



HAL
open science

Quelle place tient l'expérience des autres dans la formation d'un professionnel? Apport et limite du récit professionnel

Joffrey Beaujouan, Fabien Coutarel, François Daniellou

► To cite this version:

Joffrey Beaujouan, Fabien Coutarel, François Daniellou. Quelle place tient l'expérience des autres dans la formation d'un professionnel? Apport et limite du récit professionnel. *Éducation permanente*, 2013, 151, pp.25-38. hal-00967842

HAL Id: hal-00967842

<https://hal.science/hal-00967842v1>

Submitted on 31 Mar 2014

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.

Quelle place tient l'expérience des autres dans la formation d'un professionnel ? Apports et limites du récit professionnel.

J. Beaujouan¹, F. Coutarel², F. Daniellou³

^{1,2} Maître de Conférences en Ergonomie, Clermont Université, ACTé, 36 avenue Jean-Jaurès 63400 Chamalières.

³ Professeur des Universités en Ergonomie, IPB, ENSC, 146 rue Léo Saignat, 33076 Bordeaux.

Résumé

Cet article s'intéresse à la construction de l'expérience d'un individu sous l'angle de la mise en évidence de la place que tient l'expérience des autres dans la formation d'un professionnel : comment et en quoi le récit professionnel d'autrui permettrait de produire sur ses destinataires des effets d'apprentissage et de développement. Le récit, circonscrit dans nos propos par sept principes constitutifs fondamentaux, est une façon de configurer et transmettre l'expérience immédiate des humains dans le monde. L'analyse de la littérature nous permet d'identifier différentes fonctions du récit jouant un rôle important dans la construction des apprentissages à partir d'une « expérience vécue par autrui » : sa fonction didactique, configurationnelle, réflexive et projective. Néanmoins, nous pointerons quelques limites quant aux pratiques d'utilisation didactique des récits pour mieux cerner le périmètre de la contribution d'autrui aux processus d'apprentissage. Parmi ces limites nous notons le fait que tout ne se transmet pas ou pas facilement par le langage, ou encore que tout n'est pas exploitable ou exploité dans « l'expérience d'un autre » mise en récit.

Mots clés : formation, récit professionnel, expérience épisodique, ergonomie, apprentissage, développement, médiation.

1 Introduction

Se poser la question de la contribution « des autres » dans la construction de sa propre expérience n'est pas une nouveauté (par exemple, Mayen, 2002), en atteste un numéro complet consacré à cette question et proposé par la revue *Éducation Permanente*¹. De nombreuses perspectives y sont développées et le sujet, toujours d'actualité, est à nos yeux loin d'être épuisé. Nos propos se centrent ici sur la place que tient l'expérience des autres par leur mise en récit dans la formation d'un professionnel.

Les positions défendues dans cet article s'appuient sur un travail de thèse (Beaujouan, 2011) ayant pour origine une demande exprimée par un centre de formation universitaire d'ergonomes. Celle-ci concernait la mise en place d'un nouveau dispositif d'enseignement appelé « séminaires professionnels » pilotés par des formateurs de l'équipe enseignante et durant lesquels des professionnels ergonomes proposaient aux étudiants des mises en récit de leur expérience. Ayant le souci de préparer dans les meilleures conditions les étudiants à l'exercice de leur métier, l'équipe enseignante souhaitait mieux comprendre les effets produits par ces récits sur ses cibles ainsi que les processus associés.

Dans une perspective historico-culturelle, Bruner s'est beaucoup intéressé au récit et à son utilité dans un contexte d'apprentissage. Plusieurs ouvrages sur le sujet abordent cette question, notamment, « Pourquoi racontons-nous des histoires ? » (2005) ou encore

¹ Dossier *Éducation Permanente* n°151 édité en 2002, « Apprendre des autres ».

« L'éducation entrée dans la culture, les problèmes de l'École à la lumière de la psychologie culturelle » (2008 [1996]). Cependant, ce même auteur constate que nous sommes loin d'avoir identifié les processus par lesquels le récit de « l'expérience d'un autre » produit des effets d'apprentissage sur un individu. Or, ces connaissances s'avèreraient très utiles pour guider la construction ou la transformation des ingénieries de formation (Bruner, 2002).

Sur le plan théorique, étudier la contribution du récit à l'apprentissage en général, et en particulier à l'apprentissage d'une activité professionnelle, pose la question fondamentale de l'élaboration du récit et donc de ses propriétés utiles d'une part, et de ses limites dans la construction de l'expérience d'un individu d'autre part :

- De quel récit et de quelle expérience est-il question ici ?
- Quels rapports les concepts de « récit » et d'« expérience » entretiennent-ils ?
- Comment et à quelles conditions le récit professionnel contribuerait-il à engager des processus d'apprentissage du côté de ses destinataires ?
- Quelles seraient les principales limites de l'utilisation didactique des récits dans un contexte de professionnalisation ? Comment ces limites éclairent-elles les modalités de construction de l'expérience médiée par le récit d'autrui ?

A partir d'une analyse de la littérature, cet article vise dans un premier temps à préciser ce que nous appelons « récit professionnel ». Les théories du récit permettent d'éclairer quelques-unes de ses propriétés, ses spécificités ainsi que les zones de recouvrement possibles avec d'autres concepts voisins. À partir de cette clarification conceptuelle, nous explorerons une question qui, à nos yeux, fait problème : en quoi et comment le récit professionnel d'autrui permet-il de produire sur l'individu des effets d'apprentissage ?

La dernière partie de l'article traitera des limites de la contribution du récit professionnel dans une finalité d'apprentissage cet aspect.

2 Périmètre du « récit professionnel »

Depuis la nuit des temps, les formes les plus diverses du récit ponctuent l'existence des humains (Adam, 1994). Des histoires destinées à accompagner le sommeil des enfants à celles qui intriguent les adultes, des journaux quotidiens aux livres d'Histoire, des fables politiques aux histoires drôles, des récits de vie aux récits professionnels. Les formes narratives les plus diverses font partie de notre quotidien, pour autant pouvons-nous les qualifier de récits ?

Comme le souligne Ricœur (1983, 1984, 1985), s'interroger sur la narration c'est réfléchir sur une façon de mettre en mots l'expérience quotidienne. Nous sommes tentés de définir sans difficulté le récit comme la représentation d'un évènement ou d'une suite d'évènements, 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'inconvénient de masquer les frontières du récit. L'usage ordinaire du langage introduit un flou important dans la caractérisation du concept de récit qu'il désigne indifféremment de « l'histoire », ou la « narration » (Adam et Revaz, 1996). Le périmètre du récit tel que nous l'envisageons ici est le résultat de plusieurs développements théoriques conflictuels issus de :

- la *narratologie structurale* à travers l'approche structuraliste et sémiotique du récit, où l'accent est mis entre autres sur le fonctionnement du texte, sur sa structure et sa clôture (par exemple, Bremond, 1981 ; Propp, 1970 ; Todorov, 1981) ;
- la *narratologie contemporaine* à travers l'approche « dialogique » du récit où l'accent est porté sur l'inscription du sujet dans son discours. Le sujet est pris en considération par l'analyse dans sa relation historique et sociale aux autres, et à travers son

inscription dans le discours (par exemple, Bakhtine, 1981 ; Eco, 1985 ; Ricœur, 1983, 1984, 1985).

Dans notre approche, tout n'est pas récit (Adam, 1994). Les « frontières » du récit professionnel qui en résulte peuvent être délimitées par plusieurs principes (Beaujouan et Daniellou, 2012) :

- *la succession d'actions intentionnelles*, correspondant à la mise en scène d'au moins deux actions temporellement ordonnées en vue d'atteindre un but professionnel ;
- *la présence récurrente d'un protagoniste principal à chaque étape du récit* ;
- *la transformation des prédicats caractérisant des acteurs*, correspondant à la description de ce qu'il advient à l'instant (t+n) des prédicats d'être, d'avoir et/ou de faire qui caractérisent les professionnels à l'instant (t) ;
- *un processus structuré* (début / milieu / fin) ;
- *une intrigue proposée* par la présence d'un ou plusieurs obstacles et aboutissant à leur éventuelle résolution en fin de récit ;
- *une évaluation finale plus ou moins explicitée* en vue d'accomplir un effet sur les destinataires du récit ;
- *l'implication dans son contenu de professionnels* dans un contexte de travail.

Les références à l'expérience ne répondant pas à ces principes ne sont pas considérées dans nos propos comme récit professionnel.

3 Contributions du récit à la construction de l'expérience

Les articulations proposées entre les concepts de récit, et ceux d'expérience (par exemple, Rogalski et Leplat, 2011), de communauté de pratique (par exemple, Lave et Wenger, 1991), constituent une première voie pour cerner les grandes fonctions du récit utile à la construction de l'expérience.

3.1 Récit et expérience

Le concept d'expérience a de multiples significations, elle est tantôt envisagée comme un processus (faire l'expérience) tantôt comme un produit (avoir de l'expérience). Il ne s'agit pas ici de cerner de façon exhaustive ses multiples facettes, mais d'envisager un éclairage possible des rapports qu'entretiennent expérience et récit, en essayant de préciser de quelle expérience il est question ici.

L'expérience peut être envisagée comme ce qui est produit sur l'homme par sa pratique (Rogalski et Leplat, 2011). Ceci confère à l'expérience une dimension historique, sociale et culturelle dans la mesure où les activités se réalisent dans le monde humain, et pour un monde humain. Ce n'est pas un monde naturel, c'est un monde construit où la culture est bien présente (Mayen, 2009). L'expérience peut être envisagée sous trois angles différents dans une perspective de formation et de développement de la compétence professionnelle (Rogalski et Leplat, 2011) : 1) comme issue de l'activité matérielle ou symbolique ; 2) comme relative à l'ensemble des connaissances et habiletés acquises par ces voies pendant une période définie ; 3) comme événement ou occurrence qui laisse une impression sur quelqu'un.

Les rapports qu'entretiennent récit et expérience ont été alimentés par de nombreux travaux, parmi lesquels nous pouvons citer notamment ceux de Bruner (1991, 2008 [1996], 2002, 2005) et de Ricœur (1983, 1984, 1985). Les propos de Bruner sont explicites à ce sujet lorsqu'il indique que la manière la plus précoce dont nous organisons nos expériences et nos

connaissances prend précisément une forme narrative. Le récit est un moyen de structurer et transmettre l'expérience immédiate des humains dans le monde.

Pour Ricœur (1983), le récit est une façon de configurer l'expérience humaine. La phénoménologie herméneutique « ricoeurienne » 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. Le récit est envisagé comme un « geste traditionnel », témoin et imitation de l'expérience humaine (De Certeau, 1990).

La capacité à organiser l'expérience sous une forme narrative est d'ailleurs un objet de recherche étudié en intelligence artificielle. La finalité pratique est orientée vers la conception de dispositif d'apprentissages humains s'appuyant sur l'expérience des autres (Mateas et Sengers, 2003). Ce courant s'inscrit dans le champ théorique plus large et en plein développement du Storytelling.

S'il semble admis que le récit puisse relater, informer et représenter « l'expérience » (Boudès, 2006), se pose alors une question de taille : de quelle expérience s'agit-il ?

Rogalski et Leplat (2011) indiquent qu'il existe « Des expériences dans l'Expérience ». La perspective retenue par ces auteurs nous paraît ici fructueuse puisqu'elle distingue deux modalités de l'expérience pour s'interroger sur la transformation des compétences professionnelles du sujet. D'un côté les *expériences épisodiques* et de l'autre les *expériences sédimentées*.

Les expériences épisodiques concernent des épisodes mémorisés dans leur singularité et explicitement contextualisés. Ces expériences, conscientisables, peuvent être directement vécues par le sujet, mais également transmises par un autre (épisode vécu au second degré). Ces expériences sont mémorisées dans ce que Baerentsen (1996) appelle la mémoire épisodique sous forme de bibliothèque d'épisodes. Les expériences sédimentées sont quant à elles centrées sur la répétition des tâches dans leur variabilité. Ce n'est pas la singularité qui fait l'expérience, mais au contraire ce qui a été répété de manière voisine. Elles s'inscrivent dans la continuité de la vie professionnelle et la répétition des tâches au cours de la pratique permettant de tirer parti « des variations de l'environnement pour l'élaboration de schèmes adaptatifs » (Falzon et Teiger, 2004).

Rogalski et Leplat (2012) soulignent que ces deux modalités d'expériences ne sont pas permutables et ont des spécificités et places propres. Elles ne sont pas non plus à opposer. Du point de vue de leurs modalités de partage, les expériences épisodiques, transmissibles par le langage sont diffusées par le récit. Ces auteurs nous rappellent que dans le travail, comme dans la vie quotidienne, les acteurs ne vivent pas seulement des expériences, ils les partagent grâce et à partir du récit. Dans le champ professionnel fourmillent les histoires de métier. Le mode de mise en parole de l'action ou de l'expérience de l'action pour un autre a été mis en lumière dans la reconstruction narrative (Mayen, 2001).

Lorsque Marti (2006) met en évidence que le récit des individus est le support que les êtres humains ont choisi pour avoir accès aux expériences de chacun, ou encore lorsque Giroux et Marroquin (2006) constatent que l'approche narrative permet de décrire de manière très riche et approfondie la constitution et la reproduction des représentations des pratiques humaines, y compris dans leur dimension sociale, il est question des expériences épisodiques vécues soi-

même ou transmises par une tierce personne. Lorsqu'elles sont transmises par autrui, ces expériences épisodiques font partie de ce que Soulier (2006) conceptualise par « connaissance déférentielle ». Il faut voir derrière ce concept et selon l'auteur, l'ensemble des connaissances d'événements qui nous sont décrits et transmis par nos semblables alors que nous n'y avons pas assisté.

Pour Soulier qui s'inscrit dans le paradigme de la cognition distribuée, le témoignage constitue « une part essentielle de la façon dont on accède à une connaissance tant sur les comportements et les relations sociales que sur des tâches complexes [...]. Le récit est justement un cas de figure paradigmatique en ce qu'il concerne les connaissances ou le recueil d'informations qui passent par une méthode publique de collecte de propos d'autrui » (Soulier, 2006, p. 118). La fonction référentielle du récit donne à comprendre les événements à quelqu'un qui n'y a pas participé directement (Gabriel, 2000). Ces constats rejoignent ceux de Bloch (1995) en particulier à propos de différentes recherches ethnologiques menées à Madagascar à propos de récits d'événements marquants transmis de génération en génération. Ce dernier a montré comment les évocations associées à des lieux ou à des objets transforment les récits proposés par d'autres en expérience personnelle. Les récits entendus dans l'esprit de ceux qui les retiennent font l'objet de très importants étoffements par inférence, à tel point qu'ils peuvent faire l'objet de représentations aussi vives que le souvenir d'expériences personnelles : « il paraît donc établi que pour tout un chacun, et non pas seulement pour les historiens, les épisodes du passé sont conservés dans le souvenir selon des modes qui entretiennent une ressemblance frappante avec ceux qui concernent les événements que l'on a soi-même vécus [...] (ibid., p. 68). Bloch en conclut que les caractéristiques de la mémoire épisodique, c'est-à-dire son caractère non explicite, le fait que le souvenir puisse être évoquée de façon toujours nouvelle, la charge émotionnelle qu'il contient et la multiplicité d'aspects qu'il revêt peuvent aussi s'appliquer à la mémoire d'un passé plus lointain dont les individus n'ont pas fait l'expérience directe. Dans une idée similaire, Sole et Wilson (2002) indiquent que la capacité du récit à faire de l'auditeur le témoin d'événements auxquels on n'a pas assisté constitue un bénéfice biologique considérable pour les hommes en étendant, au travers de l'échange social, les possibilités de collecte d'informations en dépassant l'obstacle de l'éloignement et l'absence : « *it almost gives you experiences that you never really experienced but now, you have seen a certain set of problems and you know exactly how it was solved. It is kind of like gaining experiences without really being in the industry* » (ibid., p. 5). Pour ces auteurs, le récit est un moyen de mettre en mots une expérience qui a deux principales caractéristiques : une expérience simplifiée (*streamlined experience*) et une expérience de substitution (*surrogate experience*). Le terme d'expérience « simplifiée » renvoie pour les auteurs au fait qu'un récit condense ce qui est significatif dans l'expérience en limitant les informations périphériques qui éloignent le destinataire de l'idée centrale. Le terme « expérience de substitution » indique que le destinataire du récit peut acquérir la compréhension des concepts clés de la situation et leur relation de la même manière, progressive et cumulative que s'il était présent dans la situation faisant l'objet du récit.

Discuter des rapports qu'entretiennent récit et expérience a été l'occasion de pointer la dialectique sujet / collectif à partir des propriétés du récit à transmettre des pratiques à autrui via sa propre expérience ou celle d'un autre. Cette « constellation narrative » pose la question du rapport entre le récit et la communauté de pratique (Soulier, 2006), en particulier, et en reprenant les termes de Clot (2006, [1999]), celui du genre et du style de l'expérience véhiculée par le récit dans une dialectique sujet / communauté d'appartenance.

3.2 Récit et communauté de pratique

Produire et comprendre des récits traduit cette capacité qu'ont les êtres humains à mettre en forme et communiquer au sein de communautés leurs expériences. La narration est un support important de la délibération collective comprise à la fois dans sa dimension cognitive et interactive (Randall, 1999). En tant que médiateur de la gestion collective des savoirs, le récit est une manifestation typique de ce qui a été conceptualisé par le champ sociologique comme une « communauté de pratique » (Lave et Wenger, 1991). En effet, les récits sont partagés au sein de communautés de pratiques dans le but de construire une mémoire de groupe à des fins d'apprentissage, de capitalisation des connaissances ou de soutien aux activités fonctionnelles de la communauté (Soulier, 2004). Mayen (2001) souligne cette idée de capitalisation par le récit de pratiques individuelles réinvesties et évaluées au sein d'une communauté plus large : « lorsque la tâche a été rude, lorsque néanmoins j'en suis - ou nous en sommes - venu à bout, le récit en est la consécration. Il met en ordre dans l'intrigue les événements et les réponses aux événements qui ont permis de vaincre l'obstacle, de résoudre le problème. L'expérience réorganisée devient un objet social, réutilisable, soumis en même temps à la reconnaissance de l'autre pour jugement « d'utilité et de beauté » (ibid., p. 51).

Le concept de genre et de style (Clot, 2006 [1999]) permet d'étayer les rapports qu'entretiennent récit et communauté de pratique. Dans une communauté, les récits contribuent à stabiliser et reproduire (qui ne doit pas être entendu ici comme une reproduction stricto sensu) des comportements stables sur des décennies et seraient en quelque sorte garants du genre. Il faut ici entendre le concept de « genre » au sens de Clot comme « une prescription sociale qui s'inscrit dans une tradition de métier. C'est à la fois une contrainte et une ressource [...] le genre évolue en même temps que l'exercice du métier. Le récit est porteur du genre au sein d'une communauté et dans un contexte de transmission des pratiques (Rogalski et Leplat, 2011) en ce qu'il concerne la part de social que l'on peut trouver dans l'organisation de l'activité d'un sujet individuel : « le genre est une mémoire impersonnelle et collective qui donne sa contenance à l'activité personnelle en situation » (Clot et Faïta, 2000, p. 12). Les récits contribuent à le « métamorphoser » par l'analyse des styles d'action véhiculés dans les récits : « le genre ne reste vivant qu'en cultivant ses variantes et son hétérogénéité » (ibid., p. 16).

3.3 Quelles fonctions du récit pour quelles contributions ?

Différentes fonctions du récit ont été identifiées comme jouant un rôle important dans la construction des apprentissages : sa fonction *didactique*, *configurationnelle*, *réflexive* et *projective* (Beaujouan, 2011).

Le récit relate, informe et représente l'expérience, en particulier les expériences épisodiques qui sont transmissibles à autrui par le langage (Bruner, 2005 ; 2008 [1996] ; Polkinghorne, 1988 ; Randall, 1999 ; Mar, 2004). La fonction *didactique* du récit repose en grande partie sur le rôle médiateur de l'intrigue impliquant des protagonistes qui cherchent à dépasser des obstacles rencontrés en mettant en place des stratégies qui réussissent ou qui échouent dans des contextes situés. Cette structure canonique permettrait au sein de communautés de pratique de :

- donner du sens au monde en accédant à un questionnement scientifique (par exemple, Métral et Mayen, 2007) ;
- participer à l'entretien d'une mémoire collective des pratiques, des règles et des valeurs éthiques qui y sont associées (par exemple, Decortis, 2008) ;

- rendre compte des désirs, des intentions, des croyances et des conflits humains pour développer des compétences sociales (par exemple, Linde, 2001) ;
- enrichir la bibliothèque de cas de ses destinataires pour les aider à construire et résoudre des problèmes complexes (par exemple, Aamodt et Plaza, 1994).

La fonction *configurationnelle* du récit concerne sa capacité à rendre compte d'évènements indépendants (conséquence) dans un tout faisant sens (conséquence) lui permettant :

- d'alimenter les processus d'élaboration pragmatique des concepts (par exemple, Van de Wiel, Boshuizen, et Schmidt, 2000) ;
- d'être à l'origine de processus inférentiels sous certaines conditions, notamment celle de pouvoir élever le niveau d'analyse du récit pour en tirer des leçons plus générales (Soulier, 2006) ;
- d'être moteur dans la manière dont la compréhension de l'action va s'efforcer de rattraper sa réussite ou son échec en donnant au sujet l'opportunité de reconstruire de la causalité là où il vivait de la contingence (Pastré, 1999).

La fonction *réflexive* du récit constitue une aide importante pour donner au vécu du sens pour soi. Écouter et construire des récits pour l'enfant ou l'adulte perpétue l'expérience dans la mémoire, dans le sens où se rappeler le passé remplit une fonction de dialogue. Cette capacité à restituer l'expérience en termes de récits n'est pas seulement un jeu mobilisé par les enfants, mais c'est également un outil pour fabriquer de la signification pour l'adulte. Ces aspects dialogiques renvoient à la fonction réflexive du récit (Decortis, Daele, Polazzi, Rizzo, & Saudelli, 2001). La prise de conscience par mise à distance de l'expérience passée invite à lire notre passé, présent et futur en dialoguant avec nous-même et en donnant l'occasion de mieux nous comprendre (par exemple, Pastré, 2005).

La projection potentielle des destinataires du récit au cœur « d'expérience de substitution » est l'une des propriétés du récit (Sole & Wilson, 2002). La fonction *projective* du récit trouve son origine dans sa capacité à diffuser des ethno-situations à partir desquelles la transmission intentionnelle, émotionnelle, corporelle du genre professionnel est une occasion de vivre par procuration des scènes d'action en y agissant cognitivement et en s'imprégnant des compétences à maîtriser.

Néanmoins, l'utilité du récit d'autrui dans une finalité d'apprentissage ne doit pas masquer plusieurs limites identifiées à son égard. Ces dernières interrogent de façon plus générale la place que tient l'expérience des autres dans la formation d'un professionnel.

4 Limites de la contribution du récit dans la formation d'un professionnel

La première limite tient au fait que tout ne se transmet pas ou pas facilement par le langage :

- le récit professionnel oral emprunte au langage ses propriétés de médiation. Il est également confronté aux difficultés de verbalisation de l'expérience professionnelle (par exemple, Boutet, 2008) ;
- tout n'est pas directement accessible à la conscience ou rappelé en mémoire dans l'expérience passée (Soulier, 2006). La mise en récit du vécu en acte non conscientisé, au vécu représenté nécessite un acte réfléchissant (Vermersch, 1996). La description de sa pratique est beaucoup plus fructueuse selon une démarche rigoureuse accompagnée par un tiers ;
- la configuration d'un récit est complexe et requiert une véritable compétence associant dynamique de mise en représentation, et dynamique de construction du sens (par exemple, Ricœur, 1983).

La fonction d'adressage du discours (Clot, 2006 [1999]) constitue une difficulté supplémentaire. Elle tient à la capacité du narrateur à anticiper les attentes, besoins, états des cibles du récit. Si ces derniers sont multiples, si le narrateur les connaît mal, la tâche se révélera d'autant plus difficile, et les effets produits par le récit seront limités.

La troisième limite est liée au fait que le récit d'autrui ne trouve son véritable effet que dans le terreau de ses destinataires :

- la qualité d'exploitation de l'expérience d'autrui mise en récit ne dépend pas seulement des caractéristiques du récit (sur quoi il porte, la façon dont il est proposé, sa visée d'apprentissage originelle, etc.), mais aussi et surtout de la manière dont ses destinataires vont le percevoir, l'interpréter, l'exploiter, ce qu'ils en attendent (Beaujouan et Daniellou, 2012) ;
- l'énoncé n'est pas individuel, son caractère le plus important est son dialogisme. C'est une machine « paresseuse et nonchalante » qui exige beaucoup de collaboration de la part de ses destinataires (Eco, 1985) ;
- la composition herméneutique du récit, à savoir les multiples formes d'interprétations qu'il suscite, est à la fois un atout (richesse d'exploitation) et une limite (contre sens) dans les formes d'exploitation de l'expérience d'autrui (Bruner, 2008 [1996]).

La quatrième limite, et non des moindres, repose sur le constat que tout n'est pas exploitable ou exploité dans l'expérience « d'un autre » mise en récit :

- comprendre un récit exige une véritable compétence pour pré-comprendre l'action humaine (dimension sémantique, symbolique, temporelle) et s'en construire une représentation (Ricœur, 1983) ;
- les destinataires du récit rencontrent des difficultés à « décoder » l'action en particulier à identifier ce qui sous-tend les décisions d'action du protagoniste du récit (Bazile, 2002). L'exploitation des traces des pratiques professionnelles exige d'en dépasser les simples traits de surface et mérite d'être outillée ;
- différentes contraintes pèsent sur la rationalité qu'il y a à accepter des contenus liés à l'expérience d'un autre « non vérifiables » (Soulie, 2006). L'appropriation d'une connaissance à partir de son témoignage n'est pas acquise d'emblée, ce dernier peut être rejeté ou accepté.

Ce dernier point peut être éclairé par deux concepts clés pesant sur l'acquisition de connaissances issues de l'expérience d'autrui (Soulie, 2006) : le concept de rapportabilité (reportability) et celui de racontabilité (tellability) :

- la rapportabilité concerne en particulier l'espace social qui sera occupé par le narrateur. Un événement rapportable est un événement qui est à la fois peu commun et qui a un impact fort sur les attentes et les désirs des destinataires du témoignage. Ces deux propriétés (qualité de l'événement et degré d'impact) vont déterminer l'évaluation de la crédibilité accordée au narrateur par ses interlocuteurs ;
- la racontabilité quant à elle caractérise une performance narrative donnée. Une racontabilité élevée est obtenue lorsque le récit d'une expérience personnelle traite d'un événement notable, inhabituel ou qui pose problème. Une racontabilité basse correspond à un événement qui est relaté et considéré par les destinataires du témoignage comme étant banal.

5 Perspectives

A la question « Quelle place tient l'expérience des autres par sa mise en récit dans la formation d'un professionnel ? », les réponses sont multiples. De nombreux travaux insistent sur le fait que les propriétés du récit à transmettre des connaissances sur les pratiques humaines, à configurer l'expérience, à susciter des processus réflexifs chez ses destinataires, à les inviter à vivre des « expériences de substitution » en font un vecteur très puissants dès lors qu'il s'agit de se construire à partir de « l'expérience d'un autre ». Néanmoins, d'autres travaux ont pointé quelques limites et écueils à prendre en compte quant à l'utilisation didactique des récits dans différents domaines de professionnalisation.

Dans notre contexte d'étude (formation universitaire au métier d'ergonome), l'analyse des effets produits par les récits proposés par des ergonomes praticiens indique que leur finalité didactique ne préjuge en rien la façon dont les étudiants destinataires vont les exploiter dans le cadre de leur formation. Tous les récits proposés ne sont pas équivalents. Il existe des configurations plus propices que d'autres pour obtenir une exploitation « féconde » de ces récits. Parmi elles, nous notons celles d'explicitation sa visée didactique par le producteur du récit, de développer les obstacles rencontrés et leurs résolutions, de rendre acteurs les destinataires des récits. Ces résultats soulignent l'importance des choix de contenu, de présentation et d'exploitation des récits proposés. Nous notons par ailleurs une influence déterminante des caractéristiques des étudiants dans les processus d'exploitation des récits. Tous les étudiants n'en bénéficient pas de la même manière selon leur histoire, leurs expériences passées, leurs buts et leurs mobiles. Plusieurs propositions pratiques d'utilisation des récits professionnels dans un contexte de formation universitaire ont été développées à partir de ces résultats (Beaujouan, 2011). Ces repères s'adressent à plusieurs publics. D'une part, quiconque souhaitant être guidé dans la mise en récit de son expérience en vue de la proposer à autrui. D'autre part, toute personne souhaitant faire appel à des professionnels pour témoigner de leur expérience dans un contexte de formation.

Cette revue de littérature met en relief l'idée qu'un champ de recherche important est à développer, en particulier celui de l'étude précise des conditions et des processus dans lesquels la mise en récit de l'expérience et sa transmission à autrui contribue à engager et étayer apprentissage et développement du côté de ses destinataires.

Bibliographie

- Aamodt, A., et Plaza, E. (1994). Case-Based Reasoning: Foundational Issues, Methodological Variations, and System Approaches. *AI Communications*, 7(1), 39-59.
- Adam, J.-M. (1994). *Le récit*. Vendôme: PUF.
- Adam, J.-M., et Revaz, F. (1996). *L'analyse des récits*. Paris: Seuil.
- Baerentsen, K. B. (1996). Episodic Knowledge in System Control. In B. Holmquist, P. Andersen, et H. Klein, *Signs of Work: Semiosis and Information Processing in Organisations* (pp. 283-323). Berlin: Walter De Gruyter.
- Bakhtine, M. (1981). *The dialogic imagination*. Austin (Texas): University of Texas Press pub.
- Bazile, J. (2002). Comprendre l'activité de l'autre, un apprentissage. *Education permanente* (151), 69-86.
- Beaujouan, J. (2011). *Contributions des récits professionnels à l'apprentissage d'un métier. Le cas d'une formation d'ergonomes*. Bordeaux: Thèse de doctorat d'Ergonomie. Collection thèses et mémoires, Université de Bordeaux.

- Beaujouan, J., et Daniellou, F. (2012). Les récits professionnels dans une formation d'ergonomes. *Le Travail Humain*, 75(4), 353-376.
- Bloch, M. (1995). Mémoire autobiographique et mémoire historique du passé éloigné. *Usages de la tradition* (2), 59-76.
- Boudès, T. (2006). Les attracteurs de la notion de récit dans les organisations et le rôle des managers. Dans E. Soulier, *Le storytelling, concepts, outils et applications* (pp. 67-88). Paris: Hermès, Lavoisier.
- Boutet, J. (2008). *La vie verbale au travail. Des manufactures aux centres d'appels*. Toulouse: Octarès.
- Bremond, C. (1981). La logique des possibles narratifs. In *l'analyse structurale du récit* (pp. 66-82). Paris: Seuil.
- Bruner, J. (2002). *Making Stories*. New York: Farrar Straus et Giroux.
- Bruner, J. (2005). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Paris: Pocket.
- Bruner, J. (2008 [1996]). *L'éducation entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris: Retz.
- Clot, Y. (2006 [1999]). *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF.
- Clot, Y., et Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- De Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien. Volume 1: arts de faire*. Paris: Folio Essais.
- Decortis, F. (2008). *L'activité narrative et les nouvelles technologies pour les enfants*. Habilitation à diriger des Recherches. Université Paris 8.
- Decortis, F., Daele, L., Polazzi, L., Rizzo, A., & Saudelli, B. (2001). Nouveaux instruments actifs et activités narratives. *Revue d'interactions hommes-machines*, 2(2), 1-30.
- Eco, U. (1985). *Lector in fabula*. Paris: Grasset.
- Falzon, P., et Teiger, C. (2004). Ergonomie et formation. In P. Carré, et P. Caspar, *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 145-161). Paris: Dunod.
- Gabriel, Y.-A. (2000). *Storytelling in Organizations. Facts, Fictions, and Fantasies*. New York: Oxford University Press.
- Genette, G. (1981). Les frontières du récit. In *Analyse structurale du récit* (pp. 158-169). Paris: Seuil.
- Giroux, N., et Marroquin, L. (2006). L'approche narrative des organisations. *Revue française de gestion*(159), 15-42.
- Lave, J., et Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Linde, C. (2001). Narrative and Social Tacit Knowledge. *Journal of Knowledge Management*, 5(2), 160-170.
- Mar, R. A. (2004). The neuropsychology of narrative: story comprehension, story production and their interrelation. *Neuropsychologia*, 14, 1414-1434.
- Marchand-Sibra, A.-L., et 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.
- Marti, C. (2006). Des histoires... à la gestion des connaissances : le cas de l'artisanat. Dans E. Soulier, *Le storytelling, outils et applications* (pp. 361-385). Paris: Lavoisier.
- Mateas, M., et Sengers, P. (2003). *Narrative Intelligence*. Sankt Augustin: Cornell University.
- Mayen, P. (2001). *Développement professionnel et formation : une théorie didactique*. Université Pierre Mendès France, Grenoble: Habilitation à Diriger des Recherches.
- Mayen, P. (2002). Le rôle des autres dans le développement de l'expérience. *Education Permanente* (151), 87-107.
- Mayen, P. (2009). La part de l'expérience dans le développement. *Congrès International de Didactique Professionnelle. "L'expérience"*. Dijon 2-4 Décembre: Eduter.

- Métral, J. F., et Mayen, P. (2007). La science dans les dossiers de validation des acquis de l'expérience (VAE). Dans D. Orange-Ravachol, *Sciences et récits* (pp. 135-158). Paris: Aster.
- Passeron, J.-C., et Revel, J. (2005). *Penser par cas*. Paris: Edition de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.
- Pastré, P. (1999). La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives. *Education permanente*(139), 17-35.
- Pastré, P. (2010). Quel sujet pour quelle expérience : un point de vue de didactique professionnelle. *Travail et Apprentissages*(6), 46-55.
- Pastré, P., et Rabardel, P. (2005). Présentation. Dans P. Rabardel, et P. Pastré, *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement* (pp. 1-29). Toulouse: Octarès.
- Polkinghorne, D. (1988). *Narrative knowing and the Human Sciences*. Albany: State University of New York Press.
- Propp, V. (1970). *Morphologie du conte*. Paris: Seuil.
- Randall, W. L. (1999). Narrative intelligence and the Novelty of our Lives. *Journal of aging Studies*, 13(1), 11-28.
- Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit. Tome 1: L'intrigue et le récit historique*. Paris: Seuil.
- Ricoeur, P. (1984). *Temps et récit. Tome 2 : La configuration dans le récit de fiction*. Paris: Seuil.
- Ricoeur, P. (1985). *Temps et récit. Tome 3: Le temps raconté*. Paris: Seuil.
- Rogalski, J., et Leplat, J. (2011). L'expérience professionnelle : expériences sédimentées et expériences épisodiques. *Activités*, 8(2), 4-31.
- Sole, D., et Wilson, D. (2002). *Storytelling in Organizations : The power and traps of using stories to share knowledge in organizations*. Consulté le 01 10, 2011, sur http://lila.pz.harvard.edu/_upload/lib/ACF14F3.pdf
- Soulier, E. (2006). L'acquisition de connaissances déférentielles dans l'interaction narrative : théorie de la descriptibilité pour la cognition distribuée. Dans E. Soulier, *Le storytelling, concept, outils et applications* (pp. 117-176). Paris: Lavoisier.
- Todorov, T. (1981). Les catégories du récit littéraire. In *L'analyse structurale du récit* (pp. 131-157). Paris: Seuil.
- Van de Wiel, M., Boshuizen, H., et Schmidt, H. (2000). Knowledge restructuring in expertise development: evidence from pathophysiological representations of clinical cases by students and physicians. *Européan Journal of Cognitive Psychology*, 3(12), 323-355.
- Vermersch, P. (1996). L'explicitation de l'action. *Cahiers de linguistique sociale* (28-29), 113-120.