



HAL
open science

Contribution des récits professionnels au développement des apprentissages. Étude exploratoire dans la formation des ergonomes.

Joffrey Beaujouan, François Daniellou

► To cite this version:

Joffrey Beaujouan, François Daniellou. Contribution des récits professionnels au développement des apprentissages. Étude exploratoire dans la formation des ergonomes.. Congrès International de Didactique Professionnelle, Dec 2009, Dijon, France. hal-00782316

HAL Id: hal-00782316

<https://hal.science/hal-00782316>

Submitted on 29 Jan 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

CONTRIBUTION DES RÉCITS PROFESSIONNELS AU DÉVELOPPEMENT DES APPRENTISSAGES

Étude exploratoire dans la formation des ergonomes.

Joffrey Beaujouan, François Daniellou
Allocataire de recherche MIES, Professeur d'Université
Département d'Ergonomie
École Nationale Supérieure de Cognitique,
Institut Polytechnique de Bordeaux,
146 Rue Léo Saignat Case 55 33076 Bordeaux Cedex
joffrey.beaujouan@ensc.fr francois.daniellou@ensc.fr

Cette communication est intermédiaire car elle est issue d'une thèse en cours. Elle vise à développer un point de vue théorique parmi d'autres sur la contribution des récits professionnels dans un contexte de formation au métier d'ergonome. La demande initiale exprimée par les enseignants du Master 2^e année Ergonomie de l'Université de Bordeaux est à l'origine de l'étude exploratoire présentée (Master Recherche). Plusieurs éclairages seront proposés concernant les questions suivantes : Comment les récits proposés dans les situations de formation peuvent être envisagés comme un moyen de transmettre l'expérience ? Quels rapports expérience et récit entretiennent-ils ? Comment les récits professionnels sont-ils exploités par les étudiants dans le cadre de leur formation ? Plusieurs perspectives seront présentées dans la continuité du projet de recherche.

Mots-clés : récit professionnel, expérience, formation, ergonomie

Nature du problème pratique posé

La recherche s'inscrit spécifiquement dans un contexte de formation au métier d'ergonome. Elle trouve son origine dans une demande exprimée par l'équipe enseignante du Master 2^e année Professionnel Ergonomie de l'Université de Bordeaux.

En vue de préparer dans les meilleures conditions les futurs praticiens à l'exercice de leur métier, l'équipe enseignante s'interroge sur la contribution des récits professionnels (proposés par des ergonomes aux étudiants en situation de formation) dans le développement des apprentissages. A travers la construction d'un cadre théorique qui ne s'imposait pas au départ, la demande exprimée a été reformulée de la façon suivante : « Comment les récits d'interventions s'intègre(raie)nt-ils dans la formation à la pratique ergonomique ? »

De façon générale la formation à la pratique d'un métier pose de nombreuses difficultés. Le courant de l'apprentissage situé pointe de multiples obstacles concernant le transfert des connaissances « apprises » à l'action (Rogalski, 2004). Par exemple, Brown & Duguid (1989)

soulèvent la fracture importante entre ce qui est appris (« *knowing what* ») et ce qui est utilisé dans la pratique (« *know how* »).

Pour dépasser les difficultés posées par le passage d'une situation scolaire vers une situation professionnelle, Weill-Fassina et Pastré (2004) suggèrent d'inclure dans les formations des formes d'apprentissage s'appuyant sur les situations de travail, de façon directe ou transposée, en vue de développer des compétences professionnelles au plus près du travail et de ses conditions de réalisation concrète.

La formation au métier d'ergonome ne fait pas exception et pose également un certain nombre de difficultés (Christol & Mazeau, 1996 ; Daniellou, 1992, 1994, 2006 ; Falzon, 2004 ; Falzon & Teiger, 2004 ; Lancry, Leduc, & Valléry, 2006 ; Noulou, 1999).

La pratique ergonomique renvoie à une intervention conduite selon une démarche clinique fondée sur la singularité de toute situation de travail (Noulou, 1999). Ceci exclut le transfert unique de solutions apprises toutes faites et rend plus complexe le processus de formation (Lancry, Leduc, & Valléry, 2006). Nous disposons en ergonomie de grandes classes de situations (conception architecturale, contrôle de process, développement de produits, etc.), de classes de problèmes composées de différents types de symptômes de dysfonctionnements, de méthodes génériques (mode de négociation, recueil, traitement, restitution des données, etc.). Ces trois aspects ne sont pas forcément formalisés précisément.

Nous chercherons ici à apporter un éclairage possible concernant les points suivants :

Du côté des enseignants : comment les récits professionnels proposés dans les situations de formation peuvent être envisagés comme un moyen de transmettre l'expérience ? Quels liens existe-il entre le récit professionnel et l'expérience ? Comment l'expérience, à travers les récits professionnels proposés par des pairs, est-elle envisagée du point de vue de l'ingénierie de la formation ?

Du côté des étudiants : comment les récits professionnels sont-ils exploités par les étudiants dans le cadre de leur formation, du point de vue de la construction des apprentissages professionnels ?

Justification de la perspective théorique choisie pour traiter le problème

Expérience et récit

L'expérience est un concept multidimensionnel qui ne va pas de soi. Il ne s'agit pas ici de cerner de façon exhaustive ses multiples facettes, mais d'envisager de façon plus humble et limitée un éclairage possible des rapports qu'entretiennent expérience et récit.

L'expérience peut être envisagée comme étant intrinsèquement liée à la pratique et renvoie à l'action, répétée, réglée et réfléchie : « Dans cette même action s'articulent réellement : des sujets avec leurs buts et motifs, les moyens qu'ils choisissent pour atteindre leurs objectifs, les résultats de leurs choix et de leurs démarches [...] leurs relations au temps de l'existence des circonstances qu'ils n'ont pas choisies mais qui les déterminent et dans lesquelles ils agissent et souffrent » (Nadeau, 1989, p.99).

De son côté, le récit est envisagé comme un « geste traditionnel » qui depuis toujours raconte les pratiques (De Certeau, 1990). D'ailleurs, la phénoménologie herméneutique (par exemple

Ricoeur, 1983, 1984, 1985) considère que rien n'entre dans l'expérience qui ne soit raconté. La narration a une fonction pratique : elle organise et structure le temps ainsi que l'intention de l'action et l'expérience : raconter son expérience par le récit est un moyen de ressaisir le temps et de transformer ce rapport en identité narrative.

La manière la plus naturelle et la plus précoce dont nous organisons nos expériences et nos connaissances prend précisément une forme narrative (Bruner, 1996).

Vygotsky (1931/1978) avait d'ailleurs remarqué que la pensée pré-conceptuelle et même mythologique caractérisait non seulement l'enfant ou les malades mentaux, mais constituait aussi et surtout la base du raisonnement quotidien normal des adultes.

D'ailleurs, les caractéristiques de l'expérience construite et du souvenir que nous en avons sont traités sous la forme narrative (Bruner, 2002). Écouter et construire des récits pour l'enfant ou l'adulte perpétue l'expérience dans la mémoire. Cette capacité à restituer l'expérience en termes de récits est un outil de fabrication de la signification pour l'adulte.

S'interroger sur la narration, c'est réfléchir sur une façon de mettre en mots l'expérience quotidienne. Si l'on accepte de s'en tenir au domaine de l'expression littéraire, nous serons tenté de définir sans difficulté le récit comme la représentation d'un événement ou d'une suite d'événements, réels ou fictifs par le moyen du langage (Genette, 1981).

Cette définition courante a le mérite d'être d'une grande simplicité mais possède l'immense inconvénient de masquer ce qui précisément dans ce que nous entendons par « récit » fait problème et difficulté en brouillant les frontières de son exercice ainsi que les conditions de son existence. Le récit ne va pas de soi : tout n'est pas récit (par exemple, Adam, 1994).

Le concept de récit professionnel inspiré en partie des théories structurales (Bremond, 1981 ; Greimas, 1986 ; Propp, 1970 ; Todorov, 1981) et dialogiques (Bakhtine, 1981 ; Eco, 1985 ; Ricoeur 1983, 1984, 1985) rend compte de 6 principes définissant ses frontières. Il s'agit, sans rentrer dans le détail, de la représentation et succession d'actions humaines, de la constance de l'agent, de la transformation des prédicats, d'un process structuré, d'une intrigue proposée, d'une évaluation finale plus ou moins explicitée.

Le récit dans la construction des apprentissages

Le récit, témoin et imitation de l'expérience humaine (Ricoeur, 1983) a été identifié à travers ses fonctions comme apportant une contribution importante dans la construction des apprentissages tant sur le plan ontogénétique que phylogénétique.

La psychologie culturelle s'est beaucoup intéressée au rôle joué par le récit à l'école. Bruner (1996) souligne qu'elle se doit de mieux l'utiliser, ce dernier étant, dans la culture humaine, le principal support de la construction et de la transmission du sens des expériences.

Dans la formation du personnel navigant, le partage de récits entre instructeurs et élèves, conceptualisée sous le terme de « pratique anecdotale » (Marchand Sibra & Falzon, 2006) est décrit comme étant un moyen donnant l'occasion aux élèves de construire de nouvelles ressources pour leur future pratique, à partir des expériences collectives.

Cette réflexion rejoint en partie, bien que cela soit rattaché à un autre domaine, les études de Orr (1996) dans le secteur de la maintenance. Ce dernier a réalisé une série d'investigation sur les réparateurs de copieurs. Il a montré dans son ouvrage intitulé « Talking about machines : An Ethnography of a Modem job » comment l'échange de récits professionnels est au cœur

de l'élaboration du diagnostic des agents de maintenance. Selon Clarkson (1998) et sur la base de cette étude, le processus de narration conduirait progressivement à un diagnostic partagé de la situation issu de l'expérience collective et qui n'était pas rendu possible avec l'utilisation des documentations techniques fournies avec les copieurs.

Dans le champ des APSA (Activités Physiques Sportives et Artistiques), il n'y a pas de pratique sans mise en récit de son action autour de symboles créateurs d'épopées (Soulé & Corneloup, 2007). Ce sont les histoires qui donnent du sens aux expériences passées. Par exemple, devenir alpiniste nécessite de s'approprier les propriétés symboliques de cette activité en chargeant sa mémoire d'histoires et de récits porteurs de légitimité pour justifier et donner du sens à sa pratique.

Le champ sociologique du storytelling (par exemple, Salmon, 2007) envisage de son côté le récit comme un vecteur essentiel de l'entreprise facilitant la diffusion de connaissances « des pratiques » au sein de l'organisation. Ce dernier faciliterait la déconstruction des apprentissages pour mieux les reconstruire dans un contexte où les organisations actuelles sont en mutation permanente (Seely Brown, Denning, Groh, & Prusak, 2004).

Ainsi, l'étude préliminaire réalisée repose sur le développement d'un cadre théorique dont nous avons commencé l'exploitation à travers un nombre limité de démonstrations.

Réalisation de l'étude préliminaire

Dans le cadre de cette première étude exploratoire, nous avons étudié plus spécifiquement deux semaines de séminaire. Un séminaire renvoie à plusieurs situations d'enseignement impliquant vingt étudiants de Master 2 Professionnel, et durant laquelle plusieurs ergonomes viennent proposer des expériences d'intervention sur une thématique précise.

L'objectif vise à identifier dans un premier temps, comment, sous quelle forme et avec quelles finalités les récits professionnels sont proposés par les intervenants. Il s'agit également de mieux comprendre comment ces récits professionnels s'inscrivent de façon plus large dans le dispositif de formation. Parallèlement à cela, nous cherchons à analyser la façon dont ils sont exploités par les étudiants dans le cadre de leur formation.

Pour cela, nous avons réalisé une analyse ergonomique des situations de formation concernées.

L'étude de l'exploitation des récits professionnels par les ergonomes intervenants, y compris par les responsables de la formation à été envisagée à partir de l'utilisation de techniques « de sosie » (1 entretien) et « d'auto-confrontation simple » (4 entretiens) sur la base des récits professionnels identifiés (au nombre de 9).

Nous nous sommes également entretenus avec plusieurs étudiants ayant l'objectif d'explorer la façon dont les récits sont exploités par ces derniers. Ceci, tantôt envisagé sous ces aspects dialogiques à travers la ré-écoute du récit *a posteriori* avec témoignage de ce qu'il évoque sur le moment pour l'étudiant (huit entretiens), ou tantôt envisagé sous l'angle de sa mémorisation, c'est-à-dire sans rappel du chercheur *a posteriori* avec témoignage sur le contenu et de ce qu'il évoque sur le moment pour chacun des étudiants (huit entretiens). Les entretiens se sont réalisés dans un délai maximum de 4 jours après que les situations d'enseignements initiales se soient déroulées. La figure 1 reprend les principaux points d'ordre méthodologique.

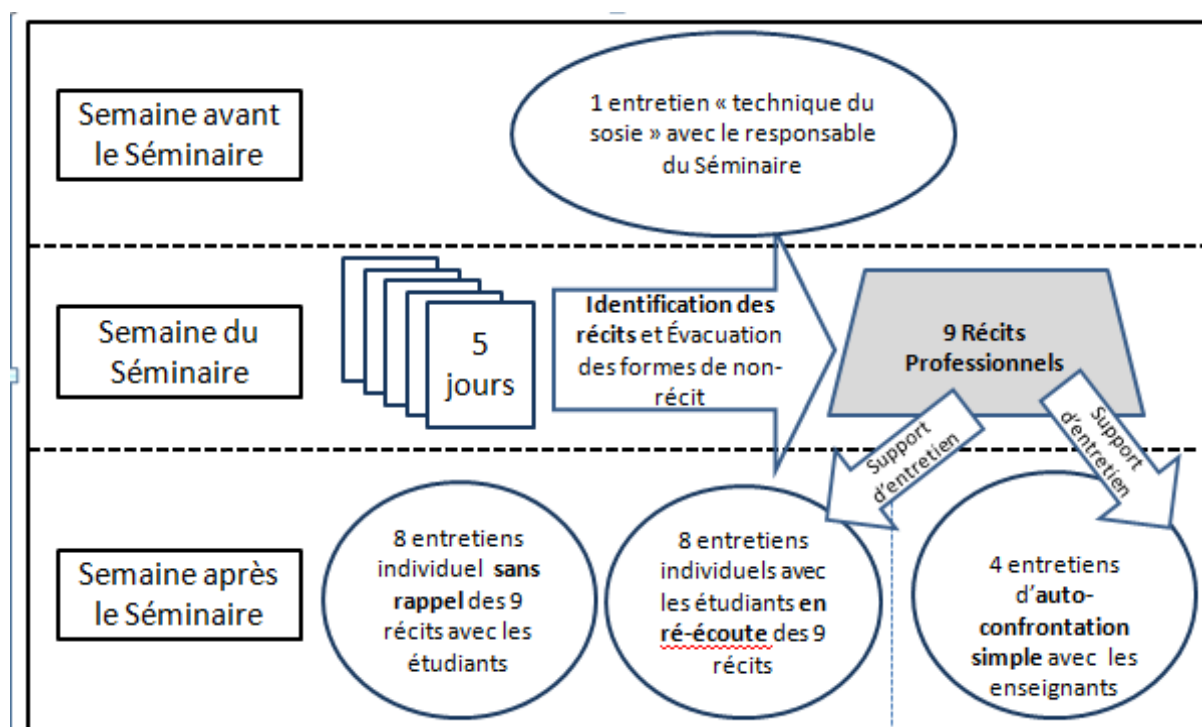


Figure 1 : Synthèse méthodologie de l'étude préliminaire

Premiers résultats

L'exploitation croisée des données permet d'avoir un premier aperçu exploratoire sur la façon dont les récits professionnels sont exploités par les enseignants et les étudiants.

Le nombre limité d'épreuves implique de notre part une grande prudence sur la validité des résultats obtenus. Deux résultats principaux ressortent de cette étude préalable. Ils feront l'objet, dans les perspectives futures présentées, d'exploitations plus approfondies à partir de nouvelles épreuves plus ciblées.

Tout d'abord, la finalité pédagogique et didactique des récits proposés par les enseignants ne préjuge en rien la façon dont les étudiants vont les exploiter dans le cadre de leur formation (traduction, effets produits, ponts suscités, enseignements retirés, etc.). Cette exploitation ne serait pas de même nature pour différents étudiants, et pour différents récits. Par exemple un même récit professionnel accroche certains étudiants et d'autres pas du tout. Un autre récit professionnel va produire des effets multiples et différenciés sur ces mêmes étudiants. Les implications en termes d'apprentissage et de formation ne seraient pas du tout de même nature.

Plusieurs résultats non anticipés de notre étude exploratoire montrent que certains récits professionnels proposés par des intervenants en situation de formation ont fait l'objet d'une exploitation différente (traduction, effets produits, ponts suscités, enseignements retirés, etc.) par les mêmes étudiants entre le moment où ils leur ont été proposés, et quelques semaines plus tard, après avoir vécu entre temps de nouvelles expériences. Ainsi, les implications en termes d'apprentissage et de formation seraient une nouvelle fois de nature bien différente.

Conclusions et perspectives futures

A partir des premiers résultats exploratoires obtenus, deux principaux axes de recherche semblent se dessiner.

Replacés dans notre contexte d'étude, ces apports empiriques nous invitent à creuser la façon dont les récits sont exploités par les intervenants ergonomes et les étudiants dans le contexte de leur formation à la pratique ergonomique. Ceci en identifiant de façon plus approfondie et systématique les principaux déterminants des mécanismes d'exploitation des récits dans la situation d'enseignement ainsi que les effets qui y sont associés du point de vue de la construction des apprentissages. Par exemple les récits qui font l'objet d'une exploitation importante ou plus limitée pour tel type d'étudiant ou tel autre (**Axe de recherche N°1**).

Aussi, ces résultats nous permettent d'envisager un deuxième axe de recherche centré sur l'exploitation dynamique des récits professionnels par les étudiants à travers leur inscription dans le temps et le développement des sujets (tout au long de leur année de formation jusqu'aux premiers pas de leur pratique professionnelle). Ceci, en identifiant les principaux déterminants impliqués dans ces mécanismes d'exploitation dynamique et les effets associés du point de vue de la construction des apprentissages (**Axe de recherche N°2**).

Ces développements futurs feront l'objet de communications ultérieures au cours de notre projet de thèse.

Bibliographie

Adam, J.-M. (1994). *Le récit*. Vendôme: PUF.

Bakhtine, M. (1981). *The dialogic imagination*. Austin (Texas): University of Texas Press pub.

Bremond, C. (1966/1981). La logique des possibles narratifs. Dans *l'analyse structurale du récit* (pp. 66-82). Paris: Seuil.

Brown, J., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32-42.

Bruner, J. (1996). L'éducation entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle. Paris: Retz.

Bruner, J. (2002). *Making Stories*. New York: Farrar Straus & Giroux.

Christol, J., & Mazeau, M. (1996). Questions épistémologiques autour de l'ergonomie. Dans F. Daniellou, *L'ergonomie en quête de ses principes* (pp. 221-231). Toulouse: Octarès Edition.

Clarkson, L. (1998). Left history. *Journal of Canadian Labour Study*, 148-150.

Daniellou, F. (2006). Entre expérimentation réglée et expérience vécue : Les dimensions subjectives de l'activité de l'ergonome en intervention. *@ctivités*, 3 (1), 5-18.

Daniellou, F. (1992). *Le statut de la pratique et des connaissances dans l'intervention ergonomique de conception*. Bordeaux: Editions du Laboratoire d'Ergonomie des Systèmes Complexes, Université Victor Segalen Bordeaux 2.

Daniellou, F. (1994). L'ergonome est-il un praticien ? *Actes des Premières Journées de Bordeaux sur la Pratique de l'Ergonomie*. Bordeaux: Editions du Laboratoire d'Ergonomie des Systèmes Complexes de l'Université Victor Segalen Bordeaux 2.

De Certeau, M. (1990). L'invention du quotidien. Volume 1: arts de faire. Paris: Folio Essais.

Eco, U. (1985). *Lector in fabula*. Paris: Grasset.

Falzon, P. (2004). Nature, objectifs et connaissances de l'ergonomie. Eléments d'une analyse cognitive de la pratique. Dans P. Falzon, *Ergonomie* (pp. 17-35). Paris: PUF.

Falzon, P., & Teiger, C. (2004). Ergonomie et formation. Dans P. Carré, & P. Caspar, *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 145-161). Paris: Dunod.

Genette, G. (1981). Les frontières du récit. Dans *Analyse structurale du récit* (pp. 158-169). Paris: Seuil.

Greimas, A. J. (1966/1986). *Sémantique structurale*. Paris: P.U.F.

Lancry, A., Leduc, S., & Valléry, G. (2006). Le lien générationnel dans la formation et la pratique des ergonomes. Dans G. Valléry, & R. Amalberti, *L'analyse du travail en perspectives. Influences et évolutions* (pp. 229-237). Toulouse: Octarès Edition.

Marchand-Sibra, A.-L., & Falzon, P. (2006). The use of anecdote in safety training. *Proceedings of the 16's Congres of International Ergonomics Association "Meeting diversity in Ergonomics"*. 10-14 july, Maastrich, the Netherland.

Nadeau, J.-G. (1989). Un modèle praxéologique de formation expérientielle. *Education Permanente* (100-101), 97-107.

Noulin, M. (1999). Formation et construction des compétences des futurs Ergonomes. *Actes des Journées de Bordeaux sur la Pratique de l'Ergonomie* (pp. 122-130). Bordeaux: Editions du Laboratoire d'Ergonomie des Systèmes Complexes de l'Université Victor Segalen Bordeaux 2.

Orr, J. (1996). *Talking About Machines: An Ethnography of a Modem Job*. Ithaca, N.Y. : Cornell University Press.

Propp, V. (1970). *Morphologie du conte*. Paris: Seuil.

Ricœur, P. (1983). Temps et récit. Tome 1. L'intrigue et le récit historique. Paris: Seuil.

Ricœur, P. (1984). Temps et récit. Tome 2. La configuration dans le récit de fiction. Paris: Seuil.

Ricœur, P. (1985). Temps et récit. Tome 3. Le temps raconté. Paris: Seuil.

Rogalski, J. (2004). La didactique professionnelle : une alternative aux approches de "cognition située" et "cognitiviste" en psychologie des acquisitions. *Activités*, 1 (2), 103-120.

Salmon, C. (2007). Storytelling, la machine à fabriquer des histoires et à formater les esprits. Paris: La Découverte.

Seely Brown, J., Denning, S., Groh, K., & Prusak, L. (2004). Storytelling in organizations. Why Storytelling is transforming 21st Century Organizations and Management. Oxford: Elsevier Butterworth - Heinemann.

Soulé, B., & Corneloup, J. (2007). Sociologie de l'engagement corporel. Risques sportifs et pratiques extrêmes dans la société contemporaine. Paris: Armand Colin.

Todorov, T. (1981). Les catégories du récit littéraire. Dans *L'analyse structurale du récit* (pp. 131-157). Paris: Seuil.

Vygotsky, L. (1931/1978). *Mind in society, the development of higher psychological process*. Cambridge: Harvard University Press.

Weill-Fassina, A., & Pastré, P. (2004). Les compétences professionnelles et leur développement. Dans P. Falzon, *Ergonomie* (pp. 213-231). Paris: PUF.