et éventuellement futur, ou glossaire franco-anglais ad hoc, construit petit à petit pour échanger plus rapidement et efficacement avec les collègues étrangers sur des sujets très spécialisés pour lesquels les dictionnaires ordinaires sont insuffisants. Dans le même ordre d'idée, les ouvriers de la sidérurgie ou de la chimie se construisaient des « petits carnets » pour stocker les connaissances d'expérience acquises au contact de la gestion quotidienne des installations. L'existence et l'importance de ces connaissances ignorées de l'encadrement appaurent « par défaut » quand leurs détenteurs disparaurent, victimes des premières vagues de départs en préretraite dans les années quatre-vingt. Les écrits intermédiaires ne sont donc que partiellement éphémères et peuvent réapparaître en cas de litige juridique, par exemple.

Une des caractéristiques de ce type d'écrit, c'est que les renseignements qu'ils comportent sont en général abrégés, voire codés, destinés à ne servir qu'à des destinataires bien spécifiés, soi en premier, et à rester incompréhensibles pour autrui. L'écrit, dans ce cas, à la fois rend visible et occulte une partie de la réalité, il échappe ainsi à l'évaluation externe.

## Conclusion

L'usage de l'écrit dans l'évaluation produit des effets. Si l'écrit rend visible, il occulte ce qui n'est pas écrit alors qu'une bonne part du travail, bien qu'essentielle, reste souvent invisible. Il discrimine les salariés selon leur degré de familiarité avec la culture de l'écrit. Or cette familiarité est supposée acquise par tous par la scolarisation, et la pratique de l'écrit qui se généralise dans le monde professionnel s'acquiert plus souvent par essais-erreurs que dans des formations spécifiques. De plus les règles et usages des écrits professionnels font rarement l'objet d'une transmission dans l'entreprise.

L'outillage de l'évaluation par l'écrit permet de concevoir des critères généraux, présumés légitimes et justes, et donc applicables en dehors des contextes locaux. L'élimination de ces contextes est problématique en raison de la part invisible du travail. L'absence d'une évaluation locale, disqualifiée par principe, écarte la réflexion sur l'activité de travail au profit d'une vision surplombante, même si cette dernière fait l'objet de négociations entre partenaires sociaux. Il nous semblerait préférable non d'effectuer une substitution entre deux visions du travail de nature différente, mais de tenter de les équilibrer.

L'évaluation remplit souvent un double rôle de sélection et de légitimation de cette sélection. Au-delà de la critique de la sélection et de ses critères, ce double rôle pose question. Les jugements liés à la sélection du personnel proviennent souvent de signaux issus du marché (sur les services, les produits ou les technologies de l'entreprise). Or ces jugements liés à une performance devraient être distingués de ceux effectués sur les personnes et leurs compétences. Le salarié peut avoir bien travaillé même si le produit ou le service que vend l'entreprise perd une bataille dans la concurrence.

L'évaluation fait partie des modes de mobilisation de la subjectivité des salariés. Ils doivent s'engager par écrit sur eux-mêmes, leurs compétences et leurs résultats et s'exposer par écrit dans un document formel dont ils ne maîtrisent pas les usages, alors qu'ils risquent d'être évalués sur la forme de ce document et non sur leur professionnalité. Au bilan se manifeste l'ambivalence de l'écrit, outil de pensée mais aussi d'impensé.

### Références bibliographiques

- Acker F., 1997, « Sortir de l'invisibilité : Le cas du travail infirmier », *Raisons Pratiques*, Cognition et information en société, dir. B. Conein et L. Thévenot, Paris, EHESS, n°8, pp. 65-93.
- Bailly F., Blanc M., Dezalay T., Peyrard C., 2002, *Pratiques professionnelles et usages des écrits électroniques*, Paris, L'Harmattan (Logiques sociales), 236 p.
- Balazs G., Faguer J.-P., 1996, « Une nouvelle forme de management, l'évaluation », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n 114, septembre, p. 68-78.
- Berger G., 1996, « L'évaluation comme champ culturel, comme paradigme et comme pratique », conférence au séminaire « *L'évaluation de l'action en ergonomie* », Paris, Laboratoire d'Ergonomie du CNAM, 16 p.
- Binet A., Simon T., 1907, *Les enfants anormaux : guide pour l'admission en classe de perfectionnement*, Paris, Armand Colin.
- Boltanski L., Thévenot L., 1987, *Les économies de la grandeur*, Paris, PUF (Cahiers du Centre d'Etudes de l'Emploi, n 31), 362 p.
- Borzeix A., Fraenkael B. (coord.), 2001, *Langage et Travail : Communication, cognition, action*, Paris, CNRS (Communication), 2001, 384 p.
- Bourdieu P., 1982, *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard, 244 p.
- Boutet J., 1995, « Le travail et son dire », in J. Boutet (dir.), *Paroles au travail*, Paris, L'Harmattan, pp. 247-267.
- Catach N., 1988, *Pour une théorie de la langue écrite*, Paris, CNRS éd.
- Chartier D., Lautrey J., 1992, « Peut-on apprendre à connaître et à contrôler son propre fonctionnement cognitif ? », *Orientation scolaire et professionnelle*, t. 21, n°1, pp. 27-46.
- Christin A.-M. (dir.), 2001, *Histoire de l'écriture*, Paris, Seuil.
- Cochoy F., Garel J.-P., Terssac G., 1998, « Comment l'écrit travaille l'organisation : le cas des normes ISO 9000 », *Revue française de sociologie*, vol. XXXIX-4, p. 673-699.
- Crifo-Tillet P., Diaye M.-A., Greenan N., 2003, « Pourquoi les entreprises évaluent-elles individuellement leurs salariés », Noisy-le-Grand, Centre d'Études de l'Emploi, document de travail, n°21, février, 59 p.
- Dejours C., 2003, *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel*, *Critique des fondements de l'évaluation*, Conférences débat, Paris, INRA, 20 mars.
- Delcambre P., 1997, *Écriture et communications de travail : pratiques d'écriture des éducateurs spécialisés*, Villeneuve-d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 325 p.
- Eymard-Duvernay F., Marchal E., 1997, *Façons de recruter*, Paris, Métailié, 240 p.
- Faïta D., 1995, « Dialogue entre expert et opérateur : contribution à la connaissance de l'activité par l'analyse des pratiques langagières », *Connexions : Dire et faire au travail*, n°65/1, pp. 77-99.

- Falzon P., Teiger C., 1995, « Construire l'activité », *Performances Humaines & Techniques*, 25-32.
- Flück C., 2001, *Compétences et performances : une alliance réussie*, Paris, Demos (Management/Ressources humaines), 186 p.
- Fraenkel B., 1992, *La signature : genèse d'un signe*, Paris, Gallimard (Nrf), 334 p.
- Fraenkel B., 1995, « La traçabilité, une fonction caractéristique des écrits de travail », *Connexions : Dire et faire au travail*, n°65/1, pp. 63-76.
- Georghiu M., Moatty F., 2003, « Le travail collectif chez les salariés de l'industrie : groupes sociaux et enjeux de la coopération au travail », Noisy-le-Grand, Centres d'Etudes de l'Emploi, document de travail, n°29, septembre, 32 p.
- Goody J., 1979, *La raison graphique : la domestication de la pensée sauvage*, Paris, Minuit, 280 p.
- Gould S. J., 1983, *La mal-mesure de l'homme*, Paris, Ramsay (Livre de poche), 448 p.
- Grignon Cl., 1976, « L'art et le métier, école parallèle et petite bourgeoisie », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°4, pp. 21-46.
- Grosjean M., Lacoste M., 1998, « L'oral et l'écrit dans les communications de travail ou les illusions du 'tout écrit' », *Sociologie du Travail*, Dunod, vol. XL, n°4, pp. 439-461.
- Lazar A., (coord.), 1998, *Langage(s) et travail : enjeux de formation*, Actes du Colloque INRP/CNAM/CNRS-LT, Paris, 13-15 octobre, 516 p.
- Livian Y., Tessier N., 2004, « L'évaluation vue par les cadres », in K. Anousheh, Rouban L., *Les cadres au travail, les nouvelles règles du jeu*, Paris, La Découverte, 324 p.
- Moatty F., 1995, « Les communications de travail : comment et avec qui », Noisy-le-Grand, Centre d'Études de l'Emploi, *La Lettre*, n°39, octobre 1995, 10 p.
- Moatty F., 2001, « La fonction prescriptive de l'écrit en entreprise », in S. Pène, A. Borzeix, B. Fraenkel (coord.), *Le langage dans les organisations : une nouvelle donne*, Paris, L'Harmattan (Langage & Travail), pp. 131-148.
- Moatty F., Rouard F., Teiger C., 2001, « Transformations du travail des techniciens et place de l'écrit dans l'activité – une étude exploratoire interdisciplinaire », in *Les transformations du travail*, Octarès, 36<sup>ème</sup> congrès de la SELF-32<sup>ème</sup> congrès de l'ACE, Montréal, 3-5 octobre, Cédérom.
- Moatty F., Rouard F., Teiger C., 2003, « Les temps de l'écrit dans les nouvelles formes d'organisation du travail », in *Figures du temps - Les nouvelles temporalités du travail et de la formation*, Les cahiers du GRIOT, n°1, L'Harmattan (Logiques sociales), pp. 149-167.
- Pène S., 1996, « Ecriture et place de travail : Production de modèles et circulation des discours », in D. Puthod et O. Servais (dir.), *Autonomie des outils pratiques des acteurs*, Université de Savoie GERE, 15 p.
- Rouard F., 1995, « L'individu et ses traces dans l'écrit de travail », *Le gré des langues*, n°93, Paris, L'Harmattan, décembre, pp. 152-175.
- Rouard F., 1998, « Ecritures et normes : l'exemple des étudiants en communication du

CNAM », in Lazar A. (coord.) *Langage(s) et travail : enjeux de formation*, Actes du Colloque INRP/CNAM/CNRS-LT, Paris, 13-15 octobre, 516 p.

Rouard F., 2000, « Écritures au travail et insécurité linguistique », in C. El Hayek (coord.), *Illettrisme et monde du travail*, Paris, La documentation française/MES-GPLI, p. 53-60.

Rouard F., 2001, « Le contact entre la parole et l'écrit dans une activité de télé-assistance », in S. Pène, A. Borzeix, B. Fraenkel, *Le langage dans les organisations*, Paris, L'Harmattan (Langage & Travail), pp. 55-74.

Saglio J., 1991, « Les logiques de l'ordre salarial : avenants classifications et salaires dans le système français de relations professionnelles », *Formation Emploi*, n°35, p. 35-46.

Tallard M., 2001, « L'introduction de la notion de compétence dans les grilles de classification : genèse et évolution », *Sociétés Contemporaines*, n°41-42, p.159-187

Teiger C., Rouard F., Moatty F., 2002, « La culture des techniciens : les pratiques d'écriture au travail », rapport final pour le Ministère de la Culture et de la Communication - Département des études et de la prospective, Conservatoire National des Arts et Métiers (Laboratoire d'Ergonomie) – Centre d'Études de l'Emploi, 31 mai, 277 p.

Teiger C., 1995, « Parler quand même : les fonctions des activités langagières non fonctionnelles », in J. Boutet (dir.), *Paroles au travail*, Paris, L'Harmattan (Langage & Travail), pp. 45-72.

Teiger C., Bernier C., 1987, « Informatique et qualifications : les compétences masquées », in *Diffusion des nouvelles technologies*, Montréal, Ed. Interventions économiques/Ed. Saint-Martin, n° hors série, pp. 255-267.

Thévenot L., 1997, « Un gouvernement par les normes. Pratiques et politiques des formats d'information », in B. Conein et L. Thévenot, *Cognition et information en société*, Raisons pratiques, Paris, EHESS, pp. 205-242.

Tousignant R., 1990, *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages*, Boucherville, Gaétan Morin.

Vacher B., 2001, « Faire ou prouver ? L'écrit de l'assurance qualité », in S. Pène, A. Borzeix, B. Fraenkel (coord.), *Le langage dans les organisations : une nouvelle donne*, Paris, L'Harmattan (Langage & Travail), pp. 115-130.

Villatte R., Teiger C., Caroly-Flajjeul S., 2004, « Le travail de médiation et d'intervention sociale », in P. Falzon (éd.), *Ergonomie*, Paris, PUF (Le Travail Humain), pp. 583-601.