

6^{ème} Colloque International de Didactique Professionnelle 2022

Organisé par l'Association RPDP en partenariat avec la HETSL de Lausanne et
l'Université de Genève
15 au 17 juin 2022, à Lausanne, Suisse

TITRE DE LA COMMUNICATION

Concevoir et partager une expérience esthétique pour apprendre du travail : retour sur les principes et méthodes mobilisés dans l'élaboration d'une approche artistique dans l'accompagnement de collectifs

Coralie MAURIN

INRAE, 147 rue de l'Université, 75338 Paris CEDEX 7, France

Coralie.maurin@inrae.fr

Types de communication

Recherche empirique

Communication issue de la pratique

Axe de la conférence

Axe 3 : Croiser les épistémologies et les méthodes

Objectifs de la conférence

Questionner les interfaces de la didactique professionnelle avec d'autres approches

Résumé

Cette communication est un développement de la communication présentée à la biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles à Paris en septembre 2021 (Maurin et al.). Nous proposons d'approfondir en quoi dans le cadre d'un dispositif d'accompagnement – ici un dispositif d'accompagnement d'agents en fin de carrière (Auricoste et al.) - envisager la mise en récit d'une expérience professionnelle comme un processus de création et envisager son partage comme le partage d'une expérience esthétique contribue pour les participants à l'investissement du sens de cette expérience. Et finalement de contribuer à la possibilité d'une transmission de valeurs et d'éléments culturels, « ingrédients » de leur activité (Fillietaz et Remery, 2015).

Mots-Clés

Accompagnement, récit, expérience esthétique, multimodalité du langage

Introduction

En 2017, un dispositif d'accompagnement d'ingénieurs en fin de carrière est conçu sur trois jours à l'Institut National de Recherche pour l'Agriculture et l'Environnement (INRAE) en 2017 (Auricoste *et al.* 2019). Durant ces trois journées non consécutives, les participants sont encouragés à revisiter l'ensemble de leur carrière pour pouvoir en penser le sens pour eux et des éléments de transmission. Pour ce faire, ils sont accompagnés dans l'élaboration d'un récit de leur trajectoire professionnelle, matérialisé sous la forme d'une production écrite, produite trois mois après la fin des trois journées. La production écrite met en mots et communique ce qui a été signifiant pour chacun tout au long de son parcours professionnel et rend compte des transformations et apprentissages vécus. En 2020, la conception du dispositif (Maurin, Auricoste *et al.*, 2021) est repensée pour l'adapter à des groupes de techniciens en fin de carrière, qui entretiennent un rapport à l'écrit leur rendant difficile d'accès au format initial du dispositif. En nous basant sur des travaux issus des sciences cognitives qui situent la place des images dans les processus mentaux, (Kosslyn, 1980) (Denis, 1979), nous avons identifié que les images (mentales, visuelles, auditives) pouvaient permettre un accès privilégié aux souvenirs, aux émotions, aux sensations. Ainsi, nous avons posé l'hypothèse que proposer l'accès à différents modes d'expression pouvait s'avérer utile aux participants à qui il était demandé de faire le récit de leur trajectoire professionnelle dans le but d'en révéler le sens pour eux. Nous avons donc adapté le design du dispositif initial (Maurin, Auricoste *et al.*, 2021) de façon à permettre aux participants d'utiliser librement les modes d'expression de leur choix (textes, images, poésie, photos, chant, théâtre, etc.) et les outils qui leur convenaient (feuille de papier, enregistrement sonore, carnet, etc.) pour penser et raconter leur trajectoire professionnelle. Le déroulé de la première itération de ce format de dispositif, la nature des productions des participants à l'issue des trois journées, ainsi que les retours des participants, collectés lors des séries d'entretiens post dispositif¹ nous ont alors amené à faire plusieurs observations.

Les participants qui s'engagent dans la production d'un récit à l'aide de plusieurs modes d'expression - et qui aboutissent cette production - estiment que le travail les « décale » et les dérouté. Pourtant, ils estiment porter à présent un regard transformé sur leur trajectoire, qu'ils leur arrivent de qualifier de « belle ». Nous remarquons en outre chez certains une surprise, une fierté et une joie d'avoir abouti à une production visuelle ou sonore qui matérialise le sens qu'ils donnent à leur parcours. « J'ai du mal à réaliser que c'est moi qui ai **fait** ça ». « Je n'aurais pas pu le **dire** autrement ». Bien que le langage verbal ne représente qu'une partie de la production des participants, nous notons plusieurs fois ce type de formulation : ici, faire est dire. Enfin, plusieurs fois lors des restitutions collectives et en particulier lors de la diffusion finale des récits (cf. fig1) nous avons pu observer comment certaines productions provoquaient

¹ Un questionnaire d'évaluation distribué aux participants en fin de 3^e journée, un entretien collectif lors d'une séance de restitution collective sur le centre de recherche INRAE où se déroule le dispositif est organisé 6 mois après la 3^e journée du dispositif. Puis des entretiens individuels avec chacun des participants ont lieu à 1an après la fin de la 3^e journée.

des émotions au sein du collectif (joie, contentement, mélancolie). Ces ressentis - dus au plaisir de la découverte des récits - contribuaient à faire comprendre des idées cruciales que les participants souhaitaient transmettre. Ces idées, même si elles n'étaient pas toujours verbalisées directement par les participants, étaient bien présentes dans l'agencement des mots, des images, des sons, des gestes.

Aussi, dans le cadre de la conception d'une seconde itération du dispositif reconçu, et au regard de ces constats, nous avons donc souhaité approfondir la spécificité de notre approche, en posant une nouvelle hypothèse de travail. En incitant les participants à travailler sur la dimension esthétique de leur récit mais aussi celle de leur trajectoire professionnelle elle-même, on leur facilite l'accès à des strates de sens de leur expérience auxquelles le langage verbal, linguistique, ne peut pas leur permettre d'accéder. La « forme » n'est pas là pour porter un « message » qui fait sens : elle est signifiante en tant que telle.

Socle théorique

1. La mise en récit de l'expérience

Le dispositif expérimental est conçu initialement pour « permettre aux ingénieurs seniors d'avoir une réflexivité sur leur expérience professionnelle, ce qui fait sens dans cette expérience (Desjours, 2003 ; Clot, 2008), jusqu'à la formaliser (Mayen, 2009) pour pouvoir penser et élaborer ce que l'on peut et veut transmettre. » (Auricoste et al.). Nous entendons par expérience « l'interaction cognitive et affective avec le monde, avec autrui et avec nous-mêmes » (Schaeffer, 2015), dans laquelle nous avons une implication personnelle, de nature corporelle et émotionnelle, en mobilisant diverses « modalités sensorielles » (Vermersch, 1994) et qui fait par exemple que la connaissance du métier est « connaissance par corps » (Desjours, 2003). La conception du dispositif mobilise donc l'approche de l'analyse d'activité de l'ergonomie constructive (Falzon, 2013) et place la notion d'expérience au cœur du processus réflexif. En effet, le dispositif doit favoriser un « processus de reconstruction ou réorganisation de l'expérience qui ajoute à la signification de l'expérience et qui augmente la capacité d'agir et de diriger le cours des expériences ultérieures » (Dewey, 1933). Dans ce cadre, la pédagogie du dispositif incite les participants à « mener une enquête » (Dewey, 1965) et utiliser les ressorts du « récit » (Ricoeur, 1985) pour élaborer le sens de leur trajectoire professionnelle. Or, nous avons identifié que la construction de récit mobilise des opérations réflexives de réordonnement, de d'interprétation de l'expérience professionnelle. (Kidd, 1998 ; 2004), (Orly Louis, 2020) et que les participants pouvaient – en début de processus - ressentir des émotions poignantes (Orly Louis, 2020). Ces émotions émergeaient quand les participants évoquaient le sens qu'ils associaient au récit de certaines étapes de leur trajectoire professionnelle. Nous remarquons parfois que dans leur propos rien n'annonçait la venue de l'émotion. Pourtant, étant bien présente, l'émotion signalait l'existence d'un en deçà des mots, et l'émotion était signifiante, au même titre que les mots. Comme si l'empreinte de l'expérience sur les participants nous était signifiée à la fois dans un langage verbal et non verbal.

2. La multi modalité du langage

De façon à pouvoir situer la place de l'esthétique dans la mise en récit de l'expérience, nous

nous basons sur les travaux de Sandrine Eschenauer, didacticienne des langues et du plurilinguisme. Sandrine Eschenauer introduit le paradigme de l'énaction, développé par le neurophénoménologue Francisco Varela à partir de 1983 pour décrire le langage comme une ressource multimodale de médiation de notre expérience du monde. En effet, selon la théorie de l'énaction, la connaissance se construit dans notre expérience du monde et dans la relation que nous entretenons avec notre environnement, avec nos semblables et avec nous-même. On perçoit, ressent, analyse, apprend au travers des ressentis, des émotions, des actions, des réflexions partagés avec les autres et dans un environnement donné (F. Varela 1983).

Tout élément venant alimenter cette relation est donc potentiellement signifiant et nous sommes en mesure d'interpréter un ensemble de signes d'origines variées pour préciser le sens que nous donnons au monde (Eschenauer, 2020) (Maturana & Varela, 1994). Le langage est constitué de toutes les modalités à notre disposition pour faire sens : le verbe, les gestes, les émotions, les perceptions sensorielles, mais aussi l'empathie, l'esthétique, etc. Et ainsi, le langage est donc le « modelage mutuel d'un monde commun au moyen d'une action conjuguée » (Eschenauer, 2020) (Varela, 1988) plutôt qu'outil de transmission d'une information linguistique d'un émetteur à un récepteur.

Cette capacité de l'individu à signifier de tout son être et en connexion avec l'autre, à glisser d'un « mode sémiotique » (Eschenauer, 2020) (De Saint George, 2003) à un autre pour donner sens à son expérience du monde fait donc du langage un outil de médiation « multimodal » (De Saint George, 2003). Et il est important de préciser que les différents « modes assument donc des fonctions spécialisées dans la communication et c'est leur combinaison, et non leur simple alternance qui permet la production de formes de significations complexes. » (De Saint George, 2003). Cette dernière réflexion nous permet de nous libérer de l'idée que la construction du sens serait constituée d'un « fond » - qui émergerait souvent grâce à la modalité linguistique et la « forme » - qui viendrait encapsuler le message et le délivrer. Et finalement, dans cette approche, ce qui ne peut pas être verbalisé, mais qui est bel et bien exprimé ou perçu, contribue à « faire sens ».

3. La modalité esthétique

Dans ce cadre théorique, nous souhaitons nous focaliser tout particulièrement sur l'esthétique, et la façon dont elle agit comme l'une des modalités du langage (Eschenauer, 2020). L'esthétique pourrait se définir plus précisément comme la modalité contribuant à restituer la dimension esthétique de l'expérience vécue. Selon Dewey, l'expérience esthétique est caractérisée comme « un modèle d'expérience riche et élargie, unifiant ce qui est fragmenté, totalisant ce qui est dispersé, collectivisant ce qui est individuel » (Dewey, 1934). Une expérience n'est vécue dans sa totalité que lorsque sa dimension esthétique est appréhendée. Pour Jean-Marie Schaeffer, l'expérience esthétique est une « attitude attentionnelle particulière face à des objets et événements pouvant appartenir à des catégories ontologiques les plus diverses » (Schaeffer, 2015), La brise du matin lors de la toute première tonte, un coup de marteau asséné avec virtuosité, le rire tintinnabulant d'une collègue, la palette de couleurs des lignes de codes en cours d'écriture, autant d'exemples existent que de subjectivités. Le rapport esthétique au monde serait donc - toujours selon Schaeffer - un « surinvestissement attentionnel » fondamentalement singulier, qui mobilise « le répertoire commun de nos ressources attentionnelles, émotives et hédoniques ». L'expérience esthétique est ainsi une

expérience de pur plaisir du ressenti, dans laquelle l'attention, habituellement focalisée sur des objectifs, des projets, se laisse investir de toutes parts par des stimuli d'origines variées. Ces temps de l'expérience sensible du monde, ces « moments d'immanence heureuse » sont pour Schaeffer « des révélations sans horizon métaphysique qui nous permettent de contempler, chaque fois comme si c'était la première, les facettes de l'existence qui nous importent le plus. » (Schaeffer, 2015) Cette description peut être rapprochée de la toute première définition de l'empathie, donnée par le philosophe et esthéticien Robert Vischer sous le terme d'Einfühlung, et qui désigne « la relation esthétique qu'un sujet peut entretenir avec un objet, une œuvre d'art, le monde environnant » (Caliandro, 2004). Les travaux de Vischer décrivent avec précision les processus psychiques de l'Einfühlung, dans lesquels se succèdent incorporations et projections d'un sujet en relation avec un phénomène. Selon Vischer, ces processus permettent au sujet d'élaborer en lui une représentation sensible de l'altérité tout en se « transférant à l'intérieur du phénomène » (Vischer, 1923). C'est ainsi que le terme empathie a été repris par la suite par la psychologie et en particulier par Theodor Lipps qui approfondira « l'idée de délocalisation (...) que le sujet subit dans la relation empathique. ». Lorsque nous entrons en contemplation esthétique, nous accueillons l'inconnu en nous pour retrouver un peu de nous-même au cœur de l'Autre. On peut alors imaginer comment l'expérience esthétique contribue intimement à notre expérience du monde, intime comme professionnelle : comment elle va venir alimenter nos ressentis, nos choix, nos valeurs, nos motivations, comment aussi elle va être source de lien à l'autre, d'apprentissage et de transmission, etc.

Enfin, pour comprendre comment l'esthétique en tant que modalité du langage va contribuer à construire le sens de l'expérience vécue, il nous faut ensuite nous placer dans le cas particulier où l'expérience esthétique que nous ressentons provient d'une intention à la provoquer. Lorsque nous sommes face à une œuvre d'art, une musique, un roman, les objets, les événements, qui stimulent notre attention sont produits dans le but du partage d'une expérience sensible. Notre attitude attentionnelle rencontre donc la surface sensible d'un « média » qui va déclencher le « surinvestissement attentionnel ». Et « les révélations sans horizon métaphysique » que mentionne Schaeffer nous renverront à la fois « aux facettes de l'existence qui nous importe le plus » mais nous projeteront aussi dans de nouveaux horizons sensibles qui ne nous sont pas familiers, parfois complètement étrangers et que nous pouvons dans cet instant appréhender : dans le « langage » d'un autre. C'est ainsi par exemple que le philosophe Pierre Livet développe la thèse que « l'accès à la qualification commune d'une expérience comme esthétique » représente « la résolution du problème du partage des émotions » : en créant un objet esthétique qui véhicule de façon singulière des émotions qui nous sont nouvelles mais dont nous reconnaissons certains traits, l'artiste met en place les conditions pour que nous puissions rencontrer cette expérience émotionnelle et enrichir notre propre palette d'émotions connues (Livet, 2013).

Ainsi, dans le cas des arts performatifs, mais aussi des arts visuels, des arts plastiques, l'expérience esthétique « fait sens » et « se réalise dans les interactions spontanées artistes/œuvre <-> spectateur » (Boal 1978, 2004) (Eschenauer 2020). L'œuvre devient acte de langage et raconter devient créer.

En conclusion nous nous sommes reposées sur ces réflexions théorique pour identifier ce que prendre en compte la dimension esthétique de l'expérience et la modalité esthétique du

langage peut apporter concrètement aux participants : l'esthétique permet aux personnes d'approfondir leur réflexion sur leur trajectoire en explorant des strates de sens non accessibles au langage verbal, elle permet en outre de faciliter l'accès à l'empathie pour eux-mêmes, pour leur expérience, et pour ce qu'ils sont à même d'en dire. Enfin, elle permet, au sein du groupe, de tisser des liens cognitifs et sensibles entre ce qui fait sens pour soi et ce qui fait sens pour l'autre et d'apprendre des récits (re)présentés à affiner son regard sur le monde.

Principes et éléments de méthode de la 2^e itération

Principes

Dans le cadre de la reconception et de la mise en place de la 2^e itération du dispositif, nous avons donc envisagé l'analyse d'expérience et la construction du récit de carrière des participants à la fois comme un acte de langage et comme un acte de création d'une expérience esthétique. Ainsi, de façon à accompagner les participants à réfléchir sur leur expérience et à construire leur récit dans ce cadre spécifique, nous avons conservé l'esprit de la toute première version du dispositif et souhaité « construire la confiance au sein du collectif pour permettre un décalage dans la façon de penser son activité et d'en parler (Van Belleghem, 2013 ; Rogers, 2005, 2006). » (Auricoste et al.). Ici, la difficulté majeure étant d'ouvrir le champ des possibles dans un milieu habituellement très contraint par les codes d'expression et l'usage du langage verbal, l'ouverture devait être proposée progressivement, comme une option enrichissante pour les participants. Une fois cette confiance acquise, nous avons suivi trois principes.

1. Une démarche exploratoire

Le premier principe que nous dégageons de notre démarche, est un principe exploratoire. De façon à les préparer à la construction de leur récit, les participants sont donc invités à mener l'enquête (Dewey, 1923) autant sur les événements marquants de leur parcours, que sur les univers imaginaires, perceptifs, symboliques dans lesquels ces événements s'inscrivent. Les participants sont amenés à porter leur attention particulière sur la dimension esthétique de leur expérience vécue, à identifier les sources qui ont provoqué les émotions esthétiques. Cette exploration peut être associée à des événements, mais aussi à leur ressenti général de leur parcours, à des lieux dans lesquels ils ont œuvré, à des situations quotidiennes, etc. Elle peut aussi concerner des activités qu'ils pratiquent ou ont pratiqué hors du cadre professionnel et qui les inspirent, les ressource, les portent. Ce principe exploratoire est appliqué jusqu'aux médias utilisés par les participants : si on leur propose de raconter leur récit en étant libre des modalités sémantiques et des médias choisis, ces outils sont choisis en fonction du goût des participant, et du sens qu'ils leur donnent.

2. Une posture d'écoute engagée, inspirante

La posture d'accompagnement d'élaboration d'un récit en multi modalités telle que nous le proposons est une posture qui pose un cadre rassurant pour le participant sans l'enfermer

dans un mode opératoire. L'accompagnant doit faire preuve d'une écoute active (Rogers, 2006), d'un « Accueil authentique, précautions de dialogue, souplesse d'évolution », caractéristique de cette écoute (de Peretti, 1973). L'important étant de permettre au participant d'être en confiance à la fois pour se retourner vers son expérience vécue et la raconter, mais aussi pour s'autoriser à la liberté de choix de modalité sémantique et de média qui y sont reliés pour construire son propos. En outre, et contrairement à ce qu'on pourrait penser, cette posture ne nécessite pas obligatoirement de compétences en technicités de la création ou en méthodes de créativité. Elle nécessite cependant de la part de l'accompagnant une acuité à détecter les potentiels esthétiques dans toutes les dimensions de l'enquête que mène le participant. L'accompagnant doit donc travailler sur sa propre sensibilité à l'expérience esthétique du monde, de façon à pouvoir entrer en empathie avec celle du participant, à la noter, à la questionner et parfois à la lui rappeler. Et c'est alors une véritable collaboration créatrice entre accompagnants et participants qui advient dans la structuration du sens et sa formalisation. Ainsi, l'accompagnement doit permettre de glisser entre différents vécus de l'expérience : vécu émotionnel, sensoriel, le vécu de l'aperception, le vécu de l'action tout en sensibilisant la personne à son rapport à l'expérience esthétique. Pour cela, nous nous sommes basées sur les démarches de la pédagogie de l'art dans les écoles d'arts. Les étudiants, accompagnés par les artistes, sont stimulés, questionnés, accompagnés dans leurs choix. La place du pédagogue et un réceptacle d'inspiration, qui peut suggérer des pistes, décaler, avec constamment à cœur le désir expressif de l'étudiant. Selon ce type de pédagogie, il n'y a pas de méthode à l'apprentissage à la création, juste une démarche d'inspiration.

3. Un objet et un collectif en soutien

Le processus réflexif en jeu pour les participants est bien au centre des objectifs du dispositif. La matérialisation du récit a donc une place centrale dans la démarche. Le fait d'aboutir à une production permet aux participants de faire l'expérience tangible du sens de leur expérience et disposer d'un récit matérialisé leur permet de disposer d'une médiation, d'un support. Pour le collectif, le récit matérialisé et partagé est un catalyseur réflexif et comme on l'a vu, la nature de l'expérience esthétique donnée en partage provoque des réactions sensibles (émotionnelles, empathiques, attentives) du collectif. Nous faisons l'hypothèse que ces transferts de sensibilité contribuent à renforcer le sens des récits pour les participants qui les partagent.

Éléments de méthode

Notre démarche d'accompagnement à la création de récit comporte plusieurs étapes, qui s'alternent en des boucles itératives, à l'image de l'esprit créatif au travail (Lubart, 2015). L'élaboration du récit se fait dans des allées et venues qui mobilisent isolément différentes modalités du langage, puis ensemble, de façon à ce que les participants précisent leur pensée au fur et à mesure de la progression de la démarche.

Une première étape, que l'on pourrait nommer étape de « sensibilisation » ou « d'outillage » consiste à faire en sorte que les participants explorent leur sensibilité esthétique, ainsi que des modes sémiotiques qu'ils utilisent déjà et les médias étayant ces modes. Cela peut être les médias utilisés par eux dans le cadre professionnel ou personnel (dessins, photos, chant, etc.) ; des sources potentielles de plaisir esthétique provenant d'activités culturelles (cinéma,

littérature, etc.) ; autant que celles provenant d'activités extra professionnelles (randonnée, cuisine, danse, etc.) Des entretiens collectifs et individuels sont un moyen de permettre aux participants d'accéder à ces informations. On pose des questions simples, axées sur les goûts et qui appellent des réponses ouvertes, qui vont prendre de la place et mûrir au fur et à mesure des ateliers. Par exemple : quels moyens vous utilisez le plus pour communiquer ou pour vous exprimer au quotidien ? Hors quotidien ? Comment aimez-vous raconter une histoire ? En général qu'est-ce que qu'est-ce qui vous procure du plaisir (voir, faire, etc.) ? Est-ce que vous avez des hobbies ?

Comme on le voit, on ne se restreint pas à mentionner des modes et outils de représentation. On explore, avec les participants, leur environnement expressif, imaginaire, poétique. Les questions posées à chaque participant peuvent varier, en fonction de là où mène la discussion. De même, on s'appuie sur les réponses aux questions pour rebondir, creuser, amener les personnes à parler de leurs goûts, du rapport qu'ils et elles entretiennent avec le plaisir que leur procure leurs sens, les contextes qui amènent ces ressentis. L'important, étant que l'accompagnant et le participant conservent bien à l'esprit que chaque élément évoqué par le participant est une ressource potentielle à exploiter dans les temps d'analyse de la trajectoire et de la construction du récit. La deuxième étape consiste à travailler avec les participants sur l'attention qu'ils portent à la dimension esthétique de l'expérience vécue et racontée. L'entretien direct dans ce cas peut être un point d'entrée mais il n'est pas suffisant pour sensibiliser les personnes à la spécificité de la démarche. C'est pourquoi, il est utile de mobiliser des moyens d'activation de la pensée divergente (Guilford, 1957) qui est stimulée lors des phases exploratoires du processus de création (Lubart, 2016), ou encore de la pensée par analogies, ou enfin de la pensée visuelle. Concrètement, cela se traduit par exemple par la conception ou l'adaptation de jeux d'associations d'idées littéraires tel que le « portrait chinois » - variante du jeu littéraire ancien du portrait (Alleau, 1964), d'outils visuels d'animation tels que le photo langage (Bélisle, 2010) et enfin d'exercices de projection visuelle tel que le mind map, la synthèse visuelle, le croquis, etc.

La règle du jeu du « portrait Chinois » ou jeu d'analogies se donne comme suit : Si [vous, votre trajectoire professionnelle, votre quotidien, etc.] était telle catégorie d'élément, alors [vous, votre trajectoire professionnelle, votre quotidien, etc.] serait tel élément singulier de cette catégorie. En proposant des catégories d'éléments très différentes telles que : « une palette de couleur, un paysage, un mode de locomotion, un morceau de musique... on incite le travail exploratoire, à la fois des goûts personnels et de leur association à un élément spécifique, comme pour transférer les qualités esthétiques, poétiques de cet élément au sujet comparé. Pour le photo langage, on peut adapter la consigne de choix de photo : Choisissez une photo qui représente le plus [vous, votre trajectoire professionnelle, votre quotidien, etc.] en vous basant à la fois sur la scène décrite par la photo, mais aussi sur ses qualités esthétiques (agencement des formes, les couleurs, le paysage, les géométries, la joie qui s'en dégage ou au contraire la mélancolie, etc.) Enfin, pour l'exercice de projection visuelle, la consigne est de poser sur une feuille de papier les étapes clés de sa trajectoire professionnelle en les articulant visuellement comme souhaité et en caractérisant la nature des liens.

Pour les participants, ce type de jeux représente à la fois un assouplissement de l'imaginaire et il leur permet d'approfondir la démarche d'enquête sur le terrain du sensible. Pour les accompagnants, c'est un moyen de croiser les indices leur permettant ensuite d'accompagner

la progression du récit. La troisième étape est l'étape d'accompagnement à la création du récit en tant que tel. Dans notre démarche, nous tentons de ne pas effectuer la dissociation habituelle entre fond et forme, chaque élément engagé dans le récit étant envisagé dans sa qualité à contribuer au sens. Cependant, de façon à ne pas dérouter complètement les participants, nous les amenons progressivement à adopter l'expression multimodale de leur récit. Ainsi, nous travaillons l'exploration esthétique en parallèle de la construction d'une première structure de récit mise en mots. Le rôle de l'accompagnant est alors, à mesure que le récit s'élabore, d'amener les participants à tisser des liens entre les éléments linguistiques signifiants du récit, les indices esthétiques, les modalités à mobiliser, et les moyens sémantiques qui émergeront soit du travail d'exploration, soit des mots eux-mêmes, soit encore de l'intuition du participant, de l'accompagnant, ou même du collectif dans les temps d'échange. Nous illustrons par la suite au d'un exemple la façon dont cette démarche prend forme concrètement. La conclusion de cette étape survient au moment où la « vision » du récit émerge. Le participant, le collectif, les accompagnants eux-mêmes partagent et soutiennent cette vision qui peut se matérialiser par des croquis, des descriptions verbales, des maquettes, etc. Les participants peuvent alors s'engager dans la concrétisation de leurs visions, ou leur transformation, ou leur désintégration pour réinventer complètement leurs récits. La quatrième étape est une étape de restitution collective au groupe. Elle survient à la fin de chacune des itérations des étapes précédentes, et elle permet l'interaction entre les participants, la stimulation de la construction du sens et éventuellement un investissement du collectif dans l'élaboration des récits. En fin de processus, les restitutions collectives, des récits (peu importe leur niveau d'élaboration) permettent le partage des expériences esthétiques au groupe et les retours de celui-ci.

Application : la trajectoire de A. dans le dispositif

La deuxième itération du dispositif a conservé la structure initiale : trois journées de rencontre séparées par quatre à six semaines d'intervalle chacune. L'itération ayant été repoussée à plusieurs reprises suite à l'épidémie Covid 19, quatre personnes seulement ont pu assister à cette itération. Pour assurer l'animation des trois journées, une participante de l'itération précédente rejoint la pilote du projet et l'ingénieure d'étude en charge du design de la partie « modalité esthétique ». De façon à illustrer la façon dont la prise en compte de la dimension esthétique contribue à la construction du sens, nous présenterons ici en détail la trajectoire d'une des participantes dans le dispositif.

Lorsque A se présente le premier jour, elle explique qu'elle a eu un parcours varié et riche en découvertes et rencontres. Cependant, à quelques années de la retraite, elle est sur un poste où l'activité est plutôt répétitive et dans laquelle elle s'ennuie. Elle ne voit pas de perspective d'amélioration d'ici la fin de sa trajectoire professionnelle. De plus, suite à un accident grave survenu il y a des années de cela, elle a des difficultés pour entendre, s'exprimer et se déplacer, ce qui lui rend la communication difficile. Elle ne parvient donc pas à trouver le courage de discuter de ses difficultés avec son responsable.

Lors de la séance de Photolangage, les participants sélectionnent une photo qui représente leur perception de leur trajectoire professionnelle. A. sélectionne la photo d'une personne face

à un coucher de soleil face à la mer. Elle nous explique qu'elle a choisi cette image, parce qu'elle la trouve belle et qu'elle l'apaise. La photo est là où elle souhaiterait être actuellement, là où l'a menée son parcours à plusieurs moments de sa carrière plutôt que là où elle en est quand elle pense à ce qu'elle fait aujourd'hui. Elle ajoute aussi qu'elle a choisi la photo à cause de la présence de la mer. À un moment de sa vie, elle a navigué sur des bateaux et adorait cela. Lors de l'étape du jeu des analogies, nous découvrons - entre-autre - que A. peint des aquarelles. Elle ne prend plus tellement le temps de le faire, mais à une époque elle organisait même des ateliers sur le centre INRAE avec le comité d'entreprise. Nous lui demandons si elle serait intéressée d'utiliser le dessin ou l'aquarelle pour son récit. Elle ne sait pas encore, elle ne voit pas comment.

Lors de l'exercice de projection visuelle de sa trajectoire, A. énonce une succession d'étapes, dont nous dégageons ensemble la place qu'elles ont occupées dans sa trajectoire. Lorsque nous posons avec elle sur le papier les étapes, elles se mettent à former visuellement un chemin sinueux (fig1), fait bifurcations et de détours contraints plus que souhaités, et qui débouche sur le poste qu'elle occupe actuellement. Nous lui demandons alors ce qu'elle aurait à dire à un jeune qui débute si elle avait une recommandation. « C'est important de bien utiliser son temps, d'anticiper pour ne pas tomber. » Nous lui demandons d'explicitier. Elle tisse alors un parallèle avec son handicap. Pour pouvoir aller physiquement d'un point A à un point B, elle est obligée de bien s'organiser et de garder son cap, car si elle doit faire demi-tour, elle prend le risque de tomber. Elle convient de la justesse et de la force de la métaphore qu'elle vient de formuler, elle en est très émue. Elle répète plusieurs fois que c'est important pour elle mais qu'elle ne souhaite pas mentionner nécessairement son handicap. Au fur et à mesure que nous faisons progresser le schéma, nous permettant de poser ses idées, la métaphore de la navigation se précise. Cette séquence de travail se conclue avec le retour au collectif. Si pour d'autres participants le processus d'élaboration s'est produit individuellement ou dans les entretiens, pour A. c'est le collectif qui va contribuer à la clarification de sa vision. Le collectif permet à chacun de poser des questions, de suggérer un mode sémantique. L'idée de dessiner, et peindre revient, et cette fois, A. visualise son récit. Un trajet en bateau, une carte des mers dont chaque étape de son parcours serait une île et son dernier poste en date, le continent. Ensemble, nous dessinons une première version de la carte, un croquis avec laquelle A. repart (fig 2).

Lors de la séance de restitution finale, A. revient avec son récit. Elle semble particulièrement enjouée. Elle s'est approprié les suggestions du collectif pour composer une aquarelle, elle-même composée de petites aquarelles peintes sur d'autres supports et ajoutés à la composition (fig 3). Elle a intégré du texte, rédigé au crayon coloré, reprenant les étapes de son parcours. Enfin, les images, reprenant l'univers du voyage, prennent un sens nouveau, associés aux textes.

A. nous explique aussi, que suite à la 2^e journée et aux échanges, elle a eu le courage de parler avec son responsable de ses activités lors de son entretien. Le responsable a entendu sa demande, et va réorganiser ses missions. A. prend le temps de notre atelier final pour finaliser son dessin.

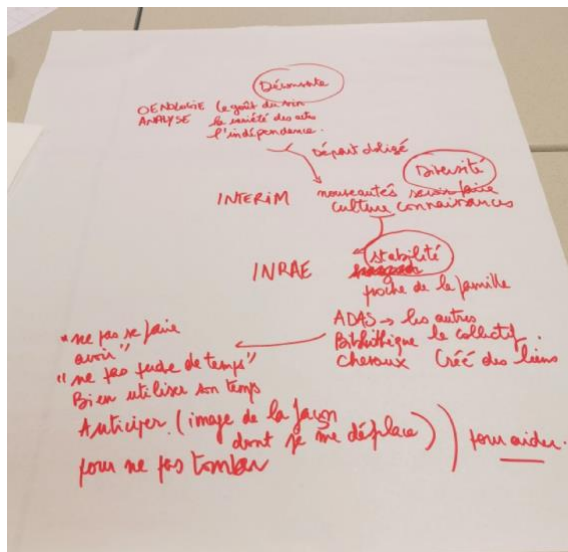


Fig 1. Schéma des étapes de la trajectoire de A. réalisé lors de l'entretien individuel



Fig 2. reproduction du croquis collectif de la trajectoire de A. lors de la restitution collective.

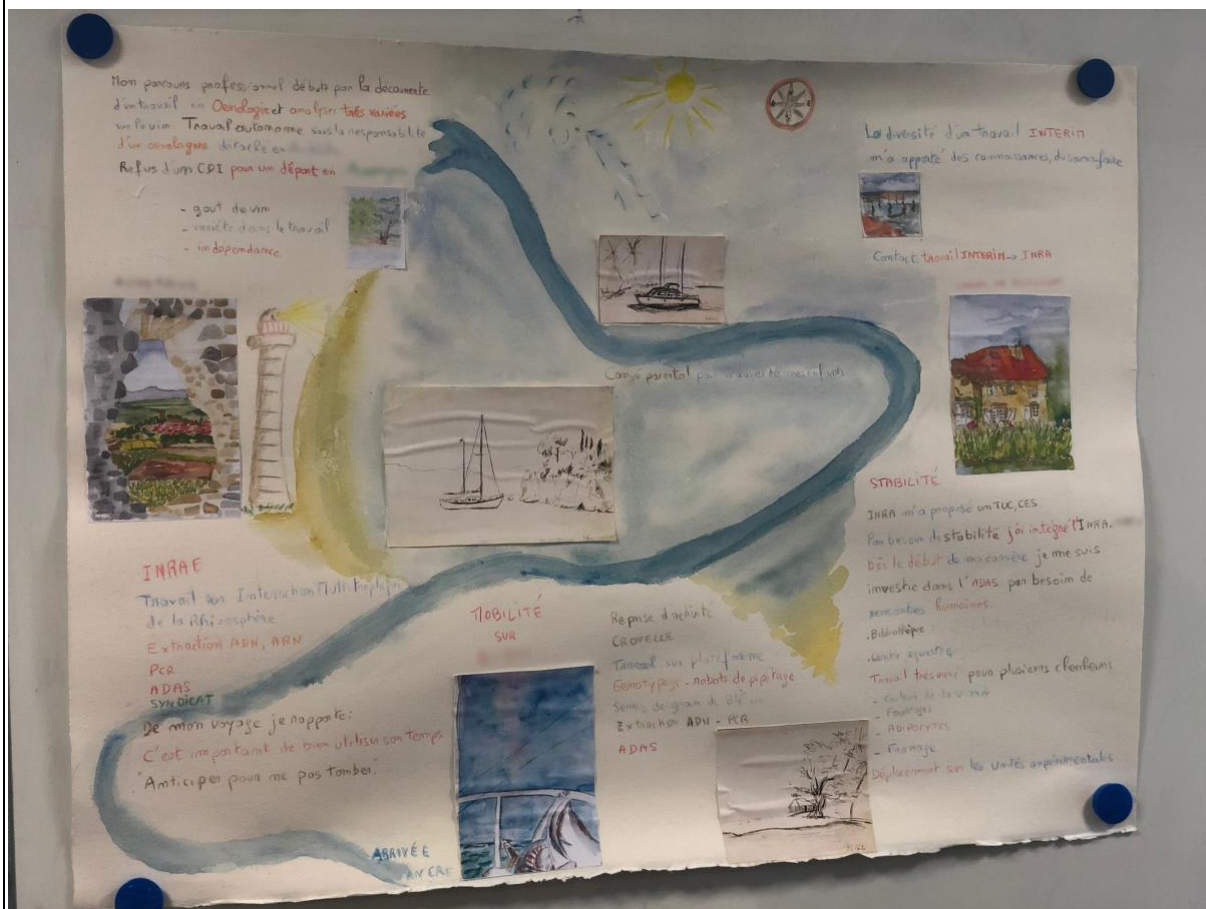


Fig. 3. Récit de A.

Conclusion

La démarche que nous présentons aujourd'hui et développée sur deux itérations en 2020 et 2022 est en cours d'élaboration. Pour l'affiner, nous nous basons aujourd'hui sur nos observations du cheminement des participants, de la qualité des productions et des interactions de groupes, ainsi que sur les entretiens que nous avons pu et allons mener avec les participants à 6 mois, puis un an après la tenue de chaque itération. L'avenir du dispositif étant assuré sur au moins l'un des centres de recherche INRAE, elle pourra être alimentée et approfondie au fur et à mesure des itérations. Nous avons identifié en outre plusieurs opportunités permettant d'envisager transposer cette démarche dans des contextes différents de celui du dispositif d'accompagnement des agents INRAE en fin de carrière. En effet, en 2022, la Direction des Ressources Humaines d'INRAE commande au pôle Observatoire et Innovation RH² la conception d'études sur un certain nombre de métiers de l'institut. La commande est de produire une description du métier, et de présenter un groupe d'items permettant de saisir la spécificité dans façon dont il est pratiqué au sein de l'institut, ainsi que ses évolutions potentielles. Le premier groupe de ces études doit porter sur les métiers techniques de l'institut – le devenir desquels étant fortement questionné. Ainsi, une toute première étude portera sur les métiers d'animaliers, techniciens en expérimentation animale. L'équipe à la conception de l'étude est composée de trois personnes : l'auteure de cette communication en pilotage de projet, une ingénieure d'étude, spécialisée en ergonomie de métier, et un ingénieur d'étude sénior, spécialisé en traitement et analyse de données RH. En terme de méthodologie, le groupe a ainsi posé un certain nombre de principes à la mise en œuvre de cette étude : (i) la priorité au terrain, avec la réalisation de deux études de cas principales et deux études de cas complémentaires au cœur de l'étude métier ; (ii) la participation active des volontaires aux études de cas mais aussi la création de groupes de travail constitués d'agents du métier, dans la façon dont l'étude métier est menée, les données sont analysées, la description est formulée ; (iii) la réalisation d'un outil de médiation issu des études de cas, co - créé avec les volontaires et mobilisant la multimodalité sémantique du langage (dont la modalité esthétique) pour support à l'élaboration de la description générale du métier avec les groupes de travail. Dans ce cas, nous proposons aux volontaires le média sémantique associé aux différentes modalités du langage mobilisées : un film documentaire de création. Ici, le film, réalisé avec les volontaires est un outil pour observer, représenter, comprendre, comparer. Les volontaires seront donc impliqués à la fois dans la sélection des cadres, la sélection des images et des propos, les choix de montage, mais aussi des qualités de lumière et de couleurs, de dramaturgie, la poésie des séquences pour révéler le sens qu'ils souhaitent partager quand il s'agit d'évoquer leur métier au quotidien. Ici, comme dans le dispositif, un accompagnement pédagogique sera nécessaire pour amener les volontaires à penser et parler grâce aux

² Il a été demandé plus précisément à Coralie Maurin, ingénieure d'étude chargée de développement RH et réalisatrice de films documentaire de piloter la conception de la méthodologie de l'étude.

modalités esthétique, gestuelle, verbale, kinesthésiques, empathique, que le film permet de mobiliser.

Bibliographie

- Alleau, R. (1964). *Dictionnaire des jeux*. Tchou.
- Auricoste C, Arrault S., Maurin N. (2019). *Accompagner les séniors à penser leur activité et donner du sens à leur fin de carrière : le regard sur un dispositif expérimental*, Cinquième colloque international de didactique professionnel [communication]. Montréal, Canada.
- Boal, A. (1978) *Jeux pour acteurs et non-acteurs* (Régine Mellac, trad.). Paris : La Découverte.
- Caliandro S. (2004). *Empathie et esthésie : un retour aux origines esthétiques*. Revue française de psychanalyse, 68.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. PUF.
- Desjours, C. (2003). *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel : critique des fondements de l'évaluation*. Quae.
- Denis M. 1979. *Les images mentales*. Presses Universitaires de France.
- De Peretti, A. (1974). *Pensée et vérité de C. Rogers*. Privat
- Damasio, A. R. (2010) *L'Autre moi-même : Les nouvelles cartes du cerveau, de la conscience et des émotions*. Odile Jacob.
- De Saint-Georges, I. (2008). La multimodalité et ses ressources pour l'enseignement - apprentissage. In L. Filliettaz, I. de Saint-Georges & B. Duc (dir.). « *Vos mains sont intelligentes !* » : *interactions en formation professionnelle initiale*. Université de Genève : Cahiers de la section des sciences de l'éducation. 117.
- Dewey J. (1934). *L'art comme expérience*. Gallimard (ed. de 2010).
- Dewey J. (1967). *Logique, la théorie de l'enquête*. (Deladalle G trad.). Presses universitaires de France.
- Guilford, J. P. (1956) *The structure of intellect*. Psychological Bulletin, 53, 267–293
- Eschenauer, S. (2020). *Le corps translanguageant médiateur de sens, TIPA*. Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage [En ligne], 36
- Bélisle, C. (2010). La création de la méthode Photolagange. in F. Laot, F. (dir.), *L'image dans l'histoire de la formation des adultes*. GEHFA-L'Harmattan.
- Filliettaz L. et Rémy V. (2015). Transmettre le travail par les mises en forme langagières de l'activité. In Wittorski R. (dir.) *Comprendre la transmission du travail*. Champs social éditions
- Kidd J. M. (1998). Emotion: An Absent Presence in Career Theory. *Journal of Vocational Behavior*, 52, 275-288.
- Kidd J. M. (2004) Emotion in Career Contexts: Challenges for Theory and Research. *Journal of Vocational Behavior*, 64 (3), 441-454.
- Kosslyn S. (1980). *Image and mind*. Harvard University Press.
- LIPPS T. (1903). Einfühlung, inere Nachahmung, und Organempfindungen. *Archiv für die gesame Psychologie*, I, 2, 185-204.
- LIVET P. (2002). *Emotion et rationalité morale*. PUF. -,
- LIVET P. (2009). *Negative Emotions and Aesthetic Transmutation*. Colloque The Paradox of Negative Emotions in Art [Communication]. Nice. France.

- Lubbar T., Mouchiroud C., Tordjman S., Zenasni F. (2016). *Psychologie de la créativité*. Armand Collin.
- Maurin C., Auricoste C., Coquin M-C. *Mobiliser l'émotion esthétique pour accompagner les professionnels à « faire/se faire » dans les dernières années de leur vie professionnelle*. Biennale internationale de l'éducation, de la formation, et des pratiques professionnelles [Communication]. Paris. France.
- Maturana, H. R. & F.J. Varela (1994) *L'Arbre de la connaissance*. Addison Wesley France.
- Mayen P. (2002). Le rôle des autres dans le développement de l'expérience. *Éducation Permanente, 2*.
- Mayen P. et Savoyant A. (éditeurs). (2009). *Élaboration et réduction de l'expérience dans la validation des acquis de l'expérience*. CEREQ- relief 28
- Orly Louis, I. (2020). *Les émotions, un point aveugle dans les interactions de conseil en orientation*. Presses universitaires de Lorraine
- Ricoeur P. (1985). *Temps et récit*. Paris seuil.
- Rogers C. (2005). *Le développement de la personne*. Interéditions. (2^e ed.)
- Rogers C. (2006). *Les groupes de rencontre. Animation et conduites de groupes*. Interéditions.
- SCHAEFFER J.M. (2015). *L'Expérience esthétique*, Gallimard.
- Van Belleghem, L. (2013). *Réciprocité des enjeux de la confiance au travail*. In La confiance au travail. L. Karsenty (dir.). Octares.
- Varela, F. (1988) *Invitation aux sciences cognitives*. Seuil. (nouv. éd)
- Vermersch P. (2014). *L'entretien d'explicitation*. ESF.