



HAL
open science

Transmettre un savoir être par la pratique? : La pratique de l'introspection comme moyen de structurer les gestes du réfléchissement ?

Denis Bismuth

► To cite this version:

Denis Bismuth. Transmettre un savoir être par la pratique? : La pratique de l'introspection comme moyen de structurer les gestes du réfléchissement?. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles., Jul 2012, Paris, France. halshs-00803162

HAL Id: halshs-00803162

<https://shs.hal.science/halshs-00803162>

Submitted on 21 Mar 2013

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

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



Communication n° 9 – Atelier 38 : Construction identitaire

Transmettre un savoir être par la pratique ?

La pratique de l'introspection comme moyen de structurer les gestes du réfléchissement ?

Denis Bismuth, consultant en entreprise

Résumé

L'accompagnement en entreprise sert d'outil de résolutions de problèmes ou de moyen de restauration d'une motivation au travail. Mais au delà de cette fonction « orthopédique » de l'accompagnement d'autres finalités sont-elles possibles ? Peut-on observer des effets induits et informels en matière de développement de compétence ? On peut penser que l'émergence de l'accompagnement répond à de nouveaux besoins en comportement d'autonomie et d'autorégulation. Ces nouveaux comportements s'appuient sur de nouvelles compétences. Par un exemple pratique d'accompagnement du management, (les groupes de co-professionnalisation), nous tenterons de jeter les bases d'une réflexion sur l'accompagnement comme moyen de développer les gestes cognitifs nécessaires à la régulation d'un comportement autonome. Nous tenterons d'identifier les méta-compétences en travail dans les activités d'accompagnement.

Mots clés : professionnalisation-analyse de pratiques-management-apprentissage-changement

Introduction

VAE, bilan de compétences, analyse de pratiques... De nouvelles formes de formation apparaissent, dont les significations restent à stabiliser. Toujours est-il que la formation dans le sens classique du « face-à-face pédagogique » n'apparaît plus que comme une des formes possibles de la formation. Une modalité parmi tant d'autres de développement des compétences.

Face aux stratégies pédagogiques classiques, basées sur la transmission de contenu que les sciences de l'éducation ont largement balayées théoriquement depuis la loi de 1971 sur la formation, on voit se développer des stratégies alternatives, dont les principes d'application diffèrent et complètent ces stratégies de formation « classiques » à transmission de contenu.

Ces stratégies de formation « classiques » ont atteint la limite de leur efficacité et ont tendance à laisser une certaine place à des modalités, qui donnent la primauté à l'introspection, à l'expérience du Sujet comme matière de travail pour l'élaboration de sa (trans)formation.

Pourquoi maintenant ?

Quelles sont ces modalités ?

Quels liens peut-on faire entre introspection et apprentissage ?

Apprend-on de son expérience comme on apprend d'un contenu offert en signification ?

Ces modalités développent-elles des compétences ? Si oui, lesquelles ?

A partir d'un exemple de modalité d'analyse de pratiques, nous tenterons de poser quelques jalons pour approfondir ces quelques questions.

Les fondements empiriques de mon questionnement.

Ce questionnement repose sur une pratique d'une dizaine d'années de groupe d'analyse de pratiques de managers au travers d'une modalité conçue pour le management: les groupes de coprofessionnalisation.

Les citations *proposées ici en italique* sont issues de feed back des sessions systématiquement enregistrées et décryptées.

QUELQUES HYPOTHESES DE DEPART.

Injonction de subjectivité, autonomie et introspection.

Le séminaire de recherche du CNAM animé par Jean Marie Barbier en 2004 intitulé « l'Injonction de subjectivité », permettait de mettre en mot ce phénomène social qui concerne l'ensemble du monde du travail. La disparition des collectifs et les règles de fonctionnement de la société néolibérale posent comme principe la primauté du sujet comme responsable de son action. Autonomie, performance et évaluation individualisée, mettent le sujet au cœur de son action. L'acteur est incité à s'autonomiser, sommé de s'autoproduire (définir ses objectifs, écrire sa lettre de mission). Un premier niveau de contradiction peut apparaître, qui concerne le paradoxe qu'il peut y avoir à vouloir ordonner à un sujet d'être autonome et responsable alors qu'il est dans un rapport salarié dont la première caractéristique est le lien de subordination. L'injonction paradoxale pouvant se résumer ainsi : soyez autonome et créatif de votre action tant que cela reste dans un rapport de subordination.

Cette exigence d'autonomie rend le sujet responsable de la gestion de son action. Il ne doit plus se contenter d'être acteur, il faut qu'il soit un acteur autonome, motivé à réussir, maître des significations de son action, capable de challenge et de coopération.

Il doit développer une identité professionnelle pour pouvoir être cet « acteur sujet ».

La sociologie a depuis longtemps montré que la capacité à être autonome est liée à l'existence d'une identité construite. L'injonction d'autonomie s'accompagne donc d'une exigence d'identité professionnelle construite, une professionnalité au sens de R. Wittorski (2003): Contours et contenus d'une profession. Les acteurs de l'entreprise ne peuvent plus se contenter seulement de développer des compétences dans le sens de « savoir-faire », des gestes professionnels tels qu'on peut les acquérir en formation initiale. Gérer son action avec autonomie suppose un engagement identitaire.

Ainsi, « être autonome », « construire le sens de son action », « s'auto produire » suppose des compétences différentes de celle qui rendent possible l'action dans un rapport de subordination direct.

Produire un geste technique et savoir gérer d'une manière autonome les processus qui rendent possible son action, sont deux niveaux de compétences distincts.

Savoir faire ou savoir être ?

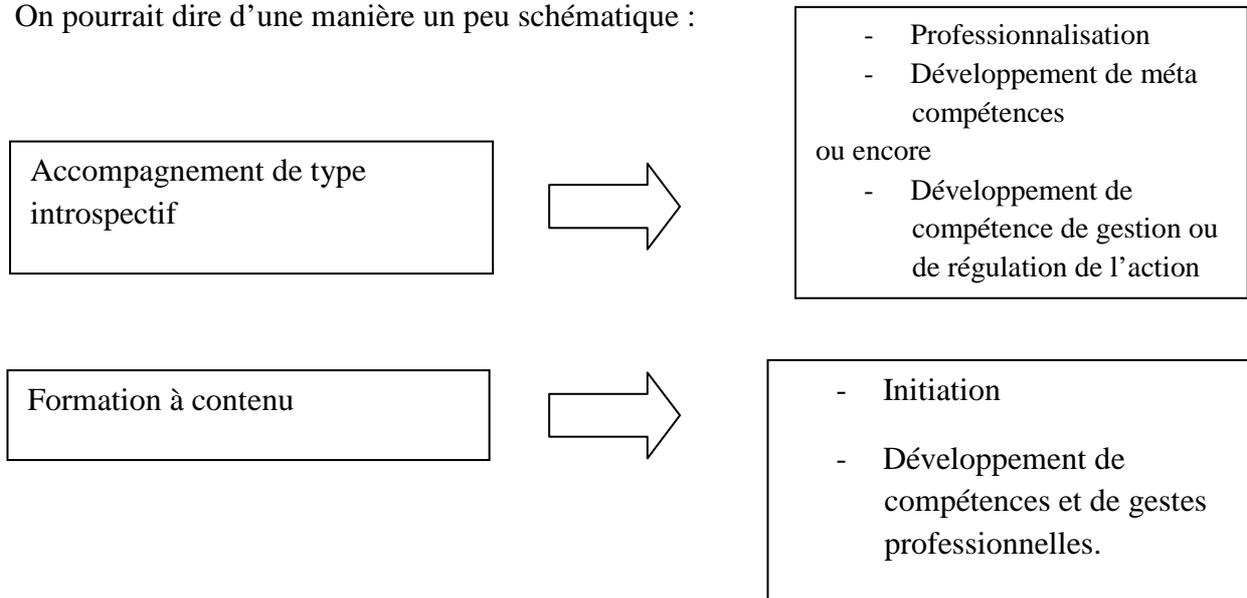
La loi de 1971 sur la formation continue a permis d'instituer et donc d'organiser socialement des processus de formation souvent informels construits sur des modèles de transmissions du type scolaire : un formateur spécialiste de son contenu, un contenu à transmettre et une évaluation de contenu. Cette centration sur le contenu a montré ses limites lorsqu'on a vu arriver des modalités alternatives centrées sur l'apprenant. Les premières méthodes de développement cognitif datant de la fin de la guerre comme l'entraînement mental (J. Dumazedier) ou les programmes de développement cognitifs en vogue dans les années 80 (comme par exemple le Programme d'Enrichissement Instrumental ou les Ateliers de Raisonnement Logique) ont été les prémisses d'une évolution qui pose le Sujet comme acteur de son apprentissage et donc de sa formation.

Mais la question se pose de savoir pourquoi ces stratégies de formation ont dépassé le simple statut de modalités pédagogiques marginales pour devenir des stratégies de développement comme on a pu le voir avec le coaching, la VAE et l'analyse de pratiques. Ces modalités d'accompagnement sont sans doute devenues nécessaires pour répondre à la demande sociale d'« être » au travail, d'exister en tant qu'individu autonome. On parle de bien être, de mal être, de motivation individuelle, de parcours individualisé.... **L'exigence d'être est le corollaire de l'injonction de subjectivité.**

Le lien semble possible entre la nécessité de développer des stratégies qui impliquent l'individu dans son identité et donc fondées en partie sur les démarches d'introspection et l'exigence de développer des compétences de gestion de l'action (J-M Barbier) ou des

métacompétences (D. Bismuth 2005) dans le sens de : « compétence à mettre en jeu des compétences ».

On pourrait dire d'une manière un peu schématique :



En effet l'autonomie des acteurs suppose une compétence à élaborer le sens de leur action pour pouvoir piloter leurs propres processus de signification et de décision (*J.M. Barbier 2008, 2009*). Le sens de son action ne peut se concevoir que par rapport à une certaine représentation de soi et de sa professionnalité. Sans une conscience de sa professionnalité, ou pour le moins un moyen de la questionner, l'acteur, supposé être autonome, erre dans ses doutes sans conscience de ses limites.

En ce sens, on peut penser que l'accompagnement par des modalités du type introspectif est devenu nécessaire pour répondre à la demande sociale d'autonomie. L'autonomie supposant l'engagement identitaire de la personne (*M. Kaddouri 2001*). Il est en effet difficile de prendre et d'assumer une décision, si l'on ne comprend pas le sens de son action et si la représentation que la personne a d'elle-même n'est pas en cohérence avec ce sens.

Cette nécessité de prendre en compte l'engagement identitaire de l'acteur dans la conduite de son action est peut être aussi en partie due à une évolution particulière des pratiques professionnelles. Comme tendent à le montrer les observations des pratiques professionnelles actuelles (*Y.Clot et all.*) l'influence des nouvelles technologies et des automates de la production modifie sensiblement les pratiques professionnelles. Le travail sur les chaînes automatisées renvoie à une activité de gestion de systèmes en auto-fonctionnement, des systèmes à la fois complexes et dynamiques. Cette gestion de systèmes complexes dynamique suppose de la part de celui qui les conduit une activité de pilotage (voir à ce sujet l'article de *R. Amalberti sur la maîtrise des situations dynamiques cité en référence*). Cette activité de pilotage suppose une compétence d'attention et une capacité de diagnostic/ décision pour pouvoir le réguler. Les capacités d'attention sont sans doute plus de l'ordre du savoir être que du savoir faire. En tout cas elles semblent supposer un fort engagement identitaire de la part de l'acteur.

On peut noter que la professionnalisation des managers est fortement impactée par cette problématique. Ce qui après tout n'est pas étonnant dans la mesure où le pilotage d'équipe renvoie bien à une notion de gestion dynamique de systèmes complexes. D'où l'intérêt des entreprises pour les démarches d'analyse de pratiques dans la professionnalisation de leur management.

PEUT-ON FORMER À « ETRE »?

Si la demande sociale tend à pousser les individus à développer des compétences à être, se pose la question de savoir s'il existe des formations à être. La question se pose particulièrement dans le champ du management. Si manager est une façon d'être, une posture, comment s'acquiert cette posture ? Le relatif échec des formations du type « manager coach » a montré la limite que peut constituer le projet de développer par la transmission de contenu pédagogique, la formation à des postures.

Quel processus de formation pose le sujet agissant comme objet central ?

Le surgissement des pratiques de coaching, de VAE ou d'analyse de pratiques, peut apparaître comme une tentative intuitive et pragmatique de répondre à une telle question.

Que peuvent-elles avoir de commun dans leurs modalités ? Et que peut-on dire des effets formatifs de ces pratiques ?

Ces modalités posent comme objet central les savoirs expérientiels du sujet.

Elles ont toutes comme matière de travail et comme objet de transformation la pratique du sujet.

La pratique au sens de J.M. Barbier : le discours sur son activité. En effet, dans les démarches introspectives, le sujet a accès aux représentations qu'il se fait de son activité plus qu'à l'activité elle-même. C'est l'interprétation qu'il fait de l'activité qui est la matière de travail.

Plus que d'intégrer des significations préconstruites telles qu'on peut en trouver dans des démarches de formation à contenu, le sujet est invité à questionner et à reconstruire des significations à partir de son expérience et à propos de son expérience. C'est donc à des recadrages de sens et des mises en perspectives de sens que le sujet est invité.

Ces modalités proposent assez peu de contenu et l'expertise de l'intervenant est surtout dans le pilotage de l'introspection à visée de construction de sens et de signification, mais aussi dans le maintien du but afin de respecter le contrat d'accompagnement.

Professionalisme, professionnalité et professionnalisation

« *Je ne fais pas tellement différemment d'avant, mais maintenant je le fais consciemment et ça change tout* », est une remarque qui revient assez souvent dans les feed back des groupes de coprofessionnalisation. Cette remarque indique un des enjeux des démarches de ce type :

créer de la conscience. Par l'élaboration d'un discours sur son activité, il s'agit de permettre à l'individu d'élaborer une représentation explicite de ce qu'il fait, et peut être aussi des effets de son action.

« Savoir c'est savoir qu'on sait » disait J.P. Sartre. Devenir professionnel ce n'est pas accumuler des connaissances livresques toujours plus nombreuses, mais développer des représentations explicites de son action.

Nous disions précédemment l'importance de la professionnalité dans le développement des compétences de gestion de l'action¹.

L'étymologie de Professionnel² nous alerte sur le lien qu'il peut y avoir entre le professionnalisme et la capacité à produire un discours sur...

Un professionnel pourrait donc être un acteur capable d'élaborer une représentation consciente de son univers professionnel : ses gestes, le sens de son action, les effets sur l'environnement etc... En ce sens on peut faire l'hypothèse d'un lien entre le fait d'élaborer un discours sur sa pratique et la conscience de son identité professionnelle.

Autrement dit une certaine professionnalité (conscience du contenu et des contours de son identité professionnelle) pourrait se développer par une démarche de professionnalisation (accompagnement à l'élaboration d'un discours sur son activité) et pourrait ainsi contribuer à développer le professionnalisme des acteurs de l'entreprise.

Les effets perçus d'une telle démarche.

L'analyse des feed back des sessions nous donne de nombreuses informations sur la nature des effets ressentis par les participants dans la pratique de cette modalité. Certains effets sont perçus comme très importants par les participants

Nous pouvons identifier des perceptions de bien être :

Q : D'accord. Qu'est ce que ça a changé dans ta façon de regarder ton travail ?

R : Moins d'appréhension. Moins d'appréhension sur le fait de pouvoir commettre des erreurs surtout vis à vis des collaborateurs par rapport au rôle que je joue en tant que manager... Beaucoup moins d'appréhension.

¹ Au sens de J.M.Barbier : Les compétences d'action présentent les mêmes caractéristiques de contextualisation, de finalisation et de contingence que les activités à partir desquelles elles sont inférées. Par contre elles doivent être distinguées des compétences de gestion de l'action qui sont, elles, les caractéristiques identitaires associées aux activités de mise en représentation et de formalisation des actions. La mobilisation de cette combinaison inédite s'effectue sous un contrôle de l'acteur qui ne donne pas lieu habituellement à représentation. *In Analyse de la singularité de l'action, p. 43*

² Du latin : *profiteri déclarer publiquement et spontanément et professus : qui a exposé, déclaré (Littré 1881).*

- Ça donne du courage, de la confiance en soi, même si on retourne ensuite dans nos difficultés !

Nous pouvons identifier des perceptions de changement dans la qualité de la relation que l'acteur entretient avec son environnement.

- Je distingue mieux les problématiques de nos N+1.

ou :

Q : Qu'est ce que ça a permis ?

R : ça a permis déjà après d'être beaucoup plus... d'avoir beaucoup plus d'interactivité aussi par rapport aux gens que nous dirigeons..... enfin nos collaborateurs et également de pouvoir transmettre aussi des messages forts qu'on arrivait pas à passer à notre hiérarchie directe ou même N+2. Le fait déjà d'être entre nous et de pouvoir dire les choses comme elles étaient, personnellement m'a permis à la fois vis à vis de mes collaborateurs et vis à vis de ma hiérarchie d'être plus heu expressive enfin heu...

Je sais pas comment on pourrait dire ! Mais disons qu'on puisse débattre de la situation.

On peut comprendre ici que le travail d'élaboration par le travail du groupe d'une parole, d'un discours explicite et construit, lui permet d'être un interlocuteur plus compétent vis à vis de ses collaborateurs ou de sa hiérarchie

Ou bien

Q : d'accord... Qu'est ce que ça a changé dans tes relations avec tes collègues ou ton environnement. ?

R : dans la relation avec les gens, à savoir l'écoute importante par rapport à ce que je n'avais avant. Laisser parler les gens, les pousser à s'exprimer. Et ça, ça fait un échange plus constructif. Plus serein qu'il ne pouvait être....

Ou encore

Et ça permet de prendre du recul sur ce que l'on vit et également de mettre des mots sur ce qu'on vit au travail qui sont pas forcément des choses très importantes ou très grave, mais rien que de mettre des mots je trouve que déjà ça résout le problème à 50%.

Nous pouvons identifier des perceptions de changement de conscience ou d'attention.

- *c'est toujours aussi surprenant. Je découvre, non pas des solutions mais des états dont je n'avais pas conscience. Ça m'ouvre les yeux. Ce qui me surprend aussi c'est pourquoi les yeux je les avais pas ouvert avant tout seul.*
 - *On est tous « naïf » trop dans l'intuition face au travail. Par exemple on se met la barre trop haut ou des choses comme ça. Ce qui est bien à travers de cet accompagnement, ça nous permet de prendre conscience de tout ça au travers de nos cas, et des cas des autres.*
 - *Le fait de penser à apporter des cas à la séance suivante m'oblige à être attentif en permanence à ma pratique au quotidien. Je n'avais pas l'habitude de cet état de vigilance.*
- J'aurais pas eu cette session qu'on m'a donné je n'aurais pas dit tiens là j'ai besoin d'un coup de main. Parce que je ne m'en rendais pas compte ! Je me rends compte que c'est vachement utile.*

Nous pouvons identifier des changements de signification de l'expérience : des « recadrage de sens »

- *Ce qu'il y a de bien aussi c'est quand chacun explique son cas il repart avec des choses à mettre en œuvre, des idées, un regard différent !*

Ce changement de perception des significations de l'expérience du sujet nous met au cœur de la problématique de l'analyse de pratiques. Ce qui est amené à changer dans la confrontation du sujet à lui même dans l'échange avec le groupe, c'est le sens qu'il donne à son expérience. Le vécu reste le même c'est la représentation que le sujet s'en fait qui évolue.

S'il arrive qu'un recadrage de sens total puisse se produire, pour l'essentiel les transformations de représentation sont de deux ordres :

- Le passage d'une représentation inconsciente à une représentation consciente : je le savais mais c'est plus clair après l'avoir dit.
- Le passage d'une représentation superficielle (banale) qui pourrait être ce que le pré-réfléchi³ permet de connaître.)

On peut identifier un autre niveau de travail sur les représentations que permet le groupe. Sans parler de changement on peut y voir un travail intéressant : le fait qu'un participant propose au groupe un discours sur sa pratique transforme en conscience ce qui jusque là n'était que perception confuse. Nous voyons ici que la parole n'est pas un témoin neutre de la pensée mais que l'effort de formuler, d'expliciter crée de la conscience. Ce mécanisme connu dans les accompagnements individuels trouve ici une nouvelle dimension. Cet effort de formuler en présence de ses pairs permet au Sujet de valider son discours : s'il est compris et agréé par ses pairs, c'est que ce discours est valide. Ainsi le groupe « autorise » le Sujet à penser ce qu'il

³ (voir p. 14 le schéma qui positionne le pré-réfléchi)

pense. Grace au groupe de pairs, le sujet repart avec un discours construit sur son activité et une légitimité de la signification de ce discours.

Nous pouvons identifier des perceptions de changement identitaire individuel comme collectif

- Ça a eu un effet sur mon engagement dans le poste sur lequel je suis.

- C'est rassurant on sait qu'on est moins seul.

- Tu n'es pas bien parce que tu ne sais pas si tu joues bien ton rôle. En échangeant avec les autres on prend conscience de ce qu'on fait, de ce qu'on vaut. Le moral s'en ressent.

Ces différentes catégories de perception nous permettent d'identifier ce que les participants peuvent trouver comme conséquences pratiques des transformations engendrées par une modalité d'accompagnement introspectif structurée par une intention pédagogique (ou devrais-je dire éducative ?) telle que les groupes de coprofessionnalisation.

Mais au delà des effets identifiés comme très importants par les participants, certains entretiens plus poussés nous permettent d'identifier des changements de comportement et donc peut être des compétences développées par les participants. Ces changements de compétences n'ont pas été intentionnellement produits puisque rien dans les intentions pédagogiques ne le contractualisait.

Nous pouvons constater qu'un certain nombre de participants transfère dans sa relation avec son environnement professionnel (collaborateur ou pairs) des façons de fonctionner produites par l'animateur : format des questions, attitude d'écoute, projet d'orientation autre, etc.

R : En fait j'ai bien compris comment tu faisais (l'interviewer est aussi l'animateur des groupes) j'applique ça avec mes gars. Quand ils viennent me poser des questions on a un échange. Et cet échange, en faisant comme tu fais, le fait de penser qu'il a un problème, l'amener à parler de ce problème, lui demander de le restructurer comme nous, on a fait entre nous dans ces ateliers là, ouvre les portes. C'est résoudre les problèmes mais c'est surtout se poser les bonnes questions

Q : Tu dirais que cette façon de faire ça permet de résoudre entre guillemet quel pourcentage de problème ? Ça représente quoi ? 20% ? 50% ?

R : Pff 70%

Q : 70% des problèmes peuvent être résolus.

R..... Par le simple fait de savoir les exposer, de penser à les faire exposer aussi. Avec la relation et les échanges. Ça change tout. Après on a toujours ce rôle de manager décisionnel et caractéristique. Mais le fait déjà d'avoir cette relation d'échange est important.

Ce transfert de comportement peut nous faire penser que quelque part il y a eu un transfert de compétence.

Mais au delà de ce type de modélisation par imitation nous pouvons identifier d'autres apprentissages « collatéraux » qui mériteraient d'être quelque peu éclairés conceptuellement.

La situation d'analyse de pratiques par sa répétition semble structurer des gestes qui peuvent avoir une certaine utilité dans la régulation de l'activité managériale.

R : Concrètement quand j'ai des situations difficiles, je pense justement à cet atelier là, en me disant : si j'avais à exposer mon problème comment je le ferais ? et ça , ça ne me serait jamais venu à l'idée, parce que toute seule dans son coin, on arrive pas toujours à...à résoudre.....

Q : d'accord ! Donc quand tu es en situation réelle tu repenses à l'atelier et tu te dis : Comment je l'aurais exposé ?

R : comment je l'aurais exposé ?

Q : à ce moment là tu l'exposes dans ta tête et ?

R : et la solution ou la.. façon de résoudre mon problème, soit avec mon collaborateur, soit avec... dans une situation particulière, me vient avec cette confiance dont je parlais tout à l'heure, plus posément avec une réflexion plus intense

R : tandis que là ça me permet de dire bon (geste de prise de recul) on doit exposer le problème. on a appris à poser le problème. Tu nous as appris à poser le problème par étapes et ça c'est important cette façon de le structurer.

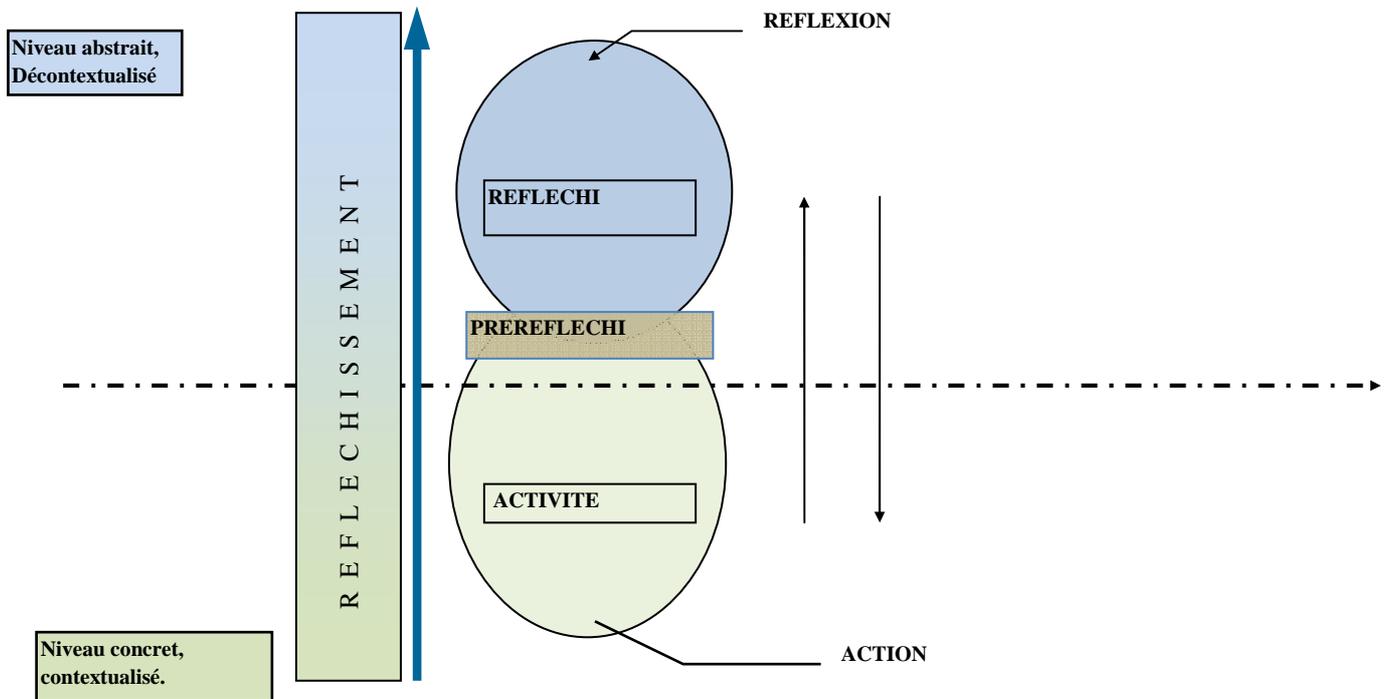
Et le fait de le planifier de le structurer c'était vraiment le résoudre.

Nous pouvons voir au travers de cet exemple que le manager a acquis la capacité à arrêter son action, à se mettre en évocation du problème et à autoproduire une formalisation en se « mettant en scène » imaginativement dans l'atelier. Il a ainsi pu par ce processus, objectiver sa difficulté par une mise à distance. Ce type de geste tout à fait contre intuitif dans la pratique managériale quotidienne, devient pour lui une ressource de régulation. On peut noter que l'existence d'un tel geste repose sur des prérequis qui sont décrits plus haut : avoir confiance en soi, savoir prendre du recul, concevoir qu'il puisse y avoir plusieurs sens à une même situation, savoir entretenir des relations de parité avec ses interlocuteurs.

LES COMPETENCES EN JEU DANS LES ACTIVITES D'INTROSPECTION

La démonstration n'est plus à faire du lien entre discours sur l'activité et développement des compétences professionnelles. Les recherches ne manquent pas qui mettent en évidence ce lien. On pourra citer entre autre article : Laperrière et Gambin : *Savoir parler du travail : une compétence transversale méconnue et pourtant indispensable dans les mutations du travail* in *Le travail un défi pour la DRH*. Paris, Anact, 2006

Mais la question reste posée de savoir comment le discours sur l'activité produit de la compétence. A défaut de répondre à une question aussi complexe, on peut se demander ce que ces démarches pédagogiques fondées sur l'introspection développent comme compétences chez l'analysant ?⁴ L'activité de discours sur soi peut être regardée du point de vue de ce que J. Piaget appelait le réfléchissement. Le mécanisme de production de discours pourrait être ramené au schéma suivant



1- L'activité de réfléchissement dans la gestion de l'action (Bismuth 2005)

Dans son activité de production de discours, l'analysant de sa pratique prend comme objet le « pré réfléchi » de l'action qui a piloté l'activité. Cet objet est réfléchi par un travail d'objectivation dans la relation avec un interlocuteur. C'est dans l'effort d'explicitation sa pratique à l'interlocuteur que l'analysant produit ce geste de réfléchissement. Le produit de ce geste est bien sûr une réflexion sur son activité. Ce réfléchissement produit donc une abstraction, c'est-à-dire une représentation décontextualisée de la situation pour mettre en évidence les éléments structurels. A terme, ce travail le conduira par recadrage de sens, à modifier la représentation qu'il se fait de son action et au-delà la façon de se représenter son action et lui-même dans son action. Ce travail de réflexion conduit à enrichir et modifier son « modèle opératif » (P. Pastré 2001) et en quelque sorte la « théorie de son action ».

C'est donc par un travail de réfléchissement qu'il sera possible de conduire un acteur à faire évoluer ses modes d'action ; ce qui correspond bien au projet de la formation dans le sens de transformation des représentations de l'environnement et de ses capacités à intervenir sur cet environnement.

⁴ Nous appellerons ici l'analysant celui qui produit cette analyse pour reprendre un concept issu de la psychanalyse.

Epochè, Prosochè et gestion dynamique des situations complexes

L'activité de réfléchissement renvoie à une activité mentale qui est à l'origine de tout travail de compréhension de son vécu d'expérience.

C'est la capacité à s'arrêter d'agir et à prendre un moment de réflexion en retour sur soi pour signifier ce qui vient de se passer : On retrouve ici la notion de réfléchissement évoquée plus haut. ou la notion de réflexivité, (D.A.Schön 1994)

Cette activité renvoie directement à ce que Varela appelle l'epochè (ἐποχή)

Pour entrevoir ce qui peut se profiler derrière cette notion nous allons reprendre ci-après une partie d'un texte de F. Varela servant de base à un séminaire de phénoménologie à l'ENS le 27 février 2000.

II. Pratiquer l'epochè : un exercice (Übung), un apprentissage (Schulung)

Le premier temps, l'epochè, se déploie selon trois phases principales :

- *A0. Une phase de suspension préjudicielle qui est la possibilité même de tout changement dans le type d'attention que le sujet prête à son propre vécu, et qui représente une rupture avec une attitude naturelle.*
- *A1. Une phase de conversion de l'attention de " l'extérieur " à " l'intérieur ".*
- *A2. Une phase de lâcher-prise ou d'accueil de l'expérience.*

Cette description d'un acte d'epochè peut nous permettre d'envisager cet autre geste, contre-intuitif, comme pouvant faire l'objet d'un apprentissage.

Ce geste d'epochè est par définition le préalable, le prérequis à toute réflexion, à toute production de sens sur son activité.

Tous les accompagnants retrouveront ici la description d'une de leurs principales tâches : guider l'autre dans une suspension de son activité (y compris mentale) pour aller chercher en soi les ingrédients de son vécu expérientiel.

Il est à noter que, malgré une description fort précise, telle qu'elle a pu être faite dans le texte cité en référence, l'epochè ne semble pas pouvoir faire l'objet d'un processus pédagogique. Il semble que l'apprentissage de tel geste ne puisse se faire que par la pratique. Un discours à propos de cette chose ne donnerait aucune compétence à faire ce geste. Comme la plupart des gestes complexes et attitudes, il ne peut s'apprendre que par modélisation/ imitation et répétition..

De la même manière que l'epochè, la prosochè peut aussi être considérée comme une condition d'une pratique efficiente de gestion dynamique des situations complexes. Prosochè au sens de hadot (1995) : « un exercice d'attention à soi-même et de vigilance qui suppose que l'on renouvelle, à chaque instant, le choix de vie, c'est-à-dire la pureté de l'intention, la

conformité de la volonté de l'individu à la volonté de la Nature universelle, et que l'on ait présents à l'esprit les principes et les règles de vie qui l'expriment » (Hadot, 1995, p.295)⁵. La présence à soi et à ce qui se passe ici et maintenant est aussi un exercice de conscience de soi.

La répétition d'un certain nombre de ces gestes cognitifs comme l'*epochè*, la *prosochè* ou la pratique comme le discours réflexif sur son activité, ou la relecture d'une situation, rendue intelligible pas un modèle théorique, structure un certain nombre de compétence d'apprentissage et de méta-compétence qui contribuent à développer les capacités des acteurs à dépasser leurs difficultés au quotidien ; à réguler leur comportement.

Dans le titre de son chapitre **Pratiquer l'épochè** Varela met en regard **un exercice**, et **un apprentissage**. Cette mise en regard peut nous alerter sur les conditions d'un apprentissage des gestes cognitifs. Les gestes cognitifs (comme d'ailleurs les gestes moteurs) s'apprennent par la pratique répétitive. En ce sens la pratique de l'analyse de pratiques peut être considérée comme une démarche éducative aux gestes cognitifs de la régulation de l'action. Plus je pratique l'*epochè* plus je développe une compétence d'attention à moi et mon environnement et plus je renforce ma capacité à formaliser, élaborer un discours sur ma pratique et plus je m'entraîne à un geste de réfléchissement. En ce sens la pratique répétée de gestes cognitifs peut consister en un travail éducatif.

Conclusion

Nous pouvons faire l'hypothèse que ces gestes cognitifs comme l'*epochè* ou la *prosochè* sont autant de gestes nécessaires à la gestion dynamique des situations complexes. Ils peuvent à ce titre constituer un prérequis cognitif à l'exercice de certains métiers. Par exemple le métier de manager ou toutes les professions pour lesquelles l'individu est son propre outil et où il gère des situations complexes comme celles où intervient l'humain.

Cette première approche de la question de ce qui s'apprend dans l'analyse de sa pratique nous fait penser qu'en comprenant les mécanismes cognitifs liés à la pratique de l'introspection, nous pouvons mettre en évidence ce qui s'y apprend intuitivement en matière de gestes mental. On peut espérer qu'une pédagogie de l'être pourrait sortir d'un tel travail.

Au-delà de l'empirique de cette observation, il pourrait y avoir un intérêt à explorer ce qui pourrait être une ressource de formation utile au développement de ces métacompétences, attitudes ou postures.

Au-delà de ce débat, cette question ouvre la porte à une réflexion plus institutionnelle de l'éligibilité de l'accompagnement à la formation continue. Peut-on montrer qu'il existe, par l'utilisation de ces modalités d'accompagnement, des compétences (ou des méta compétences ?) transférables dans l'activité professionnelle ?

⁵ cité par franck jaotombo dans une étude exploratoire du développement personnel en sciences de gestion université de Paris V

Si l'on montre qu'il existe des compétences ou des métacompétences qui se transfèrent lors d'un processus d'accompagnement alors peut-on dire que dans certains cas l'accompagnement peut être considéré comme de la formation.

Cela questionne une certaine zone de recouvrement dans la distinction que l'on peut faire entre formation et développement personnel.

On peut aussi se questionner sur le rapport entre l'apprentissage et le discours sur ce qui est appris. En effet le transfert de compétence du geste d'*epochè* n'est pas le résultat d'un contrat pédagogique explicite.

Cet exemple d'apprentissage collatéral nous permet de mettre en évidence que des savoir-faire souvent importants peuvent s'acquérir sans qu'il n'y ait contrat et discours sur ce savoir-faire.

Peut-on faire l'hypothèse que certains savoir-être ou savoir-faire d'action s'acquièrent sans qu'il ne soit nécessaire de construire un discours structuré autour de ce savoir-être.

C'est un peu ce que l'on pourra trouver dans les apprentissages du type art martiaux ou le discours à propos de l'activité peut certaines fois être proscrit.

Cela ne signifie pas que l'enseignant n'ait pas à structurer une intention pédagogique explicite. Mais cela pose la question de la limite du discours à propos de l'activité dans la formation.

Au travers de cet exemple, on peut par exemple faire l'hypothèse qu'une pratique de l'accompagnement dans la position d'accompagné, prépare le manager à devenir accompagnant au moins autant qu'une de ces formations très en vogue au « manager coach ».

denis.bismuth@metavision.fr

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES

Barbier J. M (1996.) (dir) *-Savoirs théoriques et savoirs d'action* –Paris, PUF

Barbier J.M. (2001)-(coord) *L'analyse de la singularité de l'action. Séminaire du centre de recherche sur la formation du CNAF* –Paris, PUF

Bismuth D. (2005) *L'Analyse des pratiques de manager*. Paris, hermès

Clot Y. (2000) *La formation par l'analyse du travail*. In : MAGGI B ; *Manières de penser, manières d'agir en éducation*. Education et formation. Biennales Paris, PUF

Dumazedier j (1963) *Réflexions sur l'entraînement mental* Paris, Peuple et culture

Hadot, P. (1995) *Qu'est-ce que la philosophie antique?* Paris, Gallimard.

Varela F, Thompson E. (1993) *L'inscription corporelle de l'esprit* Paris, Seuil.

Wittorski R (2003) (dir.): *Analyse de pratiques et professionnalisation* : INRP Educations.

Wittorski R (1997) *Analyse du travail et compétences collectives*. Paris, l'Harmattan,

Wittorski R (2001): *Questions de recherches en éducation action et identité* (CRF-CNAM). INRP Educations.

ARTICLES DE REVUES :

Amalberti J (2001) *La maîtrise des situations dynamiques* psychologie française N° 46-2

Beaujolin-Bellet R, Louart P, Parlier M (2006) *le travail un défi pour la DRH* Paris, Anact

Bismuth D. (2009) *Les pratiques de modélisation dans les activités des ingénieurs*
contribution au Colloque MRPP- Réseau Ingenium : les 3 et 4 décembre 2009 au Cnam Paris

Clot Y : *Action et connaissance en clinique de l'activité*. <http://activites.org/v1n1/clot.pdf>

Kaddouri M. (1996) *Place du projet dans les dynamiques identitaires*. N° 128 Revue
Education Permanente pp 135-151

THÈSE

Jaotombo Franck: *une étude exploratoire du développement personnel en sciences de gestion*. Paris V.

