

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Doctorat en éducation (Cohorte Sherange 5)

Projet de recherche

Philippe MARTIN, 11 025 099

Travail présenté aux professeurs F. Saussez, C. Heslon, Y. Couturier

Dans le cadre de l'EDU 907 – Projet de recherche

Le 04/05/15

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ DU PROJET DE THESE.....	6
Titre provisoire.....	6
Résumé de la problématique et de l'objet de la recherche.....	6
INTRODUCTION.....	8
PREMIER CHAPITRE - PROBLÉMATIQUE.....	9
1. INFORMATIONS GÉNÉRALES SUR L'OBJET D'ÉTUDE.....	9
1.1 Titre.....	9
1.2 Thématique de recherche.....	9
1.3 Thème de recherche.....	11
1.4. Objet de recherche.....	12
2. PROBLÉMATIQUE.....	12
2.1 Contexte général de recherche.....	12
2.2 L'analyse des pratiques en tant que pratique.....	14
2.3 Vers une société réflexive.....	20
2.5 Une évolution du travail et de son organisation.....	26
2.6 Le tournant réflexif.....	27
2.7 Un contexte de crise des institutions doublé d'un contexte de crise de la vie adulte.....	28
2.8 L'évolution du travail dans les métiers du social.....	29
2.9 Problématisation et problème de recherche.....	34
2.10 Question de recherche.....	38
DEUXIÈME CHAPITRE – CADRE DE RÉFÉRENCE.....	40
1. LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE.....	42
1.1 Éléments de définition.....	42
1.2 Environnement théorique et méthodologique de la didactique professionnelle.....	43
1.3 Une épistémologie de la connaissance Piagétienne.....	45
1.4 La théorie de la conceptualisation dans l'action.....	45
1.5 La trilogie de la conceptualisation dans l'action.....	47
1.6 La didactique professionnelle dans l'étude des métiers relationnels.....	49

1.7 Le choix de la didactique professionnelle comme cadre de référence théorique	52
2. LE CONCEPT DE PRATIQUE	55
2.1 Précisions de vocabulaires et éléments de définition	56
2.2. Le concept de pratique dans l'héritage de la culture grec	56
2.3 Le concept de pratique dans les sciences humaines	60
2.3. Les dimensions clés du concept de pratique	74
2.4 La pratique comme praxis	75
2.5 La praxis : un objet fractal et un fait social total	78
2.6 La pratique comme objet de discours	78
2.7 Le concept de pratique dans les métiers relationnels	80
3. LE CONCEPT DE RÉFLEXIVITÉ	85
3.1. La réflexivité : éléments de définition	85
3.2 Le concept de réflexivité dans les sciences humaines	86
3.3 Le concept sociologique de réflexivité	87
3.4 Réflexivité et prise de conscience	89
3.5 Réflexivité et processus d'objectivation	91
3.6 La réflexivité : un processus d'objectivation favorisant la prise de conscience	93
3.7 Les modèles théoriques de la réflexivité en sciences de l'éducation	93
3.8 Les dénominateurs communs au concept de réflexivité	101
3.9 Les différents niveaux de la réflexivité	103
4. OBJECTIFS DE RECHERCHE	104
4.1 Objectif général	104
4.2 Objectifs spécifiques	105
TROISIÈME CHAPITRE – MÉTHODOLOGIE	106
1. OPERATIONNALISER LE CONCEPT DE REFLEXITE	108
1.1 Les composantes de la démarche réflexive	108
1.2 Les observables signalant la réflexivité	110
1.3 Précision sur la notion d'inducteur de réflexivité	113
1.4 Préalable contre l'illusion mécaniste	114
1.5 Une typologie possible différenciant des types d'inducteur en fonction de leurs visées et de leurs manifestations	116
2. ÉLÉMENTS MÉTHODOLOGIQUES ASSOCIÉS AU CADRE CONCEPTUEL DE LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE	118

2.1 Identifier les concepts pragmatiques	119
2.2 Décrire le couplage schème-situation	120
2.3 Identifier la structure conceptuelle de la situation	123
2.4 Identifier le modèle opératif	123
2.5 Identifier les organisateurs de l'activité	123
3. APPRÉHENDER LA RÉFLEXIVITÉ DANS UNE PERSPECTIVE PRAGMATIQUE ET INTERACTIONNISTE	125
3.1 La pragmatique: éléments de définition	125
3.2 Une activité de coopération et de communication spécifique poursuivant des buts complexes	127
3.2 Une activité caractérisée par la notion d'interaction	129
3.3 Une activité inscrite dans des échanges verbaux	130
3.4 L'étude d'une situation de communication	132
3.5 Le statut du langage.....	132
3.6 Vers une approche interactionnelle de l'analyse des pratiques.....	133
4. ÉLÉMENTS CONSTITUANT LA MÉTHODOLOGIE	134
4.1 Type de recherche	134
4.2 Les instruments de collecte de l'information	138
4.3 Les instruments d'analyse de l'information	140
4.4 La population de référence ciblée	144
4.5 La démarche d'échantillonnage	144
4.6 L'échantillon	145
CONCLUSION	148
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	151

LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES

Tableau 1 - Nombre occurrences Bibliothèque Universitaire de Sherbrooke.....	21
Tableau 2 - Trilogie de la conceptualisation dans l'action.....	48
Figure 1- Modèle de Kolb.....	93
Figure 2- Modèle ALACT.....	94
Figure 3- Modèle Mac Alpine.....	95

RÉSUMÉ DU PROJET DE THÈSE

Notre univers de réflexion se situe dans le champ de l'analyse réflexive et vise à mieux comprendre comment les formateurs dans les dispositifs d'analyse des pratiques réussissent à mobiliser des processus réflexifs qui participent à la construction et au développement des compétences professionnelles de praticiens exerçant dans les métiers relationnels.

Titre provisoire

En quoi l'étude des invariants praxéologiques inducteurs de réflexivité dans les dispositifs d'analyse des pratiques dédiés aux métiers relationnels pourrait constituer une voie d'accès à la professionnalité des formateurs ?

Notre réflexion porte sur l'analyse des pratiques professionnelles en tant que dispositif de formation initiale ou continue, sinon interventions destinées à des professionnels des secteurs médico-sociaux ou socio-éducatifs qui exercent dans les métiers de l'interaction humaine, autrement appelés métiers relationnels, et que nous définirons provisoirement, par opposition aux métiers techniques, comme se traduisant dans des activités qui mobilisent essentiellement des compétences émotionnelles et relationnelles.

Résumé de la problématique et de l'objet de la recherche

Dans un contexte de professionnalisation, provisoirement défini comme « intention sociale de transmission, construction, développement et évolution du système d'expertise [...] caractérisant la profession concernée et, dans le même temps, de développement de l'identité professionnelle des personnes » (Wittorski, 2005, p.9), l'analyse des pratiques s'est institutionnalisée tant dans les dispositifs de formation initiale ou continue, sinon comme intervention dans les établissements médico-sociaux.

S'appuyant sur un cadre conceptuel hétérogène, ou se croisent des références à la culture psychanalytique, psychosociologique, à l'approche systémique (Blanchard-Laville et Fablet, 2001), mais aussi aux théories de l'action, à la clinique de l'activité, à la psychodynamique du travail, à la didactique professionnelle (Cifali, 2014), elle

recoupe des pratiques disparates, présentant une grande variété de formes et des finalités multiples. Par ailleurs, elle est exercée par des professionnels, psychologues, formateurs qui se sont formés pour la plupart à cette pratique sur le terrain, soit de manière empirique. Cette fonction ainsi que le souligne Robo (2004), relevant majoritairement de l'autoproclamation. En pur praticien réflexif en quelque sorte on devient "analyste des pratiques" en pratiquant l'analyse des pratiques, en se formant en cours d'action.

Sur un autre plan, si l'on cherche à qualifier cette activité, nous observons que l'analyse des pratiques relève d'une activité de type discrétionnaire (Valot, 2006), davantage définie dans ses finalités que dans ses modalités opératoires, où le but est fixé, mais la manière de l'atteindre est laissée à la discrétion du praticien. Cette caractéristique qui rejoint celle de la figure du professionnel inventeur de son activité, doublée du constat qu'il existe peu de formation à l'analyse des pratiques présentant un cahier des charges précis quant aux compétences à acquérir, laisse entendre une certaine opacité quant à l'effectuation pratique de l'analyse des pratiques.

Si nous considérons à présent les évolutions significatives ayant marqué les pratiques de formation, nous faisons l'hypothèse que le tournant réflexif en promouvant le rôle de la réflexion sur l'expérience dans l'acquisition des compétences, a transformé le travail des formateurs (Zeitler et Leblanc, 2008) en les invitant à développer des pratiques mobilisant davantage la réflexivité des apprenants.

Ces différents éléments de réflexion associés à notre pratique de formateur de formateurs nous ont questionnés et interrogés. Comment former des formateurs à l'analyse des pratiques ? À quelles pratiques précisément les former ? Quelles compétences doivent-ils acquérir pour animer des dispositifs favorisant la réflexivité des apprenants et des professionnels qu'ils accompagnent ?

À partir de ces questionnements, nous avons choisi de mener une recherche visant à mieux comprendre le travail des animateurs de groupe d'analyse des pratiques et plus spécifiquement chercher à comprendre comment se soutient l'effectuation pratique du processus réflexif visé par cette activité.

INTRODUCTION

Notre travail de recherche doctorale porte sur l'analyse des pratiques professionnelles (APP). Présente dans de nombreux dispositifs de formation initiale ou continue, elle représente une pratique de formation ou de perfectionnement fondée sur l'analyse d'expérience professionnelle (Levy, 2002), qui s'est progressivement développée et institutionnalisée pour aujourd'hui être principalement utilisée comme outil de professionnalisation pour former des praticiens à l'exercice de métiers relationnels. Notre univers de réflexion se situera donc dans le champ de l'analyse réflexive et visera à mieux comprendre comment les formateurs dans les dispositifs d'analyse des pratiques réussissent à mobiliser des processus réflexifs qui participent à la construction et au développement des compétences professionnelles des acteurs.

Il s'agira de présenter dans cet écrit notre projet de recherche, en précisant ses éléments constitutifs. Dans cette optique, notre intention visera à décrire ses principales composantes et leurs articulations, en formalisant à cette attention : la problématique, le cadre de référence, la méthodologie et le plan d'analyse des données de notre recherche.

PREMIER CHAPITRE - PROBLÉMATIQUE

La constitution de la problématique, lorsqu'on élabore une recherche, est une étape très importante, car elle donne à la recherche ses assises et son sens (Gauthier, 2009). « La problématique consiste essentiellement en la sélection et la mise en ordre par le chercheur et selon ses perspectives propres des éléments qui composeront le territoire de questionnement auquel s'adressera sa recherche » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000, p. 83) Cette partie est donc fondamentale puisqu'elle permet de répondre à la pertinence de faire la recherche, en donnant l'occasion au chercheur de justifier celle-ci (Gauthier, 2009). En ce sens, elle permet de « sélectionner des arguments, des faits, des situations, des données, des théories ou tout autre matériel pertinent qui concerne le champ couvert par l'objet qui cause problème » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000, p.90).

1. INFORMATIONS GÉNÉRALES SUR L'OBJET D'ÉTUDE

1.1 Titre

En quoi l'étude des invariants praxéologiques inducteurs de réflexivité dans les dispositifs d'analyse des pratiques dédiés aux métiers relationnels pourrait constituer une voie d'accès à la professionnalité des formateurs ?

1.2 Thématique de recherche

Notre réflexion porte sur l'analyse des pratiques professionnelles en tant que dispositif de formation initiale ou continue, sinon interventions destinées à des professionnels des secteurs médico-sociaux ou socio-éducatifs qui exercent dans les métiers de l'interaction humaine, autrement appelés métiers relationnels.

Notons à ce sujet que des appellations multiples sont utilisées pour décrire ces métiers : les métiers de l'humain, les métiers de l'interaction humaine, les métiers de service, les métiers sur autrui, les métiers du care, les métiers de l'aide à la personne, les professions d'écoute... Parmi ces termes qui mettent opportunément en avant une des composantes de ces métiers, nous retiendrons celui de métier relationnel que nous définirons provisoirement par opposition aux métiers techniques comme se traduisant dans des activités qui supposent une interaction avec autrui, et qui mobilisent

essentiellement des compétences émotionnelles et relationnelles. Sinon ainsi que l'exprime Gorz, comme « des activités qui ne peuvent être définies en elle-même indépendamment des personnes aux besoins individuels desquelles elles répondent" (2004, p. 229).

De par l'extension de son usage dans le domaine de la formation, le terme de dispositif mérite également d'être défini notamment parce qu'il est révélateur ainsi que le souligne Albero (2011) « d'une évolution des représentations de l'activité professionnelle et des liens que ces dernières entretiennent avec les modèles théoriques et les techniques du moment ». (p. 1). À partir d'une analyse sémantique Albero (*Ibid*) retient quatre caractéristiques organisationnelles d'un dispositif, les deux premières relevant de sa structure et les deux autres, plus dynamiques, évoquant des options de fonctionnement :

- une conception rationnelle finalisée, orientée par un projet d'action et un ensemble cohérent de buts et d'objectifs ;
- une combinaison adaptée de moyens matériels et humains, hétérogènes mais cohérents ;
- une capacité organisée d'adaptation aux variations de circonstances, d'espace et de temps ;
- dans le cas de dispositifs très évolutifs, une capacité d'auto-organisation régulatrice par intégration de boucles récursives de feedback dans la conduite de l'action individuelle et collective (Albero, *Ibid*, p. 3)

Par dispositif de formation initiale, nous entendons, une formation essentiellement dispensée par les institutions d'enseignement, principalement par des écoles ou par des universités, sinon des écoles techniques, qui concourent à préparer des étudiants à leur intégration dans le monde du travail. La formation professionnelle initiale ainsi que la décrit le ministère français de l'Éducation nationale (2010) « fait suite à la formation générale et prépare les jeunes à s'insérer dans un emploi qualifié, d'ouvrier à ingénieur. Par formation professionnelle continue, en référence à la loi de 1971 et à l'article L6311-1 du Code du travail, nous entendons une formation qui a pour objet :

de favoriser l'insertion ou la réinsertion professionnelle des travailleurs, de permettre leur maintien dans l'emploi, de favoriser le développement de leurs compétences et l'accès aux différents niveaux de la qualification professionnelle, de contribuer au développement économique et culturel, à la sécurisation des parcours professionnels et à leur promotion sociale. (Extrait de l'article L6311-1)

Par intervention, nous faisons référence aux dispositifs d'analyse des pratiques ou de supervision qui sont mis en place dans des établissements médico-sociaux par exemple, et qui s'adressent à des groupes réels de praticiens, au sens où ils exercent en tant qu'équipe au sein de ces institutions. Notons ici, sans toutefois trop développer ce propos que l'intervention est une notion polysémique et prévalente, qui décrit bien malgré son caractère flou (Nélisse, 1997) l'évolution de la professionnalité dans le travail social. Dans un travail de recherche très approfondie sur ce concept, Couturier (2001) définit l'intervention comme « une *praxis* transformatrice posant l'axe *légitimité/projet/changement effectif* comme pivot principal de l'action professionnelle » (p. 91). Elle traduit selon l'auteur trois thèses essentielles : premièrement « un effort incessant de rationalisation du travail et d'assujettissement de la *praxis* à des impératifs scientifiques, politiques et technocratiques » (*Ibid*, p. 96). Deuxièmement, elle s'articule aux conditions pratiques de l'action et se déploie autour de l'axe des invariants praxéologiques décrit par Soulet (1997). Enfin troisièmement elle se réfère à une mobilisation du soi professionnel dans des activités complexes et finalisées (Couturier, 2001).

On notera par ailleurs, que cette distinction entre formation continue et intervention, peut renvoyer à une autre caractéristique assez surprenante, liée au fait que l'analyse des pratiques, en France, n'est pas, ou est difficilement reconnue par les fonds d'assurance formation finançant la formation professionnelle comme relevant de la formation professionnelle continue, du fait du caractère spécifique de ce dispositif qui ne présente pas de contenus pédagogiques formalisés en termes de connaissances objectivables. En effet selon le code du travail¹ une action de formation professionnelle doit être réalisée conformément à un programme préétabli en fonction d'objectifs déterminés pour que son coût puisse être déduit légalement en matière de financement de la formation professionnelle.

1.3 Thème de recherche

Le thème de recherche doit circonscrire le contexte et la perspective dans l'objet de recherche. Il peut résulter d'une préoccupation en fonction d'un problème

¹ Voir notamment la circulaire DGEFP n°2006-35 du 14 novembre 2006 relative à l'action de formation et aux prestations entrant dans le champ de la formation professionnelle continue.

social ou de l'intérêt pour un thème particulier (Selltiz, Wrightsman et Cook, 1977 *In* Lenoir, 2008*ap*, p. 12).

Dans un contexte de professionnalisation, provisoirement défini comme « intention sociale de transmission, construction, développement et évolution du système d'expertise [...] caractérisant la profession concernée et, dans le même temps, de développement de l'identité professionnelle des personnes » (Wittorski, 2005, p.9), l'analyse des pratiques s'est institutionnalisée tant dans les dispositifs de formation initiale ou continue, sinon comme intervention dans les établissements médico-sociaux². S'appuyant sur un cadre conceptuel hétérogène, elle recoupe des pratiques disparates, présentant une grande variété de formes et des finalités multiples, et est exercée par des professionnels, psychologues, formateurs qui se sont formés pour la plupart à cette pratique sur le terrain, soit de manière empirique.

1.4. Objet de recherche

Cette recherche aura pour principal objet la découverte des invariants praxéologiques sous-jacents à la pratique de l'analyse des pratiques. Autrement dit, il s'agira ici d'identifier, au-delà de la diversité des pratiques et des modalités théoriques dont elles se réclament, les modalités concrètes, les principes pratiques qui guident l'exercice de cette activité dans son déroulement. À ce stade, notons que nous définirons ultérieurement dans cet écrit, le construit d'invariants praxéologiques, mais précisons le terme polysémique de praxéologie par une définition située du concept de praxis, donnée par Jarzabkowski, Balogun et Seidl (2007), « Praxis comprises the interconnection between the actions of different, dispersed individuals and groups and those socially, politically, and economically embedded institutions within which individuals act and to which they contribute³ » (p. 5).

2. PROBLÉMATIQUE

2.1 Contexte général de recherche

² Les établissements médico-sociaux selon le ministère des affaires sociales et de la santé, désignent les établissements qui ont pour mission d'apporter un accompagnement et une prise en charge aux publics dits "fragiles" (personnes en situation de précarité, d'exclusion, de handicap ou de dépendance).

³ La Praxis comprend l'interconnexion entre les actions d'individus et groupes différents avec les dimensions sociales, politiques, économiques et institutionnels intégrées dans lesquels les individus agissent et qu'ils contribuent à faire fonctionner.

Dans les métiers de l'interaction humaine, l'analyse des pratiques connaît un vif succès, se développe et s'institutionnalise dans les pratiques de formation et d'intervention en milieu de travail (Barbier, Berton et Boru, 1996; Blanchard-Laville et Fablet, 2010). Elle devient même, selon l'analyse proposée par Ravon (2009a, 2009b), un modèle dominant de l'accompagnement des professionnels du travail social, voire un outil de management et de cadrage des compétences. Dans cette perspective qui peut faire écho avec les usages des données probantes dans la création des référentiels d'usage ou de métier, elle peut être utilisée comme dispositif servant à identifier et évaluer les bonnes pratiques à des fins de formation ou de conformation des pratiques professionnelles. (Bédard, Charrette, Couturier et Larose, 2011)

Ainsi, l'analyse des pratiques s'est progressivement imposée dans les pratiques d'enseignement et de formation. Elle est proposée aujourd'hui dans de multiples dispositifs de formation, inscrite par exemple dans les textes officiels de l'éducation nationale, où elle est présentée comme une modalité privilégiée de la formation initiale et continue des personnels de l'éducation⁴.

Paradoxalement, alors qu'historiquement l'analyse des pratiques s'est développée comme une démarche de formation alternative revendiquée et portée par des professionnels du soin ou de l'éducation, engagés dans une démarche de développement professionnelle et personnelle, elle peut être présentée aujourd'hui par des institutions comme une démarche obligatoire, s'imposant aux salariés. Ainsi, à l'image du dispositif de formation proposé par la Haute Autorité à la Santé (La HAS), nommé Développement Professionnel Continu (DPC), et qui se présente comme une démarche « d'amélioration continue de la qualité et de la sécurité des soins associant la formation continue et l'évaluation des pratiques professionnelles », depuis janvier 2013, chaque professionnel de santé devra satisfaire à l'obligation de s'inscrire « dans un programme annuel ou pluriannuel de DPC comportant deux activités : l'analyse des pratiques, l'acquisition ou l'approfondissement de connaissances ou compétences »⁵.

⁴ Circulaire n° 2004-015 du 21-1-2004- Bulletin officiel de l'éducation nationale n°6 du 5 février 2004.

⁵ Information communiquée sur le site de la HAS à l'adresse suivante : http://www.has-sante.fr/portail/jcms/c_334625/fr/selon-votre-profession.

Le rapport de l'homme au travail est-il devenu si problématique dans la postmodernité⁶, qu'il faille adjoindre aux activités professionnelles des temps d'analyse de ces mêmes activités ? De la même façon que le succès des conduites à projet et leur « surinvestissement » préfigurent selon l'analyse de Boutinet (2005), l'entrée dans la postmodernité, l'engouement pour l'analyse des pratiques, l'injonction à la réflexivité ne constitueraient-ils pas des analyseurs intéressants pour comprendre les évolutions du monde du travail et de la formation ?

2.2 L'analyse des pratiques en tant que pratique

Avant de reprendre ces questions, il nous semble important de donner des éléments de définition qui permettront de situer ce que recouvre l'analyse des pratiques comme pratique, et les finalités auxquelles elle se propose de contribuer.

De façon générale, l'APP désigne, ainsi que nous l'évoquons dans l'introduction, « une méthode de formation ou de perfectionnement fondée sur l'analyse des expériences professionnelles » (Levy, 2002). Plus spécifiquement, selon une définition donnée par Blanchard-Laville et Fablet (2000), l'appellation analyse des pratiques professionnelles regroupe des activités qui :

- sont organisées dans un cadre institué de formation professionnelle, initiale ou continue;
- concernent notamment les professionnels qui exercent des métiers (formateurs, enseignants, travailleurs sociaux, psychologues, thérapeutes, médecins, responsables de ressources humaines...) ou des fonctions comportant des dimensions relationnelles importantes dans des champs diversifiés (de l'éducation, du social, de l'entreprise...);
- induisent des dispositifs dans lesquels les sujets sont invités à s'impliquer dans l'analyse, c'est-à-dire à travailler à la co-construction du sens de leurs pratiques et/ou à l'amélioration des techniques professionnelles;
- conduisent à une élaboration en situation interindividuelle, le plus souvent groupale, s'inscrivant dans une certaine durée et nécessitant la présence d'un animateur, en général professionnel lui-même dans le domaine des pratiques analysées, garant du dispositif en lien avec des références théoriques affirmées. (p. 262-263)

⁶ Nous entendons ce terme comme un concept général permettant de comprendre les changements sociétaux contemporains, et en référence aux travaux de Lyotard (1979), comme exprimant l'incrédulité des individus à l'égard des métarécits, l'effacement des cadres de référence traditionnel et désignant donc une époque gagné par le doute.

S'il semble possible de stabiliser une définition de l'APP, notons que le projet d'énumérer et de décrire les finalités des dispositifs d'analyses des pratiques se heurte à une double difficulté. La première tient au fait que l'expression "analyse des pratiques" ainsi que nous le rappelle Levy (2002), correspond à des dispositifs de formation et de perfectionnement extrêmement divers quant à leurs objectifs, aux questions qu'ils soulèvent, aux personnes concernées C'est donc précisément, la grande variété de ces dispositifs qui participent à en brouiller le sens (Lecomte, 2011).

La deuxième relève selon nous, du positionnement du chercheur⁷ selon qu'il s'intéresse à rendre compte des finalités décrites dans les discours académiques tenus sur et à propos de l'APP, où qu'il axe plutôt son travail de recherche sur "les finalités vécues" relevées à partir du discours des formateurs ou des personnes ayant participé à des groupes d'APP.

Sans doute, se pose-t-il ici la question de la confrontation entre le point de vue intellectualiste de l'action, qui au risque d'une conception réifiée⁸ de l'APP s'interroge de l'extérieur sur ses visées, et, un point de la vue plus phénoménologique, plus proche de la description du vécu des acteurs, qui tente d'approcher les finalités de l'APP, à partir du discours tenu par les acteurs, par les participants et les animateurs de ces dispositifs.

Pour exprimer cette idée autrement, sans doute s'agit-il de différencier ce qu'il en est des intentions dominantes et des usages. Car ainsi que l'exprime Marcel, Olry, Rothier-Bautzer et Sonntag (2002)

Un dispositif d'analyse, une méthode peuvent être construits dans un but précis et être utilisés dans un autre, comme n'importe quel outil pratique ou théorique. L'usage fait d'une méthode échappe à la raison pour laquelle elle est « intentionnellement » construite ». (p. 3)

Au-delà de cette distinction entre les finalités dominantes et les finalités d'usage, il nous semble intéressant de resituer cette question des finalités d'une pratique dans le cadre d'un schéma d'intelligibilité s'inscrivant dans la philosophie de l'action de Bourdieu (1972), situant les pratiques à la confluence de logiques sociales, dans une

⁷ Dans ce rapport, nous utilisons le masculin en tant que forme générique, de manière à éviter la surcharge liée à la nomenclature simultanée des deux genres.

⁸ la réification désigne d'une manière générale « le fait qu'un rapport, une relation entre personnes prend le caractère d'une chose » (Lukács, 1960, p. 110).

perspective objectiviste, où le monde social détermine les dimensions objectives de la pratique, et de logiques portées par les acteurs, dans une perspective subjectiviste, qui renvoie à l'expérience vécue du sujet et à sa capacité à subvertir l'ordre social. Nous faisons l'hypothèse que les pratiques en général, dont les pratiques d'analyse des pratiques sont donc à la fois traversées par des déterminismes sociaux prescrivant des façons de faire et de penser, mais aussi reprises, « recyclées » individuellement par chaque acteur. Les finalités qui leur sont conférées procèdent de ce double mouvement ou se conjuguent donc des logiques sociales, des socio-logiques; et des logiques subjectives, des psycho-logiques, que le mode de connaissance praxéologique proposé par Bourdieu (*Ibid*) se propose d'articuler.

Dans le cadre du schéma d'intelligibilité que nous venons d'évoquer, il nous semble donc pertinent d'aborder et de décrire les finalités conférées aux pratiques d'analyse des pratiques comme se situant du côté des logiques sociales autant que dans des logiques plus subjectives.

On notera que dans le souci de clarifier les enjeux associés à l'APP, nous pourrions aussi distinguer à l'instar de Boutin (2012), une intention générale et des intentions spécifiques. En l'occurrence par intention générale, Boutin fait référence aux motifs sociologiques, socio-économiques qui participent de la formulation des demandes sociales légitimant et justifiant le recours à l'analyse des pratiques. Cette perspective étant selon nous assimilable à la perspective objectiviste. Par intentions spécifiques, il est question de la formulation des attendus et des retombées de l'analyse des pratiques sur le plan individuel et collectif, par exemple sur les effets concrets que cette pratique est censée produire sur les compétences, si on l'assimile à une pratique de formation permettant de développer des apprentissages.

À partir de cette double intention, polarisée entre le projet ou de répondre à une commande sociale ou d'aider l'acteur, on pourrait ainsi décliner les finalités de l'analyse des pratiques en distinguant les démarches portées par des intentions sociales de celles plutôt centrées sur les personnes.

À propos des finalités soutenues des intentions sociales, Wittorski (2003) distingue ainsi :

1. Des intentions gouvernées par des enjeux de professionnalisation (formalisation collective des pratiques en savoir d'action) ;
2. Des intentions d'aide et de soutien des professionnels afin de développer leur professionnalisme ;
3. Des intentions d'évaluations des professionnels visant à conformer des pratiques ;
4. Des intentions de formation de futurs professionnels dans le cadre d'une logique de formation initiale (professionnalisation des individus).

Les intentions sociales qui guident les animateurs dans la conduite des séquences d'analyse de pratiques sont combinées avec des intentions spécifiques qui relèvent à la fois de théories explicites et de théories implicites. Avec Wittorski (*Ibid*), nous souscrivons à l'hypothèse que l'analyse des pratiques repose sur une « théorie de l'action professionnelle [qui] repose sur une conception implicite de ce qu'est l'action professionnelle » (p. 73).

Cette « théorie de l'action professionnelle » exprime l'idée que les animateurs d'analyses des pratiques s'appuient sur des conceptions sous-jacentes de l'action qui peuvent être différentes. Ces modèles tacites révèlent par exemple qu'ils accordent un poids et un rôle différent à la théorie dans son rapport à la pratique. Nous pouvons ici, faire l'hypothèse que ces théories de l'action reflètent sans doute son propre rapport au savoir, mais aussi sa formation et ses ancrages théoriques. Pour l'un, la pratique doit découler de la théorie, dans le cadre d'un modèle qui relèverait ici d'une conception applicationniste. Pour un autre inspiré par le modèle du praticien réflexif (Schön, 1994) l'action professionnelle ne manque pas de savoir tacite, tout aussi valable que les savoirs savants, et il s'agira d'aider les participants à en prendre conscience. Pour d'autres, l'action professionnelle est surdéterminée par des enjeux psychoaffectifs, qu'il s'agit dans le cadre d'une approche psychanalytique d'identifier, à travers la mise à jour de processus transférentiels. Pour d'autres encore, faisant référence à une logique d'analyse du travail, ce sont les contenus de pensée, les représentations, les activités symboliques conscientes et les significations qu'attribuent les acteurs aux situations rencontrées qui déterminent leurs actions. Pour d'autres enfin, souligne Wittorski (*Ibid*), l'analyse des pratiques vise à indiquer les bonnes pratiques, à partir de modèle d'action préexistant et devant guider l'effectuation des pratiques.

À partir de ces conceptions implicites, où se joue dans notre exemple, la question du rapport au savoir, et comment ce dernier s'articule avec la pratique, plusieurs finalités peuvent émerger pour l'analyse des pratiques :

1. Mieux relier l'action à des savoirs théoriques qui en légitime le sens ;
2. Découvrir les savoirs tacites d'où procède toute action professionnelle. Cette perspective s'inscrivant dans le modèle du praticien réflexif où il s'agit selon la formule de Schön (1994), de viser l'explicitation du « savoir caché dans l'agir professionnel »;
3. Éclaircir les processus intrasubjectifs à l'œuvre dans les relations professionnelles;
4. Identifier les modèles et les schèmes d'action qui organisent les pratiques professionnelles;
5. Prescrire les bonnes pratiques permettant de rendre plus efficaces les actions des professionnels.

Nous pensons qu'il existe d'autres conceptions implicites de l'action qui organisent la pensée et l'action des praticiens de l'APP, et qu'une recension des écrits permettrait de mieux identifier, par exemple, des lectures systémiques inspirées par l'école de Palo Alto (Foudriat, 2012), ou bien encore inspirées par des méthodes liées aux courants des histoires de vie en formation (Dominicé, 2001), liées à l'analyse institutionnelle (Beillerot, 2001), sinon des courants théoriques spécifiques, de type programmation neurolinguistique, analyse transactionnelle, approche gestaltiste, reliés à une pragmatique de la communication, subordonnés à une vision cognitive de l'action, etc. Autant de modèles théoriques qui nous permettent de dire que les finalités associées à l'APP reflètent les options théoriques explicites et implicites de l'intervenant.

En l'occurrence, nous pouvons penser que l'analyse des pratiques en tant que praxis, entendue ici selon l'expression prêtée à Gramsci (1933) comme « pratique qui se reconnaît elle-même par la théorie qui découle de son action » (Ricci et Bramant (1977), emprunte de multiples conceptions de l'action qui à la fois s'inspirent de cadres épistémologiques reconnus autant que de « théorisations ancrées » dans la pratique, sinon d'éthnométhodes, au sens de pratiques spécifiques ayant leurs intelligibilités propres.

Afin de clarifier nos propos sur les finalités de l'analyse des pratiques, nous retiendrons les grandes fonctions proposées par Marcel *et al.* (2002) dans leur note de synthèse. Selon ces auteurs, l'analyse des pratiques est un dispositif qui poursuit essentiellement trois visées :

1. Une visée de formation et de professionnalisation;
2. Une visée de transformation et d'évolution des pratiques;
3. Une visée de production de connaissances à partir des pratiques.

Nous noterons que cette catégorisation recoupe celle proposée par Barbier (2011) qui présente l'APP comme « un outil de recherche, un outil de formation et un outil de transformation de l'action » (p. 6). Nous ajouterons toutefois à ces visées classiquement décrites une quatrième finalité touchant le soutien aux équipes et sans doute concomitante au projet de prendre en compte la souffrance au travail, soit une visée de soutien aux équipes en prise avec de la souffrance au travail.

Sans développer ici notre propos, notons que ce lien entre l'APP et la question de la souffrance au travail pourrait s'appuyer sur deux arguments. D'une part, par le constat que le recours à l'analyse des pratiques s'alimente souvent d'une demande masquée de régulation visant à prendre en compte et gérer la souffrance des professionnels (Ravon, 2009). D'autre part, par le lien étroit établi entre travail et souffrance dans la perspective théorique de la psychodynamique du travail (Dejours, 2010). Dans cette approche théorique, le travail est en effet conçu comme une rencontre avec un réel qui se fait connaître et éprouver par « la résistance qu'il oppose à la maîtrise technique et à la compréhension scientifique » (p. 38). Précisons que cette rencontre est vécue comme une épreuve, car elle est souvent marquée par le sentiment de l'échec. Selon Uchida, Sznelwar et Lancman, (2011), « le réel du travail se fait connaître comme une expérience affective, qui apparaît au sujet comme une énigme et une source d'excitation, qui suppose l'exigence d'une traduction » (p. 39), au sens où il mobilise un travail psychique interne et une intelligence du corps.

Cet examen des finalités, s'il met en évidence une mosaïque d'intentions reflétant des intentions sociales, et des visées de formation spécifique, ne révèle pas pour autant, par quels moyens le travail d'analyse des pratiques se met en œuvre, au

niveau précisément de ses modalités opératoires. Ce travail qui consisterait à décrire plus précisément l'articulation entre ces finalités prescrites et le travail d'APP comme activité réelle, pourrait présenter il nous semble un grand intérêt dans l'optique de former des formateurs à l'APP.

Cette réflexion autour des finalités nous aura permis d'entrevoir que l'analyse des pratiques en fonction de ses orientations théoriques va faire porter l'analyse sur différents objets qui peuvent être plus ou moins saillants selon les angles privilégiés, et ainsi plutôt concerner le sujet, son activité, la dimension collective du travail, les relations interpersonnelles, la dimension intrapsychique, etc. Autrement dit qu'il existe une multitude d'objets d'étude possible dans le cadre de l'APP, qui témoignent de nombreuses manières d'appréhender les objets hautement complexes que constitue toute pratique.

2.3 Vers une société réflexive

Pour comprendre les raisons du développement de l'APP, il nous semble primordial de le situer dans son rapport avec d'autres phénomènes sociaux et dans un contexte social-historique qui permettra de mieux situer son émergence. À partir des recherches que nous avons menées dans la documentation scientifique, le développement de l'analyse des pratiques s'inscrit dans un environnement socioculturel et économique marqué par :

- Une évolution du travail et de son organisation, se traduisant par une mentalisation du travail, une injonction à l'autonomie, une montée de la responsabilité individuelle, la nécessité du travail collaboratif (Barbier, 1996; Durand, 2009; Supiot, 2000).
- Une montée des logiques de la professionnalisation qui signe le projet de renforcer le développement des compétences en favorisant l'articulation théorie-pratique, de valoriser la dimension de l'expérience via la réflexivité (Wittorski, 2003, 2009).
- Un contexte de crise des institutions et du politique (Dubet, 2002), un contexte de crise des collectifs de travail (Dejours, 2010).

- Un contexte de crise de la vie adulte reflétant un brouillage identitaire, une « immaturité de la vie adulte » (Boutinet, 1998), une « prolétarianisation des esprits » (Stiegler, 2009).
- Une montée de souffrance au travail (Dejours, 2010; Ravon, 2009; Pezé, 2008).

L'analyse des pratiques n'est pas une pratique si récente. Apparue à l'origine plutôt à la marge, en contrebande de pratiques dominantes, principalement dans le champ éducatif et psychothérapeutique, au cours des années 1960 (Ravon, 2009*b*) elle ne s'est vraiment développée en France qu'à partir des années 1990, dans les pratiques éducatives et sociales, pour devenir depuis une pratique instituée dans le champ de l'action sociale et éducative, à partir des années 2000.

À titre d'exemple, les nombres d'occurrences trouvées à partir de l'outil de découverte de la bibliothèque de l'Université de Sherbrooke, qui montrent une multiplication significative des données sur ce thème à partir des années 1995.

Tableau 1

Recherche effectuée le 29 août 2013 avec l'outil de découverte de la bibliothèque universitaire de Sherbrooke, avec le terme "analyse de pratique" sur 20351 résultats

Année	Nombres d'occurrences
Outil de découverte Bibliothèque Universitaire de Sherbrooke	
1970-1975	333
1975-1980	382
1980-1985	456
1985-1990	511
1990-1995	752
1995-2000	2367
2000-2005	5787
2005-2010	9558
2010-2013	5143

Pourquoi l'analyse des pratiques connaît-elle un tel succès ? Quelles sont les raisons permettant de mieux comprendre sa diffusion dans les pratiques de formation ?

Pour le dire autrement, qu'annoncent l'émergence et la diffusion de pratiques visant l'analyse des pratiques ?

Nous faisons l'hypothèse, que l'on pourrait sans doute associer à l'émergence de l'analyse des pratiques l'essor d'autres notions comme celles de tutorat, d'accompagnement, de pédagogie de l'alternance, de validation des acquis et de l'expérience. Même si ces pratiques hétérogènes diffèrent sensiblement dans leurs finalités et leurs modalités opératoires, elles ont pour dénominateur commun un projet d'explicitation de l'action à partir de l'expérience professionnelle en vue du développement des compétences.

Différentes hypothèses peuvent être avancées autour des contextes sociaux et historiques favorisant le développement de l'analyse des pratiques. Ces différents phénomènes interreliés créent ainsi une dynamique favorable à la diffusion de cette approche.

D'un point de vue sociohistorique, les pratiques réflexives auxquelles appartient l'analyse des pratiques s'inscrivent dans un mouvement global décrivant le poids considérable que jouent les savoirs, la connaissance scientifique dans notre civilisation. Selon Demailly (2009), il s'agirait d'un mouvement à la fois effectif et normatif qui traduirait un double phénomène.

Premièrement: le développement d'une société cognitive se structurant en fonction de ses savoirs, selon la thèse de la modernité réflexive avancée par Giddens (1994), pour qui la vie sociale se nourrirait de sa propre connaissance.

Deuxièmement: un phénomène normatif exprimant selon la perspective généalogique dessinée par Foucault, une obligation de réflexivité, où « l'homme moderne (ou hypermoderne) doit savoir ce qu'il fait, être capable de produire une analyse de son action ou de sa pratique, de la formuler et d'en débattre, être capable de se remettre en cause et d'évoluer » (Demailly, 2009, p. 33).

C'est dans cette perspective d'obligation de réflexivité que se développent des nouveaux modes d'action sociale et de pilotage de l'activité, qui tendent à infléchir les pratiques des professionnels en leur faisant intérioriser cette injonction afin de faire émerger des « praticiens réflexifs ». On soulignera que dans le cadre du modèle de la

compétence, entendue ici comme l'émergence d'un modèle où l'individu doit juger de la validité de ces actes, en mobilisant ses connaissances, son raisonnement, son adaptation à la singularité des situations (Zarifian, 2002) on insiste particulièrement sur la nécessité de former des praticiens réflexifs, à assumer une identité réflexive (Perrenoud, 2005). À titre d'exemple, selon Le Boterf « le professionnel doit avoir la faculté de se distancier. Aussi bien par rapport à la situation que par rapport à ses pratiques. Il doit être capable de réflexivité » (2006, p. 117).

Devenir un praticien réflexif suppose selon Demailly (2009) une triple mobilisation :

- mobilisation des subjectivités, qui doivent devenir sensibles et réceptrices à la reddition de comptes, à son caractère moral, normal, obligatoire, socialement utile;
- mobilisation d'expertises spécifiques, de connaissances, relevant notamment des sciences humaines et sociales, pour analyser de manière objective les systèmes d'action, leurs inputs et leurs outputs, leur fonctionnement, pour enrichir par des apports externes les expertises internes aux organisations;
- mobilisation des systèmes experts sociotechniques qui engrangent et utilisent les expertises internes ou externes les font fonctionner avec un certain automatisme pour décrire le réel, de manière stabilisée, là où les subjectivités pourraient se relâcher dans leur effort, là où les expertises externes pourraient se révéler capricieuses. (*Ibid*, p. 35)

2.4 Une montée des logiques de la professionnalisation

Pratique contemporaine de la professionnalisation de l'action éducative et sociale (Ravon, 2009b), l'analyse des pratiques émerge à la fin des années 1960, dans un contexte où il s'agit d'aider les professionnels à faire face aux difficultés du travail social en apprenant à mieux se situer dans la relation à l'autre et à les rendre « sujets de leur pratique » (*Ibid*, p.116). Conçue essentiellement à l'origine comme un dispositif porté par les praticiens de reprise réflexive des situations relationnelles difficiles, l'extension de l'APP s'explique par l'évolution des métiers du social, qui à partir des années 1980 sont fortement touchés par « des processus de décentralisation, de rationalisation, de division et de singularisation du travail » (*Ibid*, p. 117). Au-delà de

l'extension importante de l'APP, c'est aussi la nature de la demande qui a évolué. Portée à l'origine plutôt par les praticiens, elle émane de plus en plus des cadres gestionnaires qui la conçoivent comme un outil pour mieux faire travailler ensemble les équipes, comme un outil de gestion des conflits, voire un instrument pour lutter contre la souffrance au travail. Dans certaines situations, que nous avons pu connaître en tant qu'intervenant, la demande d'APP vient parfois masquer des demandes de régulation quand elle s'avère vouloir être utilisée pour résoudre des problèmes institutionnels non réglés *ad hoc* (Ravon, *Ibid*).

L'analyse des pratiques professionnelles peut alors tendre à devenir un outil de management et de cadrage des compétences (un outil de conduite, de gestion et d'évaluation de l'action) plus qu'un équipement professionnel de reprise de l'expérience (Ravon, *Ibid*, p. 120).

L'APP devient effectivement, nous rappelle Fabre (2006), « un des instruments privilégiés de la formation professionnelle particulièrement dans les métiers de l'éducation » (p. 133). Ses finalités par ailleurs, relèvent des enjeux associés à la professionnalisation. Ainsi selon Altet (2005) la professionnalisation se définit comme un « processus de construction de compétences professionnelles et de maîtrise des rapports à la pratique par la mise à distance de l'action et la réflexivité sur la pratique » (p. 28).

Dans le monde enseignant, la volonté d'adosser la professionnalisation à la réflexivité est particulièrement affirmée, au point où la réforme de la formation initiale des enseignants s'apparente selon (Maroy, 2001) à une conversion identitaire au modèle du praticien réflexif, La professionnalité enseignante, pour le dire autrement, se redéfinit à partir du modèle du praticien réflexif. La réflexivité ainsi que le souligne Le Boterf (2002) « est une composante essentielle de la professionnalité car elle permet à l'acteur d'être auteur ».

Ce lien étroit reliant l'analyse réflexive et la question de la professionnalisation mérite que nous définissions plus étroitement ce dernier terme. Le concept de professionnalisation selon Wittorski (2008), présente une polysémie de sens Il décrit à la fois le processus de constitution des professions notamment du point de vue de la sociologie américaine, où il exprime le « processus par lequel une activité devient une profession libérale mue par un idéal de service » (*Ibid.*, p. 12). Mais aussi, un

mouvement porté par les organisations traduisant l'intention d'accompagner la flexibilité du travail, où se joue selon Wittorski (Ibid) la question de l'évolution continue des compétences en rapport avec l'évolution des situations de travail. Il s'inscrit donc dans le paradigme de la compétence comme un processus visant le développement de ces dernières. Dans cette optique, du point de vue des acteurs concernés par la professionnalisation, celle-ci peut donc être perçue comme « un ensemble d'impératifs imposés de l'extérieur à des travailleurs soumis à de nouvelles définitions de leurs missions et confrontés à des normes d'efficacité pilotant leur activité » (Boussard, Demazière et Milburn, 2010, p. 13).

Wittorski (2008) résume bien comment cet impératif de réflexivité peut s'imposer aux salariés comme appel à la mobilisation de soi.

Le recours à la compétence traduit « un surcroît d'exigence vis-à-vis du salarié, celui d'avoir à s'organiser lui-même pour répondre aux insuffisances du travail prescrit [...], développer une nouvelle forme de performance centrée sur le service rendu aux clients et capable de mobiliser des ressources spécifiquement humaines de raisonnement et de décision » (Lichtenberger, 1999, p. 71). Nous sommes là dans le cadre d'un projet qui consiste à « mobiliser la subjectivité de tous » (Durand, 2000, p. 18), en quelque sorte, il s'agit d'une injonction pour que le sujet construise son expérience (Dubet, 1994). De ce point de vue, la professionnalisation présente une connotation positive au service d'une nouvelle mobilisation des salariés dans des contextes de travail plus flexibles, faisant davantage appel aux ressources subjectives des personnes. (p. 13)

La montée des logiques de la professionnalisation et de l'alternance semble donc constituer un cadre intéressant pour comprendre le développement des pratiques mettant en avant le recours à des modalités pédagogiques intégrant une réflexion sur l'action. Le développement de notion de professionnalisation qui interroge l'articulation théorie-pratiques dans son itérativité renforce en effet la valorisation de l'analyse de l'activité en situation. Prenant acte de cette évolution, des formations se développent se proposant de relier de façon plus étroite des contenus de formation avec les situations de travail. Dans ce contexte ainsi que le souligne Wittorski (2003) :

L'analyse des pratiques est utilisée comme un outil de professionnalisation à la fois des personnes (développement de compétences liées à la prise de recul par rapport à l'action, production de connaissance sur l'action), des activités (repérer et classer les nouvelles

pratiques pour redéfinir les contours d'une profession) et des organisations (construire le système d'expertise de l'entreprise et la base de connaissances partagées : le « knowledge management ») (Wittorski *In* Blanchard-Laville et Fablet, 2003, p. 71).

La professionnalisation en mettant en avant la logique de la réflexion sur et pour l'action constitue une culture de formation propice au développement de l'analyse des pratiques.

2.5 Une évolution du travail et de son organisation

Le développement de l'analyse des pratiques s'inscrit dans un contexte de transformation, d'évolution du travail et de son organisation. Ainsi, de plus en plus de postes requièrent aujourd'hui des positions métacognitives, entendues ici comme le regard qu'une personne doit porter sur sa démarche mentale en action dans une activité (Pallascio, Daniel, Lafortune, 2004). Il nécessite ainsi, de la réflexivité, et enjoignent aux individus d'être plus autonomes (Barbier, 1996), notamment parce que le travail s'apparente de plus en plus à des situations de résolution de problèmes, à des activités qui nécessitent un diagnostic de la situation, parce qu'il suppose de s'adapter constamment à des évolutions techniques, à de nouvelles technologies. Enfin, le travail évolue et prenant la forme d'activités où la part d'« agir communicationnel » devient dominante sur la part d'agir technique (Pastré, 2011). L'ensemble de ces évolutions impliquant de promouvoir l'intelligence au travail et de miser sur le développement des acteurs.

Parmi les activités que compte l'action humaine, le travail serait devenu un objet énigmatique (Schwartz, cité par Durand, 2009) du fait de transformation allant dans le sens d'une complexification et d'une opacification croissante, d'un degré élevé d'abstraction nécessaire à sa réalisation, mais aussi ainsi que le souligne Durand (*Ibid*) du poids joué aujourd'hui par sa composante collaborative, par l'ensemble des opérations de coordinations et des coopérations nécessaires à son bon déroulement, mais également du fait de son caractère de plus en plus discrétionnaire, qui enjoint chacun à discerner ce qu'il convient de faire, c'est-à-dire d'un travail « défini en termes de missions spécifiant des objectifs, mais pas les moyens de les atteindre, ce qui confère

aux opérateurs la responsabilité de concevoir eux-mêmes la façon de le réaliser » (Durand, *Ibid*, p. 829).

C'est dans le cadre de cette problématique de la complexité, qui invite les professionnels à résoudre des problèmes présentant de multiples dimensions, que nous pouvons également assister à une montée des logiques de l'intervention interdisciplinaire (Couturier, 2005), qui obligent les professionnels à imaginer des modalités d'action collaboratives nécessitant de repenser les manières de travailler ensemble. Dans le cadre de ce paradigme de la complexité, l'interdisciplinarité viserait à recomposer l'unité de l'homme, à réunifier une unité fragmentée dans des spécialités disciplinaires, dans des champs de pratiques et de savoirs cloisonnés.

D'autres phénomènes concourent à nous faire comprendre cette montée de la professionnalisation et l'émergence de l'analyse des pratiques dans les pratiques de formation.

2.6 Le tournant réflexif

On comprend mieux l'émergence de cette pratique en la resituant dans une perspective culturelle où l'empirisme pragmatique de John Dewey a joué un grand rôle, en réhabilitant la notion d'expérience, et d'autre part, en faisant reposer comme l'exprime Miermont (2008), « la connaissance sur la sensation et l'expérience des faits particuliers, sur le primat de l'élément, de l'individu sur la totalité » (p. 9). L'émergence de l'APP s'articule ainsi au développement d'un corpus de connaissance théorique et à des courants de pensée promouvant la dimension de l'expérience et de la subjectivité. Zeittler et Leblanc (2006) l'associent à la « montée en puissance du paradigme de l'action et de la cognition situé, des théories de l'activité et de recherches en éducation menées à partir de ces concepts » (p. 91).

Ces approches inspirées selon Couturier (2002a) du courant interactionniste en sciences sociales renouvellent la façon de penser l'activité professionnelle et la réflexion sur l'action. À ce titre, le paradigme du praticien réflexif (Schön, 1994) à l'origine du tournant réflexif décrit par Pineault (2007), est décrit comme une révolution paradigmatique. En ce sens elle représente la figure emblématique de ces approches qui insiste sur le rôle des savoirs d'action acquis par les professionnels au

cours de leurs pratiques professionnelles. Ainsi selon Schön, « Pour surmonter les défis qu'ils rencontrent dans leur pratique, les professionnels se fondent moins sur des formules apprises au cours de leur formation fondamentale que sur une certaine improvisation acquise au cours de leur pratique professionnelle » (1994, p. 11).

Selon Schön en effet, le tournant réflexif est une sorte de révolution, où le problème d'élaborer une épistémologie de l'agir professionnel est pris à rebours. À la question: « qu'est-ce que les praticiens ont besoin de savoir ? Ma réponse préférée consiste à attirer l'attention sur le savoir dont ils font montre dans leur agir professionnel » (Schön, 1994, p. 24).

À travers sa réflexion concernant les paradigmes associés à ce courant, Pineau (2007) identifie les traits caractéristiques du passage du paradigme de la science appliquée vers celui-ci du praticien réflexif. Il insiste ainsi sur la valorisation qu'opère ce tournant du point de vue des objets de recherche, en se centrant sur le monde vécu, concret, sur la mise en avant des pratiques, des actions, des expériences. Mais aussi, du point de vue des finalités sur le passage d'une logique basée sur des objectifs d'explication et de compréhension théorique pour trouver des lois, des modèles, des principes à appliquer, vers une logique tournée davantage vers des objectifs de compréhension pratique et théorique, mais aussi des objectifs d'autonomisation de l'agir et de l'acteur.

2.7 Un contexte de crise des institutions doublé d'un contexte de crise de la vie adulte

Sans doute pouvons-nous aussi relier l'émergence des pratiques réflexives dans le cadre d'analyse proposé par la philosophie du postmodernisme, qui énonce la crise des métarécits et des idéologies (Lyotard, 1979). Dans cette optique, la perte de légitimité des grands discours structurants et qui faisait autorité, témoigne du déclin des valeurs transcendantales qui orientaient et légitimaient l'action sociale.

Ainsi que le souligne François Dubet dans le déclin de l'institution, on assiste à un déclin du programme institutionnel, qui correspond à un « effritement de l'unité des finalités culturelles et des valeurs des institutions [...] à la coexistence de valeurs opposées qui justifie de la nécessité de confronter les systèmes de justification qui donnent légitimité à l'action » (Dubet, 2002).

Au regard de cette « panne de la transcendance » propre au contexte de postmodernité, selon l'expression de Boutinet (s.d.), qui y situe le recours à la figure contemporaine du projet, et devant l'appauvrissement des sources de référencement de l'action, une des fonctions de l'analyse des pratiques consisterait à relégitimer le sens à donner aux actions des professionnels, en instaurant un débat sur les finalités et les valeurs, en favorisant un travail de penser sur la dimension institutionnelle, ainsi que le soutiennent les pratiques d'analyse institutionnelle (Beillerot, cité par Blanchard-Laville, 2001).

C'est sur ce même registre de crise de l'institution, que Gaillard et Pinel (2011) situent l'arrière-fond sur lequel se développent les interventions de régulation, parmi lesquelles se situe l'analyse des pratiques. Elle apparaît, dans l'analyse qu'en proposent les auteurs, comme un soutien à la professionnalité dans un contexte d'emprise gestionnaire.

D'un point de vue psychologique, les mutations socioculturelles et socio-économiques propres à ce contexte de postmodernité vont contribuer à fragiliser la construction identitaire des adultes, qui aujourd'hui devant l'obsolescence généralisée des compétences doutent de la validité de leurs savoir-faire, de la sûreté de leurs jugements. Aussi devant ce que Boutinet (1998) analyse comme allant dans le sens d'une immaturité de la vie adulte, où il importerait « de restaurer l'unité subjective de l'acteur dans un contexte de brouillage identitaire » (Boutinet, 1998, p. 254), l'analyse des pratiques pourrait se prévaloir de consolider et de participer aux développements professionnels des adultes.

2.8 L'évolution du travail dans les métiers du social

Le regard que nous pouvons porter sur les évolutions du travail dans le champ social montre des métamorphoses que nous voulons esquisser, pour caractériser ce qui affecte aujourd'hui l'exercice de ces métiers.

De nombreuses analyses sociologiques (Demailly, 1998; Loubat, 2006; Piot, 2007; Ravon, 2009) montrent que dans un contexte de réorganisation socioéconomique,

on assiste à une restructuration des pratiques, dont les traits suivants tentent de rendre compte :

- Un renforcement de la logique de gestion et de contrôle, se traduisant par une obligation de reddition de compte et par la montée des pratiques d'évaluation, de certification, la multiplication des référentiels, mais également par la réduction de l'autonomie des professionnels du fait de la « protocolisation » du travail social et de l'émergence d'un pôle managérial qui décide de façon accrue de l'organisation du travail social;
- Une complexification des dispositifs liée à une « bureaucratisation », une « technicisation » du secteur social, la multiplication des procédures, des textes juridiques et réglementaires encadrant de façon étroite les activités et participant à une normalisation systématique;
- Une libéralisation du secteur, l'injonction de performance publique, un marché structuré par des systèmes d'appel d'offres qui se traduisent par la mise en concurrence des établissements, devenus des entreprises à caractère social, prestataires de service;
- La capacité à s'inscrire et à s'impliquer dans des projets, et à mobiliser des techniques organisationnelles, ainsi que des partenariats et des réseaux;
- Une relation de service individualisée à l'utilisateur, aux clients.

Parallèlement à ces évolutions, sur le plan de la formation et de la professionnalisation on assiste à une montée de la logique des compétences, et à une universitarisation des formations pour la fonction cadre.

Selon Piot (2007) et Bertaux (2005), cette professionnalisation est polarisée autour de deux logiques antagonistes :

- Un modèle de professionnalisation ordonné à un modèle managérial et organisationnel, centré sur la maîtrise de savoirs techniques, mettant en avant les notions d'efficacité, de compétences, de rationalisation des pratiques, relevant de l'ingénierie sociale, des sciences de la gestion, avec des modes d'intervention marqués par des approches territoriales et globales plutôt que centrées sur l'individu (Bertaux, *Ibid*).
- Un modèle de professionnalisation « réflexif-critique » (Piot, 2007), alternatif au modèle managérial, centré sur une lecture critique du champ social, sur la

culture de la relation, promouvant une logique des métiers adossés plutôt aux sciences humaines et notamment à la psychologie.

Si l'existence de ces deux modèles de professionnalisation s'avère fécond pour comprendre les clivages et les conflits souvent observés dans les institutions entre les « anciens » et les « modernes », opposant la figure des travailleurs sociaux historiques, sinon les gens de métiers aux gens de projet et de management (Boutinet, *sd*), dans la réalité des pratiques ainsi que le souligne Bertaux (2005), une certaine osmose s'effectue entre « anciens et modernes » et l'on rencontre des praticiens se revendiquant d'une double appartenance « ayant un pied dans le social historique et dans le social nouveau » (p.11).

L'émergence de logique de professionnalisation hybride, conjuguant une approche « humaniste » à une approche managériale, peut paraître séduisante et pertinente en répondant au souci et à la nécessité de faire évoluer les pratiques sociales (Loubat, 2006). Néanmoins, nous croyons, avec (Bertaux et Hirlet, 2011), que l'idéologie managériale en pénétrant tous les secteurs de l'activité humaine, crée des antagonismes forts qui clivent les postures des professionnels. Le management en tant que pratique et idéologie (Prades, 2012) en véhiculant des conceptions du monde et des hommes où domine la rationalité instrumentale, le *problem-solving* au détriment du *problem-setting* transforme les pratiques sociales, au risque de déshumaniser et d'instrumentaliser les sujets à travers des modes opératoires au service d'une rationalisation post-taylorienne (Prades, *Ibid*).

Paradoxalement dans une culture promouvant l'autonomie et l'injonction à la réflexivité, les marges de manœuvre des acteurs sont de plus en plus réduites.

L'idéal laisse la place à l'opérateur, la théorie à la technique, le concept à la méthodologie [...] les acteurs sociaux sont de moins en moins des forces de propositions et des porteurs de projets ; ils deviennent prisonniers de procédures qui s'imposent à eux. (Prades, *Ibid*, p. 220)

Aussi est-il intéressant d'associer ces soubassements idéologiques avec l'idéologie professionnaliste (Couturier, 2000). Celle-ci relevant « d'une injonction sociale à l'autoproduction du sujet professionnel et colonisation du tacite dans un effort de découverte de soi » (p. 37) et de les relier à un « capitalisme cognitif », qui tend à

faire de la connaissance et de la créativité des objets à maximiser et valoriser directement (Moulier-Boutang, 2007) et où la dimension cognitive et intellectuelle du travail devient prédominante et l'enjeu central de la valorisation du capital (Dieuaide, Paulre et Vercellone, 2003).

Cette montée en force des logiques de la professionnalisation, en l'occurrence lorsqu'elles sont associées à l'idée de réflexivité au sens où le courant praxéologique pose la réflexivité comme caractéristique de l'agir professionnel, peut donc faire l'objet d'une déconstruction critique. Ainsi Couturier (1999) y décèle à partir de la tonalité normative du discours qui la soutient, une reconstruction de l'idéologie professionnaliste.

Pour résumer nos propos précédents, nous avons évoqué une évolution des formes du travail corrélative d'une remise en cause, partielle, des logiques taylorienne et fordienne, au profit d'une organisation du travail plus souple misant sur l'implication des agents appelés à présent à devenir des acteurs. Cette évolution de travail est marquée également par des postes nécessitant plus de polyvalence, par des fonctions aux contours plus flous, inscrites dans des environnements plus complexes, sujets à plus d'incertitude et donc par la nécessité d'intellectualiser le travail salarié. Le travail dans ces conditions ne pouvant plus se contenter, ni se borner à l'application de consignes préétablies (mais ne l'a-t-il jamais été ?), mais devant mobiliser fortement les capacités cognitives et les ressources affectives des personnes.

Cette exigence allant dans le sens d'une mentalisation des activités (Barbier, 1996) s'accompagne aussi d'un impératif de créativité, et d'une injonction à l'autonomie, mais également d'un idéal de performance : un être sommé d'être plus productif, plus proactif, d'être plus proréflexif en quelque sorte, reflet de la culture néo-managériale, et sans doute lié à l'avènement d'un capitalisme cognitif.

Dans le capitalisme cognitif qui se définit comme un mode d'accumulation où c'est la production de connaissance qui prédomine plutôt que l'investissement matériel, le « capital humain » devient essentiel et, plus généralement, « la production de l'homme par l'homme ». Ainsi que le soulignent Negri et Vercellone cités par Moulier

Boutang (2007) : « Le phénomène clé n'est plus l'accumulation de capital fixe, mais la capacité d'apprentissage et de création de la force de travail » (p. 13).

Ce phénomène où « la connaissance se présente de plus en plus comme l'enjeu clé de la création de valeur et de l'accumulation du capital » (Dieuaide, Paulre et Vercellone, 2003), signe l'avènement d'un nouveau paradigme social, celui d'une société promouvant l'autonomie, l'édification de sujets acteurs-auteurs, des sujets sommés d'être autonomes et de développer leurs connaissances et leurs créativité. C'est ce que résume bien ce trait d'esprit de Berchet cité par Marcel *et al.* (2006) : « Autrefois, on rétribuait les bras et les jambes. On a ensuite demandé aux salariés de travailler avec du cœur. Aujourd'hui, on leur réclame du cerveau ».

Avec cette culture de la performance, avec ces formes d'injonctions à l'autonomie, où plutôt pour être plus réaliste « d'autonomie dans la subordination » (Supiot, 2000), sans doute devons-nous souligner le risque que ces exigences sociales internalisées par les individus génèrent aussi des formes d'épuisement professionnel, voire une « fatigue d'être soi » pour reprendre le titre de l'ouvrage de Ehrenberg (2008), analysant les formes contemporaines de la dépression, qui est l'une des formes que prend aujourd'hui la souffrance psychique de nos contemporains. Pathologie selon Ehrenberg qui serait la réponse en négatif à des impératifs sociaux invitant chacun à devenir responsable de lui-même, d'être en projet, d'être motivé, d'être un acteur réflexif ?

Ainsi que nous le rappellent opportunément Marcel *et al.* (2002) :

La critique idéologique nous pose de ce fait la question de savoir, dans quelle mesure, l'analyse des pratiques, sous couvert de construction de connaissances, de professionnalisation ou d'évolution des pratiques, ne contribue pas à la normalisation de ces pratiques et, en dernière analyse, au renforcement du contrôle social et de l'intégration des individus dans la logique économique dominante. (Marcel *et al.*, 2002, p. 138).

Concluons nos réflexions à propos en notant que le concept de postmodernité (Lyotard, 1979) offre un cadre d'analyse intéressant pour resituer l'émergence de la notion de réflexivité. Caractérisé selon (Piot, 2009), par un double processus de désymbolisation et la désinstitutionnalisation, cette seconde modernité se déchiffre avec la notion d'incertitude et de réflexivité.

La réflexivité invite -ou plus exactement oblige- chaque individu, dans un monde devenu désenchanté, à décider de ses propres repères, à choisir des voies et les modalités pour se réaliser, puisque décider pour soi-même est l'injonction à laquelle chacun est tenu de satisfaire : en devenant sujet, l'individu doit également devenir réflexif, c'est-à-dire, pour J.-C. Kaufman (2004) « être en regard de soi-même, s'analyser, prendre des décisions. (Ibid, p. 261).

S'inscrivant dans la filiation des travaux de Foucault, Demailly (2009) évoque elle aussi, une obligation de réflexivité pour l'homme moderne, où il s'agit de « faire intérioriser cette injonction et faire émerger à tous niveaux des « praticiens réflexifs », c'est-à-dire autonomes, lucides, responsables de leurs actes, compétents, professionnels, aptes au changement permanent » (p. 34).

Pastré (2011a), dans son dernier ouvrage, *la didactique professionnelle*, exprime la même inquiétude à propos de la situation sociale actuelle et de formes perverses d'organisation du travail, en interrogeant le lien entre le fait de promouvoir l'intelligence au travail et la fragilité au travail. Il évoque ainsi le risque d'une injonction paradoxale liée à l'idéologie à laquelle la professionnalisation peut être adossée.

Soyez des professionnels autonomes, responsables, investis corps et âme dans votre travail, prêts à sacrifier pour lui votre temps libre, votre santé, votre famille et vos valeurs, car c'est aujourd'hui la seule manière d'être performant » autrement dit, d'être rentable dans une société de compétition généralisée. (p. 2)

Dans un contexte marqué par le néolibéralisme et l'idéologie managériale (Gaulejac, 2006a, 2006b, 2009 ; Vergne, 2012) l'intelligence au travail, si elle peut être une source de développement pourrait ainsi générer des fragilités psychologiques et l'injonction de professionnalisation pourrait s'avérer une aliénation d'un nouveau genre (Pastré, 2011a).

2.9 Problématisation et problème de recherche

Dans ce contexte de mutation qui fragilise les identités professionnelles, réinterroge les pratiques sociales, l'analyse des pratiques, au risque de perdre sa pertinence initiale, et de se voir instrumentalisé, se diffuse dans les pratiques de

formation et les interventions en institution. Une partie de son succès provient sans doute du fait qu'elle soit perçue comme une méthode à tout faire censée résoudre de nombreux problèmes, dont ceux liés à la souffrance au travail, dont de nombreuses études montrent qu'elle constitue aujourd'hui une problématique centrale qui témoigne des métamorphoses des environnements et des conditions de travail qui semblent affecter les êtres humains dans les mondes professionnels en général et dans le champ du travail social (Assemblée nationale, 2010; Dejours, 2000; Gaulejac, 2009; Le Goff, 1999).

Si nous avons souligné dans ces pages le risque lié à l'inféodation de l'analyse des pratiques aux logiques de la professionnalisation entendue ici en tant que stratégie managériale d'adaptation des individus à l'évolution des organisations et du travail, nous faisons l'hypothèse que l'analyse des pratiques présente des finalités autres, qui la constituent aussi comme praxis et comme un instrument visant l'émancipation des personnes.

Comme le souligne Lenoir (2007), reprenant la pensée de Castoriadis et de Gramsci,

La pratique devient praxis lorsque sa finalité est l'émancipation humaine et qu'elle recourt à l'autonomie (cette émancipation en devenir) comme moyen d'action, requérant un solide outillage conceptuel d'analyse et liant ainsi technicité et élucidation cognitive de manière inséparable. (p. 7)

Aussi, nous nous interrogeons sur les finalités données aujourd'hui à l'analyse des pratiques qui pourraient tendre vers un processus d'*accountability* ou imputabilité (Malet, 2009), orienté vers la reddition de compte et la transformant en un outil de pilotage permettant, au risque de nuire à la professionnalité des acteurs, de conformer leurs pratiques au regard de normes de gestion et de performance, plutôt que de tendre vers une démarche d'analyse considérant les professionnels comme acteurs et auteurs de leur pratique et favorisant leur développement professionnel et personnel.

De la même façon que le philosophe Bernard Stiegler analyse le monde de la technique et les technologies de l'esprit comme relevant de *pharmaka*, au sens où en tant qu'objet pharmacologique: elles sont à la fois poison et remède, nous poserons l'analyse des pratiques comme présentant cette même ambiguïté. Parce que toute technique est originellement et irréductiblement ambivalente, peut se révéler être aussi

bien un instrument d'émancipation que d'aliénation, « Le *pharmakon* étant à la fois ce qui permet de prendre soin et ce dont il faut prendre soin, au sens où il faut y faire attention » (Fauré, Stiegler, et Giffard, 2009).

L'analyse des pratiques comme technologie de l'esprit et *pharmakon* peut représenter à la fois le poison et le remède. Curative, elle permet de prendre soin des processus de subjectivation, d'endiguer une partie de la souffrance au travail, de professionnaliser les acteurs en les rendant plus sujets de leur pratique, et plus conscients d'eux-mêmes et des enjeux relationnels propres aux métiers de l'humain. Toxique, elle peut conduire à des processus de normalisation et de rationalisation des pratiques, s'apparenter à une injonction à la performance individuelle en favorisant la tendance psychologue consistant à relier les difficultés professionnelles à l'économie intrapsychique des acteurs (Ravon, 2009). Soutenu par une idéologie de la gestion de soi, porté par les théories du capital humain et l'idéologie professionnaliste (Couturier, 2000), le projet de professionnaliser les acteurs par une inflexion psychologique et réflexive risque surtout d'amplifier le stress et la souffrance au travail qu'elle prétend endiguer. Paradoxe que Einstein avait bien formulé lorsqu'il affirmait qu'« on ne résout pas un problème avec les modes de pensée qui l'ont engendré ».

Ces interrogations autour des finalités possibles et du devenir de l'analyse des pratiques ouvrent d'une part à des interrogations éthiques portant sur la conception des sujets professionnels que nous voulons former dans les métiers relationnels, mais également sur l'analyse des pratiques comme activité réelle et sur les conditions de formation dans lesquelles sont formés les futurs analystes des pratiques.

Les recherches que nous avons menées dans la documentation scientifique montrent que l'analyse des pratiques professionnelles :

- Recouvre un ensemble de pratiques disparates et hétérogènes (Perrenoud, 1996), s'appuyant sur de multiples cadres conceptuels ouverts à de nombreux vents théoriques, ou se croisent des références à la culture psychanalytique, psychosociologique, à l'approche systémique (Blanchard-Laville et Fablet, 2001), mais aussi aux théories de l'action, à la clinique de l'activité, à la psychodynamique du travail, à la didactique professionnelle (Cifali, 2014).

- Présente des finalités diffuses associant des visées heuristiques, des visées de formation, et de transformation des pratiques, des visées de lutte contre la souffrance au travail (Marcel, Olry, Rothier-Bautzer et Sonntag, 2002).
- S'adosse à des méthodologies décrivant davantage des intentions génériques, des finalités, plutôt que des modalités opératoires précises.
- Modifie le travail des formateurs en profondeur (Leblanc, Zeitler, 2005) en l'inscrivant davantage du côté de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984), en les invitant à prendre acte du tournant réflexif décrit par Schön (1994).

Par ailleurs, on peut faire le constat qu'il existe peu de formation à l'analyse des pratiques. En pur praticien réflexif en quelque sorte on devient "analyste des pratiques" en pratiquant l'analyse des pratiques, en se formant "sur le terrain". Ainsi que le souligne Robo (2004), majoritairement cette fonction et ce rôle relèvent de l'autoproclamation.

On notera à propos des formations qui néanmoins se développent pour former les analystes des pratiques et des superviseurs (Rouyer et Coudert, 2012) qu'elles présentent certaines caractéristiques :

- Des durées longues de formation : quatre cents heures sur dix-huit mois pour le cycle proposé par l'École Supérieure du Travail Social (ETSUP) ;
- De s'inscrire dans le cadre de master en science de l'éducation ou de diplôme universitaires ;
- D'être adossées à des contenus disciplinaires relevant de la sociologie et de la psychologie, mais également des approches systémiques ;
- De se soutenir de pratiques de conseil et de coaching
- De s'appuyer sur des temps d'analyse des pratiques, qui sont intégrés à la formation des analystes et dans lequel les expériences vécues en tant qu'analyste ou superviseur font l'objet d'une analyse réflexive.

[Ces éléments liés à la formation des analystes et des superviseurs devront faire l'objet d'une recension plus complète des écrits scientifiques dans notre travail de recherche]

À partir de ces différents éléments constituant notre problématique, et au regard de l'état d'avancement de notre réflexion, notre question de recherche s'origine

donc dans un questionnement lié à la transmission de l'analyse des pratiques dans ce contexte de professionnalisation des métiers relationnels. Comment et sous quelles formes peut-on transmettre cette pratique à des formateurs, ou à des professionnels de l'intervention sociale ?

Nous faisons l'hypothèse que c'est en considérant l'analyse des pratiques, comme étant elle-même une pratique, qu'elle constitue en ce sens un objet d'analyse, dont l'étude pourrait contribuer à la formation des intervenants et de formateurs se réclamant de cette praxis.

En ce sens, nous retrouvons ici l'idée de ne pas se contenter de la description de la tâche dans sa dimension prescriptive pour déterminer les compétences à développer chez les formateurs, mais de partir de l'analyse de l'activité. Ainsi que le souligne Tardif (2006), former à l'action nécessite d'identifier les ressources organisationnelles, cognitives, motivationnelles et affectives de la compétence.

Dans le cadre de ce projet, et en inscrivant notre réflexion dans la lignée des travaux de Soulet (1997) nous faisons l'hypothèse qu'en tant que pratique relationnelle, l'analyse des pratiques pourrait se décrire dans une visée praxéologique qui s'efforcerait de saisir les procédures concrètes à l'œuvre, identique dans un ensemble d'activités effectives. Il s'agit selon l'expression de l'auteur :

D'appréhender les axes concrets transversaux qui matérialisent chaque intervention en réalisation et qui en même temps, dépassent sa singularité. L'intervention ici concrètement envisagée est en effet supportée par un ensemble de principes praxéologiques et s'incarne en des modalités pratiques régulières, par-delà le contenu original qu'elle développe en fonction des éléments contextuels et événementiels. (p. 115)

2.10 Question de recherche

Au regard de l'état d'avancement de notre recherche, nous formalisons notre question ainsi : quels sont les invariants praxéologiques inducteurs de réflexivité communs aux différentes pratiques d'analyse des pratiques professionnelles dans les métiers relationnels ?

À travers cette question, par laquelle nous nous proposons d'élaborer une didactique professionnelle de l'analyse réflexive, nous faisons l'hypothèse que ce travail permettra de préciser les conditions de formation des formateurs amenés à animer ce type de dispositif, et qu'elle nous permettra dans le contexte de la professionnalisation et de l'injonction réflexive, de préciser également les finalités et les enjeux associés à cette pratique, mais également de mieux identifier les registres épistémiques et pragmatiques associés à cette démarche de formation.

DEUXIÈME CHAPITRE – CADRE DE RÉFÉRENCE

Dans ce chapitre nous exposerons le cadre de référence que nous avons retenu pour soutenir notre recherche. Notons ainsi que le souligne Lenoir *et al.* (2012), qu'il constitue « une interface entre la problématique et la méthodologie » (p. 103) qui doit nous aider, dans une démarche itérative, à les enrichir, à les préciser et à les justifier. Par cadre de référence, on retiendra la définition proposée par Lefrançois (1991, cité par Lenoir *et al.*) dans laquelle il désigne le « modèle conceptuel, théorique ou champ d'observation (empirique) sur lequel on s'appuie pour structurer et orienter une démarche de recherche. Le cadre de référence est fonction d'un champ disciplinaire ou d'un courant de pensée » (*Ibid.*, p.104).

Ce travail représentera donc l'étape d'élaboration théorique associée à notre projet de recherche, dans laquelle nous devons présenter les concepts qui constitueront l'ossature soutenant et articulant notre réflexion, et qui représenteront également les analyseurs nous permettant d'interpréter nos résultats.

Notre projet de recherche porte sur l'étude des dispositifs d'analyse des pratiques et plus précisément sur les compétences mobilisées par les formateurs animant des séances d'analyse des pratiques. Dans la filiation des travaux de Soulet (1997), et dans le cadre d'une conceptualisation de la notion de pratique comme navigation à vue orientée par des plans de réflexivité (Couturier, 1999), nous avons choisi de porter notre intention vers l'identification des invariants praxéologiques mobilisés lors de telle pratique. Dans ce cadre théorique, nous faisons ainsi l'hypothèse, qu'en tant que pratique relationnelle, l'analyse des pratiques pourrait se décrire dans une visée praxéologique qui s'efforcerait de saisir les « procédures concrètes à l'œuvre, communes là encore, dans un ensemble d'activités effectives » (Soulet, 1997, p. 116).

Dans cette optique, notre projet de recherche viserait à soutenir et à montrer, et ce en dépit du cadre théorique hétérogène dont se revendique l'analyse des pratiques, l'existence d'invariants inducteurs de réflexivité, permettant dans le travail d'analyse des pratiques de favoriser, d'initier des processus réflexifs facilitant ainsi l'élucidation de l'action professionnelle, développant une intelligence de l'activité, sinon permettant

de guider un processus réflexif, afin de mieux accompagner les praticiens dans l'art d'analyser leurs pratiques.

Afin de préciser cette notion d'invariant praxéologique, rappelons que Soulet (*Ibid*) la situe entre deux autres niveaux d'analyse :

- Les caractéristiques structurelles de l'activité qui rendent compte des processus normativo-cognitif et renvoient au cadre originel de l'activité. Elles se situent au niveau de l'épistémè décrite par Foucault, soit la façon de penser et de se représenter le monde à une époque donnée;
- Les invariants praxéologiques centrés sur l'effectuation pratique de l'intervention;
- Le contenu singulier de l'intervention qui ne peut être réductible à une analyse formelle.

C'est donc entre un registre épistémique d'ordre structurel et un registre purement pratique et d'ordre tactique que Soulet situe les invariants praxéologiques. Selon Soulet (*Ibid*), pour étudier les invariants praxéologiques, il s'agirait :

D'appréhender les axes concrets transversaux qui matérialisent chaque intervention en réalisation et qui en même temps dépassent sa singularité. L'intervention ici concrètement envisagée est en effet supportée par un ensemble de principes praxéologiques et s'incarne en des modalités pratiques régulières, par-delà le contenu original qu'elle développe en fonction des éléments contextuels et événementiels. (Soulet, p. 115)

Rechercher des invariants praxéologiques dans l'activité professionnelle viserait donc à identifier les principes généraux, les structures conceptuelles communes aux différentes pratiques mises en jeu dans l'exercice d'une activité. Avec Chouinard, Couturier et Lenoir (2009), nous faisons l'hypothèse que :

Les invariants praxéologiques seraient présents dans toute intervention. Leur analyse, rendue possible par une observation rigoureuse des pratiques effectives de professionnels, permet alors de dégager les axes structurant la conduite de leur intervention. Les formes stables ainsi dégagées peuvent fournir de matériaux à la formation professionnelle et offrir des arguments relevant d'une véritable conceptualisation de la pratique (p. 15, *Ibid*)

Dans cette perspective où, il s'agit d'identifier des structures conceptuelles guidant l'action des professionnels, nous croyons que les invariants praxéologiques identifiés par Soulet (1997) qui regroupent des attitudes normatives aussi bien que des modalités techniques, s'avèrent une notion intéressante, mais insuffisamment précise pour constituer un cadre conceptuel pertinent pour notre étude. Aussi, nous faisons l'hypothèse que cette notion pourrait être associée à la théorie des champs conceptuels et notamment au concept d'invariant opératoire développé par la didactique professionnelle, et qu'elle pourrait constituer en ce sens un cadre conceptuel plus précis et plus opératoire au regard de nos objectifs de recherche.

En suivant la logique de la didactique professionnelle, on pourrait ainsi accéder à ce qui constitue le système des invariants praxéologiques, à la logique d'organisation de l'action de l'analyste des pratiques. En ce sens, l'objectif de notre recherche sera d'élaborer une didactique de la dimension réflexive de l'analyse des pratiques en vue de mieux comprendre la spécificité de ce travail de formateur et participer à améliorer le cas échéant leur formation initiale.

Suivant l'hypothèse formulée par Chouinard, Couturier et Lenoir (2009), nous pensons que l'identification de ce qui constitue le système des invariants praxéologiques, à la logique d'organisation de l'action du praticien, permet de mieux comprendre la complexité de son travail et également de mieux caractériser son action à des fins de formation

1. LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE

1.1 Éléments de définition

Mayen (1997) définit la didactique professionnelle comme « une démarche d'analyse cognitive de l'activité de professionnels en situation afin, dans un premier temps, d'extraire les savoirs de référence exigés par la tâche, et, dans un second temps, de construire des situations de formation pour le développement des compétences» (p. 10).

Pastré, Mayen et Vergnaud (2006), proposent une définition globale de la didactique professionnelle et précisent ses sources d'inspiration théorique.

La didactique professionnelle a pour but d'analyser le travail en vue de la formation des compétences professionnelles. Née en France dans les années 1990 au confluent d'un champ de pratiques, la formation des

adultes, et de trois courants théoriques, la psychologie du développement, l'ergonomie cognitive et la didactique, elle s'appuie sur la théorie de la conceptualisation dans l'action d'inspiration piagétienne. Son hypothèse : l'activité humaine est organisée sous forme de schèmes, dont le noyau central est constitué de concepts pragmatiques. Elle cherche un équilibre entre deux perspectives : une réflexion théorique et épistémologique sur les fondements des apprentissages humains ; un souci d'opérationnaliser ses méthodes d'analyse pour les faire servir à une ingénierie de la formation. (p. 145)

La didactique professionnelle s'intéresse donc à la formation des adultes et à l'analyse des apprentissages. Sa finalité première est le développement personnel et cognitif des acteurs. Sa finalité seconde est la professionnalisation. La didactique professionnelle par opposition à la psychologie ergonomique, se centre davantage sur l'apprentissage de l'activité, s'intéresse à la genèse des compétences et des modèles opératifs. Selon Pastré (2006), l'analyse du travail est comparable à un outil d'apprentissage au sens où « il y a un apprentissage par l'action et un apprentissage par l'analyse de sa propre action » (p. 7).

Dans son ouvrage portant sur la didactique professionnelle, Pastré (2011a), nous rappelle que ce courant théorique n'est pas né dans un vide théorique et méthodologique. Avant de présenter les concepts clés de la didactique professionnelle, nous avons trouvé intéressant afin de mieux comprendre cette approche, de reprendre les idées qui ont forgé, sinon inspiré, son développement.

1.2 Environnement théorique et méthodologique de la didactique professionnelle

La didactique professionnelle s'inscrit dans les théories de la centralité du travail qui lui donnent une dimension anthropologique majeure. « Colonne vertébrale psychique du développement humain » en quelque sorte, le travail comme transformation du monde et de soi est considéré ici comme le principal vecteur du développement personnel et cognitif des êtres humains.

S'inspirant de la didactique de la technologie, la didactique professionnelle adopte un point de vue anthropo-centré (Rabardel, 1995) plutôt que techno-centré. Elle s'intéresse aux activités des apprenants, au sujet de l'activité plutôt qu'aux savoirs à

mobiliser. Dans cette optique, en s'appuyant sur le concept « des représentations pour l'action » elle tente de relier l'analyse des fonctions et instruments cognitifs d'un individu à la question de l'organisation du milieu où s'effectue l'activité. Cette idée préfigure le concept de couplage schème-situation.

Pour la didactique professionnelle, qui partage cette conception avec d'autres approches issues de l'ergonomie cognitive, la compétence n'est pas directement observable sinon à travers la notion de performance qui exprime le résultat de l'action. La notion de compétence du point de vue de la didactique professionnelle doit s'intéresser à la manière dont l'action est organisée, aux dimensions cognitives de l'activité. À ce propos, Pastré (2011a) articule la notion de compétence au « couple mixte indissociable d'effectivité et de potentialité, d'acte et de puissance selon la terminologie utilisée par Aristote » (Pastré, *Ibid*, p. 82). Définition, faut-il le noter qui rejoint la distinction centrale de Clot (2008) entre activité réalisée et réel de l'activité.

La didactique professionnelle emprunte par ailleurs à la psychologie ergonomique (Leplat, 1993) une distinction centrale entre le travail prescrit et le travail réel, entre la tâche et l'activité. On notera à ce sujet, l'intérêt d'une autre nuance proposée par Leplat entre 1) la tâche prescrite ; 2) la tâche redéfinie ; ce que l'opérateur comprend de ce qu'il doit faire ; 3) la tâche effective.

La didactique professionnelle entérine une mutation épistémologique, consacrant le passage d'un sujet épistémique vers un « sujet capable » (Rabardel, 2005). D'un sujet défini préalablement comme savant, un sujet qui sait, qui est compétent parce que des connaissances dirigent son action, elle postule un sujet doté du pouvoir d'agir, qui peut ou ne peut pas. Cette distinction fait écho à la théorie de Ochanine qui propose une théorie de la conceptualisation pragmatique par opposition à une conceptualisation épistémique, à travers les concepts d'image opérative et image cognitive. L'image opérative correspond aux caractéristiques de l'objet qui vont guider une action définie par son but. Chaque modèle opératif s'articule avec un modèle cognitif. « Les concepts pragmatiques que les analyses du travail en didactique professionnelle mettent en évidence peuvent ainsi se rattacher à la construction d'images opératives » (Pastré, 2011a, p. 41). Reprenant cette proposition, l'analyse de

l'activité selon Vinatier (2013) vise à donner au sujet les moyens de se saisir avec une capacité à agir.

1.3 Une épistémologie de la connaissance Piagétienne

Pour comprendre cette dimension de l'action, il est intéressant de situer la didactique professionnelle dans une épistémologie de la connaissance Piagétienne par laquelle, à travers le concept de schème: « La connaissance procède de l'action ». Suivant cette thèse, la connaissance humaine relève d'une adaptation du sujet au réel. Pour Piaget en effet, « l'action est un mode de connaissance autonome ». Cette perspective selon Pastré (2011a) «affirme que l'action est organisée et intelligible et que le principe de cette organisation de l'action est à chercher non pas à l'extérieur d'elle-même, dans des connaissances dont les actions ne seraient que des applications, mais à l'intérieur d'elle-même ». (p. 156). La didactique professionnelle se distingue donc fortement en ce sens du paradigme applicationniste coupable «d'ignorer toute la dimension constructive de l'activité humaine » (Pastré, 2008, p. 56).

Ainsi selon Pastré, avec Piaget la connaissance est « inscrite dans une ontologie du faire » et le concept de schème peut être perçu comme un passeur entre la connaissance et l'action.

Dans cet héritage Piagétien, la didactique professionnelle s'appuie sur la conceptualisation dans l'action proposée par Vergnaud (1996) qui énonce que l'activité humaine est organisée, sous forme de schèmes, comporte des invariants de nature conceptuelle. « Au fond l'action, la conceptualisation » (Vergnaud, 1996). Cette proposition partant de l'hypothèse qu'il y a de la conceptualisation dans l'action nous invite à « identifier quelle est la part d'épistémique dans la pratique » (Pastré, 2011, p. 85).

1.4 La théorie de la conceptualisation dans l'action

Dans l'optique de la didactique professionnelle, il s'agit effectivement de mieux comprendre comment s'organise l'activité humaine à partir d'une théorie de l'action. Pour citer Pastré (2006) qui résume cette approche,

La théorie de la conceptualisation dans l'action cherche à montrer comment l'activité humaine est tout à la fois organisée, efficace, reproductible et analysable. Elle s'appuie sur deux concepts issus du cadre théorique de Piaget et développés ultérieurement par Vergnaud : les concepts de schème et d'invariant opératoire. Un schème, dit Vergnaud est « une organisation invariante de l'activité pour une classe de situations donnée ». À propos des schèmes, Piaget parle de « sortes de concepts praxiques », qui correspondent à ce qui est généralisable dans une action. Autrement dit, le concept de schème permet de comprendre en quoi l'action efficace combine invariance et adaptation aux situations. S'il n'y avait pas d'invariance dans l'activité, les humains se comporteraient comme des girouettes. S'il n'y avait que de l'invariance, leurs actions seraient totalement stéréotypées et incapables de s'ajuster aux circonstances. (p. 4)

Selon Pastré (2011a,) le but de l'analyse du travail en didactique professionnelle consiste essentiellement à « identifier les invariants opératoires construits par un acteur en prise avec une situation professionnelle pour maîtriser celle-ci » [...] à repérer les concepts qui organisent l'action [...] non pas des concepts ou des théories, mais des « connaissances en acte » qui à l'intérieur de la pratique elle-même, assure son organisation » (p. 33).

Dans cette optique, le registre pragmatique de conceptualisation a pour objectif d'orienter et de guider l'action, il correspond à la forme opératoire de la connaissance. Le but de l'analyse en didactique professionnelle consiste donc à « identifier les concepts organisateurs qui orientent et guident l'action et qu'on peut considérer comme le noyau central de l'organisation de l'activité des acteurs » (p. 41, *Ibid*) et qui permettrait de dégager la structure conceptuelle d'un métier, ses éléments spécifiques.

C'est donc autour de l'identification de schèmes et d'invariants opératoires que nous oriente la théorie de la conceptualisation de l'action. Pour préciser la nature des opérations cognitives qu'il s'agit d'appréhender dans le cadre de cette approche, on pourra également se référer aux travaux de Vergnaud (2007) qui propose une définition de la notion de schème et indique les composantes qui le constituent.

Un schème est donc une totalité dynamique fonctionnelle (...) Plus précisément, c'est une organisation invariante de l'activité pour une classe de situations définie. L'invariance caractérise l'organisation et non l'activité ; le schème n'est pas un stéréotype; il permet au contraire de traiter la contingence et la nouveauté, ce qui ne serait pas le cas s'il

s'agissait d'un stéréotype s'adressant à une classe de situations, c'est un universel. Pour étudier l'activité des individus, notamment les pratiques des enseignants, il est donc nécessaire d'identifier les différentes catégories de situations auxquelles ils sont confrontés, même si les limites de ces catégories ne sont pas hermétiques, ni rigoureusement définies. Un schème comprend nécessairement quatre composantes: un but (ou plusieurs), des sous-buts et des anticipations ; des règles d'action, de prise d'information et de contrôle, qui s'avèrent décisives pour sélectionner l'information pertinente et générer les actions au fur et à mesure : par exemple lorsqu'un enseignant se trouve face à de nombreux élèves, qui prennent la parole de manière désordonnée ; des invariants opératoires, c'est-à-dire des théorèmes-en-actes (propositions tenues pour vraies sur le réel) et des concepts-en-actes (concepts pertinents pour la construction de ces théorèmes en acte); des possibilités d'inférence. (Vergnaud, 2007, p. 7)

En résumé, « le schème est à l'action ce que le concept est à la cognition » (Pastré, 1997, p 161). Il représente l'élément de base constitutif de l'action, et qui en permet l'analyse. Selon Rabardel, cité par Pastré (*Ibid*), « Le concept de schème vient servir de liaison entre la connaissance et l'action » (p. 162). Un schème désigne une organisation de l'action qui articule la dimension de prise d'information (ce qu'on retient de la situation pour identifier à quelle classe on a affaire) et la dimension d'ajustement de l'action. Le concept de schème permet de rendre compte à la fois de l'invariance dans l'activité et de son adaptation aux situations (*Ibid.*, p. 104).

1.5 La trilogie de la conceptualisation dans l'action

Pour articuler les concepts centraux de la didactique professionnelle, Pastré (2011a) les présente sous la forme d'un tryptique. L'analyse du travail reposerait en effet sur trois notions : les concepts pragmatiques, la structure conceptuelle d'une situation et le modèle opératif.

La conceptualisation dans l'action est un effort pour saisir la conceptualisation dans la pratique, en usant d'un triptyque conceptuel : concepts organisateurs de l'action (pragmatiques ou pragmatisés), structure conceptuelle d'une situation, modèles opératifs des acteurs. (Pastré, 2011a p. 181)

Nous avons voulu résumer le modèle qu'il propose dans le tableau ci-dessous, pour présenter succinctement les concepts associés à cette démarche qu'il présente dans

son article la didactique professionnelle : un point de vue sur la formation et la professionnalisation (Pastré, 2011b).

Tableau 2

Trilogie de la conceptualisation dans l'action (Selon Pastré, 2011)

<p>Les concepts pragmatiques</p> <p>= concepts mobilisés dans l'action, issue d'elle-même et servant à l'orienter et à la guider</p> <p>= invariant opératoire dans la terminologie de Vergnaud</p> <p>= des catégories qui nous permettent de structurer le réel (Pastré)</p>	<p>La structure conceptuelle d'une situation</p> <p>= ensemble des concepts pragmatiques ou pragmatiques qui servent à orienter l'action</p> <p>= ensemble des concepts scientifiques ou pragmatiques, indispensables pour organiser l'action (Pastré, 1999)</p>	<p>Le modèle opératif (terme emprunté à Ochanine, 1981)</p> <p>Trois organisateurs de l'activité</p> <p>(Idée que l'identification de la structure conceptuelle se situe du côté de la tâche ≠ analyse de l'activité)</p>
<p>Un concept pragmatique à trois propriétés</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Son origine : il est issu de l'action (n'est pas défini dans les manuels) 2. sa fonction : il sert à guider et orienter l'action, assure un diagnostic= concept organisateur de l'action 3. sa dimension sociale : On le nomme, on en parle, on le transmet. n'est pas totalement implicite (mais les praticiens ne se soucient pas de le définir) <p>Le concept de schème : Une organisation invariante de l'activité pour une même classe de situations données (Vergnaud, 1985, 1990)</p> <p>Le schème s'inscrit toujours dans le couplage schème-situation</p> <p>Le couple schème-situation est fondamentalement un processus d'apprentissage par adaptation active</p>	<p>La structure conceptuelle comprend quatre éléments:</p> <p>1) Des concepts organisateurs = partie conceptuelle de la structure = Des concepts pragmatiques ou pragmatiques qui servent à orienter l'action (= concepts organisateurs = variables)</p> <p>2) l'ensemble des indicateurs qui permettent d'évaluer la valeur des concepts dans une situation particulière. Le rapport concepts-indicateurs relève d'une sémantique de l'action. Les indicateurs sont des observables, qui n'ont de valeurs que rattachés aux concepts. Ils permettent à l'opérateur de s'orienter en fonction de la situation singulière. Ils peuvent être naturels ou instrumentés</p> <p>3) Ensemble des classes de situations</p>	<p>Le modèle opératif= comment un opérateur s'approprie et mobilise la structure conceptuelle</p> <p>= manière dont un opérateur a assimilé +/- la structure conceptuelle de la situation</p> <p>Exprime le niveau de compétence, se réfère à la situation de travail, est relatif à un acteur pris individuellement</p> <p>Le modèle opératif est composé de plusieurs éléments</p> <p>1) Le degré de fidélité à la structure conceptuelle de la situation</p> <p>2) La mobilisation d'un genre professionnel (Clot, 2008) qui vient particulariser l'organisation de l'activité</p> <p>= manières de faire propres à un</p>

<p>(Brun, 2003)</p> <p>Les composantes d'un schème (selon Vergnaud)</p> <ul style="list-style-type: none"> - un but (ou plusieurs), des sous-buts, des anticipations - des règles d'action, de prise d'information et de contrôle - des invariants opératoires (concepts en acte et théorème en acte, ou principes tenus pour vrais pour le sujet) <p>=> assurent l'invariance dans l'organisation de l'action en permettant de découper le réel en classes de situations qui vont générer des règles d'action communes</p> <ul style="list-style-type: none"> - des possibilités d'inférence qui permet des ajustements aux circonstances (Vergnaud, 1996) 	<p>qui peuvent être appréhendées à l'aide de chaque concept = catégorisation empirique des situations</p> <p>« c'est le triplet concepts, indicateurs, classes de situations qui constituent le guidage conceptuel de l'action » Pastré (2011)</p> <p>4) Stratégies attendues de la part des acteurs (dépendent du niveau de conceptualisation atteint par les acteurs)</p> <p>L'organisation de l'activité est spécifiée par classe de situations à laquelle le schème s'applique</p>	<p>groupe professionnel</p> <p>3) Ce que l'acteur retient de sa propre expérience = La dimension personnelle, liée à l'expérience passée qu'a acquise le sujet = signature du sujet</p> <p>En résumé le modèle opératif d'un acteur contient 3 sortes d'organiseurs de l'activité :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. se réfère à la situation de travail 2. se réfère au groupe professionnel auquel se rattache l'acteur 3. se réfère à son expérience passée = signature personnelle
---	---	---

1.6 La didactique professionnelle dans l'étude des métiers relationnels

C'est essentiellement dans l'univers des métiers techniques que la didactique professionnelle a orienté ses recherches. Transposer la didactique professionnelle vers l'étude des métiers relationnels a nécessité des modifications profondes dans l'application de la conceptualisation dans l'action et pour faire évoluer sa méthodologie (Pastré, 2011a). Dans les activités à dominante technique, c'est l'analyse de la tâche prescrite qui permet d'accéder aux concepts pragmatiques qui organisent la tâche, donc à la structure conceptuelle de la situation. Or, dans les métiers relationnels, et en général dans les métiers de services, nous sommes en présence de tâches discrétionnaires, au sens où selon Valot (2006, cité par Pastré, 2011a), contrairement aux tâches taylorisées, les modalités opératoires sont laissées à la discrétion de l'acteur, à son libre arbitre. Ainsi, même si l'exercice de l'activité relationnelle possède un mode commun, les acteurs n'utilisent pas forcément les mêmes concepts organisateurs. Aussi, selon (Pastré, 2011a), « la structure conceptuelle de la situation ne représente plus qu'un squelette, dans le meilleur des cas une grammaire qui ne permet pas à lui seul d'accéder à l'organisation de l'activité des agents » (p. 190). Par ailleurs, souligne Pastré (*Ibid.*) en

précisant ici la deuxième entrée méthodologique « les modèles opératifs des acteurs ne peuvent plus se réduire à une fidélité plus ou moins grande aux exigences de la structure conceptuelle : dans ses modèles opératifs il y a aussi les genres professionnels et les acquis de l'expérience » (p. 191).

En référence au concept de Vergnaud, qui distingue à propos des invariants opératoires, les concepts en acte, qui prélèvent l'information pertinente permettant d'orienter l'action et les « théorèmes en acte, qui représentent des propositions tenues pour vraies par le sujet, Pastré, pour mieux comprendre ce qui organise l'action des professionnels, propose de s'intéresser au jugement pragmatique, qui sont des jugements dotés de la propriété de véri-conditionnalité, qui affirment ou nient quelque chose. Ainsi, l'analyse des activités dans les métiers relationnels présente un double objectif : la recherche de la structure conceptuelle d'une situation et la recherche de jugements pragmatiques, qui font selon Pastré (*Ibid.*) « porter l'accent sur les différentes stratégies qui sont mobilisées par chacun des acteurs en rapport à une même situation » (p. 192). Dans les métiers de l'interaction humaine, l'essentiel de l'action est d'ordre langagier, et se traduit, selon Pastré (*Ibid.*) par une co-activité de nature dialogale. Cette dimension porte les analyses de l'activité à recourir à des théories linguistiques, dont la pragmatique linguistique (Austin, 1970) qui met en avant la nature interactionniste des échanges.

Dans les métiers relationnels, le concept de situation prend également selon Pastré (2011a) un sens nouveau. Parce qu'elle comprend au minimum deux interlocuteurs, « l'analyse de l'activité ne peut plus être que l'analyse d'une co-activité » (p. 203). Par ailleurs, c'est une situation dynamique, évolutive et de nature discrétionnaire.

Dans le cadre de la didactique professionnelle des métiers de l'humain, la prise en compte de la dimension co-active de la situation requiert de considérer l'objet de l'intervention et de s'intéresser à la relation à autrui (Pastré, 2011a; Vinatier, 2013). Autrement exprimé, comme le souligne Pastré, Mayen et Vergnaud (2006), l'analyse des activités professionnelles adressées à autrui, nécessite d'articuler deux registres de compétences : l'un porte sur l'objet de travail, comme par exemple la maîtrise des

contenus et objectifs de la formation; l'autre intéresse les compétences communicationnelles et relationnelles.

On notera par ailleurs, au regard de notre projet de recherche visant à établir des liens entre des invariants praxéologiques et des processus réflexifs que dans les métiers de l'humain qui présentent donc une forte composante relationnelle, il est difficile d'établir des relations causales sur le modèle de l'interaction d'un sujet avec un objet.

Sur un plan structurel, ces activités sont très éloignées du modèle de l'activité homme-machine. Dans l'interaction entre humains, l'autre agit et réagit selon ses propres motifs et buts, sa compréhension de la situation, son investissement, sa relation à son interlocuteur, au cadre et à l'objet de l'interaction. (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006, p. 175)

À propos de la prise en compte de la relation à autrui, Vinatier (2009) différencie dans une interaction la dimension résolution de la dimension satisfaction. L'aspect résolution vise l'objet de l'interaction, l'appropriation d'un savoir dans le cadre d'une activité d'enseignement. L'aspect satisfaction intéresse l'échange lui-même et qualifie la valeur qu'il prend pour les protagonistes, indépendamment de la résolution. Dans la lignée des travaux de Goffman (1973), Vinatier (2007a) fait référence à « l'ajustement des faces » imposant que soit assuré le respect réciproque du narcissisme et du territoire de parole et de pensée de chacun des interlocuteurs » (p.37), pour que se maintiennent les échanges.

À partir de cette lecture qui insiste sur le rôle des valeurs, sur la dimension intersubjective de la rencontre, Vinatier (2009) construit la notion d'« invariant du sujet ». À côté des invariants relatifs aux situations, les invariants du sujet « recouvrent les catégories du jugement, des valeurs, des intérêts et motivations de la personne. L'acteur les a construites en fonction de son histoire et des contraintes relationnelles de la situation » (Vinatier, 2009, p. 96). Ces invariants du sujet selon Vinatier (2013)

expriment une dimension opérationnelle de la personnalité des acteurs. Par leur fonctionnement en situation, ils peuvent s'opposer, ou inversement donner plus de force et de portée aux ressources adaptatives des invariants situationnels mobilisées par le sujet. (p. 39)

Si l'enjeu de la didactique professionnelle telle que la conçoivent Pastré *et al.* (2006) consiste à identifier les connaissances opératoires ou concepts pragmatiques situés au cœur de l'action, selon Vinatier (2013), ils ne sont pas seulement finalisés par l'action du sujet, mais déterminés aussi par le positionnement du sujet vis-à-vis de l'autre et de lui-même. Dans cette optique, Vinatier évoque l'existence d'un concept opératoire de nature intersubjective et relationnelle, qui serait lié à des enjeux de représentation de soi, et qui vise à permettre une adaptation dans le rapport à l'autre. Ainsi, l'un des intérêts de la didactique professionnelle consisterait grâce au repérage des concepts pragmatiques, à faire émerger des registres en tension (Vinatier, 2013). Et de ce fait, l'analyse serait porteuse d'une émancipation, car elle permettrait de s'abstraire de difficultés singulières pour les transformer en problématiques.

Compte tenu des propos précédents, une question pourrait se poser. Quel est l'objet de la co-activité entre un analyste des pratiques et des professionnels ? Un savoir ? La mise à jour de savoirs d'action ? La compréhension et l'élucidation d'une situation problème ? Nous ferons l'hypothèse que l'objet de la co-activité dans le cadre de l'analyse des pratiques professionnelles concerne une situation-problème et les processus soutenant l'analyse réflexive, qui visent notamment à chercher à prendre conscience des déterminants objectifs et subjectifs de cette situation vécue.

1.7 Le choix de la didactique professionnelle comme cadre de référence théorique

Pour conclure cette partie, nous résumerons les raisons qui nous font choisir la didactique professionnelle comme cadre théorique privilégié au regard de notre objet d'étude, dont nous rappelons qu'il concerne l'étude des invariants praxéologiques inducteurs de réflexivité dans l'analyse des pratiques afin de mieux former les formateurs à l'animation de ces dispositifs.

Pour résumer succinctement les finalités associées à la didactique professionnelle en reprenant la synthèse proposée par Habboub (2012), cette discipline vise essentiellement :

- l'élaboration ou la réélaboration des compétences;
- le dégagement de la nature de la compétence qui guide l'activité (Mayen, 2000d);

- la construction des contenus de formation correspondant à la situation professionnelle de référence (Pastré, 1997,2002);
- le repérage des stratégies mises en œuvre dans la réalisation des tâches (Mayen,1998b);
- l'analyse des pratiques pour en dégager les concepts organisateurs (Bazile, 1999) et les buts qu'ils leur assignaient. (Habboub, 2012 p. 149)

À travers ces éléments, on perçoit bien que la didactique professionnelle se définit explicitement comme une approche ayant pour but d'analyser le travail en vue de la formation des compétences professionnelles (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006), qu'elle est clairement orientée vers des processus d'apprentissage et de construction des compétences.

C'est d'ailleurs ce que souligne Maubant (2013), qui voit dans la didactique professionnelle, au regard des autres épistémologies d'analyse de l'activité, « la prise en compte de la dimension de l'apprentissage dans le développement des compétences » (p. 109). En l'occurrence, ce regard porté par la didactique professionnelle sur la manière qu'ont les individus d'apprendre et de se développer en situation de travail, qui mobilise une théorie évoquant un double processus de pragmatisme et d'épistémisation (Pastré, 2012a), nous semble particulièrement intéressant au regard de notre projet de recherche visant à comprendre en quelque sorte comment un professionnel s'y prend pour apprivoiser une situation de travail, et comment il utilise ses connaissances dans l'activité.

Dans l'optique d'un travail de recherche utilisable à des fins de formation, et donc sensible à la question de l'articulation entre recherche-pratiques-formation, nous faisons l'hypothèse que le repérage de concepts pragmatiques et le concept de schème peut fournir des connaissances opérationnalisables pour le métier de formateur. En l'occurrence, une analyse de l'activité, mettant l'accent sur la recherche des invariants praxéologiques, en s'intéressant à la dimension souvent implicite et incorporée de l'action ainsi que le souligne Couturier (2005), « permet de mettre des mots sur nombre d'évidences de l'action professionnelle qui s'expriment mal » (p. 171). Par ailleurs, il nous semble intéressant dans le cadre du projet de formation associée à la didactique professionnelle, qui vise en cherchant à pragmatiser des concepts à rendre compte de leurs dimensions opératoires, à retraduire dans un sens plus concret des notions et des intentions propres à la démarche d'analyse des pratiques, qui dans la littérature

scientifique nous semble souvent énoncées à la manière de finalités abstraites lorsqu'elle formalise les objectifs associés à ce travail.

2. LE CONCEPT DE PRATIQUE

Si l'on croit une ancienne tradition « Au commencement était le Verbe ». Avec cette cosmogénèse s'annonçait le début d'une longue histoire, pleine d'action, de bruit et de fureur, aurait sans doute ajouté le poète.

Avec cette antériorité du verbe sur l'action, où la culture chrétienne affirme la prévalence du texte sacré, c'est le verbe qui précéderait le faire, du verbe que découlerait l'action. Selon d'autres traditions plus récentes, associées à la pragmatique, où à la didactique professionnelle, mais que l'on retrouve aussi exprimé par Freud ou elle constitue la conclusion de son ouvrage *Totem et Tabou* (1913), « au début était l'action⁹ ». C'est donc de l'action que découlerait le verbe, car c'est par l'action que commence la pensée (Vergnaud, 1996).

Dans le cadre de notre réflexion sur la sémantique de l'action, et plus précisément autour du concept de pratique, ces deux expressions où se formalise l'opposition entre le verbe et l'action présente l'intérêt de nous interroger sur ce rapport à priori problématique entre le langage et la pratique, nous la retrouverons au cœur de réflexions philosophiques ou s'énonce aujourd'hui, le primat de la pratique contre celui du signe (Bertram, 2005).

Afin de concilier à priori, ces deux traditions, et pour mettre en avant l'idée de dépasser cette opposition grâce à une vision plus dialectique, nous ferons l'hypothèse que l'action a besoin de verbes et le verbe d'action. Ou, pour l'écrire autrement, à la manière de Vygotski, que l'intelligence pratique se nourrit de l'intelligence verbale et inversement. Pour le dire enfin, plus poétiquement, ainsi que l'exprimait l'historien d'art Henri Focillon (1934) « C'est l'esprit qui fait la main et la main l'esprit » (p. 18)

Notre travail s'origine ainsi dans une série de questions liées aux vocabulaires de l'activité. Quels sont les mots pour dire le faire, et, si nous acceptons avec Rouzel (2007), « que les mots font les choses », que fabriquent ces mots en disant le faire ?

Comment est nommée l'action ? Le fait de la désigner par le vocable de pratique, ou bien de parler d'activité ou alors d'acte professionnel a-t-il une importance ou relève-t-il d'une sophistication sémantique absconse ? S'interroger en l'occurrence sur ces différents termes et chercher à en préciser le sens renvient en réalité à

⁹ Cette expression se trouve chez Goethe, qui la prête à Faust commentant l'évangile selon Saint-Jean. Goethe, *Faust*, vers 1224-1237 (traduction Gérard de Nerval)

s'interroger sur ce qui porte l'analyse des pratiques. Autrement dit, que recouvrent les termes d'analyse des pratiques professionnelles ? De quoi la pratique est-elle constituée ? Sachant que, selon l'expression de Kurt Lewin (1952), « There is nothing more practical than a good theory » (p. 169). Autrement dit, « qu'il n'y a rien de plus pratique qu'une bonne théorie » de quelle théorie avons-nous besoin pour penser la pratique ?

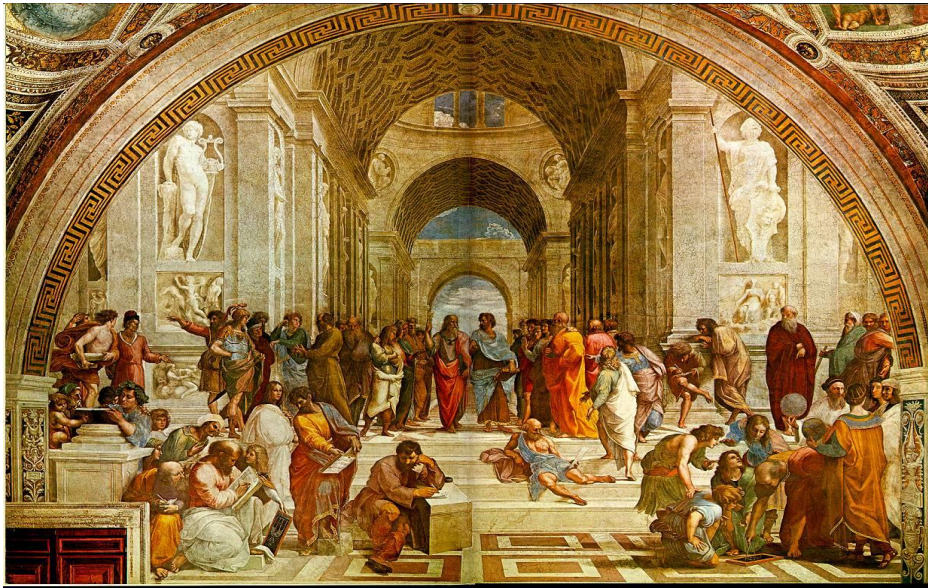
2.1 Précisions de vocabulaires et éléments de définition

Dans une acception courante, le terme de pratique est un terme générique recouvrant les notions d'action, d'activités, de travail. En ce sens, ce vocable de pratique pourrait prétendre au statut de mot « valise » ou de mot « éponge » dans lequel entre de nombreuses définitions et qui aspire (à) de nombreuses significations. D'où la nécessité dans un travail de recherche de s'efforcer à en préciser les contours, sinon à en proposer une conceptualisation.

Au risque de sombrer dans le complexe de la toile d'araignée, et de se débattre au milieu de nombreux fils symbolisant les théories de l'action et les philosophies de la connaissance, notre propos n'aura ni la prétention de revisiter, ni de questionner l'ensemble de ces approches philosophiques. À ce propos, nous renvoyons à Bronckart (2004) pour une tentative de regrouper les diverses théories de l'action en catégories générales et pour développer une problématique de l'agir en philosophie et en sciences humaines.

2.2. Le concept de pratique dans l'héritage de la culture grec

Décrire de façon exhaustive les élaborations conceptuelles qui se sont développées autour de la notion de pratique revient à s'attaquer à un continent entier de la pensée philosophique et à s'engager dans un travail qui dépasserait nos intentions. Pour retracer le sens de ce concept, il faudrait en effet repartir d'une historiographie qui présenterait comment ce terme à jouer un rôle central dans la philosophie occidentale, notamment à partir de la tension dialectique se jouant entre cette notion et une autre notion qui lui est corrélative, celle de théorie. Cette tension traverse l'histoire de la philosophie, à l'image de la célèbre fresque de Raphaël, *l'école d'Athènes* représentant, entre autres philosophes, Aristote et Platon se disputant la terre (de la pratique) et le ciel des idées (de la théorie).



Nom féminin, le terme de pratique est emprunté (1256) au latin chrétien *practice* qui désigne la vie active, la conduite par opposition à la contemplation, emprunt au grec *praktikê* (sous-entendu *tekhne*) employé chez Platon par opposition à *theoretikê* (théorie) ou *gnôstikê* (gnose) qui désignent la science spéculative. *Pratikê* est le féminin substantivé de *praktikos* « habitué ou propre à agir, efficace » (Rey et Tanet, 1998, p. 2895) La pratique désigne donc ici une action sous-tendue par la recherche d'une certaine efficacité et visant la transformation du réel.

Dans une acception courante, le terme de pratique est un terme générique recouvrant les notions d'action, d'activités, de travail. En ce sens, ce vocable de pratique pourrait prétendre au statut de mot « valise » ou de mot « éponge » dans lequel entrent de nombreuses définitions et qui aspire (à) de nombreuses significations. D'où la nécessité dans un travail de recherche de s'efforcer à en préciser les contours, sinon à en proposer une conceptualisation.

Toutefois, décrire de façon exhaustive les élaborations conceptuelles qui se sont développées autour de la notion de pratique reviendrait à s'attaquer à un continent entier de la pensée philosophique et à s'engager dans un travail qui dépasserait nos intentions. Pour retracer le sens de ce concept, il faudrait en effet partir d'une historiographie qui présenterait comment ce terme a joué un rôle central dans la philosophie occidentale, notamment à partir de la tension dialectique se jouant entre

cette notion et une autre notion qui lui est corrélative, celle de théorie. Cette tension traverse l'histoire de la philosophie, à l'image de la célèbre fresque de Raphaël, *l'école d'Athènes* représentant, entre autres philosophes, Aristote et Platon se disputant la terre (de la pratique) et le ciel des idées (de la théorie).

Sans insister trop longuement sur l'histoire de cette notion, il nous semble toutefois intéressant de rappeler une première distinction issue de la tradition philosophique aristotélicienne, à partir des notions de *Praxis* et de *Poïesis*, qui permettent de différencier deux grands registres autour du concept de pratique.

Mieux cerner les contours sémantiques d'un concept c'est aussi penser son articulation avec les concepts qui lui sont opposés. Dans la tradition de la philosophie antique, le concept de pratique, en grec *praxis*, s'oppose conceptuellement à *théoria*, à *gnôsis*, et à *hexis*. La *praxis*, selon Aristote, désigne les actions qui n'ont d'autres fins qu'elles-mêmes. Elle décrit une activité dont la fin est immanente au sujet de l'activité (l'agent); l'action y possède une finalité interne (Aristote, 1983).

Selon d'autres auteurs plus contemporains, la *praxis* désigne des activités qui visent autrui comme être autonome, dans un projet subjectif de transformation du monde (Castoriadis, 1975; Imbert, 2000; Mosconi, 2001). La *praxis* est en cela un faire humain. Elle relève d'un projet, d'un faire éclairé par une lucidité. Ainsi, selon Castoriadis, elle est « ce faire dans lequel l'autre ou les autres sont visés comme être autonomes et considérés comme l'agent essentiel du développement de leur propre autonomie. » (1975, p. 112).

La *poïesis* désigne quant à elle les pratiques techniques ou économiques qui visent l'efficacité technique, la pratique de création et de production, où il y a une finalité externe de l'action. Elle décrit une activité dont la fin (l'objet produit) est transitive, extérieure au sujet de l'activité. Pour le dire autrement, elle décrit les activités qui ont pour but la production d'un objet qui n'a pas son principe en lui-même, mais provient de l'agent qui le produit (Aristote, 1983).

La *théoria*, en latin tardif *theoria*, est une « recherche spéculative », idée reprise au grec ancien *theôria*: 'spéculation'; « procession d'envoyés à un spectacle

religieux, à une manifestation religieuse', à la consultation d'un oracle », « ambassade », puis à partir de Platon « contemplation, considération ». Le mot est dérivé de *theôros* « spectateur » et surtout « consultant d'un oracle » et « assistant à une fête religieuse ». L'origine de ce mot par composition de *thea* « spectateur » (théâtre) et *oros* « qui observe » semble problématique. On évoque aussi un rapprochement avec *theo-orôs* « qui observe la volonté de Dieu » (H. Roler) (Rey & Tanet, 1998, p. 3816).

La gnôsis. Ce terme du XVII^e siècle est emprunté du grec ecclésiastique *gnôsis*, « connaissance ». Doctrine ésotérique proposant à des initiés une voie vers le salut, par la connaissance de certaines vérités cachées sur Dieu, le monde et l'homme. Par extension, se dit de toute connaissance de caractère initiatique et ésotérique. (Dictionnaire de l'Académie française, IX^e édition version informatisée¹⁰). Du point de vue de l'histoire des religions et dans la tradition du gnosticisme, elle évoque : « une connaissance se présentant non comme un savoir acquis, mais comme une intuition salvatrice, une révélation intérieure, reposant sur le dualisme de la connaissance et de l'ignorance, du bien et du mal, de l'esprit et du corps, et se fondant sur l'idée que le monde sensible est dominé par des puissances mauvaises, hostiles au Dieu transcendant, source du monde spirituel que le gnostique cherche à connaître ». (Source : Trésor Informatisé de la Langue Française TILF).

L'hexis. Selon Gonthier (sd) « une continuité spéculative peut être tracée entre le terme grec *hexis* (du verbe *ekhein*, « avoir ») et le terme latin *habitus* (du verbe *habere*) qui le traduit » Gonthier (*Ibid*).

Dans le domaine noétique, la notion d'*habitus* demeure relativement univoque. De l'aristotélisme primitif à Thomas d'Aquin, elle renvoie à la qualité intellectuelle autorisant l'acquisition ou la mise en exercice d'un savoir. Dans un sens second, l'*habitus* reçoit la signification passive et extérieure de manière d'être ou d'apparaître à autrui. Cette acception morphologique de type médical définit l'*habitus* comme l'aspect général du corps ou du visage. L'*habitus* indique ainsi un état global de santé ou de maladie, mais il permet également de singulariser une espèce. (Diderot et d'Alembert, 1765) cité par Gonthier (*Ibid*)

Associée à des gestes et postures, l'hexis corporelle renvoie à une façon de se mouvoir physiquement, de se tenir de manière distinctive en fonction du groupe social

¹⁰ Document téléaccessible à l'adresse <<http://atilf.atilf.fr/academie9.htm>>.

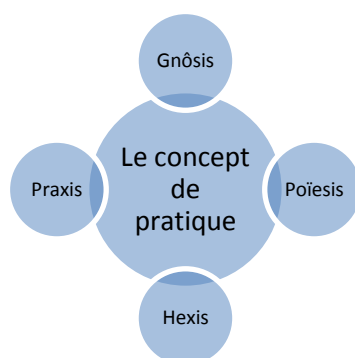
auquel on appartient. L'hexis corporel selon Boltanski (1976) «décrit les règles qui régissent le comportement physique des individus » (p. 155).

Selon Bronckart et Schurmans (2001)

Adaptée de l'hexis d'Aristote par le thomisme, cette notion s'est longtemps inscrite dans l'approche scolastique de la *philosophia naturalis* de l'esprit humain; elle y désignait alors une disposition morale acquise et génératrice d'actes, orientée par la raison et la volonté, disposition témoignant d'un dynamisme à mi-chemin entre l'inertie des états et la plasticité des affectations. (p. 156)

Dans le cadre d'une lecture sociologique, l'hexis traduit l'incorporation dans l'individu de dispositions (sociales, historiques, etc.) qui tendent à générer des conduites de façon autonome. On est ici dans un autre registre que celui de l'action, focalisant le regard sur l'intentionnalité.

Ce détour par l'héritage des anciens, nous invite à penser le concept de pratique comme l'articulation de la *praxis*, de la *poïesis*, de la *gnôsis* et de l'*hexis*. Dans une traduction plus moderne, il s'agirait en l'occurrence de poser ce concept comme permettant de penser les liens entre le faire humain dans sa dimension autofinalisée (*praxis*), dans sa dimension de production, ce qui résulte de son action (*poïesis*), le savoir qu'elle contient (*gnôsis*) et l'*habitus* (*hexis*) qui la détermine.



2.3 Le concept de pratique dans les sciences humaines

Notre intention serait ici de préciser ce que recouvre l'usage du terme de pratique en fonction et à partir de certains angles théoriques spécifiques mobilisés dans quelques disciplines liées aux sciences humaines pour penser et décrire cette notion.

Préciser le concept de pratique devrait nous permettre également de mieux saisir quels sont les objets d'analyse privilégiés dans le cadre de l'analyse des pratiques professionnelles.

Avant de rendre compte de la manière dont ce concept est décrit, il nous semble important de souligner en préalable, la difficulté à observer et à saisir les pratiques et les objets qui les constituent. En effet, les pratiques professionnelles n'existent pas en tant qu'objet réel qu'il s'agirait d'observer et de décrire. Elle n'existe qu'en rapport avec un sujet concret en prise avec une situation donnée sur laquelle il cherche à agir. Elle se présente avec le travail comme énigme (Schwartz, 1998) parce qu'elle désigne un objet complexe en grande partie invisible aux yeux du sujet lui-même (Dejours, 2003) et, parce qu'elles font l'objet d'un discours adressé, qui varie selon les destinataires (Clot et Faïta, 2000). Les pratiques professionnelles se représentent donc en ce sens comme des objets sociaux abstraits, difficilement objectivables, qui s'appréhendent à partir d'une modélisation théorique, privilégiant certains objets, en laissant par conséquent d'autres dans l'ombre.

Effectivement selon Beillerot qui énonce cette idée, les pratiques sont « des objets sociaux abstrait et complexe qui ne sont pas des données brutes directement perceptibles », car précise-t-il « bien qu'incluant l'idée de l'application, elle ne renvoie pas immédiatement au faire et aux gestes, mais aux procédés pour faire » (Beillerot, 2003). Elle représente à la fois la règle d'action (technique, morale) qui renvoie à des objectifs, des stratégies, des idéologies et son exercice ou sa mise en œuvre par le biais de gestes, conduites, langages. La pratique rappelle Beillerot s'inscrit aussi dans une réalité psychosociale institutionnelle. Elle se déploie dans des institutions et dans une réalité psychique qui inclut la dimension inconsciente du sujet (2003).

2.3.1 Le concept de pratique dans le cadre de l'orientation psychosociologique d'orientation clinique

Ainsi que nous l'avons évoqué, de par son caractère polysémique, Le terme de pratique recouvre de multiples dimensions, que tenteront de circonscrire les objets de l'analyse des pratiques.

Par-delà ces différentes dimensions, dans le cadre de l'analyse des pratiques professionnelles, les objets d'analyse sont des objets de discours. L'analyse porte sur des contenus discursifs et non sur l'activité réelle des praticiens, non sur les pratiques effectives. La pratique représente une reconstruction de l'activité. Elle correspond pour le sujet à une traduction de l'expérience vécue et à une mise en questionnement de cette

expérience avec d'autres sujets. En ce sens donc l'objet de l'analyse des pratiques ne porte pas tant sur les pratiques dans leur objectivité, mais sur le discours des praticiens à propos de leurs pratiques. Comme le souligne Beillerot, « Ce sont les discours et les sujets discourants qui deviennent, à propos des pratiques professionnelles l'objet même de l'investigation » (Beillerot, 2003).

En poussant la logique de ce raisonnement, les pratiques acquièrent donc un statut quasi discursif et désignerait selon Barbier (2011) « L'énoncé ou le discours d'un sujet sur sa propre activité – Le plus souvent, [précise-t-il] ce que les sujets engagés dans des activités appellent pratique est ce qu'ils veulent bien dire de leur activité dans une communication à autrui » (p. 103).

Ces questions renvoient au statut de l'objet par rapport à l'observateur et à deux types de positionnement. Soit, une observation directe des pratiques dans le cadre d'une approche scientifique d'objectivation de type ergonomique. Soit, l'observation d'un discours tenu sur la pratique, où elle apparaît comme un objet de parole où prévaut le sens construit par le sujet (finalités propre à l'analyse des pratiques). On notera pour nuancer ce dualisme que certains courants du type clinique de l'activité (Clot, 2006, 2007, 2008,) tentent aujourd'hui d'articuler ces deux dimensions.

Le choix de privilégier dans l'analyse des pratiques, un travail à partir du discours tenu par les acteurs plutôt que par une observation extérieure objectivante renvoi aux finalités mêmes de l'analyse des pratiques professionnelles, qui visent essentiellement à produire ou à accompagner le changement dans les conduites humaines et qui de ce fait, se soutiennent généralement d'une position épistémologique et d'une éthique du sujet affirmant que le changement des conduites humaines implique la collaboration libre du sujet aux changements. Cette référence concernant le statut du sujet, spécifierait l'analyse des pratiques d'orientation psychosociologique selon Florence Giust-Desprairies. Cette dernière s'étant établie comme une démarche d'intervention sociale basée sur la co-construction du sens (Giust-Desprairies, 2007).

À l'appui de cette argumentation Beillerot (2003) cite Michel Berthelot :

En quoi le sens extérieurement importé par l'analyste serait-il plus juste que celui exprimé par l'acteur ? Le sujet, psychologiquement, voire psychanalytiquement parlant, ne se définit-il pas par l'aptitude à donner un sens acceptable pour lui à la réalité qu'il vit, ce que nous avons appelé à diverses reprises un sens en première personne ? À cet égard, il n'y a nulle part de texte vrai et le sens illusoire donné par l'acteur à son histoire participe au plus profond de sa construction » (Ecole, orientation et société, Paris, PUF, 1983).

Cette place primordiale concédée à la parole, qui accorde au statut du discours sur les pratiques un rôle déterminant dans les dispositifs d'analyse des pratiques, n'est pas sans soulever quelques problèmes épistémologiques. Dans la perspective dessinée par la sociologie de Bourdieu, le discours ne reflète ainsi pas seulement une position subjective, mais peut être appréhendé comme un construit social. Une énonciation subjective peut ainsi refléter une position sociale intériorisée mais que méconnaît le sujet de l'énonciation. Se croire libre c'est méconnaître les raisons qui nous déterminent affirmait ainsi Spinoza. « Les hommes se croient libres, pour la raison qu'ils ont conscience de leurs volitions et de leur appétit, et qu'ils ne pensent pas, même en rêve aux causes qui les disposent à désirer (*appetere*) et à vouloir, parce qu'ils les ignorent. » (Spinoza, p. 63).

2.3.2. L'approche ergonomique

Selon la définition adoptée par l'Association Internationale d'Ergonomie (IEA), L'ergonomie (ou Human Factors) est la discipline scientifique qui vise la compréhension fondamentale des interactions entre les humains et les autres composantes d'un système, et la profession qui applique principes théoriques, données et méthodes en vue d'optimiser le bien-être des personnes et la performance globale des systèmes¹¹.

D'après Bronckart (2004), pour l'ergonomie, « l'activité des travailleurs, c'est leur faire et leur vécu de ce faire, qui s'appréhende à la fois par des démarches d'observation et de mesure des comportements, et par des démarches visant à ce que les opérateurs verbalisent leurs propres représentations des situations de travail ainsi que les multiples aspects de leur agir vécu. » (p. 91).

Selon la tradition classique liée à l'approche ergonomique, on distinguera dans la pratique, ce qui est réalisé et qui correspond à l'activité et ce qui est prescrit par la tâche, la dimension prescrite de l'activité. (Leplat, 1997).

Dans l'optique de la psychologie du travail et de l'approche ergonomique, on évoque ainsi une distinction fondatrice entre la tâche et l'activité, qui décrit l'écart structural entre la prescription (ce qu'il faut faire) et (ce que l'on fait), le travail réel.

¹¹ <http://ergonomie.cnam.fr/ergonomie/index.html>

Dans cet écart, il y a la contribution que chaque opérateur doit apporter pour donner au prescrit son effectivité. La notion d'activité en ce sens suppose donc une mobilisation subjective dans les situations, un « usage de soi » (Schwartz, 2000) et une singularité du déroulement des actions (Astier, 2003).

Cette notion d'activité fait l'objet de controverse (Leplat et Hoc, 1983 ; Clot, 1999) pour savoir si elle doit tenir compte seulement de ce que « le sujet fait, mais également ce qu'il ne fait pas, ne peut faire, choisit de ne pas faire et qui demeure en lui ». (Astier, 2003) Pour reformuler ce questionnement d'une façon plus « orientale », à la manière de Lao-Tseu : Faut-il intégrer la dimension du non agir dans l'agir pour penser la dimension de l'agir ?

2.3.3 Le courant de la science-action et l'approche praxéologique (Schön, Saint-Arnaud)

Proposant une nouvelle épistémologie de la pratique, Argyris et Schön (1978) distingue deux types de connaissance : la connaissance de l'action, et la connaissance dans l'action. Cette dernière connaissance, non explicitée, tacite permet aux professionnels d'agir efficacement dans des situations différentes.

«Le terme réflexion dans l'action est utilisé [...] pour décrire le processus mental qui permet à un professionnel de s'adapter à chaque situation où il exerce sa profession. La réflexion dans l'action est une sorte de dialogue continu entre le praticien et les événements de sa pratique professionnelle. En apprenant à utiliser systématiquement la réflexion dans l'action, le praticien peut augmenter de façon significative l'efficacité de ses interventions. Il peut aussi développer progressivement une sorte de modèle d'intervention sur mesure.» (Saint-Arnaud, 1992, p.51)

Selon Yves Saint-Arnaud (1995), la praxéologie souligne l'idée que dans le domaine de l'intervention, l'action précède le savoir. « La praxéologie est définie comme une démarche structurée qui vise à rendre l'action plus consciente, plus autonome et plus efficace ». (p. 22).

À cette fin la praxéologie se propose de compléter le rapport habituel qui existe entre, d'une part, la pratique et, d'autre part, la recherche ou la formation, en proposant « une

nouvelle forme de réflexion-sur-l'action qui permet à des praticiens de produire un discours valide sur leur action » (p. 24).

Dans le cadre d'une approche praxéologique inspirée par les travaux de Schön, l'objet de l'analyse pourra porter sur deux éléments constitutifs de la pratique et leur mise en regard. Celui de la théorie professée et celui de la théorie pratiquée (théorie personnelle pratiquée qui se situe dans le registre de l'implicite).

2.3.4 La clinique de l'activité

Au concept de pratique, Clot privilégie le concept d'activité car selon lui, la notion de pratique sous-estimerait la dimension théorique et minorerait la question du métier (Clot, 2007).

Le terme d'activité : Nom féminin est emprunté (1351) au latin médiéval des grammairiens *activitas*, dérivé de *activus*, le latin a pris une valeur didactique générale, celle de la *vis agendi* « force qui pousse à agir ». Le mot désigne la faculté d'agir chez l'homme, puis le fait d'agir (1425) et plus spécialement la vivacité dans l'action, le travail (1536) (Rey & Tanet, 1998, p. 31).

Selon Clot (1999) « L'activité est une épreuve subjective où l'on se mesure à soi-même et aux autres, tout en se mesurant au réel, pour avoir une chance de parvenir à réaliser ce qui est à faire. Les activités suspendues, contrariées ou empêchées, voir les contre-activités, doivent être admises dans l'analyse. »

En effet selon Clot et al (2000), l'activité doit comprendre plus que sa simple effectuation, sa dimension non réalisée. « Le réel de l'activité est également ce qui ne se fait pas, ce que l'on cherche à faire sans y parvenir » (p. 2).

Si à l'instar de l'approche ergonomique, la distinction entre la tâche et l'activité demeure centrale, dans la clinique de l'activité, il ne faut pas y voir une relation d'opposition mais de complémentarité. D'après Clot, « Il existe au contraire, entre l'organisation du travail et le sujet lui-même, un travail de réorganisation de la tâche par les collectifs professionnels, une recréation de l'organisation du travail par le travail d'organisation du collectif ». (p. 2) Ce travail étant désigné comme le genre social de métier ou le genre professionnel « organise les attributions et les obligations en définissant ces activités indépendamment des propriétés subjectives des individus qui les remplissent à tel moment particulier. Il règle non pas les relations intersubjectives mais les relations interprofessionnelles » (p. 3).

2.3.5. *L'analyse des activités (Barbier, J-M)*

L'analyse des activités est présentée comme un outil de recherche, un outil de formation et un outil de transformation de l'action. Elle se définit comme une anthropologie des pratiques professionnelles qui viserait « la construction d'architectures conceptuelles communes à différents champ de recherche correspond à des champs de pratiques » (Barbier, 2011, p. 7)

L'activité est définie comme :

L'ensemble des processus par et dans lesquels est engagé un être vivant, notamment un sujet humain, individuel ou collectif, dans ses rapport avec son environnement (physique, social, et/ ou mental), et transformations de lui-même s'opérant à cette occasion. (Barbier, 2011, p. 25)

L'activité est une transformation du monde inscrite dans l'espace et le temps. Elle concerne le sujet et son environnement, elle est à la fois transformation du monde et transformation du sujet transformant le monde.

2.3.6 *La psychodynamique du travail (Dejours)*

Dans la perspective de la psychodynamique du travail, le terme de pratique s'efface au profit d'une conceptualisation centré sur le mot travail.

Un détour par l'étymologie s'avère ici essentiel pour cerner en quoi la sémantique de ce mot s'associe étroitement à l'idée de douleur et de dur labeur, et surtout pour comprendre l'acception de ce terme dans la psychodynamique du travail.

Travailler est un verbe issu du latin populaire *tripaliere*, littéralement « tourmenter, torturer avec le trepalium », du bas latin *trepalium*, nom d'un instrument de torture. En ancien français, travailler signifie « faire souffrir physiquement et moralement, et s'applique spécialement à un condamné que l'on torture, à une femme dans les douleurs de l'enfantement. Le terme acquiert ensuite le sens de transformation acquise par l'effort, puis le sens de « exercer une activité régulière pour assurer sa subsistance »

Le travail quant à lui est un nom masculin, avec son sens technique de « machine ou l'on assujettit les bœufs, les chevaux difficile pour les ferrer » est issu, par la même évolution qui aboutit à travailler, du bas latin *trepalium*, variante de *tripalium*, composé de trois pieux. Ce n'est qu'au IVème que le mot devient synonyme neutre pour « activité productive » (Rey & Tanet, 1998, p. 3900)

Ainsi que nous l'avons souligné précédemment, la psychodynamique du travail définit ce dernier, dans la continuité de l'approche ergonomique de tradition française,

qui distingue le concept de tâche et d'activité. Dans ce cadre « Le travail, c'est l'activité coordonnée déployée par les hommes et les femmes pour faire face à ce qui, dans une tâche utilitaire, ne peut être obtenu par la stricte exécution de l'organisation prescrite » (Dejours, 2010, p. 41)

D'un point de vue clinique, le travail se définit donc comme « ce que le sujet doit ajouter aux prescriptions pour pouvoir atteindre les objectifs qui lui sont assignés » (Dejours, 2003).

Analyser le travail, c'est analyser un objet biface (Durand, 2009) : analyser la dimension prescrite (ce qui est attendu), comprendre comment les acteurs font face aux situations (le travail effectif). D'où le besoin d'un objet épistémique : le concept d'activité (Grangeat, 2009) qui représente la tâche redéfinie par chaque acteur.

Le travail effectif est difficile à observer, « l'essentiel du travail ne se voit pas et ne s'observe pas » (C. Dejours & Institut national de la recherche agronomique, 2003)

Dans la perspective de la psychodynamique du travail, la souffrance au travail, ne fait pas référence seulement aux pathologies associées à la dégradation des conditions de travail, aux pathologies de surcharge, ou au harcèlement et qui auraient pour origine l'organisation du travail. La souffrance constitue une dimension inhérente au travail, comme le rappelle son étymologie : La dimension de souffrance lui est consubstantielle, en tant que le travail constitue une expérience du réel.

Faire l'expérience du réel à travers le travail, c'est faire l'expérience que dans le travail quelque chose résiste au projet de transformer le monde. Le concept de réel désigne ici, « ce contre quoi on se cogne », sinon, une chose qui ne peut être comprise. Entendu au sens lacanien, « le réel c'est l'impossible » (Lacan, 1970), c'est ce qui ne peut se représenter et échappe au symbolique, du fait, pour évoquer une expression célèbre, que « les mots ne sont pas les choses », ou bien encore selon l'expression de Korzybski (1951) que « la carte n'est pas le territoire »

Dejours en propose cette définition : « le réel c'est ce qui dans le monde, ce fait connaître par sa résistance à la maîtrise technique et à la connaissance scientifique » (C. Dejours, 2010; 1995)

Dans cette optique, selon l'expression amusante de Baudrillard « le réel c'est plus fort que toi » car c'est dans la confrontation au réel que le sujet fait l'expérience de ce qui lui résiste et ce qui s'oppose à sa maîtrise. C'est selon Dejours, par l'expérience du travail que le réel se fait reconnaître et que le sujet éprouve à son contact une

expérience subjective alimentant le sentiment d'échec, de doute, d'impuissance (Dejours, 2006)

Selon la psychodynamique du travail, le réel du travail se fait ainsi connaître comme une expérience affective, qui apparaît au sujet comme une énigme et une source d'excitation, qui suppose l'exigence d'une traduction, d'un travail psychique interne et qui mobilise une intelligence du corps. (Uchida, Sznelwar, & Lancman, 2011)

2.3.7 Le concept de pratique dans la perspective du structuralisme génétique de pierre Bourdieu

Afin de procéder à une clarification conceptuelle autour du terme de pratique, nous nous sommes appuyés sur la réflexion de Yves Couturier (1999), problématise de manière approfondie, la notion de pratiques professionnelles.

Selon Couturier (1999), le terme de pratique dans la littérature professionnelle s'inscrit dans une tradition de type actanciel au sens donné par Jean-Michel Berthelot (1990) à ce schème d'intelligibilité¹². Dans la tradition actancielle, l'action est conçue comme un acte délibéré, intentionnel, issue de la volonté d'un sujet. Dans cette optique, le concept de pratique adossé à l'idéologie professionnelle, se fonderait sur une théorie de l'action valorisant la responsabilité individuelle et le sens moral (Couturier, 1999).

Le terme de pratique dans cette acception portée par la tradition actancielle renverrait donc à la logique des acteurs individuels, libres, sinon inconscient des raisons qui les déterminent et, qui usant de leur pouvoir d'agir, en étant animés essentiellement par une intentionnalité consciente, pensent, organisent leurs actions dans un environnement donnée, à partir de leurs compétences et leurs connaissances propres. A côté de cette perspective centrée sur le sujet, d'autres lectures vont insister sur l'idée que les pratiques seraient objectivement structurées par des logiques sociales échappant en partie aux acteurs et préformant en quelque sorte leur champ d'action.

¹² Par schème d'intelligibilité, il faut entendre selon Berthelot, les «éléments logico-cognitifs» permettant de rendre compte des «procédures de pensée référables à l'intelligence du social» (Berthelot, 1990, p. 242)

Dans le travail de recension des écrits mené par Couturier (1999) autour du concept de pratiques il ressort en effet l'idée qu'il existe deux grandes traditions intellectuelles qui sont mobilisées pour problématiser cette notion complexe : Une tradition macrosociologique issue de la perspective objectiviste et qui définit les pratiques à travers par exemple la sociologie des métiers. Une tradition praxéologique¹³ issue de la perspective subjectiviste, qui insiste sur la dimension individuelle et met la notion de réflexivité au cœur de l'agir professionnel.

Parce qu'il propose une sociologie de la pratique se proposant de dépasser en les dialectisant ces deux traditions, l'approche proposée par Bourdieu nous semble en effet particulièrement intéressante à convoquer pour commencer à problématiser la notion de pratique.

Dans son corpus théorique, Bourdieu fait référence au concept de pratique pour penser ensemble et articuler deux traditions philosophiques (au sens où, il s'agit bien de deux *Weltanschauung* dessinant un véritable dualisme ontologique) souvent présenté comme antagoniste, l'approche subjectiviste et l'approche objectiviste.

La tradition de type subjectiviste décrit la pratique comme relevant des intentions d'un acteur libre d'autodéterminer son action, « d'un individu (ou d'un groupe) conscient et libre, qui fait qu'il veut et veut ce qu'il fait en toute circonstances » selon l'expression de Accardo, (2006, p. 291).

Elle témoigne dans cette optique de l'idée que la subjectivité est étrangère par essence à la société et à ses structures objectives externes et postule en ce sens une métaphysique du sujet, un sujet hypostasié non réductible à un ensemble des déterminismes sociaux.

C'est ce postulat qui correspond à l'approche microsociologique et qui privilégie une lecture phénoménologique des comportements individuels, comportements déterminés par la perception subjective qu'ont les acteurs d'une situation donnée (perspective anti-structuraliste) que soutient le courant de l'ethnométhodologie et que défendait en partie l'expression employée par H. Garfinkel « les acteurs ne sont pas des idiots culturels ». Autrement dit, ne sont pas des marionnettes manipulées, simplement agies par les structures sociales.

¹³ Au sens pris par ce terme dans le cadre de l'approche issue de l'analyse réflexive (Schön), ou bien encore porté par Yves Saint-Arnaud

En résumé, ce paradigme qui s'incarne dans le courant de l'individualisme méthodologique, les théories de l'acteur rationnel, renvoi à une théorie du sujet échappant aux déterminismes sociaux, à un sujet-auteur pouvant se situer comme étant à l'origine de ses actions.

Dans la perspective objectiviste, le sujet en tant qu'agent social ne peut prétendre à son autodétermination, il est considéré comme le produit de son histoire, et son inscription dans un champ social-historique prédétermine en partie son devenir. En ce sens le sujet retrouvant là son étymologie, du latin *subjicere*, signifiant " placer sous ", est assujéti à l'ordre social et à ses structures objectives externes. (Contrairement au concept d'individu dont l'acception laisse entendre un « sujet » supposé libre)

A ce postulat correspond l'approche macrosociologique (par exemple la macrosociologie des professions) ou s'exprime l'idée que les pratiques relèvent de logiques sociales, qui structurent foncièrement le jeu des acteurs, ou plutôt des agents (perspective structuraliste).

On notera que ces deux paradigmes représentant la tradition objectiviste et subjectiviste comprennent des positions plus nuancées et moins radicales que le schéma quelque peu binaire que nous dessinons ici. Sans doute serait-il pertinent de situer sur un curseur ces différentes conceptions oscillant entre ces deux positions extrêmes.

Dans le cadre du structuralisme génétique de Pierre Bourdieu et de la théorie constructiviste, la pratique, parce qu'elle est inscrite dans le champ social, est à la fois déterminée par des investissements subjectifs personnels de la part des sujets et par des structures objectives externes dans une incessante dialectique de l'intériorité et de l'extériorité (Accardo, 2006)

Autrement dit ainsi que le souligne Lenoir (2007), Bourdieu « réunit dialectiquement les structures objectives, sociohistoriquement produites, et les représentations subjectives et considère qu'elles doivent être analysées dans leurs rapports constitutifs » (p. 10).

C'est a priori dans cette perspective épistémologique que nous situerons donc notre travail de recherche, notamment parce qu'elle semble s'articuler assez logiquement avec l'orientation psychosociologique.

Bourdieu, dans son esquisse d'une théorie de la pratique (1972), conceptualise la notion de pratique comme un axe sur lequel s'articule le rapport dialectique entre subjectivisme et objectivisme. Les écrits de Ogien (1985, p.175), cité par Couturier

(1999), permettent de mieux saisir comment à partir du concept de raison pratique il situe sa réflexion.

[La raison pratique] repose sur l'idée que dans l'« activité réelle en tant que telle » se dévoile la vérité objective du monde social: c'est de ce point de vue que l'auteur est saisi dans son: rapport pratique au monde, cette présence pré-occupée et active au monde par où le monde impose sa présence, avec ses urgences, ses choses à faire ou à dire[...]. Le monde pratique qui se constitue dans la relation avec l'habitus comme système de structures cognitives et motivatrices est un monde de fins déjà réalisées, [...] et d'objets dotés d'un « caractère téléologique permanent », comme dit Husserl, outil ou institutions[...].

Le sens pratique serait ainsi donné dans un rapport d'immanence au monde social, dans lequel est immergé l'acteur, comme de l'eau dans l'eau. Sa raison pratique constitue le prolongement de son inscription dans le monde social et en exprime la continuité. Il n'y a pas de coupure entre le monde social, où habite l'acteur et les raisons pratiques qui l'habitent venant de ce monde.

C'est à partir du concept d'habitus que Bourdieu propose une théorie de la pratique lui permettant de sortir de l'opposition entre le subjectivisme et l'objectivisme. Sans insister ici sur l'histoire de ce concept essentiel, retenons l'une de ces définitions les plus précises :

Les conditionnements associés à une classe particulière de conditions d'existence produisent des habitus, systèmes de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente de fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre, objectivement « réglées » et « régulières » sans être en rien le produit de l'obéissance à des règles et, étant tout cela, collectivement orchestrées sans être le produit de l'action organisatrice d'un chef d'orchestre. (Bourdieu, 1980, p. 88-89)

Ainsi, l'habitus (du verbe latin *habere* qui signifie « avoir ») représente-t-il un ensemble de dispositions socialement acquises à agir, à penser, percevoir et penser d'une façon déterminée. Selon Accardo, (2006), « l'habitus est un avoir acquis qui s'est transformé en être » (p. 153). Pour citer à nouveau Bourdieu, il représente une « histoire incorporée, faite nature, et par là oubliée en tant que telle, [...] est la présence agissante de tout le passé dont il est le produit: partant, il est ce qui confère aux pratiques leur indépendance relative par rapport aux déterminations extérieures du présent immédiat » (Bourdieu, 1980, p. 94).

Toujours selon Bourdieu, l'habitus agit à la manière d'une «grammaire génératrice des pratiques» (Bourdieu, 1972, p. 178). Il représente dès lors ainsi que le souligne Lenoir, «une médiation entre le système des régularités objectives et le système des conduites individuelles, et il les intériorise. Ainsi, l'habitus, en tant qu'intégration de dispositions sociales, rend possible par la pratique du sujet humain l'extériorisation de l'intériorisation de cet habitus. (Lenoir, 2006, p. 9)

La notion de pratiques qui découle de ce concept d'habitus occupe ainsi une position centrale dans l'œuvre de Pierre Bourdieu qui y recourt fréquemment et les inscrit pour le redire à nouveau, dans une tension dialectique entre une lecture subjectiviste et une lecture objectiviste. Dans la suite de notre réflexion, nous choisirons [si cela s'avère pertinent ?] de parler de tension dialogique, au sens donné par Morin (1997) à ce terme qui le définit comme la présence nécessaire et complémentaire de processus ou d'instances antagonistes, parce qu'elle nous paraît plus approprié pour décrire l'irréductibilité de ces deux grandes traditions philosophiques, notamment parce que le rapport dialectique visant à dépasser leur opposition, peut difficilement se résoudre en une synthèse supérieure.

On notera également que le concept de pratique chez Bourdieu s'inscrit dans une critique des lectures intellectualiste de l'action, de la critique d'une conception «qui tend à réduire l'action au point de vue intellectuel de celui qui l'observe au détriment du point de vue pratique de celui qui agit» (Corcuff, 2012).

Ainsi grâce à la notion d'habitus, Bourdieu, rend compte «du fait que les conduites (économiques ou autres) prennent la forme de séquences objectivement orientées par référence à une fin, sans être nécessairement le produit, ni d'une stratégie consciente, ni d'une détermination mécanique. Les agents tombent en quelque sorte sur la pratique qui est la leur plutôt qu'ils ne la choisissent dans un libre projet ou qu'ils y sont poussés par une contrainte mécanique» (Bourdieu, 1987, p. 127).

Dans le cadre de cette perspective, la notion de pratique revêt ainsi une signification qui ne l'assimile pas qu'à une action intentionnelle déterminée par un sujet conscient et libre, et elle obéit en ce sens à une logique qui n'est pas celle de la rationalité scientifique.

Ainsi selon Bourdieu (1980), «il faut reconnaître à la pratique une logique qui n'est pas celle de la logique pour éviter de lui demander plus de logique qu'elle ne peut donner et de se condamner ainsi soit à lui extorquer des incohérences, soit à lui imposer une cohérence forcée» (p. 144)

Dans le même ordre d'idée, exprimant la thèse selon laquelle, il n'existe pas de pratique ex nihilo, forgé dans l'instantanéité du présent selon Bourdieu, les idées pures n'existent pas. Elles se sont forgées dans un monde social. Les idées sont socialement situées, car elles ont un passé, une histoire, un inconscient, un lourd héritage, que la raison scholastique a tendance à oublier. (Bourdieu, 1997) dans son ouvrage intitulé Méditations pascaliennes.

Toujours dans Esquisse d'une théorie de la pratique (1972) Bourdieu présente ainsi son projet de recherche praxéologique et décrit le mode de connaissance qu'elle représente :

Si le mode de connaissance praxéologique peut apparaître comme un retour pur et simple au mode de connaissance phénoménologique et si la critique de l'objectivisme qu'il implique s'expose à être confondue avec la critique que l'humanisme naïf adresse à l'objectivation scientifique au nom de l'expérience vécue et des droits de la subjectivité, c'est qu'il est le produit d'une *double translation théorique*; il opère en effet un nouveau renversement de la problématique que la science objective du monde social comme système de relations objectives et indépendantes des consciences et des volontés individuelles a constituée en posant elle-même les questions que l'expérience première et l'analyse phénoménologique de cette expérience tendait à exclure. De même que la connaissance objectiviste pose la question des conditions de possibilité de l'expérience première, dévoilant par-là que cette expérience se définit, fondamentalement, comme ne posant pas cette question, de même, la connaissance praxéologique remet sur ses pieds la connaissance objectiviste en posant la question des conditions de possibilité de cette question (conditions théoriques et aussi sociales) et fait apparaître du même coup que la connaissance objectiviste se définit, fondamentalement, comme excluant cette question : dans la mesure où elle se constitue contre l'expérience première, appréhension pratique du monde social, la connaissance objectiviste se trouve détournée de la construction de la théorie de la connaissance pratique du monde social dont elle produit, au moins négativement, le manque, en produisant la connaissance théorique du monde social contre les présupposés implicites de la connaissance pratique du monde social; la connaissance praxéologique n'annule pas les acquis de la connaissance objectiviste mais les conserve et les dépasse en intégrant ce que cette connaissance avait dû exclure pour les obtenir ». (Bourdieu, 1972, p. 163-164)

Citant Wacquant pour préciser les orientations épistémologiques dans lesquelles se déploient la pensée de Bourdieu, Couturier (1999) affirme que sa théorie de l'action est moniste en ce sens qu'elle rejette les oppositions entre extériorité et intériorité, entre

conscience et inconscience, etc. L'intentionnalité est d'abord pratique, pré-réflexive en grande partie. Wacquant écrit que Bourdieu: [...] s'appuie en particulier sur l'idée, chère à Merleau-Ponty, que la *corporéité intrinsèque du contact préobjectif entre sujet et objet* de façon à restituer le corps comme source d'une intentionnalité pratique, comme principe d'une signification intersubjective enracinée au niveau préobjectif de l'expérience. (Bourdieu, Wacquant, 1992, p. 27)

Pour citer à nouveau Wacquant exposant les conséquences de ce concept de réflexivité, et comment il se traduit d'un point de vue épistémologique dans le cadre des recherches en sciences sociales par le souci d'élargir son objet afin « d'objectiver le sujet de l'objectivation », il écrit:

[...] la réflexivité requiert moins une introspection intellectuelle qu'une analyse et un contrôle sociologique permanent de la pratique. [et elle] ne présuppose pas une réflexion *du sujet sur le sujet*, [...] Elle requiert plutôt une exploration systématique des "catégories de pensées impensées qui délimitent le pensable et prédéterminent le pensé" (Bourdieu, 1982, p. 1a) [...] Le retour qu'elle exige va bien au-delà de l'expérience vécue du sujet pour englober la structure organisationnelle et cognitive de la discipline. [...] Il s'ensuit que le sujet de la réflexivité doit, en dernière analyse, être le champ des sciences sociales lui-même. (Bourdieu, Wacquant, 1992, p. 35.)

On l'observe ici, Le concept de réflexivité dans l'œuvre de Bourdieu se situe au cœur de sa réflexion sur la pratique. Présente à de multiples niveaux cette notion y occupe une place centrale que nous tenterons de mieux définir dans la suite de nos travaux.

On rappellera aussi, que l'analyse réflexive inscrite également au cœur des travaux de Schön (1974-1985) de même que dans l'approche praxéologique développé par Saint-Arnaud et Lhotellier, recouvre une tout autre signification que dans la sociologie réflexive de Bourdieu, pour prendre plutôt le sens, si nous reprenons l'expression citée précédemment, d'une réflexion du sujet sur le sujet.

2.3. Les dimensions clés du concept de pratique

La pratique est inscrite dans l'opposition dialectique permanente entre le faire dans sa dimension d'intentionnalité et l'objet qu'elle produit, le résultat de son activité, son effectuation dans le réel. Cette tension exprimerait le caractère hétérotélique de

l'action humaine, qui exprime l'idée qu'elle « atteint toujours un autre but que celui qu'elle vise intentionnellement » (Boutinet, 2010, p.9).

La pratique comme une connaissance en acte, intègre aussi du savoir. L'action selon Vergnaud (2002) mobiliserait « un ensemble bien plus important de connaissances que la théorie n'est capable d'en dire ». Autrement dit, la forme opératoire de la connaissance utilisée dans l'action ne serait que partiellement reflétée par la forme prédicative de la connaissance.

La pratique est portée par des raisons pratiques, est habitée par des dispositions à agir, par un héritage historique, culturel qui oriente son déploiement. Elle est selon la conception de Bourdieu traversée par des habitus, par « des principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations ». (Bourdieu, 1980, p. 88).

La pratique comme un objet discursif, est également prise dans les dimensions du langage et dans les dimensions du vécu d'une action raconté à un autre. Elle s'éprouve comme la volonté de rendre compte de l'action vécue dans sa dimension subjective, en se racontant des histoires, qui peuvent être en ce sens de nature fictionnelle.

La pratique occupe à la fois le statut d'objet de pensée (praxis) et objet vécu (niveau existentiel), elle est le lieu où s'opère la rencontre d'un sujet avec l'expérience du monde pratique et de la réflexion sur cette même pratique.

2.4 La pratique comme praxis

Le concept de pratique au sens de praxis, se développe autour de la critique d'une conception philosophique qui opposerait trop catégoriquement la théorie et la pratique. Cette conception héritée de Kant selon Manicki (2004) identifierait la théorie à un ensemble de règles, de principes intellectuels ou moraux, et la pratique comme l'effectuation de règles théoriques. Cette définition représentative de l'applicationnisme poserait le problème de l'articulation entre les deux instances, parce qu'elle occulterait « la détermination pratique du théorique et masquerait la détermination théorique du pratique ». (Manicki citant Hegel, 2004, p. 79).

Contre cette vision non dialectique, le concept de praxis affirme qu'il existe une médiation réciproque entre l'esprit théorique et l'esprit pratique, que la pratique et la théorie doivent être situées dans un rapport d'interdépendance, « penser c'est agir » (selon la formule de Piaget).

Il nous semble par ailleurs intéressant dans le cadre de notre travail qui interroge la notion de pratique dans le cadre des métiers relationnels, de faire référence à la pensée du philosophe et psychanalyste Castoriadis (1975), qui définit la praxis ainsi que nous l'avions rapidement évoqué précédemment comme « ce faire dans lequel l'autre ou les autres sont visés comme des êtres autonomes et considérés comme l'agent essentiel du développement de leur propre autonomie » (p. 112).

Castoriadis précise également ce qu'il faudrait retenir de ce qui caractérise une praxis à travers un ensemble de propriétés qui la distingue des autres activités et permettent de mieux la définir. « La praxis ne se laisse pas ramener à un schéma de fins et de moyens » (*Ibid*, p. 112). Ce schéma apparierait la praxis à l'univers de la technique. En ce sens « La praxis ne peut jamais réduire le choix de sa façon d'opérer à un simple calcul [...] La praxis est une activité consciente qui ne peut exister que dans la lucidité; mais elle est toute autre chose que l'application d'un savoir préalable (et ne peut se justifier par l'invocation d'un tel savoir » (*Ibid.*, p. 113). Le savoir sur lequel elle s'appuie est toujours « un savoir fragmentaire et provisoire » (*Ibid.*), mais, plus encore ajoute Castoriadis « La praxis elle-même fait surgir constamment un autre savoir, car elle fait parler le monde dans un langage à la fois singulier et universel » (*Ibid*, p. 113).

Explicitant le rapport qu'entretient la praxis avec la théorie, l'auteur précise aussi que « La théorie ne pourrait être donnée préalablement puisqu'elle émerge constamment de l'activité elle-même. Élucidation et transformation du réel progressent dans la praxis, dans un conditionnement réciproque. » (*Ibid*, p. 113).

C'est au regard de ces éléments que Castoriadis propose une définition de la praxis, la reliant au concept de projet. « Le projet est l'élément de la praxis (et de toute activité) ». Plus précisément, la praxis serait « l'intention d'une transformation du réel,

guidée par une représentation du sens de cette transformation, prenant en considération les conditions réelles et animant une activité. » (*Ibid*, p. 115).

Pour conclure cette réflexion autour du concept de pratique, il nous semble important de souligner, la difficulté à observer et à saisir les pratiques et les objets qui les constituent. En effet, les pratiques professionnelles n'existent pas en tant qu'objet réel qu'il s'agirait d'observer et de décrire. Elles n'existent qu'en rapport avec un sujet concret en prise avec une situation donnée sur laquelle il cherche à agir. Elles se présentent avec le travail comme énigme (Schwartz, cité par Durand, 2009) parce qu'elles désignent un objet complexe en grande partie invisible aux yeux du sujet lui-même (Dejours, 2003) et, parce qu'elles font l'objet d'un discours adressé, qui varie selon les destinataires (Clot et Faïta, 2000). Les pratiques professionnelles se représentent donc en ce sens comme des objets sociaux abstraits, difficilement objectivables, qui s'appréhendent à partir d'une modélisation théorique, privilégiant certains objets, en laissant par conséquent d'autres dans l'ombre.

Effectivement, selon Beillerot (2003) qui énonce cette idée, les pratiques sont « des objets sociaux abstraits et complexes qui ne sont pas des données brutes directement perceptibles » (n.p.), car précise-t-il « bien qu'incluant l'idée de l'application, elle ne renvoie pas immédiatement au faire et aux gestes, mais aux procédés pour faire » (Beillerot, *Ibid*). Elle représente à la fois la règle d'action (technique, morale) qui renvoie à des objectifs, des stratégies, des idéologies et son exercice ou sa mise en œuvre par le biais de gestes, conduites, langages. La pratique rappelle Beillerot (*Ibid*), s'inscrit aussi dans une réalité psychosociale institutionnelle. Elle se déploie dans des institutions et dans une réalité psychique qui inclut la dimension inconsciente du sujet

Ainsi que nous l'avons évoqué, de par son caractère polysémique, le terme de pratique recouvre de multiples dimensions, que tenteront de circonscrire les objets de l'analyse des pratiques.

Pour terminer cette réflexion consacrée à la praxis, nous évoquerons à titre illustratif des caractéristiques que semble posséder ce concept, deux images qui nous sont venues à l'esprit et qui relèvent plutôt d'une intuition, voire d'un raisonnement analogique, plutôt que d'une réelle démonstration scientifique.

2.5 La praxis : un objet fractal¹⁴ et un fait social total

À la manière d'un objet fractal, la praxis s'apparente à un objet complexe où se conjuguent différentes dimensions imbriquées les unes dans les autres. Un objet où se reflètent les dimensions du social et de la subjectivité. Un objet où s'intériorise l'extériorité du social et où s'extériorise dans le social, l'intériorité du subjectif. Un objet où coexistent différentes temporalités et différents espaces.

!!

La praxis semble également présenter les caractéristiques des phénomènes sociaux décrits par Mauss comme relevant du « fait social total ». À ce titre la pratique correspond à la « synthèse de multiples déterminations », et comme le souligne Lévi-Strauss, cité par Dubar (1969) comme devant faire « coïncider l'objectivité de l'analyse historique ou comparative avec la subjectivité de l'expérience vécue » (p. 519).

Penser la pratique sous cet angle, nous invite à relier l'individuel et le social, le cognitif et le psychique. Elle présenterait ici, un caractère tridimensionnel mettant en présence une dimension sociologique, une dimension historique, une dimension physiopsychologique.

Il ne s'agirait donc plus seulement de considérer [les pratiques] les faits sociaux comme des choses, mais, aussi et d'abord, comme des représentations, des systèmes de symboles ayant pour l'acteur social des significations précises. Enfin, il devient difficile, sinon impossible, d'isoler totalement un domaine social et d'expliquer [les pratiques] le social par le social sans rendre compte des manifestations physiologiques (les « techniques du corps » par exemple) et psychologiques des phénomènes sociaux.(p. 519, *ibid*)

2.6 La pratique comme objet de discours

Par-delà ces différentes dimensions, dans le cadre de l'analyse des pratiques professionnelles, les objets d'analyse sont des objets de discours. L'analyse porte sur des contenus discursifs et non sur l'activité réelle des praticiens, non sur les pratiques effectives. La pratique représente une reconstruction de l'activité. Elle correspond pour le sujet à une traduction de l'expérience vécue et à une mise en questionnement de cette

¹⁴ Un objet fractal est un "objet géométrique défini par un ensemble de propriétés précises, dont celle d'être auto-similaire, c'est-à-dire que le tout est semblable à l'une de ses parties; Désigne une forme dont l'aspect ne change pas quel que soit l'échelle à laquelle on observe celle-ci"

expérience avec d'autres sujets. En ce sens, donc l'objet de l'analyse des pratiques ne porte pas tant sur les pratiques dans leur objectivité, mais sur le discours des praticiens à propos de leurs pratiques. Comme le souligne Beillerot, « Ce sont les discours et les sujets discourants qui deviennent, à propos des pratiques professionnelles l'objet même de l'investigation » (2003, Ibid).

En poussant la logique de ce raisonnement, les pratiques acquièrent donc un statut quasi discursif et désigneraient selon Barbier (2011), « L'énoncé ou le discours d'un sujet sur sa propre activité – Le plus souvent [précise-t-il] ce que les sujets engagés dans des activités appellent pratique est ce qu'ils veulent bien dire de leur activité dans une communication à autrui » (p. 103).

Ces questions renvoient au statut de l'objet par rapport à l'observateur et à deux types de positionnement. Soit une observation directe des pratiques, nommées alors activité, dans le cadre d'une approche scientifique d'objectivation de type ergonomique. Soit l'observation d'un discours tenu sur la pratique, où elle apparaît comme un objet de parole où prévaut le sens construit par le sujet. Cette orientation clinique relevant de celle soutenue par l'analyse des pratiques. On notera pour nuancer ce dualisme que certains courants comme la clinique de l'activité (Yves Clot) où dans le cadre de la didactique professionnelle (Pastré) tentent aujourd'hui d'articuler ces deux dimensions.

En effet, dans la perspective proposée par l'analyse des pratiques, cette place primordiale concédée à la parole, qui accorde au statut du discours sur les pratiques un rôle déterminant dans les dispositifs d'analyse des pratiques, n'est pas sans soulever quelques problèmes épistémologiques. Dans la perspective dessinée par la sociologie de Bourdieu, le discours ne reflète ainsi pas seulement une position subjective, mais peut être appréhendé comme un construit social. Une énonciation subjective peut ainsi refléter une position sociale intériorisée, mais que méconnaît le sujet de l'énonciation. Se croire libre c'est méconnaître les raisons qui nous déterminent, affirmait ainsi Spinoza. « Les hommes se croient libres, pour la raison qu'ils ont conscience de leurs volitions et de leur appétit, et qu'ils ne pensent pas, même en rêve aux causes qui les disposent à désirer (*appetere*) et à vouloir, parce qu'ils les ignorent.» (Spinoza, p. 63).

Par ailleurs, des études liées au courant praxéologique développé par Schön et Argyris (1978) portant sur l'analyse de l'activité ont montrées, outre la difficulté des professionnels à rendre compte de leur action, qu'il existe souvent un décalage entre ce que le sujet exprime de sa pratique et ce qu'il montre de son activité.

Exprimé sous le terme de loi d'Argyris et Schön, cet écart illustre notamment la différence observée entre le discours tenu par un praticien sur son action, la théorie professée et la théorie pratiquée effectivement par ce même acteur.

Lorsqu'il met sa pratique en rapport avec le savoir homologué, le praticien non entraîné tient ordinairement un discours qu'il a appris au cours de sa formation; très souvent et sans qu'il le sache, sa pratique ne correspond pas à son discours. Le phénomène a été décrit avec une grande précision par Argyris et Schön (1974), il y a déjà vingt ans; il a été identifié par la suite comme "la loi d'Argyris et Schön", énoncée comme suit: "Dans une situation difficile, il y a un écart systématique entre la théorie professée par le praticien pour expliquer son comportement et la théorie qu'il pratique à son insu, telle qu'on peut l'inférer à partir d'un dialogue réel". (St-Arnaud, 1995, p. 23)

Du fait de cette "loi", l'étude de ce qui se joue dans la pratique se révèle difficile, voire inaccessible si l'on accède seulement au discours que le praticien tient sur son action. Pour ces raisons et au regard de notre projet de recherche, nous pensons qu'il est difficile d'appréhender la pratique d'un analyste des pratiques à partir de modalités de recueil d'information qui privilégieraient uniquement la dimension de l'écoute de ce qu'exprime le praticien de sa pratique.

En l'occurrence, étudier l'analyse des pratiques avec la cadre théorique de l'analyse des pratiques, autrement dit, tenter d'appréhender un objet de recherche avec le même objet pourrait s'avérer éminemment problématique et nous conduirait à des impasses difficilement contournables sur le plan épistémologique. Aussi avons-nous opté pour un regard et une démarche scientifique portant sur l'activité de l'analyse des pratiques supposant de recueillir des traces de son activité. Cette posture de recherche ainsi que nous le développerons dans la partie consacrée à la méthodologie, associera également les praticiens dans une démarche de co-explicitation de leurs activités.

2.7 Le concept de pratique dans les métiers relationnels

Nous avons choisi de parler de métiers relationnels dans le cadre de notre travail. Toutefois, il existe dans la littérature scientifique d'autres manières de nommer ces métiers ou la dimension humaine est centrale. On parlera ainsi de métiers à forte composante relationnelle, des métiers de l'interaction humaine, de métiers adressés à autrui, de métiers du social, de métier sur l'autre, de métiers de service.

En ce qui nous concerne, nous avons choisi de retenir l'expression de métiers relationnels parce qu'en insistant sur leur composante relationnelle, elle nous semble exprimé ce qui se trouve au cœur de son exercice.

Comment définir les métiers relationnels ? Existe-t-il des caractéristiques communes aux métiers relationnels ? Et en quoi sont-ils des métiers spécifiques ?

Quand on évoque le projet de comprendre comment l'être humain travail, quand on nourrit l'intention d'analyser une pratique relationnelle, on se trouve vite plongé dans une grande perplexité face à une tâche si complexe.

En effet une multitude de questions se posent lorsque l'on nourrit l'intention d'appréhender ces métiers. Sur les termes à employer pour décrire l'action professionnelle : faut-il la nommer intervention, pratique, action ? Sur le statut de l'autre : objet ou sujet de l'intervention ? Sur les éléments à considérer selon qu'il vise la personne, son comportement, ses outils, le langage utilisé, l'interaction elle-même ? Sur le contenu de cette relation, en grande partie invisible et difficilement accessible à l'observateur, du fait de sa dimension cachée (qui est associée à la subjectivité dans la psychodynamique du travail). Mais aussi, sur les aspects à prendre en compte selon que l'on considère l'acte dans sa dimension cognitive ou opérative (ainsi que le conceptualise la didactique professionnelle). Sur les moments clés de l'action à considérer, (prise d'informations, formation du jugement et de la décision). Sur le niveau où situe l'action (macro-méso-micro) qui relève de différents niveaux d'activité, ou bien encore sur la dimension temporelle de l'action, qui la situe à différents moments. Autant d'interrogations qui montre combien est véritablement complexe le projet de comprendre les pratiques, et plus encore celui de les analyser.

2.7.1 L'environnement des métiers relationnels

Du point de vue macro, qui concerne la structuration et l'évolution de leur environnement, la dimension sociopolitique et économique, on observe une mutation du travail social marqué par la critique de l'état providence et la pression des politiques

néolibérales, une évolution des textes juridiques encadrants les activités (nouvelles loi, 2005,2007) Logique du projet (Cf les ouvrages de J-R Loubat, J Rouzel)

Du point de vue méso, qui touche les organisations de travail et les stratégies mises en œuvre dans les établissements pour répondre aux exigences des autorités de tutelles. Mise en place de démarches qualités, logique d'évaluation des pratiques

Du point de vue micro, qui intéresse les pratiques sur le terrain, les actes éducatifs

2.7.2 Les caractéristiques communes aux métiers relationnels, ce qui les différencie des autres métiers

- La composante relationnelle constitue le cœur du métier dans le travail social Elle évoque « un métier où l'on ne peut laisser son cœur à la maison » (Couturier, 2011) au sens où la relation apparaît comme fondement de la professionnalité du travail social.

- La nature de cette relation représente un niveau de complexité difficile à analyser

- La complexité des tâches à effectuer

Selon Maheu et Bien-Aimé (1996), le travail social fait partie de ces champs disciplinaires où la complexité est inhérente au fait que l'objet et la finalité du travail implique des êtres humains. Les auteurs parlent de travail réflexif « parce qu'il implique des boucles de récursivité de connaissances, d'émotions, de jugements de valeurs susceptibles d'être réinvestis dans le rapport entre producteur et l'usager» (*Ibid.*, p. 190).

- L'incertitude (du fait de complexité)

Certains métiers comme le travail social, la consultation en management ou la médecine, comportent une part d'incertitude. « Cette exigence relationnelle d'une rencontre pratique comme condition du travail de certains métiers nous semble déterminante ». (Couturier, 1999, p.)

- Les métiers relationnels des métiers « impossibles ».

Selon une expression¹⁵ prêtée à Freud, enseigner, éduquer et gouverner représenteraient trois métiers impossibles, car la réussite dans ces métiers n'est jamais assurée et, ils confrontent souvent celui qui les exerce à côtoyer l'échec. Cette boutade de Freud, si elle répond bien à celle de Dejours (2010), qui énonce souvent à propos du travail, « Travailler c'est échouer», montre surtout que ces métiers se trouvent au

¹⁵ Cette expression est en réalité reprise par Freud, ainsi que le démontre Cifali dans son article « Métier « impossible » ? une boutade inépuisable », Le Portique [En ligne], 4 | 1999

cœur du paradoxe de la construction de l'autonomie et, qu'ils témoignent de la limite de l'influence qu'un individu peut exercer sur les autres.

Ces limites selon Perrenoud (1994), tiennent essentiellement à trois aspects : « à la singularité, à l'identité, à la résistance, aux initiatives, aux mécanismes de défense, aux opacités et ambigüité de la personne prise en charge » ; l'action éducative nécessitant une coopération active, jamais définitivement acquise du sujet pris en charge. Et d'autres parts « à la singularité à l'identité du preneur en charge, à ses propres limites et ambivalences face à celui dont il a la charge. Enfin, à la singularité de la relation, intersubjective, mais aussi interculturelle qui se noue entre deux personnes. » (p. 5)

- La dimension interdisciplinaire du travail.

Un métier qui s'exerce souvent dans l'interdépendance avec d'autres métiers dans des lieux où se pose la question du travail en équipe, des liens de coopération entre les professionnels et plus généralement les problèmes autour du « travailler ensemble ».

- Un métier de l'interaction humaine ou l'activité est fortement contextualisé, ou la part du prescrit est plus faible que pour d'autres métiers. Un métier où les professionnels ont souvent « carte blanche » pour jouer leur rôle d'acteurs sociaux, mais aussi où le manque de prescription peut également insécuriser les praticiens ou les renvoyer à une certaine impuissance quand les missions qui leurs sont confiés ne sont pas indexé sur des moyens où sur des méthodes permettant de les mener à bien où de guider les activités.

- Un métier où la part de bricolage est conséquente, où selon les propos de Soulet, « la primauté du bricolage comme forme concrète de travail rend [...] difficile toute appréhension formelle de celui-ci » (Soulet, 1997, p. 45). Un métier où le bricolage rend quasi impossible l'évaluation des productions concrètes du travail.

- Des métiers où l'activité professionnelle se déploie autour d'une dimension technique supposant la maîtrise de savoirs et de méthodes (Couturier et Chouinard, 2008), maîtrisable et communicable sous forme de règles (Soulet, 1997) et une dimension relationnelle, insistant sur la qualité d'une dynamique communicationnel interpersonnelle, difficilement saisissable de manière rationnelle. (Chouinard, Couturier, Lenoir, sd).

- Des métiers relationnels qui relèvent d'une praxis, qui vise autrui comme être autonome. Elle hypostase, suppose un sujet co-constructeur du soin, de l'acte éducatif, dans la mesure où l'autre est considéré comme acteur du soin, de son projet d'insertion

ou d'éducation. En ce sens, les métiers du social se différencient de la relation de service, qui relève selon nous d'une autre logique de type marchande, où l'autre est investi du statut de client.

3. LE CONCEPT DE RÉFLEXIVITÉ

"Je me connais, seulement dans la mesure où, je suis moi-même un autre pour moi, c'est-à-dire lorsque je peux percevoir à nouveau mes propres réflexes en tant que nouveaux excitants" (Vygotski, 1925, p. 90)

À travers cette citation Vygotski souligne que l'une des propriétés essentielles de la conscience, procède du fait de se constituer comme un dédoublement de l'expérience vécu, comme un vécu de l'expérience vécue.

C'est cette propriété qu'a l'esprit humain de se saisir de l'extérieur que nous voudrions mieux décrire en cernant mieux ce concept au cœur de notre réflexion sur les pratiques réflexives.

Dans un premier temps, nous tenterons de décrire les contours de ce concept. Puis, plus spécifiquement notre projet portera sur l'articulation de ce concept au concept d'objectivation et de prise de conscience. Enfin après avoir décrit les principaux modèles théoriques de la réflexivité en science de l'éducation, nous tenterons d'en dégager ses composantes essentielles.

3.1. La réflexivité : éléments de définition

Si nous faisons référence au dictionnaire historique de la langue française, le terme réflexif est emprunté (1611) au latin scientifique *reflexivus* dérivé savant du latin classique *reflectere* (réfléchir). Le mot est formé comme terme concret de mécanique et d'optique au sens de « qui se réfléchit, relatif à la réflexion ». Il a pris en philosophie (1612), le sens propre de « propre au retour de la conscience sur elle-même » (Rey et Tanet, 1998). Cette expression soulignons-le, suppose l'existence d'une conscience préexistante, une conscience déjà là, réalisant son existence en faisant retour sur elle-même. A contrario d'une autre thèse où elle procéderait de la réflexivité, serait le fruit d'une boucle réflexive originelle sinon étrange ainsi que l'imagine Hofstadter (2008).

Selon le centre national de ressources textuelles et lexicales¹⁶, le mot désigne en effet au sens philosophique, une « Réflexion se prenant elle-même pour objet; [une] propriété consistant à pouvoir réfléchir sur soi-même. Le monde de la réflexivité et la prise de conscience de soi ». Dans cette acception, la réflexivité ne désigne pas qu'une simple action mécanique, comme celle du miroir. La réflexivité est plus que le réfléchi. « C'est la réflexion spontanée se prenant elle-même pour objet et se thématissant sur un

¹⁶ <http://www.cnrtl.fr/définition/réflexivité>

plan spéculatif, scientifique, en élaborant des critères épistémologiques d'ordre rationnel » (Duméry, 1959, p. 247).

3.2 Le concept de réflexivité dans les sciences humaines

Utilisée dans de nombreuses disciplines (l'anthropologie, la psychologie, la linguistique, les sciences de l'éducation, la sociologie, la littérature, la philosophie, etc.), la notion de réflexivité recouvre une gamme sémantique large, et possède donc de nombreuses significations. Ainsi que le souligne Couturier « L'usage rhétorique de la notion de réflexivité est facilité par la variabilité lexicale, et donc sémantique, qui l'entoure : récursivité, réflexivité, réflexivité réflexe, réflexion, modernité réflexive, réflexivité-en-cours-d'action » (2013, p.9).

Nous ne discuterons pas ici de façon systématique des nombreux syntagmes contenant ce mot, mais notons effectivement que l'on trouve ce terme associé à de nombreux concepts :

- Le concept de sociologie réflexive, qui désigne une démarche méthodologique emblématique du processus de production des connaissances propres aux sciences sociales (Bourdieu, 2004). Une posture selon Paugam qui « consiste à soumettre à une analyse critique non seulement sa propre pratique scientifique (opérations, outils et postulats), mais également les conditions sociales de toute production intellectuelle » (2010, n.p.).
- Le concept de modernité réflexive (Giddens, 1994), qui désigne une réflexivité de nature institutionnelle et considérée comme une dimension de la modernité tardive, qualifiée aussi de « modernité réflexive » par Giddens (Delannoï, 1995). Dans cette perspective « L'utilisation régulée de la connaissance des conditions de la vie sociale devient un élément constitutif de son organisation et de sa transformation » (Demailly, 2009, p. 37).
- Le concept d'analyse réflexive, quand la réflexivité porte sur la pensée. Cette notion s'origine dans le concept d'expérience réflexive introduit par Dewey dans son ouvrage *How We Think* (1933) et désigne « une pensée consciente de ses causes et de ses conséquences » (Dewey, 1933, *In* Pallascio, Daniel, Lafortune, 2004). On notera à propos de ce concept qu'il se décline sur le plan de ces modalités en liens étroits avec les concepts de pensée critique, de pensée créative et de pensée métacognitive dans le domaine de la recherche en science de l'éducation. (Pallascio et al, Ibid).

- La notion de pratique réflexive quand la réflexivité porte sur l'action et se définit comme la capacité d'élaborer une réflexion sur et dans l'action (Schön, 1994), elle peut ainsi désigner ainsi une action délibérée de réflexion au sujet de sa pratique. Dans cette acception, selon Lison (2013) le processus réflexif se « réfère à la capacité d'un professionnel de devenir objet de sa propre réflexion, et ce, afin de prendre des décisions sur les actions en cours et à venir » (p. 17). Notons que cette pratique réflexive s'établit dans un dialogue étroit avec la situation et que c'est dans l'interaction entre la personne et ce qui résiste dans sa rencontre avec la situation, dans ce contact avec le réel, que se constitue l'objet de la réflexion.
- La notion de conscience réflexive qui est employée en psychologie et en philosophie. Dans le champ philosophique, la réflexivité désigne un concept central, qui est quasiment consubstantiel de celui de conscience humaine ou de philosophie (Demailly, 2009), car elle se définit comme étant à l'origine même de l'esprit, comme activité par laquelle surgit la conscience humaine.

Le concept de réflexivité trouve donc des usages multiples aussi bien dans le champ de la sociologie que dans le champ de la psychologie et de la philosophie. Elle désigne de ce fait un processus complexe où s'entrelacent différentes formes de réflexivité. C'est cet objet composite aux nombreuses déclinaisons sémantiques qu'on décrit des auteurs comme : Bourdieu (1972, 2001, 2003, 2004) ; Couturier (1999, 2000, 2013) ; Demailly (2009) ; Lynch (2000) ; Perrenoud (1998) ; Saussez, Ewen et Girard (2001) ; Schön (1994).

3.3 Le concept sociologique de réflexivité

Demailly (2009) à partir des œuvres de Giddens (1994), Foucault (1994) et Bourdieu (1975, 2003) retrace les principes fondamentaux de la réflexivité appréhendée comme ici comme concept sociologique enraciné dans la raison et la modernité.

À partir des propositions énoncées par ces trois auteurs, elle propose de retenir les idées essentielles suivantes :

L'émergence de la réflexivité dans la société contemporaine est produite historiquement et participe à la nécessité d'appréhender la complexité du monde. La

réflexivité peut s'exprimer à un niveau macro social comme réflexivité collective, traduisant les effets qu'imprime la société, et ses connaissances sur les hommes, au niveau méso dans les organisations et les stratégies politiques, au niveau micro lorsqu'elle concerne l'individu, le travail sur soi, la pratique et la pensée réflexive. Elle peut exprimer un rapport de pouvoir, de gouvernementalité (Foucault) de la société sur les hommes. Toutefois, par sa dimension critique, elle représente un pouvoir d'ouverture, une liberté de penser offrant des possibilités d'émancipation. La réflexivité traduit la force du logos, mais est ouverte à une pluralité de sens et de valeurs, inscrite dans une rationalité située. D'un point de vue épistémologique il est nécessaire de distinguer les connaissances produites par la réflexivité des praticiens (savoir d'intelligibilité des actions), des connaissances produites et validées socialement par une réflexion scientifique (Demailly, 2009).

Ainsi que le souligne Paveau (2012) en raison de son usage extensif, il est difficile de définir précisément ce concept et il faut reconnaître l'existence de différentes conceptions de la réflexivité.

On notera à ce sujet que les travaux de Lynch (2000) proposent une synthèse de différentes conceptions de la réflexivité, en distinguant six formes principales de réflexivité :

1) La réflexivité mécanique utilisée dans l'explication mécanique des processus sociaux et biologiques, 2) La réflexivité substantielle ; lié à une propriété fondamentale de l'action de communication humaine, 3) La réflexivité méthodologique, 4) La réflexivité Métathéorique qui permet de prendre recul par rapport à l'engagement total dans l'activité culturelle », 5) La réflexivité interprétative, qui imagine et identifie des alternatives non - évidentes par rapport aux façons habituelles de penser et d'agir, 6) La réflexivité ethnométhodologique, qui implique une interprétation – l'expression et la reconnaissance des significations - mais, plus que cela fait allusion aux pratiques incarnées par lesquelles les individus et les collectifs, répondent de l'existence des faits sociaux (Lynch, 2000).

Lien avec ce qui précède ? Quels seraient les arguments avancés au préalable pour faire de ces deux dimensions des incontournables ? Deux notions centrales semblent incontournables pour tenter de préciser ce qui constituerait le cœur de la réflexivité : celle de prise de conscience qu'elle autorise et celle d'objectivation qui la

produit. Nous voudrions préciser ci-dessous le sens de ces deux concepts pour mieux apprécier les contours d'un concept qui demeure difficile à définir. Notons à propos de ces deux notions centrales associées à la réflexivité, que nous ne les situons pas de un rapport de causalité linéaire impliquant la préséance de l'une sur l'autre, mais que nous les inscrivons dans une logique itérative et dialogique où l'une co-implique l'autre et réciproquement, au sens où l'une est la condition de l'autre.

3.4 Réflexivité et prise de conscience

Dans le champ philosophique, ainsi que nous l'avons évoqué, le concept de réflexivité est quasiment consubstantiel de celui de conscience humaine (Demailly, 2009), car elle désigne l'activité par laquelle surgit la conscience humaine. Philosophiquement, exprimé à la manière de (Bataille, 1986), par la réflexivité il s'agirait de s'extraire d'un rapport d'immanence au monde, pour rentrer de fait, à cause et grâce au langage, dans un rapport de transcendance, où le monde et le sujet sont posés dans un rapport extérieur à eux-mêmes. Ainsi, la conscience comme conscience de quelque chose d'extérieur à elle-même, serait donnée comme un acte réflexif, « tiendrait à ce qu'un être est donné à lui-même sur le mode réflexif » (Bertram, 2006, n.p), dans une opération qui le sépare de lui-même et du monde, et le fait ex-sister, qui au sens strict désigne le fait de se tenir hors de soi, en avant de soi. Dans cette acception philosophique, la réflexivité est ainsi constitutive et inséparable de la conscience de soi, au sens où la conscience est réflexive. Associer étroitement la conscience à la réflexivité, permet d'articuler la question de la perception à la connaissance à condition qu'elle se perçoive elle-même. "La conscience est l'expérience vécue de l'expérience vécue" dira Vygotski (1994) qui définit la conscience comme une expérience redoublée.

On observera à propos de la conception de cette notion d'expérience chez Vygotski, qu'elle ne désigne moins une expérience au sens phénoménologique du terme, mais plutôt une expérience historique. En ce sens et selon Saussez (2015) « la conscience est un travail qui opère sur un objet de pensée à l'aide de moyens historiquement et culturellement formés (dont les langages) » (n.p.). Pour reprendre Vygotski, « la conscience est pour ainsi dire, un contact social avec soi-même » (1925, p. 91), dans la mesure où elle exprime le produit de la relation avec les autres (Rivière, 1990).

Garandel précise également cette idée d'une conscience comme expérience redoublée :

Avoir conscience de quelque chose, c'est donc percevoir qu'on le perçoit, ou prendre connaissance de la connaissance qu'on en a. La conscience est perception d'une perception, connaissance d'une connaissance ; l'acte de prise de conscience apparaît donc comme un acte de retour de l'esprit sur lui-même, une perception "au carré", une connaissance "au carré" ou, pour user d'une formule moins elliptique: une perception ou une connaissance réfléchie. (Garandel, 2009, *n.p.*)

Rappelons également avec Bouissou et Brau Anthony (2005) que l'appellation « praticien réflexif » renvoie aux travaux piagétiens sur la prise de conscience et l'abstraction réfléchissante, mais que l'on pourrait également les associer à ceux de Dewey (1933), avec le concept de pensée réflexive. Qu'il s'agit d'une démarche par laquelle « le sujet prend ainsi sa propre action, ses propres fonctionnements mentaux comme objets d'analyse et essaie de percevoir sa propre façon d'agir ». (p. 114). De ce fait la pratique réflexive vise une action de conscientisation, en nourrissant le projet de faire advenir à la conscience du sujet les constituants de sa pratique, les motivations qui l'anime, afin de la rendre plus intelligible. Dans le cadre des pratiques réflexives, cette prise de conscience, dont le sens étymologique (*cum scientia*) indique le lien avec le savoir vise donc bien pour le praticien l'accès à la connaissance de ce qui fonde son action et la constitue.

Si l'on cherche maintenant à identifier ce qui induirait un acte réflexif, notons qu'en référence aux travaux de Piaget, Vinatier (2012) soutient que « d'un point de vue psychologique, la prise de conscience est par nature, un processus qui transforme un schème d'action en concept [...] "la prise de conscience consiste essentiellement en une conceptualisation" (Piaget, 1974, cité par Vinatier, 2012, p. 7). Piaget précise Vinatier (*Ibid*) en s'appuyant sur les travaux de Claparède, affirme que la prise de conscience est liée à des facteurs de désadaptation, qu'elle est donc liée au fait que le sujet réalise que son action n'est plus adaptée au réel. "Ce qui déclenche la prise de conscience, est le fait que les régulations automatiques ne suffisent plus et qu'il importe de chercher des moyens nouveaux par un réglage plus actif et par conséquent source de choix délibéré et qui suppose la conscience" (Piaget, 1974 dans Vinatier, 2012). En ce sens, le processus réflexif peut donc être associé à ce que le sujet peut apprendre des situations auxquelles il est confronté, mais aussi à ce qu'il peut apprendre des autres et de lui-même.

Dans ces propos, nous retrouvons l'une des thèses exprimées par Dejours (2010) dans le cadre de la psychodynamique du travail. L'idée que le processus réflexif se trouve étroitement lié au rapport que le sujet entretient avec ce qui résiste à sa compréhension et à sa maîtrise. Dans la rencontre avec le réel, avec un réel défini comme impossible, comme non symbolisé (Lacan, 1966) le sujet ferait l'expérience d'une rencontre inductrice de réflexivité, convoquant sa capacité réflexive.

3.5 Réflexivité et processus d'objectivation

D'un point de vue scientifique, l'objectivation peut être entendue ainsi que le précise Lenoir *et al.* (2012) comme un processus de mise en extériorité. Sous ce terme d'objectivation, nous pouvons entendre :

un processus- et son résultat – de mise en extériorité d'un segment *du* réel, de la production d'un objet, à appréhender conceptuellement. C'est le processus par lequel un sujet [grâce à une médiation] considère lui-même, un objet, autrui, dans un mouvement d'appréhension [...] et qui a pour effet que l'objet produit acquiert une signification subjective. (p. 71)

Dans le cadre d'une épistémologie constructiviste et en référence aux travaux de Piaget sur le développement des schèmes opératoires, le processus d'objectivation relève d'un double mouvement d'assimilation et d'accommodation du réel. En ce sens le processus d'objectivation ne résulte pas de la simple intériorisation des propriétés d'un réel indépendant du sujet, mais implique une part active du sujet, qui participe à la construction de la réalité de l'objet. Le processus d'objectivation souligne Lenoir, rejoignant ici une anthropologie marxienne doit donc être saisi « comme un rapport actif et critique au monde, à autrui et à soi-même » (1996, p. 228).

L'objectivation relève d'une action mobilisant différentes capacités humaines (et sans doute des outils) visant l'extériorisation d'un objet, le projet de « faire passer de l'état de donnée intérieure à celui d'une réalité extérieure, susceptible d'une étude objective » (Lenoir, 2009, p. 71). L'objet ainsi créé prend le caractère d'une réalité indépendante du sujet. En ce sens l'objectivation relève donc bien d'un processus de « mise en extériorité d'un segment du réel ».

En référence à l'œuvre de Freitag (1986), Lenoir précise le sens de ce concept et l'article à la notion de médiation. Le rapport d'objectivation (sociohistorique et scientifique) énonce-t-il peut se comprendre comme « un processus dialectique fondamental de toute appréhension cognitive et sociale du réel, faisant appel à la médiation symbolique" (Lenoir, 2014, p. 42).

Le processus d'objectivation suppose, intègre donc l'existence d'une médiation

Tout rapport d'objectivation n'est donc pas simplement appropriation, mais avant tout, construction médiatisée d'un objet, ce qui impose la prise en compte – d'abord conceptuellement, puis méthodologiquement – des conditions mises en œuvre pour assurer l'actualisation de cette médiation" (Lenoir, 2014, p. 123)

Dans le cadre d'une épistémologie constructiviste, le processus d'objectivation renvoie à la manière dont le sujet construit la réalité à partir du réel. Cette construction nécessite une médiation pour qu'opèrent un rapport de décentration, et ainsi une mise à distanciation du réel.

Nous faisons l'hypothèse que la réflexivité entendue comme la capacité se représenter soi-même et ses actions comme des objets se situant au sens étymologique du mot au-devant de soi (*objectum*) implique nécessairement un rapport d'objectivation et participe en ce sens de cette capacité humaine de se saisir hors de soi pour se représenter le réel.

D'autres définitions données à la notion d'objectivation semblent intéressantes et pourraient faire être intégrées par la suite à notre réflexion.

Celle de Barbier (2011) qui définit l'objectivation comme « la transformation d'objet d'expérience en objet de communication » (p. 96). En ce sens l'objectivation s'apparente au processus d'apprentissage décrit par Kolb et qui consiste à transformer un savoir implicite [issue de l'expérience] en un savoir communicable et transformable, socialisé (Wittorski, 2001, p.107).

Celle proposée par Bourdieu (2004, 2001) « *La réflexivité comprise comme objectivation scientifique du sujet de l'objectivation* » (Bourdieu, 2004, p. 84)

Ainsi que le souligne Hamel (2008), le travail d'objectivation en sociologie, répond à la nécessité de « Fonder la connaissance objective des principes de catégorisation, de classification et d'action qui déterminent la manière, dont le monde social se présente naturellement aux yeux de quiconque gravite dans son orbite » (Hamel, 2008, p. 2).

Cette intention rejoint l'idée d'interroger les "cadres de pensée" qui structurent et enserrent l'action, afin de mettre au jour la « grammaire » qui orchestre la pensée. Elle est associée par Bourdieu (1972) au concept de sens pratique, par lequel il explicite sa théorie de l'action.

Soulignons que certains travaux (Bataille, 2005) à travers des échanges sur les pratiques associent cet effort d'objectivation et de réflexivité collective à une professionnalisation permanente des praticiens, via notamment le recours à des outils d'analyse autobiographique.

3.6 La réflexivité : un processus d'objectivation favorisant la prise de conscience

La mise en relation des concepts de conscience de soi et d'objectivation permet de définir la réflexivité comme un processus d'objectivation favorisant une prise de conscience des rapports que le sujet entretient au réel, à soi, et aux autres.

À partir de cette définition de la réflexivité. Nous ferons l'hypothèse que l'étude des processus induisant une démarche réflexive pourrait passer indirectement par l'examen des conditions facilitant la construction des rapports d'objectivation, par l'identification des actes de médiation autorisant ce processus, mais aussi par le recensement des prises de conscience qu'elle autorise.

3.7 Les modèles théoriques de la réflexivité en sciences de l'éducation

Dans la littérature scientifique et plus précisément dans les sciences de l'éducation, ont été élaborés des modèles théoriques à travers lesquels se dessinent des typologies de la réflexivité. Dans la thèse qu'il a consacrée au développement de la réflexivité dans la formation initiale des enseignants, Derobertmasure (2012) a décrit les principaux modèles théoriques existants. Nous nous appuyerons sur son travail pour esquisser les traits saillants de ces théories de la réflexivité.

Soulignons que pour Derobertmeasure (*Ibid*), ces modèles se distinguent notamment par leurs conceptions :

les premiers modèles envisagent la réflexivité dans une perspective temporelle (notamment cyclique pour les modèles de Kolb, de Korthagen et de McAlpine), d'autres selon une hiérarchisation verticale (modèles de Van Manen, de Hatton & Smith et de Sparks-Langer *et al.*) et d'autres encore selon une conception plus thématique (ou horizontale) (Zeichner & Liston). (Derobertmeasure, 2012, p. 52)

3.7.1. Le modèle de Kolb (1984)

Selon ce modèle l'expérience et la réflexion sur cette expérience sont le moteur essentiel de l'apprentissage.

Kolb (1984) reprenant Dewey, définit le processus d'apprentissage expérientiel selon les quatre phases suivantes : à l'origine, l'individu expérimente une situation concrète - la pratique. Cette expérience constitue, pour l'individu, le point de départ d'une démarche d'observation réflexive permettant d'accéder à la phase de généralisation, de conceptualisation à l'occasion de laquelle l'individu formalise, élabore un ensemble de théories personnelles, de règles amenées à être mises en pratique et (in)validées dans une nouvelle phase d'action, la phase d'expérimentation active. (Derobertmeasure, 2012, p. 53)

Dans ce modèle, retenons que l'apprentissage s'inscrit dans une boucle réflexive reliant l'expérience et la réflexion et soulignons la notion de conceptualisation abstraite à partir l'observation réfléchie de l'action.

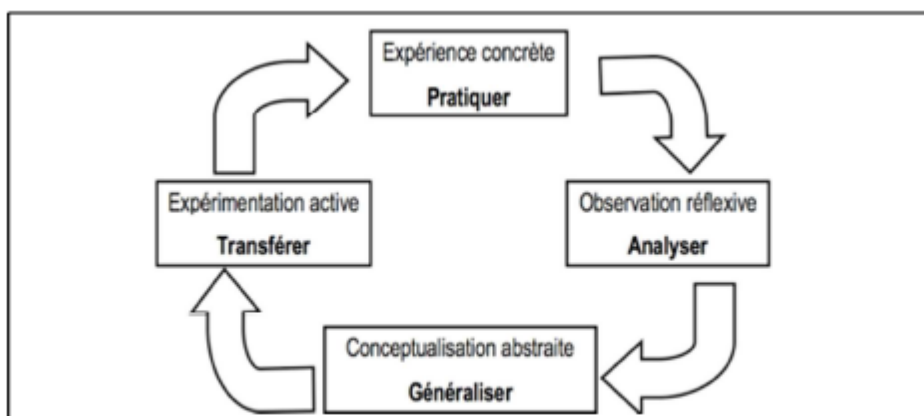


Figure 1 : modèle de Kolb (repris dans Daele, 2009)

3.7.2. Le modèle de Korthagen (2001)

Le modèle de Korthagen suppose que l'individu est un acteur de son développement « construisant la compréhension de ses expériences à

partir de son propre cadre. » (De Cock, 2007, p. 92). Il présuppose l'idée selon laquelle les individus mettent en place, par nature, une réflexion systématique au sujet de leurs expériences (Korthagen & Vasalos, 2005). (Derobertmasure, 2012, p. 54)

Le modèle de Korthagen décrit un processus de cinq phases conçues comme faisant partie d'un cycle itératif : le modèle répondant à l'acronyme ALACT. Chacune de ces lettres illustrant cinq phases. En anglais: Action, Looking back on the action, Awareness of essential aspects, Creating alternative methods of action, Trial.

Nous retiendrons de ce modèle l'idée que la réflexivité s'alimente d'une prise en compte des dimensions singulière de la situation et apparaît en ce sens comme une réflexivité ancrée, située dans un rapport à une situation. D'autres parts ainsi que le souligne Derobertmasure (*Ibid*), l'idée que ce modèle n'est pas uniquement centré sur la rationalité et intègre des éléments liés aux valeurs, à l'histoire, aux émotions et sentiments de l'acteur.

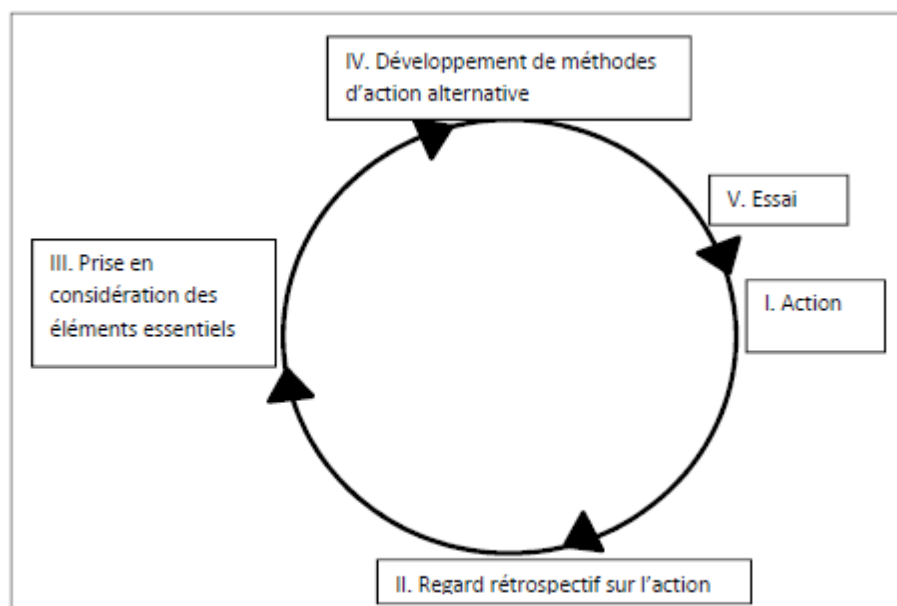


Figure 2 : modèle ALACT (Korthagen, 2001)

3.7.3 Le modèle de Mac Alpine et al. (2002 ; 2004)

Selon Mc Alpine et ses collègues, le processus de réflexion mis en œuvre par les enseignants peut être défini comme un processus d'évaluation formative au cours duquel l'enseignant recueille et utilise des indices (comme source de feedback) pour analyser et améliorer son enseignement (Mc Alpine, Weston, Berthiaume, Fairbank-Roch & Owen,

2004). Le modèle itératif proposé par les auteurs comprend six composants (McAlpine & Weston, 2002). (Derobertmasure, 2012, p. 55)

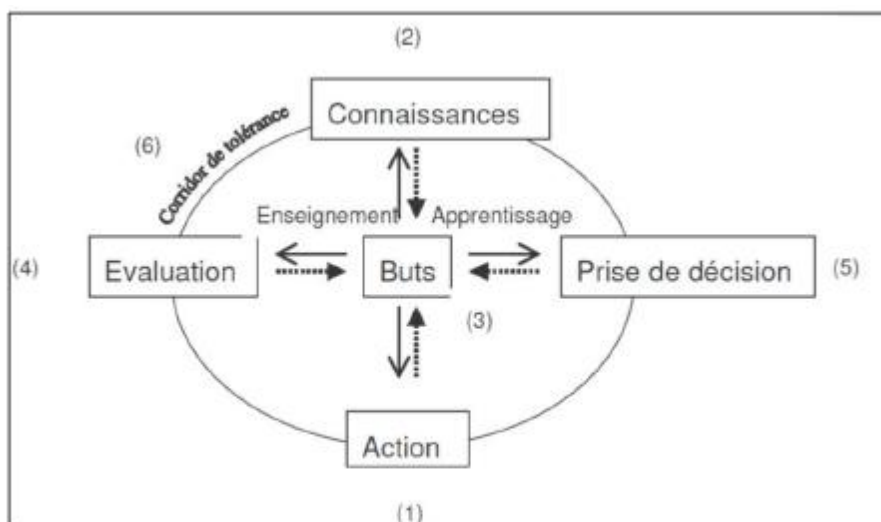


Figure 3 : le modèle de Mc Alpine (traduction proposée par De Cock, 2007)

C'est la notion d'évaluation de l'action et son lien avec les connaissances de l'acteur, qui nous paraît caractéristique de ce modèle, ainsi que sa complémentarité avec le processus décisionnel visant à réguler l'action. Ce modèle s'apparente donc ici à une vision cognitiviste de la régulation de l'action.

3.7.4 Le modèle de Schön

La réflexivité permet de résoudre les problèmes engendrés par le caractère complexe et sans cesse nouveau des situations rencontrées (Boutet, 2004). Dans un dialogue avec les situations, les praticiens développent des savoirs dans l'action différents des savoirs académiques. Il s'agit dans cette optique de considérer la réflexivité comme « une démarche d'introspection, fondée sur l'explicitation existentielle de l'implicite dans l'action de l'acteur » (Couturier, 2000, p. 140).

La pratique réflexive peut se structurer en différents temps :

- La réflexion « avant » l'action (c'est-à-dire, pour l'action) a pour but de guider les actions à venir.
- La réflexion « après » l'action (c'est-à-dire, sur l'action), repose sur une réflexion a posteriori relative à ce qui s'est déroulé, s'appuie sur l'évaluation des objectifs, les améliorations à envisager. Elle peut permettre de découvrir

les facteurs de réussite de l'action et leurs reconductions

- La réflexion « pendant » l'action (c'est-à-dire, dans l'action) consiste en une réflexion à ses actes en situation «et repose sur une conception constructive de l'élaboration des compétences professionnelles, ancrée dans les situations pratiques» (Tochon, 1993, cité par Derobertmeasure, 2012, p. 57).

3.7.5 Le modèle de Van Manen (1977)

Dans ce modèle, construit sur la base de niveaux hiérarchiques, la réflexivité est appréhendée en termes de paliers allant d'une réflexion pragmatique (« technical reflection ») à une réflexion praxique (« practical reflection ») jusqu'à une réflexion critique (« critical reflection »).

Le niveau inférieur est celui d'une réflexion davantage pragmatique du praticien qui cherche le meilleur moyen pour atteindre, de manière efficace et efficiente les objectifs qu'il s'est donnés à atteindre. Cette première étape qui ne questionne pas la valeur des objectifs poursuivis (Beckers, 2009, p.11) permet l'accès au second niveau de la réflexion, dite « réflexion praxique » et entendue comme une interrogation de l'enseignant quant à l'atteinte des buts fixés qui se traduit par un « *engagement personnel avec pour but de développer une pratique personnalisée en fonction de croyances, de convictions et de valeurs personnelles* ». (Peters *et al.*, 2005, p. 3). Le troisième niveau, celui de la réflexion critique, concerne le questionnement de l'enseignant sur le statut et les influences exercées sur sa profession : quelle éthique ? Quel cadre politico-social ? Quelles finalités de l'éducation ? Sur quel modèle de justice se base leur action ? (Derobertmeasure, 2012, p. 58)

3.7.6 Le modèle de Sparks-Langer, Simmons, Pasch, Colton et Starko (1990)

Les auteurs structurent en sept niveaux (*levels*) le développement réflexif des enseignants :

- Le 1er niveau correspond à une simple narration (sans description précise) de faits de classe ;
- Le second niveau décrit des éléments de classe sans recours aux termes adéquats (ex : *formation de groupes*) ;
- Le 3ème niveau se caractérise par la dénomination exacte de ce qui est entrepris (ex : *travail en groupes coopératifs*) ;
- Le 4ème niveau justifie la méthode employée par des préférences personnelles ou une habitude de travail ;
- Le 5ème niveau justifie la méthode employée par des arguments pédagogiques/théoriques (ex : *le travail en groupe permet de développer telle compétence*) ;
- Le 6ème niveau ajoute à la justification pédagogique de la méthode, une justification en lien avec le contexte de la classe (ex : *les élèves de cette*

classe, de milieux socio-économiques très différents, rencontrent beaucoup de difficultés à travailler

- Le 7ème niveau ajoute un élément au précédent dans la mesure où l'enseignant accédant à ce niveau considère son acte en regard de considérations politiques, morales ou éthiques assignées à l'enseignement
(Derobertmeasure, 2012, p. 60)

Des deux modèles précédents, nous retiendrons que la réflexivité peut faire l'objet d'une hiérarchisation afin d'en apprécier la « profondeur » et donc l'idée qu'il existe des niveaux de réflexivité. On notera également que cette hiérarchisation des niveaux de réflexivité en termes de valeurs, a été questionnée, critiquée sinon nuancée, à cause des risques qu'elle soulève (Hatton et Smith, 1995).

3.7.7 Le modèle de Zeichner et Liston (1990)

Ce modèle s'inscrit plutôt dans une approche thématique et horizontale des contenus (Collin, 2010). Il s'intéresse à « ce sur quoi » porte la réflexion.

La première famille regroupe tout ce qui a trait à la sphère du savoir, des contenus académiques. L'intérêt porte également sur la transposition devant être établie à partir de ce pôle afin de permettre la compréhension de l'élève (Zeichner & Tabachnick, 2001).

La deuxième famille concerne la notion d'efficacité sociale, c'est-à-dire, la préoccupation pour l'enseignant concernant la « bonne » application de ce qu'il est supposé faire en regard des données scientifiques du domaine de l'enseignant. Collin (2010, p. 34) précise deux tendances : « *une tendance techniciste, qui correspond à la rationalité technique de Schön (1983) ; une tendance délibérative, dans laquelle l'enseignant doit choisir parmi différentes voies scientifiques possibles* ».

La troisième famille de préoccupations possibles est d'inspiration développementaliste, ce qui signifie que la réflexion porte davantage sur l'élève, ses spécificités, ses pensées, son stade de développement. La dernière famille de contenu sur laquelle peut reposer la réflexion du futur enseignant est à relier à ce que les auteurs nomment reconstructionnisme social qui renvoie au contexte politique et social dans lequel l'École prend forme, à la recherche de l'équité et à la prise en considération des missions éthiques de l'éducation. (Derobertmeasure, 2012, p. 61)

3.7.8 Le modèle de Jorro (2005)

Dans le cadre de ces travaux, l'auteur développe ici un modèle intégratif, combinant des seuils de réflexivité, des postures réflexives (retranchement, témoignage, questionnement) et des formes autoévaluatives (Derobertmeasure, *Ibid*).

Selon Jorro (2005) , la pensée des praticiens réflexifs s'élabore selon trois seuils de réflexivité :

- Le reflet (observations et descriptions d'éléments de la pratique jugés importants),
- L'interprétation (problématisation et questionnement autour d'un fait relevé, lequel sera replacé dans un cadre de référence afin d'en permettre une réinterprétation) et
- la fonction critique régulatrice (forme élaborée de la réflexivité caractérisée par la proposition d'alternatives aux situations rencontrées et la formulation de prescription à adopter).

À ces modèles théoriques de la réflexivité nous ajouterons celui proposé par Couturier (2013) s'inspirant du mode de connaissance praxéologique proposé par Bourdieu (1972).

3.7.9. Le modèle de la navigation à vue dans les plans de la réflexivité (Couturier, 2000)

Couturier (2000, 2002b, 2013) développe sa réflexion avec l'hypothèse que la réflexivité ne peut se réduire à une dimension existentielle, à une réflexion du sujet sur lui-même, qui la centrerait uniquement sur l'individu et ses affects. Autocentrée elle risquerait ainsi le solipsisme, car elle pourrait déboucher sur une réflexivité sans fin renvoyant à l'égo du sujet et ayant selon Ricoeur (1988) perdu son contact avec le monde scientifique.

La centration de l'agir professionnel sur le plan réflexif constitue alors une réduction majeure de l'action professionnelle à la dimension de production discursive du rapport de l'agent professionnel au monde tel que perçu. (Couturier, 2000, p. 142)

Afin de ne pas restreindre l'usage de ce concept au seul plan réflexif, Couturier, (1999, 2000, 2002a), dans la continuité des travaux de Eraly (1994) propose donc de ne pas considérer la réflexivité uniquement comme « un rapport à soi fondé sur l'introspection ».

À l'encontre de ce sens commun, Eraly (1994) rappelle avec raison que l'action humaine se réalise sur trois plans irréductibles les uns aux autres: le plan irréfléchi, soit le tacite, l'incorporé, le rapport pratique au monde; le plan réfléchi, soit le discursif, la mobilisation de la pensée sur un objet; et le plan réflexif où l'objet de la réflexion est l'expérience de soi. (Couturier, 2002b, n.p)

Avec Castoriadis (1999), nous pensons qu'il faut élargir la signification que peut revêtir la réflexivité, notamment dans l'usage qui peut en être fait dans l'analyse des pratiques au sens où elle constituerait une voie d'accès à l'élucidation d'une praxis entendue comme « un travail par lequel les hommes essaient de penser ce qu'ils font et de savoir ce qu'ils pensent » (p. 8).

Couturier (2013) propose un modèle théorique de la réflexivité qui se déploie sur cinq plans logiques :

1. Le plan irréfléchi où la réflexion n'a pas d'objet explicite puisqu'elle porte sur l'ajustement des actions à leurs possibles structurels. Cela concerne le tacite, l'incorporé, le rapport pratique et immédiat au monde. Il s'agit du sens pratique au sens de Bourdieu.
 2. Le plan réflexif où l'objet du réfléchissement en temps réel est l'expérience intime de soi, de sa propre pratique, souvent dans une perspective praxéologique d'accroissement de l'efficacité de l'action.
 3. Le plan réfléchi subjectivant, ou le plan discursif, de la parole, de la mobilisation de la pensée sur un objet dans une relation affective, dans sa nécessité de produire du sens. Il s'agit de la réflexion au sens commun du terme. La réflexivité ici ne dissocie pas l'objet de la réflexion de l'expérience de la réflexion et a une fonction identitaire pour soi et pour autrui.
 4. Le plan réfléchi objectivant, soit le travail d'objectivation, de production d'un logos rationnel, avec sa dimension collective et méthodologique telle que présentée par Bourdieu.
 5. Le plan de la médiation sociale, où il n'y a pas de regard focal à partir du sujet. Le social produit et se reproduit dans l'interaction des institutions. Il s'agit de la partie institutionnelle de la réflexivité développée par Giddens. Le rapport du sujet à son expérience est alors médié par le mouvement de structuration du social.
- (Couturier, 2013, p. 13)

Ainsi que nous l'avons précédemment évoqué, le recensement des écrits à propos du concept de pratique réflexive ouvre sur une vaste nébuleuse, où se côtoient différentes planètes représentant autant de conceptions et de typologies différentes pour appréhender ce terme.

Ainsi que les travaux de Lynch (2000) l'attestent, mais également les différents modèles théoriques attachés à la notion de réflexivité, ce concept se situe à la croisée de nombreuses sciences humaines, et abrite une multitude d'options théoriques et de sens (Vacher, 2011). La réflexivité apparaît aussi, comme le souligne Saussez, Ewen et

Girard, (2001) une notion floue, sujette à de multiples interprétations. Bref, un concept dont l'ambiguïté et la polysémie masquent les contours.

Si l'on cherche cependant à trouver un dénominateur général commun à cette notion, elle peut toutefois selon (Béziat, 2013) se caractériser par la volonté de placer le sujet

Dans un effort d'interprétation, de compréhension, de narration, et dans un effort de confrontation de ce rapport construit au monde avec l'expérience, le vécu, les normes, la diversité, l'autre... Plus globalement, elle interroge les processus d'interaction entre la pensée et l'action. (Beziat, *Ibid*, p. 1)

C'est ce projet d'identifier quelques dénominateurs communs à cette notion extensive qui nous intéresse ici. Quelles caractéristiques communes retenir des différentes définitions associées au concept de réflexivité ? En quoi ces caractéristiques peuvent-elles intéresser l'analyse des pratiques ?

3.8 Les dénominateurs communs au concept de réflexivité

Selon Calderhead (1992, dans Saussez *et al.*, 2001) cinq dimensions peuvent être repérées pour analyser la manière dont est envisagée la réflexion (en formation initiale d'enseignants) :

- La nature du processus activé ou comment est définie la réflexion,
- L'objet du processus de réflexion ou sur quoi on fait prioritairement porter la réflexion,
- Les conditions requises au processus de réflexion ou les caractéristiques personnelles ou situationnelles nécessaires à la réflexion,
- La justification du processus ou les raisons invoquées pour l'introduire en formation,
- Le produit du processus de réflexion ou le sur quoi débouche ce processus. (*Ibid*, p. 71-72)

Si nous reprenons ces différents angles d'approche possibles du concept de réflexivité et que nous les associons au projet de mieux comprendre les invariants inducteurs de réflexivité dans les dispositifs d'analyse des pratiques, nous pourrions nous intéresser à plusieurs de ses composantes.

1) Au type de processus réflexif mis en œuvre par l'animateur d'un groupe d'ADP, et aux conditions que requiert l'induction de ces processus réflexifs

2) Aux objets sur lesquels porte la réflexivité de l'animateur, c'est-à-dire aux objets composant la pratique (interroge-t-elle les pratiques concrètes, les finalités, les valeurs, les intentions, les modèles théoriques, l'habitus, etc.)

3) Aux finalités associées à la réflexivité dans l'analyse des pratiques, à ces visées de professionnalisation, de régulation, de production de savoir, de résolution de problème...

4) La perspective temporelle associée au processus réflexif soit la dimension diachronique des pratiques réflexives, mais qui pourrait aussi intéresser la biographie des personnes

5) À ce que produit le processus réflexif, à ces effets (cette dimension rejoignant la question de l'évaluation des effets des pratiques réflexives)

Par ailleurs une série de traits distinctifs nous paraissent essentiels pour caractériser la notion de réflexivité :

- « L'analyse des situations rencontrées et la notion d'expérience sont des aspects clefs du concept de la réflexivité. » (Derobertmeasure, p. 48)
- Il est intéressant de le distinguer la notion de réflexivité de celle de réflexion. Selon Donnay et Charlier (2008) cité par Vacher (2011) la réflexivité implique un méta niveau d'analyse. Selon Vacher « La réflexivité englobe la réflexion, elle est à la fois réflexion sur la situation et réflexion sur la réflexion. (2011, p. 9).
- Il existe différents plans de réflexivité (Couturier, 2013). La réflexivité comme propriété de la conscience constituerait la « réflexivité générique » et s'entrelacerait et se conjuguerait avec l'idée d'une « réflexivité critique », qui désigne une réflexivité, non déterminée par elle-même, se construisant dans un contexte social-historique. (Bertram, s.d.).
- La réflexivité s'inscrit dans un processus temporel supposant des paliers. En référence à Piaget, mais également sur la base des travaux de Vermesch, Faingold (2003) identifie dans le processus réflexif deux temps, deux paliers de réflexivité : Une phase de réfléchissement qui permet au sujet de recontacter son vécu subjectif et d'en effectuer une première mise en mots

descriptive, et une phase de réflexion, c'est-à-dire un travail de retour plus distancé sur les éléments déjà conscientisés. (Faingold, *Ibid*, p.18).

- Sur le registre des finalités, on pourrait dénombrer des visées propres à la démarche réflexive. En l'occurrence, il est prêté aux démarches se réclamant de cette filiation à la réflexivité de permettre au sujet de se mettre à distance, de favoriser des processus de distanciation vis-à-vis de sa pratique et de soi-même. Ainsi que l'exprime Faury (2012), Il s'agit par un travail réflexif de

prendre conscience de la perspective depuis laquelle on parle, avec quels présupposés (postulats, hypothèses), quels a priori, suivant quelles valeurs implicites, selon quelles normes (notamment de communication) intégrées ». De favoriser une prise de conscience de que les sujets mobilisent dans leur pratique professionnelle (comme affects, attitudes, postures...). En quelque sorte de se regarder fonctionner afin de donner du sens aux actes posés. Faury (2012, *n.p.*)

Par ailleurs, la pratique réflexive favorise la circulation entre le champ théorique et pratique. Elle trouve sa place à l'interface entre les savoirs de l'expérience et les savoirs théoriques, permet de développer une perspective qui unit de façon fonctionnelle le vécu des stages [issu de l'expérience] et les apports théoriques. (Vacher, 2011)

- La réflexivité se définit ainsi « comme un mouvement de la pensée du sujet qui revient sur lui-même pour prendre conscience de son mode de fonctionnement » (Vinatier, 2012, p. 44). Elle lui permet en sorte de se regarder fonctionner afin de donner du sens aux actes posés.

3.9 Les différents niveaux de la réflexivité

Au stade de notre réflexion, il nous paraît également intéressant d'observer que la réflexivité peut se situer dans le discours que le sujet porte sur lui-même et sur son action, mais également se manifester à partir d'un échange, d'une série d'interaction relevant d'un niveau interpersonnel ou de nature groupale, mais également être située, associée au dispositif par le cadre, reliée à des instruments et des techniques pédagogiques au sens où le dispositif en tant qu'espace-temps structuré par des

méthodes, peut favoriser, induire des postures réflexives. Dans cette perspective, nous nous interrogeons sur la pertinence que pourrait avoir l'utilisation de la méthode d'analyse multiréférentielle (Ardoino, 1999) pour situer les différents niveaux où peut se repérer la réflexivité. En conjuguant la réflexivité à la logique de l'analyse multiréférentielle, nous pourrions ainsi identifier plusieurs niveaux irréductibles, mais interreliés :

- Le niveau de la réflexivité personnelle : située chez un acteur;
- Le niveau de réflexivité interpersonnel : de nature dialogale;
- Le niveau de la réflexivité groupale : liée aux interactions entre les acteurs;
- Le niveau de la réflexivité organisationnelle : lié aux dimensions logico-objectives, aux dispositifs, aux cadres, aux outils;
- Le niveau de la réflexivité institutionnelle : lié aux finalités des institutions, et qui renvoie ici au plan de la réflexivité médiée de Giddens cité par Couturier (2013).

4. OBJECTIFS DE RECHERCHE

L'objectif d'une recherche peut se diviser en deux parties: l'objectif général et les objectifs opérationnels. L'objectif général concerne la contribution que les chercheurs espèrent apporter en étudiant un problème donné, tandis que les objectifs opérationnels spécifiques (qui doivent être opératoires) concernent les activités que les chercheurs comptent mener en vue d'atteindre l'objectif général. « Les objectifs de recherche sont des mandats que se donne le chercheur quant à son objet de recherche » (Bouchard, 2005, p. 76). Ces mandats découlent du problème identifié auparavant et indiquent les intentions du chercheur à propos de son objet de recherche. Il importe de retenir que les objectifs sont des activités de recherche, exprimées sous forme de verbes d'action, qui donnent des indications précises quant aux choix méthodologiques à faire.

4.1 Objectif général

Cette recherche a pour objectif général de mettre en évidence les invariants praxéologiques inducteurs de réflexivité en jeu dans l'analyse des pratiques

professionnelle afin de mieux comprendre le travail effectif des formateurs et animateur de groupe d'analyse des pratiques professionnelles, qui interviennent auprès de professionnels ou d'étudiants exerçant ou qui seront amenés à exercer dans les métiers relationnels.

4.2 Objectifs spécifiques

L'objectif spécifique doit cibler un objet précis, qui soit directement ou indirectement, lié à l'énoncé de l'objectif général

Comme objectifs spécifiques associés à notre recherche, on retiendra le projet de :

- Identifier les schèmes organisateurs de l'activité des animateurs de groupe d'analyse des pratiques
- Déterminer la structure conceptuelle des situations, soit l'ensemble des concepts pragmatiques qui servent à orienter l'action ;
- Identifier le modèle opératif sous-jacent à l'activité d'analyse des pratiques professionnelles;
- Décrire les dynamiques interactionnelles favorisant, induisant des processus réflexifs;
- Modéliser un processus d'analyse des pratiques dédié aux métiers relationnels en identifiant les organisateurs de cette activité.

TROISIÈME CHAPITRE – MÉTHODOLOGIE

À travers cette question nous tenterons d'indiquer les principes méthodologiques qui devraient nous permettre d'accéder à ce qui constitue le système des invariants praxéologiques, autrement dit à la logique d'organisation de l'activité de l'analyste des pratiques. La finalité de notre recherche visant à élaborer une didactique de la dimension réflexive de l'analyse des pratiques en vue de mieux comprendre la spécificité du travail des formateurs menant ces dispositifs, il nous faudra à partir du cadre conceptuel proposé par la didactique professionnelle opérationnaliser notre cadre de référence afin de rendre effectif notre projet de recherche.

Selon Gauthier (2009), la méthodologie représente les idées directrices de recherche :

La méthodologie de la recherche englobe à la fois la structure de l'esprit et de la forme de la recherche et les techniques pour mettre en pratique cet esprit et cette forme (méthode et méthodes). Nous concevons que le cœur de la méthodologie contemporaine de la recherche sociale est l'acte d'observation qui est lié à un cycle de théorisation. C'est la confrontation des idées, issues à la fois de l'expérience et de l'imagination aux données concrètes, dérivées de l'observation, en vue de confirmer, de nuancer ou de rejeter ces idées de départ. (p. 8)

Dans le cadre de notre recherche, il s'agit donc de se doter d'une méthodologie qui nous permette de relier notre question de recherche portant sur l'identification d'invariants praxéologiques inducteurs de réflexivité guidant le processus de l'analyse des pratiques avec une démarche rigoureuse d'observation nous permettant de rendre compte et d'analyser ces variables.

Nous avons défini dans un premier temps la réflexivité comme une propriété de la conscience humaine de faire retour sur elle-même, comme une réflexion se prenant elle-même pour objet, mais plus encore dont on pourrait faire procéder la conscience même. Schématiquement, elle représente la capacité et la volonté pour le sujet d'interroger son rapport au monde et à son expérience, de le rendre problématique en le mettant à distance via un travail d'objectivation.

Dans nos derniers écrits, nous avons cherché à mieux cerner le concept de réflexivité, que nous avons défini comme cette propriété de l'esprit humain de se saisir de l'extérieur, grâce à un processus d'objectivation et qui permet donc à la conscience de faire retour sur elle-même.

À partir des concepts d'objectivation et de prise de conscience, nous avons fait l'hypothèse que la réflexivité entendue comme la capacité se représenter soi-même ou ses actions comme des objets se situant au sens étymologique du mot au-devant de soi (*objectum*) implique nécessaire un rapport d'objectivation et participe en ce sens de cette capacité humaine de se saisir hors de soi pour se représenter le réel.

La mise en relation des concepts de conscience de soi et d'objectivation nous permet donc de définir la réflexivité comme un processus d'objectivation favorisant une prise de conscience des rapports que le sujet entretient au réel, à soi, et aux autres.

À partir de cette définition de la réflexivité. Nous ferons l'hypothèse que l'étude des processus induisant une démarche réflexive pourrait passer indirectement par l'examen des conditions facilitant la construction des rapports d'objectivation, par l'identification des actes de médiation autorisant ce processus, mais aussi par le recensement des prises de conscience qu'elle autorise.

C'est ce projet de recherche consistant à appréhender le processus réflexif que nous voudrions à présent approfondir. Il s'agira donc pour nous d'esquisser un dispositif méthodologique qui vise à rendre traitable les objectifs opératoires de la recherche à savoir identifier les invariants praxéologiques inducteurs de réflexivité dans les dispositifs d'analyse des pratiques. Pour ce faire, il s'agit de se doter d'une méthodologie susceptible d'orienter et de guider la démarche d'investigation empirique (Férreol et Deubel, 1993, cité par Lenoir *et al.*). La méthodologie devra en en sens préciser les démarches et les stratégies de recherche qui devront être entreprises pour permettre l'étude de notre objet (Lenoir, 1993).

Cherchant à mieux comprendre l'activité d'intervenants animant des dispositifs d'analyse des pratiques censés soutenir un travail réflexif, notre projet de recherche requiert nécessairement de se doter d'une théorie de référence pour définir et analyser

l'activité et les processus réflexif, et d'une méthodologie pour appréhender notre objet, ainsi qu'une démarche de recueil et d'analyse des données.

1. OPERATIONNALISER LE CONCEPT DE REFLEXITE

Ainsi que nous l'avons précédemment évoqué, le recensement des écrits à propos du concept de réflexivité ouvre sur une vaste nébuleuse, ou se côtoient différentes planètes représentant autant de conceptions et de typologies différentes pour appréhender ce terme. Aussi, le concept de réflexivité n'offre pas une définition univoque et paraît de ce fait difficile à cerner et à opérationnaliser.

C'est ce projet d'identifier quelques dénominateurs communs à cette notion extensive qui nous intéresse ici. Quelles caractéristiques communes retenir des différentes définitions associées au concept de réflexivité ? En quoi ces caractéristiques peuvent-elles intéresser l'analyse des pratiques ?

1.1 Les composantes de la démarche réflexive

Si nous reprenons ces différents angles d'approche possibles du concept de réflexivité et que nous les associons au projet de mieux comprendre les invariants inducteurs de réflexivité dans les dispositifs d'analyse des pratiques, nous pourrions nous intéresser à plusieurs de ses composantes.

Ainsi que nous l'avons déjà évoqué dans notre travail précédent on retiendra cinq thématiques d'étude possibles. (Saussez *et al.*, 2001).

1) Au type de processus réflexif mis en œuvre par l'animateur d'un groupe d'ADP, et aux conditions que requiert l'induction de ces processus réflexifs

2) Aux objets sur lesquels porte la réflexivité de l'animateur, c'est-à-dire aux objets composant la pratique (interroge-t-elle les pratiques concrètes, les finalités, les valeurs, les intentions, les modèles théoriques, l'habitus.)

3) Aux finalités associées à la réflexivité dans l'analyse des pratiques, à ses visées de professionnalisation, de régulation, de production de savoir, de résolution de problème.

4) La perspective temporelle associée au processus réflexif soit la dimension diachronique des pratiques réflexives.

5) À ce que produit le processus réflexif, à ses effets (cette dimension rejoignant la question de l'évaluation des effets des pratiques réflexives)

A partir des travaux de Derobertmeasure, nous avons également pu identifier que les modèles théoriques de la réflexivité se distinguaient par leurs conceptions, lesquelles laissent apparaître trois grandes dimensions :

les premiers modèles envisagent la réflexivité dans une perspective temporelle (notamment cyclique pour les modèles de Kolb, de Korthagen et de McAlpine), d'autres selon une hiérarchisation verticale (modèles de Van Manen, de Hatton & Smith et de Sparks-Langer *et al.*) et d'autres encore selon une conception plus thématique (ou horizontale) (Zeichner & Liston). (Derobertmeasure, 2012, p. 52)

Dans l'intention de mieux saisir les éléments nous permettant d'opérationnaliser le processus réflexif, nous retiendrons de ces différents modèles les idées essentielles suivantes :

- Avec Kolb (1984) le principe que la boucle réflexive reliant l'expérience à la réflexion sur cette expérience constitue le moteur essentiel de l'apprentissage.
- L'idée selon laquelle les individus mettent en place, par nature, une réflexion systématique au sujet de leurs expériences (Korthagen & Vasalos, 2005)
- L'idée que la réflexivité s'alimente d'une prise en compte des dimensions singulières de la situation et apparaît en ce sens comme une réflexivité ancrée, située dans un rapport à une situation. Par ailleurs, on retiendra ainsi que le souligne Derobertmeasure (*Ibid*), que ce modèle n'est pas uniquement centré sur la rationalité et intègre des éléments liés aux valeurs, à l'histoire, aux émotions et sentiments de l'acteur.
- La notion d'évaluation de l'action et son lien avec les connaissances de l'acteur Mac Alpine *et al.* (2002 ; 2004), ainsi que sa complémentarité avec le processus décisionnel visant à réguler l'action.
- L'idée de considérer la réflexivité comme un dialogue avec les situations (Schön) qui permet aux praticiens de développer des savoirs dans l'action différents des savoirs académiques.
- L'idée de réflexion avant, pendant et après l'action (réflexivité pour, dans et sur l'action)

- L'idée selon le modèle de Van Manen (1977) ou de Sparks-Langer, Simmons, Pasch, Colton et Starko (1990) d'appréhender la réflexivité en termes de paliers, supposant une forme de hiérarchisation.
- L'idée selon le modèle de Zeichner et Liston (1990) de décrire dans le cadre d'une approche thématique le « ce sur quoi » porte la réflexion.
- L'idée de développer un modèle intégratif de la réflexivité au sens de Jorro (2005) combinant des seuils de réflexivité, des postures réflexives et des formes autoévaluatives
- L'idée à partir du modèle de la navigation à vue dans les plans de la réflexivité (Couturier, 2000) de ne pas réduire la réflexivité à sa dimension introspective mais de l'ouvrir à d'autres dimensions telle le rapport pratique au monde, à la mobilisation de la pensée sur un objet (réflexivité objectivante), au plan de la médiation sociale (réflexivité médiée).

Par-delà la convergence et la divergence relative de ces modèles, dessinerait un modèle intégratif de la réflexivité associant des éléments constitutifs, des niveaux de réflexivité, des plans de réflexivité, des postures réflexives. De manière plus précise, et afin de proposer un modèle opératif, la réflexivité se signifierait par différents observables mettant en scène :

Comment peut-on reconnaître la présence de processus induisant de la réflexivité au cours de séance d'analyse des pratiques et pragmatiser en quelque sorte ce concept en le reliant à des indicateurs attestant de sa manifestation? À partir des éléments de définition que nous avons donnés du concept de réflexivité à propos des pratiques, tentons à présent d'identifier comment il pourrait se présenter en tant que phénomène sensible.

1.2 Les observables signalant la réflexivité

À cette attention, nous ferons l'hypothèse que les processus réflexifs peuvent se traduire et se donner à voir et à entendre à travers une série de comportements et d'attitudes manifestes. Par comportement (ou attitude) manifeste, nous entendons au sens large, l'ensemble des attitudes verbales ou infraverbales exprimées par les

participants au cours d'une séance d'analyse des pratiques et qui pourraient servir d'indicateurs attestant de processus réflexifs.

Au stade d'une réflexion, qui reste encore à approfondir sur ce sujet, nous proposons ci-dessous des traits indicatifs qui pourraient signifier la manifestation d'un processus réflexif. Ces attitudes et comportements sont décrits à partir du concept de réflexivité que nous avons retenu et présenté dans la logique du dispositif pédagogique qui structure très généralement la conduite d'un travail d'analyse des pratiques. On rappellera que ce travail au cours d'une séance d'analyse des pratiques s'organise la plupart du temps autour de quatre temps inscrits dans une logique itérative, que nous pouvons résumer ainsi : 1) Choix et présentation par une personne d'une situation-problème l'ayant interpellé; 2) Évocation des problèmes et des interrogations associés; 3) Démarche d'analyse explicative et compréhensive; 4) Évocation de modes d'action possibles, recherche de solutions pour remédier aux problèmes identifiés.

Si nous cherchons à situer les démarches réflexives et à titre indicatif, à évoquer quels peuvent être les critères témoignant d'un processus réflexif, sinon du développement de capacités réflexives, nous pourrions suggérer quelques-uns de ces traits possibles :

[Notons que ces traits constituent des critères généraux, et qu'il nous faudra pour chacun d'eux identifier des indicateurs comportementaux beaucoup plus précis pour objectiver réellement notre démarche de recherche]

1. Dans l'évocation et la description d'une situation-problème:

- Comportements (attitudes, discours) qui manifestent une prise de recul de distanciation vis-à-vis d'une situation;
- Capacité à analyser le déroulement d'une situation, en décomposant les éléments la constituant;
- Comportements qui montrent au sens de Vygotski « une conscience vécue d'expériences vécues »;
- Comportements qui signent une réflexion sur l'action;
- Comportements manifestant un travail d'objectivation, de description d'une situation;

- La capacité de l'acteur à rendre compte de ses valeurs, à faire part de ses émotions et de ses sentiments
 - Comportements qui visent à mieux se représenter la situation, qui montrent une meilleure compréhension de la situation, qui manifestent un travail du sens.
2. Dans le travail de problématisation:
- Attitudes et discours cherchant à problématiser la situation;
 - Formulation de problème éclairée par une démarche d'analyse;
 - Formulation des problèmes qui témoigne d'un niveau d'implication personnelle.
3. Dans la démarche d'analyse:
- Attitudes qui évoquent une réflexion, une interrogation sur les postures professionnelles mobilisées dans l'action;
 - Capacité à accéder à un niveau de conceptualisation abstraite (Kolb, 1984);
 - Capacité à articuler la pratique avec des éléments de réflexion théorique;
 - Comportements indiquant une méta-analyse au sens d'une réflexion sur la réflexion;
 - Capacité à formuler des conceptions sous-jacentes et des modèles implicites qui gouvernent l'action, capacité à prendre conscience des déterminants qui régissent les pratiques professionnelles.
4. Dans la démarche de recherche de solution:
- Attitude qui évoque un engagement dans l'action soutenu par une réflexion éthique;
 - Recherche de solution inscrite dans la continuité de la démarche d'analyse;
 - Prise en compte du caractère hétérotélique de l'action humaine et de l'écologie de l'action.
5. Dans le développement de capacités métacognitives
- La capacité à situer développer des capacités métacognitives autorisant une « réflexion sur la réflexion les objets sur la lesquels porte la réflexion
 - La capacité de développer des apprentissages à partir de la démarche d'analyse

NB : L'étude de ces composantes nous invite à penser la réflexivité en termes d'activité psychologique fonctionnelle. Aborder ces phénomènes sous l'angle fonctionnel, consistera selon les propositions avancées par Claparède (1933), à propos des conduites psychologiques, à mieux comprendre les ressorts et la genèse de ces processus. « Poser la question fonctionnelle, affirme-t-il, c'est non seulement se

demander quel est le rôle d'un phénomène, mais dans quelles circonstances survient-il, quelle est la situation qui l'engendre ? » (n.p).

La psychologie fonctionnelle est celle qui envisage les phénomènes psychologiques du point de vue du rôle qu'ils jouent dans la vie, du point de vue de leur utilité pour l'individu ou pour l'espèce, qui les envisage par conséquent dans leurs rapports avec les besoins (Claparède, *Ibid*)

Dans cette optique, il nous semble intéressant de rappeler que la mobilisation de la conscience réflexive dans une formation met en jeu selon Pastré (2012*b*) trois grandes fonctions distinctes :

- Une fonction rétrospective d'analyse de l'activité, qui a pour objet de reconstituer la part de rationalité d'une action, son déroulement temporel, sa nécessité. Alors même souligne Pastré (*Ibid*) qu'elle est souvent vécue de façon contingente.
- Une fonction expressive ou affective, qui porte sur les sentiments, qui permet de revenir sur « les affects qui accompagnent normalement les faits vécus » (Pastré, *Ibid*, p. 2) et qui parfois confère à l'analyse réflexive une fonction cathartique.
- Une fonction identitaire, qui porte sur la construction du soi et qui relève selon la distinction opérée par Samurçay et Rabardel (2004) entre une activité productive et une activité constructive, de cette dernière, source d'une « genèse identitaire » inscrite dans de la longue durée.

1.3 Précision sur la notion d'inducteur de réflexivité

Pour l'Encyclopédie Universalis l'induction désigne (que ce soit en électromagnétique ou en biologie) les phénomènes d'enclenchement, d'initialisation d'un processus. Etymologiquement, selon Ray et Tanet (2000), le verbe induire provient de l'ancien français *enduire* « conduire, inciter, », « amener à l'esprit », d'après le latin *inducere*

« conduire dans, vers », « faire avancer ». L'adjectif inducteur a eu le sens (1624) de « personne qui induit à faire quelque chose » par emprunt au bas latin *inductor* (de *inductum*). Le mot a été repris comme adjectif (inducteur, inductrice) au milieu du XIX^e siècle en sciences (1866) puis comme nom masculin (1873) à partir du radical de *induction*.

Nous nous intéressons ici à «des inducteurs de réflexivité», c'est-à-dire aux processus, susceptibles d'activer les schèmes des participants par rapport aux différentes opérations du processus réflexif et son contenu.

1.4 Préalable contre l'illusion mécaniste

Notre projet de recherche vise à identifier des invariants praxéologiques inducteurs de réflexivité. Dans cette optique, il s'agit d'établir des liens qui relieront des postures d'animation, des interventions, des techniques d'animation, des interactions dialogales entre les acteurs générant des processus réflexifs.

On notera d'emblée que l'établissement de ces liens présente un obstacle épistémologique de taille, car ils ne relèvent pas d'un modèle déterminisme classique de type linéaire, mais plutôt d'un modèle galiléen (Jacques Ardoino, 2004) impliquant une dimension dialectique, une interactivité. Aussi devons-nous nous interroger et préciser par la suite le régime de causalité envisagé. Pour l'exprimer autrement, dans l'étude des relations interhumaines, nous sommes confronté à un haut niveau de complexité. Ainsi que l'évoque Pastré *et al.* (2006) :

L'accès au résultat de l'action n'est pas souvent direct, ni souvent accessible ; il peut n'être que partiel. Les effets qu'elles produisent dépendent généralement d'un faisceau de facteurs parmi lesquels il n'est pas facile d'identifier ceux qui relèvent de l'action propre du professionnel. (Pastré *et al.*, *Ibid*)

Dans cette optique, il s'agit plutôt de parler de processus réflexifs plutôt que de comportements réflexifs. Au sens où par processus, il s'agit de désigner davantage une dynamique, une démarche attestant d'un travail réflexif plutôt que de considérer la réflexivité comme un état de fait finalisé, incarné dans des comportements.

Par ailleurs, notre projet d'identifier les processus inducteurs de réflexivité, ne suppose pas pour autant que leurs existences garantissent l'effectuation réflexive. Autrement dit, les éléments de la situation pédagogique qui comprennent l'ensemble des interactions entre les acteurs, mais également les composantes de l'analyse des

pratiques au sens où les décrivent Charlier, Beckers, Boucenna, Biemar, François et Leroy, (2013) ne sont que des inducteurs potentiels (ou en puissance). Leur présence ne garantit en rien l'activation du processus réflexif chez les participants.

Dans la mesure en effet où, nous ne sommes pas dans un modèle mécanique linéaire, dans un schéma stimulus/réponse, il est difficile de se situer dans un schéma stricte reliant des causes à des effets. Par ailleurs, nous ferons aussi l'hypothèse que l'inducteur ne peut fonctionner que par l'opération conjointe des interactants.

Notre hypothèse est que ces inducteurs se manifestent dans les interactions animateur / participants, mais également participants / participants et qu'ils émergent également du dispositif et de ses composantes (des consignes, des méthodes, des modes de travail proposés aux participants) autrement dit, qu'il se manifeste à partir de ce que la didactique professionnelle nomme la situation.

Il nous paraît opportun de formaliser les idées inspirées par l'article de Fabre (2009) sur les inducteurs de problématisation, pour préciser cette notion et la notion de schème.

- Idée de distinguer les inducteurs (éléments du milieu pédagogique selon Fabre) de ce qu'ils induisent, autrement dit des schèmes que les inducteurs activent, à savoir des schèmes de réflexivité (de « réflexivation » ?) = *néologisme inspiré par le concept de problématisation de Fabre*)
- Idée que les inducteurs de réflexivité peuvent se repérer au niveau des énoncés produits par l'animateur, mais aussi dans les interactions entre les acteurs (participants et animateur), et qu'ils relèvent aussi des composantes du dispositif qui serait en mesure d'activer chez les participants des schèmes de réflexivité.

Dans cette perspective, notre recherche visera donc à démontrer l'existence de types d'inducteur de réflexivité visant à soutenir certains processus réflexifs et qui permettent aux sujets de construire des rapports d'objectivation et de conscientisation.

Aussi pourrions-nous établir une typologie à partir des composantes de l'ADP

Notre étude en effet sur les inducteurs de réflexivité, pourrait viser à l'identification d'une série d'inducteurs dont les effets permettraient de formaliser une typologie les caractérisant.

1.5 Une typologie possible différenciant des types d'inducteur en fonction de leurs visées et de leurs manifestations

- Inducteur de réflexivité de type 1 : les inducteurs de représentation (qui visent à objectiver les données de la situation).

Il s'agirait d'inducteurs qui aident à se re-présenter la situation (également au sens de pouvoir la communiquer à autrui) et le vécu associé à la situation. Ces inducteurs favoriseraient le réfléchissement dans la mesure où ils aideraient le sujet à se remémorer son vécu subjectif et à en effectuer une première mise en mots descriptive.

Autrement dit, des inducteurs qui permettent de décrire, construire, dépeindre la réalité (comment passer du réel à la réalité au sens où la réalité correspond à une construction sociale, psychique, culturelle, dans la mesure en effet où pour reprendre une citation du talmud, « nous ne voyons pas le monde tel qu'il est mais plutôt tel que nous sommes »).

- Inducteur de type 2 : les inducteurs de problématisation (qui visent à problématiser la situation)

Il s'agirait d'inducteurs qui permettent de problématiser une situation-problème. Problématiser revient à déterminer ce qui pose question, c'est se demander sous quel angle poser les problèmes (problem setting) avant de les résoudre (problem solving). C'est construire l'objet d'analyse en déterminant un champ d'investigation possible.

- Inducteur de type 3 : les inducteurs analytiques (qui visent à analyser la situation, à faire prendre conscience des constituants de l'action et des liens qui les unissent)

Il s'agirait d'inducteurs qui permettent un travail poursuivant une double finalité à fois explicative et compréhensive (inducteurs de causes et inducteurs de sens) Analyser suppose un travail de déconstruction, qui correspond à l'enjeu de l'analyse explicative, qui étymologiquement signifie décomposer, en dépliant en

quelque sorte une situation compliquée, pour identifier des hypothèses de causes à l'origine supposée de problèmes.

Comprendre suppose un travail de reconstruction pour ressaisir ensemble et avec autrui les éléments de la situation. Au sens étymologique du mot comprendre (*cum-prehendere* = saisir ensemble, avec), il s'agit de s'appropriier des éléments et dégager des hypothèses de sens.

Ce travail suppose de recourir à des modèles de lecture implicite ou explicite, à des théories personnelles ou savantes, qui permette de mieux contempler (regarder selon une certaine perspective, avec recul) les situations-problèmes.

- Inducteur de type 4 : les inducteurs de théorisation (qui visent à théoriser l'action)

Il s'agirait d'inducteurs qui à aide à prendre conscience de ce que nous apprend l'analyse, à créer des savoirs d'action ou de compréhension, pour à l'avenir mieux guider ses actions. Des inducteurs qui permettent de dégager des « règles » et des « modèles de compréhension » Généraliser à des classes de situations similaires (produire des schèmes d'action)

Correspond aux apprentissages réalisés par le sujet à partir de sa réflexion sur son expérience.

- Inducteur de type 5 : les inducteurs identitaires (qui visent à réinvestir l'action en tant que sujet agissant)

Il s'agirait d'inducteurs qui aident à s'appropriier les théories construites à partir des apprentissages réalisés pour les réutiliser dans l'action en les recontextualisant. Des inducteurs qui supposent une réflexion identitaire (qui-suis-je dans l'action ?) et une réflexion sur les possibilités offerte par le contexte (Charlier et al, 2013)

Nous pourrions également associer les inducteurs de réflexivité à des niveaux ou des types de réflexivité (en les associant aux modèles théoriques de la réflexivité)

Exemple à partir de la théorie de Couturier

=> Inducteur de réflexivité objectivante

=> Inducteur de réflexivité subjectivante,

=> Inducteur de réflexivité médiée

Dans cette perspective, le rôle de l'analyste consisterait à stimuler, à orienter et guider l'activation du processus réflexif. Les inducteurs représenteraient les moyens de cette activation et de cette orientation du processus réflexif.

NB : L'ensemble de ces idées sont le fruit d'une extrapolation, d'une projection théorique relevant d'une logique déductive et il serait sans doute préférable de les inférer à partir de données empiriques recueillies sur le terrain (selon une logique inductive)

2. ÉLÉMENTS MÉTHODOLOGIQUES ASSOCIÉS AU CADRE CONCEPTUEL DE LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE

Pour formaliser la démarche méthodologique associée à notre projet de recherche, nous nous appuyerons sur le cadre conceptuel proposé par Pastré (2011a) à travers sa trilogie de la conceptualisation dans l'action et sur les travaux de Vinatier (2007a, 2013) visant à adapter la didactique professionnelle à l'étude des métiers relationnels.

Plusieurs axes méthodologiques pourront ainsi nous servir de guide pour structurer notre méthode de recherche.

La didactique professionnelle s'appuie sur l'ergonomie qui lui inspire les méthodes d'analyse de la situation de travail. En l'occurrence elle distingue « la tâche » qui évoque selon Léontiev (1975) « un but dans des conditions déterminées », et « l'activité ». Le « quoi » et le « comment » du travail, la dimension prescrite et le travail réel.

Au niveau des tâches prescrites, il s'agira de décrire ce que doit faire l'analyste des pratiques, à partir du cahier des charges de l'analyse des pratiques, sinon à partir des finalités supposées de l'ADP, explicitées dans les écrits scientifiques et professionnels.

On soulignera avec Grangeat (2009) que ce projet de modéliser l'activité professionnelle procède d'une conception de l'activité considérée comme se composant d'une face comportant des aspects tangibles et observables, relatifs à la tâche, aux procédures à suivre et correspondant à la performance réalisée en situation ; et d'aspects

cognitifs plus difficilement observables, liés aux systèmes de connaissances qui soutiennent les actions des professionnels et qui se situent au niveau des conceptualisations. Rappelons ici que ces systèmes conceptuels reposent à la fois sur des savoirs épistémiques et des savoirs pragmatiques.

2.1 Identifier les concepts pragmatiques

Si l'on considère les concepts de schèmes et d'invariants opératoires comme des analyseurs des situations étudiées, il s'agira ici de repérer les concepts pragmatiques, nommés les invariants opératoires dans la terminologie de Vergnaud, qui structurent la tâche. Le concept pragmatique selon la didactique professionnelle doit posséder trois caractéristiques : a) il est issu de l'action, b) il sert à guider et à orienter l'action, c) il possède une dimension sociale.

Le recours au concept de schème de Vergnaud (1985, 1990) servira également à préciser les concepts pragmatiques. Les composantes d'un schème peuvent s'énoncer à partir :

- d'un but (ou plusieurs), des sous-buts, des anticipations
- des règles d'action, de prise d'information et de contrôle
- des invariants opératoires (concepts en acte et théorème en acte) qui assurent l'invariance dans l'organisation de l'action en permettant de découper le réel en classes de situations qui vont générer des règles d'action communes (Les invariants opératoires constitutifs des schèmes permettent au sujet de capturer, sélectionner et intégrer les informations présentes dans une situation et de les traiter grâce à des catégories de pensée qu'il a élaborées)
- des possibilités d'inférence qui permet des ajustements aux circonstances (Vergnaud, 1996)

Précisant le sens de cette notion, Pastré affirme que les invariants opératoires « ne sont pas d'abord des objets de pensée, mais des outils de pensée ; non pas ce que nous pensons, mais ce à partir de quoi nous pensons. Ce sont les outils qui nous permettent à la fois de nous représenter le monde et d'agir sur lui de façon efficace » (Kant, dans Pastré, 2002, p. 11).

Ces invariants praxéologiques pourraient être recherchés à partir des différentes formes d'organisation de l'activité. Et, ainsi que le souligne Vergnaud, dans « les gestes [...], les formes énonciatives et discursives des uns et des autres, l'interaction avec autrui et les compétences affectives » (Vergnaud, 2001, p. 17). C'est en fait la représentation intériorisée, en tant qu' « ensemble hiérarchisé de formes d'organisation de l'activité » (Ibid., p. 21) qui s'exprime à travers le geste. « La pensée est ainsi une fonction du corps tout entier. La pensée est un geste » (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006, p. 153).

Dans la perspective de recherche dessinée par la didactique professionnelle, nous devrions mener un travail visant à identifier l'ensemble des éléments constitutifs des schèmes organisateur de l'activité des analystes, leur permettant de s'ajuster aux besoins de chaque situation:

- les principes tenus pour vrais par les analystes en situation,
- Les règles d'action, de prises d'information et de contrôle,
- Les inférences en situation et en rapport aux buts.

2.2 Décrire le couplage schème-situation

Selon Vergnaud, il n'y a pas de situation sans schème et pas de schème sans situation, « Les schèmes ne peuvent être opératoires que s'ils reposent sur des invariants qui renvoient directement aux objets du réel et à leurs propriétés, ainsi qu'aux situations dont ils constituent une analyse » (1994, p. 190). Dans cette perspective, la compréhension du fonctionnement d'un système de signifiants s'articule autour de quatre instances: « les objets du réel (le référent), les invariants opératoires constitutifs des schèmes, le signifié et le signifiant ». (Vergnaud, *Ibid*).

Mayen (2012), pour décrire le concept de situations professionnelles dans une perspective pragmatique, évoque l'idée d'environnements qui proposent ou imposent au sujet quelque chose, qu'il nomme à partir des travaux de Winnicott, « le donné, matériel, ou objectif des situations ». Selon cet auteur, dans une intention de formation, il est nécessaire « d'identifier l'activité qu'exerce la situation sur les personnes et l'activité que les personnes exercent sur la situation et comment les deux formes d'activités se rencontrent, s'agencent et s'ajustent ou non » (2012, p. 60).

La notion de situation comme environnement est définie selon trois modalités, comme : « ce à quoi des personnes, professionnels ou futurs professionnels ont affaire, ce avec quoi ils ont à faire, ce de quoi ils ont à se débrouiller » (*Ibid*, p. 64).

En didactique professionnelle, la notion de situation est d'abord définie comme fin : les situations, notamment professionnelles, sont a/ce à quoi des professionnels ou futurs professionnels ont affaire, b/ ce avec quoi ils ont à faire (trouver le moyen de réaliser des tâches, de résoudre des difficultés de toutes natures...) au sens où ils doivent s'en accommoder et s'y accommoder. Les situations sont aussi c/ ce avec quoi ils ont à faire, au sens de ce avec quoi ils ont, en quelque sorte, à combiner leurs efforts, à coopérer : faire avec la situation, autrement dit encore, co-agir avec elle. Enfin, d/ ils ont à agir sur la situation, dans deux objectifs : pour la transformer dans le sens des buts attendus, mais aussi pour la redéfinir, la modifier, l'ajuster, afin de créer ou d'ajuster les conditions pour pouvoir tout simplement réaliser les tâches attendues, bref, pour pouvoir réussir à travailler.

La notion de situation est ensuite définie comme origine lorsqu'il s'agit de penser la conception d'une formation ou bien l'analyse d'une formation au regard de son potentiel pour l'action en situation de travail que des professionnels ou futurs professionnels devront déployer par la suite. Dans ce sens, nous pouvons reprendre un principe énoncé par certains ergonomes : a/ comprendre le travail pour le transformer par la formation professionnelle, b/ analyser le travail pour concevoir ou transformer la formation en fonction de la compréhension du travail.

Enfin, la situation professionnelle est moyen au sens où elle est un moyen de la formation : situation professionnelle telle qu'elle est ou plus ou moins aménagée, situation plus ou moins transposée et didactisée, mais toujours référée aux situations d'action. (Mayen, 2012, p. 62)

Associant cette définition de la situation comme environnement avec la notion de « caractéristique agissante » décrit par Léontiev (1975), Mayen (2012) propose de retenir que l'analyse de situation peut être considérée comme « le système des caractéristiques agissantes pour une catégorie de professionnels déterminés [...] comme l'analyse de cette part de l'environnement avec lequel une personne est en interaction » (*Ibid*, p. 64). Il précise par ailleurs que cette part agissante est faite « 1. de ce qui s'impose et qui relève de ce qu'on pourrait appeler les nécessités externes 2. de ce qui résonne singulièrement pour une catégorie de personnes et pour une personne singulière » (*Ibid*, p. 64). Dans cette optique l'action apparaît ainsi comme une forme de

« participation aux situations», comme « une action pouvant s'intégrer à la « dynamique de la situation », un forme de « co-action avec l'environnement de travail » (Ibid, 2004).

2.3 Identifier la structure conceptuelle de la situation

Se situant du côté de la tâche, la structure conceptuelle de la situation représente l'ensemble des concepts pragmatiques qui servent à orienter l'action, les liens entre les différents concepts pragmatiques. Elle comprend quatre éléments : a) des concepts organisateurs, b) des indicateurs, c) un ensemble de classe de situation, d) des stratégies attendues

2.4 Identifier le modèle opératif

Dans les tâches discrétionnaires, notamment dans les activités de service, le mode opératoire n'est pas précisé, mais laissé au libre choix des acteurs. L'analyse des modèles opératifs, proposée par la didactique professionnelle, s'opère à partir de l'observation du travail réel, qui correspond selon Leplat (1997), à la manière dont un acteur s'approprie la tâche et l'effectue.

Il s'agit de repérer les jugements pragmatiques, qui permettent de comprendre comment les agents organisent leur activité. Autrement dit, identifier le modèle opératif permet de décrire comment un opérateur mobilise la structure conceptuelle. À partir des jugements pragmatiques se dessine le modèle opératif.

2.5 Identifier les organisateurs de l'activité

La notion d'organisateur part de l'idée qu'il y a des invariances dans l'organisation de l'activité (Pastré, 2007). Du point de vue de la didactique professionnelle « Rechercher le ou les organisateur(s) de l'activité, c'est chercher à comprendre comment cette activité est reproductible, transférable et analysable » et faire « l'hypothèse que le noyau central de cette organisation est de nature conceptuelle ». (Vinatier et Pastré, 2007). Précisant cette notion, Pastré soutient l'idée que « l'organisateur principal de l'activité réside dans un couplage entre un sujet et une situation. Le sujet retient de la situation les dimensions qui vont orienter son action » (Pastré, 2007)

Les organisateurs de l'activité ne sont pas des déterminants extérieurs à l'activité elle-même. L'approche par l'analyse de l'activité implique que l'on cherche à comprendre l'activité de l'intérieur, par son organisation

interne. Les organisateurs de l'activité sont principalement de nature conceptuelle, mais il s'agit de concepts en acte, qui servent à orienter et guider l'action. Il faut compléter ce point de vue par l'idée que dans les activités complexes l'activité est organisée par niveaux hiérarchisés. Je fais par ailleurs l'hypothèse qu'il existe deux sortes de concepts organisateurs: ceux qui permettent de comprendre l'organisation de l'activité dans le cadre du couple schème – situation. Ce sont des concepts pragmatiques (ou pragmatisés): la situation est appréhendée comme une entité globale, plus ou moins dynamique. Mais il y a aussi des concepts transitionnels qui permettent d'appréhender l'activité d'humains sur et avec d'autres humains; Ils permettent de mettre l'accent sur la très difficile question de la co-activité en jeu dans les apprentissages. (Pastré, 2007)

Dans une perspective interactionniste, la notion d'organisateur appliquée à la situation d'analyse des pratiques vise à comprendre ce qui se co-élabore entre les interlocuteurs. Elle permet de donner du sens à la conduite d'un acteur collectif et de traduire la singularité de l'activité et son caractère générique (Vinatier, 2007a).

La notion « d'organisateur » est ainsi, nous semble-t-il, structurée par une double valence : les organisateurs de l'enseignant sont un ensemble d'éléments en interactions (point de vue structurel) lui permettant de s'adapter (point de vue fonctionnel) à la grande variabilité des situations auxquelles il est confronté. (Vinatier, 2007a, p. 38)

Selon Vinatier (*Ibid*), les organisateurs sont constitutifs de la dynamique interactionnelle et s'organisent autour de deux niveaux. «Nos analyses des échanges verbaux montrent un double niveau de négociation dans les échanges: le pôle résolution et le pôle satisfaction » (Vinatier, *Ibid*, p. 42).

On notera que cette distinction recoupe étroitement l'analyse proposée dans le cadre de la théorie systémique de l'école de Palo Alto, qui différencie deux dimensions dans l'analyse de la communication humaine, en identifiant dans tout message deux dimensions : l'aspect ordre qui porte sur la relation, relevant de la dimension analogique, et l'aspect contenu du message, relevant de la dimension digitale (Watzlawick, Bavelas et Jackson, 1979).

L'importance accordée à cette dynamique propre aux interactions humaines, conduit Vinatier (2013) à proposer d'adjoindre au couple conceptuel schème-situation, la notion d'invariants du sujet. Ce dernier concept exprime la « dimension

opérationnelle de la personnalité des acteurs » (p. 39), qui vient s'adosser ou s'opposer aux ressources adaptatives des invariants situationnels mobilisés par le sujet (Vinatier, *Ibid*).

Comprendre le fonctionnement des schèmes interactionnels [...] nous a obligée à prendre en compte les enjeux interpersonnels (place et rôle du sujet dans les échanges, son image, ce qui lui importe, ce qui le tracasse, ses motivations et ses valeurs). Ces enjeux interpersonnels construisent la trame des interactions et quelquefois surdéterminent ce dont on parle, le contenu échangé. En d'autres termes ce dont on parle est négocié par les rapports interpersonnels » (Vinatier, 2013, p. 37)

3. APPRÉHENDER LA RÉFLEXIVITÉ DANS UNE PERSPECTIVE PRAGMATIQUE ET INTERACTIONNISTE

Dans le premier temps de son développement, la didactique professionnelle s'est principalement intéressée à l'étude de métiers présentant une forte composante technique. Adapter la didactique professionnelle à l'étude des métiers de l'humain suppose de prendre en considération la spécificité de ces métiers et de tenir compte :

- De leur double composante technique et relationnelle
- De leur forte composante langagière, et communicationnelle,
- De la co-activité et de la coopération nécessaire au déroulement de l'activité
- De leur part importante d'imprévisibilité

Aussi, ainsi que le souligne Pastré *et al.* (2006), « Aborder ce type d'activité suppose donc de recourir à des disciplines qui permettent de rendre compte des phénomènes de coopération et de communication » (p. 174). C'est ce que semble proposer des méthodes issues de la pragmatique et de la théorie des actes de langage.

3.1 La pragmatique: éléments de définition

Cobby (2009) nous rappelle que sous l'angle étymologique, « la pragmatique, du grec "pragma", "praxis", signifie "action". Mais du point de vue de la communication, elle est l'étude des signes dans leurs rapports avec leurs utilisateurs » (n.p). Elle a pour objet l'origine, l'usage et les effets des signes au sein des comportements dans lesquels ils apparaissent (Armengaud, 1999).

Selon Saillot (2004) **La pragmatique** est la branche de la linguistique qui étudie le langage dont la signification ne peut être comprise qu'en connaissant le contexte de leur emploi, c'est-à-dire principalement les contextes didactiques et pédagogiques pour ce qui concerne notre étude.

Selon Charaudeau (2004) qui précise la perspective ainsi ouverte

Le point de vue pragmatique considère que le langage est un acte doté d'une certaine force (illocutoire, perlocutoire) orientée vers l'interlocuteur, force qui d'une part témoignerait de l'intention langagière du sujet parlant et d'autre part obligerait l'interlocuteur à avoir, à son tour, un comportement langagier conforme aux caractéristiques de cette force. En cela, le langage est lui-même action puisqu'il fait ou fait faire, qu'il l'exprime de façon directe ("Fermez la fenêtre") ou indirecte ("Il fait froid"). Ce point de vue, dont Austin et Searle ont été les promoteurs (...) fonde le langage en acte. On remarquera qu'ici le rapport entre langage et action est un rapport de fusion de l'un dans l'autre.... Il n'y a pas langage au service de l'action ni action comme productrice de langage, mais langage en action ou langage-action. (p. 152)

Ce cadre théorique renvoie à la théorie des actes de langage qui affirme que la fonction du langage est de réaliser des actions, d'agir sur le monde en agissant sur les interlocuteurs, soi-même compris (Ricoeur, 1990).

Austin (1970) définit l'acte de langage comme l'unité minimale de la communication, et évoque trois actes complémentaires lors de la situation d'énonciation :

- Les actes locutoires (accompli par le simple fait de dire quelque chose, par la production d'un énoncé),
- Les actes illocutoires (effectué avec l'intention de produire quelque chose, par opposition à l'acte de dire quelque chose) qui possèdent un contenu propositionnel et une certaine force (Austin, 1970 ; Searle, 1972)
- Les actes perlocutoires (accompli « par le fait de dire quelque chose » et est assimilé aux effets réellement produits par l'acte illocutoire sur autrui et sur soi-même).

Piot (2011) reprend ces catégories distinctives élaborées par Austin (1970) et en précise le sens. Dans le cadre de la pragmatique linguistique, l'analyse des interactions langagières procède du postulat que toute énonciation possède potentiellement ces trois dimensions complémentaires : les dimensions locutoires, illocutoire et perlocutoire.

La dimension locutoire d'une énonciation renvoie à ce que dit objectivement un locuteur : c'est le sens littéral qui permet d'échanger des informations avec un destinataire qui possède le même code linguistique [...];

La dimension illocutoire de l'énonciation correspond à ce qu'a l'intention de faire le locuteur par le fait de dire ce qu'il dit [...];

La dimension perlocutoire [renvoie] aux effets induits chez le destinataire en relation avec l'intention du locuteur : succès ou échec ? (Piot, 2011)

NB : Contrairement aux interactions verbales qui se déclinent sur un plan langagier, les interactions communicatives revêtent une dimension multimodale car comprennent des composantes non seulement verbales mais aussi paraverbales et non verbales de l'interaction (gestes, mimiques, postures, regards...) Dans le cadre de notre étude et compte tenu de notre mode d'investigation privilégiant le recueil de donnée audio via des autoenregistrements, nous allons donc privilégier la dimension verbales des échanges. Ceci constituera aussi une limite à notre étude à intégrer dans la discussion.

3.2 Une activité de coopération et de communication spécifique poursuivant des buts complexes

De la même manière que la didactique professionnelle se propose d'analyser l'activité enseignante, nous faisons l'hypothèse que pour notre étude l'objectif consistera à nous centrer sur l'activité, c'est-à-dire sur l'activité de coopération-communication entre un animateur d'analyse des pratiques et les membres de son groupe.

L'activité d'analyse de la pratique en se rattachant aux activités de relation entre êtres humains, implique en effet des activités de coopération et de communication qui lui sont spécifiques.

En l'occurrence si nous cherchons à en préciser quelques-uns, l'analyse des pratiques représente une activité complexe, particulièrement difficile à analyser pour les raisons suivantes : son but premier consiste à favoriser une prise de conscience des déterminants des conduites professionnelles qui sont souvent de l'ordre du tacite.

D'autre part, il s'agit d'une activité dont les contenus, à l'inverse d'une formation, ne sont pas prévisibles en amont de l'activité car non déterminés à l'avance. Par ailleurs, la place des savoirs à transmettre y occupe une place assez importante. En même temps c'est une activité de type discrétionnaire, définie dans ses finalités, mais peu dans ses modalités opératoires. En ce sens, le « métier » d'analyste est « très empirique », et s'apprend essentiellement sur le tas. C'est une activité essentiellement langagière. Enfin, il s'agit d'une activité qui se réalise entre des individus et un groupe, ce qui signifie que la transformation visée par l'activité porte à la fois sur le groupe et sur les individus.

L'activité d'analyse comporte des buts multiples. D'un point de vue diachronique, le premier but consiste à inviter les membres du groupe à présenter une situation professionnelle vécue, qui se prêterait au travail d'analyse. Le second but à inviter la personne à exposer, à expliciter la situation et les questions qu'elle suscite. Le troisième but à mener la démarche d'analyse avec la personne et le groupe. Enfin, le cas échant, le quatrième but à imaginer, compte tenu des éléments d'analyse, des remédiations possibles qui permettraient d'agir sur la réalité.

D'un point de vue synchronique, d'autres buts peuvent être visés : développer une capacité d'écoute, respectueuse de la diversité des opinions exprimées, induire un développement cognitif en favorisant un processus réflexif, provoquer des apprentissages via des apports de connaissances en rapport avec les thématiques ciblées.

Pastré *et al.* (2006) soulignent que dans les métiers relationnels « l'échange entre les deux sujets est médiatisé par un objet » (p. 183). Nous faisons l'hypothèse que cet objet dans le cadre d'une analyse des pratiques est constitué par la situation-problème. Une situation-problème qu'il s'agit de co-analyser grâce à une démarche réflexive.

Si l'on retient la distinction proposée par la didactique professionnelle entre objet technique et objet d'usage, car « chaque acteur se construit son modèle opératif en fonction de ses buts et du sens de son activité » (Pastré *et al.*, *Ibid*, p.183), cet objet présenterait une double face et « l'échange serait régulé par ce double statut de l'objet » (*Ibid*).

Nous serions en présence de deux modèles opératifs se traduisant par deux façons d'appréhender l'objet. À ce titre nous faisons l'hypothèse que l'objet présenterait une dimension « intellectuelle », épistémique, pour l'analyste, qui servirait de support à la conduite d'une activité réflexive permettant d'identifier des savoirs d'action et de les articuler à des savoirs savants. Alors que pour les professionnels inscrits dans une activité productive la situation-problème appellerait à des réponses pragmatiques, adossées à des connaissances concrètes, mobiliserait le sens pratique et des concepts quotidiens au sens de Vygotski. L'échange serait satisfaisant à condition que les deux modèles opératifs puissent se féconder. Ainsi nous serions en présence d'un objet hybride représenté par le couple savoir-connaissance ? Pastré *et al.* (2006).

Si l'analyse du travail en didactique professionnelle cherche à identifier les propriétés agissantes des objets et des situations parce que ce sont elles que les professionnels ont à conceptualiser pour agir, alors l'identification des objets de l'activité et de la combinaison des propriétés techniques et subjectives en jeu dans la relation de service constitue l'objectif de l'analyse puis de la conception didactique ((Pastré *et al.*, 2006)

3.2 Une activité caractérisée par la notion d'interaction

Pour Altet (1994, dans Vinatier, 2007) « Le concept d'interaction pédagogique recouvre l'action et les échanges réciproques entre enseignant et élèves, action mutuelle, stratégies en réciprocité se déroulant en classe. » (p. 34). Sur la base de ce concept, nous pourrions centrer nos observations sur l'action, les échanges et les interinfluences réciproques entre un animateur et les participants dans un groupe d'APP.

Ce projet d'analyser les interactions entre les acteurs d'un dispositif, nous invite à préciser les contours de ce concept. Dans le cadre des travaux de Vinatier (2013) ce concept recouvre plusieurs acceptions :

- L'interaction contient des enjeux de personne, où se joue la nature des liens sociaux qu'entretiennent les interlocuteurs. Le langage est un instrument qui permet aux acteurs d'agir relationnellement sur et avec l'autre.
- L'« image de soi » est mobilisée dans les échanges et doit faire l'objet de remaniements parfois risqué pour qu'un apprentissage ait lieu.
- L'interaction est chargée d'enjeux sémantiques et d'enjeux de savoirs qui dévoilent des échanges où se construit un rapport à l'« objet ».
- L'interaction témoigne des intentions des acteurs, de leurs projets et de leurs désirs, de leurs réalisations ou de leur non-réalisation.
- L'interaction dans sa forme communicationnelle est le lieu des équivoques et des malentendus. Les enjeux de connaissance étant traversés par des enjeux affectifs.
- Les interlocuteurs peuvent sembler atteindre un but commun, mais il résulte plutôt de compromis, d'un accordage momentané autour de buts individuels plutôt qu'il ne témoigne d'une harmonie préétablie. (Vinatier, 2013)

3.3 Une activité inscrite dans des échanges verbaux

Nous faisons l'hypothèse que nous associer au cadre de l'analyse pragmatique des discours en interaction de Kerbrat-Orecchioni (2005) le modèle de Trognon (1997,1999) avec sa pragmatique conversationnelle, ceci afin d'identifier et analyser les actes de langages mobilisés par des animateurs en situation d'analyse des pratiques.

Rappelons que le principe fondamental d'une approche interactionniste repose sur l'idée que « tout discours est une construction collective » ou une « réalisation interactive » (Kerbrat-Orecchioni, 1990, 13), dont l'analyse peut nous donner accès à la façon dont les acteurs conceptualisent en acte la situation (Vinatier, 2007).

En l'occurrence, nous retiendrons que ces situations de communication se caractérisent par leurs dimensions dialogiques, au sens donné à ce terme par Morin (1990) où s'exercent des jeux d'influence réciproque, des tensions mais qui ne se résolvent pas dans une unité intégratrice.

Ces jeux ainsi que le souligne De Saint-Georges (2011) évoquant des situations d'accompagnement socioprofessionnel « visent [idéalement] à tenter de construire de la continuité dans des situations de ruptures, à reconstruire du sens lorsque la situation en semble dépourvue, à lever des obstacles face à des problèmes pratiques rencontrés » (p. 47).

Dans le travail d'analyse des pratiques, l'animateur et les participants sont engagés dans des formes d'activité conjointe au sens où leurs échanges ont pour but de soutenir une démarche réflexive.

Notre perspective de lecture s'inscrit ainsi dans le cadre des approches qui considèrent que les interactions sociales participent au développement des processus cognitifs et plus largement des apprentissages. C'est dans cette optique que s'inscrivent les travaux de Trognon (1997, 1999), qui cherchent à montrer en quoi les caractéristiques de la conversation instaurent un espace interactionnel propice à l'apprentissage.

L'idée centrale associée à cette approche soutient que la production conversationnelle n'est pas donnée, mais en perpétuelle construction (Trognon, 1997, 1999).

Sorsana (2003) résume ainsi les thèses développées par Trognon. A propos de la pragmatique conversationnelle :

Le produit de notre conversation : n'est pas prévisible. « parler-ensemble » produit de l'inédit. Dit autrement, le sens produit n'appartient ni au locuteur, ni à l'allocutaire ; il est un produit *émergent* de leur relation. Cela est rendu possible parce que, comme le souligne Trognon (1999, 2003), la conversation est fondée sur des « contraintes » phénoménales.

Se compose pas à pas et de manière distribuée entre les interlocuteurs.

Repose pas sur la vérité des états de choses dont on parle ; c'est le degré de vérité que l'on attribue aux représentations énoncées dans les illocutions des interactants qui importe pour la poursuite de la conversation. (Sorsana, 2003, p. 6)

Avant de développer plus amplement notre propos, rappelons ce qui caractérise les approches pouvant être affiliées à la pragmatique.

3.4 L'étude d'une situation de communication

Les situations de communication peuvent être définies selon Charaudeau (*In* Bromberg et Trognon, 2004) « comme des cadres de contraintes psychosociales – caractérisées par leurs finalités, par l'identité des participants, par les circonstances ... – qui préfigurent la façon de mettre en scène le discours » (p. 29).

Toutefois, ainsi que le soulignent Olry-Louis et Chabrol (2012) « les interlocuteurs ne se contentent pas seulement d'interagir dans le seul cadre défini antérieurement à l'interaction, ces acteurs construisent aussi dans l'interaction effective le contexte de cette interaction. » (p.10).

3.5 Le statut du langage

Ce détour par la pragmatique linguistique nous invitant à situer le langage au cœur de notre réflexion, devra aussi nous conduire à interroger son statut, la place qu'il occupe au regard des processus réflexifs que nous cherchons à appréhender. Dans cette perspective, sans doute sera-t-il ici nécessaire de poser quels éléments permettant de penser la question de l'articulation entre la pensée et le langage.

Par opposition aux thèses présentant le langage comme un simple véhicule de la pensée, à l'image de la métaphore du tuyau véhiculant des contenus de pensée. Avec Saussez (2008), nous souscrivons aux approches qui dans la lignée des travaux de Vigotsky développent une vision instrumentale du langage, dans laquelle il apparaît comme l'une des conditions même de la pensée et de l'activité réflexive.

Dans le cadre de la théorie de l'action médiatisée, il s'agit en effet « de rompre avec l'idée d'un langage sans épaisseur, vu comme un reflet, un véhicule, une matière transparente servant à transporter de l'information » (Borzeix, 2001, p. 59) et de le considérer comme un instrument de médiation de la pensée.

Selon Vygotski cité par Saussez (2008) « La structure du langage n'est pas le simple reflet de la pensée, car « en se transformant en langage, la pensée se réorganise

et se modifie. Elle ne s'exprime pas mais se réalise dans le mot » (Vygotski, 1997, p. 431). Mais inversement poursuit-il « la pensée transforme également le langage pour le plier à ses intentions signifiantes » (Saussez, *Ibid*, p. 62).

Dans l'optique de la psychologie historico-culturelle, il nous semble ainsi intéressant de retenir que le langage comme instrument de médiation met en relation des phénomènes psychologiques et des représentations collectives, et que le travail de construction du sens opère à l'aide d'instrument langagier (Saussez, *Ibid*). À ce titre et en référence aux travaux de (Bakhtine, 1977), nous devrions garder à l'esprit pour notre démarche d'analyse de données discursives les notions d'intertextualité, d'adressivité et de voix. Mais également celle évoquant un genre de parole pourraient s'avérer tout à faire pertinente.

On notera par ailleurs que ces thèses semblent rejoindre les présupposés de l'interactionnisme. Selon Bronckart en effet, un principe majeur de l'interactionnisme social :

est de considérer que le langage n'est pas (seulement) un moyen de traduction expression de processus qui seraient, eux, plus strictement psychologiques (perception, cognition, sentiments, émotions), mais qu'il est en réalité l'instrument fondateur et organisateur de ces processus mêmes, en tout cas dans leurs dimensions spécifiquement humaines.

Le concept d'interaction méritera de faire l'objet d'une définition plus précise et nous aidera à mieux formaliser la notion d'interactions communicatives. Notons toutefois sans développer ce propos que l'interaction désigne, selon Vion (1992, p. 17) « toute action conjointe, conflictuelle ou coopérative mettant en présence deux ou plus de deux acteurs.

3.6 Vers une approche interactionnelle de l'analyse des pratiques

Plus largement, notre approche pourrait s'inscrire dans le sillage de travaux conduits en francophonie à propos des micro-interactions en situation de travail et de formation (Mayen, 2000; Specogna, 2007; Trognon & Kostulski, 2000) qui mettent en évidence ainsi que le souligne les modèles anthropologiques de l'apprentissage, les dimensions sociales et relationnels des processus de formation.

Selon Filliettaz (2009)

Adopter une approche interactionnelle de l'accompagnement en formation, c'est considérer que les ressources collectives de l'apprentissage professionnel ne se ramènent pas à une transmission abstraite et diffuse de l'expertise, mais qu'elles prennent la forme d'accomplissements pratiques à la fois collectivement réalisés et prenant place dans des environnements matériels et sociaux spécifiques (p. 40)

À titre d'exemple et pour donner une idée de la manière dont cette dernière approche conçoit la communication selon Filliettaz (*Ibid*)

Toute communication se déploie sur deux dimensions, une dimension opératoire ou technique et une dimension relationnelle (Watzlawick, Beavin, & Jackson, 1972). Ainsi, les interactions participent de manière simultanée d'une part à la construction d'un sens qui s'inscrit dans la sphère opératoire et d'autre part à la construction de relations sociales et d'images identitaires (Vion, 1992). On peut alors envisager tout énoncé comme contribuant au façonnement d'un sens opératoire et d'un sens relationnel (Cahour, 2006). Partant, comprendre la dynamique des activités qui opèrent dans et au moyen de l'usage du langage suppose que la dimension relationnelle des communications soit investie au même titre que la dimension opératoire (p. 75)

4. ÉLÉMENTS CONSTITUANT LA MÉTHODOLOGIE

4.1 Type de recherche

Nous avons choisi d'inscrire notre démarche dans une recherche de type descriptif et heuristique. Par recherche descriptive, nous entendons une recherche selon Van der Maren (2003)

qui consiste à décrire la réalité en utilisant une ou plusieurs stratégies d'observation. C'est une recherche qui se propose de décrire des objets, des faits, des événements, des comportements et qui suppose une conception structurée de l'observation menant à induire une connaissance par caractérisation, classification ou généralisation. Elle peut aussi viser à comprendre la réalité et à proposer une explication plausible des phénomènes observés. (Lenoir *et al.*, 2012, p. 29)

Plus précisément, il s'agit de montrer l'existence de liens et de rapports entre des phénomènes ayant trait avec la démarche d'analyse réflexive, et à proposer une modélisation de ces derniers. Nous avons par ailleurs, opté pour une démarche où se

construisent des observables de nature qualitative dans la mesure où notre recherche vise principalement à :

- Saisir de façon précise le sens donné par un sujet à son activité professionnelle
- Estimer le caractère «particulier» ou situer de l'information recueillie auprès d'un échantillon sans désir de généralisation à une population de référence.
- Tenir compte de façon concomitante d'une grande quantité de sources ayant comme caractéristique commune de faire interagir la subjectivité du sujet et de l'acteur, cette dernière devenant déterminante dans la démarche d'analyse subséquente à la collecte des données.
- Poser les bases d'une modélisation théorique portant sur un objet social relativement inédit et méritant investigation.

En référence aux travaux de Paillé et Mucchielli (2012), nous situons donc notre recherche dans le cadre d'une approche qualitative, parce qu'elle vise à recueillir des données qualitatives issues d'entretiens, de documents audio, d'autre part, parce qu'elle cherchera à en extraire le sens et visera la compréhension et l'interprétation des pratiques à l'aide de « l'esprit humain en tant qu'analyste qualitatif » (p. 34).

L'approche est qualitative et adopte une posture compréhensive en tentant de conjuguer des observables (à partir des traces de l'activité repérables dans les décryptages des enregistrements) et le sens que donne l'acteur lui-même l'analyse qu'il co-produit de sa pratique.

Sur un autre plan, nous pouvons qualifier notre recherche en la situant du côté des recherches collaboratives.

Dans le cadre d'un projet de recherche mobilisant les concepts de la didactique professionnelle, l'activité de recherche consiste selon Vinatier (2013) à accompagner des professionnels dans le passage d'une conceptualisation en acte à une conceptualisation verbalisée de leurs situations, en les associant dans l'analyse à partir des traces de leurs activités. Dans cette perspective, qui induit une coresponsabilité de l'analyse (Vinatier, 2010) le travail que nous nous proposons de mettre en œuvre suppose d'associer assez étroitement le chercheur et des professionnels, analystes des pratiques, et nous invite en ce sens à nous inscrire dans une recherche de type collaboratif. Précisons toutefois ici que nous entendons ici une recherche partageant certaines visées de la recherche collaborative, mais n'épousant pas l'intégralité de cette

démarche, car la construction de la logique du dispositif et son actualisation ne s'effectuera pas sur une base intégrative.

Par recherche collaborative, nous entendons une démarche se définissant comme le suggère Lefrançois (1997), notamment dans sa deuxième proposition, comme :

(1) une stratégie planifiée d'investigation scientifique et d'intervention, structurée autour du modèle de la concertation interdisciplinaire et intersectorielle, et (2) une stratégie d'intégration des connaissances théoriques et pratiques dont le but est d'accroître le niveau de compétence des partenaires et de compréhension d'une problématique multiple et complexe en vue d'y apporter des solutions novatrices, efficaces et efficientes. (Lefrançois, *Ibid*, p. 94)

À propos de la recherche collaborative et ce qu'elle implique du point de vue du rôle du chercheur, mais également du statut qu'elle accorde aux professionnels associés à cette démarche, nous retiendrons également les propositions de Desgagné, (1997) :

La recherche collaborative, en ce sens, s'articule autour de projets dont l'intérêt d'investigation repose sur la compréhension que les praticiens, en interaction avec le chercheur, vont construire autour de l'exploration, en contexte réel, d'un aspect qui concerne leur pratique professionnelle. Par conséquent, le rôle du chercheur dans le projet collaboratif va s'articuler essentiellement en fonction de baliser et d'orienter, partant du cadre d'exploration qu'il va proposer et qui renvoie au projet théorique lié à l'objet de recherche privilégié, cette compréhension en contexte qui se construit au fil de l'exploration (une compréhension en construction qui, en sens inverse, est susceptible d'influencer les balises et les orientations du chercheur en constant ajustement dans le déroulement du projet). Bien sûr, la nature de la contribution du chercheur et son degré d'influence dans la coconstruction (en termes de ces balises et orientations qu'il va donner au projet et ajuster, en cours de route, dans l'interaction avec les praticiens), est un problème inhérent à la démarche collaborative. (Desgagné, *Ibid*, 1997, p.373)

La recherche de type collaboratif évoque ainsi le projet qu'un chercheur en interaction avec des praticiens co-construisent la connaissance sur leur pratique d'analyse.

Pour préciser le sens d'une approche collaborative nous pourrions nous référer aux travaux de Lenoir (2008*ap*, p. 41) et nous appuyer sur des travaux dirigés réalisés

en 2011, dans le cadre du cours Interrelation recherche, formation et pratique (EDU 900) dans lequel nous avons dégagé ses caractéristiques au regard des critères constitués par l'objet de la recherche, la finalité, les acteurs, le processus et les conditions de réalisation, la diffusion des résultats.

Pour résumer ses caractéristiques essentielles d'une recherche de type collaboratif, on retiendra :

- Que l'objet de la recherche porte sur la pratique réelle de l'intervention d'un praticien.
- Que sa finalité est double : production de connaissances et développement professionnel des praticiens engagés dans la recherche. L'objectif de la recherche étant de développer une expertise sur des problématiques concrètes intéressant différents acteurs sociaux et des populations cibles (Lefrançois, 1997).
- En ce qui concerne les acteurs, les praticiens sont en interaction avec les chercheurs et co-construisent la connaissance sur la pratique. Le chercheur reste néanmoins maître du dispositif de recherche engagée dans le processus. Le praticien est engagé dans une démarche réflexive interprétée par le chercheur.
- En ce qui regarde le processus de réalisation, le point de vue du praticien est pris en compte dans l'ensemble du processus de recherche.
- Les conditions de réalisation supposent un processus de négociation, une médiation entre la logique de recherche (logique de rationalité théorique) et la logique professionnelle (logique de rationalité pratique). Ce processus requérant d'être pris en compte dans la programmation préalable de l'ensemble des étapes de la recherche.
- Il y a une double diffusion des résultats : vers le monde professionnel, parce que l'analyse est soumise aux praticiens et vers le monde scientifique.
- Les connaissances sont réutilisées par les praticiens pour l'amélioration de leurs pratiques.

On notera enfin, avec Vinatier (2013), que ce type de recherche collaborative

peut être apparentée au courant du design based research, défini aux États-Unis par Wang et Hannafin (2005) par les

caractéristiques suivantes : a) la recherche est pragmatique dans le sens où elle vise à répondre à des problèmes rencontrés par les praticiens; b) elle est ancrée dans le réel des situations professionnelles; c) elle est interactive, car elle suppose une collaboration entre chercheurs et professionnels; d) elle est intégrative dans le sens où elle mobilise des approches plurielles pour comprendre des phénomènes complexes comme l'enseignement-apprentissage; e) elle est contextualisée dans la mesure où les résultats de la recherche (analyse des interactions entre l'enseignant et des élèves) articulent à la fois le processus de conception simultanément sources et effets de ces résultats et le milieu où la recherche est menée. (Vinatier, 2013, p. 79)

4.2 Les instruments de collecte de l'information

Cette étape du travail de recherche selon Campenhoudt et Quivy (2011), « consiste à construire l'instrument capable de recueillir et de produire l'information prescrite par les indicateurs » (p. 150). Les indicateurs représentant ici les « manifestations objectivement repérables des dimensions du concept » (*Ibid*, p. 122).

Dans le cadre d'un projet de recherche se référant au cadre conceptuel proposé par la didactique professionnelle, l'analyse de l'activité s'appuie sur les traces de cette même activité. Ces traces de l'activité peuvent être recueillies sous différentes formes.

Parmi les méthodes qui semblent intéressantes, on retiendra : une observation indirecte non participante, par le biais d'autoenregistrement de l'activité de formateur animant des groupes d'analyse des pratiques. L'autoenregistrement consistant à demander à un professionnel d'enregistrer son activité au cours d'une séance d'analyse des pratiques. Ce matériel audio pourra ensuite faire l'objet de différents types de traitement que nous décrirons ci-après.

Les raisons justifiant du choix de cette méthode s'appuient sur la difficulté d'observer en situation réelle des groupes d'APP, ceux-ci étant soumis aux principes du secret professionnel, mais plus encore présenté comme des espaces d'échanges fermés, non ouverts sur l'extérieur, où la garantie de la confidentialité est une condition requise pour garantir et permettre l'expression libre des participants. En l'occurrence, nous faisons l'hypothèse que la présence d'un observateur extérieur au dispositif habituel

introduirait un biais méthodologique majeur, nuisible à l'authenticité des échanges entre l'animateur et son groupe.

Par ailleurs, nous devrions disposer d'un corpus de donnée audio, qui se présente sous la forme d'un corpus de sept séances d'analyse des pratiques qui ont été enregistrées dans le cadre d'une recherche doctorale menée par Sautereau (2014) auprès d'un public de travailleurs sociaux. Ces données devraient nous permettre de tester et de valider notre méthode d'analyse notamment en ce qui concerne la primo analyse du corpus avant que soit réalisé les entretiens de co-explicitation.

6.2.1 L'entretien de co-explicitation

Vinatier (2007b) pose que « le texte produit par les échanges entre les interlocuteurs est une construction collective (Kerbrat-Orecchioni, 1992) dont l'analyse peut nous donner accès à la façon dont les acteurs conceptualisent en acte la situation ».

« Le texte co-élaboré par l'enseignant et les élèves est chargé de l'interprétation réciproque de l'activité verbale de chacun des interlocuteurs et des finalités de divers ordres que chacun d'eux poursuit. La trace verbale est le témoignage, produit de la fonctionnalité de l'activité de représentation en train de s'élaborer progressivement au contact de l'autre. » (Vinatier, 2007, p. 36)

À partir des traces de l'activité, Vinatier mène des entretiens de co-explicitation avec les professionnels concernés. L'interprétation que donnent les acteurs de ces traces lui permet d'accéder à ce qu'elle nomme les « invariants du sujet » ou « principes tenus pour vrais », qui sont « liés à l'histoire de la personne, son expérience, ses valeurs [et] se traduisent en registres d'implications, procédés pour être efficace, buts, etc. » (Vinatier, 2007a, p. 37). C'est dans cette perspective de recherche que nous pensons situer notre démarche méthodologique, en menant auprès des praticiens à partir des traces de l'activité recueillies des entretiens de co-explicitation.

L'objectif poursuivi par ces entretiens de co-explicitation, menés donc à partir des traces de l'activité, visera à compléter et inférer les perceptions, les éléments

d'analyse et les visées de l'analyste des pratiques qui ne peuvent être dégagés de la simple écoute de l'enregistrement réalisé.

En résumé, les séances d'analyse seront structurées de la manière suivante :

- l'acteur décrit l'expérience vécue lors de l'animation d'une séance d'analyse des pratiques en s'appuyant sur l'écoute de l'enregistrement de cette activité et sur la retranscription de cette séance

- le chercheur propose l'analyse du corpus avec ses propres outils théoriques

En s'appuyant notamment sur les éléments constitutifs du schème et sur les marqueurs linguistiques de l'intersubjectivité étudiés par Kerbrat-Orecchioni.

- Ce travail a pour objectif d'identifier les processus réflexif en jeu dans cette activité d'analyse

- Le chercheur et l'acteur engage un dialogue autour des pistes d'interprétation possible et des lectures, des modèles d'intelligibilité qui se dégagent de cette pratique

Nous envisageons également de mener des entrevues qualitatives de recherche.

Selon Lichtman dans Desbiens (2006), elle désigne :

« Un terme général utilisé pour décrire un ensemble de méthodes qui permettent d'engager le chercheur dans un dialogue ou une conversation orchestré et dirigé par lui avec un participant. C'est une conversation qui poursuit une intention, un but. Souvent peu ou pas structurée, l'entrevue qualitative peut être orientée par un ensemble de questions de recherche ». (p. 116)

Au terme de ce paragraphe, nous avons conscience que nous ne pourrions pas multiplier à loisir l'emploi de multiples méthodes de recueil d'information, et qu'il nous faudra choisir celles qui répondent à des critères de scientificité établis, et surtout choisir ou construire des méthodes pertinentes au regard de notre objet d'étude.

4.3 Les instruments d'analyse de l'information

Dans le cadre de notre recherche, qui s'intéressera à partir du cadre théorique de la didactique professionnelle à l'étude des interactions productrices de réflexivité, nous envisageons de nous appuyer sur une approche se proposant d'analyser les conversations.

Plus précisément et en référence aux travaux de Vinatier (2009, 2013), nous utiliserons l'approche interactionniste issue de la pragmatique linguistique développée par Kerbrat-Orecchioni (1998).

Issue de travaux ethnographiques sur la communication (Gumperz, 1982), cette approche accrédite l'idée que les interactions langagières sont à la fois déterminées par la structure sociale, conformément aux thèses défendues par Bourdieu (1982), mais participe également à la construction de la réalité sociale. L'ethnographie de la communication donne ainsi aux relations et à la communication interpersonnelle un rôle essentiel pour comprendre comment les acteurs s'interinfluencent à travers des actes de langages.

Par ailleurs, on notera, que ces travaux font référence à l'interactionnisme symbolique de Goffman (1974), qui soutient, que dans les interactions verbales, les interlocuteurs doivent préserver leur image de soi ou narcissisme et territoire d'action.

C'est la notion de face dans l'interaction qui est convoquée ici, et qui oriente l'analyse des échanges sur la manière dont des interactants préservent leurs faces ou leurs territoires devant des actes interprétés comme menaçant l'estime de soi. Cette notion sera reprise et développée par Brown et Levison (1987, cité par Vinatier, 2013) à travers le concept de face négative et de face positive.

L'approche interactionniste développée par Kerbrat-Orecchioni (1998), en référence aux travaux de Gumperz (1982), soutient que « parler c'est interagir », elle affirme « que le sens d'un énoncé est le produit d'un travail collaboratif, qu'il est construit en commun par les différentes parties en présence – l'interaction pouvant alors être définie comme le lieu d'une activité collective de production de sens » (1998, p. 25). Pour préciser cette notion centrale d'interaction, elle précise d'ailleurs qu'une interaction « peut être envisagée comme une suite d'événements dont l'ensemble constitue un texte produit collectivement dans un contexte déterminé. [...] Mais une interaction c'est aussi une action qui affecte, altère ou maintient, les relations de soi et d'autrui, dans la communication de face à face » (Kerbrat-Orecchioni, 1992, p.9).

Ainsi selon Vinatier (2013), « dans le champ théorique de l'analyse des conversations, les chercheurs considèrent qu'il est essentiel de considérer l'interaction comme un processus complexe de coordination des actions et en tant qu'accomplissement pratique » (p. 54).

"Parler, c'est inter-agir", a écrit Gumperz: il y a toujours plusieurs participants qui tissent un réseau d'influences mutuelles; dans la conversation, on change les autres, mais dans l'opération on change soi-même sous l'action des autres. "Tout discours est une construction collective", écrit encore Schegloff. Cette approche s'oppose à une conception monologale de la communication, celle de l'analyse de discours où il s'agit généralement de décrire un discours "suivi" produit par un seul émetteur, de la linguistique de l'énonciation ou si dans un énoncé on s'intéresse aux traces de son énonciation, il s'agit le plus souvent de celles de son seul énonciateur, ou encore celle des actes de parole rapportés à la seule intention de l'illocuteur qui prétend agir sur son illocutaire. En mettant en avant la relation de détermination mutuelle qui unit les phases d'émission et de réception, l'approche interactionnelle s'oppose à une vision unilatérale ou linéaire de la communication qui s'inspire trop du modèle télégraphique. Et naturellement elle donne la priorité à l'étude des formes dialogales de la production discursive. (Kerbrat-Orecchioni, 1999)

Le principe fondamental d'une approche interactionniste en termes d'analyse du discours est donc : « tout discours est une construction collective » ou une « réalisation interactive » (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 13). Ainsi selon cette lecture, le texte produit par les échanges entre les interlocuteurs est une construction collective (Kerbrat-Orecchioni, 1992) dont l'analyse peut nous donner accès à la façon dont les acteurs conceptualisent en acte la situation (Vinatier, 2007).

L'analyse des interactions dans la perspective que nous envisageons tentera donc de saisir la place que les interlocuteurs s'attribuent dans le processus réflexif. Selon Vinatier (2012),

La représentation de ces places et rôles procède d'une activité de conceptualisation qui se traduit en règles d'actions interactionnelles : la position de parole pour la place occupée et le positionnement du sujet pour le rôle. Ces règles d'action traduisent une identité en acte qui fait l'objet de négociation et d'échange verbaux. (*Ibid*, p. 65)

Suivant la méthodologie proposée par Vinatier (2012) sur le plan empirique, les dialogues pourraient être analysés d'un double point de vue « celui de l'élaboration

conjointe des objets de l'échange » visant à soutenir le processus réflexif autour d'une situation-problème et « celui de la construction intersubjective des places » (p. 66, *Ibid*). Il s'agit en l'occurrence à partir de ces échanges de reconstruire « une intrigue » selon le sens que Pastré (dans Léopold *et al.*, 2007) donne à ce terme.

Le concept d'intrigue permet de donner du sens à des événements singuliers. Comme dit Ricoeur, l'intrigue est la part d'intelligibilité présente dans les événements temporels : c'est un mélange de relations de causalité, de relations de finalité et de hasard [...] Cette mise en intrigue constitue un moment intermédiaire dans le processus d'analyse qui permet, ensuite, d'avoir accès aux organisateurs de l'activité. (Pastré, dans Léopold *et al.*, 2007, p. 152)

L'intrigue qui sert à « repérer la part de conceptualisation présente dans un événement singulier » (Pastré, 2007), portera donc à la fois sur les enjeux relationnels et les contenus des séances. Elle permettra de mieux saisir selon Pastré (*Ibid*) la dynamique singulière des situations, alors que la notion d'organisateur est plus appropriée pour saisir l'invariance de l'activité. La construction de l'intrigue des entretiens entre analystes des pratiques et des professionnels en formation aura pour visée « de cerner les enjeux épistémiques et intersubjectifs de l'activité » (Vinatier, 2012, p. 7). Ce travail s'adossera à un questionnement qui aura pour objet d'identifier les connaissances que l'analyste extrait *in situ* de son observation des séances d'analyse à partir des enregistrements. Il pourra également, comme le suggère Vinatier (*Ibid*), nous conduire à identifier la nature des connaissances mobilisées dans ses analyses et à repérer les enjeux intersubjectifs et comment il s'articule avec le cheminement conceptuel de l'interaction (Vinatier, *Ibid*).

Selon Piot (2011) dans le cadre de la pragmatique linguistique, l'analyse des interactions langagières procède du postulat que toute énonciation possède potentiellement trois dimensions complémentaires : les dimensions locutoire, illocutoire et perlocutoire.

- La dimension locutoire d'une énonciation renvoie à ce que dit objectivement un locuteur : c'est le sens littéral qui permet d'échanger des informations avec un destinataire qui possède le même code linguistique [...]
- La dimension illocutoire de l'énonciation correspond à ce qu'a l'intention de faire le locuteur par le fait de dire ce qu'il dit [...]

- La dimension perlocutoire [renvoie] aux effets induits chez le destinataire en relation avec l'intention du locuteur : succès ou échec ? (Piot, 2011)

C'est ces différentes dimensions associées au modèle issu de la didactique professionnelle, dont le modèle (É-P-R) proposé par Vinatier (2013) articulant les enjeux épistémiques, les enjeux pragmatiques et les enjeux relationnels qui pourraient faire l'objet de critères entrant dans le cadre de l'élaboration d'une grille d'analyse destinée à identifier à partir des interactions langagières se produisant dans une séance d'analyse des pratiques, les invariants praxéologiques inducteurs de réflexivité.

Pour conclure cette partie notons que l'analyse de l'agir professionnel en situation tente de rendre compte du travail vivant et donc de l'expérience subjectivement vécue par les acteurs. Ce projet de recherche qui vise à mieux comprendre comment des professionnels organisent et conduisent leur activité en situation, va donc s'intéresser via les entretiens de co-explicitation à l'expérience vécue par des professionnels au cours de leur pratique. À ce titre notons que la notion d'expérience revêt une importance particulière et mériterait de faire dans la suite de notre travail l'objet d'une réflexion plus approfondie.

4.4 La population de référence ciblée

Professionnels, formateurs animant des groupes d'analyse des pratiques professionnelles auprès d'étudiants ou de professionnels exerçant dans les métiers de l'interaction humaine (éducateurs spécialisés, moniteur-éducateur, éducatrices de jeunes enfants, moniteur d'atelier).

4.5 La démarche d'échantillonnage

La démarche d'échantillonnage comme l'étude des propriétés et caractéristiques d'un ensemble, nécessitent selon Tillé, d'examiner et d'observer les éléments de cet ensemble (Tillé, 2001). La manière de recueillir des données fait l'objet d'une théorie de l'échantillonnage (*sampling theory*). Celle-ci favorise l'optimisation de la collecte de données selon divers critères, qui répondent à la façon de procéder pour opérationnaliser l'échantillonnage (Savoie-Zajc, 2007).

Des critères généraux de scientificité de l'échantillonnage sont convoqués pour construire un échantillonnage:

- l'échantillonnage est intentionnel;
- il est pertinent par rapport à l'objet et aux questions de la recherche;
- il est balisé théoriquement et conceptuellement;
- il est accessible et il répond aux balises éthiques qui encadrent la recherche.

Si l'on tient ainsi compte que l'échantillonnage constitue l'ensemble des décisions et leurs justifications sous-jacentes au choix de l'échantillon et qu'il doit être pertinent théoriquement et contextuellement selon Lecomte et Preissle (1993), cités par Savoie-Zajc (2007).

Nous faisons l'hypothèse que le choix de notre échantillon doit viser une certaine forme d'exhaustivité et de représentativité du point de vue des pratiques d'analyse de la pratique que nous envisageons d'étudier. Il devrait concerner des pratiques initiales et continues, mais aussi des pratiques se déroulant en institutions dans le cadre d'interventions répondant à des demandes de prestations. Il devrait par ailleurs intéresser des formateurs se réclamant de différentes approches théoriques et donc *a priori* viser des pratiques d'APP relevant des quatre orientations principales : les APP d'orientation psychanalytique, psychosociologique, systémique et celle relevant plutôt d'une approche liée aux sciences de l'éducation.

Notons à propos de cette catégorisation établissant une distinction entre plusieurs démarches d'analyse des pratiques, en fonction des ancrages théoriques dont elle se réclame, qu'elle devra faire l'examen d'une étude plus complète établie sur la base d'une documentation scientifique.

4.6 L'échantillon

Pour Pires (1997) le mot échantillon peut prendre une double signification :

Au sens strict ou opérationnel, il désigne exclusivement le résultat d'une démarche visant à prélever une partie d'un tout bien déterminé ; au sens large, il désigne le résultat de n'importe quelle opération visant à constituer le corpus empirique d'une recherche. C'est dans ce second sens qu'il faut l'entendre ici.

Ainsi comprise, la notion d'échantillon concerne autant les grandes enquêtes par questionnaire que les recherches portant sur un seul individu. (p.7, *Ibid*).

Lefrançois (1991, cité par Lenoir *et al.*, 2012) met en évidence que l'échantillon est un sous-ensemble d'une population (population mère). Nous retiendrons de ces trois définitions que l'échantillon doit présenter les mêmes caractéristiques que la population mère ou population cible. C'est-à-dire qu'il soit représentatif du tout. À ce titre la population cible est formée de la totalité des éléments détenant un certain nombre de caractéristiques communes (Lenoir, *et al.*, *Ibid*).

Le caractère intentionnel de l'échantillon doit être cohérent avec la nature des données à recueillir (Pires, 1997).

En ce qui concerne notre projet de recherche, nous pensons *a priori* construire un échantillon numériquement restreint, dit « de convenance » à partir de critères liés aux variables de contexte.

En l'occurrence, nous pensons construire un échantillon représentatif de la population des formateurs intervenant dans des institutions et animant des groupes d'analyse des pratiques auprès de professionnels exerçant un métier relationnel. Soit un échantillon raisonné, non-aléatoire, se voulant représentatif de la population étudiée.

Compte tenu de notre projet d'étude, il ne nous semble pas nécessaire d'opter pour un échantillon stratifié pondéré, qui prendrait en compte « la proportion (du poids relatif) de chaque strate (catégories déterminant la composition de l'échantillon stratifié) dans la population de référence et vérification que cette proportionnalité se retrouve dans l'échantillon obtenu » (2012, Cours 10 portant sur l'échantillonnage de l'Université de Sherbrooke – Faculté d'éducation Programme de doctorat (PhD) en éducation)

À titre indicatif, voici une liste de critères qui seront *a priori* utilisés pour constituer l'échantillon :

- Des professionnels animant des groupes d'analyse des pratiques professionnelles;

- Des professionnels expérimentés présentant dix années d'expériences professionnelles;
- Des professionnels intervenant dans des institutions, auprès de praticiens exerçant un métier relationnel ou bien dans la cadre de formation initiale auprès de futurs travailleurs sociaux; [Ce choix restant à préciser]
- Des professionnels inscrivant leurs pratiques d'analyse dans l'un des quatre courants théoriques dominants : psychanalyse, psychosociologie, approche systémique, science de l'éducation.

Nous pensons ainsi mener notre travail de recherche auprès d'un échantillon de 7 professionnels animant des séances d'analyse des pratiques.

Le fait de situer notre méthodologie de recherche dans le cadre des approches qualitatives devra probablement nous inviter à choisir d'autres stratégies d'analyse appropriées à notre objet de recherche. Ainsi que le souligne Paillé et Mucchielli, « le chercheur doit faire ses gammes épistémologiques s'il souhaite devenir un bon analyste » (p. 16). Aussi, nous faudra-t-il certainement explorer la question du statut de la parole du sujet, mais aussi apprendre à distinguer parmi les différentes stratégies d'analyse et comprendre l'intérêt et le sens des analyses par questionnement analytiques, des analyses phénoménologiques, de l'analyse à l'aide de catégories conceptualisantes, etc.

Dans cette optique, nous sommes effectivement invité à comprendre le contexte scientifique de l'analyse qualitative, qui s'enracine dans le courant épistémologique de l'approche compréhensive (Paillé et Mucchielli, 2012) et qui postule un certain nombre de principes, dont le caractère hétérogène entre les faits humains et les faits des sciences naturelles, le principe de l'intercompréhension humaine, et qui s'appuie également sur des approches philosophiques comme l'herméneutique ou la phénoménologie pour soutenir son édifice.

CONCLUSION

Dans notre problématique, nous avons voulu montrer que le développement et de l'institutionnalisation des dispositifs d'analyse des pratiques, qui deviennent un modèle dominant de l'accompagnement des professionnels du travail social (Ravon, 2009a, 2009b), signale l'émergence d'une société réflexive et cognitive qui invite chaque professionnel dans un projet émancipatoire à devenir un praticien réflexif en mobilisant sa subjectivité et ses savoirs, mais au risque de devenir aussi le comptable de sa propre activité sommé de capitaliser son expérience.

Ces interrogations ainsi que nous l'avons évoqué ouvrent à des interrogations éthiques portant sur la conception des sujets professionnels que nous voulons former dans les métiers relationnels, mais également sur l'analyse des pratiques comme activité réelle et sur les conditions de formation dans lesquelles sont formés les futurs analystes des pratiques.

Contemporaine en effet des logiques de professionnalisation et devenu une composante essentielle de la professionnalité (Le Boterf, 2002), la réflexivité s'impose aujourd'hui comme composante centrale des dispositifs d'éducation et de formation continue.

Hors, malgré ou à cause du fort développement de ces pratiques réflexives, et ses incidences sur les pratiques de formation (Leblanc et Zeitler, 2005) nous observons que ces pratiques comportent un haut degré d'hétérogénéité sur le plan méthodologique et conceptuel, présentent des finalités diffuses et relèvent de pratiques de type discrétionnaire, peu définies dans leurs modalités opératoires. Par ailleurs, nombres de formateurs où d'intervenants s'improvisent analyste des pratiques dans une logique d'autoproclamation (Robo, 2004). De ce fait il nous semble que les formations de formateurs se doivent d'intégrer ses éléments et gagneraient à s'interroger sur les manières de former les formateurs à ce type d'activité.

A travers ce projet de recherche et pour revenir sur son titre provisoire, « En quoi l'étude des invariants praxéologiques inducteurs de réflexivité dans les dispositifs d'analyse des pratiques dédiés aux métiers relationnels pourrait constituer une voie d'accès à la professionnalité des formateurs ? », nous avons choisir de mener une

analyse de l'activité effective des animateurs de groupe d'analyse des pratiques afin de mieux cerner l'effectuation pratique de cette activité.

C'est dans cette perspective que nous avons envisagé à travers notre projet de recherche d'élaborer une didactique professionnelle de l'analyse des pratiques ceci afin de comprendre comment un professionnel s'y prend pour apprivoiser une situation de travail, et comment il utilise ses connaissances dans l'activité pour soutenir des processus réflexifs dont l'activation constitue l'enjeu des dispositifs d'analyse des pratiques.

Sur le plan conceptuel, nous avons choisi de conjuguer la théorie de l'activité offerte par la didactique professionnelle, notamment dans ses développements autour des métiers relationnels dans la perspective pragmatique et interactionnisme avec la notion de réflexivité. La mise en relation des concepts de conscience de soi et d'objectivation nous fait considérer la réflexivité comme un processus d'objectivation favorisant une prise de conscience des rapports que le sujet entretient au réel, à soi, et aux autres. À partir de cette définition de la réflexivité, l'étude des processus induisant une démarche réflexive passe indirectement par l'examen des conditions facilitant la construction des rapports d'objectivation, par l'identification des actes de médiation autorisant ce processus, mais aussi par le recensement des prises de conscience qu'elle autorise.

En terme de retombée, et conformément à la finalité de la didactique professionnelle, nous espérons que nos résultats de notre recherche, nous permettrons de dégager des invariants praxéologiques et des organisateurs de l'activité susceptibles de faire l'objet de contenus d'apprentissage dans une formation de formateur afin de professionnaliser ces derniers dans l'art de conduire des dispositifs d'analyse des pratiques.

En ce qui concerne les limites de notre recherche, nous avons conscience du fait du caractère hétérotélique de l'action humaine, dont l'activité de recherche participe, qu'il ne faut pas présumer à l'avance des résultats de nos travaux et laisser ouvert la possibilité qu'ils n'aboutissent pas nécessairement à l'identification d'invariants organisateurs de l'activité des analystes des pratiques. Par ailleurs soulignons que le type de recueil de donnée que nous envisageons (autoenregistrement de l'activité) ne nous donnera pas accès à des interactions communicatives

multimodales, intégrant des données paraverbales. De fait, cela limitera la portée de notre analyse qui se centrera sur les dimensions langagières. Notons toutefois que les entretiens de co-explicitation que nous mènerons dans un second temps auprès des animateurs ayant autoenregistrés leurs activités devraient-nous aider à mieux saisir les dynamiques interactionnelles vécues et compléter ainsi notre primo-analyse.

Au stade de notre réflexion, il nous semble essentiel d'aller maintenant sur le terrain de l'investigation empirique pour mettre en œuvre notre démarche de recherche, ceci afin de confronter notre corpus théorique au travail vivant des praticiens et juger de sa pertinence à nous guider dans l'exploration concrète de leur activité.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Accardo, A. (2006). Introduction à une sociologie critique - Lire Pierre Bourdieu. Marseille : Éditions Agone.
- Albero, B. (2011). La formation en tant que dispositif : du terme au concept. In B. Charlier et F. Henri (dir.). *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives*, Presses Universitaires de France, 47-59.
- Altet, M. (2005). L'analyse de pratiques en formation initiale des enseignants : développer une pratique réflexive sur et pour l'action. *Éducation Permanente*, 160(3), 101-110.
- Ardoino, J. (2004). *Propos actuels sur l'éducation*. Paris: L'Harmattan. (1^{er} éd. 1963).
- Ardoino, J. (1999). *Éducation et politique*. Paris: Anthropos.
- Argyris, C. et Schön, D.-A. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Addison-Wesley Pub.
- Aristote (1983). *Éthique à Nicomaque*. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin.
- Armengaud, F.(1999). La pragmatique, Paris: Presses Universitaires de France, Que sais-je.
- Assemblée nationale (2010). *Rapport d'information déposé par la commission des affaires sociales en conclusion des travaux de la mission sur les risques psychosociaux au travail*, présenté par G, Lefrand, Député. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.assemblee-nationale.fr/13/rap-info/i3457.asp>>. Consulté le 23 janvier 2014.
- Austin, J. L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Paris: Édition du Seuil.
- Barbier, J.-M. (2011). *Vocabulaire d'analyse des activités*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Barbier, J.-M. (2009). *Encyclopédie de la formation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Barbier, J.-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Barbier, J.-M., Berton, F. et Boru, J.-J. (1996). *Situations de travail et formation*. Paris: Éditions L'Harmattan.
- Bataille, G. (1986). *Théorie de la religion*. Paris: Gallimard.
- Bataille, M. (2005). Autobiographie, réflexivité et professionnalisation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34(1), 19-28.

- Beillerot, J. (2003). L'analyse des pratiques professionnelles: pourquoi cette expression? *In Cahiers pédagogiques*. Cercle de Recherche et d'Action Pédagogiques, 416. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.cahiers-pedagogiques.com/L-analyse-des-pratiques-professionnelles-pourquoi-cette-expression>>. Consulté le 12 mars 2014.
- Beillerot, J. (2001). Analyse des pratiques et analyse institutionnelle *In* C. Blanchard-Laville et D. Fablet (dir.), *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles* (p. 171-177). Paris: Éditions L'Harmattan.
- Bertaux, R. (2005). Problèmes et enjeux dans l'évolution des métiers du travail social. *Régulations locales, cohérences nationales, intégration européenne. Séminaire*. 217-231. Document téléaccessible à l'adresse <http://roger_bertaux.com/data/news/bertaux>. Consulté le 19 avril 2013.
- Bertaux, R. et Hirlet, P. (2011). L'impact des régimes de gouvernance sur les métiers du champ social. *Informations sociales*, 5, 104–112.
- Berthelot, J.-M. (1990). L'intelligence du social. Le pluralisme explicatif en sociologie. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bertram, G. (2006). La structure de la réflexivité - conscience de soi et critique. Communication présentée du 12ème Colloque philosophique international d'Evian, 12-16 juillet.
- Bertram, G.-W., Blank, S. Laudou, C. et Lauer, D. (2005). *Intersubjectivité et pratique Contributions à l'étude des pragmatismes dans la philosophie contemporaine*. Paris: Éditions L'Harmattan.
- Béziat, J. (2013). *Analyse de pratiques et réflexivité: Regards sur la formation, la recherche et l'intervention socio-éducative*. Paris: Éditions L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. et Fablet, D. (2001). *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : Éditions L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. et Fablet, D. (2000). *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris: Éditions L'Harmattan.
- Boltanski, L. et Chiapello, È. (2011). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Gallimard.
- Bouchard, Y. (2005). De la problématique au problème de recherche. *In* T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: Étapes et approches* (p. 61-81) Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Bourdieu, P. (2003). *Méditations pascaliennes*. Paris: Éditions du Seuil.
- Bourdieu, P (1994). *Raisons pratiques, sur la théorie de l'action*. Paris: Éditions du Seuil.

- Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris: Éditions du Seuil.
- Bourdieu, P et Wacquant, L. (1992). *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*, Paris : Éditions du Seuil.
- Boutet, M. (2004). *La pratique réflexive : Un apprentissage à partir de ses pratiques*. Université De Sherbrooke.
- Boutin, G. (2012). Analyse des pratiques professionnelles : de l'intention au changement. In D. Fablet (dir), *Supervision et analyse des pratiques professionnelles dans le champ des institutions sociales et éducatives*. Paris: L'Harmatan.
- Boutinet, J.-P. (2010). *Grammaire des conduites à projet*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Boutinet, J.-P. (2005). *Anthropologie du projet*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Boutinet, J.-P. (1998). *L'immaturité de la vie adulte*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bronckart, J.-P. et Schurmans, M.-N. (2001). Pierre Bourdieu - Jean Piaget : habitus, schèmes et construction du psychologique. In Bernard Lahire (dir.), *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu* (p. 153-175). Paris : La Découverte.
- Boussard, V., Demazière, D. et Milburn, P. (2010). *L'injonction au professionnalisme. Analyses d'une dynamique plurielle*, Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Campenhoudt, L.-V. et Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris: Dunod. (1^{er} éd. 1995).
- Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris: Seuil.
- Charaudeau, P. (2004). Comment le langage se noue à l'action dans un modèle sociocommunicationnel du discours. De l'action au pouvoir. *Cahiers de Linguistique Française*, 26, 151-175.
- Charlier, E., Beckers, J., Boucenna, S., Biémar, S. et Collectif (2013). *Comment soutenir la démarche réflexive outils et grilles d'analyse des pratiques*. De Boeck.
- Chouinard, I., Couturier, Y et Lenoir, Y. (2009). Le défi de l'analyse de la relationnalité dans les métiers relationnels : apports de la didactique professionnelle pour la formation en travail social. In *Actes du Troisième congrès de l'Association*

Internationale pour la Formation, la Recherche et l'Intervention Sociale (AIFRIS). Document téléaccessible à l'adresse: <<http://www.aifris.org/IMG/pdf/CHOUINARD-Isabelle-COUTURIER-Yves-1.20.pdf>>. Consulté le 03 octobre 2012.

- Cifali, M. (2014). Brefs repères pour l'analyse des pratiques professionnelles. *Regards croisés Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 2, 20-27.
- Claparède, (1933) La psychologie fonctionnelle. *Revue Philosophique de la France et de l'Etrangers*. Document téléaccessible à l'adresse < <http://carnets2psycho.net/theorie/classique27.html>>. Consulté le 22 février 2015.
- Clot, Y. (2008). La recherche fondamentale de terrain : une troisième voie. *Éducation Permanente*, 12, 67-77.
- Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation et didactique*, 1(1), 83-93.
- Clot, Y. (2006). La fonction psychologique du travail. Presses Universitaires de France, Paris.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G et Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Piste. Réflexion sur la pratique*, 2(1).
- Collin, S. (2010). *L'interaction en ligne comme soutien à la pratique réflexive des enseignants-stagiaires*. Montréal : Thèse de doctorat. Téléaccessible à l'adresse suivante <:https://papyrus.bib.umontreal.ca/jspui/bitstream/1866/4546/2/Collin_Simon_2010_these.pdf> Consulté le 19 novembre 2014.
- Couturier, Y. (2013). Critique de la réflexivité (mais est-ce donc possible ?). *Phronesis*, 2(1), 8-14.
- Couturier, Y. (2005). *La collaboration entre travailleuses sociales et infirmières: Éléments d'une théorie de l'intervention interdisciplinaire*. Paris: Éditions L'Harmattan.
- Couturier, Y. (2002a). Réflexivité, sens pratique et habitus: problématisation de la notion de pratiques professionnelles. *Nouvelles pratiques sociales*, 13(1), 137-152. Document téléaccessible à l'adresse < <http://id.erudit.org/iderudit/000010ar>>. Consulté le 22 novembre 2013.
- Couturier, Y. (2002b). Les réflexivités de l'œuvre théorique de Bourdieu: entre méthode et théorie de la pratique1. *Esprit Critique Revue internationale de sociologie et de sciences sociales*, 4(3), 18.
- Couturier, Y. (2000). L'inflation réflexive dans le courant praxéologique: indice de la reconstruction de l'idéologie professionnaliste. *Nouvelles pratiques sociales*, 13(1), 137-152.
- Couturier, Y. (1999). Réflexivité, sens pratique et habitus: Problématisation de la notion

de pratiques professionnelles. Repéré dans *ProQuest Dissertations and Theses*.

- Couturier, Y. et Chouinard, I. (2008). La didactique est-elle soluble dans la relation? La relation dans les métiers relationnels comme objet d'une didactique des savoirs professionnels. In P. Pastré et Y. Lenoir (dir.), *Didactique professionnelle, didactique des savoirs professionnels et didactique des disciplines: quelles relations pour une formation à l'enseignement?* (p. 213-223). Toulouse: Octarès Éditions.
- Corcuff, P. (2012). Respect critique. L'œuvre de Pierre Bourdieu. Sociologie, bilan critique, héritage in *Revue Science Humaine*.
- De Gaulejac, V. (2009). *La société malade de la gestion: idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social*. Paris: Seuil.
- De Gaulejac, V. (2006a). La part maudite du management : l'idéologie gestionnaire. *Empan*, 61(1), 30.
- De Gaulejac, V. (2006b). L'idéologie managériale comme perversion sociale. *Hors collection*, 189–206.
- De Saint-Georges, I. (2011). Les dynamiques langagières de l'accompagnement, *Langage et société*, 3 (137), 47-74. Document téléaccessible à l'adresse <www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2011-3-page-47.htm>. Consulté le 05 mars 2015.
- Dejours, C. (2010). *Le facteur humain*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Dejours, C. (2003). *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel: Critique des fondements de l'évaluation*. Paris: Éditions Inra.
- Dejours, C. (2000). *Travail, usure mentale*. Paris: Éditions Bayard.
- De Ketele, J.-M. et Maroy, C. (2006). Quels critères de qualité pour les recherches en éducation? In L. Paquay, M. Crahay et J.-M. de Ketele (dir.), *L'analyse qualitative en éducation* (p. 219-249). Collection Pédagogies en développement. Bruxelles: De Boeck.
- Delannoï, G. (1995). Anthony Giddens, Les conséquences de la modernité. *Revue française de science politique*, 45(5), 882-885.
- Demailly, L. (2009). L'obligation de réflexivité. In G. Pelletier (dir.), *La gouvernance en éducation, régulation et encadrement dans les politiques éducatives*. Perspectives en éducation et formation, (p. 33-52). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Desbiens, J-F. (sd). *Conceptualisation et réalisation d'un guide d'entrevue*. Université de Sherbrooke.

- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.
- Dieuaide, P., Paulre, B. et Vercellone, C. (2003). Le capitalisme cognitif. Document téléaccessible à l'adresse < <http://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-00226409/>>. Consulté le 12 novembre 2014.
- Dominicé, P. (2001). Pour un élargissement de l'analyse de pratique à la narration biographique. In C. Blanchard-Laville et D. Fablet (dir.), *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles* (p. 131-149). Paris: Éditions L'Harmattan.
- Donnay, J. et Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques: initiation au compagnonnage réflexif*. Presses universitaires de Namur.
- Dubar, C. (1969). La méthode de Marcel Mauss. *Revue française de sociologie*. 10(4), 515-521.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris: Éditions du Seuil.
- Duméry, H. (1959). *La foi n'est pas un cri: suivi de Foi et institution*. Paris: Éditions du Seuil.
- Durand, M. (2009). Analyse du travail dans une visée de formation. In J-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle, J-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation* (p. 827-843). Paris: Presses Universitaires de France.
- Ehrenberg, A. (2008). *La fatigue d'être soi : Dépression et société*. Paris: Odile Jacob.
- Eraly, A. (1994). L'usage de la psychologie dans le management: l'inflation de la «réflexivité professionnelle » In J.-P. Bouilloud, et B.-P. Lecuyer, *L'invention de la gestion. Histoire et pratique* (p. 135-159). Paris: Éditions L'Harmattan.
- Fabre, M. (2006). Analyse des pratiques et problématisation. *Recherche et formation*, 51, 133-145.
- Faingold, N. (2006). Explicitation des pratiques, réflexivité, construction identitaire. *Explicititer*, 63. Document téléaccessible à l'adresse <<http://grex2.com/assets/files/expliciter/NF%20Explicititer%20n63%20janvr%202006.pdf>>. Consulté le 07 décembre 2014.
- Faury, M. (2012). Réflexivité à tisser. *Espace réflexif*. Document téléaccessible à l'adresse < <http://reflexivites.hypotheses.org/3866>>. Consulté le 07 décembre 2014.
- Filliettaz, L (2009). La dynamique interactionnelles de l'accompagnement en formation professionnelle initiale : le cas de l'apprentissage sur la place du travail. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, Université de Neuchâtel, 90, 37-58.

- Filliettaz, L., Bronckart, J.-P. (2005). *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*. Louvain-la-Neuve: Peeters.
- Focillon, H. (1934). Éloge de la main. Document téléaccessible à l'adresse < [http : //www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html](http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html)>. Consulté le 03 avril 2012.
- Foudriat, M. (2012). La perspective sociologique, stratégique et systémique, en formation des superviseurs. In F. Coudert, et C. Rouyer. (dir.), *Former à la supervision et l'analyse des pratiques des professionnels de l'intervention sociale à l'ETSUP* (p. 137-168). Paris: Éditions L'Harmattan.
- Freitag, M. (1986). *Dialectique et société. T. 1 : Introduction à une théorie générale du symbolique*. Paris et Montréal: L'âge d'homme/Éditions coopératives Albert Saint-Martin.
- Gaillard, G. et Pinel, J.-P. (2011). L'analyse de la pratique en institution : un soutien à la professionnalité dans un contexte d'emprise gestionnaire. In A-C. Giust Ollivier et F. Oualid (dir.), *Les groupes d'analyses des pratiques. Nouvelle revue de psychosociologie*, 11(1), 85-103.
- Garandel, P. (2009). *Conscience et réflexivité : de l'intelligence au miroir*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://garandel.e-monsite.com/pages/archives-2009-cours/le-sujet/conscience-et-reflexivite-de-l-intelligence-au-miroir-19-11-09.html>>. Consulté le 08 décembre 2014.
- Gauthier, B. (2009). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données*. (5^e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Giddens, A. (1994). *Les conséquences de la modernité*. Paris: L'Harmattan.
- Giust-Desprairies, F. (2007). Éléments pour un repérage de la spécificité de l'intervention psychosociologique. Document téléaccessible à l'adresse <http://arianesud.com/biblio/psychosociologie/giust_reperage_de_la_specificite_de_lintervention_psychosociologique>. Consulté le 21 mai 2013.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interactions*. Paris: Éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris: Éditions de Minuit.
- Gonthier, F. (sd). Encyclopédie Universalis. Définition de Habitus. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.youscribe.com/catalogue/dictionnaires-encyclopedies-annuaires/savoirs/definition-de-habitus-2266785>>. Consulté le 25 juin 2013.
- Gorz, A. (2004). *Métamorphoses du travail : Critique de la raison économique*. Paris: Folio.
- Gouldner, A. (1971). *The coming crisis of western sociology*. New York, NY: Avon Books.

- Gumperz, J.-J. (1982). *Discourse Strategies, Studies in Interactional Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University.
- Habboub, E. (2012). *Didactique professionnelle et formation initiale à l'enseignement secondaire : analyse de points de vue de chercheurs, de formateurs et de la documentation scientifique*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Québec.
- Hamel, J. (2008). Qu'est-ce que l'objectivation participante ? Pierre Bourdieu et les problèmes méthodologiques de l'objectivation en sociologie. *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*, Consulté le 23 juin 2013. URL : <http://socio-logos.revues.org/1482>.
- Hatton, N. et Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49.
- Hofstadter, D. (2008) *Je suis une boucle étrange* Paris, Dunod.
- Jarzabkowski, P., Balogun, J. et Seidl, D. (2007). Strategizing: The challenges of a practice perspective. *Human Relations*, 60(1), 5-27.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1998). *Les Interactions verbales*. Paris: Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. et Mitterand, H. (2005). *Les actes de langage dans le discours: théorie et fonctionnement*. Paris: Colin.
- Kolb.-A. (1984). *Experiential learning: experience as a source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall.
- Korzybski, A (1951). Le rôle du langage dans les processus perceptuels. The international non-aristotelian library publishing company new york.
- Lacan, J. (1970). Radiophonie. *Scilicet*, 2(3), 55-99.
- Lacan, J. (1966). *D'une question préliminaire à tout traitement possible de la psychose*. *Ecrits*, Paris: Éditions du Seuil.
- Larose, F., Couturier, Y., Bédard, J. et Charrette, S. (2011). Entre discipline et profession: la question des bonnes pratiques guidées par les résultats probants de la recherche (*evidence based practice*) en formation à l'enseignement. *Les sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 23(2), 55-70.
- Leblanc, S et Zeitler, A. (2005) L'analyse de pratique : une transformation du travail des formateurs ? *Éducation Permanente*, (164), 91-101.

- Lecomte, C. (2011). Analyse des pratiques et processus de subjectivation en situation professionnelle. *Nouvelle Revue de Psychosociologie*, 11, 53-66.
- Le Boterf, G. (2006). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Éditions D'Organisation.
- Le Boterf, G. (2002). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris: Édition D'Organisation.
- Lefrançois, R. (1997). La recherche collaborative: essai de définition. *Nouvelles pratiques sociales*, 10(1), 81-95.
- Le Goff, J.-P. (1999). *La Barbarie douce - la modernisation aveugle des entreprises et de l'école*. Paris : Éditions La découverte.
- Lenoir, Y. (2014). *Les médiations au cœur des pratiques d'enseignement-apprentissage: une approche dialectique : des fondements à leur actualisation en classe : éléments pour une théorie de l'intervention éducative*. Longueuil, Groupédition Editeurs.
- Lenoir, Y (2007). *L'habitus dans l'œuvre de Pierre Bourdieu: un concept central dans sa théorie de la pratique à prendre en compte pour analyser les pratiques d'enseignement*. Faculté d'éducation Université de Sherbrooke, Documents du CRIE et de la CRCIE.
- Lenoir, Y., Zaid, A., Maubant, P., Hasni, A., Larose, F. et Lacourse, F. (2012). *Guide d'accompagnement de la formation à la recherche. Un outil de réflexion sur les termes et expressions liés à la recherche scientifique*. Longueuil: Groupéditions.
- Lenoir, Y., Maubant, P., Hasni, A., Lebrun, J., Zaid, A., Habboub, E. et McConnell, A.-C. (2007). *À la recherche d'un cadre conceptuel pour analyser les pratiques d'enseignement*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, CRCIE et CRIE. (Documents du CRIE et de la CRCIE n° 2).
- Léopold, P., Altet, M., Bru, M., Pastré, P., Robert, A. et Tupin, F. (2007). Quel est l'intérêt du concept d'«organiseurs des pratiques enseignantes» pour la formation des enseignants? Table ronde animée par Léopold Paquay. *Recherche et formation*, 56, 139-153.
- Leontiev, A. (1975). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Éditions du Progrès.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Leplat, J. (1993). *L'analyse du travail en psychologie ergonomique: recueil de textes*. Tome 1, Tome 2. Toulouse: Éditions Octarès.
- Levy, A (2002). Analyse des pratiques. In J. Barus-Michel, E. Enriquez, A. Levy et J.-M. Huguet. (dir), *Vocabulaire de psychosociologie*. Ramonville Saint-Agne : Éditions Érès.

- Lewin, K. (1952). *Field theory in social science: Selected theoretical papers by Kurt Lewin*. London: Tavistock.
- Lison, C. (2013). La pratique réflexive en enseignement supérieur : d'une approche théorique à une perspective de développement professionnel. *Phronesis*, 2(1), 15.
- Loubat, J.-R (2006). *Penser le management en action sociale et médico-sociale*. Paris: Dunod.
- Lynch, M. (2000). Against Reflexivity as an Academic Virtue and Source of Privileged Knowledge. *Theory, Culture & Society* 17, (3) 26-54.
- Lyotard, J.-F. (1979). *La condition postmoderne: rapport sur le savoir*. Paris: Éditions de Minuit.
- Lukács, G. (1960). *Histoire et conscience de classe. Essais de dialectique marxiste*, Paris : Éditions de Minuit.
- Malet, R. (2009). Former, réformer, transformer la main-d'œuvre enseignante ? Politiques comparées et expériences croisées anglo-américaines. *Éducation et sociétés* 23(1).
- Manicki, A. (2004). Pratique, lutte et tactique : l'élargissement du concept de pratique de Kant à Marx », Tracés. Revue de Sciences humaines (7). Document téléaccessible à l'adresse <<http://traces.revues.org/2813>>. Consulté le 06 février 2013.
- Maubant, P. (2013). *Apprendre en situations: un analyseur de la professionnalisation dans les métiers adressés à autrui*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Maubant, P., Roger, L., Jemel, S., Chouinard, I. (2009). La didactique professionnelle, un nouveau regard pour analyser les pratiques d'enseignement. In *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ?* (1), 375-383.
- Marcel, J.-F., Olry, P., Rothier-Bautzer, É. et Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue française de pédagogie*, 138, 135–170.
- Maroy, C. (2001). Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête. *Cahier de Recherche du GIRSEF*, 12. Document téléaccessible à l'adresse: <<http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00603562/>>. Consulté le 04 février 2013.
- Mayen, P. (2012). Les situations professionnelles : un point de vue de didactique professionnelle. *Phronesis*, 1(1), 59-67.
- Mayen, P. (1997). *Compétences pragmatiques en situation de communication professionnelle : une approche de didactique professionnelle*. Thèse de doctorat : sciences de l'éducation, université Paris 5.
- Miermont, J. (2008). Gregory Bateson et l'épistémologie du vivant: Comment l'esprit émerge des circuits qui relient les organismes en co-évolution dans leur

environnement. Actes du grand débat du réseau 'intelligence de la complexité' mcx apc. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.intelligence-complexite.org/fileadmin/docs/0805dossier24.pdf>>. Consulté le 21 juillet 2012.

Ministère de l'éducation nationale (2010). *Les dossiers de l'enseignement scolaire. L'Éducation nationale et la formation professionnelle en France*. Direction générale de l'enseignement scolaire. Document téléaccessible à l'adresse <www.eduscol.education.fr/dossiers>. Consulté le 14 avril 2013.

Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris: Éditions du Seuil.

Morin, E (1990). Introduction à la pensée complexe. Paris: Edition ESF.

Moulier Boutang, Y. (2007). *Le capitalisme cognitif: la nouvelle grande transformation*. Paris: Éditions Amsterdam.

Ogien, A. (1985). La pratique du sens. La notion de pratique chez Pierre Bourdieu et Harold Garfinkel, *Revue européenne des sciences sociales*, (23), 168-217.

Olry-Louis, I, et Chabrol, C. (2012). *Interactions communicatives et psychologie: approches actuelles*. Paris : Presses de la Sorbonne nouvelle.

Paillé, P et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Édition Armand Colin (1^{er} éd. 2003).

Pallascio, R., Daniel, M.-F. et Lafortune, L. (dir.) (2004). *Pensée et réflexivité: théories et pratiques*. Collection Éducation-recherche. Sainte-Foy (Québec) : Saint-Nichols (Québec) : Presses de l'Université du Québec

Pastré, P. (2012a) *Apprentissage et développement chez les adultes au travail et en formation*. Communication présentée au Colloque international de didactique professionnelle. Nantes, 8 juin.

Pastré, P (2012b). In I. Vinatier (dir.) *Réflexivité et développement professionnel: une orientation pour la formation*. Toulouse, France : Octares.

Pastré, P. (2011a). *La didactique professionnelle approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris: Presses Universitaires de France.

Pastré, P. (2011b). La didactique professionnelle. Un point de vue sur la formation et la professionnalisation. *Competenza e professionalità*, 1, 83-95.

Pastré, P (2011c). La didactique professionnelle : Un point de vue sur la formation et la professionnalisation. *Éducation Sciences & Society*.

Pastré, P. (2007). Analyse du travail et formation. *Recherches en éducation*, 4, 23-28.

Pastré, P. (2006). *Apprendre à faire. Apprendre et faire apprendre*. Paris: Presses Universitaires de France.

- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 138(1), 9-17.
- Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154(1), 145-198.
- Paugam, S. (2010). *Les 100 mots de la sociologie*. Paris: Presses universitaires de France.
- Paveau, A.-M. (2012). Against reflexivity. *Espace réflexif*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://reflexivites.hypotheses.org/1325>>. Consulté le 28 février 2014.
- Perrenoud, P. (2005). Assumer une identité réflexive. *Educateur*, 2.
- Perrenoud, P. (2001). Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. *Cahiers Pédagogiques* 390, 42-45. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_02.html>
- Perrenoud, P. (1998) *De la réflexion dans le feu de l'action à une pratique réflexive*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_31.html>. Consulté le 04 juin 2013.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris : L'Harmattan, (9), 197-220.
- Pezé, M. (2008). *Ils ne mouraient pas tous, mais tous étaient frappés*. Paris : Éditions Pearson.
- Pineau, G. (2007). *Les réflexions sur les pratiques au cœur du tournant réflexif*. Communication à la Facultad de Ciencias Humanas y Educacion, Universidad Diego Portalis. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.barbier-rd.nom.fr/Pineau.chilireflexions.pdf>>. Consulté le 15 aout 2011.
- Piot, T. (2009). Quels indicateurs pour mesurer le développement professionnel dans les métiers adressés à autrui ? *Questions Vives. Recherches en éducation*, 5(11), 259-275.
- Piot, T. (2011). *Le travail enseignant, en tension entre didactique et pédagogie : une approche par l'analyse pragmatique des énoncés des enseignants*. In Actes du Colloque international de l'Institut National de la Recherche Pédagogique (INRP) sur « le travail enseignant au XXIe siècle ». *Perspectives croisés : didactique et didactique professionnelle*.

- Pires, A.-P. (1997). *Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique*. In J. Poupard et Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (113-169). Boucherville: Édition Gaëtan Morin.
- Prades, J.-L. (2012). Formation en travail social, management et sujet concret: Où sont passées les sciences humaines ? *Nouvelle revue de psychosociologie*, 13(1), 209.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies: approche cognitive des instruments contemporains*. Paris: Armand Colin.
- Ravon, B. (2009a). Repenser l'usure professionnelle des travailleurs sociaux. *Informations sociales*, 2(152), 60-68.
- Ravon, B. (2009b). L'extension de l'analyse de la pratique au risque de la professionnalité. *Empan*, 3(75), 116-121.
- Rey, A. et Tanet, C. (1998). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris: Le Robert.
- Ricci, F. et Bramant, J. I(1977). *Gramsci dans le texte*. Paris : Éditions sociales.
- Ricœur, P. (1988). "Paul Ricoeur. Agir, Dit-il ". Entretien avec Eric Plouvier *Revue Politis*. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.fondsriceur.fr/uploads/medias/articles_pr/paul-ricoeur-agir-dit-il.pdf> Consulté le 12 mai 2011.
- Rivière, A. (1990). *La psychologie de Vygotsky*. Liège, Mardaga Édition.
- Robo, P. (2004). *Animer un groupe d'analyse des pratiques... ce n'est pas si simple*. Document téléaccessible à l'adresse <http://probo.free.fr/ecritsapp/_animer_pas_simple.pdf>. Consulté le 21 novembre 2013.
- Rouyer, C. et Coudert, Francine (2012). *Former à la supervision et l'analyse des pratiques des professionnels de l'intervention sociale à l'ETSUP*. Paris: l'Harmattan.
- Rouzel, J. (2007). *La supervision d'équipe en travail social*. Paris: Dunod.
- Saint-Arnaud, Y. (1995). Pratique, formation et recherche : l'espoir d'un dialogue. *Cahiers de la recherche en éducation*. 2(1), 21-38.
- Saint-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Coll. «Intervenir». Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Samurçay, R. et Pastré, P. (2004). *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse : Octarès éditions.

- Sautereau, L. (2014). *Les dispositifs « d'analyse de la pratique » dans le travail social et les stratégies paradoxales*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, université de Nantes, France.
- Saussez, F. (2008). Le langage comme instrument d'une réflexion sur l'expérience : un schéma d'intelligibilité. In P. Perrenoud et al., *Conflits de savoirs en formation des enseignants*. De Boeck Supérieur. Perspectives en éducation et formation. 59-74.
- Saussez, F., Ewen, N. et Girard, J. (2001). Au cœur de la pratique réflexive - la conceptualisation. *Recherche et Formation*, 36, 69-87.
- Savoie-Zajc, L. (2007). Recherche qualitative : les questions de l'heure. *Recherche qualitative*, (5), 99-111.
- Soulet, M.-H. (1997). *Petit précis de grammaire indigène du travail social: règles, principes et paradoxes de l'intervention sociale au quotidien*. Fribourg : Éditions Universitaires.
- Supiot, A. (2002). Travail, Droit et Technique. *Droit social* (1), 13-25.
- Schön, D. (1994) *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Les Éditions Logiques. New York, NY : Basic Books).
- Sorsana, C. (2003). Comment l'interaction coopérative rend-elle plus « savant » ? *L'orientation scolaire et professionnelle*. Document téléaccessible à l'adresse < URL : [http:// osp.revues.org/3309](http://osp.revues.org/3309)>. Consulté le 24 avril 2015.
- Speconia, A. (2007). *Enseigner dans l'interaction*. Collection Langage-cognition-interaction. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Spinoza, B. (1954). *L'éthique*. Paris: Éditions Idées Gallimard.
- Stiegler, B., Fauré., C et Giffard, A. (2009). *Pour en finir avec la mécroissance. Quelques réflexions d'Ars industrialis*. Paris: Fammarion.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Tillé, Y. (2001). *Théorie des sondages*. Paris : Dunod.
- Trognon, A. (1997). Conversation et raisonnement. In J. Bernicot, J., Caron-Pargue et A. Trognon. *Conversation, interaction et fonctionnement cognitif*, (p. 253-282). Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- Trognon, A. (1999). Éléments d'analyse interlocutoire. In M. Gilly, J.-P. Roux, et A. Trognon, *Apprendre dans l'interaction. Analyse des médiations sémiotiques* (p. 69-94). Aix-en-Provence et Nancy : Publications de l'Université de Provence et Presses Universitaires de Nancy.

- Uchida, S., Sznelwar, L.- I. et Lancman, S. (2011). Aspects épistémologiques et méthodologiques de la psychodynamique du travail. *Travailler*, 25(1), 29-44.
- Vacher, Y. (2011). La pratique réflexive. *Recherche et formation*, 66(1), 65-78.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 205-228.
- Vergnaud, P. (2007). Représentation et activité : deux concepts étroitement associés. *Recherche en Education, Apprentissage et développement : Apprendre, se former et agir*, (4), 9-22. Document téléaccessible à l'adresse <http://isfecauvergne.org/IMG/pdf/article_de_Vergnaud.pdf>. Consulté le 01 avril 2103.
- Vergnaud, G. (2002). *La conceptualisation, clef de voûte des rapports entre pratique et théorie*. Université d'automne: Analyse de pratiques et professionnalité des enseignants. Document téléaccessible à l'adresse <<http://eduscol.education.fr/cid46598/la-conceptualisation-clef-de-voute-des-rapports-entre-pratique-et-theorie.html>>. Consulté le 01 avril 2103.
- Vergnaud, G. (2001). Forme opératoire et forme prédicative de la connaissance. In Portuguais, J. (dir.). La notion de compétence en enseignement des mathématiques. « Analyse didactique des effets de son introduction sur les pratiques et la formation ». Actes du colloque GDM.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M.Barbier (dir.), *Savoir théorique et savoirs d'action*, 275-292. Paris : Presses Universitaires de France.
- Vergnaud, G. (1994). *Apprentissage et didactique. Où en est-on ?* Paris: Hachette.
- Vergne, F. (2012). *La reconstruction néolibérale des espaces de formation professionnelle. Apprentissage et développement professionnel*. Communication présentée au Colloque international de didactique professionnelle, Nantes, 8 juin.
- Vinatier, I. (2013). *Le travail de l'enseignant une approche par la didactique professionnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Vinatier, I. (2012). *Réflexivité et développement professionnel: une orientation pour la formation*. Toulouse: Octarès.
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Vinatier, I. (2007a). La notion d'organisateur dans une perspective interactionniste. Définitions et enjeux. *Recherche et formation*, 56, 33-46. Document téléaccessible à l'adresse <<http://rechercheformation.revues.org/860>>. Consulté le 20 janvier 2013.

- Vinatier, I. (2007b) Un dispositif de « co-explicitation » avec chercheur et maîtres formateurs ; la conceptualisation de l'activité de conseil. Congrès international AREF 2007 Actualité de la Recherche en Education et en Formation.
- Vion, R (1992). *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris: Hachette.
- Vygotski, L. (1925). La conscience comme problème de la psychologie du comportement. *Société Française*, 50.
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B. et Jackson, D. D. (1979). Une logique de la communication. Paris: Éditions du Seuil.
- Wittorski, R. (2009). À propos de la professionnalisation. In J-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle, J-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation*. (p. 781-792). Paris: Presse Universitaire de France.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 2(17), 9-36.
- Wittorski, R. (2005). *Formation travail et professionnalisation*. Paris: Éditions L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2003). Analyse des pratiques de professionnalisation. In C. Blanchard-Laville et D. Fablet (dir.), *Travail social et analyse des pratiques professionnelles*. (p. 69-89). Paris: Éditions L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2001). Contribution de l'apprentissage expérientiel et de la science action à la pratique professionnelle. In M.P Mackiewicz, *Praticien et chercheur : parcours dans le champ social* (p. 107-119). Paris: L'Harmattan
- Zarifian, P. (2002). Le modèle de la compétence. Trajectoire historique, enjeux actuels et propositions. In *Revue française de sociologie*. 43(1), 162-164.