



HAL
open science

Accompagner la réflexivité sur l'expérience : une médiation cognitive et socio-affective vers l'apprentissage

Laurence Durat, Dominique Kern

► **To cite this version:**

Laurence Durat, Dominique Kern. Accompagner la réflexivité sur l'expérience : une médiation cognitive et socio-affective vers l'apprentissage. *Activités*, 2019, 16-1, <10.4000/activites.4027>. <hal-03096371>

HAL Id: hal-03096371

<https://hal.science/hal-03096371v1>

Submitted on 4 Jan 2021

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.



HAL Authorization

**Accompagner la réflexivité sur l'expérience :
une médiation cognitive et socio-affective vers l'apprentissage.**

**Accompany reflexivity on experience :
a cognitive and socio-affective mediation towards learning.**

Laurence Durat, laurence.durat@uha.fr

Dominique Kern, dominique.kern@uha.fr

Laboratoire Interuniversitaire des sciences de l'éducation et de la communication,

LISEC EA 2310

Université de Haute-Alsace

2, rue des frères Lumière, 68093 MULHOUSE

Résumé

Notre objectif est de soutenir l'analyse croisée de l'expérience entre professionnels et chercheurs, afin de rendre l'expérience constructive dans sa ressaisie *a posteriori*. Nous situant dans le cadre de l'analyse de l'activité issue de la psychologie ergonomique, nous nous intéressons aux conditions pour accéder à une expérience professionnelle passée et nous interrogeons la possibilité de revenir sur le sens attribué à cette expérience. Après avoir étudié les apports et limites des processus fondés sur la réflexivité, nous exposerons une étude de cas. Le cas étudié est survenu dans le parcours professionnel d'un sénior et nous nous attacherons à proposer un cadre d'analyse au service de la réflexivité, réalisé avec la méthode des incidents critiques et un dispositif de co-analyse, qui questionne l'accessibilité cognitive, socio-affective à l'expérience vécue. Le résultat principal est qu'effectivement, l'accès à l'expérience est à la fois possible et souhaitable, dans la mesure où la co-analyse permet, à certaines conditions, une reconfiguration du sens de l'expérience dans une perspective de développement.

Summary

Our goal is to support the cross-analysis of the experience between professionals and researchers, in order to make the experience constructive in its retrieval. By situating ourselves in the framework of the analysis of the activity resulting from the ergonomic psychology, we are interested in the conditions to access a past professional experience and we question the possibility to return on the meaning attributed to this experiment. After studying the contributions and limits of processes based on reflexivity, we will present a case study. The studied case occurred in the professional career of a senior and we will endeavor to propose a framework of analysis in the service of reflexivity, realized with the method of the critical incidents and a device of co-analysis, which questions the accessibility cognitive, socio-affective to lived experience. The main result is that, indeed, access to experience is both possible and desirable, since co-analysis allows certain conditions to be reconfigured in the sense of experience from a development perspective.

Mots-clés

Expérience, réflexivité, développement, incident critique, analyse collective, seniors

Key words

Experience, reflexivity, development, critical incident, collective analysis, seniors

Le processus de développement professionnel à la fois individuel et social, vise à améliorer les pratiques des professionnels (Barbier, Chaix & Demailly, 1994) et requiert un engagement dans l'analyse de son activité par le professionnel lui-même, voire avec des pairs, avec pour objectif d'atteindre une meilleure compréhension de sa pratique et partant de là, à un niveau de maîtrise plus grand (Martineau & al., 2009).

L'analyse de l'activité puise ses racines dans la psychologie du travail et l'ergonomie (Ombredane & Faverge 1955, Leplat 1997, Wisner, 1995, Leplat et de Montmollin, 2001), elle concerne l'activité en contexte de travail et cherche à comprendre l'activité en vue de la transformation des conditions de travail et de la formation des professionnels étudiés (Clauzard & Veyrunes, 2007). Toute activité humaine est par nature complexe et engage toutes les dimensions de l'être humain. L'activité comporte tout à la fois des dimensions cognitive, corporelle et sociale ; une partie des travaux se sont orientés vers la connaissance et la modélisation de la tâche effective, observant l'activité dans sa dimension cognitive, comme par exemple les travaux de Hoc et Amalberti (1999, p.98) : « *à partir d'observables recueillis en situation réelle de travail (...) nous nous efforçons d'accéder aux activités cognitives sous-jacentes* » ; l'ergonomie vise la production de connaissances pour l'action, mais « *pour comprendre la situation, on ne peut pas s'en tenir aux seuls aspects ergonomiques trop « microscopiques », c'est-à-dire nécessitant un « microscope » (cognitif !)* » nous dit Teiger dans un entretien (Jedlicki, Legrand, 2017, p.9).

Concernant les activités industrielles et certaines activités de service, le plan corporel, notamment sensori-moteur est également étudié depuis ses débuts par l'ergonomie, qui s'est attachée à comprendre et éviter les effets négatifs du travail sur la santé (les troubles musculo-squelettiques, la fatigue oculaire, la tension nerveuse, la charge mentale) pour adapter le travail à l'homme. Enfin, des travaux interdisciplinaires (ergonomie, sociologie du travail, économie...) tentent de plus en plus de prendre en compte, dans leurs projets d'intervention, les conditions organisationnelles et sociales, tant celles-ci structurent les situations de travail, s'intéressant aux règles formelles et informelles issues de l'organisation du travail (Molinié & al., 2012) et leurs effets sur la santé.

Les interactions entre dimensions cognitive et sociale, voire psycho-affective, sont étudiées en analyse de l'activité, par la psychodynamique du travail (Dejours 1993), notamment sous l'angle du plaisir et de la souffrance au travail et des risques psycho-sociaux. Ces interactions relèvent d'un niveau de compréhension méso (les rapports de l'individu avec le groupe dans lequel il évolue). Quand l'analyse se concentre sur sa dimension individuelle dans un couplage entre un sujet agissant et une situation, les dimensions relationnelles ou socio-affectives sont fréquemment incomprises, sous-estimées ou réduites à des paramètres internes au sujet : « *l'ergonomie dévoile la complexité très généralement sous-estimée de l'expérience de travail et la psychodynamique du travail souligne ses dimensions dramatiques* », selon Davezies (1993, p.2). Rares sont les situations où le professionnel observé n'agit pas en interaction avec des collègues, prescripteurs internes ou externes, le précédant ou le suivant dans une chaîne d'activités où la coordination voire la coopération sont nécessaires. Ne souhaitant pas nous focaliser uniquement sur les aspects cognitifs de l'activité, le plan des relations entre les personnes dans un contexte organisationnel nous a semblé essentiel à

prendre en compte, en particulier pour des professions pour lesquelles l'intervention sur autrui, avec autrui ou pour autrui est déterminante. Sans négliger la dimension cognitive et méta-cognitive de l'analyse, nous souhaitons interroger la valence des déterminants socio-affectifs dans une perspective d'apprentissage individuel et collectif.

Pour cela, il nous faut centrer l'analyse sur la compréhension de la dynamique de l'expérience et son lien au développement des professionnels. Après avoir étudié les apports et limites des processus fondés sur la réflexivité, nous exposerons une étude de cas et nous nous attacherons à proposer un cadre d'analyse au service de la réflexivité, qui questionne l'accessibilité cognitive et socio-affective à l'expérience vécue. L'analyse passe par des récits d'évènements survenus lors des parcours professionnels de séniors en combinant la méthode des incidents critiques et une co-analyse entre professionnels et chercheurs à l'aide d'une schématisation heuristique. La méthode s'apparente dans ce cadre selon Clot et Leplat (2005, p. 304-305) « à une maïeutique exercée sur les compétences incorporées ». Ce dispositif vise à changer leur regard sur l'activité passée, à modifier leurs représentations ouvrant ainsi sur « une action de changement de la situation » (Teiger, 1993, p. 314).

1. De l'expérience à l'apprentissage : le chaînon de la réflexivité

Dans les différents dispositifs de ressaisie de l'expérience on présuppose un lien de causalité entre réflexivité et développement professionnel. Or il s'avère que les voies de cette compréhension réflexive ne sont pas toutes tracées, et les obstacles aux apprentissages formels ou informels issus de l'expérience sont multiples. Si les situations expérimentées par les professionnels rencontrés ne semblent pas pouvoir toujours être décryptées par les concepts qu'ils connaissent, ils élaborent pourtant des savoirs issus de l'action, dans l'action (la connaissance est dans l'action, selon Schön, 1994) sur l'action, pour l'action. Selon Wittorski (1998) : les **savoirs dans l'action** seraient produits au cours de l'action et attachés à sa réalisation, ils sont répertoriés comme savoir-faire (au sens de « compétence non reconnue socialement, restée implicite, tacite car produite dans l'activité » (Wittorski, 1998, p.69) ; les **savoirs sur l'action** seraient produits par une réflexion rétrospective sur l'action : l'action permet la constitution de savoirs dans la mesure où ses processus sont identifiés, reconnus, nommés et formalisés ; les **savoirs pour l'action** selon cette catégorisation seraient produits au cours de réflexion anticipatrice se donnant pour finalité les changements de l'action ; elle vise la production de nouvelles séquences opératives préfigurées mentalement, de nouvelles dispositions à agir.

La capacité des professionnels à penser ce qu'ils font pendant qu'ils le font (et avant ou après) et d'appliquer les schèmes issus d'expériences préalables aux situations nouvelles serait constitutive de leur compétence. Il est vrai que la compréhension des phénomènes de formation des compétences professionnelles suppose « qu'on [les] ait [d'abord] identifié [ées] et qu'on sache comment elles se construisent » (Paquay & al., 1998). La compétence suppose nécessairement l'engagement d'un acteur dans une action orientée vers l'efficacité et la légitimité : « on redécouvre chaque fois que le sujet au travail est porteur d'une histoire et d'une expérience qui n'apparaît paradoxalement à l'observation que comme un ensemble d'automatismes et de routines. Celles-ci sont cependant supportées par des choix et un engagement du sujet dans les dilemmes de son activité. » (Yvon & Clot, 2004, p.18). C'est par l'analyse réflexive que l'engagement peut être appréhendé.

a. Réflexivité et développement

La réflexivité est liée à une opération de conscientisation, en se fondant sur la « loi de prise de conscience » reprise de Claparède par Piaget : « plus nous nous servons d'une relation, moins

nous en prenons conscience, ou encore plus une relation est automatiquement employée, plus difficile est la prise de conscience ». Une seconde loi, « loi du décalage ou du déplacement » citée par Piaget (1967, p. 171) permet de comprendre le primat du langage dans cet effort d'identification et de mise à disposition : « *prendre conscience d'une opération, c'est en effet la faire passer du plan de l'action sur celui du langage, c'est donc la réinventer en imagination pour pouvoir l'exprimer en mots.* »

Eviter les obstacles épistémologiques des illusions et résistances, voire de l'irrationalité, qui accompagnent la pratique n'est pas naturel, ni même pas suffisant. En effet, l'objectif de la réflexivité n'est pas seulement une compréhension, mais aussi un apprentissage sur les raisonnements utilisés, voire un développement professionnel. « *Cette explicitation semble toutefois rester en deçà de ce que Piaget (1974) nommait 'prise de conscience' puisqu'il envisageait par là, non un simple éclairage, mais bien une restructuration des schèmes. On peut réussir sans savoir pourquoi et même trouver à ses succès de fausses raisons* » nous rappelle Fabre (2006, p.137).

Le développement professionnel est conçu comme un processus social visant à améliorer les pratiques des professionnels, comportant une facette d'apprentissage du métier et de socialisation professionnelle englobant l'ensemble « *des transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires qui sont mobilisées ou susceptibles de l'être dans des situations professionnelles* » (Barbier, Chaix & Demailly, 1994, p.7).

Nous entendons le développement professionnel au sens de Dejean et Charlier (2011) qui le conçoivent comme un processus dynamique et continu, orienté (but, projet, progrès), situé (dans un ou plusieurs lieux de travail), partiellement planifiable et impliquant le développement de compétences comme une transformation identitaire. Dans une perspective constructiviste, les savoirs et les compétences à développer sont liés aux préoccupations et centres d'intérêt du professionnel (Wittorski, 2009 ; Remoussenard & Ansiau, 2013). Selon Gosselin, Viau-Guay et Bourassa (2014) le développement professionnel s'opère par questionnement explicite des professionnels ou apprentissages implicites, qui sont éventuellement soutenus, voire pris en charge de manière collective.

En repérant les habiletés mises en œuvre dans l'activité, en essayant de comprendre l'articulation entre les actions que mènent les professionnels et en tentant de rendre explicite ce qui est tacite, les connaissances produites ont pour but de mettre au jour les micro-dynamiques de l'activité et de contribuer à la réflexivité sur les pratiques. Ensuite, cette perspective met au jour des savoirs actionnables, au sens d'Argyris & Schön « *un savoir à la fois valable et pouvant être 'mis en action' dans la vie quotidienne des organisations* » (2002, p. 257) ce qui suppose la capacité à relier ces savoirs à l'expérience des professionnels (Avenier & Schmitt, 2007) et la construction de références de métier partageables dans des espaces collectifs.

L'intérêt d'une analyse est d'abord de rendre la pratique lisible, les conditions du problème : « *la problématisation après-coup dévoile également les décalages entre données et conditions du problème, ou encore les conflits entre conditions (les conflits de critères). On permet alors à l'acteur d'accéder aux fonctions d'évaluations qu'il a privilégiées de manière irréfléchie* » selon Fabre (2006, p.138). Ce faisant, l'analyse situe la pratique de l'acteur dans une gamme de possibles, alors que celui-ci ne voit pas nécessairement comment il aurait pu faire autrement.

En particulier, l'activité de travail s'adosse à des ressources dont les individus n'ont pas nécessairement conscience, ils n'évoquent pas spontanément le déroulement des actions vécues, mais tendent plutôt à se réfugier dans ces « satellites » que constituent, entre autres, les savoirs déclaratifs, les circonstances générales ou les commentaires évaluatifs (Filliettaz & Bronckart, 2005). Clot (2001), insiste sur la dimension centrale de s'adresser à autrui, sans cela, « *l'action sur soi devient un monologue avec son propre vécu* » (p.274), et « *le sujet*

reste seul avec lui dans le leurre d'un rapport direct possible » (p.275) ; il n'accède à l'activité que par l'entremise de ses rapports aux autres.

Les sujets ne peuvent aisément accéder d'eux-mêmes à ce qui a organisé leur action, l'accompagnement de démarche d'auto-analyse réflexive par un tiers extérieur (ergonome, psychologue, formateur...) ou par un chercheur apparaît nécessaire pour provoquer le développement souhaité.

b. Le difficile accès aux compétences par retour réflexif

Certaines actions de formation ont une perspective développementale, visent à transformer les activités fonctionnelles et parfois les identités au travail : « *la situation de travail devient situation de formation à partir du moment où l'acte de travail lui-même devient explicitement l'occasion de réflexion et de recherche de la part de ceux qui sont impliqués dans sa réalisation* » selon Barbier (1991, p.19). Depuis les années 1990, l'analyse du travail a été non seulement prise pour objet comme c'était le cas antérieurement, mais également comme outil pour la formation professionnelle. Des actions de formation ont tenté d'utiliser l'analyse ergonomique du travail comme moyen de transformer non seulement le travail (Guérin & al., 2006) mais aussi les acteurs. Cela revient à construire un processus de formation réciproque à travers une action de co-élaboration menée ensemble (Teiger & Lacomblez, 2013). C'est le cas notamment du travail de Teiger (1993) sur les conditions de travail (et leurs effets et risques sur la santé). Précisément, il était question d'une formation de délégués CHSCT de façon à leur permettre de meilleurs diagnostics des situations de travail et d'engager de ce fait des actions plus appropriées. L'hypothèse était que les méthodes et concepts de l'analyse ergonomique pouvait changer le regard de ces représentants sur le travail. L'analyse du travail est ainsi considérée comme un outil cognitif mis à la disposition des acteurs (Falzon, 1994). La méthode a consisté à demander aux personnes concernées d'effectuer une auto-analyse de leur travail, assistées par un ergonome. Nous avons trouvé particulièrement éclairant l'identification par Teiger (1993) des difficultés dans l'expression des compétences :

- *Les compétences sont conscientes mais jamais encore verbalisées : difficulté de mise en mots ;*
- *Les compétences sont inconscientes mais conscientisables : celles-ci demandent un travail d'auto-analyse pour être verbalisées ;*
- *Les compétences sont enkystées : connaissances inexactes, stéréotypées, qu'il faut déconstruire ;*
- *Les compétences sont « résistantes » : il s'agit de connaissances inexactes que l'opérateur a du mal à verbaliser parce qu'elles rentrent en contradiction avec certaines contraintes institutionnelles (officiellement prohibées par l'organisation, par exemple) ;*
- *Les compétences sont indicibles : il s'agit d'activités sensori-motrices ou cognitives conscientes, mais devenues inexprimables, notamment pour des raisons d'automatisation poussée ;*
- *Les compétences sont autocensurées : des compétences omises parce que la personne pense ne pas pouvoir agir sur elles.*

Dans ces cas, l'interaction entre le narrateur et l'ergonome est centrale, l'ergonome guidant par le dialogue-questionnement, soutenu éventuellement par un feed-back de l'activité de l'opérateur en vidéo. Selon Six-Touchard (1998) la prise de conscience des compétences provoquée par l'auto-analyse s'appuie sur l'auto-observation (prise de conscience sans verbalisations) et sur l'explicitation (prise de conscience des possibilités descriptives de l'action, de l'organisation de l'activité, des déterminants de son action et de l'intérêt de les

communiquer entre tuteurs et apprentis). Cette intervention d'un tiers, chercheur et intervenant, faciliterait effectivement l'accès et la formalisation des compétences 'cachées'.

c. Analyser l'expérience pour la rendre constructive

Plusieurs dispositifs d'analyse réflexive sont utilisés dans une perspective d'explicitation, d'analyse critique, voire d'identification de compétences, pour favoriser apprentissage et développement. C'est le cas notamment de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994), de la méthode d'instruction au sosie (Oddone, Re & Briante, 1981) de l'auto-confrontation (Theureau, 2006) ou de l'auto-confrontation croisée (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2001) à partir de l'observation de séquences typiques de l'activité professionnelle.

Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéresserons surtout aux entretiens d'auto-confrontation, méthode largement utilisée en ergonomie et en psychologie du travail. Celle-ci a été particulièrement exploitée par Theureau et son groupe (Theureau, 2006 ; Theureau & Jeffroy, 1994). Les entretiens d'auto-confrontation consistent à présenter à l'acteur, immédiatement après l'action, un enregistrement vidéo de son comportement et à lui demander de commenter les cognitions pendant l'acte, ce qui fournirait, après analyse du contenu, des éléments sur la cognition consciente durant l'action. Le chercheur sollicite les commentaires des sujets, qui confrontent ainsi leurs pratiques professionnelles. Les mêmes enregistrements présentés à des « observateurs naïfs » permettent d'obtenir des informations sur la signification sociale du comportement.

Clot, qui place le fonctionnement humain comme d'abord collectif, et la dimension inter-psychologique comme centrale a ajouté à cette méthode l'« auto-confrontation croisée ».

Le dispositif méthodologique de l'auto-confrontation prévoit une première étape de reprise des traces filmées des activités avec l'acteur qui y a été engagé (auto-confrontation simple) ; lors d'une deuxième étape, un commentaire de l'enregistrement vidéo est réalisé par un autre professionnel, exerçant la même activité, au même niveau d'expertise (auto-confrontation croisée) : « *la verbalisation en analyse du travail est un instrument d'action inter-psychologique et social. Il s'agit bien sûr pour celui qui s'y livre, de faire participer le psychologue ou le pair à ses actes et à ses pensées mais, tout autant, d'accorder leur activité à la sienne, de l'incliner vers elle* » (Clot, 2000, p.143). En cela, pour Clot, la verbalisation est une activité du sujet en elle-même et pas seulement le moyen d'accéder à une autre activité, c'est ce qui l'amène à considérer qu'il s'agit d'une co-analyse du travail.

Clot considère qu'en se transformant en langage, les activités se réorganisent et se modifient.

Pour la clinique de l'activité, il est possible de se détacher de l'expérience vécue afin qu'elle devienne un moyen disponible pour faire d'autres expériences, qu'elle ne reste pas la saisie, la découverte, d'un objet mental fini, mais son développement, sa recreation, une métamorphose du passé : « *prendre conscience ne consiste donc pas à retrouver un passé intact par la pensée mais plutôt à le revivre et à le faire revivre dans l'action présente, pour l'action présente. C'est redécouvrir ce qu'il fut comme une possibilité réalisée parmi d'autres possibilités non réalisées qui n'ont pas cessé d'agir pour autant* » (Clot, 2001, p.272).

Ces dispositifs ne sont pas mobilisables tels quels dans tous les contextes, notamment lorsque l'activité est à distance de l'analyse qui en est faite. Pour le cas présent, ce n'est pas l'activité elle-même mais l'expérience individuelle associée à l'activité dont il s'agit de faire l'analyse. Le retour à l'activité est alors pris dans la perception et la mémorisation qu'en ont les protagonistes a posteriori de l'action. Bien entendu, l'analyse nous éloigne alors doublement de la pratique telle qu'elle s'est déroulée : parce que l'action conserve une part énigmatique et parce qu'elle relève toujours d'une enquête interprétative.

Pour que l'analyse de l'expérience puisse s'inscrire dans une perspective de développement, il nous faut vérifier qu'une expérience critique puisse se transformer en une expérience

constructive, au plan identitaire et au plan des apprentissages. Rogalski & Leplat (2011) opèrent une distinction conceptuelle très intéressante entre expérience épisodique et expérience sédimentée. Si l'expérience épisodique se fonde sur la singularité des situations et présente une exemplarité (des épisodes-types allant de l'exception au cas paradigmatique), l'expérience sédimentée se caractérise par la réorganisation des situations passées au service des situations actualisées par l'élaboration de schèmes adaptatifs permise par une forte familiarité (répétition des tâches, incorporation des compétences, intériorisation du contexte, variabilité des situations).

Nous faisons l'hypothèse que, non stabilisée, l'expérience épisodique propose toutefois des significations que des situations ultérieures « en résonance » avec l'incident critique mettront à l'épreuve. Quand le professionnel est mis en situation d'abstraire de leur contexte épisodique des informations qui pourront se sédimenter (faire émerger des invariants, critères et règles) soit lors d'occurrences en analogie avec la situation princeps, soit s'il parvient, dans la situation ou dans la ressaisie de cette expérience, à monter en généralité : « *une condition d'un autre type a été soulignée pour l'impact des expériences épisodiques : élever le niveau d'analyse des épisodes, en remontant aux causes dans leur principe et non dans leur réalisation particulière, permet d'en tirer des leçons plus générales* » (Rogalski & Leplat, 2011, p.25). Nous proposons donc de considérer les incidents critiques comme relevant d'expériences épisodiques mais pouvant néanmoins se sédimenter lors du processus d'explicitation et de co-analyse.

2. Quelle action de transformation d'une expérience passée en co-analyse ?

Les écueils de l'analyse de l'expérience dans une perspective d'apprentissage sont donc nombreux : la difficile conceptualisation de sa propre pratique, la verbalisation à distance du vécu, la transformation de son activité par l'interlocution entre pairs, la compréhension partielle de l'activité que peut en avoir un tiers, chercheur ou intervenant.

Comme les mises en garde des auteurs cités précédemment le montrent, naviguer entre ces écueils requiert attention et précautions pour espérer garder son cap et atteindre son but.

Il s'agit de transformer le regard sur l'expérience, d'opérer une restructuration, source potentielle de développement. Pour cela définir un positionnement clair des chercheurs est utile, pour parvenir à une réelle élucidation : « *Le défi pour les sciences humaines et sociales, dès lors qu'elles se saisissent de l'action, réside dans l'analyse de sa constitution propre, où l'on reconnaît aux sujets une capacité de connaître et d'interpréter les situations et les interactions, sans pour autant renoncer à une posture scientifique distanciée, procédant par confrontation et accumulation* » (Baudoin & Friedrich, 2001, p.8).

La médiation d'autrui doit s'adosser à un cadre d'analyse pertinent. En effet, la prise de conscience si souvent évoquée n'est ni spontanée, ni immédiate, ni naturelle, ni forcément aisée et la réflexivité attendue se construit progressivement dans une co-élaboration cognitive et socio-affective. Cette dimension socio-affective est mésestimée alors même qu'elle est à l'origine d'obstacles majeurs à l'apprentissage (Durat, 2014 ; Mallard, 2017). Cela nous a amené à concevoir un dispositif de recherche prenant comme point de départ des incidents critiques survenus dans les parcours professionnels de seniors, mobilisant ensuite une schématisation heuristique qui a pu être un « inducteur de réflexivité » au sens de Dejean et Charlier (2011), afin de faciliter la co-analyse entre chercheurs et le groupe de participants. Les chercheurs ont poursuivi l'objectif d'être à la fois garants du processus d'accompagnement, assurant la sécurité, le non-jugement des pratiques et aidant à la formalisation.

Notre recherche s'adosant aux processus de réflexivité sur l'expérience, nous nous proposons de montrer le cheminement possible de ce déplacement de la pensée pour arriver à élaborer un

sens différent à propos d'une expérience ancienne, à faire surgir des éléments encryptés, invisibles, des interprétations décalées et une nouvelle perception de ses compétences pour la personne concernée.

a. La recherche globale, ses buts et sa méthodologie

Lors d'une recherche menée de 2014 à 2018 sur la formation de retraités seniors à la fonction de tuteurs d'étudiants, nous avons travaillé avec un groupe de 6 seniors bénévoles et cherché ensemble à identifier leurs compétences transversales susceptibles de mobilisation dans un accompagnement intergénérationnel. Une de nos questions reposait sur les conditions de partage d'expérience dans le cadre universitaire entre ces deux publics aux attentes *a priori* éloignées. Nous avons fait une double hypothèse : d'une part que nous pouvions identifier quelques unes de ces compétences grâce à la méthodologie des incidents critiques (Flanagan, 1954 ; Gendre, 1968 ; Hoffman & al., 1998 ; Leclerc & al., 2010 ; Durat, 2014) et accéder ainsi aux savoirs d'action constitués lors de ces événements ou après-coup ; l'analyse globale des résultats concernant les 10 incidents critiques est encore en cours, nous nous centrerons ici sur une étude de cas ciblant un de ces incidents; d'autre part (mais le présent article n'explore pas cette hypothèse) que la formalisation de ces compétences pourrait servir de « passerelle » dans les échanges entre les étudiants en voie de définition de leur parcours et de leurs projets, et les seniors en quête de transmission aux jeunes générations. Il est prévu de documenter cette deuxième hypothèse lors de la phase suivante de la recherche qui se déroulera en présence d'un échantillon d'étudiants demandeurs d'un accompagnement.

b. Méthodologie des Incidents critiques

Nous avons fait porter ici la démarche de réflexivité sur des incidents critiques de l'activité. La méthode des incidents critiques a été utilisée au départ dans la psychologie industrielle. Il s'agit de considérer les événements non souhaités (non attendus, avec des conséquences négatives) comme des cas privilégiés d'analyse de l'activité (Leplat, 1997). Flanagan (1954) l'a décrite comme une technique d'observation pour prévenir et résoudre des problèmes pratiques. Elle a été présentée et illustrée par Gendre (1968) puis revue et enrichie par Hoffman et al. (1998) (sous le nom de « méthode de décision critique ») qui la définissent comme une étude de cas au service de l'analyse cognitive de la tâche. On en retiendra les étapes essentielles :

- préparation des accompagnateurs ou analystes,
- sélection des incidents, en fonction du rôle du professionnel ou de la question de sa compétence, incidents liés à sa propre expérience vécue,
- rappel des incidents du début à la fin, avec intervention minimale de l'analyste,
- restitution du récit par l'analyste avec modification et compléments par le professionnel (éviter les ambiguïtés, compréhension commune de l'incident),
- vérification du déroulement temporel et identification des points de décision (justifications et informations sur actions alternatives écartées).

Les travaux ultérieurs ont produit des utilisations divergentes, visant surtout à déterminer les facteurs de risques d'une situation pour les corriger, ou les exigences d'une fonction en vue du recrutement. La méthode est actuellement utilisée pour appréhender les représentations des professionnels à propos de leurs rôles ou encore les stratégies des acteurs en situation de stress.

Nous avons ainsi recueilli 10 récits d'incidents critiques filmés et analysés collectivement, chaque senior étant invité à sélectionner une ou plusieurs expériences significatives qui a pu donner lieu à réflexion, prise de conscience, modification de pratique ou au contraire à

empêchement, frein ou obstacle. De fait, dans un premier temps, chacun a choisi deux incidents critiques, puis nous avons ensuite procédé aux enregistrements des récits, qui ont été ensuite analysés collectivement. L'ensemble du dispositif s'est déroulé pendant une semaine.

Un incident critique est un événement marquant qui s'inscrit dans une situation délicate, déstabilisante, transformée positivement ou non, propice à une pratique réflexive. Nous avons retenu les trois critères définis par Leclerc et al. (2010) dans le choix des incidents par le chercheur et le professionnel auxquels nous ajoutons un dernier critère :

- les incidents doivent relater des situations vécues par la personne elle-même et non par un collègue. Ce critère assure une prise en compte des conditions concrètes d'exercice du travail et propose à la personne de se placer dans « une position de parole impliquée et incarnée » (Vermersch, 1994) ;
- les incidents doivent être circonscrits dans le temps pour permettre une remémoration précise de la situation et aider le groupe à éclairer les éléments jugés essentiels par la personne qui relate l'incident. Celui-ci peut donner accès à un large éventail de situations professionnelles similaires ;
- les incidents doivent se déployer dans une interaction avec d'autres acteurs ou groupes d'acteurs, dans la mesure où ils donneront à voir les choix et positionnements dans leurs rapports aux autres professionnels ; ce ne sont pas des raisonnements faits par un professionnel seul face à une situation ;
- nous ajoutons que les incidents doivent avoir eu un retentissement sur les questionnements professionnels (en termes d'évolution des pratiques par exemple). Ce qui nous permet d'atteindre des situations d'implication forte voire de transformation personnelle.

Nous introduisons également une modalité supplémentaire dans ce dispositif : nous reprenons le récit oral de l'incident critique dans un enregistrement audiovisuel. Pour ce faire, le but du récit d'incident critique est rappelé par un des chercheurs puis l'enregistrement vidéo se déroule sans interruption de la personne (pas de question, ni d'intervention durant la captation), qui met fin d'elle-même à son récit.

Le lendemain, l'enregistrement est repris dans le cadre d'une co-analyse soit entre la personne concernée et les chercheurs, soit (selon son choix) avec le groupe des seniors mobilisés dans cette recherche-formation et les chercheurs. Chaque personne pouvait donc choisir d'effectuer l'entretien d'auto-confrontation seul ou en présence des autres participants. Tous ont choisi cette forme, inspirée de l'auto-confrontation croisée, mais permettant l'analyse collective par tout le groupe simultanément, sachant que les personnes n'étaient ni des pairs, ni d'anciens collègues, et avaient exercé leurs activités dans des domaines professionnels distincts, dans des entreprises différentes. Leurs points communs restaient leur volonté de mettre à disposition de leur temps et de leur énergie au service d'étudiants à l'aube de leur vie active.

c. L'étude de cas sur un récit d'incident critique

Notre objectif étant de vérifier si l'analyse croisée entre professionnels et chercheurs permet d'accéder à une expérience professionnelle passée et d'en interroger le sens, voire de reconfigurer celui-ci, nous avons choisi ici de présenter une étude de cas portant sur un récit.

Parmi les 10 récits produits, l'incident critique sélectionné présente la double particularité de contenir une forte charge émotionnelle pour la personne, d'avoir eu des répercussions dans la carrière de la personne et de n'avoir été jamais exprimée jusque-là, échappant à une analyse réflexive approfondie. Il nous semblait pertinent à ces divers titres, au regard de notre problématique.

Pour l'analyse, nous ferons référence à des extraits verbaux mais aussi à des éléments de communication non-verbale, à l'aide de descripteurs de l'état de la personne (de son rythme et

son intonation, de ses hésitations et gestes manifestant la tension, etc.) ; seront pris en considération :

- ce récit (retranscription intégrale en annexe) en citant des extraits (noté ci-après ICsénior 1A),
- les échanges produits par le groupe, notamment aux réponses de sénior1 aux questions complémentaires posées par les participants,
- ainsi qu'aux commentaires produits par sénior1 lors de nos deux séances d'évaluation de la recherche suivant la co-analyse du récit, puis quelques mois après le terme de celle-ci (notés Evalsénior1A temps 1 et 2).

Avant de procéder à la confrontation collective, nous avons exposé les conditions de cette analyse, à savoir le respect de la parole de chacun, la volonté d'explicitation et le non-jugement dans les commentaires. Ce climat relationnel a pu être construit préalablement, au cours de plusieurs séances d'une journée qui avaient permis la présentation des différentes parties prenantes, les objectifs du projet, l'évaluation des motivations individuelles. Les étapes de l'établissement de la sécurité et le développement de la confiance interpersonnelle ont donc pu permettre une participation de qualité entre les membres du groupe.

Les fonctions respectives des deux chercheurs étaient d'assurer l'animation du groupe et de mener les évaluations préalables et postérieures à la recherche-formation (pour le chercheur 2) et de présenter la méthodologie des incidents critiques et d'accompagner le processus de réflexivité dans la co-analyse (pour le chercheur 1).

d. L'incident critique relaté par le sénior

Nous exposerons le cas d'un sénior de 75 ans, ci-dessous désigné « sénior1 », retraçant un incident survenu 40 ans plutôt dans sa carrière, auquel pourtant il pense immédiatement lors de notre définition d'un incident critique.

Le sénior évoque un incident critique survenu dans les 10 premières années de son activité au sein d'une entreprise informatique internationale dans laquelle il a ensuite poursuivi sa carrière; l'incident se rapporte à la gestion d'un projet d'envergure au service d'un grand client, alors que le professionnel avait déjà eu plusieurs expériences réussies du même type dans son entreprise. Le professionnel s'investit complètement dans la réalisation du projet, mais celui-ci prend du retard et n'est pas réalisé dans les conditions attendues. La direction de l'entreprise (alertée par un collègue de sénior1 ?) intervient en demandant un audit du projet, le professionnel pense trouver dans cette démarche un soutien mais se trouve déchargé du projet sans vraiment comprendre ni pouvoir réagir. Il en ressent des répercussions pendant plusieurs années en termes de comportement au travail et de frein à sa progression de carrière. L'incident critique répond donc à l'ensemble des critères définis : il a été vécu personnellement, est circonscrit dans le temps, s'est déployé dans des interactions avec d'autres acteurs (client, collaborateurs, hiérarchie), et a eu un retentissement fort en termes personnels et professionnels.

Concernant le sénior en question, à plusieurs reprises, il répète qu'il s'est dévoilé par ce récit, qu'il ne l'avait jamais fait auparavant, que personne n'avait eu connaissance de cet incident, ni dans sa famille, ni parmi ses amis. On peut supposer que ce dévoilement a été possible grâce à au climat relationnel établi dans le groupe au fil des rencontres sur le projet. Nous l'en avons remercié et interrogé sur son attente quant aux résultats du travail du groupe, sa réponse faisait état de la longue période pendant laquelle les effets de cet incident se sont fait sentir et sur laquelle il souhaitait un regard distancié.

3. Résultats et analyse

Nous suivrons les recommandations de Devereux (1980) en tentant tout d'abord évoquer les éléments de surprise, repérés à nos réactions de chercheurs au récit de l'IC, dans la mesure où notre position épistémologique est de considérer l'objet étudié comme jamais totalement extérieur au sujet qui l'observe. Le sujet observant lui-même ne sort pas intact de cette observation, comme nous l'indique Amado (2002) en préconisant une « subjectivité disciplinée ». Pour Devereux (1980, p.155) « l'objectivité résulte de la maîtrise créatrice de nos réactions irrationnelles consciemment reconnues, sans perte d'affects ». Les « perturbations » liées à cette subjectivité, ne deviendraient « la source d'erreurs incontrôlées et incontrôlables » que si elles sont négligées (Devereux, p.18), il en va ainsi des représentations, valeurs et idéologies qui teintent notre regard et celui du sujet, et souvent révélatrices d'une réalité que le chercheur serait parfois tenté de rejeter, de déformer limitant ainsi sa perception de l'objet. Les surprises furent de mesurer le poids de l'évènement relaté pour sénior1 et son maintien en mémoire plusieurs décennies plus tard, l'opacité de son interprétation sur le moment et dans l'après-coup. Nous verrons ensuite les modes d'analyse utilisés avec le groupe de participants et les résultats auxquels ils donnent accès.

a. Le retentissement personnel et professionnel peut entraver la réflexivité

Avant d'évoquer l'analyse collective réalisée nous allons évoquer l'élément frappant qui nous est apparu au cours du récit, à savoir le retentissement intense que l'incident critique a eu pour sénior1. Nous n'avons pas mis l'état psycho-affectif du sénior au cœur des échanges avec les participants, pour éviter de l'insécuriser. Nous ne pouvions que prendre acte de l'importance des effets éprouvés tant au plan affectif qu'au plan relationnel et professionnel en raison des remarques préalables du sénior, des éléments du récit y faisant référence et des répétitions de la singularité de cet exercice de dévoilement lors de l'évaluation : « je me suis mis à poil » nous a-t-il répété après l'enregistrement et lors de l'évaluation. En revanche, nous sommes revenus vers lui dans un entretien individuel à la fin de l'analyse collective (quelques jours après l'enregistrement) pour lui soumettre et éprouver certaines interprétations.

Notre étonnement a surtout été lié à l'aspect encrypté de la situation (au sens d'informations délicates devenues indéchiffrables) : pourquoi une réflexion à froid sur la situation par le professionnel lui-même n'a-t-elle pu produire un effet de distanciation, d'objectivation ? Comment comprendre cet impact aussi prégnant après plusieurs années, alors qu'il n'avait entraîné apparemment aucun dégât majeur (ni licenciement, ni conflit ouvert, ni réorientation de carrière) ? Pourquoi avoir gardé le silence sur cet incident ?

Nous reprendrons les indications de Teiger (1993) pour analyser les difficultés de la réflexivité (qu'elle développe concernant les compétences et que nous testerons à propos de l'expérience) : la mise en mots est difficile, l'absence d'auto-analyse, les activités sont inexprimables, indicibles, la situation est à déconstruire, une forme d'autocensure est peut-être à l'œuvre.

Pour comprendre cette opacité aux yeux de la personne elle-même, revenons aux descripteurs utilisés dans le récit (voir tableau 1) à propos d' « une situation extrêmement difficile » ; il est question de sidération (« qui m'a assommé », « je ne m'y attendais pas »), de peur rétrospective (« ça aurait pu très mal se terminer »), d'affects négatifs (« j'étais au bord d'une dépression grave »), de durée du malaise (« j'ai lutté pendant 2 à 3 ans ») et de conséquences au plan de la communication avec autrui (« j'étais incapable de m'exprimer clairement », « j'avais des problèmes pour m'expliquer face à des gens, j'avais des réactions imprévisibles »). Les affects sont euphémisés (« des conséquences relativement sérieuses », « un peu fort », « un petit peu de force », « un petit peu quand même ») l'expression reste retenue, laissant entendre une souffrance qui a été intériorisée « (que) j'ai réussi à surmonter

pratiquement tout seul »). Au détour du récit pourtant sont présents les traces de l'impact : « gros échec », « assommé », « dépression grave », « touché profondément », « j'ai lutté vraiment », « extrêmement difficile ». Dans le récit, cet impact fort ne s'accompagne de la part de sénior1 ni de qualifications précises des états internes (colère ? culpabilité ?), ni d'interprétations (raisons de garder l'évènement secret, intentions supposées des autres partenaires dans l'action). Pour sénior1 le fait de se replacer dans le récit de l'IC s'est accompagné de manifestations sensibles : soupirs, regard dans le vide, lèvres pincées, haussement des épaules, piétinements, hésitations qui révèlent une charge émotive encore prégnante.

Tableau 1 : extraits du récit ICsénior 1A se rapportant au retentissement psycho-social
Table 1: Extracts from the ICsénior 1A narrative relating to psychosocial impact

Répercussions	internes	Affects -	sidération	C'était mon premier gros échec [tape du pied], le seul d'ailleurs, qui m'a [grimace et se pince les lèvres], mais vraiment, assommé ! Et c'est vraiment le mot fort ! [Soupir, pause].
			sidération	Mais je vous assure que quand ça m'est arrivé [pause], d'abord je ne m'y attendais pas comme je l'ai déjà dit, première chose, et ensuite, les conséquences, pour ma santé [longue pause, se pince les lèvres, regarde dans le vide], ont été, difficiles, ça aurait pu très mal se terminer [bafouille, mélange les mots], mais bon, j'ai peut être quand même un petit peu de force de caractère et je me suis démerdé pour que [hausse les épaules et la tête, se pince les lèvres], pour m'en sortir.
			sidération	Le même soir, mon épouse est venue me rejoindre, on devait manger ensemble à Bâle dans un restaurant [soupire, tape du pied, pince les lèvres]. J'étais incapable de lui dire quoi que ce soit, j'étais incapable même d'avoir des mots cohérents, c'est peut être un peu fort mais c'est un peu ça [secoue la tête], mais j'étais incapable de m'exprimer clairement avec elle ce soir là [hausse les épaules], je ne lui ai rien dit, et encore aujourd'hui, elle ne le sait pas [tape du pied] !
			tristesse / dépression	c'était un exemple qui m'a touché profondément et qui aurait pu avoir des conséquences relativement sérieuses [grimace] pour ma personne, j'étais au bord d'une dépression, d'une dépression grave que j'ai réussi à surmonter, pratiquement tout seul, mais bon, voilà [grimace, se pince les lèvres] !
			tristesse / dépression	Sur le coup très rude et ensuite, au fur et à mesure, ça s'est estompé
		externes	inhibition	relations
			progression	ça a quelque part, un petit peu quand même [grommelle, se pince les lèvres, balance la tête de gauche à droite], freiné ma carrière.

Nous pouvons confirmer la « difficile mise en mots » (Teiger, 1993) pour sénior1, d'une part en raison du long silence qui a suivi l'IC, d'autre part au vu de la verbalisation partielle et pudique qui a été produite au cours de la recherche.

L'auto-analyse a été impossible dans l'immédiat après-coup de l'incident critique, probablement en raison des puissants affects négatifs et on peut penser qu'avec le temps un retour à la réflexivité devenait de moins en moins possible. La réaction de sénior1 a plutôt été d'ignorer l'évènement (absence d'échanges avec ses proches), et d'essayer de poursuivre son activité professionnelle. On voit pourtant bien que ce refoulement n'empêche pas des manifestations de troubles dans les relations « j'avais des réactions imprévisibles ». Nous

avons lors de l'entretien de suivi pu comprendre qu'il s'agissait de rougissements intempestifs, de difficultés d'entrée en communication. Les conséquences de l'IC ont impacté son estime de lui-même durant quelques années.

Cette souffrance encapsulée, non dite, non reconnue, a probablement rendu inaccessible le travail de rationalisation, d'objectivation qui eut pu permettre une réinterprétation. Relégué à l'inexprimable, le malaise a pu produire de la confusion, de l'incompréhension et un sentiment d'impuissance. L'importance de la parole exprimée et de l'écoute par autrui est largement reconnue dans l'accompagnement thérapeutique lors d'événements traumatiques, cette parole a manqué dans ce cas, comme il a manqué un cadre pour l'accueillir.

Nous proposons donc de faire référence à trois catégories identifiées par Teiger (1993) en les appliquant à l'expérience de sénior1 :

- l'expérience est consciente mais jamais encore verbalisée : difficulté de mise en mots ; en effet l'expérience est ici accessible à la verbalisation, puisque sénior1 choisit ce cas et en fait le récit pour travailler sur les incidents critiques ;

- l'expérience est inconsciente mais conscientisable : celle-ci demande un travail d'auto-analyse pour être verbalisée ; nous nuancerons cette proposition dans le cas de sénior1, une partie de son expérience restant difficile d'accès (au plan cognitif et socio-affectif) puisqu'il n'a pu effectuer une auto-analyse. Le cadre de la co-analyse séniors-chercheurs a néanmoins pu permettre cette verbalisation.

- l'expérience est indicible, Teiger fait ici référence à des activités sensori-motrices ou cognitives conscientes, mais devenues inexprimables, notamment pour des raisons d'automatisation poussée ; nous proposons de considérer également la part de l'état émotionnel dans la difficulté de verbaliser et d'analyser la situation.

Ce qui au départ a été formulé dans la recherche comme un critère de choix d'un incident critique (avoir un retentissement sur les questionnements professionnels) s'est avéré un indicateur majeur d'impact sur l'expérience du professionnel.

Nous faisons l'hypothèse que les répercussions sont d'autant plus durables que la réflexivité est incomplète : pas de possibilité de reprendre un « dialogue avec le réel », pas d'échanges avec des pairs, voire des relations extérieures à la situation qui auraient pu contribuer à mettre à distance et réévaluer le processus et les résultats, reprendre les divers aspects de l'incident sous un éclairage différent, en somme proposer une réélaboration cognitive de la situation. Mais en-deçà de l'aspect cognitif, le besoin se situait au plan de l'étayage et du soutien social que pouvaient proposer les collègues et/ou l'organisation pour que la décision de décharger le professionnel de la responsabilité du projet ne soit pas une sanction mais une occasion d'apprentissage. La réflexivité s'adosse effectivement également dans ce cas au rôle joué par les partenaires dans la situation, offrant lors d'incidents critiques des opportunités d'apprentissage ou des risques de désapprentissage.

b. Cadre de l'analyse en commun

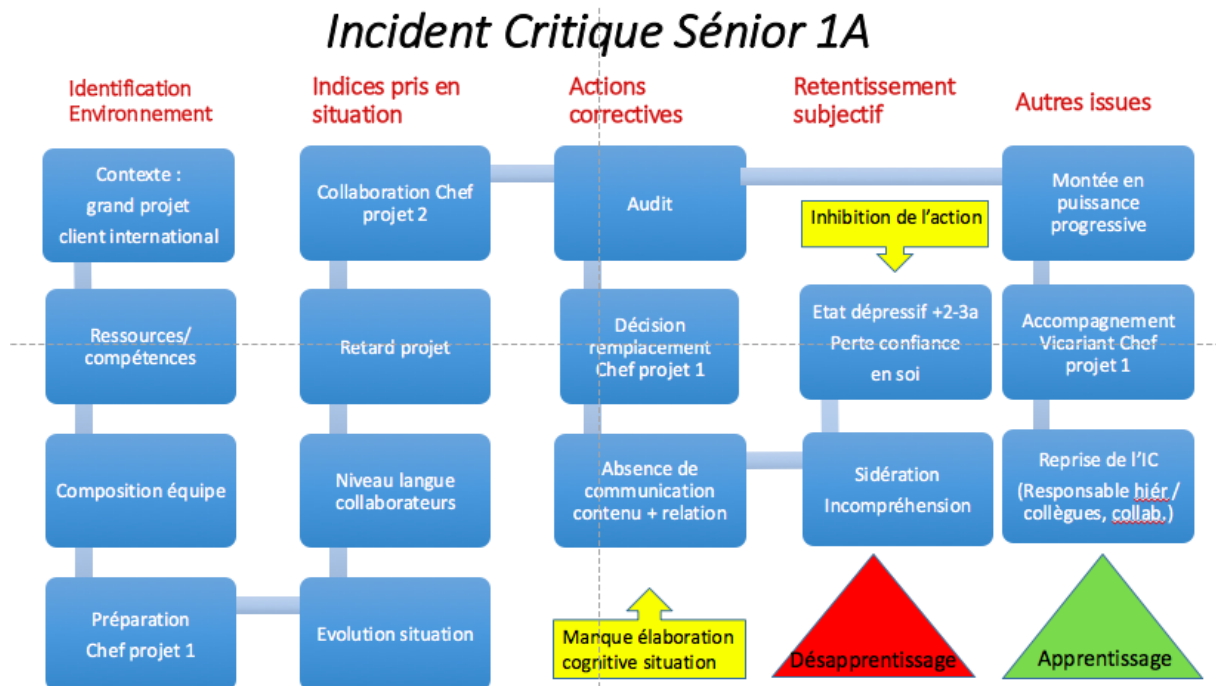
L'analyse collective a débuté par le visionnage, le lendemain de son enregistrement, de la séquence du récit d'incident critique de sénior1 par les séniors et les deux chercheurs.

Quelques questions d'éclaircissement lui ont été posées, qui ont permis d'ajouter les éléments suivants au récit initial : sénior1 (le Chef de projet1 dans le récit), fait mention d'un collègue, nommé Chef de projet 2, qui gardait un regard sur ce projet, la perception de sénior1, à la fin du projet était que ce collègue avait alerté la direction sur l'évolution préoccupante de ce projet sans pour autant en discuter avec lui.

Pour retravailler les divers éléments du récit, nous avons alors enrichi le dispositif méthodologique par une étape de schématisation. Nous avons proposé de retracer au tableau les étapes de l'incident, au plan factuel mais proposant aussi un début de catégorisation. Selon

Leplat (2002) le raisonnement est alors médiatisé par le schéma qui vient soutenir l'activité collective, permettant un transfert de connaissances ; ce schéma a tendance à décontextualiser la situation étudiée, et s'il peut être considéré comme un modèle, il est cependant réducteur, ne retenant que quelques traits pour représenter la situation. La figure 1 a formalisé et approfondi cette première représentation au tableau et a servi de support à la co-analyse.

Figure 1 : description du déroulement de l'incident critique
 Figure 1: Description of the critical incident



Cette démarche permet de vérifier si cette reformulation était acceptable pour la personne et de détailler pour les moments décisifs, les autres chemins que l'action aurait pu prendre. Ce processus vise également à contourner l'effet de normalisation qui apparaît rétrospectivement, d'ouvrir l'éventail des possibles et de pointer les autres voies, non mobilisées. La figure 1 ci-dessus a été débattue avec le groupe de co-analyse et notamment les propositions de qualification en haut des colonnes : identification de l'environnement de l'IC, indices pris en situation, actions correctives, retentissement subjectif pour sénior1, autres issues que l'IC aurait pu avoir.

Cette méthode a permis d'ouvrir un espace de reconfiguration du sens de l'expérience en ajoutant aux catégories classiques d'activités analysées (activités d'élaboration d'information, de diagnostic-pronostic, de prise de décision) une catégorie d'impact subjectif afin de permettre l'identification et la reconnaissance de l'état intérieur et une catégorie pour imaginer d'autres décisions possibles des différents partenaires dans l'action, ainsi que pour envisager les autres décisions du professionnel lui-même :

- Verbaliser l'état intérieur : en nommant le retentissement subjectif de sénior1 « état dépressif », « perte de confiance en soi » et en qualifiant son état émotionnel de « sidération, incompréhension », termes qu'il a validé. La mise en mots étant difficile pour sénior1, cette étape d'entendre nommer par autrui et d'accepter (ou non) la qualification a amené la reconnaissance de la gravité des effets sur sa santé (on se souvient de l'euphémisation et des périphrases utilisées pour décrire son état) et a

remis le sujet au cœur de l'expérience, ouvrant à une nouvelle acception de la situation passée.

- Considérer les autres options des partenaires de l'action : le chercheur 1 a proposé de pointer dans la situation une « absence de communication au plan du contenu et de la relation¹ » entre la direction de l'entreprise et le professionnel et a interrogé le groupe des séniors et chercheurs sur leur expérience de situations similaires en organisation, ce qui a permis aux participants de proposer des alternatives (autres issues) à cet IC, notamment d'autres manières pour l'entreprise de prendre en charge le problème : l'entreprise aurait pu prévoir pour sénior1 des projets progressivement plus importants et complexes avant celui-ci, il aurait pu être accompagné par un chef de projet expérimenté au regard de l'envergure du projet, les difficultés rencontrées auraient pu être retravaillées collectivement pour identifier les points de vigilance pour les projets à venir ; un suivi régulier aurait pu montrer les fragilités en ressources (temps, personnes, compétences linguistiques) et apporter des correctifs. Imaginer que la situation aurait pu évoluer différemment, selon l'intervention des autres parties prenantes de l'entreprise, a fortement impressionné sénior1. Il n'avait pu jusqu'alors l'envisager.
- Considérer les voies d'action alternatives pour sénior1 : il aurait pu lui-même demander de l'aide dans son environnement de travail ; il aurait pu considérer que le problème dépassait ses attributions normales et alerter sa hiérarchie, il aurait pu lors de l'audit suggérer des actions palliatives, etc. Cette phase est plus délicate, puisqu'il s'agit d'éviter une mise en question de l'action effectivement réalisée et une attribution de responsabilité ; nous avons simplement évoqué les diverses possibilités, pour rendre légitime l'alerte et la demande de soutien de la part du jeune professionnel en difficultés lors de l'IC. Pour laisser ouvert le cheminement intérieur de sénior1, nous n'avons pas repris ces éléments dans la figure 1.

Cette schématisation fait apparaître l'importance des trois pôles interactifs d'orientation de l'activité à laquelle Teiger et al. (2005) font référence : le pôle de l'**Objet de travail**, le pôle des **Autres**, le collectif dans lequel on est inséré (collègues, hiérarchie) et le pôle du **Soi** (dont l'état est évalué à chaque instant par rapport à ce qui se passe dans le travail) qui intervient dans la construction des stratégies destinées à protéger sa santé et ses valeurs personnelles.

Au cours de la co-analyse, les chercheurs ont proposé de considérer que les actions correctives (audit, décision de remplacement du chef de projet, absence de communication) portaient la trace d'un « *manque d'élaboration cognitive* » et que le retentissement subjectif (sidération, incompréhension ; état dépressif, perte de confiance en soi) était caractérisé par une « *inhibition de l'action* » (voir figure 2).

Ces qualifications font écho aux résultats de recherches menées sur des dirigeants de la fonction publique territoriale avec la méthodologie des incidents critiques (Durat, 2014). Il en ressortait qu'une partie de ces dirigeants inhibaient certains choix de leur répertoire d'actions après des expériences critiques, adoptaient des stratégies d'évitement voire changeaient de fonction pour ne pas se retrouver dans des situations similaires. Quelques caractéristiques communes avaient été repérées dans ces expériences d'incidents critiques (voir tableau 2), en termes d'appréhension de la situation et de prise en compte de la dimension collective de l'activité. Concernant la situation, furent identifiés des difficultés de porter un diagnostic, de prendre des décisions à temps, d'estimer la situation dans sa dynamique ; concernant la dimension collective, les interactions entre partenaires dans l'activité reposaient sur une

¹ En référence au travail de Paul Watzlawick (1979) qui décrit les deux aspects de la communication : le contenu et la relation, dans un système circulaire d'échanges, la relation primant sur le contenu pour le filtrer et l'orienter.

difficile construction ou partage d'une image opérative commune, de fortes différences entre logiques d'acteurs, un faible recours à un soutien lors de l'évènement critique et une absence d'instance de régulation de celui-ci.

Tableau 2 : Les caractéristiques des Incidents Critiques (à partir des conclusions de Durat, 2014)

Table 2 : Characteristics of Critical Incidents (from Durat Findings, 2014)

SITUATION	le diagnostic de situation	incomplet, fragmenté,
	l'engagement dans le processus de décision à contretemps ou calé sur une temporalité contrainte	précoce ou tardif
	la dimension dynamique de la situation	imposée par d'autres acteurs
COLLECTIF	la construction d'une image opérative collective	sous-estimées
	le partage de cette représentation collective	difficile
	les logiques de référence des groupes d'acteurs	difficile
	le relais/soutien d'autres partenaires dans l'activité	sous-estimées
	l'instance régulatrice	non identifié comme recours possible
		non instituée ou inopérante

Pour l'expérience de sénior1, il nous semble que les difficultés d'interprétation de la situation et les actions des partenaires dans l'activité conduisent d'une part à un *manque d'élaboration cognitive* : en effet, le diagnostic de situation n'est pas partagé, ne donne pas lieu à une représentation commune entre la direction et le professionnel, chacun restant référé à ses besoins, et conduisent d'autre part à l'*inhibition de l'action* et de la communication qui s'en suit pour la personne, rendant impossible la réorientation du cours de l'incident critique.

Pourtant, l'audit de la situation entrepris, que nous pouvons considérer comme un artefact cognitif (outil ou dispositif naturel ou artificiel offrant des opportunités d'action), aurait également pu devenir un instrument (Rabardel, 1995) au service de l'activité collective, d'ailleurs sénior 1 exprime une attente forte en termes de guidance dans ses difficultés.

Les conséquences en termes de retentissement subjectif sur le développement professionnel de sénior1 peuvent alors être considérées comme une forme de *désapprentissage*² (Durat, 2014) autrement dit, ne plus savoir comment mener à bien un raisonnement, une action que l'on accomplissait auparavant (figure1) ; des alternatives existaient (autres issues), qui auraient ouvert la voie d'un *apprentissage* : celui-ci aurait pu se réaliser par des interactions de tutelle au sens de Bruner (2002) par un collègue plus expérimenté ou ses responsables opérant le guidage opérationnel des tâches (signalisation des déterminants de la situation, réduction des degrés de liberté, démonstration...). Ces choix ont entraîné des effets à court et moyen terme sur les composantes de l'identité professionnelle de sénior1 marquants.

c . Une médiation pluri-dimensionnelle possible après l'expérience

Une expérience relatée aussi longtemps après les faits suscite nécessairement une interrogation : quel est ce réel ressaisi par l'analyse collective ? Quelles sont les modifications possibles des représentations, et quels peuvent être les effets de cette réflexivité pour la personne ?

Pendant l'analyse collective, c'est lorsque nous avons envisagé d'autres voies possibles de la situation que le sénior a réellement vu l'intérêt de la démarche récapitulative et a pu se représenter l'incident sous une forme « ouverte » alors qu'elle lui semblait « close » et de ce fait indépassable. Selon les expériences diverses des participants, des exemples ont pu être

² son acception courante des sciences de l'éducation est de désapprendre un raisonnement faux pour pouvoir apprendre un nouveau raisonnement qui le remplace, il s'agit ici de désapprendre tout raisonnement

évoqués. Toutes ces issues alternatives faisaient droit à une représentation de la situation à la fois plus globale et plus nuancée, incluant les partenaires de l'activité et l'organisation du travail, et il nous est apparu qu'une des raisons de son inhibition et sentiment d'impuissance d'alors était que sénior1 n'avait pas pu envisager ces raisonnements in situ. Un soulagement fut aussi exprimé, lié peut-être au sentiment de n'avoir pas à porter une quelconque « faute » avec la culpabilité qui y fut attachée.

Ouvrir l'éventail des autres chemins possibles consistait également à montrer les moments où des choix eussent pu être faits pour donner vie à une/des bifurcations, occasions non repérées ou orientations imposées. Pointant les dissonances entre les objectifs, les conceptions du sujet et le travail réalisé, la démarche permet de « *réveiller par son questionnement les autres possibilités de l'action, permettant aux sujets de re-parcourir des impasses qui, considérées comme incontournables, les conduisent à la résignation, en cherchant par eux-mêmes et dans leur milieu les ressources permettant de s'en affranchir éventuellement* » font remarquer Yvon et Clot (2004, p.18). Leur propre activité devient véritablement un objet de travail et peut acquérir le statut d'instrument psychologique pour repenser l'expérience. Ces occasions ont été manquées en partie parce que l'environnement ne s'est pas avéré « capacitant » au sens de Falzon (2010), c'est-à-dire qui permette aux personnes de développer de nouvelles connaissances et compétences, d'élargir leurs possibilités d'action, leur degré de contrôle sur leur tâche et sur la manière dont ils la réalisent, c'est-à-dire leur marge de manoeuvre. Or dans l'incident critique présenté, la marge de manoeuvre est doublement entamée, par la surcharge de travail et par l'imposition d'une décision que le professionnel pensait co-construire avec sa hiérarchie, voire les auditeurs. De soutien potentiel, voire d'instrument au service de l'activité collective, l'audit devient en effet l'occasion de l'éviction du chef de projet, lui enlevant les derniers lambeaux de pouvoir d'agir. Sans autonomie de penser, de choisir et d'agir, pas de capacités, pas de développement humain selon Sen (2000) pour lequel un choix réel offert aux individus est la voie de leur bien-être.

Comme on le voit, la médiation offerte durant l'analyse, par la co-analyse, comporte une dimension cognitive, conative mais aussi socio-affective. Au plan cognitif la co-analyse enrichit non seulement l'identification de l'environnement, les indices retenus ou non pris en compte, les raisonnements faits en situation ; au plan conatif, la co-analyse pointe le surinvestissement dans l'activité et les limites des actions menées pour compenser le retard pris dans le projet ; au plan socio-affectif, elle met en lumière la dynamique relationnelle et le retentissement subjectif pour la personne.

Ces effets de la co-analyse ont-ils été perçus par les personnes concernées ? Nous avons pour cela effectué deux évaluations de la recherche-formation, une dès la fin de la semaine, une autre quelques mois après en réunissant à nouveau les participants concernés. Nous rendons compte uniquement de quelques commentaires de l'auteur du récit.

A propos des compétences que l'analyse aurait pu contribuer à identifier, le participant semble confirmer un effet cognitif (Eval-temps1-sénior1) :

Chercheur 2 : « donc par rapport à cette question des acquis, est-ce que vous pourriez dire que vous avez pu améliorer certaines compétences ou peut-être au moins identifier d'autres compétences que vous auriez pu construire ou au moins débiter une réflexion dessus ? »

sénior1A : « à moi, indiscutablement. Sur mon premier exemple, je crois que c'était flagrant, euh, honnêtement, euh, j'ai compris un certain nombre de choses. J'ai compris que j'aurais dû faire certainement, première chose, bien autrement, première chose ! Et deuxième chose, c'est que ceux qui m'ont sacqués, auraient mieux fait, aussi, de travailler un peu proprement, alors merci *Chercheur1*. »

A propos des phases les plus appréciées dans la recherche-formation menée, le participant revient à la co-analyse sur le premier incident critique qu'il a relaté, un effet de réassurance est certainement à l'œuvre (Eval-temps1-sénior1) :

Chercheur 2 : « Donc une autre question est : quels ont été les meilleurs moments ou le meilleur moment de la formation ? Et pour quelles raisons ? Si vous deviez dire le moment où vous vous dites : là c'était le meilleur moment ».

sénior1A : « ah, pour moi, indiscutablement, je suis désolé, je suis encore, pour moi, indiscutablement, c'est l'analyse faite de mon premier cas, pardon, là c'est indiscutablement, pour moi, le reste était vraiment très intéressant, mais, le meilleur moment pour moi aujourd'hui, c'est ce moment-là, indiscutablement. »

Enfin, au plan de la méthodologie des incidents critiques utilisée et des résultats qu'elle a pu produire, l'étonnement reste fort même quelques mois après (Eval-temps2-sénior1A) :

sénior1A : « J'étais impressionné de me mettre à poil et ce qui m'a encore plus impressionné c'est l'analyse que vous³ en avez faite ».

On retient que les effets relevés par *sénior1* sont des transformations immatérielles, ce que Teiger (dans Jedlicki 2017, p.12) avait mis en lumière concernant les interventions ergonomiques : « *la plupart du temps, le résultat le plus marquant et le plus constant (les autres⁴ sont vite obsolètes du fait des évolutions rapides du travail lui-même) est d'ordre symbolique. Dans le meilleur des cas, c'est un changement de regard porté sur le travail lui-même, dont tous ont découvert la complexité réelle et, partant, l'ingéniosité de ceux qui le réalisent. Cette reconnaissance change pour toujours la façon dont chacun se considère et considère son entourage, collègues, hiérarchie, etc.* ». L'essentiel du travail effectué est du ressort de la transformation des représentations sur l'activité elle-même, sur soi dans l'activité, sur les partenaires dans l'activité. Ce point de vue est partagé par Daniellou (1996, p.187) : « *C'est la mise en discussion, auprès des acteurs sociaux pertinents, des résultats de l'analyse du travail qui enclenche le processus de transformation des représentations, qui peut déboucher sur des interactions conduisant à une transformation de la situation de travail* ». Le processus de ces échanges dans un dispositif d'analyse collective permet un « modelage mutuel d'un monde commun au moyen d'une action conjuguée » (Teiger, dans Jedlicki 2017, p.11) et devient une activité méta-fonctionnelle, au sens de Falzon (1994), c'est-à-dire la construction de connaissances ou d'outils destinés à une éventuelle utilisation extérieure et visant à faciliter l'exécution de la tâche ou à améliorer la performance.

Nous retenons qu'une médiation pluri-dimensionnelle est toujours possible après un tel incident, même à grande distance de sa survenue, et qu'elle peut sous certaines conditions transformer la compréhension de l'expérience. Devenant observateurs de leur activité, les professionnels donnent lieu à un développement subjectif de l'expérience vécue qui peut devenir « un développement de la conscience » (Clot, 2001).

La co-analyse est donc dans ce cadre, un instrument de développement professionnel, voire d'apprentissage entendu comme un « *processus d'interaction formative* » (Bronckart, 2001, p.150) plutôt qu'une simple intériorisation de connaissances. Les éléments de preuve de ces effets potentiels d'apprentissage ne seraient observables que dans un temps long, par la mise en œuvre effective de raisonnements et d'actions différents dans des situations comparables, mais nous ne pouvons guère avoir accès à ce type de temporalité en recherche.

4. Conclusion :

Considérer les incidents critiques comme des ressources en prenant en compte la dimension socio-affective et collective de l'activité

³ Le vous est ici adressé au chercheur 1 qui a proposé une représentation du déroulement de l'IC (figure1)

⁴ elle fait référence aux transformations matérielles : aménagement, allègement des charges, organisation du travail, etc.

Dans les nombreuses approches de travail sur l'expérience, on suppose intimement entrelacés réflexivité et développement professionnel, lien qui n'a rien d'automatique. En effet, les approches de la réflexivité comportent des limites que nous avons abordées au début de cet article. Dans le cas présenté, une auto-analyse n'a pu être menée par le professionnel lors de la survenue de l'incident critique, ni dans son immédiat après-coup. Aucun n'échange n'a eu lieu avec des collègues ou dans le cercle amical, qui aurait pu faire place à une activité réflexive. Les conséquences de l'évènement relatées par sénior1 sont pourtant loin d'être négligeables. Ce simple fait nous incite à supposer que si la réflexivité ne mène pas automatiquement à un développement, le développement semble bien empêché lorsque nulle réflexivité n'est possible. Plusieurs décennies après, intervient cette proposition d'analyse conjointe au sein d'un groupe de séniors qui ne sont pas des pairs, comme c'est le cas dans les auto-confrontations croisées classiques menées en analyse de l'activité (Clot & al., 2001). La co-analyse a néanmoins pu produire un décentrement, une activité méta-fonctionnelle (Falzon, 1994), un changement de représentation, une transformation immatérielle d'ordre symbolique (Teiger dans Jedlicki, 2017) comme en atteste l'évaluation menée auprès des participants. Ce dispositif de co-analyse peut donc fonctionner avec d'autres professionnels, même issus de secteurs et de métiers différents, sur un autre plan, plus centré sur le développement individuel et professionnel.

Lors de la co-analyse, si les interactions langagières sont une ressource cruciale pour l'analyse réflexive, afin que les participants « *se rendent mutuellement intelligibles le sens de leurs actions et la compréhension qu'ils ont de ce qui se passe* » (de Fornel & Léon, 2000, p. 144), nous avons vu que les dimensions non-verbales du comportement humain nous aident également à identifier les répercussions psycho-affectives sur les personnes. La nature de l'engagement du sujet dans l'activité, et les effets de l'évènement décrit dans son parcours personnel et professionnel ont pu être mesurés en faisant sa place à la dimension subjective et intersubjective, indissolublement liées au développement personnel et professionnel.

Le dispositif méthodologique présenté, combinant les récits d'incidents critiques et la co-analyse, a permis de contourner la difficulté de ne pouvoir avoir accès à l'activité directement. L'enrichissement de la méthode par la schématisation du déroulement de l'incident critique a été inducteur de réflexivité, médiatisant le raisonnement et l'élaboration d'une représentation commune sur le cas lui-même ainsi que sur les qualifications de la situation proposées. La prise en compte d'éléments non perçus dans l'environnement organisationnel a joué un rôle déterminant dans la construction du sens pour sénior1, réorientant sa représentation initiale.

Des limites existent bien entendu ; d'abord, l'analyse passe par des récits d'explicitation, la démarche n'est donc plus tournée vers la situation de travail, et s'il y a transformation des représentations, il n'y a pas nécessairement transformation des situations ultérieures : « *entre le développement potentiel de la situation de travail et le développement réel s'intercalent les variables de l'organisation du travail* » font remarquer (Yvon & Clot, 2004, p. 16). A fortiori, dans la recherche présentée, les activités professionnelles faisant l'objet des incidents critiques appartiennent à une phase révolue de l'activité professionnelle, donc les effets sur l'activité ne peuvent avoir lieu. Enfin, si on peut convenir d'effets cognitifs (sur les raisonnements, sur le rôle des partenaires dans l'activité) et psycho-affectif (sur l'estime de soi et la non culpabilité) éventuellement transposables à d'autres activités, notamment le tutorat intergénérationnel (ce que nous tenterons de vérifier dans la suite du programme de recherche), nous ne pouvons rien savoir sur la durabilité de ces effets.

Identifier les situations critiques, les partager au sein d'un espace de parole sécurisant, les analyser dans leur globalité, peut donner l'opportunité d'une réinterprétation qui rendrait l'expérience constructive. Prises dans leur dimension cognitive et socio-affective, elles peuvent alors devenir des ressources tournées vers l'action. Les laisser en friche risque

davantage de prolonger un état de confusion ou d'incomplétude. L'accompagnement et la médiation occupent un rôle prépondérant dans la possible transformation d'un incident critique en apprentissage, de nature à produire un développement pour le professionnel. Le but n'étant pas l'interprétation de la situation par le chercheur, mais le développement de l'interprétation de la situation chez les sujets concernés, faisant de l'analyse de l'activité une ressource pour soutenir l'expérience de modification de l'activité (Yvon & Clot, 2004).

D'autres investigations sont nécessaires pour donner consistance à une approche que nous souhaitons globale du développement des adultes dans l'activité professionnelle ; elles relèveront peut-être d'une nouvelle épistémologie au sens de Durand et Filliettaz (2009) : conserver la complexité du réel, resituer l'observation fine de l'action spécifique dans ses trajectoires (méthodes rétrospectives, descriptives et prospectives), se centrer sur les processus qui sont rendus visibles par les accidents et particularités analysés, prendre en compte la temporalité longue qui révèle les distinctions entre apprentissage et développement.

Bibliographie

- Amado, G. (2002). Implication. *Vocabulaire de psychosociologie, références et positions* (Barus-Michel, J.; Enriquez, E.; Lévy, A., pp. 367–374). Paris: Erès.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (2002). *Apprentissage organisationnel: théorie, méthode, pratique*. Bruxelles: De Boeck.
- Avenier, M.-J., & Schmitt, C. (Eds.). (2007). *La construction de savoirs pour l'action*. Paris, France: L'Harmattan.
- Barbier, J.-M. (1991). *Elaboration de projets d'action et planification*. Paris, France: Presses universitaires de France.
- Barbier, J.-M., Chaix, M.-L., & Demailly, L. (1994). Recherche et développement professionnel. *Recherche & Formation*, 17(1), 5–8.
- Baudouin, J.-M., & Friedrich, J. (Eds.). (2001). *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles, Belgique: De Boeck université.
- Bronckart, J.-P. (2001). S'entendre pour agir et agir pour s'entendre, 133–154.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. (J. Michel & M. Deleau, Eds.) (2002nd ed.). Paris: PUF.
- Clauzard, P., & Veyrunes, P. (2007). « Analyse croisée » d'une séance de grammaire au cycle 2. *Recherche & formation*, n° 56(3), 109–120.
- Clot, Y. (2000). *La fonction psychologique du collectif*. (T. H. Bencheikroun & A. Weill-Fassina, Eds.). Toulouse: Octares.
- Clot, Y. (2001). *Clinique du travail et action sur soi*. De Boeck Supérieur.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Éducation permanente*, (146), 17–25.
- Clot, Y., & Leplat, J. (2005). La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. *Le Travail Humain*, 68(4), 289–316.
- Daniellou, F. (1996). *L'Ergonomie en quête de ses principes: débats épistémologiques*. Toulouse: Octarès.
- Davezies, P. (1993). Eléments de psychodynamique du travail. *Education Permanente*, 3(116), 33–46.
- Dejean, K., & Charlier, É. (2011). *Parcours d'insertion professionnelle: développement identitaire et sentiments associés*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Dejours, C. (1993). *Travail, usure mentale: essai de psychopathologie du travail*. Paris: Bayard.

- Devereux, G. (1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. (H. Sinaceur, Trans.) Paris, France: Flammarion.
- Durand, M., & Fillietaz, L. (2009). Des liens entre travail et formation : vers une nouvelle épistémologie ? In *Travail et formation des adultes* (pp. 1–34). Paris, France: Presses universitaires de France.
- Durat, L. (2014). Les expériences d'incidents critiques, des ressources pour le développement des compétences ? *Activités*, 11(11–2).
- Falzon, P. (1994). Les activités métafonctionnelles et leur assistance. *Le Travail humain*, Vol. 57(1), 1–23.
- Falzon, P. (2010). A propos des environnements capacitants: Pour une ergonomie constructive. In C. Roux (Ed.), *Prévention de l'usure professionnelle ou construction de la santé ? Actes du séminaire organisé par le réseau ANACT* (pp. 60-67). Paris: ANACT.
- Fabre, M. (2006). Analyse des pratiques et problématisation. *Recherche et formation*, (51), 133–145.
- Fillietaz, L., & Bronckart, J.-P. (Eds.). (2005). *L'analyse des actions et des discours en situation de travail: concepts, méthodes et applications*. Louvain-la-Neuve, Belgique: Peeters.
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327–358.
- Fornel (de), M., & Léon, J. (2000). L'analyse de conversation, de l'ethnomethodologie à la linguistique interactionnelle. *Histoire Épistémologie Langage*, 22–1, 131–155.
- Gendre, F. (1968). Les critères de réussite dans la mécanique : Un essai d'application de la technique des « incidents critiques ». *Le Travail Humain*, 31(1/2), 47–72.
- Gosselin, M., Viau-Guay, A., & Bourassa, B. (2014). Le développement professionnel dans une perspective constructiviste ou socioconstructiviste : une compréhension conceptuelle pour des implications pratiques. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, (16–3).
- Guérin, F., Laville, A., Daniellou, F., Duraffourg, J., Kerguelen, A., & Rouilleault, H. (2006). *Comprendre le travail pour le transformer: la pratique de l'ergonomie*. Lyon, France: Éditions de l'Anact.
- Hoc, J.-M., & Amalberti, R. (1999). Analyse des activités cognitives en situation dynamique : d'un cadre théorique à une méthode. *Le Travail Humain*, 62(2), 97–122.
- Hoffman, R. R., Crandall, B., & Shadbolt, N. (1998). Use of the Critical Decision Method to elicit expert knowledge: A case study in the methodology of cognitive task analysis. *Human Factors*, 40(2), 254–276.
- Jedlicki, F., & Legrand, É. (2017). Grand entretien avec Catherine Teiger. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, (19–1).
- Leclerc, C., Bourassa, B., & Filteau, O. (2010). Utilisation de la méthode des incidents critiques dans une perspective d'explicitation, d'analyse critique et de transformation des pratiques professionnelles. *Education et Francophonie*, XXXVIII(1), 11–32.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail: Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris, France: Presses universitaires de France.
- Leplat, J. (2002). De l'étude de cas à l'analyse de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, (4–2).
- Leplat, J., & Montmollin, M. de (Eds.). (2001). *Les compétences en ergonomie*. Toulouse, France: Octarès.
- Mallard, S. (2017). *Place et rôle des dimensions émotionnelles et socioaffectives dans les dispositifs de formation : le cas de « l'École des Managers », université d'entreprise à La Poste* (thèse). Rennes 2.

- Martineau, S., Portelance, L., & Presseau, A. (2009). La socialisation au travail comme indicateur de développement professionnel : analyse des approches basées sur la mesure. *Questions Vives. Recherches en éducation*, 5(11), 243–258.
- Molinié, A.-F., Gaudart, C., & Pueyo, V. (2012). La vie professionnelle. Âge, Expérience et Santé à l'épreuve des conditions de travail. Toulouse : Octarès.
- Oddone, I., Re, A., Briante, G., & Clot, Y. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière: vers une autre psychologie du travail ?* (I. Barsotti & M.-L. Barsotti, Trans.) . Paris, France: Éditions sociales.
- Ombredane, A., & Faverge, J.-M. (1955). *L'analyse du travail: facteur d'économie humaine et de productivité*. Paris, France: Presses universitaires de France.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. (1998). *Former des enseignants professionnels: quelles stratégies ? quelles compétences ?* . Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.
- Piaget, J. (1967). *La Perception*. Paris, France: Presses universitaires de France.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies: approche cognitive des instruments contemporains*. Paris, France: A. Colin.
- Remoussenard, C., & Ansiau, D. (2013). Bien-être émotionnel au travail et changement organisationnel. Le cas Essilor. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, (15–1).
- Rogalski, J., & Leplat, J. (2011). « L'expérience professionnelle : expériences sédimentées et expériences épisodiques ». *Activités [En Ligne]*, 8–2.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. (J. Heynemand & D. Gagnon, Trans.). Montréal, Canada: les Éd. Logiques.
- Sen, A. (2000). *Un nouveau modèle économique. Développement, justice, liberté*. Paris: Odile Jacob.
- Six-Touchard, B. (1998). Développement de la compétence tutorale par l'outil d'auto-analyse du travail. *Éducation Permanente*, 2(135), 87–98.
- Teiger, C. (1993). Représentation du travail, travail de la représentation. In P. Rabardel & A. Weill-Fassina, *Représentations pour l'action*. Toulouse (France): Octares.
- Teiger, C., Cloutier, E., & David, H. (2005). Les activités de soins à domicile : soigner et prendre soin. In *Situations de service : travailler dans l'interaction* (Cerf, M. ; Falzon, P. (Eds), 174–204). Paris: Presses Universitaires de France.
- Teiger, C., & Lacomblez, M. (2013). *(Se) Former pour transformer le travail: dynamiques de constructions d'une analyse critique du travail*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action: méthode développée*. Toulouse: Octares.
- Theureau, J., Jeffroy, F., & Bonpays-Le Guilcher, B. (1994). *Ergonomie des situations informatisées: la conception centrée sur le cours d'action des utilisateurs*. Toulouse: Octarès.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris, France: ESF éd.
- Watzlawick, P., Jackson, D. D., & Helmick Beavin, J. (1979). *Une logique de la communication*. Paris: Seuil.
- Wisner, A. (1995). *Réflexions sur l'ergonomie (1962-1995)*. Toulouse: Octarès.
- Wittorski, R. (1998). De la fabrication des compétences. *Education Permanente*, (135), 57–69.
- Wittorski, R. (2011). Formation et professionnalisation.
- Yvon, F., & Clot, Y. (2004). Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant. *Psicologia Da Educação*, (19), 11–38.