

## Création de la Commission Jeunes Pratiques en Réflexion : fondements historiques et conceptuels de l'échange sur la pratique.

CHAMBEL Alexis[1-2] JON Danie[1-3] BACHELLERIE Camille[4] TOULISSE Camille[5]

1 : Ergonome, doctorant, AECTT-EVS UMR 5600, Université Lumière Lyon 2, France

2 : Parcours Doctoral National en Santé Travail, France

3 : Kardham, France

4 : Ergonome, doctorante, Conservatoire national des arts et métiers, CREAPT, France

5 : Ergonome, Responsable du pôle santé sécurité du département de l'Ain, France

Résumé : Cette communication s'inscrit dans le cadre plus large d'un symposium dont l'objectif est de présenter ce qui a été développé par la Commission Jeunes Pratiques en Réflexion de la SELF en termes d'échanges sur la pratique. Cette première communication revient plus spécifiquement sur la genèse de la Commission. Il s'agira dans un premier temps de développer les besoins qui ont conduit à son émergence, pour ensuite approfondir l'ancrage conceptuel, et notamment l'usage du récit. Enfin, seront développées les différentes actions qui ont été mises en œuvre depuis sa création

Mots clés : Réflexion sur la pratique, ergonomie de l'activité, ingénierie de la discussion, jeunes praticiens

### Introduction

Cette communication est la première d'une série de quatre constituant un symposium. Celui-ci présente la Commission Jeunes Pratique en Réflexion (JPR) de la Société d'Ergonomie de Langue Française (SELF) et les espaces d'échanges sur la pratique qu'elle met en place. Cette première communication revient plus spécifiquement sur la genèse de la Commission.

Avant toutes choses, il paraît important de revenir sur l'objet de ces échanges : la pratique. Terme d'usage courant, il porte par essence une certaine polysémie. En anglais, le mot est d'abord mobilisé dans son rapport au savoir faisant référence à l'opposition classique entre *logos* et *praxis*. La pratique est alors souvent réduite à la simple mise en application de connaissances. L'expression peut également être employée pour caractériser la répétition de l'action dans la perspective de la maîtrise d'un savoir-faire. Si ces deux approches nous donnent quelques indices sur ce qu'est la pratique, il est important de mieux en délimiter les contours.

La pratique d'un métier peut se définir comme « *une activité professionnelle située, orientée par des fins, des buts et les normes d'un groupe professionnel. Elle se traduit par la mise en œuvre des savoirs, procédés et compétences en actes d'une personne en situation professionnelle.* » (Altet, 2002). Elle implique, contrairement à la représentation usuelle de simple mise en application, une réflexion qui lui est propre et qui se joue avant, pendant et après l'action (Schön, 1983). De plus, cette définition porte deux caractéristiques importantes :

- Elle permet tout d'abord de penser l'articulation entre l'individuel et le collectif, faisant écho au concept de « *communauté de pratique* » (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998), qui peut être défini comme un groupe d'individus réunis autour de trois dimensions structurantes que

sont l'engagement mutuel, l'entreprise commune et le répertoire partagé. Nous reviendrons plus particulièrement sur cette notion au fil du texte.

- Elle inscrit la pratique dans son rapport à l'action sous-tendue par une mise en mouvement des savoirs et méthodes en articulation avec la complexité des situations et les contingences du réel qui s'impose à l'ergonome. Elle peut ainsi se différencier par son caractère situé d'autres concepts proches comme celui de technique, renvoyant à un savoir-faire, à une méthode précise déconnectée de la situation.

Parler de sa pratique, c'est donc parler d'une manière de faire personnelle, marquée à la fois par la singularité et la répétition, en accord avec une forme d'agir collectif, partagé au sein d'une communauté structurée autour de normes et de buts communs.

C'est fondamentalement ce besoin d'espace de discussion autour de la pratique qui a amené en 2014 les premiers membres de la Commission : Sarah Couillaud, Damien Cromer, Laurène Elwert, Fabien Francou et Karen Hubert et la Société d'Ergonomie de Langue Française (SELF) alors présidée par François Hubault, à mettre en place une Commission spécifique sur ce sujet. Mais l'objet de notre Commission est plus restreint, il s'agit des Jeunes Pratiques, entendues comme allant jusqu'à 6 ans de pratique du métier d'ergonome. Ce positionnement part d'un double constat : l'existence de problématiques propres aux ergonomes novices et l'absence d'espace pour les instruire. Nous développerons ces différents points dans une première partie, avant d'aborder dans un deuxième temps le cœur de notre méthodologie : la mobilisation du récit professionnel réflexif. Enfin nous concluons sur l'apport de cette ingénierie et sur les diverses déclinaisons de formes de discussions que nous développons.

## 1. Genèse de la Commission

Si la Commission n'a pas vocation de représentation des jeunes praticiens, il nous est toutefois possible, à partir de notre propre expérience et de la littérature de proposer des axes de réflexions. Ceux-ci touchent tout d'abord les difficultés spécifiques que rencontrent les jeunes praticiens, difficultés qui ont participé à la création de la Commission. Ils concernent également ce qui vient empêcher leur instruction dans les espaces existants au sein de la communauté.

### 1.1 Réflexions sur les difficultés rencontrées par les jeunes praticiens

La profession d'ergonome a fait l'objet de nombreuses études dans le champ de l'ergonomie de l'activité, notamment dans une perspective de formation (Beaujouan, 2011; Daniellou, 2006; Viau-Guay, 2009). Ces différents travaux permettent de la caractériser selon trois perspectives (Falzon, 2004). La première considère l'ergonomie comme une activité de diagnostic, la seconde comme une activité de conception et la troisième comme une activité de résolution collaborative de problème, la plaçant alors dans le domaine des services. Ces trois perspectives permettent d'alimenter nos réflexions sur le rapport de l'ergonome à l'expérience, et notamment à l'expérience des difficultés rencontrées (Beaujouan & Daniellou, 2012).

Les deux premiers points de vue amènent à considérer le répertoire de situations dont dispose l'ergonome. Dans le premier cas, il s'agit d'opérer un processus de catégorisation de la situation rencontrée au regard des catégories connues. Dans le second, le référentiel de situations alimente « *un processus de résolution itératif, non linéaire et fondé sur l'expérience de solutions passées* » (ibid.). L'une des difficultés qui se posent alors à l'ergonome est la « *limite de son référentiel* » (Viau-Guay,

2009). En effet, la pratique de l'ergonomie se caractérise par une extrême diversité des classes de situations qui peuvent être rencontrées par le praticien. Dans sa rencontre avec le réel, celui-ci puise dans la bibliothèque de situations qu'il connaît pour entrer en dialogue avec le cas singulier auquel il se retrouve confronté. L'existence dans son expérience de cas similaires, ou tout du moins s'en approchant lui permet alors d'apporter une réponse satisfaisante, à la fois du point de vue de ses propres valeurs et objectifs, mais également au regard de la pertinence de son action.

Si cette difficulté n'est pas propre aux jeunes praticiens, elle est toutefois davantage marquée pendant le début de la carrière professionnelle, puisque cette bibliothèque de situations est encore faiblement approvisionnée par la pratique de l'ergonome lui-même. Si cette réflexion conduit certains auteurs (Beaujouan, 2011; Daniellou, 2006; Falzon, 2004) à souligner l'importance de développer cette bibliothèque de situations au cours de la formation des ergonomes, le partage d'expérience devient alors une des méthodes envisagées.

Toutefois, restons pour l'instant dans le champ de la formation professionnelle, notamment celui de la didactique professionnelle, qui nous éclaire sur les difficultés rencontrées par les jeunes praticiens. En s'intéressant à la conceptualisation pour l'action, ces travaux ont permis d'identifier les « *concepts pragmatiques* » (Samurçay & Pastré, 1995), étant définis comme des « *représentations schématiques et opératives, élaborées par et pour l'action, qui sont le produit d'un processus historique et collectif, et qui sont transmises essentiellement par expérience et par compagnonnage* » (ibid.). Nous retiendrons uniquement ici l'ancrage de ces concepts avec l'agir et la pratique car ce sont leurs rapports avec d'autres concepts et champs de connaissances (Vidal-Gomel & Rogalski, 2007) qu'il est important d'approfondir pour notre propos.

Le premier lien que nous allons développer est le rapport aux concepts théoriques, acquis pendant la formation. À partir de travaux sur la conduite de centrale nucléaire, Pastré (1999) montre que les connaissances acquises pendant la formation ne sont pas directement mobilisables, mais font l'objet d'une « *pragmatisation* ». Ce processus peut être défini de manière synthétique comme étant la création d'un modèle opératif permettant de passer d'une compréhension du fonctionnement de la centrale à la conduite de l'installation. Dans le cadre de l'ergonomie, un parallèle peut être fait avec l'intervention. Il est une chose d'en connaître le déroulement théorique, ses différentes étapes et sa composition. Il en est une autre d'articuler ces connaissances avec la complexité du réel pour réaliser une intervention.

Le second lien avec d'autres types de concepts concerne le rapport aux concepts quotidiens et il est propre aux activités de service. Dans ce type d'activité, c'est un processus de professionnalisation des concepts quotidiens qui se déroule (Mayen, 2007). Pour une action routinière et répétée dans le temps, nous mobilisons un ensemble de concepts organisateurs de notre activité se différenciant du concept pragmatique car non associés à une activité professionnelle. Par exemple (ibid.) : *faire le ménage* pour une aide à domicile demandera des ajustements car ce n'est pas pareil de faire le ménage pour soi ou pour le domicile d'un autre. Cela exigera un certain respect du lieu de vie et des adaptations aux critères de qualité de la personne. Dans ce même cas un autre concept quotidien ; "*aider l'autre*", peut demander lui aussi des ajustements. Parfois aider c'est laisser faire pour développer l'autonomie. Ces concepts étant déjà mobilisés dans l'action dans la vie de tous les jours, ce n'est pas la pragmatisation qui est en jeu « *puisque'il l'est déjà pour des situations quotidiennes* » mais un processus de professionnalisation (ibid.). Si l'auteur prend pour exemple le concept d'aide, il nous paraît plus pertinent pour notre objet d'évoquer celui de l'observation, au cœur de la pratique de notre métier. Observer l'autre en tant qu'ergonome, ce n'est pas seulement regarder le déroulement d'une action ou un objet comme cela serait le cas au quotidien, mais bien mobiliser des savoir-faire et des méthodes pour comprendre l'activité. C'est le faire de manière toujours singulière en fonction des particularités

de la situation et des opérateurs avec qui les observations sont conduites. L'observation demandera ainsi des ajustements dans sa pratique, ajustements réalisés en fonction de la singularité de la situation, en fonction d'un ensemble d'indices prélevés sur l'environnement, l'individu, soi-même, etc. C'est ce travail de mise en relation d'un ensemble d'éléments pour créer un modèle opérant et professionnel de l'observation qui sera nécessaire pour l'ergonome débutant.

C'est donc, de notre point de vue, un double processus de pragmatization et de professionnalisation des concepts qui se joue dans les premiers temps de la pratique professionnelle de l'ergonome. Ce processus est difficile, il ne se fait pas sans certains heurts et questionnements, qui nécessitent des espaces pour être discutés. Cependant si l'existence de problématiques propres aux jeunes praticiens, ou tout au moins plus marquée, explique le besoin d'échanger, cela n'explique pas nécessairement la difficulté pour les instruire dans les espaces existants et avec l'ensemble de la communauté.

## 1.2 Le manque d'espaces de réflexion sur la pratique

La communauté offre de nombreux espaces d'échanges. Ils prennent des formes extrêmement diverses allant des événements les plus formels et de grandes ampleurs que représentent les divers congrès, aux rencontres les plus simples que sont les moments de convivialité proposés localement par les diverses associations d'ergonomie. Cependant, chacun de ces espaces, s'ils participent à la vie et à la construction de notre communauté, procèdent d'objectifs spécifiques qui ne relèvent pas réellement de la mise en débat de la pratique professionnelle. Les événements les plus proches, les congrès, nous semblent plutôt poursuivre une logique de construction d'une identité professionnelle. S'ils permettent le développement du « *genre* » professionnel (Clot, 1999) – défini comme la pratique collective des règles de l'art, ils ne visent pas la mise en débats des « *styles* » (ibid.) individuels entendus comme une déclinaison personnelle du genre et qui diffèrent pour chaque professionnel.

De plus, parler de sa pratique n'est pas chose facile. Cela nécessite de parler un peu de soi, d'aborder parfois ses difficultés, ses échecs. Il peut s'agir d'assumer certaines errances, d'autres fois de partager une concession difficilement faite à son éthique professionnelle pour permettre la réalisation de l'intervention. Et cela nécessite un « *cadre protecteur* » (Albert, 2007) pour pouvoir le faire. Si nous reprenons l'exemple du congrès, le caractère public peut ainsi limiter cette possibilité de prise de parole libérée. Dans tous les cas, cette difficulté à s'exprimer s'avère encore plus marquée pour le jeune praticien, dont la confiance en sa propre pratique ne bénéficie encore que faiblement des bienfaits de l'expérience.

Mais c'est peut-être un autre objet qui vient complexifier la prise de parole des jeunes praticiens : les rapports sociaux. Si les travaux sur la prise de parole dans les groupes s'intéressent principalement à d'autres rapports sociaux (Blanchard-Laville, 1997; Chevet, 2006), il nous paraît envisageable de penser que certains facteurs comme l'expérience, la reconnaissance par les pairs et plus globalement le statut au sein d'une communauté peuvent impacter ces prises de paroles. Loin de nous l'idée de vouloir gommer ici d'autres rapports sociaux bien plus documentés, mais plutôt de souligner l'idée que malgré toute la bonne volonté dont nous pouvons faire preuve, nous restons inscrits dans une multitude de rapports sociaux qu'aucune ingénierie de la discussion ne pourra parfaitement effacer. En pratique, il pourra ainsi être difficile pour le jeune praticien de prendre la parole devant plus expérimenté. Il sera d'autant plus complexe pour lui de sortir d'une posture d'écoute et d'apprentissage pour entrer dans une position égalitaire pour débattre de sa pratique.

Là encore, il ne s'agit que d'une tentative de notre part d'expliquer l'enjeu de la Commission par le besoin ressenti par une partie des jeunes praticiens de se réunir entre eux pour parler de leurs difficultés, besoin qui se traduit aujourd'hui dans les objectifs que se fixe la Commission : la création d'espaces d'échanges sur la pratique, le développement du réseau professionnel et la mise en mouvement de ces échanges au sein de la profession.

## **2. Le cœur de notre ingénierie : le récit professionnel réflexif**

Pour répondre à ce besoin des jeunes praticiens, la Commission organise des journées d'échanges sur la pratique. Mais pour qu'une discussion sur la pratique se mette en place, il n'est pas suffisant de le décréter, une véritable ingénierie doit être pensée pour que l'échange soit opérationnel (Detchessahar, 2001; Van Belleghem & Forcioli Conti, 2015). Le cœur de celle que nous avons choisie s'articule autour de la mobilisation de récits professionnels provenant des jeunes praticiens eux-mêmes et s'inspire des travaux de Beaujouan (2011). Toutefois, contrairement à ces travaux, il ne s'agit pas ici d'un « *récit professionnel à visée didactique* » (ibid.), mais d'un récit professionnel réflexif.

Un exemple de récit professionnel sera fourni dans la seconde communication de ce symposium<sup>1</sup>, aussi nous ne détaillerons pas ici les caractéristiques du récit en lui-même. Cependant, il paraît important de le resituer par rapport à certains usages du récit qui l'ont inspiré ou en sont relativement proches.

La différence fondamentale entre le récit professionnel à visée didactique (ibid.) et le récit professionnel réflexif se situe dans sa finalité. Dans les travaux originels, le récit professionnel est mobilisé pour permettre la transmission d'un enseignement dans le cadre de la formation des ergonomes. Cette différence n'est pas anecdotique puisqu'elle induira des ajustements dans la construction du récit professionnel, l'objectif n'étant pas centré sur le message et son intelligibilité, mais sur sa capacité à devenir un outil de convocation et de mobilisation de l'expérience individuelle de chaque participant. Il doit ainsi disposer de suffisamment d'éléments et d'épaisseur pour permettre le débat et ne pas être porteur d'un enseignement, mais plutôt d'un questionnement.

Le récit est également un outil classique dans le cadre d'une communauté de pratiques (Lave & Wenger, 1991). Il permet la transmission de l'expérience au sein de la communauté et la construction collective d'une histoire commune. Là aussi, si la création de liens est bien l'objet du récit que nous mobilisons, il se démarque de cet usage conventionnel par son inscription dans la temporalité de l'évènement que représente la journée. Il n'a pas vocation à circuler en dehors de ces espaces. Cependant, « *la pratique partagée au sein d'une CdP [Communauté de pratique] agit comme un ciment entre les membres ou comme une source de cohérence qui permet collectivement de se mettre en quête de sens à propos de la façon dont ils considèrent et appliquent leur profession* » (Daele, 2009) et c'est bien cette fonction de lien qui est recherchée dans la mobilisation des récits au cours des journées.

Il relève ainsi plutôt de « *l'objet frontière* » (Star, 2010; Star & Griesemer, 1989). Au sein d'une communauté de pratique, « *ces objets constituent souvent le résultat provisoire du processus de réification de la pratique par les membres* » (Daele, 2009). Ce processus de réification, cette capacité à rendre tangible et discutable la pratique est la raison d'être centrale du récit professionnel réflexif. Qualifier le récit professionnel réflexif d'objet frontière, c'est aussi signifier l'ensemble de ses autres caractéristiques telle que la flexibilité interprétative qui permettra d'ouvrir le débat entre les praticiens. Il est ainsi à la fois concret et abstrait, spécifique et général, conventionnel et

---

<sup>1</sup> Eisenbeis A., Bachellerie C.,(2021), Contributions and construction of the professional story-telling within the framework of a Junior Practices in Reflection day: the example of a design project in a municipality, IEA 21<sup>st</sup> Triennial Congress

personnalisable (Star & Griesemer, 1989). Concret dans ce qu'il traite d'une expérience réelle. Abstrait dans le fait que cette expérience est reconstruite, narrée. Spécifique, car il s'agit à chaque fois d'un cas précis, porteur d'éléments liés à la pratique de l'ergonomie de l'activité. Générale du fait de sa capacité à permettre l'expression des différentes formes d'ergonomie de l'activité telle que la pratique en interne, en cabinet-conseil, en service de santé au travail ou en tant que chercheur, mais également des différents genres professionnels des participants. Conventionnel dans le sens où il s'agit toujours d'une intervention, avec certains codes particuliers. Personnalisable, car à tout moment il peut être complété et enrichi par le participant.

Il permet finalement la production d'une connaissance par les participants. Celle-ci est tout d'abord d'ordre conceptuelle et collective lors des journées mais elle s'inscrit de manière individuelle et réflexive dans le temps plus long de la pratique.

### **Conclusion : Le récit, un outil aux déclinaisons multiples**

Depuis la création de la Commission, les bases de cette ingénierie ont été déclinées en plusieurs formats. Le premier prend la forme d'une journée complète autour d'une thématique spécifique. Plus de détails seront fournis à ce sujet dans le troisième article de ce symposium<sup>2</sup>. À ce jour, treize événements ont été réalisés sur ce modèle et restent le cœur d'activité de la Commission.

À l'occasion du congrès de la Société d'Ergonomie de Langue Française (SELF) de 2019, un nouveau format plus court a été expérimenté (Cromer et al., 2019). Il était ouvert à tous les praticiens indépendamment de leurs années d'expériences. Prenant la forme de trois ateliers, ils ont montré l'intérêt de ce type de démarche pour l'ensemble de la communauté. Cependant, ils ont aussi confirmé la nécessité de conserver des temps d'échanges entre jeunes praticiens pour permettre une expression libérée, notamment par le constat de la posture sachant-apprenant dont il était difficile de sortir. Aussi, à ce jour nous privilégions le développement du lien avec la communauté et l'organisation d'événements ouverts à tous en parallèles des Journées d'Echanges sur la Pratique destinées exclusivement aux jeunes pratiques.

Toujours dans cette logique d'innovation, mais également afin de créer du lien pendant la période de confinement de mars à mai 2020 en France, un autre format a été expérimenté. Pendant toute cette période, des rencontres hebdomadaires étaient proposées en distanciel aux jeunes praticiens. Elles permettaient d'aborder des thématiques en lien avec l'impact de la crise sanitaire sur la pratique actuelle et future des ergonomes. Riches d'échanges, ces sessions donnèrent lieu à un article de synthèse<sup>3</sup>. Sur la forme, elles furent l'opportunité d'engager une réflexion sur une nouvelle ingénierie à distance dont la construction se poursuit encore aujourd'hui. Sans pouvoir se substituer au présentiel, elle est une adaptation nécessaire en réponse à la crise que nous traversons.

L'ingénierie que nous mobilisons habituellement a également donné lieu à des développements internationaux, qui feront l'objet de la quatrième communication de ce symposium<sup>4</sup>. La participation à ce congrès s'inscrit également dans cette dynamique de mise en dialogue avec la communauté internationale

---

<sup>2</sup> Bachelier C. et al. (2021), Building spaces for discussion: getting the diversity of practices speak, in: IEA 21<sup>st</sup> Triennial Congress

<sup>3</sup> <https://ergonomie-self.org/wp-content/uploads/2020/05/synthese-echanges-jpr-covid.pdf>

<sup>4</sup> Mestanza M., et al. (2021), The exchange on practice: an issue for the development of novice ergonomists in Peru in a context where practices of ergonomic are heterogeneous, in: IEA 21<sup>st</sup> Triennial Congress

Du fait de ces diverses expériences, la Commission JPR de la SELF a connu une évolution tant dans les actions qu'elle entreprend au sein de la communauté que dans les formes de discussion sur la pratique qu'elle déploie. L'expérience acquise au fil des ans montre également l'efficacité de l'ingénierie qui a été élaboré et la conviction de l'intérêt de ces espaces de discussion pour les ergonomes débutants.

## **Bibliographie**

Albert, V. (2007). 5. Vers une démarche d'intervision. *Supervisions éco-systémiques en travail social, Relations* (p. 81-94). Toulouse: ERES. Consulté à l'adresse Cairn.info.

Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : L'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138(1), 85-93. Persée - Portail des revues scientifiques en SHS.

Beaujouan, J. (2011). *Contributions des récits professionnels à l'apprentissage d'un métier : Le cas d'une formation d'ergonomes*. (These de doctorat). Bordeaux 2. Consulté à l'adresse <http://www.theses.fr/2011BOR21836>

Beaujouan, J., & Daniellou, F. (2012). Les récits professionnels dans une formation d'ergonomes. *Le travail humain*, 75(4), 353-376. Paris: Presses Universitaires de France.

Blanchard-Laville, C. (Éd.). (1997). *Variations sur une leçon de mathématiques : Analyse d'une séquence, "l'écriture des grands nombres*. Collection Savoir et formation. Paris: L'Harmattan.

Chevet, M. (2006). L'impact du genre dans la relation entre enseignant-e-s et apprenant-e-s. *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, no 142(2), 163-174. Klincksieck.

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: Presses universitaires de France.

Cromer, D., Cléret, M., Marié, J., Toulisse, C., Chambel, A., & Bachellerie, C. (2019). Quand les expériences se rencontrent : Une opportunité de développement des pratiques de chacun. *Université de l'Ergonomie : Comment contribuer à un autre monde ?* Tours, France. Consulté à l'adresse <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02299853>

Daele, A. (2009). Les communautés de pratique. *Encyclopédie de la formation*, 721-730. PUF Paris.

Daniellou, F. (2006). Entre expérimentation réglée et expérience vécue. Les dimensions subjectives de l'activité de l'ergonome en intervention. *Activités*, 03(3-1). ARPACT - Association Recherches et Pratiques sur les ACTivités. Consulté à l'adresse <http://journals.openedition.org/activites/1835>

Detchessahar, M. (2001). Quand discuter, c'est produire... Pour une théorie de l'espace de discussion en situation de gestion. *Revue française de gestion*, (132), 32-43.

Falzon, P. (2004). 1. Nature, objectifs et connaissances de l'ergonomie. Éléments d'une analyse cognitive de la pratique. *Ergonomie*, Hors collection (p. 15-35). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France. Consulté à l'adresse Cairn.info.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning : Legitimate peripheral participation*. Situated learning: Legitimate peripheral participation (p. 138). New York, NY, US: Cambridge University Press.

Mayen, P. (2007). Quelques repères pour analyser les situations dans lesquelles le travail consiste à agir pour et avec un autre. *Recherches en éducation*, 4, 51-64.

- Pastré, P. (1999). La conceptualisation dans l'action : Bilan et nouvelles perspectives. *Éducation permanente*, (n° 139), 13-35.
- Samurçay, R., & Pastré, P. (1995). La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences. *Education permanente*, (123), 13-32. Université de Paris-Dauphine,.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner : How professionals think in action*. New York: Ashgate.
- Star, S. L. (2010). Ceci n'est pas un objet-frontière ! *Revue d'anthropologie des connaissances*, Vol 4, n° 1(1), 18-35.
- Star, S. L., & Griesemer, J. R. (1989). Institutional Ecology, 'Translations' and Boundary Objects : Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39. *Social Studies of Science*, 19(3), 387-420.
- Van Belleghem, L., & Forcioli Conti, E. (2015). Une ingénierie de la discussion ? Chiche ! *Actes du 50ème Congrès de la SELF*. Présenté à Articulation performance et santé dans l'évolution des systèmes de production, Paris.
- Viau-Guay, A. (2009). *Analyse de l'activité déployée par un ergonome lors de difficultés professionnelles : Contribution à la formation initiale*.
- Vidal-Gomel, C., & Rogalski, J. (2007). La conceptualisation et la place des concepts pragmatiques dans l'activité professionnelle et le développement des compétences. *Activités*, 04(4-1). ARPACT - Association Recherches et Pratiques sur les ACTivités. Consulté à l'adresse <http://journals.openedition.org/activites/1401>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice : Learning, meaning, and identity*. Communities of practice: Learning, meaning, and identity (p. xv, 318). New York, NY, US: Cambridge University Press.