

# **Analyse des formes d'engagement de praticiens formateurs du secteur sanitaire et social dans une session de formation par l'analyse du travail.**

## **Le cas d'une animatrice en milieu psychiatrique de jour**

**Isabelle Fristalon**

*Equipe Form'Action  
Université de Genève  
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education  
Uni Pignon  
Bd. Du Pont d'Arve 40  
CH-1211 Genève 4  
[Isabelle.Fristalon@pse.unige.ch](mailto:Isabelle.Fristalon@pse.unige.ch)*

---

*RÉSUMÉ. A partir de la notion d'engagement en formation comme modalité de l'investissement physique, social et subjectif de la personne et d'une approche développementale de l'expérience, cette contribution présente une méthodologie d'analyse d'un entretien d'autoconfrontation, mené auprès d'une professionnelle du secteur sanitaire et social inscrite dans un cursus de formation de praticiens formateurs largement construit sur la base de méthodologies d'analyse du travail. Elle interroge les effets formatifs d'une approche par l'analyse du travail et tente de repérer les traces d'un processus de développement induit ou initié par cette approche. Les résultats mettent en évidence des processus de prise de conscience repérables comme expérience des expériences de relations entre des objets présentés dans l'entretien par la professionnelle.*

*MOTS-CLÉS : Engagement, formation d'adulte, expérience, développement, prise de conscience, analyse du travail, autoconfrontation*

## 1. Introduction

Cette contribution s'inscrit dans le cadre plus large d'une recherche sur les rapports entre analyse du travail et formation. Elle participe à l'étude de l'usage des méthodologies d'analyse du travail dans un cadre de formation d'adultes. Nous questionnons ici plus particulièrement ces rapports à partir des notions d'engagement, d'expérience et de développement. En cherchant les formes que prend l'engagement de professionnels du domaine de santé/ social dans une formation de praticiens formateurs **à** et **par** l'analyse du travail, nous interrogeons les effets formatifs d'une approche par l'analyse du travail et tentons de repérer les traces d'un processus de développement induit ou initié par cette approche de l'analyse du travail et l'identification d'éléments significatifs pour l'apprenant.

Ce chapitre s'appuie sur l'analyse empirique d'une situation de formation réalisée en contexte naturel, situation de facture mixte articulant un cours de type magistral et un travail d'analyse de type participatif. Cette étude privilégie le point de vue du sujet en formation et ce qui est significatif pour lui dans le développement de son expérience. Elle se base sur l'exploration de cette expérience des participants à travers le cadre contraignant d'entretiens d'autoconfrontation. Nous expliciterons cette approche à partir de l'analyse d'un segment d'entretien réalisé avec un participant à cette étude.

## 2. Présupposés théoriques

### 2.1. *L'engagement de l'adulte en formation*

La notion d'engagement caractérise pour Thévenot la dynamique du rapport au monde qui gouverne la conduite de l'action (2006). L'auteur fait référence à des *régimes d'engagement* comme façon dont les êtres humains se saisissent du monde et sont partie prenante de ce monde. Du point de vue sociologique et dans le cadre du travail ou de toute formation à visée professionnalisante, l'engagement constitue le produit de la socialisation secondaire réalisée à travers l'entrée dans une nouvelle communauté de pratiques.

Nous nous centrons sur l'engagement en formation comme façon d'être au monde. Nous définissons l'engagement comme modalités de l'investissement physique, social et subjectif de la personne. Il se caractérise premièrement par un processus d'attribution de pertinence par l'acteur, à des éléments de son environnement (Mead, 2006 ; Quéré, 2006). Ces éléments cognitifs, comportementaux, perceptifs, expérientiels sont alors considérés comme significatifs par lui. Il se caractérise ensuite par une mobilisation des cadres d'expériences (professionnels, familiaux, d'apprenant...) de la personne en formation. La notion de cadre d'expérience exprime d'une manière générale, l'ensemble des éléments ressources, sociaux, historiques, perceptifs, cognitifs

entrant en jeu dans l'organisation de l'expérience. Cette notion prise tout d'abord dans son acception commune s'approcherait de ce que Goffman (1991) appelle les *prémises organisationnelles*. Pour notre part, nous parlerons plutôt d'espace d'expérience, faisant référence en cela à une topologie.

L'engagement en formation s'identifie à une participation légitimée à des pratiques communes (Lave, 1991 ; Lave et Wenger, 1991). Dans le cas que nous présentons nous pouvons considérer deux types d'engagement en formation : a) l'engagement dans la communauté de pratique des formés (apprenants issus de filières professionnelles différentes); b) l'engagement dans la nouvelle communauté de pratiques des Praticiens Formateurs ayant pour objet une intervention sur autrui d'une autre nature que celle caractérisant la profession initiale (Clot, 1999 ; Lave et Wenger, 1991). La situation formative analysée est un cours de type mixte (magistral et participatif) mettant en présence un enseignant et un public hétérogène, plus ou moins différencié en fonction de la capacité d'intervention de ses membres. L'engagement dans le cours constitue une participation à l'exercice d'analyse du travail en séance. En grand groupe, cet exercice est relativement difficile à mettre en place et à assurer, et la participation se limite à bien des égards à des interactions ponctuelles entre l'enseignant assurant le cours et le public d'apprenants pris dans sa globalité.

## ***2.2. Une approche développementale de l'expérience***

Notre approche s'inscrit dans le cadre interactionniste de l'école historico-culturelle (Vygotski, 1999). Si l'environnement offre des ressources qui favorisent l'engagement en formation, celles-ci sont médiatrices (au sens vygotkien) et un véritable moyen de développement pour la personne. Ces ressources pour une large part sémiotiques, participent à la reconstruction de significations et font appel au processus de prise de conscience (Bronckart, 2006 ; Clot, 2003 ; Vygotski, 1997).

Toute activité s'accompagne d'une expérience, qui est à chaque fois construction de significations. L'expérience est une notion relativement polysémique dont nous pouvons néanmoins dire qu'elle comporte un double sens : celui d'une expérience accumulée dans le temps et celui du vécu de l'expérience. Cependant, l'expérience reste assez largement opaque aux yeux de ceux qui l'observent (au travail notamment), et aux yeux même de ceux qui la vivent. Accéder à l'expérience singulière nécessite de réunir certaines conditions, de permettre une appropriation subjective de ce vécu (Clot, 1999). Or il n'existe pas « d'expérience sans conscience, et la première n'est accessible que par la médiation de la seconde » (Clot, 2003, p. 10), dans la mesure où la conscience est une forme particulière de transformation de cette expérience que ce soit sous la forme d'un échec ou d'une réussite. Pour le dire autrement en reprenant les mots de Vygotski, et insister sur le caractère dédoublé de la conscience de l'expérience : « Avoir conscience de ses expériences vécues n'est rien d'autre que les avoir à sa disposition à titre d'objet (d'excitant) pour d'autres expériences vécues. La conscience est l'expérience vécue d'expériences vécues, exactement de la même façon que les expériences vécues sont simplement les expériences vécues des objets. » (Vygotski, 2003, 78-79).

Cet accès à l'expérience se fait par l'intermédiaire de méthodes dites indirectes (Clot, 2000, 2003 ; Vygotski, 1999) où la prise de conscience ainsi que la verbalisation de cette expérience joue donc un rôle fondamental. L'entretien d'autoconfrontation constitue une méthode indirecte privilégiée, permettant à la fois la remise en situation dynamique de l'expérience vécue et la re-élaboration de significations.

Dans des entretiens d'autoconfrontation, le questionnement par le chercheur vise à favoriser la remémoration des éléments significatifs pour l'acteur au moment où ils ont été vécus. Il s'agit alors d'un retour sur l'expérience du cours et de son contenu. Sur un second niveau, l'entretien d'autoconfrontation constitue le moyen d'élaborer l'expérience vécue. La formalisation langagière permet quant à elle une reconstruction des significations de l'expérience.

### **3. Méthode**

Le dispositif est constitué d'une session de formation de quatre heures insérée dans un module de trois jours. Cette session a été enregistrée et filmée, et constitue des traces de l'activité de formation comprenant l'usage : a) d'un matériau soumis à analyse issu d'une recherche dans le milieu hospitalier et comportant des enregistrements vidéos d'infirmières dans des activités réelles de travail ; b) d'un ensemble de textes, récits, illustrant des notions importantes de l'analyse du travail et de l'ergonomie de langue française (écart entre travail prescrit et travail réel, investissement subjectif au travail, dynamique de la reconnaissance, etc.).

#### ***3.1. Situation de formation***

##### ***3.1.1. Contexte et objectifs de la formation***

La formation considérée est une formation de Cours post-grade menée auprès de Praticiens Formateurs (PF). Le praticien formateur est un professionnel en exercice ayant pour fonction d'encadrer des stagiaires.

La session de formation concernée par la recherche s'insère dans un module intitulé « Pratique réflexive et conceptualisation de la pratique » distribué sur deux périodes de trois jours et une période de deux jours de novembre à juin.

Les buts généraux du module sont explicitement de permettre aux participants d'analyser leur travail et de prendre conscience des compétences utilisées dans l'action pour transformer des situations de travail en situations d'apprentissage.

Cette session de formation (deuxième jour pour les participants sur tout le module) était composée de quatre heures de cours partagées en deux parties distinctes et données par deux intervenants : a) une première partie de type cours magistral, d'orientation fortement théorique ; b) une deuxième partie plus pratique, comportant un bref rappel de notions préparant à l'analyse en plénière de films de soins infirmiers.

### 3.1.2. Public

Le cours était destiné à 70 Praticiens formateurs ou faisant fonction issus de 10 filières professionnelles différentes du secteur sanitaire et social (assistant social, éducateur spécialisé, infirmier, sage-femme, etc.). Le groupe constitué était particulièrement actif et réactif aux sollicitations des intervenants.

### 3.1.3. Contenu du cours

Le cours a été donné par deux intervenants ayant des statuts et objectifs pédagogiques différents. La première partie du cours était consacrée à un apport essentiellement théorique sur les questions d'analyse du travail et de formation et visait deux objectifs : l'exposition de quatre approches de l'activité au travail a) la clinique de l'activité ; b) le cours d'action ; c) la psychodynamique du travail ; d) la didactique professionnelle ; ainsi que problématiser les rapports de l'analyse du travail et de la formation. La deuxième partie, plus concrète était consacrée à l'illustration de notions par des textes et récits d'expériences de travail, et à l'exploitation de démarches d'analyse du travail à partir d'un matériau vidéo de situations de travail réel. Une accentuation était faite sur les notions d'écart entre travail prescrit et travail réel, d'activité située, d'intelligence pratique, de genre professionnel, de dynamique de reconnaissance.

L'entrée par des histoires singulières de personnes au travail comme « Demarcy » (Linhart, 1978) et l'histoire de « Monsieur Grignon » (Hanique, 2004) avait pour finalité d'illustrer la pertinence de la notion du genre professionnel (Clot, 1999) et de produire un écho chez les participants par la force d'un récit singulier et l'identification aux particularités de l'activité professionnelle.

Un ensemble de données vidéo de situation de travail réel ont été présentées et travaillées. Un film présentant le contexte matériel de trois services de soins différents dans le milieu hospitalier a servi de support à une description des contextes de travail et à une réflexion sur l'articulation entre structure matérielle des lieux et du matériel et nature de l'activité. Puis le travail de deux infirmières réalisant le même acte de « prise de la tension artérielle » respectivement dans un service d'urgence et dans un service de médecine, a permis de mettre en comparaison contextes et activités, et de mettre en évidence les caractéristiques d'une activité du point de vue des attendus ou des conflits possibles entre activités, temporalité et inscription dans l'activité collective.

Les participants ont été sollicités pour commenter les vidéos présentées en regard des concepts apportés dans la première partie du cours. L'analyse du travail réalisée *in vivo* par l'enseignant n'était pas seulement illustrative mais participative dans la mesure des possibilités d'une participation effective d'un public hétérogène de 70 personnes.

### 3.2. Recueil de données

#### 3.2.1. La séance de formation

Le cours a été entièrement enregistré pour pouvoir servir de support ou trace de l'activité pour des autoconfrontations avec les intervenants. Durant le cours, seul l'intervenant a été filmé en plan large par caméra fixe, un dispositif à deux caméras ayant été jugé trop lourd à mettre en place pour une utilité méthodologique trop faible.

#### 3.2.2. Participants

Sept volontaires ont participé à la recherche et aux entretiens d'autoconfrontation. Ils proviennent de milieux professionnels différents (tableau 1).

<b>Participants</b>	<b>Activité professionnelle actuelle</b>	<b>Parcours professionnel et formations</b>
A. (40 ans)	Educatrice en institution pour enfants handicapés	Educatrice depuis 11 ans Formation en pédagogie curative à orientation anthroposophe Formation d'éducatrice spécialisée en 2004 en cours d'emploi comme faisant fonction Encadre des stagiaires depuis 3 ans
V. (38 ans)	Animatrice en milieu psychiatrie de jour	Dans le milieu de l'éducation spécialisée depuis 15 ans. Formation en cours d'emploi 1994-1997 Travaille depuis 2 ans comme animatrice avec des personnes avec handicap mental
S. (43 ans)	Assistante sociale en hôpital de gériatrie	Assistante sociale depuis 18 ans Formation EESP <sup>1</sup> en 1988 Travaille 3 ans en hôpital de jour, 6 ans en milieu hospitalier Encadre actuellement sa première stagiaire

---

<sup>1</sup> Ecole d'Etudes Sociales et Pédagogiques

Y. (38 ans)	Assistant social en milieu carcéral	CFC <sup>2</sup> de plombier, exerce ce métier deux ans Animateur pendant 12 ans – animateur en EESP de 1996 à 1999 Travaille depuis 2003 en établissement pénitentiaire
A. (57 ans)	Infirmier	5 ans au CHUV <sup>3</sup> en réanimation cardiaque, puis dans diverses cliniques Exerce depuis 4 ans dans un service de réadaptation pluridisciplinaire
Va. (40 ans)	Sage femme	Formation en 1987 à Paris travaille 2 mois au CHUV puis 18 ans en hôpital régional (VD)
J. (28 ans)	Assistante sociale en milieu de consultation psychiatrique	Fin de formation juin 2004 Actuellement premier emploi dans un service social de consultation ambulatoire de psychiatrie Intéressée depuis toujours par le métier de praticien formateur et a attendu deux ans d'expérience pour commencer sa formation.

**Tableau 1.** *Parcours socioprofessionnel des participants*

### 3.2.3. Les entretiens d'autoconfrontation

Les entretiens d'autoconfrontation ont été menés la semaine suivant le cours. Ces entretiens ont été réalisés à partir des traces constituées par les notes de cours des participants (excepté pour l'un d'entre eux pour lequel l'entretien a été mené à partir de l'enregistrement vidéo du cours).

Le parti pris de cette méthodologie est de s'intéresser à l'expérience que l'acteur a eue du cours et de l'usage des méthodologies d'analyse du travail. Le questionnement du chercheur est orienté vers l'expression de ce qui a été et est significatif pour l'acteur dans son expérience du cours et dans cette démarche de formation par l'analyse du travail. D'une manière très concrète, les questions et relances visent à favoriser l'évocation de cette expérience, à chercher l'élaboration d'éléments de signification. L'analyse procède d'un double mouvement : a) interne dans la mesure où le point de vue de la personne est fondamentalement pris en compte dans les entretiens à travers ses verbalisations qui correspondent à une formalisation de son expérience; b) externe, dans la mesure où le chercheur pris dans le processus dialogique participe lui-même à l'interprétation des éléments significatifs dans le processus même de l'entretien. Pris dans le processus interactionnel dont il est membre actif et premier destinataire de l'échange, il participe au processus interprétatif.

Le statut accordé aux entretiens d'autoconfrontation est double. Il s'agit d'une part d'une méthode de renseignement et de recherche sur l'activité ; et d'autre part d'un outil possible de développement de l'expérience de l'activité (Clot, 2000 ; 2004).

<sup>2</sup> Certificat Fédéral de Capacité

<sup>3</sup> Centre Hospitalier Universitaire du canton de Vaud

#### **4. Traitement des données**

##### **4.1. Les catégories d'analyse**

Les entretiens d'autoconfrontation sont traités en quatre étapes logiques : a) identification d'unités sémantiques ; b) déconstruction de ces unités sémantiques en objets ; c) analyse des articulations entre ces objets ; d) analyse de trajectoires de relations.

L'*unité sémantique* correspond à un segment de l'entretien constitué en une unité de sens cohérente, et délimitée d'un côté par un élément initiateur qui constitue une sorte de point d'impact à partir duquel différents objets prendront sens dans un système de relations.

Ces *objets* sont des propositions, des représentations, des idées, des unités délimitables.

Les *relations* entre les objets constituent un ordonnancement au sein de l'unité sémantique à laquelle ils appartiennent, et contribuent à une certaine configuration de cette unité.

L'analyse discursive des entretiens d'autoconfrontations (AC) permet l'identification des unités sémantiques, de ses objets et des relations entre ces objets par le repérage : a) des moments d'élaboration de signification (négociation du sens entre interviewée et interviewer) ; b) des moments de ruptures du discours (rupture dans l'argumentation déployée, dans l'enchaînement des idées) ; c) de la nature de l'activité cognitive (caractérisation, argumentation, exemplification) ; d) de l'enchaînement des modalités du discours (usage des temps verbaux, modalisations verbales, phénomènes de cohésion nominale et verbale) (Bronckart, 1997 ; Bulea & Fristalon, 2004).

Repérer les processus de développement de l'expérience comme engagement de l'adulte en formation, nous amène à repérer les processus de prises de conscience à travers les niveaux de mises en relation des différents objets. Si l'expérience est une relation entre objets, et la conscience une expérience de l'expérience vécue, alors la prise de conscience peut être comprise comme une appréhension des relations entre objets.

##### **4.2. Verbatim analysé**

Nous présenterons ici l'analyse d'une unité sémantique de l'entretien mené avec V animatrice en milieu psychiatrique de jour. Pour rappel, V est une jeune femme de 38 ans, exerçant dans le milieu de l'éducation spécialisée depuis environ 15 ans. Diplômée depuis 1997, elle a effectué sa formation d'éducatrice en cours d'emploi. Elle travaille depuis deux ans comme animatrice auprès de personnes avec handicap mental dans un secteur psychiatrique de jour.



L'entretien s'est déroulé à 9h30 sur son lieu de travail. Le contact était chaleureux et les premiers échanges ont été menés autour d'un café. V et la chercheuse<sup>4</sup> sont installées cote à cote et face à la caméra. V a étalé ses notes de cours sur la table devant elle (un cahier et des documents Powerpoint distribués par les deux intervenants du cours). L'unité sémantique analysée ici est tirée des premières minutes de l'entretien d'autoconfrontation.

L'entretien débute par un rappel de ce qui est attendu dans l'entretien. Le questionnement est général : « IF : Moi j'aimerais que vous me parliez de votre ressenti, de votre expérience en ce qu'elle a été significative ». Mais il repose sur un ancrage du questionnement dans l'expérience de la participante et la confrontation de celle-ci aux notes qu'elle a prises dans les cours et qui constituent une trace de son activité passée.

V : Et puis là « l'expérience n'est pas égale au savoir » aussi / ça vous parle ou bien par rapport à ce que vous aviez

IF : oui oui / et c'est quoi pour vous qui fait sens pour vous là enfin vous pouvez m'en dire un peu plus sur l'expérience n'est pas égale au savoir ?

V : ben c'est un peu ce que je disais juste avant (hochement de tête de IF) non c'est pas tout à fait ça c'est juste ou bien ? ouais c'est le savoir le savoir heu en...[IF : oui oui oui] Oui c'est vrai que moi j'avais posé la question justement une fois à un cours celui d'avant encore / j'veux dire « mais vous entendez quoi par savoir ? » / puis elle m'a dit « vous verrez vous arriverez à trouver la réponse heu au fil de la formation » ben j'ai dit ben c'est sympa (rires) j'ai toujours pas ma réponse // mais heu je pense que le savoir, c'est un petit tout ce qu'on apprend dans les livres // ou bien ? (regarde vers IF) Ce qu'on apprend à l'école ou enfin pour moi c'est ça // puis l'expérience c'est c'est ce qu'on apprend dans le travail / [IF : d'accord] dans la pratique [d'accord] // Est-ce que c'est ça ? vous dites quoi vous ?

IF : ah heu je dis à peu près la même chose c'est / le savoir c'est des choses des formes des connaissances un peu formalisées / des choses comme vous dites qu'on retrouve dans les livres ou dans les contenus de formation / les contenus prescrits d'une profession les trucs comme ça / c'était plus pour voir ce que vous vous y mettiez derrière // y a pas de jugement hein de ce côté-là moi je vous rassure / c'est plus pour essayer mes questions c'est plus pour essayer de vous faire rebondir sur un détail pour aller plus loin dans l'explicitation dans le commentaire // je suis pas en train de vérifier si vous avez compris

V : non mais moi je pense que j'ai pas / je pense que j'ai pas tout compris / Ça j'ai l'honnêteté de le dire, parce que j'espère ne pas avoir tout compris, j'espère encore comprendre des choses puis ne pas sortir d'un cours puis avoir tout compris / ça ça m'intéresserait pas sinon // j'aime bien aussi justement faire mien tout ça (montre les documents, les regarde) parce que ça prend du temps / ça rentre gentiment / ça infuse comme ça et puis moi j'aime bien quand ça vient petit à petit comme ça / parce que c'est ouais le chemin pour y arriver / pour la compréhension il est intéressant aussi / je trouve // [IF : vous en tirez des éléments] voilà parce que c'est impossible / moi c'est ce que je me

<sup>4</sup> La chercheuse est l'auteur de ce présent article

disais / quand je relis ça / j'ai relu quand même une petit peu hier soir très tard / mais juste un petit peu / je me disais mais han (lève les yeux au ciel) / ouais alors je pense que je pourrais pas travailler avec mes notes dans les mains (prend les feuilles dans ses mains) ça sert à rien / j'arriverais pas // ce qu'il me faut c'est des petites phrases comme là « on apprend dans le travail » ça paraît tout con mais heu // c'est ces petites phrases un peu bêtes comme ça qui ont énormément de sens pour moi
--

**Tableau 2.** *Verbatim d'une Unité sémantique*<sup>5</sup>

#### **4.3. Délimitation des objets de l'unité sémantique**

Dans ce segment choisi de l'entretien, quatre objets sont identifiables. Ils apparaissent successivement dans le discours.

##### -La différence entre « expérience » et « savoir »

L'unité sémantique débute par la mise en exergue d'une phrase notée dans son cahier et que V pointe par un geste indexical net « et puis là l'expérience n'est pas égale au savoir aussi ». Le point initiateur de l'unité sémantique est une phrase notée et repérée au début du cahier. A côté de cette phrase, V a surligné dans la marge les deux lettres « JB » qui indiquent que cette phrase est répertoriée et repérée pour son journal de bord. En effet, plutôt que d'écrire son journal de bord sur un carnet séparé (exercice exigé par les formateurs du module), elle annote son cahier de cours et l'émaille de phrases, remarques, commentaires qu'elle identifie par ce paragraphe.

A partir de là, V entame dans l'entretien une réflexion sur les rapports entre « expérience » et « savoir ». Elle commence par localiser ses remarques en faisant référence à une discussion menée avec un professeur dans un cours antérieur et à qui elle avait posé la question qu'elle restitue sous forme de discours rapporté : « Vous entendez quoi par savoir ? ». V discute la relation entre ces deux éléments dans deux contextes différents, mais reliés par un même dénominateur commun : elle-même.

Dans un premier temps, elle localise cette activité de mise en relation du « savoir » et de l'« expérience » en amont de l'autoconfrontation. Cette première localisation constitue une première occurrence de l'expérience de distinction entre « savoir » et « expérience ». Cette activité de détermination se continue ensuite dans le contexte de l'entretien d'autoconfrontation lui-même. Lors de cette deuxième occurrence de différenciation entre « savoir » et « expérience », V sollicite directement la chercheuse : « Mais, je pense que le savoir, c'est tout ce qu'on apprend dans les livres, ou bien ? (regard vers IF) Ce qu'on apprend à l'école » et « l'expérience, c'est ce qu'on apprend dans le travail, dans la pratique... Est-ce que c'est ça? ».

---

<sup>5</sup> Conventions de retranscription : V initiale de l'interviewée et IF initiales de l'auteur ; / // /// pauses de longueur variable ; « discours rapporté » ; (comportement non verbal) ; chevauchement de parole

Nous pouvons constater une homologie des activités de différenciation des termes de « savoir » et d'« expérience ». Dans l'AC, il s'agit d'une continuation d'une activité initiée et réalisée dans un autre contexte. V se positionne tout d'abord vis-à-vis de ces notions en fonction d'un adressage spécifique à son professeur, puis à la chercheuse qui mène l'entretien. Cette activité de détermination se caractérise également par une activité de localisation géographique des objets et d'attribution de qualificatifs : le Savoir -> C'est tout -> Ce qu'on apprend -> dans les livres/ à l'école ; l'Expérience -> C'est tout -> Ce qu'on apprend -> dans le travail / dans la pratique.

L'activité de définition traverse littéralement la dichotomie ainsi créée entre « savoir » et « expérience ».

-Ne pas tout comprendre et apprivoiser la distance

Dans un premier temps, V procède à la caractérisation de cette activité de détermination entre « savoir » et « expérience » précédemment repérée. Il s'agit en quelque sorte d'une activité sur l'activité (caractérisation de la détermination): « je pense que j'ai pas tout compris. Ça j'ai l'honnêteté de le dire... ». Si le syntagme « Pas *tout* compris » renvoie à la matière du cours, la référence à l'honnêteté renvoie certainement à la discussion avec la chercheuse. V pose une relation de distance entre elle et ce « tout » des connaissances. Dans un deuxième temps, elle reprend le syntagme « pas tout compris » pour en faire l'objet de sa réflexion, et opérer un renversement en constituant ce que nous appellerons une attente « J'espère ne pas avoir tout compris / j'espère encore comprendre des choses ». V commence alors une caractérisation de cette activité en négatif comme explicitation de son rapport à la compréhension, et description expérientielle de sa relation au savoir. Elle appose un ensemble de prédicats pour qualifier cette relation et poser là encore une relation de distance.

Sa relation à la compréhension est vue aussi sous l'angle d'une appropriation, d'un apprivoisement de la distance de non compréhension. C'est en ces termes que V qualifie intrinsèquement le *processus* de compréhension, et les **objets** concernés par cette appropriation : « *J'aime bien* aussi justement *faire mien* tout **ça** (montre les **documents**, les regarde) parce que *ça prend du temps* / **ça** *rentre gentiment* / **ça** *infuse* et puis moi *j'aime bien quand ça vient petit à petit comme ça* / / parce que **le** chemin pour y arriver / pour la compréhension il est intéressant ». Les reprises anaphoriques multiples et de natures différentes<sup>6</sup> témoignent de cette complexité.

---

<sup>6</sup> En italique ce qui relève du processus ; en gras ce qui relève de l'objet.

Les modalisations appréciatives<sup>7</sup> « j'aime bien » renforcent quant à elles la dimension expérientielle de rapprochement et d'appropriation de la distance.

#### -Ne pas pouvoir travailler avec ses notes

En poursuivant son raisonnement, V arrive à un constat d'impossibilité : « Je pense que je pourrais pas travailler avec mes notes dans les mains (prend les feuilles dans ses mains) ça sert à rien / j'arriverais pas ». Après avoir localisé cette réflexion en amont de la situation d'interaction au moment de la relecture de ses notes, V caractérise ce constat d'un point de vue utilitaire et sur la base d'un critère d'efficacité. La modalisation pragmatique qu'elle utilise dans le discours renforce le constat d'impossibilité. Travailler avec ses notes « ça ne sert à rien ». Le statut du terme « travailler » est ici difficile à déterminer. De quel travail s'agit-il ? Son travail d'animatrice ou d'apprenante ? Si V fait référence à son travail d'apprenante, la cohérence interne de l'unité sémantique est en relation avec l'espace d'expérience de l'apprenant. Si V fait référence par contre à son travail d'animatrice, elle procède à un déplacement qu'il est nécessaire d'interroger.

#### -Les petites phrases

A partir de l'identification de l'obstacle, V se rend compte de ce dont elle a besoin pour travailler : « ce qu'il me faut c'est des petites phrases comme là « on apprend dans le travail » ça paraît tout con mais heu // c'est ces petites phrases un peu bêtes comme ça qui ont énormément de sens pour moi ». Leur caractérisation est double : a) il s'agit d'une caractérisation en tant que telles, pour elles-mêmes ; b) puis d'une caractérisation de ces phrases pour V en tenant compte de leur *potentiel fonctionnel* et de leur valeur d'usage.

Au bout du compte, dans cette unité sémantique identifiée, se dessine une topologie des objets en fonction de leur plus moins grande distance ou proximité à V qui constitue le centre de gravité par rapport auquel se définit la pertinence fonctionnelle des objets (ici prioritairement « les petites phrases »). La qualité des objets dont nous parle V est dépendante de cette proximité.

## **5. Résultats et discussion**

L'unité sémantique que nous avons identifiée et analysée dans cet article, se focalise sur les dimensions de l'expérience de la compréhension pour V. Dans cette analyse nous pouvons constater que V prend conscience de son expérience de compréhension et de ses relations à des ressources de formation. La compréhension

---

<sup>7</sup> Nous pouvons considérer deux types de relation entre le sujet et le verbe : a) les relations directes qui ne présentent pas de modalisations entre le sujet et le verbe proprement dit ; b) les relations indirectes avec présence intercalaire de modalité épistémique (ordre du possible, certain, etc.), modalité déontique (ordre du devoir, falloir), modalité appréciative - ordre du beau, bien), modalité pragmatique (ordre des capacités, de l'intention, de la volonté de l'agent) (pour plus de précisions voir Bulea & Fristalon, 2004)

est vue par elle comme une relation de plus ou moins grande distance entre des objets. Nous avons pu identifier quatre relations spécifiques dont une relation d'ordre générique et conceptuel (au sens de Vygotski). La prise de conscience est alors l'expérience de ces relations entre objets.

La première relation repérée est la relation de  $\{V=JE\}$  avec l'objet de connaissance constitué par une petite phrase spécifique « l'expérience n'est pas égale au savoir ». Cette relation est interrogée dans deux contextes localisés et reste néanmoins indéterminée puisque V n'a toujours pas sa réponse.

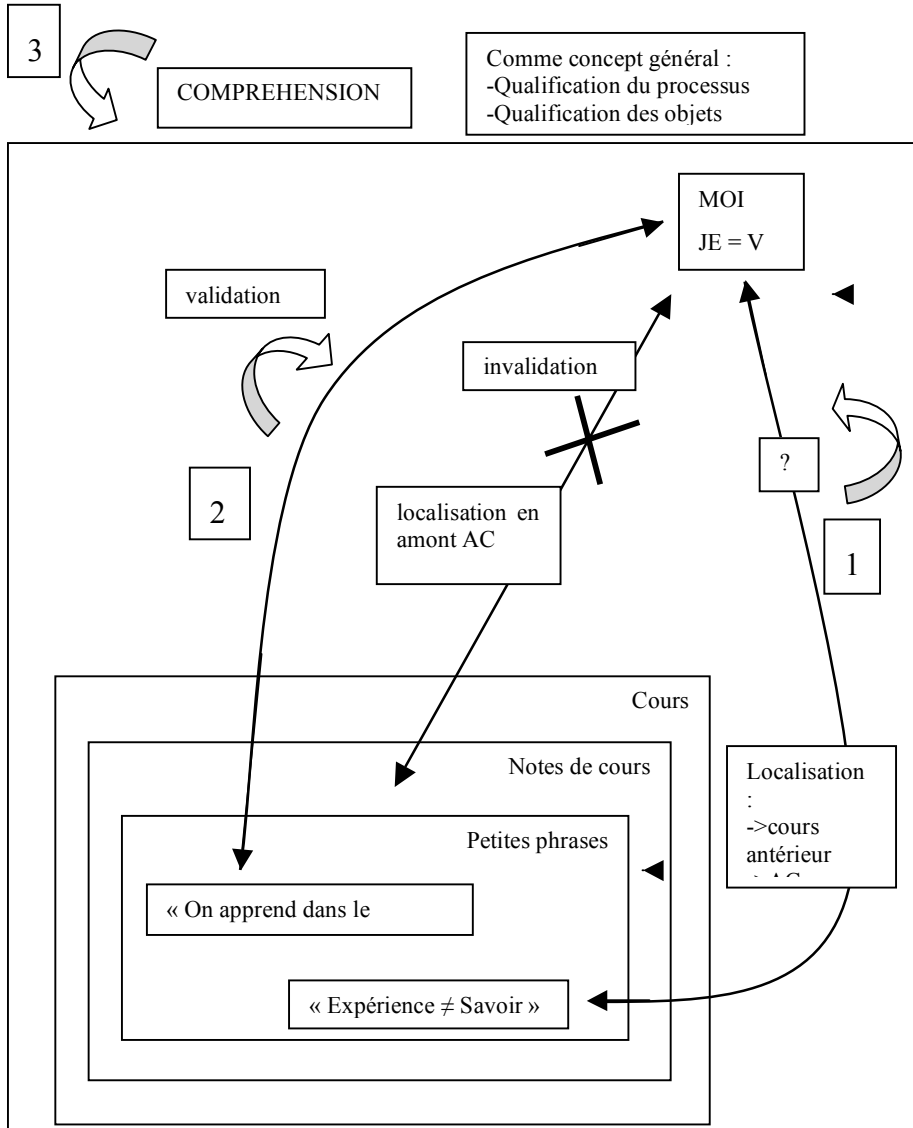
La deuxième relation identifiée est celle de  $\{V=JE\}$  avec les notes de cours. Cette relation est invalidée comme étant non efficace pour travailler. Ce jugement sur cette expérience est localisé en amont de la situation de l'entretien.

La troisième relation repérée est par contre une relation validée dans l'espace de l'entretien, celle de  $\{V=JE\}$  avec les petites phrases et plus spécifiquement « on apprend dans le travail » qui est repérée dans les notes de cours et sert d'appui pour V dans son processus de jugement de l'expérience.

La quatrième relation identifiée est celle de  $[V=JE\}$  avec l'ensemble des objets significatifs pour elle. C'est à ce niveau du concept de compréhension que le processus d'appropriation est qualifié du point de vue de la temporalité et en terme appréciatif et subjectifs.

Deux niveaux de compréhension sont ainsi repérables : a) un premier niveau relatif à un objet et à son utilité (petites phrases) ; b) un second niveau lié au niveau général de constitution du concept de compréhension (dans le sens de Vygotski). La prise de conscience telle que nous l'avons précédemment définie correspond à l'expérience de ces relations entre objets. Si elle peut se réduire à la caractérisation d'un des éléments de la relation (exemple des petites phrases et leur utilité dans la compréhension), elle peut également se situer au niveau plus général du concept (concept de compréhension).

La figure qui suit propose une modélisation des processus de prises de conscience à l'œuvre dans cette unité sémantique analysée à travers les trois jugements (positifs) sur l'expérience de compréhension.



**Figure 1.** Modélisation du processus de prise de conscience de l'expérience de « compréhension » pour V

En procédant au jugement sur la nature et la qualité de ses processus de compréhension, V émet un jugement, une appréciation de la relation qu'elle entretient avec les objets qui sont pour elle significatifs. Elle procède en formalisant dans l'entretien ses réflexions autour du cours et plus largement du module de

formation, à une attribution de valeur, une pondération de ses actes de compréhension.

Pour conclure, nous pouvons formuler deux remarques ou constats.

Notre analyse présentée ici bien qu'illustrative et en regard d'une méthodologie en cours de stabilisation, nous permet d'émettre des hypothèses quant aux effets formatifs ou développementaux des méthodologies utilisées (analyse du travail et autoconfrontation). Le dispositif mis en place ne permet pas une analyse diachronique des effets. Pour cela nous nous appuyons sur des résultats produits ailleurs (Clot, 2004). Néanmoins, l'analyse du travail dans un premier temps et l'autoconfrontation dans un second temps comme lieu de formalisation et d'élaboration de signification, facilitent les mises en relation dans la mesure où elles confrontent l'acteur aux éléments significatifs de son expérience.

Nos résultats montrent que dans l'analyse du segment d'entretien présenté, l'unité sémantique identifiée délimite un espace d'expérience particulier que nous définissons comme l'activation d'éléments de nature cognitive, sociale et expérientielle. Ici il s'agit de l'espace d'expérience de l'apprenante qui se positionne toujours dans une posture de recherche de compréhension. Dans l'entretien, ce à quoi se réfèrent les objets du discours est précieux pour repérer l'espace d'expérience mobilisé par l'acteur. Dans l'ensemble de l'entretien avec V, au minimum trois espaces d'expérience significatifs sont repérables : a) relatif à son rôle d'apprenante (le segment d'entretien analysé est significatif à cet égard) ; b) relatif à son rôle d'éducatrice spécialisée, lorsqu'elle fait notamment référence au fonctionnement de l'équipe d'éducateurs ou à l'organisation du travail ; c) enfin, un espace d'expérience relatif à son rôle à venir de praticien formateur. Les espaces d'expériences qu'elle convoque alternativement constituent des sortes de « caisses de résonances » pour la prise de conscience des éléments significatifs de son activité.

Nous pouvons considérer le développement comme une restructuration des espaces d'expérience par la prise de conscience des mouvements, des particularités de l'activité dans des contextes naturels de formation. Le repérage des oscillations dans l'entretien entre des espaces d'expériences, les objets de prise de conscience et le développement inhérent à ces processus de prise de conscience est à notre avis instructif sur le mode d'engagement de V. dans le processus de formation.

L'engagement de la personne en formation se situe dans le processus de développement de l'acte interprétatif relatif à un espace d'expérience propre à la personne à un temps t. Les conditions de l'engagement consistent en la conjonction de processus de prise de conscience et de processus de développement de ces espaces d'expérience, dont les changements comme convocation alternative du rôle professionnel initial, du rôle de praticien formateur en cours d'élaboration, ou du rôle d'apprenant, permettent de rejoindre le point de vue de Vygotski sur la conscience en mouvement. Loin d'être une simple représentation et organisation mentale de l'activité, elle est un rapport réel entre activités.

## 6. Références bibliographiques

- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P., & groupe LAF (Eds.). (2004). *Agir et discours en situation de travail* (Vol. 103). Genève: Les Cahiers de la section des sciences de l'éducation.
- Bronckart, J.-P. (2006). D'une conception de la personne à une conception de la formation. Entretien avec Jean-Paul Bronckart. Réalisé par I. Fristalon & M. Meuwly-bonte. In C. Bota, M. Cifali & M. Durand (Eds) *Recherche, Intervention, Formation, Travail*. (Vol. 110, pp. 209-221). Genève : Les Cahiers de la section des sciences de l'éducation.
- Bruner, J. (1990). ...Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle. Paris: ESHEL.
- Bulea, E. & Fristalon, I. (2004). Agir, agentivité et temporalité dans des entretiens sur le travail infirmier. In J.-P. Bronckart et Groupe LAF (Eds.), *Agir et discours en situation de travail*. (Vol. 103, pp.213-262). Genève : Les Cahiers de la Section des Sciences de l'Education.
- Clot, Y. (1999). La fonction psychologique du travail. Paris: PUF.
- Clot, Y. (2000). La formation par l'analyse du travail: pour une troisième voie. In B. Maggi (Ed.), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation* (pp. 133-156). Paris: PUF.
- Clot, Y. (2003). Vygotski: la conscience comme liaison. In Y. Clot (Ed.), *Lev Vygotski Conscience, inconscient, émotions*. Paris : La Dispute, 7-59.
- Clot, Y. (2004). L'autoconfrontation croisée en analyse du travail : l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue. In L. Filliettaz & J.-P. Bronckart (Eds.) *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications* (pp.37-55). Louvain : Peeters.
- Fristalon, I., & Meuwly-Bonte, M. (2006). Conceptions de l'être humain et de son développement dans la recherche et la formation. In C. Bota, M. Cifali & M. Durand (Eds) *Recherche, Intervention, Formation, Travail*. (Vol. 110, pp. 129-146). Genève: Les Cahiers de la section des sciences de l'éducation.
- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Editions de Minuit.
- Hanique, F. (2004). *Le sens du travail. Chronique de la modernisation au guichet*. Ramonville: Erès.
- Lave, J. (1991). Acquisition des savoirs et pratiques de groupe. *Sociologie et sociétés*, XXIII(1), 145-162.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning : Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Linhart, R. (1978). *L'établi*. Paris : Les Editions de Minuit.
- Mead, G. H. (2006). *L'esprit, le soi et la société* (D. Cefaï & L. Quéré, Trans.). Paris : PUF.
- Quéré, L. (2006). L'environnement comme partenaire. In J.-M. Barbier & M. Durand (Eds.), *Sujets, activités, environnements. Approches transverses* (pp. 7-29). Paris : PUF.



- Thévenot, L. (2006). *L'action au pluriel. Sociologie des régimes d'engagement*. Paris : La Découverte.
- Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La dispute.
- Vygotski, L. S. (1999). *La signification historique de la crise en psychologie*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Vygotski, L. S. (2003). La conscience comme problème de la psychologie du comportement. In Y. Clot (Ed.) *Lev Vygotski. Conscience, inconscient, émotions* (pp. 61-94. Paris : La dispute.