

Pudelko, B. et Lenoir, Y. (2008). Communication présentée au Symposium International Vilième Université d'été de l'Aude « Education, Recherches et Société » 1-3 juillet 2008, Carcassonne, France.

Quelle pratique de l'étude de la pratique: réflexions sur les implications méthodologiques de la théorie de la pratique de Bourdieu

Béatrice Pudelko et Yves Lenoir

1. Introduction

Dans le cadre des recherches menées depuis près de 20 années au CRIE, il est apparu progressivement que l'approche méthodologique qui s'appuyait sur l'analyse des seules représentations des enseignants s'avère insuffisante pour décrire et comprendre leurs pratiques. Il fallait à la fois aller en amont du discours des enseignants sur leurs pratiques, et en aval pour observer leurs pratiques effectives en classe, sans pour autant négliger leur discours sur ces pratiques. Ainsi, chercher à saisir les pratiques d'enseignement dans leur complexité est devenu le fil conducteur de nos recherches (Lenoir, Maubant, Hasni, Lebrun, Zaid, Habboub et McConnel, 2007; Lenoir et Vanhulle, 2006). Comme nous l'avons souligné dans Lenoir et al. (2007), le cheminement conceptuel et méthodologique que nous avons entrepris est loin d'être terminé. Nous nous trouvons confrontés à plusieurs zones d'ombre sur les plans conceptuels et méthodologiques (Lenoir, Maubant, Lebrun, Zaid, Lacourse, Oliveira et Habboub, à paraître). Parmi les cinq principaux obstacles identifiés, figure notamment celui de prendre en compte **la logique de la pratique des enseignants, c'est-à-dire le rapport pratique à la pratique, tel que théorisé par Bourdieu (1980a, 1987, 1994)**, qui repose largement sur une logique de l'efficacité immédiate de sens commun, et non d'imposer a priori une quelconque vision théorique de la pratique. Cette exigence implique une autre, à savoir celle de suivre et de respecter le point de vue de l'enseignement pour saisir pleinement la logique de son action à travers **un processus de reconstruction qui implique le praticien lui-même dans une visée distanciée d'explicitation et de (re)construction compréhensive.**

Dans ce texte, nous nous proposons de réfléchir sur les **implications méthodologiques de cette seconde exigence**, c'est-à-dire sur les processus mis en œuvre par le chercheur dans l'objectif de reconstruction de la logique de la pratique qui soit conforme à la conceptualisation retenue de celle-ci. Nous nous distinguons de la sorte de deux approches méthodologiques classiques. La première, de type déductif, impose l'établissement d'un modèle théorique appliqué ensuite sur les données recueillies. Le mouvement va de la théorie à la pratique. La seconde, à l'inverse, va de la pratique à des

Pudelko, B. et Lenoir, Y. (2008). Communication présentée au Symposium International Vilième Université d'été de l'Aude « Education, Recherches et Société » 1-3 juillet 2008, Carcassonne, France.

modèles théoriques implicites en recourant à une perspective inductive. L'option que nous retenons est de combiner les deux approches afin d'éviter la fermeture *a priori* à des aménagements conceptuels. C'est pourquoi, en conformité avec le cadre conceptuel et les principes méthodologiques retenus, nous faisons appel à des outils qui sont élaborés à partir d'un cadre conceptuel, d'autres qui font une place importante aux pratiques comme base de conceptualisation, sans toutefois jamais verser dans la croyance que le terrain "parle" de lui-même au chercheur et de l'illusion anti-scientifique que celui-ci devrait arriver vierge de tout référent conceptuel dans le processus de recueil et d'analyse des données.

Plus précisément, les processus de recherche qui nous intéressent sont ceux qui concernent l'élaboration et la mise en œuvre de la méthode de «rétrospection suscitée sur traces de l'activité». Dans ses grandes lignes, cette méthode (on devrait plutôt parler d'un ensemble de méthodes ou de techniques reposant sur une conception méthodologique au sens défini par de Bruyne, Herman, et de Schoutheete, 1974) consiste à demander au sujet de produire une description langagière de son activité après sa réalisation, habituellement en visionnant son enregistrement vidéo (bien que d'autres types de traces peuvent également être utilisés). En effet, l'accessibilité et la facilité d'utilisation croissante des matériels d'enregistrement vidéo sont en partie responsables du développement actuel des «méthodologies d'observation différée», qui peuvent être regroupées sous le nom générique de «vidéoscopie». Ces enregistrements de l'activité peuvent être réalisés offre au chercheur «une mémoire qui permet de répéter l'observation autant de fois que nécessaire en se plaçant à différents niveaux de lecture. Mais souvent, cet enregistrement a également un autre objectif: celui de permettre au sujet dont l'activité est enregistrée de la «revoir» pour pouvoir la «commenter», et de permettre ainsi au chercheur de recueillir le point de vue du sujet sur son activité¹. A cette objectif «d'information» se superpose souvent celui de «formation» implicite ou indirecte puisque la verbalisation sur (de) l'action est reconnue par de nombreux chercheurs en tant que processus fondamental dans le développement cognitif des adultes. Cette idée se retrouve chez des chercheurs travaillant dans plusieurs approches théoriques, autant dans la perspective de la théorie expérientielle (Kolb, 1984; Mezirow, 1991); ou celle du «praticien réflexif» qui en est issue (Schön, 1983; Perrenoud, 2001)

¹ On remarque que les décisions impliquées par l'emploi de ces deux méthodes de l'étude de l'activité sont liées, ainsi par exemple la décision de filmer du point de vue de l'acteur ou du point de vue de l'observateur dépend des options méthodologiques subséquentes qui seront offertes, tout comme des élaborations théoriques antérieures quant aux choix techniques effectués.

Pudelko, B. et Lenoir, Y. (2008). Communication présentée au Symposium International Vilième Université d'été de l'Aude « Education, Recherches et Société » 1-3 juillet 2008, Carcassonne, France.

que dans celle de la psychologie cognitive de l'expertise (Ericsson, Krampe et Tesch-Römer, 1993; Ericsson et Charness, 1994) et dans la perspective piagétienne et vygotskienne (Clot, 2004; Pastré, 1994 ; 2004). Tous ces auteurs insistent sur l'importance que revêt, dans le contexte de la formation des adultes, la capacité d'effectuer un retour réflexif sur l'activité pratique.

À l'instar d'autres chercheurs s'intéressant à l'analyse des pratiques d'enseignement (Altet, 1996; Amigues, Faita et Saujat, 2004; Clanet et Talbot, 2007 ; Clot, 2006; Perrenoud; 1996; 2001; Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres et Durand, 2008; Saussez, Yvon et Loyola, sous presse;) nous avons intégré depuis plusieurs années cette méthode dans nos recherches. Notons cependant qu'à la différence de la plupart de ces chercheurs, nous l'avons utilisée principalement dans l'objectif de «l'information» (recherche) et non dans celui de la «formation» (ou de la recherche-formation), tout en reconnaissant que la fonction de «formation» opère de toute façon au cours du processus de recherche.

Dans ce texte, nous avons choisi d'utiliser les termes de «rétrospection suscitée» et celui de «traces de l'activité» qui nous ont semblé les mieux appropriés pour les besoins de notre discussion qui se voudrait, en quelque sorte (et dans la mesure du possible), pré-théorique. On peut aisément constater que dans ce domaine (comme dans d'autres) la terminologie employée n'est jamais «théoriquement neutre»². Ainsi, le terme de «verbalisation consécutive sur traces d'exécution» employé en psychologie cognitive et en ergonomie cognitive se réfère, d'une part, à une théorie de l'action en tant qu'«exécution d'un plan». D'autre part, Vermersch (1999) remarque, à la suite de Boring (1953) que l'emploi du terme «verbalisation» a remplacé celui d'«introspection», dans un mouvement généralisé de méfiance envers les données qui relèvent «du point de vue en première personne». C'est notamment la justification théorique avancée par Ericsson et Simon (1980, 1984, 1993) quant à l'emploi des rapports verbaux produits en réponse à la consigne de «penser à haute voix» qui va marquer les générations des chercheurs en leur faisant «oublier que le sujet pour produire ces verbalisations doit bien accéder à quelque chose pour pouvoir décrire ses actions mentales, le contenu de sa représentation, donc, qu'il met bien en œuvre un acte cognitif particulier» (Vermersch, 1999, np).

Pour sa part, Leplat (2000) discute de l'emploi du terme de «verbalisation» qui serait utilisé surtout dans les recherches d'orientation expérimentales, et celui d'«entretien» qui

² Comme l'a bien remarqué Vygotski (1927/1999), «[l]e mot est la philosophie du fait; il peut être sa mythologie ou sa théorie scientifique» (p. 198).

Pudelko, B. et Lenoir, Y. (2008). Communication présentée au Symposium International VIIIème Université d'été de l'Aude « Education, Recherches et Société » 1-3 juillet 2008, Carcassonne, France.

serait privilégié dans les recherches d'orientation. De plus, il propose que «la verbalisation porterait plutôt sur la propre activité du sujet concerné alors que l'entretien peut porter sur des objets différents» (p. 83), mais il conclut finalement que les «cas limites» sont nombreux.

Dans la mesure où nous nous intéressons exclusivement à la verbalisation consécutive à l'activité, et que nous nous situons délibérément dans une approche «centrée sur l'activité réelle du sujet», le terme de «rétrospection sur traces d'activité» nous semble ainsi convenir le mieux pour décrire cette méthode de façon «générique». Mais il a également l'avantage de rappeler que toute verbalisation après l'action nécessite au moins une «théorie minimale» de la production verbale en lien avec la remémoration de l'activité (Theureau, 2004). On remarque ainsi que même la recherche contemporaine en psychologie cognitive, trop souvent victime de «solipsisme méthodologique» (Fodor, 1980), n'a pas échappé à la problématique de la justification théorique du recueil et de l'interprétation des données de la verbalisation suscitée par le chercheur. Dans leur article princeps sur le sujet, Ericsson et Simon (1980) admettent ainsi que «nous devons étendre nos analyses des tâches que nos sujets accomplissent pour incorporer les processus qu'ils utilisent pour produire leurs réponses verbales. L'expansion des théories afin d'inclure une théorie des instruments de mesure est classique en physique. Les expérimentations qui comprennent la pesée d'objets exigent au moins une théorie rudimentaire de la balance. De la même façon, les expérimentations qui enregistrent les réponses verbales de toute sorte exigent au moins une théorie rudimentaire de la façon dont les sujets produisent de telles réponses» (Ericsson et Simon, 1980, p. 216, traduit et cité par Theureau, 2004, p. 77).

Dans ce texte, nous nous intéressons uniquement à la façon dont peut être conceptualisée et mise en œuvre la méthode qui consiste à demander au sujet de produire un «commentaire» sur son activité postérieurement à celle-ci. Pour ce faire, nous décrirons les théorisations de l'activité de la rétrospection suscitée construites par trois chercheurs français qui, tout en se réclamant de différents champs disciplinaires, ont consacré une grande partie de leur travail de réflexion épistémologique et théorique à cette question. Ces chercheurs, qui font figure de pionniers dans ce domaine puisque celui-ci demeure encore le «parent pauvre» de la recherche sur la «réflexivité», sont Pierre Vermersch avec sa méthode d'«entretien d'explicitation», Yves Clot avec sa méthode «d'autoconfrontation croisée» et Jacques Theureau avec son «observatoire du cours de l'action». Nous nous centrerons sur ce qui, dans l'œuvre de ces auteurs, relève

Pudelko, B. et Lenoir, Y. (2008). Communication présentée au Symposium International Vilième Université d'été de l'Aude « Education, Recherches et Société » 1-3 juillet 2008, Carcassonne, France.

de la «théorie minimale des verbalisations», ce qui veut dire que nous laisserons de côté la question de la description de l'activité (la dynamique conjointe du «faire» et du «dire») telle qu'elle peut être réalisée par l'observation de celle-ci par le chercheur, de même que l'analyse proprement dite du *produit* de la rétrospection suscitée en lien avec l'observation de l'activité par le chercheur. La réflexion sur la méthode de rétrospection devrait, selon nous, précéder la question de «l'exploitation des verbalisations» puisque la façon dont la verbalisation va être suscitée oriente forcément l'analyse subséquente et par conséquent influence sa validité.

Les questions que nous nous posons sont les suivantes: est-ce que la méthode de rétrospection suscitée permet de reconstruire «la logique de la pratique» telle que conçue par Bourdieu? A quelles conditions peut-elle constituer un «instrument de connaissance» des pratiques?

Dans la suite de ce texte, nous présentons, en premier lieu, quelques arguments puisés essentiellement dans l'œuvre de Bourdieu pour justifier l'intérêt que nous portons à la question de la méthode d'étude de la pratique. En deuxième lieu, nous décrivons, de façon nécessairement succincte, la conceptualisation de la «logique de la pratique» élaborée par Bourdieu en lien avec le concept de l'*habitus* et la question de la possibilité d'accéder à cette logique par l'«agent» lui-même. Ensuite, nous résumerons les approches théoriques et méthodologiques des trois auteurs cités plus haut, et dont les travaux sont de plus en plus souvent utilisés par les chercheurs qui étudient les pratiques d'enseignement. Enfin, nous discutons de la relation que l'on peut établir entre ces trois théories de la méthode et les implications de la théorie de la pratique de Bourdieu.

2. Pourquoi s'intéresser à la pratique de l'étude de la pratique?

En nous penchant sur la question de la méthode mise en œuvre pour étudier les pratiques nous suivons l'exemple de Bourdieu quant à l'importance qu'il avait accordée tout au long de son œuvre non seulement à l'objectivation de la notion de la logique pratique au travers de sa construction théorique, mais aussi à sa détermination par la construction pratique de cette notion, c'est-à-dire à l'aide de la méthode de connaissance mise en œuvre pour la construire. En effet, la démarche que Bourdieu a prônée (et prêchée par l'exemple) est celle de «l'usage éthique de la sociologie réflexive», dans

Pudelko, B. et Lenoir, Y. (2008). Communication présentée au Symposium International VIIIème Université d'été de l'Aude « Education, Recherches et Société » 1-3 juillet 2008, Carcassonne, France.

laquelle le processus de «l'objectivation du sujet objectivant» tient une place centrale. Dans cette perspective, la construction de toute théorie de l'agir humain est elle-même une pratique, comprise comme un ensemble de processus de construction de l'objet ou de mise en extériorité de l'objet selon certaines modalités épistémiques d'objectivation historiquement constituées et socialement acceptées, c'est-à-dire à la fois légitimes et légitimés³ dans un domaine scientifique donné. Si l'on admet que «tout processus d'objectivation n'est donc pas simplement appropriation, mais avant tout construction médiatisée d'un objet» (Lenoir, 1993, p. 66), alors il faut également admettre que la logique scientifique «ne peut saisir les principes de la logique pratique qu'en leur faisant subir un changement de nature» (Bourdieu, 1980a, p. 151-152).

Or, lorsque l'objet de recherche délimité par le chercheur consiste en «pratique» d'un autre sujet, la question de la relation de l'observateur au phénomène observé, et, par conséquent, des méthodes d'objectivation de cette relation, se pose de façon particulièrement aigüe. Bourdieu (1980a) a cerné clairement le problème de la «méthode de l'étude de la pratique» en posant la question suivante: comment étudier le rapport pratique à la pratique de l'observé sans y introduire ou sans y substituer le rapport pratique à la pratique de l'observateur? Il a également mis en garde contre les dangers du manque d'explicitation de cette relation en soulignant que «L'indétermination où est laissée la relation entre le point de vue de l'observateur et le point de vue de ses agents se reflète dans l'indétermination du rapport entre les constructions (schémas ou discours) que l'observateur produit pour rendre raison des pratiques et ces pratiques même» (*Ibid.*, p. 63). Dans ses *Méditations pascaliennes*, Bourdieu (1997) demande une «conversion théorique du regard théorique» (p. 69) et précise ainsi sa position de chercheur: «Pour opérer la conversion théorique du regard qu'exige une juste compréhension de la pratique saisie dans sa logique propre, il faut prendre un point de vue théorique sur le point de vue théorique et tirer toutes les conséquences théoriques et méthodologiques du fait [...] que le savant [...] n'est pas, en face de la situation d'un agent agissant, engagé dans l'action, investi dans le jeu et les enjeux» (p. 68). Et il ajoute qu'une telle posture méthodologique requiert de passer, pour parvenir à analyser la pratique d'autrui, par un apprentissage sur soi et sa propre pratique afin de «se faire plus attentif et plus accueillant à la pratique telle qu'elle se pratique» (*Ibid.*, p. 70), en particulier pour mieux saisir les pratiques ritualisées et répétitives qui procède d'une «cohérence économique» et d'une urgence temporelle et

³ Rappelons que dans l'acception de Bourdieu (1980b), «est légitimé une institution, ou une action, ou un usage qui est dominant et méconnu comme tel, c'est-à-dire tacitement reconnu comme légitime», (p. 110).

Pudelko, B. et Lenoir, Y. (2008). Communication présentée au Symposium International VIIIème Université d'été de l'Aude « Education, Recherches et Société » 1-3 juillet 2008, Carcassonne, France.

pour approcher la pratique selon un angle polythétique et non monothétique, celui d'une succession additive et linéaire des actions.

Le défi principal d'une pratique proprement scientifique en sciences sociales est donc, selon Bourdieu (1980a), une définition plus rigoureuse du rapport à l'objet impliquant une réflexion continue sur la méthode de la connaissance et sur les instruments de son objectivation puisque «le progrès de la connaissance, dans le cas de la science sociale, suppose un progrès dans la connaissance des conditions de la connaissance» (p. 7).

Par conséquent, les processus d'objectivation constitutifs d'une démarche scientifique doivent être eux-mêmes questionnés. Comme le rappelle Freitag (1986): «la question réelle ne porte donc pas sur la recherche d'une vérité, mais bien sur le processus d'objectivation, sur ce rapport d'objet qui est constitutif du savoir: le «vrai» et le «faux» possèdent indubitablement ce caractère commun de ne pouvoir être les attributs que d'un rapport à l'objet» (p. 68). Autrement dit, le processus d'objectivation médiatisé que met en œuvre un chercheur dans sa pratique scientifique ne porte pas uniquement sur un *objet* de recherche; il est également une *méthodologie* de sa connaissance. L'objectivation de la méthode de connaissance des pratiques est donc nécessaire pour mettre en œuvre le principe du «relationnisme méthodologique» selon lequel «les méthodes utilisées doivent être en adéquation avec le problème traité et faire l'objet d'une réflexion dans le mouvement même où on la déploie pour résoudre une question particulière » car «on ne saurait dissocier la construction de l'objet des instruments de construction de l'objet et de leur critique» (Wacquant, 1992, p. 32).

Ainsi, le relationnisme méthodologique de Bourdieu, élaboré aussi bien contre le théoricisme⁴, le méthodologisme⁵ que l'anarchisme méthodologique⁶ propose que «tout acte de recherche est simultanément empirique (en ce qu'il a affronté le monde des phénomènes observables) et théorique (en ce qu'il engage nécessairement des hypothèses concernant la structure sous-jacente des relations que l'observation cherche à saisir). Il n'est pas jusqu'à la plus petite opération empirique – le choix d'une échelle de mesure, une décision de codage, la construction d'un indice ou l'inclusion d'un item dans un

⁴ Il s'agit du « travail théorique fait pour lui-même, de l'institution de la théorie en tant que domaine discursif séparé, fermé et autoréférent » (Wacquant, 1992, p. 32)

⁵ « Le méthodologisme peut se définir comme la tendance à séparer la réflexion sur la méthode de son utilisation effective dans le travail scientifique, à cultiver la méthode pour elle-même » (Wacquant, 1992, p. 31)

⁶ L'anarchisme méthodologique renvoie au «anything goes» proposé par Feyerabend (1975).

Pudelko, B. et Lenoir, Y. (2008). Communication présentée au Symposium International Vilième Université d'été de l'Aude « Education, Recherches et Société » 1-3 juillet 2008, Carcassonne, France.

questionnaire – qui n'implique des choix théoriques conscients ou inconscients, tandis que la plus abstraite des difficultés conceptuelles ne peut être complètement élucidée que par une confrontation systématique avec la réalité empirique» (Wacquant, 1992, pp. 33-34)

Cette dimension épistémologiquement «engagée» du concept de méthode en tant que «procédé de connaissance» a été décrite par Bachelard (1971) en tant que méthode qui «cherche le risque» en mettant «sans cesse en jeu sa constitution même» (p. 130). Dans cette perspective, il s'avère nécessaire de «connaître la méthode à connaître pour saisir l'objet à connaître, c'est-à-dire, dans le règne de la connaissance méthodologiquement valorisée, l'objet susceptible de transformer la méthode de connaître» (*Ibid.*, p. 129). Bourdieu (1980a) ne dit pas autre chose lorsqu'il souligne que l'objectif de toute entreprise sociologique est de «tâcher de contribuer ainsi à ce que son produit devienne à son tour un instrument d'une socio-analyse» (p. 40), donc une structure structurante qui permet d'engendrer une nouvelle objectivation porteuse de changement dans les pratiques d'objectivation antérieures.

3. Le concept de la «pratique de la pratique» selon Bourdieu

Le concept de «rapport pratique à la pratique» caractérisé par un type «spécial» de la logique, à savoir la «logique de la pratique» a été développé par Bourdieu pour rendre compte de l'idée selon laquelle l'activité réellement mise en œuvre par des «agents» ne suit pas «des règles conscientes, et constantes, mais des schèmes pratiques, opaques à eux-mêmes, sujets à varier selon la logique de la situation, le point de vue, presque toujours partiel, qu'elle impose» (Bourdieu, 1980a, p. 26).

Ces «schèmes pratiques» formant «l'*habitus* individuel» constituent «des principes organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente de fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre» (*Ibid.*, p. 88) et, dans ce sens, font «économie» de «l'intention», de «la conscience» et de «la volonté».

Le caractère «non conscient» ou «non transparent à la conscience» du sujet agissant des schèmes organisateurs de la pratique conduit donc Bourdieu à souligner que la

Pudelko, B. et Lenoir, Y. (2008). Communication présentée au Symposium International VIIIème Université d'été de l'Aude « Education, Recherches et Société » 1-3 juillet 2008, Carcassonne, France.

pratique n'est pas rationnelle, dans le sens qu'elle n'est pas organisée par un ensemble de principes explicites et explicitement contrôlés et systématisés par le sujet. Il s'oppose ainsi aux lectures de la pratique qui s'appuient sur la conception de l'activité rationnelle en finalité de Weber (1964a, 1964b) qui implique le recours à la rationalité cognitive-instrumentale. Plutôt que de privilégier une conception de l'action pleinement consciente et rationnelle en fonction de finalités explicites (un sujet totalement autonome) ou, à l'inverse, de l'action comme pur produit d'un déterminisme externe (une absence de sujet), Bourdieu, par la notion d'*habitus*, rend compte «du fait que les conduites (économiques ou autres) prennent la forme de séquences objectivement orientées par référence à une fin, sans être nécessairement le produit, ni d'une stratégie consciente, ni d'une détermination mécanique. Les agents tombent en quelque sorte sur la pratique qui est la leur plutôt qu'ils ne la choisissent dans un libre projet ou qu'ils y sont poussés par une contrainte mécanique» (Bourdieu, 1987, p. 127). Ainsi, Bourdieu réunit dialectiquement les structures objectives, sociohistoriquement produites, et les représentations subjectives et considère qu'elles doivent être analysées dans leurs rapports constitutifs.

Il faut souligner que, dans la perspective de Bourdieu, celle d'une logique limitée, il n'est cependant pas question uniquement de la «rationalité limitée» au sens de Simon (1972). Pour Bourdieu, l'idée de la logique pratique est plus riche car elle repose, d'une part, sur l'idée de «l'économie de logique» les actions de l'«agent» reposant sur un principe de pertinence «fonctionnelle» en retenant les «objets» «dont il a quelque chose à faire ou ceux qui déterminent ce qu'il y a à faire dans la situation considérée» (Bourdieu, 1980a, p. 150). C'est pourquoi Bourdieu insiste qu'«il faut reconnaître à la pratique une logique qui n'est pas celle de la logique pour éviter de lui demander plus de logique qu'elle ne peut donner et de se condamner ainsi soit à lui extorquer des incohérences, soit à lui imposer une cohérence forcée» (*Ibid.*, p. 144). La logique pratique s'inscrit dans l'immédiateté et l'urgence de l'action et requiert, dans ce contexte flou et multiforme, «le sacrifice de la rigueur au profit de la simplicité et de la généralité» (*Ibid.*, p. 144). Cette logique demande des pratiques «pratiques», c'est-à-dire commodes, faciles d'usage et efficaces en fonction du décryptage réalisé de la situation. Bourdieu souligne ainsi l'existence d'une «logique pratique» qui est pratique à la fois parce que ces pratiques «peuvent remplir leurs fonctions pratiques qu'en tant qu'elles engagent, à l'état pratique, des principes qui sont non seulement cohérents – c'est-à-dire capables d'engendrer des pratiques intrinsèquement cohérentes» (*Ibid.*, p. 145) en fonction des situations, et parce qu'elle recourt au principe de l'économie de logique: elle est simple et commode

Pudelko, B. et Lenoir, Y. (2008). Communication présentée au Symposium International VIIIème Université d'été de l'Aude « Education, Recherches et Société » 1-3 juillet 2008, Carcassonne, France.

puisqu'elle ne s'appuie que sur quelques principes générateurs fortement interreliés (des schèmes pratiques) qui imposent la structuration de et dans l'action, c'est-à-dire que cette logique – que nous associons à l'univers de sens commun – est facilement maîtrisée, maniable et opérationnalisable, mais aussi économique en temps et en énergie.

D'autre part, elle est intrinsèquement liée à l'idée que cette limitation de la «rationalité» est surtout «sociale» en raison de la genèse sociale des schèmes pratiques: «La rationalité est limitée non seulement parce que l'information disponible est limitée, et que l'esprit humain est génériquement limité, qu'il n'a pas les moyens de penser complètement toutes les situations, surtout dans l'urgence de l'action, mais aussi parce que l'esprit humain est socialement limité, socialement structuré, qu'il est toujours, qu'on le veuille ou non, enfermé – sauf à en prendre conscience – «dans les limites de son cerveau» - comme disait Marx, c'est-à-dire dans les limites de catégories qu'il doit à sa formation» (Bourdieu, 1992, p. 101-102).

Mais la logique de la pratique est aussi «socialement limitée» en raison des contraintes structurelles du champ qui déterminent sa mise en œuvre. Ce dernier est conçu par Bourdieu comme «système structuré de forces objectives, une configuration relationnelle dotée d'une gravité spécifique qu'elle est capable d'imposer à tous les objets et les agents qui y pénètrent» (Wacquant, 1992, p. 23). En effet, d'un point de vue synchronique, la pratique possède sa propre cohérence et systématisme qui, bien que «floue et approximative» est néanmoins «réelle», c'est-à-dire capable de produire des résultats satisfaisants du point de vue «intérieur» de la pratique, c'est-à-dire par référence à ses propres critères logiques qui reproduisent l'*habitus* collectif. C'est également la mise en œuvre des schèmes pratiques qui fait que la pratique peut être relativement indépendante par rapport aux déterminations extérieures du présent immédiat d'une part, et par rapport à l'avenir d'autre part. C'est pourquoi on ne peut pas parler du caractère téléologique de la pratique, mais au mieux de son caractère téléonomique⁷, à savoir d'une sorte de «fausse détermination de l'avenir» par la présence active du passé individuel

⁷ A rapprocher avec la conception de Piaget (1974b) qui a distingué la dimension téléonomique de l'action d'une dimension téléologique dans laquelle le but s'apparente à la «finalité» dans le sens d'une action du futur sur le présent, c'est-à-dire d'une détermination causale du présent par un état futur. Dans la conception téléonomique, il faut distinguer la finalité de l'action intentionnelle de l'ordre de «motivation» de l'acte d'une finalité habituellement décrite en tant que «but», la première pouvant conduire à l'émergence de la seconde. Conséquemment, Piaget souligne que le «but» peut être plus ou moins conscient pour le sujet, puisque sa réalisation progressive résulte autant de l'histoire du sujet (dont les schèmes sont la «mémoire incorporée») que de la motivation de l'acte.

Pudelko, B. et Lenoir, Y. (2008). Communication présentée au Symposium International VIIIème Université d'été de l'Aude « Education, Recherches et Société » 1-3 juillet 2008, Carcassonne, France.

mais aussi collectif dans l'actualisation temporelle du «champ des pratiques». L'activité pratique est ainsi le produit du fonctionnement combinatoire d'un petit nombre de schèmes générateurs (structurants car structurés) unis par des relations de substituabilité pratique. Mais Bourdieu (1992, pp. 97-99) précise qu'il ne s'agit cependant pas des «habitudes» au sens de la reproduction mécanique des schèmes à la manière d'un déterminisme qui reposerait sur un «mécanisme sans agent», mais plutôt des «stratégies» qui sont créatives dans les limites de rationalité pratique, immanente à un système historique des rapports sociaux et donc transcendant à l'individu.

D'un point de vue diachronique, l'*habitus* d'un «agent» constitue un système subjectif indissociable de l'individualité organique (telle que donnée à la perception immédiate de «Soi» – *intuitus personnae* ou aperception) et dont la formation dépend toujours de la singularité des trajectoires sociales auxquelles correspondent des séries de déterminations chronologiquement ordonnées et irréductibles les unes aux autres: «Chaque système de dispositions individuel est une variante structurale des autres, où s'exprime la singularité de la position à l'intérieur de la classe et de la trajectoire (historique)» (Bourdieu, 1992, p. 101).

Ainsi, selon Bourdieu, «singulier» ne veut pas dire «individuel», puisqu'il est la «subjectivité socialisée» ou plutôt «socialité individualisée» dans le sens qu'il résulte de l'internalisation (incorporation) des schèmes de perception, d'appréciation et d'action collectivement et historiquement élaborés: «L'exposition répétée à des conditions sociales définies imprime au sein des individus un ensemble de dispositions durables et transposables qui sont l'intériorisation de la nécessité de leur environnement social, inscrivant à l'intérieur de l'organisme l'inertie structurée et les contraintes de la réalité externe» (Wacquant, 1992, p. 23).

Étant donné cette conceptualisation de la pratique en tant que mise en œuvre de l'*habitus*, pratique singulière et non consciente d'elle-même, comment Bourdieu envisage-t-il la possibilité pour un «agent» de rendre compte de sa pratique? Autrement dit, l'«agent» peut-il devenir conscient et (re)connaître les schèmes pratiques qui organisent son activité? La position de Bourdieu semble ambiguë à ce sujet. D'une part, il avance que l'«agent», une fois qu'il réfléchit sur sa pratique se prive, par le fait même d'adopter une posture réflexive, de la possibilité d'exprimer la vérité de sa pratique: «Et tout porte à croire que, dès qu'il réfléchit sur sa pratique, se plaçant ainsi dans une posture quasi théorique, l'«agent» perd toute chance d'exprimer la vérité de sa pratique,

Pudelko, B. et Lenoir, Y. (2008). Communication présentée au Symposium International Vilième Université d'été de l'Aude « Education, Recherches et Société » 1-3 juillet 2008, Carcassonne, France.

et surtout la vérité du rapport pratique à la pratique: l'interrogation savante l'incline à prendre sur sa propre pratique un point de vue qui n'est plus celui de l'action sans être celui de la science, l'incitant à engager dans les explications qu'il propose de sa pratique» (Bourdieu, 1980a, pp. 152-153).

Cette impossibilité du retour sur soi (c'est-à-dire sur le passé) serait liée principalement au caractère «incorporé» et «non conscient» des schèmes pratiques, qui ne peuvent fonctionner correctement qu'en se déployant dans le temps en situation ou «en acte»⁸: «les agents ne peuvent faire maîtriser adéquatement le modus operandi qui leur permet d'engendrer des pratiques rituelles correctement formées qu'en le faisant fonctionner pratiquement, en situation, et par référence à des fonctions pratiques» (*Ibid.*, p. 152). Ces pratiques, dont les fondements demeurent obscurs, inconscients aux êtres humains socialisés d'une certaine manière, leur paraissent chargées de sens: elles sont «habitées par un sens commun. C'est parce que les agents ne savent jamais complètement ce qu'ils font que ce qu'ils font a plus de sens qu'ils ne le savent» (*Ibid.*, p. 116). Et ces pratiques se constituent sur la base de l'*habitus* qui assure «le fondement d'une sorte de consensus sur cet ensemble d'évidences partagées qui sont constitutives du sens commun» (Bourdieu, 1994, p. 126).

De plus, Bourdieu remarque qu'en adoptant une posture théorique, l'«agent» court le risque de tomber dans «le «piège le plus subtil» celui de la «l'explication illusoire» puisque la mise en mots de la pratique dissimule celle-ci et même peut la renforcer en instituant en normes de pratique les principes supputés de sa production du fait que « les agents recourent volontiers au langage ambigu de la règle, celui de la grammaire, de la morale et du droit, pour expliquer une pratique sociale qui obéit à de tout autres principes» (Bourdieu, 1980a, p. 175)

Enfin, Bourdieu constate que lorsque l'«agent» produit «spontanément» un retour réflexif sur l'action, comme c'est habituellement le cas lors de l'échec des automatismes, ce retour également reste subordonné à la logique pratique, qui cherche la maximisation de l'effort dépensé et, par conséquent n'a «rien de commun avec l'intention d'expliquer comment le résultat a été atteint, et moins encore de tâcher de comprendre (pour comprendre) la logique de la pratique» (*Ibid.*, p. 153).

⁸ On notera ici que la proposition selon laquelle «le sens pratique ne peut fonctionner à vide, en dehors de toute situation» conduit Bourdieu à conclure à l'inefficacité des enquêtes par questionnaires.

Pudelko, B. et Lenoir, Y. (2008). Communication présentée au Symposium International Vilième Université d'été de l'Aude « Education, Recherches et Société » 1-3 juillet 2008, Carcassonne, France.

Bourdieu en conclut que l'agent « n'est pas mieux placé pour apercevoir et porter à l'ordre du discours ce qui règle réellement sa pratique que l'observateur qui a sur lui l'avantage de pouvoir appréhender l'action du dehors, comme un objet, et surtout de pouvoir totaliser les réalisations successives de l'habitus (sans avoir nécessairement la maîtrise pratique qui est au principe de ces réalisations et la théorie adéquate de cette maîtrise (*Ibid.*, p. 152).

Peut-on en conclure que Bourdieu considère qu'il est impossible pour un sujet de réfléchir sur sa pratique et de rendre «conscients» les schèmes pratiques «non conscients» qui la génèrent? La possibilité (et la nécessité) de l'objectivation du sujet objectivant ou de la socioanalyse, la prise de conscience qui rend possible la «transmutation» des principes pratiques «agis» en principes symboliques maîtrisables et donc en instruments de connaissance de la pratique serait-elle un privilège réservé au seul sociologue?

Nous ne le pensons pas, car Bourdieu affirme par ailleurs sa conviction que seule la maîtrise réflexive des schèmes pratiques et la prise de conscience du social à l'intérieur de soi, permet à l'«agent» de devenir «quelque chose comme un sujet» (Bourdieu, 1992, p. 111) : «aussi longtemps que les agents agissent sur la base d'une subjectivité qui est l'intériorisation de l'objectivité, ils ne peuvent que rester les sujets apparents d'actions qui ont pour sujet la structure. *A contrario*, plus ils prennent conscience du social à l'intérieur d'eux-mêmes en s'assurant une maîtrise réflexive de leurs catégories de pensée et d'action, moins ils ont de chances d'être agis par l'extériorité qui les habite» (Wacquant, 1992, p. 39).

Cette prise de conscience est conçue par Bourdieu comme une libération du déterminisme de l'inconscient tapi dans les schèmes pratiques: «La socioanalyse peut, en portant au jour l'inconscient social en inscrit dans les institutions aussi bien qu'au plus profond de nous, nous offrir un moyen de nous libérer de cet inconscient qui conduit ou contraint nos pratiques» (*Ibid.*, p. 39).

Mais cette liberté d'agir du sujet ne peut être obtenue qu'au prix «d'un travail constant et méthodique d'explicitation» (Bourdieu, 1992, p. 112) qui conduit le sujet à la maîtrise consciente de son «rapport à la pratique»: «Au fond, le déterminisme n'opère pleinement qu'à la faveur de l'inconscience, avec la complicité de l'inconscient. Pour qu'il s'exerce sans frein, il faut que les dispositions soient abandonnées à leur libre jeu. Cela signifie que les agents n'ont quelque chance de devenir quelque chose comme des «sujets» que dans la mesure, et dans la mesure seulement, où ils maîtrisent consciemment

Pudelko, B. et Lenoir, Y. (2008). Communication présentée au Symposium International Vilième Université d'été de l'Aude « Education, Recherches et Société » 1-3 juillet 2008, Carcassonne, France.

la relation qu'ils entretiennent avec leurs dispositions, choisissant de les laisser «agir» ou au contraire de les inhiber, ou, mieux, de les soumettre, suivant une stratégie imaginée par Leibniz pour gouverner les passions, à des «volontés obliques» et d'opposer une disposition à une autre» (*Ibid.*, p. 111).

Nous proposons par conséquent que l'insistance de Bourdieu sur la nécessité de reconnaître l'écart entre les deux types de rapports à la connaissance (la pratique «pratique» et la pratique «théorique») ne peut pas être assimilée à l'impossibilité, pour un «agent» d'accéder à une connaissance de sa propre pratique à travers un acte de «conscientisation» (prise de conscience) de ce qui est «non conscient» dans la pratique. Mais, à l'étape actuelle de notre recherche, il nous apparaît toutefois que les propositions de Bourdieu sur ce processus d'objectivation en tant que «méthode» de connaissance de la «logique de la pratique» ne sont pas «évidentes», car formulées souvent par la négative, en quelque sorte «en creux» de son discours principal. Elles doivent donc être reformulées en termes «positifs». Parmi ces propositions, nous retenons les suivantes (on remarquera que, pour Bourdieu l'idée de «la réflexion» implique toujours celle de la «la verbalisation»):

- la réflexion sur la pratique «spontanée» au cours de la pratique demeure dans le registre de la logique de la pratique;
- l'«agent» ne possède pas «spontanément» la capacité de «réfléchir» sur sa pratique»;
- la réflexion sur la pratique présente un défi particulier du fait de son «incorporation dans l'action» qui fait qu'elle ne peut pas «fonctionner à vide»;
- comme la réflexion sur la pratique passe forcément par la «mise en mots», le discours sur la pratique présente un danger de verbalisation «rationnelle» conforme à l'*habitus* collectif et aux attentes sociales de la situation de la verbalisation sur la pratique (donc de l'interlocuteur).

Plusieurs pistes pour remédier à ces «difficultés» sont tracées par Bourdieu (1980a), ainsi:

- ne pas interroger l'«agent» sur «la raison d'être de sa pratique» (p. 152);
- porter attention aux omissions «aux travers des silences et des ellipses de l'évidence» (p. 152);

Pudelko, B. et Lenoir, Y. (2008). Communication présentée au Symposium International VIII^{ème} Université d'été de l'Aude « Education, Recherches et Société » 1-3 juillet 2008, Carcassonne, France.

- porter attention à la qualité même des questions (et à l'attitude de l'interlocuteur) qui devraient permettre au sujet de «s'abandonner au *langage de la familiarité*», lequel «semble au discours de «l'historien original» de Hegel qui «vivant dans l'esprit de l'événement», assume les présupposés de ceux dont il raconte l'histoire, il [ce langage] donne des chances des chances de découvrir, par son obscurité même et par l'absence des fausses clartés des propos demi-habiles à l'usage des profanes, la vérité de la pratique comme cécité à sa propre vérité» (p. 153).

4. Les méthodes de la rétrospection suscitée

Dans cette section, nous présentons brièvement les «théories minimales» de la rétrospection suscitées élaborées par les chercheurs qui ont proposé les trois méthodes suivantes: l'entretien d'explicitation (Vermersch), l'autoconfrontation croisée (Clot) et l'observatoire du cours de l'action (Theureau).

4.1. L'entretien d'explicitation (Vermersch)

Vermersch a consacré plusieurs ouvrages à la «verbalisation de l'action» qui, selon lui, n'a pas reçu toute l'attention qu'elle mérite (Vermersch, 2003)⁹. Il a élaborée une méthode, connue sous le nom de l'«entretien d'explicitation» dont l'objectif est la description du déroulement de l'action, telle qu'elle a été effectivement mise en œuvre dans une tâche réelle. Il conçoit l'action en termes de la réalisation de la tâche dans sa dimension procédurale caractérisée par une bonne part d'«implicite», c'est-à-dire par le «non-conscient» qu'il assimile à la dimension «préréfléchie» de l'action. Vermersch (2003) s'appuie ainsi en même temps sur les propositions piagétienne de «l'action comme connaissance autonome» et sur la phénoménologie de Husserl, selon laquelle le sujet peut avoir conscience du monde, sans être pour autant conscient qu'il était à ce moment-là conscient du monde. La «prise de conscience» de cette dimension préréfléchie consiste alors en «passage d'un mode de conscience (conscience non consciente d'elle-même) à un autre moins restreint, passage d'un existant ne contenant pas Je à un existant qui le contient (conscience consciente d'elle-même)» (p.74). Vermersch (2003) souligne que «l'absence de prise de conscience est donc inobservable au moment même,

⁹ Une bibliographie et un glossaire, de même que très nombreux ouvrages sont accessibles sur le site du Groupe de recherches sur l'explicitation (GREX), à l'adresse <http://www.es-conseil.fr/GREX>. Dans cet article nous nous référons principalement à Vermersch (2003).

Pudelko, B. et Lenoir, Y. (2008). Communication présentée au Symposium International VIIIème Université d'été de l'Aude « Education, Recherches et Société » 1-3 juillet 2008, Carcassonne, France.

puisque ce serait une contradiction: je prends conscience de ne l'être pas» (*Ibid.*, p. 75). En revanche, le «moment où nous nous posons la question fait que la position réflexive crée la prise de conscience» (*Ibid.*, p. 75). Il propose de concevoir la «prise de conscience» du «conscientisable» en tant qu'un véritable «travail cognitif» consistant essentiellement en processus de «mise en mots» qui va opérer le découpage du flux du vécu en différents «domaines du verbalisable». La verbalisation du vécu du « domaine de l'action » concerne seulement un aspect de ce qui est vécu, c'est-à-dire la succession d'actes élémentaires que le sujet met en œuvre pour atteindre le but. Cette prise de conscience de l'action conçue et modélisée par Vermersch est fondée sur la théorie piagétienne de prise de conscience de l'action (Piaget, 1974a, 1974b) selon laquelle celle-ci opère «de la périphérie au centre» (Piaget, 1974a, p. 263) et dont les mécanismes sont l'abstraction empirique et l'abstraction réfléchissante.

L'hypothèse selon laquelle cette dimension non consciente et préréfléchie est «conscientisable» et donc «verbalisable» par le sujet «moyennant quelques précautions» fonde la possibilité même de la mise en œuvre de l'entretien d'explicitation. La prise de conscience dans le domaine de l'action peut être suscitée par la médiation des questions de l'intervieweur formulées de manière à accroître leur validité *a priori*, c'est-à-dire à augmenter la probabilité qu'elles relatent bien la réalité de ce qui s'est passé. La technique de conduite de l'entretien d'explicitation a été élaborée en s'appuyant, d'une part, sur un modèle cognitif de la structure de l'action qui décrit la hiérarchisation des actions et permet ainsi d'aborder premièrement, différents niveaux d'analyse en termes de granularité de la description et deuxièmement, les fonctions qu'elles occupent dans le déroulement: des actions de prise d'information, d'identification, de réalisation, d'exécution. D'autre part, elle s'appuie sur une hypothèse de la remémoration en termes de «mémoire concrète» en s'appuyant notamment sur la conception de Gusdorf (1951). La « mémoire concrète » est «une mémoire autobiographique ou, de manière plus générale, épisodique, au sens indexée sur un contexte. Mais il faut y rajouter, pour être exact, une notation de vie, de sensorialité, de vivacité, de chaleur, qui se traduit phénoménologiquement par un sentiment de «revivre». Si cette notation n'est pas présente, on a une mémoire qui est subjectivement complètement différente, en ce sens qu'elle n'est pas reconnue par le sujet comme étant sa mémoire» (Vermersch, 2004, p. 103).

Par conséquent, la technique d'entretien d'explicitation consiste à favoriser, chez le sujet, «la position de parole impliquée», à savoir que le sujet, au moment où il parle de la

Pudelko, B. et Lenoir, Y. (2008). Communication présentée au Symposium International Vilième Université d'été de l'Aude « Education, Recherches et Société » 1-3 juillet 2008, Carcassonne, France.

situation passée doit être «présent en pensée au vécu de cette situation»: «Je ne peux prendre conscience que je n'avais pas conscience qu'après coup, et à condition d'adopter une position cognitive incarnée, c'est-à-dire qui soit présente à la situation passée» (*Ibid.*, p. 74). Plusieurs indicateurs de cette prise de position incarnée sont mis de l'avant par Vermersch, tels que le décrochage du regard (regard qui se fige, défocalisation), le ralentissement du rythme de parole, la congruence du verbal et du non verbal.

Ainsi deux conditions essentielles doivent être remplies afin d'amener le sujet à prendre cette position cognitive incarnée. D'une part, l'entretien doit faire référence à une tâche ou une situation réelle. D'autre part, la médiation sous forme d'un guidage de la part d'un intervieweur est nécessaire. Cette médiation doit respecter deux grands principes dans la formulation des questions:

- 1) ne pas poser de questions qui induisent des réponses de l'ordre du déjà conceptualisé, et donc éviter tout ce qui est demande d'explication directe, en particulier les questions du type «pourquoi»;
- 2) formuler des questions qui guident vers le préréfléchi, de façon à induire une réponse ponctuelle et descriptive.

Vermersch souligne que si cette technique est «largement contre-intuitive», elle peut être apprise¹⁰.

4.2. L'autoconfrontation (Clot)

Clot (2006) s'intéresse à l'analyse psychologique de travail qu'il définit comme « une clinique de l'activité appuyée sur des formes différenciées de co-analyse du travail» (p. 133). Dans ce cadre, il s'attache à élaborer «une méthodologie qui cherche une troisième voie au-delà d'une psychologie strictement «compréhensive» et d'une psychologie «explicative». Ni explication externe par le chercheur, ni simple description du vécu par le sujet, l'analyse associe explication et compréhension lorsque la même activité est re-décrite dans un nouveau contexte. La «bonne» description est la re-description. Conduite en collaboration entre le chercheur et les travailleurs concernés, elle fournit souvent l'explication attendue» (*Ibid.*, p. 137).

¹⁰ Les formations offertes par l'association GREX permettent donc d'apprendre les techniques de médiation.

Pudelko, B. et Lenoir, Y. (2008). Communication présentée au Symposium International Vilième Université d'été de l'Aude « Education, Recherches et Société » 1-3 juillet 2008, Carcassonne, France.

En se référant notamment à Vygotski et à Bakhtine, ce chercheur insiste sur l'idée selon laquelle seule une nouvelle action sur l'action permet le réfléchissement de l'action et conduit à la création d'un sens nouveau: «l'analyse du travail est inséparable de la transformation de ce dernier, en ce qu'elle fait exister autrement dans son propre système de référence ce qui existait déjà avant elle, dans le système de référence des acteurs [...]. Ni pré-constitué chez les sujets, ni décrété par le chercheur, le sens des situations analysées apparaît dans le rapport entre une situation donnée et une autre situation. Ce phénomène de production du sens est d'ailleurs une expérience courante» (*Ibid.*, p. 137).

Il propose qu'on peut chercher à recréer ce phénomène de production de sens « artificiellement ». La méthode qu'il préconise est la situation « d'auto-confrontation croisée », qui consiste à susciter un commentaire des données vidéo de l'opérateur sur son travail. Clot insiste sur le fait que l'activité de verbalisation réalisée par le sujet dans cette situation est une activité en soi se superposant à celle que l'on cherche à comprendre et pas seulement un moyen d'accéder à une autre activité. Son hypothèse selon laquelle « toute activité est adressée », le conduit à souligner l'importance du destinataire de l'analyse : « L'activité de commentaire ou de verbalisation différée des données recueillies, selon qu'elle est accomplie pour le psychologue ou pour les pairs, donne un accès différent au réel de l'activité du sujet. Elle est ré-adressée dans chaque cas. C'est que la parole du sujet n'est pas seulement tournée vers son objet (la situation visible) mais tout autant vers l'activité de celui qui la recueille » (*Ibid.*, p.142)

Si le changement de destinataire de l'analyse modifie l'analyse, ces modifications elles-mêmes doivent être exploitées car elles sont informatives pour l'analyste et pour l'analysé: «loin de traiter ces phénomènes comme un obstacle, nous proposons d'en faire un atout méthodologique. Le sujet cherche chez le psychologue et chez le pair-expert de quoi agir sur eux. Il ne cherche pas d'abord en lui-même mais dans l'autre. D'une façon ou d'une autre il lutte contre une compréhension incomplète de son activité par ses interlocuteurs, il soupçonne chez eux cette incompréhension insuffisante et veut la prévenir [...] du coup il voit sa propre activité «avec les yeux» d'une autre activité. [...] C'est ainsi qu'il trouve, sans forcément le chercher, quelque chose de neuf en lui-même. Mais du coup les différences entre les deux destinataires deviennent capitales. Le sujet [...] regarde son activité avec les yeux de deux autres activités, par ailleurs discordantes. Nos recherches méthodologiques ont voulu utiliser pleinement les ressources de cette dissonance» (*Ibid.*, p.143).

Pudelko, B. et Lenoir, Y. (2008). Communication présentée au Symposium International Vilième Université d'été de l'Aude « Education, Recherches et Société » 1-3 juillet 2008, Carcassonne, France.

Clot insiste donc sur le fait que l'évocation de l'activité passée ne peut pas être un simple rappel d'événements passés indépendants des intentions présentes du sujet à l'égard des autres et de lui-même, même à son insu. Cette évocation va être favorisée si l'activité d'autoconfrontation est adressée à un destinataire moins «connaissant» que lui, car et dont» la naïveté professionnelle» fera obstacle à la «complicité des consciences et des inconscients» obligeant du même coup le sujet à modifier son «style» ou sa manière signifière de penser le «genre» de son activité. L'activité d'autoconfrontation est donc toujours partie prenante dans la transformation de l'activité individuelle et collective du travail, puisque, selon Clot: «Un cycle s'établit entre ce que les travailleurs font, ce qu'ils disent qu'ils font et, pour finir, ce qu'ils font de ce qu'ils disent. Dans ce processus, l'activité dirigée «en soi» devient une activité dirigée «pour soi». Les horizons de l'activité se déplacent avec les sujets en changeant du genre ou plutôt, activité appartient à plusieurs genres, ce faisant elle se «décante» et «se dépose» en contribuant à réévaluer les genres qu'elle traverse» (*Ibid.*, p.144)

Dans ce cadre, l'activité d'autoconfrontation croisée comporte trois phases. La première phase consiste à choisir les situations qui feront l'objet de l'analyse par un collectif des professionnels représentatif de la situation. Ces professionnels, retenus en fonction des critères élaborés par les demandeurs de l'analyse, forment ensemble le «milieu associé» à la recherche. Ils sont des interlocuteurs et privilégiés de l'équipe de recherche tout au long de l'analyse, qui constitue ainsi un véritable travail de co-conception, donc de co-analyse. Cette phase comporte également des observations de situations par les chercheurs eux-mêmes afin de «nourrir la co-conception » (*Ibid.*, p. 144).

Durant la deuxième phase, les matériaux filmés sont repris et retravaillés avec le collectif associé à la recherche, ce qui permet de produire des documents vidéo dans le but de l'auto-confrontation simple (sujet-chercheur-images) et de l'auto-confrontation croisée (deux sujets-chercheur-images). « C'est le début d'un dialogue professionnel entre deux professionnels confrontés à la même situation » (*Ibid.*, p. 144).

La troisième et dernière phase consiste en retour devant le «milieu associé» qui fait l'analyse et la co-analyse. « Dans cette dernière phase se produit ce qu'on peut appeler une percolation de l'expérience professionnelle mise en discussion à propos de situations rigoureusement délimitées. (*Ibid.*, p. 144).

Pudelko, B. et Lenoir, Y. (2008). Communication présentée au Symposium International Vilième Université d'été de l'Aude « Education, Recherches et Société » 1-3 juillet 2008, Carcassonne, France.

Notons que Clot utilise également dans ses recherches la « méthode de sosie » adaptée de Oddone (1984) qui constitue une méthode d'autoconfrontation plus « légère », mieux adaptée aux situations de formation. Cette méthode ne nécessite pas le recours à la vidéoscopie. Le sujet volontaire reçoit la consigne suivante : « suppose que je suis ton sosie et que demain je me trouve en situation de devoir te remplacer dans ton travail. Quelles sont les instructions que tu devrais me transmettre afin que personne ne s'avise de la substitution ? » (*Ibid.*, pp. 152-153). L'autoconfrontation s'opère ici en deux temps : tout d'abord le sujet se confronte à lui-même par la médiation de l'activité réglée du sosie, puis il se mesure aux traces matérialisées de cet échange, par la médiation d'une activité d'écriture, éventuellement adressée à d'autres que le sosie.

4.3. Observatoire du travail relatif au cours de l'action (Theureau)

La théorie du cours d'action proposée par Theureau s'inscrit dans le paradigme d'enaction de Varela (1989) dont l'hypothèse principale est que le système formé par un acteur et son environnement constitue un système autonome, c'est-à-dire opérationnellement clos (Theureau et Donin, 2006, p. 222). L'hypothèse de « clôture opérationnelle » d'un système vise à exprimer « sa capacité fondamentale à être, à affirmer son existence et à faire émerger un monde qui est signifiant et pertinent pour lui tout en n'étant pas prédéfini à l'avance » (*Ibid.*, p. 222). La dynamique de l'interaction entre le sujet et l'environnement est, dans cette perspective, toujours « asymétrique », ce qui veut dire que l'acteur « interagit seulement avec ce qui, dans cet environnement, l'intéresse ou plutôt – pour ne préjuger en rien du caractère conscient ou non de cet intérêt – est source de perturbations pour lui, c'est-à-dire pertinent pour son organisation interne à l'instant considéré » (*Ibid.*, p. 222).

Selon Theureau (2004), ce « couplage structurel » du premier ordre (co-détermination des structures internes des acteurs et des structures externes dont celles de l'environnement social) est susceptible d'une description symbolique dans le cadre des sciences humaines et sociales, cette description constituant à son tour un couplage structurel particulier car « linguistique » (dit « du troisième ordre ») étant donné que « chaque fois qu'un observateur décrit les interactions qui se produisent entre deux ou plusieurs organismes comme si la signification qu'il leur attribuait déterminait le cours de ces interactions, [il] effectue une description en termes sémantiques. Nous appelons linguistique un comportement communicatif ontogénique, c'est-à-dire un comportement qui naît dans un couplage structurel ontogénique et qu'un observateur peut décrire en

Pudelko, B. et Lenoir, Y. (2008). Communication présentée au Symposium International Vilième Université d'été de l'Aude « Education, Recherches et Société » 1-3 juillet 2008, Carcassonne, France.

termes sémantiques» (Maturana et Varela, 1987, p. 209, traduit et cité par Theureau, 2004, p. 32).

Le caractère linguistique du «domaine de phénomènes de signification» est, selon Theureau (*Ibid.*) «descriptible» au sens que donne à ce terme l'ethnométhodologie de Garfinkel (1984), à savoir «*observable et rapportable au sens ou les membres disposent de leurs activités et situations à travers ces pratiques situées que sont voir-et-dire*» (Garfinkel, 1984, p. 54, cit. Theureau, 2004, p. 54): «À l'exemple de l'ethnométhodologie de Garfinkel, l'étude du cours d'action fait du «racontable» de la «descriptibilité» (accountability) – non seulement un moyen heuristique d'accéder au mode de structuration des «activités ordinaires naturellement organisées» mais aussi une caractéristique fondamentale de ces activités. Mais elle met l'accent sur la «descriptibilité» attachée à tout instant du déroulement de son activité pour l'acteur lui-même» (Theureau, 2004, p. 54).

Le concept théorique du «cours d'action» tel que proposé par Theureau est donc intrinsèquement lié à la possibilité, pour l'observateur, de le *décrire* au moyen de la verbalisation et de la monstration réalisables par le sujet à tout moment de l'activité: «Le cours d'action, c'est l'activité d'un (ou plusieurs) acteur(s) engagé(s) dans une situation, qui est significative pour ce (ou ces) dernier(s), c'est-à-dire montrable, racontable et commentable par lui (ou eux) à tout instant, moyennant des conditions favorables» (*Ibid.*, p. 48).

Theureau (*Ibid.*) propose d'abord que ce qui peut être «décrit et commenté «par le sujet constitue seulement une partie de son «domaine cognitif» car concernant uniquement ce qui est pour lui significatif. Ce domaine cognitif significatif pouvant être «conscient» ou «non conscient», mais dans les deux cas «descriptible», à la limite «montrable» (susceptible d'une description autre que verbale, y compris l'usage de déictiques, par ex. à l'aide de gestes). Mais il semble que par la suite (voir par exemple Theureau et Donin, 2006) la question de la validité de la description rétrospective de ce qui est «non conscient» dans le cours d'action amène cet auteur à reconsidérer sa théorisation du «cours d'action» et ses implications méthodologiques. Ainsi, il propose d'introduire une hypothèse supplémentaire portant sur «la caractéristique du vécu de l'activité» et qui comporte deux propositions:

«Proposition 1. L'activité humaine à tout instant est accompagnée chez l'acteur considéré de conscience pré-réflexive ou expérience qui inclut en

Pudelko, B. et Lenoir, Y. (2008). Communication présentée au Symposium International Vilième Université d'été de l'Aude « Education, Recherches et Société » 1-3 juillet 2008, Carcassonne, France.

elle ce qu'en entend usuellement par conscience mais aussi tout un implicite de l'activité à tout instant;

Proposition 2. Cette conscience préreflexive ou expérience est l'effet de surface de la dynamique du couplage de l'acteur avec son environnement (y compris social), proposition qui spécifie en termes de conscience préreflexive la formulation présentée plus haut : « La conscience est une propriété émergente du couplage » (Theureau, 2006, p. 225-226).

Pour prendre en compte ces caractéristiques du vécu de l'activité du point de vue de l'acteur, Theureau propose par conséquent l'ajout de deux hypothèses supplémentaires. Selon la première, « l'observation et l'enregistrement de leur comportement et des diverses verbalisations simultanées ou interruptives peuvent ne pas transformer de façon significative leur activité s'ils sont réalisés en respectant diverses conditions éthiques, sociopolitiques et méthodologiques et l'établissement d'une collaboration avec les acteurs » (p. 226). Selon la seconde, « si, de plus, l'acteur se remet à l'instant $t+n$ dans sa situation dynamique à l'instant t , grâce aux traces de son activité à cet instant (produits finaux et partiels de cette activité, enregistrement vidéo et/ou audio, prises de notes par un observateur) et à l'aide à l'utilisation de ces traces apportée par un observateur-interlocuteur, moyennant encore une fois la réalisation de ces conditions, l'acteur peut expliciter à cet instant $t+n$ sa conscience préreflexive à l'instant t » (Theureau, 2006, p. 227).

Parmi les conditions « favorables » à la réalisation d'une rétrospection sur le cours d'action se retrouvent tout d'abord les conditions de re-évocation (re-enaction) qui consistent à « approcher cette dernière du fait qu'elles sont recueillies dans un contexte à la fois proche (temporellement) de l'instant du cours d'action et proche (dans son contenu) du contexte à cet instant » (Theureau, 2004, pp. 79-80). Ces conditions sont d'abord des conditions matérielles de l'interrogation du sujet par l'observateur qui « contraignent le récit et le commentaire et empêchent qu'il ne soit qu'une recomposition normative et/ou fabulatrice pour l'observateur » (*Ibid.*, p.80)¹¹. En effet, Theureau s'appuie sur l'hypothèse de la remémoration en tant qu'acte de reconstruction, en citant à

¹¹ Theureau (2004) souligne que « les récits et les commentaires qui sont faits dans différents autres contextes naturels ou provoqués d'une activité passée constituent bien une pratique humaine qui, comme l'ethnométhodologie l'a montré, est essentielle. Mais ils ne peuvent rien nous apprendre de ferme sur l'activité elle-même. On peut sans risque faire l'hypothèse qu'ils sont en relation avec cette activité, mais la nature de cette relation ne va pas de soi, et demande à être étudiée » (pp. 81-82).

Pudelko, B. et Lenoir, Y. (2008). Communication présentée au Symposium International VIII^{ème} Université d'été de l'Aude « Education, Recherches et Société » 1-3 juillet 2008, Carcassonne, France.

son appui des auteurs tels qu'Edelman (1985) ou Bartlett (1932): «la remémoration n'est pas une réactivation d'innombrables traces inanimées et fragmentaires. C'est une reconstruction ou construction imaginative, que fonde notre attitude face à une globalité active, composée de réactions passées ou d'expériences, en relation avec un petit détail saillant, qui apparaît généralement sous forme d'image ou à travers le langage» (Bartlett, 1932, p. 177, traduit et cité par Theureau, 2004, p. 81).

C'est pourquoi «la remémoration, comme construction en contexte des perceptions et interprétations qui furent présentes à un instant et un lieu donnés du cours d'action sera d'autant plus précise, fine et exacte qu'elle sera effectuée près de cet instant et de ce lieu, et dans contexte qui, par sa richesse et par sa composition sera proche du contexte du cours d'action» (Theureau, 2004, p. 81).

Par conséquent, l'interrogation doit troubler le moins possible le cours d'action ou la reconstruction différée de son contexte. Theureau (2004) distingue ainsi deux types de questions que peut poser le chercheur à l'acteur pour l'interroger sur l'activité réalisée. «L'autoconfrontation du premier niveau» consiste à formuler des «relances discrètes»: quoi (action)?, vers quoi (motif terme)?; à la suite de quoi (motif cause)? Le «second niveau d'autoconfrontation» peut, si l'on dispose d'un cadre théorique suffisamment adéquat¹², être développé afin d'accéder à des savoirs effectivement mis en œuvre. Il consiste en questions: pourquoi? (pourquoi ne faites vous pas ce qui est prescrit? Quels sont les sources de panne possible?), etc.

D'autres conditions favorables à la réussite de la rétrospection sont les conditions éthiques (égalité, accord concernant les objectifs de l'étude), conditions relationnelles (confiance mutuelle, soumission prioritaire des résultats de l'étude aux acteurs comme condition de confiance mutuelle), conditions sociales (atmosphère de l'entreprise, etc.) et les conditions langagières et culturelles d'un consensus entre acteurs et observateurs concernant le cours d'action des premiers (partage d'une même langue et d'une même culture et familiarisation préalable de la part des observateurs).

5. Discussion

Dans son ouvrage présentant une synthèse des travaux dans le domaine de l'analyse psychologique du travail en ergonomie, Leplat (2000) prend en considération (même s'il le fait d'une façon prudente) les apports de Clot et de Theureau pour décrire les

¹² Theureau (2004) ne développe pas davantage cette question.

Pudelko, B. et Lenoir, Y. (2008). Communication présentée au Symposium International Vilième Université d'été de l'Aude « Education, Recherches et Société » 1-3 juillet 2008, Carcassonne, France.

dimensions de la verbalisation qui doivent, selon lui, être prises en compte dans l'étude de l'activité. Les dimensions retenues le conduisent à s'éloigner d'une conception des méthodes verbalisation d'inspiration cognitiviste (par exemple Hoc et Amalberti, 1999). En effet, il souligne d'une part que la verbalisation est une situation sociale, par conséquent l'importance du destinataire au regard de la forme et du contenu de l'interaction verbale ne saurait être sous-estimée. D'autre part, il se préoccupe de l'influence des consignes de verbalisation étant donné le risque d'introduire *a posteriori* une cohérence qui n'existait pas dans l'action ou encore à imputer à l'activité des propriétés qui sont celles de l'utilisation du mode de codage imposé (surtout lorsqu'il s'agit de verbaliser les parties automatisées de l'activité). Ainsi, il conclut que «La mise en œuvre de l'une ou de l'autre des méthodes de verbalisation requiert un certain nombre de précautions pour éviter d'imputer à l'activité des traits qui sont véhiculés par la méthode de verbalisation et propre à celle-ci» (Leplat, 2000, p. 84).

Nous avons présentés précédemment les principales précautions méthodologiques proposées par les trois auteurs dont nous avons décrit les travaux. Mais cette problématique dépasse largement celles des décisions méthodologiques. Si effectivement une théorie minimale des verbalisations semble nécessaire pour décrire l'activité de façon conforme à sa conceptualisation, on constate que ce travail de conceptualisation amène inéluctablement à réfléchir à la question de la conscience, de l'inconscient, de leurs relations réciproques et de leur fonction dans l'activité. Ces conditions sont étroitement liées à la conceptualisation de l'activité, comme le prouve largement le travail de nos auteurs.

Nous avons vu en effet que ces chercheurs, en réfléchissant sur le processus et le produit de la méthode de verbalisation dans l'analyse de l'activité, ont été conduits à réinterroger et à approfondir constamment les cadres théoriques qu'ils élaborent. Ceci est vrai aussi bien pour Vermersch dont les travaux examinent la question de l'introspection en lien avec une approche phénoménologique de la conscience, pour Clot qui élabore sa théorie psychologique du travail sur la fonction psychologique du «genre», forme sociale attendue, historiquement et socialement construite dans l'élaboration du «sens» de l'activité individuelle, que pour Theureau qui, comme on a vu plus haut, est conduit à réexaminer sa conception ethnométhodologique de la validité de la description «consensuelle» du cours d'action afin de mieux prendre en compte sa dimension «préréfléchie».

Pudelko, B. et Lenoir, Y. (2008). Communication présentée au Symposium International VIIIème Université d'été de l'Aude « Education, Recherches et Société » 1-3 juillet 2008, Carcassonne, France.

Concrètement, dans quelle mesure ces travaux nous permettent d'éclairer la question de l'apport de la méthode de rétrospection à l'étude des pratiques dans le cadre conceptuel qui est le nôtre et qui repose largement sur la théorie de la logique de la pratique de Bourdieu? Rappelons que dans la théorie de Bourdieu, la pratique comporte une dimension non consciente à elle-même mais qu'il serait possible de la mettre à jour au prix d'un effort considérable de l'explicitation. La question posée est alors: comment garantir la validité objective du rapport verbal que le sujet peut faire sur cet «effort d'explicitation»?

Comme nous espérons l'avoir montré, les chercheurs dont nous avons présenté les travaux formulent tous les trois une hypothèse semblable selon laquelle

- 1) l'activité réelle possède une dimension non consciente ou encore préréfléchie, irréfléchie, inconsciente, mais il ne s'agit pas cependant de l'inconscient freudien;
- 2) cet inconscient est «signifiant» c'est-à-dire qu'il joue un rôle dans l'activité, même si sa signification n'est pas «connue» du sujet.

Par conséquent, cette dimension «cachée» de l'activité n'est ni un épiphénomène sans importance ni de l'ordre du «subsymbolique», dans le sens de «inaccessible» à la symbolisation, même si on peut avancer qu'il existe des degrés du non-conscient, ce qui n'exclut donc pas qu'il y ait une partie du non-conscient qui ne sera jamais accessible au sujet.

Nos trois auteurs proposent donc chacun une théorie du non-conscient et de ses relations avec la conscience, tout comme de la possibilité de le «conscientiser» ou de rendre accessible à la conscience.¹³ Mais, de façon plus explicite que ne le fait Bourdieu, nos trois auteurs en tirent la conclusion que si l'on souhaite décrire l'activité du point de vue du sujet, il faut nécessairement prendre en compte le problème de l'accès à cet inconscient et, par conséquent, ils posent la question d'une méthode appropriée à son étude. Les trois auteurs proposent qu'il est possible d'accéder à cette dimension non consciente, grâce à la verbalisation produite par le sujet, le langage constituant un moyen

¹³ Cette question est cependant moins claire, selon nous, dans la théorie du cours d'action, son auteur semblant l'avoir «déléguée» à sa théorie sémiologique du signe tétradique fondée sur la théorie de Peirce, notamment à la conception de « l'objet » en tant que « totalité de possibles, hiérarchisée, délimitée mais indéterminée ou déterminée seulement en partie » (Theureau, 2004, p. 142), grâce à laquelle il vise à rendre compte de l'idée selon laquelle « l'engagement de l'acteur dans le monde ressort d'une autre catégorie de l'expérience que celle de « fait », celle de « totalité de possibles » (*Ibid.*, p. 143).

Pudelko, B. et Lenoir, Y. (2008). Communication présentée au Symposium International VIIIème Université d'été de l'Aude « Education, Recherches et Société » 1-3 juillet 2008, Carcassonne, France.

privilegié d'accès à la signification. Dès lors, une «théorie minimale de la verbalisation» qui décrit la possibilité et les moyens d'accéder à cette dimension non consciente s'avère nécessaire pour élaborer et justifier la méthode qui sera employée. Nous venons de voir que c'est effectivement le point central des théories et des méthodes développées par les trois chercheurs présentés. Chacun propose un cadre méthodologique théoriquement déterminé qui permet d'accéder à la dimension non consciente de l'activité et de garantir la validité des données ainsi construites (par rapport au cadre théorique, bien évidemment). Plusieurs modalités des méthodes élaborées peuvent être mises en relation avec les préoccupations de Bourdieu que nous avons repérées dans sa description de la logique de la pratique.

Tout d'abord, l'idée de Bourdieu sur la difficulté d'accéder aux schèmes pratiques du fait de leur «incorporation dans l'action», qui fait qu'ils ne peuvent pas «fonctionner à vide», mais uniquement «en acte» correspond à la préoccupation quant aux conditions de «re-enaction» formulées par Theureau et à celle de «position de parole impliquée» élaborées par Vermersch. Toutefois, les modalités qui favorisent l'accès au vécu, notamment dans sa dimension sensorielle sont conçues différemment par les deux auteurs. Vermersch s'appuie sur la théorie de la «mémoire concrète» ce qui l'amène à insister sur l'ancrage (un élément déclencheur) sensoriel de la remémoration, qui devient ainsi subordonnée à la rencontre d'une sensation portée par un objet, sans dépendre du temps¹⁴. En revanche, Theureau insiste sur la proximité temporelle de la remémoration, la proximité spatiale et contextuelle jouant dès lors la fonction de l'ancrage sensoriel. Quant à l'autoconfrontation croisée, cette dimension est moins présente, puisque Clot, tout en admettant le caractère situé de la rétrospection, insiste sur l'importance de «l'adressage» dans la reconstruction du vécu antérieur du sujet dans son rapport actuel avec son ou ses interlocuteurs. La perspective de Clot est donc plus radicale quant à l'importance de la prise en compte des intentions du sujet (conscientes ou non conscientes), présentes dans la situation de rétrospection suscitée, à l'égard des autres et de lui-même.

¹⁴ Ce phénomène, selon Vermersch (2003, p. 102) attend toutefois encore son explication scientifique : « Ce que le sujet met en mots à partir du réfléchissement du vécu n'a jamais existé auparavant sous cette forme. Le réfléchissement est la création d'une réalité psychologique qui n'existait pas, formellement, auparavant. (...) cette création semble être une transformation d'un matériau vers un autre, du vécu vers le représenté. Reste le problème de comprendre comment il se fait que le vécu reste accessible et puisse être réfléchi si longtemps après. »

Pudelko, B. et Lenoir, Y. (2008). Communication présentée au Symposium International Vilième Université d'été de l'Aude « Education, Recherches et Société » 1-3 juillet 2008, Carcassonne, France.

Ensuite, la proposition de Bourdieu selon laquelle l'agent ne possède pas spontanément la capacité de réfléchir sur sa pratique est reconnue par les trois auteurs dans l'importance qu'ils accordent aux techniques de l'interrogation. Vermersch leur porte une attention toute particulière en proposant des ateliers de formation au guidage de l'entretien d'explicitation. Pour sa part, Clot valorise la dimension dialogique de la conscientisation telle que mise de l'avant par Bakhtine ou Vygotski selon laquelle «je me connais seulement dans la mesure où je suis moi-même un autre pour moi» (Vygotski, 1925, p. 46, cité par Clot, 2006, p. 143).

Également, on peut rapprocher le questionnement de Bourdieu sur la possibilité ou l'impossibilité de mettre en œuvre l'intention de «comprendre pour comprendre» en réfléchissant sur sa pratique avec la formulation des objectifs de la co-analyse par Clot ou ou encore avec la conceptualisation proposée par Vermersch des trois types de buts de l'entretien d'explicitation (s'informer, s'auto-informer et apprendre à s'auto-informer). De façon plus générale, on peut rapporter à cette question toute la problématique de la rétrospection dans l'objectif d'information dans sa relation avec l'objectif de la formation.

En ce qui concerne le danger de «l'explication illusoire» en termes du «langage des règles» ou de la verbalisation «rationnelle» conforme à l'*habitus* collectif et aux attentes sociales décrits par Bourdieu, la réflexion de Clot sur les relations entre le «genre» en tant que condition d'anticipation de l'activité et le «style» et leurs transformations potentielles au cours de l'autoconfrontation croisée, peut, nous semble-t-il, apporter un éclairage intéressant. Selon Clot (2006) le «genre» constitue «le système social des activités reconnues ou interdites dans un milieu professionnel donné. Le genre organise la réciprocité des places et les fonctions, en définissant les activités indépendamment des propriétés subjectives des individus qui les remplissent à tel moment particulier. Il règle non pas directement les relations entre les personnes mais les relations entre professionnels en fixant l'esprit des lieux comme instrument d'action: il dit, sans dire, ce que devrait faire dans cette situation l'inconnu supposé qu'on ne connaîtrait jamais» (p. 44). Quant au «style», celui-ci, «loin encore d'être un attribut psychologique invariant, est toujours situé à l'intérieur du genre ou, plus exactement, au point de collision entre variantes du genre qu'il fait jouer les unes sur les autres de manière diversifiée selon les moments» (*Ibid.*, p. 44)

Pudelko, B. et Lenoir, Y. (2008). Communication présentée au Symposium International Vilième Université d'été de l'Aude « Education, Recherches et Société » 1-3 juillet 2008, Carcassonne, France.

Enfin, l'ensemble de questions sur le langage lui-même, qu'il s'agisse de sa «transparence», de la prise en compte des «silences et des omissions», l'influence des caractéristiques du destinataire de la verbalisation (doit-il être naïf ou familier avec la pratique?) reçoivent des réponses différentes au sein des trois méthodes de rétrospection citées. Ici encore, la réflexion de Clot sur les activités concurrentes (ce qui n'est pas dit mais qui pourrait être dit en relation avec l'activité qui n'est pas réalisée mais pourrait l'être, etc.) mérite, selon nous, une attention particulière¹⁵.

Cette présentation des «théories minimales» guidant l'élaboration et l'emploi des méthodes de rétrospection consécutives par trois chercheurs actifs dans le domaine de l'analyse du travail illustre, nous semble-t-il toute la complexité et la richesse de la problématique de construction des données sur l'activité du point de vue de ceux qui la font. Elle démontre que les options qui s'offrent à un chercheur qui choisit de recourir à la rétrospection suscitée sont nombreuses en raison même des choix théoriques quant à la relation entre la pensée et le langage dans l'activité individuelle et collective. Si l'on accepte l'idée de la médiation instrumentale du langage dans tout processus d'objectivation on obtient une vraie mesure de l'importance de la mise en œuvre du «relationnisme méthodologique» tel que préconisé par Bourdieu.

Ce texte constitue pour nous une sorte de double «entrée en la matière», à la fois conceptuelle et méthodologique que nous aimerions poursuivre sur cette double voie. Au plan conceptuel, nous souhaitons approfondir la théorie de la «logique de la pratique» en lien avec les théories de l'activité et de l'action, et les concepts de «conscience» et de «non-conscient». L'éclairage du structuralisme génétique de Piaget mais aussi la sociologie dialectique de Freitag, la sociologie critique néohégélienne et la pensée socioconstructiviste de Vygotski pourrait être mis à contribution pour mieux concevoir les relations suivantes:

¹⁵ On remarquera également que la question de la conceptualisation de la sémantique «naturelle» de l'action telle que discutée par exemple par Quéré (1993) constitue le point faible des trois méthodes, (et qui devra par conséquent être abordé si l'on choisit une approche de la forme et du contenu de la «communication des consciences» (et des inconscients, selon les mots de Bourdieu) différente de l'option proposée par l'ethnométhodologie. Ce point a déjà été noté par les trois auteurs à titre de développement nécessaire, cf. Theureau, (2004), Clot, (2006), Clot, Ballouard et Werthe, (1998) et Vermersch (2003).

Pudelko, B. et Lenoir, Y. (2008). Communication présentée au Symposium International Vilième Université d'été de l'Aude « Education, Recherches et Société » 1-3 juillet 2008, Carcassonne, France.

- a. entre l'intention et la conceptualisation de l'action;
- b. entre la verbalisation et la conceptualisation;
- c. entre la conceptualisation «spontanée» et la conceptualisation «scientifique»;
- d. entre les différents registres de conceptualisation «spontanée» à la lumière de la distinction proposée par Freitag (1986) sur les différentes modalités épistémiques de l'activité: «quotidienne » et «instrumentale».

Ce travail devrait nous permettre de réexaminer la méthode de rétrospection afin de mieux comprendre à quelles conditions peut-elle permettre d'accéder à la «logique de la pratique»¹⁶ telle que conçue par Bourdieu. Wacquant (1992) traduit bien l'intérêt que nous portons à une démarche «centrée sur le sujet»: «Si les structures de l'objectivité du second ordre (*l'habitus*) sont la version incorporée des structures du premier ordre, alors l'analyse des structures objectives trouve son prolongement logique dans l'analyse des dispositions subjectives, faisant ainsi disparaître la fausse antinomie ordinairement établie entre la sociologie et la psychologie sociale (Bourdieu et de Saint-Martin, 1982, p. 47). Une science adéquate de la société doit donc embrasser à la fois les régularités objectives et le procès d'intériorisation de l'objectivité selon lequel se constituent les principes transindividuels et inconscients de division que les agents engagent dans leurs pratiques» (p. 20).

Références

- Altet, M. (1996). L'analyse des pratiques professionnelles dans la formation des enseignants, In Blanchard-Laville C., Fablet, D. (Éds). *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, 1996, (édition revue et corrigée, 2000).
- Amigues, R., Faita, D. et Saujat, F. (2004). « L'autoconfrontation croisée » : une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle. *Bulletin de Psychologie*, 469, 41-44.
- Bachelard, G. (1971). *Épistémologie. Textes choisis*. Paris: Presses universitaires de France.
- Bartlett, F.C. (1932). *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1980a). *Le sens pratique*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1980b). *Questions de sociologie*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Paris: Éditions de Minuit.

¹⁶ Sans oublier de prendre en considération les exigences pratico-pratiques des recherches sur les pratiques de l'enseignement.

Pudelko, B. et Lenoir, Y. (2008). Communication présentée au Symposium International Vilième Université d'été de l'Aude « Education, Recherches et Société » 1-3 juillet 2008, Carcassonne, France.

- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris: Seuil.
- Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris: Seuil.
- Bourdieu, P. (1992). Les fins de la sociologie réflexive (le séminaire de Chicago). In P. Bourdieu et L. Wacquant, Réponses. Pour une anthropologie réflexive (pp.43-185). Paris: Seuil.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris: Seuil.
- Bourdieu, P. et de Saint-Martin, M.. (1982). La sainte famille. L'épiscopat français dans le champ du pouvoir. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 44-45, 2-53.
- Boring, E.G. (1953). A history of introspection. *Psychological Bulletin*, 50, 3, 169-189.
- Clanet, J. et Talbot, L. (2007). Études des pratiques d'enseignement dans leurs relations aux apprentissages des élèves. Communication présentées aux XIèmes Journées Internationales d'études, CRIE, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec, octobre 2007.
- Clot, Y. (2006). *La fonction psychologique du travail*. Paris: Presses universitaires de France (1^{re} éd. 1999).
- Clot, Y., Ballouard, C. et Werthe, C. (1998). *La validation des acquis professionnels: nature des connaissances et développement*. Rapport pour le ministère de l'Éducation nationale. Paris: Conservatoire national des arts et métiers (CNAM).
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. et Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Pistes* 2(1), np. Document disponible à l'adresse <<http://www.pistes.uqam.ca/v2n1/articles/v2n1a3.htm>>.
- Clot, Y. (2004). Action et connaissance en clinique de l'activité. @ctivités, *Revue électronique*, 1 (1), <http://www.activites.org/>
- de Bruyne, P., Herman, J. et de Schoutheete, M. (1974). *Dynamique de la recherche en sciences sociales: les pôles de la pratique méthodologique*. Paris: Presses universitaires de France.
- Edelman, G. (1985). Neural darwinism : population thinking and higher brain function. In M. Schafto (éd.) *How we know* (pp. 1-30). San Francisco; Harper & Row.
- Ericsson, K. A., & Charness, N. (1997). Cognitive and developmental factors in expert performance. In R. R. Hoffman (Ed.), *Expertise in context. Human and machine*. (pp. 3-41). Menlo Park, CA / Cambridge, MA: AAAI Press / MIT Press.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363-406.
- Ericsson, K. A. et Simon, H. A. (1980). Verbal reports as data. *Psychological Review*, 87, 215-251.
- Ericsson, K.A. et Simon, H. (1984). *Protocol Analysis. Verbal reports as data*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Ericsson, K.A. et Simon, H. (1993). *Protocol Analysis. Verbal reports as data*. (2^e édition révisée). Cambridge, MA: MIT Press.
- Feyerabend, P. (1979). *Contre la méthode. Esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance*. Paris: Seuil (1^{re} éd. 1975).
- Fodor, J.A. (1980). Methodological solipsism considered as a research strategy in cognitive psychology. *Behavioral and Brain Sciences*, 3, 63-109.
- Freitag, M. (1986). Dialectique et société. T 1. Paris /Montréal: Éditions Albert Saint-Martin.
- Freitag, M. (1986). Dialectique et société. T 2. Paris /Montréal: Éditions Albert Saint-Martin.
- Garfinkel, H. (1984). Qu'est-ce que l'Ethnométhodologie ? *Arguments ethnométhodologiques*, 54-99.
- Gusdorf, G., (1951), *Mémoire et personne* (2vol), (Paris , P.U.F)
- Hoc, J.-M. et Amalberti, R. (1999). Analyse des activités cognitives en situation dynamique : d'un cadre théorique à une méthode. *Le Travail Humain*, 62, 97-103.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning : Experience as the source of learning and development*. New Jersey: PTR Prentice Hall.
- Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G. et Durand, M.. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. @ctivités, *Revue électronique*, 5 (1), pp. 58-78, <http://www.activites.org/>

Pudelko, B. et Lenoir, Y. (2008). Communication présentée au Symposium International Vilième Université d'été de l'Aude « Education, Recherches et Société » 1-3 juillet 2008, Carcassonne, France.

- Lenoir, Y., Maubant, P., Hasni, A., Lebrun, J. Zaid, A. Habboub, E., McConnel A.-C. (2007). *A la recherche d'un cadre conceptuel pour analyser les pratiques d'enseignement*. Sherbrooke: Faculté d'Éducation, Université de Sherbrooke (Documents du CRIE et de la CRCIE, n° 2).
- Lenoir, Y., Maubant, P., Lebrun, J., Zaid, A., Lacourse, F., Oliveira, A. A. et Habboub, E. (à paraître). Des zones d'ombre dans l'analyse des pratiques d'enseignement. In P. Maubant et Y. Lenoir (dir.), *La place des savoirs dans les pratiques d'enseignement au primaire: quelles conséquences pour l'enseignement et la formation à l'enseignement?* Paris: L'Harmattan.
- Lenoir, Y. et Vanhulle, S. (2006). Étudier la pratique enseignante dans sa complexité: une exigence pour la recherche et la formation à l'enseignement. In A. Hasni, Y. Lenoir et J. Lebeaume (dir.), *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire dans le contexte des réformes par compétences* (p. 193-245). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Leplat, J. (2000). *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie*. Toulouse: Octarès.
- Leplat, J. et Hoc, J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive*, 3(1), 49-63.
- Maturana, H.R. et Varela, F. (1987). *The tree of knowledge*. Boston/London : Shambala.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., et Perrenoud, P. (1996). *Former des enseignants professionnels, quelles stratégies, quelles compétences ?* De Boeck Université.
- Pastré, P. (1994). Variations sur le développement des adultes et leurs représentations. *Éducation Permanente* 119(2): 33-63.
- Pastré, P. (2004). L'analyse de l'activité professionnelle et son apprentissage. Dans R. Samurçay et P. Rabardel (Eds.), *Recherches en didactique professionnelle* (pp. 17-47). Toulouse: Octarès.
- Paulhan, F. (1929). *La double fonction du langage*. Paris: Félix Alcan.
- Perrenoud, P. (1996). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (Éds). *Former des enseignants professionnels* (pp. 182-207). Bruxelles : De Boeck Université.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Piaget, J. (1974a). *La prise de conscience*. Paris: PUF.
- Piaget, J. (1974b). *Réussir et comprendre*. Paris: PUF.
- Quéré, L. (1993). Langage de l'action et questionnement sociologique in Ladrière, P., Pharo, P. et Quéré, L. (Éds). *La théorie de l'action. Le sujet pratique en débat*. (pp. 53-83). Paris, Éditions CNRS Sociologie
- Saussez, F., Yvon, F. et Loyola, F. (Eds.), (sous presse) *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Québec: Presses de l'Université de Laval.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Theureau, J. (2004). *L'analyse du cours d'action: méthode élémentaire* (2^e édition remaniée). Toulouse: Octarès.
- Theureau, J. et Donin, N. (2006). Comprendre une activité de composition musicale : les relations entre sujet, activité créatrice, environnement et conscience préreflexive. In Barbier, J.-M. et Durand, M. (Éds). *Sujets, activités, environnements. Approches transverses*. (pp. 220-251). Paris : PUF.
- Varela, F.J. (1989). *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*. Paris: Seuil (1^{er} éd. 1980).
- Vermersch, P. (1999). Introspection as practice. *Journal of Consciousness Studies*, 6, 15-42. Version française disponible en ligne : <http://www.es-conseil.fr/GREX/textes%20vermersch/introspection%20comme%20pratique.htm>
- Vermersch, P. (2003). *L'entretien d'explicitation*. (4^{ème} édition). Paris: ESF.
- Vygotski, L. S. (1927/1999). La signification historique de la crise en psychologie (C. Barras et J. Barberies, Trad.). Lausanne-Paris: Delachaux et Niestlé.

Pudelko, B. et Lenoir, Y. (2008). Communication présentée au Symposium International VIIIème Université d'été de l'Aude « Education, Recherches et Société » 1-3 juillet 2008, Carcassonne, France.

Wacquant, L. (1992). Introduction. *In* P. Bourdieu et L. Wacquant, Réponses. Pour une anthropologie réflexive (pp.13-42). Paris: Seuil.

Weber, M. (1964a). *The theory of social and economic organization*. New York, NY: The Free Press (1^{re} éd. 1936).

Weber, M. (1964b). *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*. Paris: Plon (1^{re} éd. 1947).