

PRATICIEN RÉFLEXIF OU PRATICIEN DISCURSIF?

DANS LE DOMAINE DE LA FORMATION des adultes, deux grands types d'ingénierie sont actuellement mis en œuvre. Le premier est constitué des démarches de *transmission* de savoirs, sous forme d'enseignements frontaux. Le second, plus récent et issu des sciences du travail, est constitué de différents dispositifs d'*analyse des pratiques*, dans le cadre desquels les apprenants-praticiens sont confrontés à des situations d'activité réelle (la leur ou celle de leurs collègues), et sont conduits à des *prises de conscience* ou à des *mises en intelligibilité* de certaines caractéristiques du métier auquel ils se destinent.

Dans la présente contribution, après une *description succincte* des principaux dispositifs d'analyse des pratiques, nous discuterons de leurs *finalités possibles* ainsi que de leurs modalités d'articulation avec les démarches de transmission des connaissances. Nous aborderons ensuite la question du type d'*analyse de données* qu'il est nécessaire de mettre en œuvre pour identifier et conceptualiser des *effets formateurs* dans les verbalisations produites par les apprenants dans le cadre de ces dispositifs. Nous présenterons enfin quelques résultats d'un programme de recherche en cours, montrant le rôle important que joue *la maîtrise du langage* dans le développement personnel et professionnel des praticiens.

1. QUELQUES DISPOSITIFS D'ANALYSE DES PRATIQUES

On ne peut guère évoquer ces dispositifs sans mentionner d'abord l'approche du *praticien réflexif*, initiée par Schön¹. Selon cet auteur, les professionnels font preuve d'un véritable « art de la pratique » qui ne peut pas s'enseigner, mais qui peut être appris : il s'agit d'un savoir *contenu* dans l'action, mais qui reste tacite, intuitif, non verbal, et par conséquent inaccessible à la description directe. Schön distingue une « réflexion en cours d'action » qui peut émerger lorsque la situation confronte le praticien à l'indétermination, et une « réflexion sur l'action » qui est verbale, explicite, postérieure à l'action et à caractère généralement évaluatif.

La démarche de cet auteur consiste surtout en un plaidoyer pour que les formations « aident les professionnels à être plus réflexifs » au cours de leurs pratiques, mais ce plaidoyer ne s'est toutefois concrétisé en aucune méthode spécifique de formation. Trois techniques de formation ont par contre été élaborées au cours des dernières décennies et sont aujourd'hui largement en usage dans les institutions de formation des adultes de l'Europe francophone : l'entretien d'explicitation, l'auto-confrontation et l'instruction au sosie.

Créé par Vermersch², *l'entretien d'explicitation* est une méthode fondée sur la conception de la subjectivité issue de la phénoménologie husserlienne ainsi que sur l'approche piagétienne de la prise de conscience. L'objet de l'entretien d'explicitation est une *action passée*, effectivement *réalisée*, qui doit être re-saisie sous l'angle de son *déroulement* et telle qu'elle a été *vécue, ressentie*, par le sujet. Dans le cadre de cette démarche, diverses dimensions sont considérées comme des « satellites » ne relevant

pas véritablement de l'action : les aspects conceptuels, généralisants, ou théoriques déclaratifs; les aspects émotionnels, affectifs et intentionnels; les résultats de l'action. L'intelligibilité visée consiste ici en un *déplacement* de l'objet-action du registre pré-réfléchi au registre réfléchi : transférée couche après couche du niveau inconscient au niveau conscient, l'action propre est ainsi progressivement *élucidée*.

Développée dans le cadre de la clinique *de l'activité* de Clot³, la technique de *l'auto-confrontation* consiste d'abord à filmer des séquences d'activité de travail, puis à présenter ces séquences aux travailleurs concernés et à organiser un débat réflexif au cours du visionnement du film de l'activité. L'objet visé par cette technique n'est pas le détail du déroulement vécu d'une action particulière, mais bien au contraire *l'activité dans toute sa complexité, dans ses diverses modalités de conception et de réalisation* par divers



RECAP In the field of adult education, two major schools of thought influence the French-speaking world. The first approach relies on *knowledge transfer* methods, where learners are typically being lectured to. The second more recent approach is rooted in Occupational Science, known as the *analysis of practices*: learners are confronted with real-life professional situations, and they become reflective practitioners who truly comprehend certain features of the profession they're learning. In this article, adult education specialists Bronckart and Bulea discuss the main methods used to analyze practices, their potential objectives, and how to these methods fit with traditional models of knowledge transfer. The authors explore what type of data analysis is required to identify and understand the training effects of textual accounts produced by learners when put in a reflective professional learning context.

travailleurs, dans ses dimensions effectives aussi bien qu'empêchées. L'intelligibilité visée est de l'ordre de la *reconstruction de significations* à propos de l'activité et des situations de travail. L'auto-confrontation ne déclenche pas un rappel ou une re-évoation plus détaillée d'une action passée donnée (comme dans l'entretien d'explicitation), mais engendre un *débat autour des conditions de réalisation du travail*, qui fait émerger une *nouvelle expérience de l'activité*.

Inventée il y a trois décennies dans les usines FIAT de Turin⁴, la technique de *l'instruction au sosie* visait à identifier « les règles de conduites » et « les stratégies individuelles » des travailleurs, de manière à accéder au « plan-programme » de chacun. Elle a été reprise et transformée par Clot et ses collaborateurs, dans une perspective à la fois de formation et d'analyse du travail. L'objet visé est l'activité de travail, à la fois dans sa globalité et dans ses menus détails; elle porte en particulier sur les « ficelles du métier », les modes de comportements, les rapports aux collègues et à la hiérarchie, etc. L'intelligibilité visée est de l'ordre de la *reconstruction de significations* à propos de l'activité et du métier, mais sous une modalité planificatrice : c'est dans le cadre des instructions qu'il donne à un remplaçant fictif (ou « sosie ») que le travailleur (ou « modèle ») prend conscience de propriétés effectives ou possibles de son activité de travail.

2. A QUOI SERT L'ANALYSE DES PRATIQUES?

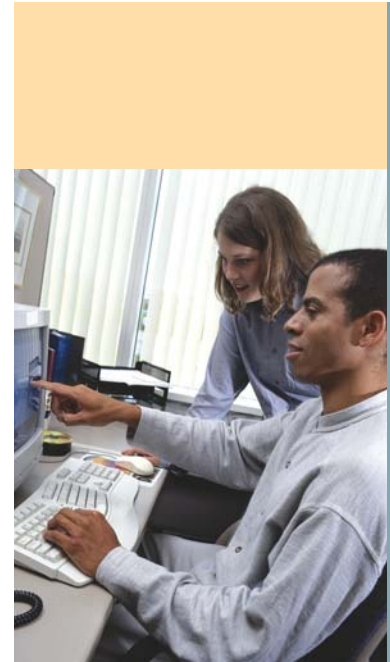
Comme le montre la description qui précède, les trois techniques majeures d'analyse des pratiques se différencient essentiellement par l'objet auquel elles s'adressent :

- l'entretien d'explicitation vise à ce que le formé se centre sur *lui-même*, prenne conscience de la manière dont il agit et vit ses actions, et ce faisant *se comprenne en tant que sujet agissant*;
- l'auto-confrontation vise à ce que le formé se centre sur une *tâche donnée*, prenne conscience des diverses possibilités de réalisation de cette tâche ainsi que des diverses compétences qu'il mobilise à son égard, et qu'il *enrichisse* ce faisant *les significations* attribuées à son travail et à ses capacités;
- l'instruction au sosie vise à ce que le formé se centre sur *l'ensemble des aspects de l'activité de travail* au cours d'une période donnée, avec ses paramètres contextuels, son mode d'organisation, les collègues qui y sont impliqués, etc.; la prise de conscience concerne ici les dimensions globales de la *profession* concernée, et est susceptible d'enrichir *les significations attribuées à son métier*.

Si elles se différencient ainsi par leur objet-cible, ces trois démarches ont en commun de susciter la *prise de conscience*; mais la prise de conscience a-t-elle en soi un effet formateur, ou est-elle nécessairement un *gage de développement*? La prise de conscience d'un phénomène quelconque peut en réalité se révéler ou néfaste ou utile, et elle n'est gage de développement qu'à deux conditions : tout d'abord que les éléments nouveaux qu'elle apporte puissent trouver place dans l'appareil psychique de la personne; ensuite que cette appropriation y engendre une restructuration positive des connaissances et du vécu personnel.

L'intégration d'éléments nouveaux en l'appareil psychique requiert que ceux-ci soient stabilisés, désignés, ou encore *conceptualisés*. Et c'est pour cette raison qu'il convient de rejeter la position selon laquelle l'analyse des pratiques devrait désormais être instaurée comme seule et unique démarche de formation, et selon laquelle en conséquence les démarches classiques d'enseignement de savoirs et/ou de matières seraient inutiles et devraient être abandonnées. Selon nous, au contraire, ces deux types de dispositifs sont *nécessaires et complémentaires* : les démarches d'enseignement traditionnel doivent fournir les notions permettant de stabiliser et de sémiotiser les produits des prises de conscience, et en retour les démarches d'analyse des pratiques doivent *ré-interroger les connaissances formelles*, et « *leur faire prendre vie* » en les mettant en correspondance avec les propriétés des situations effectives de travail.

La restructuration de l'appareil psychique est un phénomène difficile à mettre en évidence, en particulier chez l'adulte; il nous semble néanmoins que l'on peut en identifier certains indices, en procédant à une analyse soigneuse des productions verbales des personnes formées, comme nous allons le montrer ci-dessous.



LA PRISE DE CONSCIENCE

A-T-ELLE EN SOI UN EFFET

FORMATEUR, OU EST-ELLE

NÉCESSAIREMENT UN GAGE

DE DÉVELOPPEMENT?



3. COMMENT ANALYSER LES VERBALISATIONS DE L'ACTIVITÉ?

Dans le cadre d'une recherche conduite par notre groupe, *Langage-Action-Formation (LAF)*, a été recueilli un important corpus de productions verbales relevant de l'analyse de l'activité, et portant sur des situations de travail différentes. Dans nos travaux antérieurs⁵, nous avons élaboré une conceptualisation des conditions de production verbale et nous avons construit un modèle détaillé des différentes composantes linguistiques de l'organisation interne des textes, et ces acquis méthodologiques nous ont conduit à adopter la procédure d'analyse des données qui suit⁶.

Dans l'ensemble des textes obtenus, nous sélectionnons d'abord tous les passages dont le contenu thématique concerne explicitement la tâche ou le travail visé, et dans ces passages, nous identifions alors quatre sortes d'entités linguistiques :

- le *type de discours* dont ils relèvent : s'agit-il de discours interactif (dialogué), de discours théorique, de récit interactif (d'un événement vécu) ou de narration?
- les formes de *repérage temporel* : les actions ou événements mentionnés sont-ils situés avant, après ou pendant le moment de la production verbale, ou encore sont-ils indifférents à ce moment?
- les formes d'expression des *actants* des actions mentionnées : sont-ils exprimés par des pronoms personnels, indéfinis, des noms propres, des noms génériques, etc.?
- les types de *relations prédicatives* mobilisées : le rapport entre le sujet et le verbe est-il direct, ou est-il médiatisé par la présence d'auxiliaires exprimant des modalisations épistémiques (certitude, probabilité, etc.), déontiques (obligation), appréciatives ou pragmatiques (intentionnalité), ou encore des processus de pensée (croire, estimer, etc.)?

4. QU'EST-CE QUI SE CONSTRUIT DANS LES DISCOURS SUR L'ACTIVITÉ?

Sur la base du relevé d'indices qui vient d'être décrit, nous avons pu identifier cinq grandes configurations linguistiques correspondant à autant de grandes formes d'interprétation de l'activité; qualifiées de *figures d'action*⁷, ces configurations se présentent comme suit.

La figure de l'*action occurrence* constitue une saisie de l'activité caractérisée par un *très fort degré de contextualisation*. Sa construction repose sur l'identification d'un ensemble d'ingrédients de l'activité saisis dans leurs dimensions particulières, spécifiques. Cette figure apparaît quasi exclusivement dans des segments de *discours interactif*, avec un axe de référence temporelle qui est celui de la situation d'interaction. Du point de vue des marques d'agentivité, l'actant est régulièrement désignée par des *je*, ce qui signale sa forte implication, ou son statut d'*acteur*. Enfin, cette figure se caractérise par un nombre important de relations prédicatives indirectes, dont 70 % environ constituent des modalisations *pragmatiques*.

Exemple de figure de l'action occurrence (travail infirmier)

« non, dans *ma* tête *j'essayais* de / *j'ai j'ai j'ai re-visualisé* / la façon dont le médecin avait fait [...] juste la partie heu où il utilisait les pinces et pis *après j'ai essayé de // de penser comment est-ce que moi j'allais pouvoir* [...] *comment est-ce que j'allais pouvoir faire* »

La figure de l'*action événement passé* procède par délimitation et extraction (du passé) d'un événement saillant et illustratif de l'activité. Elle apparaît dans des segments de récit interactif, les actes évoqués étant saisis en référence à un axe temporel situé en amont de la situation d'entretien, et dont l'origine est marquée (par exemple, hier). L'actant demeure impliqué dans l'événement raconté, ce qui est marqué par la présence massive du pronom *je*. Cette figure se caractérise enfin par une structuration des faits racontés relevant du schéma narratif (situation initiale, complication, résolution, évaluation) qui confère à l'unité extraite son statut d'« événement ».

Exemple de figure de l'action événement passé (travail en entreprise)

« c'est comme hier, *hier j'ai eu un problème* à l'entrée de l'autoclave le premier char il est entré dedans et puis il est resté bloqué [...] puis *j'avais de la peine* à avancer ni à revenir en arrière / *j'étais obligé* de // de guider avec la barre à mine pour pouvoir revenir en arrière / [INT : d'accord] et puis *j'ai perdu* 30 minutes »

La figure de l'*action expérience* constitue une saisie de l'activité sous l'angle de la cristallisation personnelle de multiples occurrences d'activités vécues : elle propose une sorte de bilan de l'état actuel de l'expérience de l'actant eu égard à la tâche concernée. Elle apparaît principalement dans des segments de *discours interactif*, mais avec un axe de référence temporelle non borné, marqué par des adverbes à valeur généralisante (*normalement, souvent, de toute façon, etc.*). Son organisation discursive procède par juxtaposition de verbes, qui tendent à reproduire l'ordre chronologique de l'activité, mais signalent aussi des points de bifurcation de celle-ci. Du point de vue agentif, on observe le co-

fonctionnement de plusieurs formes pronominales (*je, tu, on*), qui attestent d'une moindre implication de l'actant.

Exemple de figure de l'action expérience (travail enseignant)

« quand je prévois une leçon / *en général je* ne vais pas plus loin que ce que j'avais prévu [...] mais *ça peut prendre moins de temps ou d'avantage de temps que prévu* [...] ben *si* ça dure une heure et que ça vaut la peine qu'*on* voit que les enfants ne sont pas fatigués ne sont pas lassés c'est surtout ça et puis *on* fait un peu plus longtemps *si* après une demi heure *on* voit que ça ne sert plus à rien eh bien *on* arrête »

La figure de l'**action canonique** réside en une saisie de l'activité sous forme de construction théorique, et elle propose une logique de la tâche présentée comme a-contextualisée, à validité générale. De ce fait, elle rend compte surtout de la structure chronologique prototypique de l'activité, ainsi que des normes qui le régissent. Cette figure s'organise sous forme de *discours théorique*, qui organise une suite de verbes conjugués au présent générique, évoquant des actes dont l'ordre tend à reproduire la chronologie générale de l'activité. Cet ordre est en outre exprimé au travers d'une verbalisation conforme aux normes du type sujet – verbe – complément.

Exemple de figure de l'action canonique (travail infirmier)

« *L'installation, on* déballe la plaie *on prépare* le / le set / *après on fait* le pansement *on communique* / *on ferme* le pansement *on réinstalle* le patient *on met* la ceinture *on réhabilite* / *on remet* bien le lit en position *on* lui propose d'aller au fauteuil »

La figure de l'**action définition** relève d'une saisie de l'activité en tant qu'objet de réflexion. Contrairement aux autres figures, elle ne thématise ni les actants, ni l'organisation chronologique de l'activité, mais rassemble des traits jugés pertinents, susceptibles de la circonscrire et de la différencier d'autres sortes d'activité. Elle est insérée dans des segments relevant du *discours théorique*, mais contrairement à l'action canonique, les formes verbales mobilisées ne portent que rarement sur des actes ou des gestes. La grande majorité des relations prédicatives est constituée des constructions impersonnelles en *c'est* et *il y a*.

Exemple de l'action définition (travail infirmier)

« le soin des prises des constantes [INT : heu] ben ça dépend aussi des horaires c'est ce qu'on disait le matin à 8h c'est vrai que *c'est important* parce que c'est là // *c'est le premier contact* de la journée en fait donc heu *c'est une approche* pour // comment s'est passée la nuit pour ... »

5. MAÎTRISE DU LANGAGE ET RÉFLEXIVITÉ

Les figures d'action qui viennent d'être décrites sont en principe identifiables dans l'ensemble des textes d'analyse des pratiques, mais on ne peut exclure que des recherches portant sur d'autres milieux de travail, ou d'autres types de tâches, en fassent apparaître d'autres encore. Ces figures constituent des *variantes interprétatives* de l'activité, qui en soi sont évidemment toutes pertinentes et légitimes, et qui se présentent dès lors comme des composantes du « conflit des interprétations » que thématise Ricœur⁸.

La confection de ces figures requiert un ensemble d'*opérations langagières*, dont le choix d'un type de discours, d'une forme de repérage temporel, d'une forme de codification des actants, d'une forme de réalisation de la relation prédicative etc., et la *maîtrise langagière* apparaît ainsi comme une des conditions de possibilité de confection des différentes figures.

S'agissant des *traces du développement*, ou encore des indices de restructuration des représentations dans l'appareil psychique, on relèvera que si certains travailleurs se limitent à l'élaboration d'une ou deux figures d'action, d'autres se révèlent aptes à proposer, au cours d'un même entretien, l'ensemble de ces figures : les premiers semblent « bloqués » sur une seule approche de la tâche et/ou du métier, alors que les seconds saisissent successivement leur activité sous des angles d'attaque différents, et témoignent ainsi d'une *dynamique interprétative* en cours, qui est à nos yeux un des gages de la restructuration des significations.



L'identification d'une dynamique en cours ne permet cependant pas d'assurer que l'issue de cette restructuration sera nécessairement positive; cette phase ultime du développement étant, bien heureusement, du seul ressort de la personne en cours de formation. **I**

Ancien collaborateur du célèbre psychologue et pédagogue Jean Piaget, JEAN-PAUL BRONCKART est professeur de didactique des langues et responsable du groupe *Langage – Action – Formation* à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève. Ses travaux portent notamment sur le l'analyse des discours, la didactique des langues et l'analyse des représentations de l'agir en situation de travail.

ECATERINA BULEA est maître-assistante dans la même unité *Langage – Action – Formation*. Ses recherches portent notamment sur le rôle du langage dans l'interprétation de l'agir et des compétences en situation de travail, ainsi que sur la problématique des effets développementaux des démarches d'analyse des pratiques.

Notes

- 1 Schön, D. A. (1983). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Québec : Editions Logiques.
- 2 Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF.
- 3 Clot, Y. (2001). Clinique du travail et action sur soi. In J.-M. Baudouin & J. Friedrich (Ed.), *Théories de l'action et éducation* (pp. 255-276). Bruxelles : De Boeck.
- 4 Oddone, I., Re, A. & Briante, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail?* Paris : Editions sociales.
- 5 Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Paris : Delachaux et Niestlé; Bronckart et al. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- 6 Pour une présentation détaillée de cette procédure d'analyse, cf., Bronckart J.-P. et Groupe LAF (Ed.) (2004). Agir et discours en situation de travail. Genève, *Cahier de la Section des Sciences de l'Éducation*, 103.
- 7 Bronckart, J.-P., Bulea, E. & Fristalon, I. (2004). Les conditions d'émergence de l'action dans le langage. *Cahiers de Linguistique Française*, 26, pp. 345-369; Bulea, E. (2007). Le rôle de l'activité langagière dans l'analyse des pratiques à visée formative. Thèse de doctorat. Université de Genève.
- 8 Ricoeur, P. (1967) *Le conflit des interprétations*, Paris: Seuil.



Educating the Architects of the Networked Economy

Cisco Networking Academy

Equipping students with IT and networking skills for 21st century jobs.

Creating pathways to higher education and careers.



Former les architectes de la cyberéconomie

le programme Cisco Networking Academy

Doter les étudiants des compétences en informatique et en réseautage dont ils ont besoin pour occuper des emplois du 21^e siècle. Nous offrons des choix menant aux études supérieures ou à une carrière.

www.cisco.com/go/netacad

Cisco | Networking Academy®
Mind Wide Open™