

































































































































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 récréation 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 définit 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 trepaliium », du bas latin *trepaliium*, 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 *trepaliium*, variante de *tripaliium*, 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, Szelwar, & 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'intelligibilité<sup>12</sup>. 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.

---

<sup>12</sup> Par schème d'intelligibilité, il faut entendre selon Berthelot, les «éléments logico-cognitifs» permettant de rendre compte des «procédures de pensée référents 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 praxéologique<sup>13</sup> 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.

---

<sup>13</sup> 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 assujetti 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 pré-déterminent 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 abstrait et complexe 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 fractal<sup>14</sup> 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

---

<sup>14</sup> 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-mésomicro) 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'utilisateur » (*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 expression<sup>15</sup> 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

---

<sup>15</sup> 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 ou 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 lexicales<sup>16</sup>, 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 thématisant sur un

<sup>16</sup> <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 réflexive, 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'établie 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 situerons 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 enserment 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, Derobertmeasure (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 :

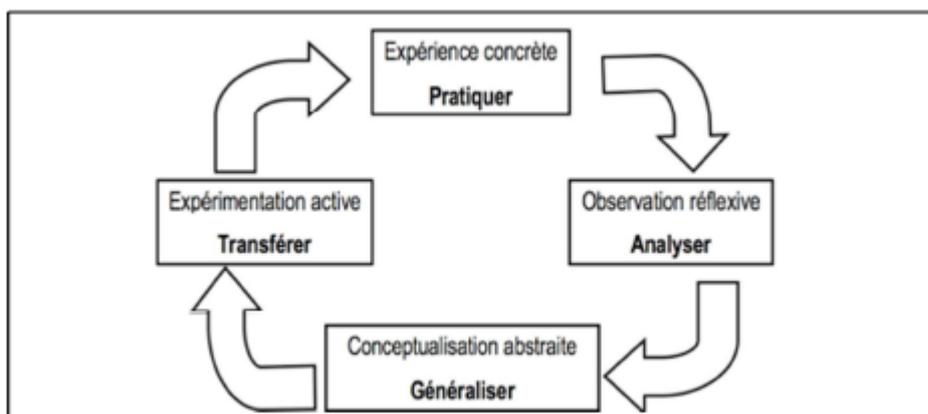
les premiers modèles envisagent la réflexivité dans une perspective temporelle (notamment cyclique pour les modèles de Kolb, de Korthagen et de McAlpine), d'autres selon une hiérarchisation verticale (modèles de Van Manen, de Hatton & Smith et de Sparks-Langer *et al.*) et d'autres encore selon une conception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

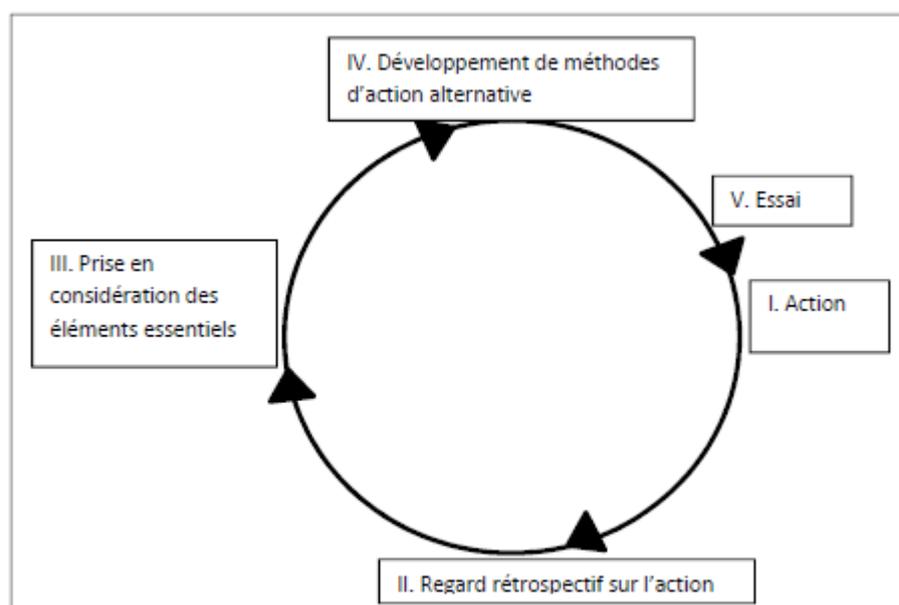


Figure 2 : modèle ALACT (Korthagen, 2001)

### 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)

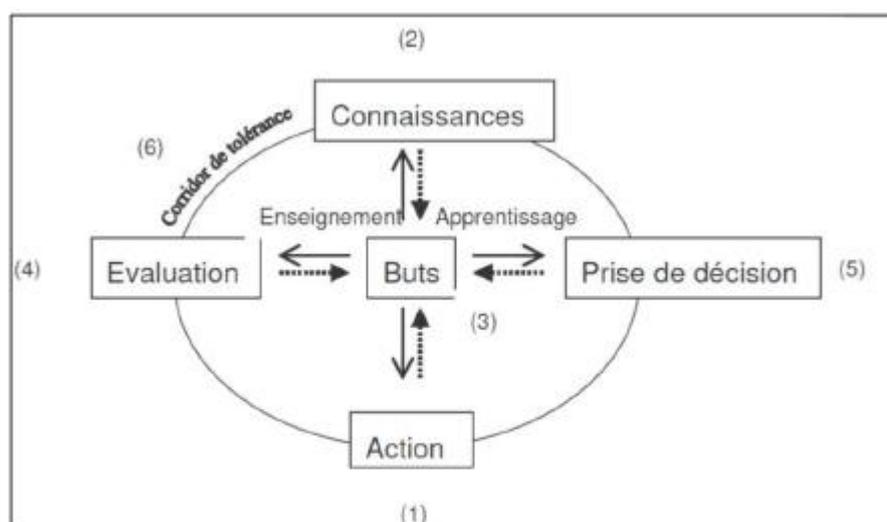


Figure 3 : le modèle de Mc Alpine (traduction proposée par De Cock, 2007)

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 reflexion »).

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 distancié 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, où 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 laissaient 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 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 relieraient 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 appuyons 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 organisateurs 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'approprié 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 entretiens qualitatifs 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<sup>er</sup> 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](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.
- Campehouldt, L.-V. et Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris: Dunod. (1<sup>er</sup> 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](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](http://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. *Expliciter*, 63. Document téléaccessible à l'adresse <<http://grex2.com/assets/files/expliciter/NF%20Expliciter%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<sup>e</sup> 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](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'«organisateur 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](http://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<sup>er</sup> 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](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](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](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](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](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.