

# **De l'usage de l'instruction au sosie en formation initiale : les normes comme tiers dans le dialogue entre le sosie et l'instructeur**

**Annie GOUDEAUX et Kim STROUMZA, Université de Genève**

Nous allons nous intéresser à la méthode d'instruction au sosie telle qu'elle est développée par l'équipe de Clinique de l'Activité du CNAM, et plus particulièrement à l'utilisation de cette méthode dans un contexte de formation initiale en soins infirmiers. Dans cet environnement spécifique, les objectifs habituellement poursuivis par la méthode, en termes de développement de la personne et de la situation, semblent difficiles à atteindre, voire même à envisager. La dynamique formative particulière à ce type d'entretien semble être détournée par l'irruption de normes de natures différentes qui contraignent les deux acteurs de l'instruction à occuper des rôles et parcourir des chemins discursifs différents de ceux observés habituellement. L'examen de ces contraintes nous permettra, d'un point de vue empirique, d'essayer de trouver un aménagement de la méthode pour qu'elle fonctionne de façon optimale dans ce type de contexte et, d'un point de vue théorique, d'interroger la notion de développement sous-jacente à cette méthode telle qu'elle est définie par Y. Clot.

## **LA MÉTHODE DE L'INSTRUCTION AU SOSIE**

La méthode de l'instruction au sosie a été développée par Y. Oddone et son équipe au début des années 70 en Italie dans le cadre de séminaires de formation adressés aux travailleurs des usines Fiat à Turin. En 1973, une convention collective de la métallurgie prévoit un droit à l'étude de 150 heures pour les travailleurs. Ces 150 heures sont dès le départ conçues comme étant distinctes du dispositif de formation professionnelle et sont qualifiées d'études de 'type culturel'. A l'université se développent alors des cours et des recherches sur les luttes et l'organisation du travail. C'est dans ce contexte bien particulier qu'ont eu lieu les séminaires animés par Y. Oddone et son équipe et au sein desquels est mise en place la méthode de l'instruction au sosie.

Les délégués ouvriers présents aux séminaires reçoivent la demande suivante : « S'il existait une autre personne parfaitement identique à toi-même du point de vue physique, comment lui dirais-tu de se comporter dans l'usine, par rapport à

sa tâche, à ses camarades de travail, à la hiérarchie et à l'organisation syndicale (ou à d'autres organisations de travailleurs) de façon à ce qu'on ne s'aperçoive pas qu'il s'agit d'un autre que toi ? » (Oddone et al 1981, p. 57). Ces délégués adressent alors oralement à l'un des enseignants leurs instructions. Dans la transcription qui en est donnée dans l'ouvrage de Y. Oddone tel qu'il a été traduit en français en 1981, on constate d'une part que ces instructions sont bel et bien organisées selon les 4 domaines de la réalité d'usine définis par Y. Oddone : la tâche, les camarades de travail, la hiérarchie de l'entreprise et les organisations de classe ; et d'autre part, qu'il s'agit de longs discours monologiques, dans lesquels l'enseignant n'intervient pas. La présentation de ces instructions débute dans l'ouvrage par un court commentaire rédigé par Y. Oddone et son équipe, commentaires qui sont une impression sur chacun des délégués écrites d'un seul jet et non corrigées par la suite, et qui se veulent des clés de lecture des instructions.

Lorsque Y. Clot reprend cette méthode au début des années 90, il la modifie sur plusieurs points<sup>1</sup> :

- ces instructions ne sont plus considérées comme des discours monologiques mais comme étant le fruit d'un dialogue entre chercheur et travailleur ;
- une séquence de travail est déterminée pour focaliser l'expérimentation sur les 'détails' du travail ;
- suite à ce dialogue qui est enregistré, il est demandé à l'instructeur de le transcrire et, dans un deuxième temps, de le commenter en reprenant les 4 rubriques définies par Y. Oddone ;
- les instructions sont formulées à la deuxième personne ;
- il insère également cette méthode dans un cadre théorique différent, dans une autre conception de la psychologie du travail : celle de la clinique de l'activité (Clot 1999, Clot et al 2001).

Il serait intéressant de réfléchir aux raisons et aux conséquences de chacune de ces modifications. Nous allons ici nous intéresser à la première (l'ajout de la forme du dialogue) et à la dernière (le changement de cadre théorique).

Depuis son insertion en France par Y. Clot, cette méthode est utilisée dans des contextes de formation, initiale et continue, des séminaires d'analyse de pratiques, et des démarches d'intervention.

## LA DIFFICILE NAVIGATION DU FORMATEUR ET DE L'ÉTUDIANT

Au vu des données empiriques que nous possédons dans ce contexte de formation initiale auprès d'étudiants de première année, nous partageons certaines des

---

1. Du moins il modifie la méthode telle qu'elle se donne à voir dans Oddone et al (1981), il resterait à vérifier que ce qui est rendu public dans cet ouvrage correspond bien à ce qui a été fait sur le terrain.

hypothèses de L. Scheller qui spécifie dans sa thèse « Elaborer l'expérience au travail : activité dialogique et activité référentielle dans la méthode des instructions au sosie », que l'utilisation de la méthode est fortement dépendante du contexte dans lequel elle intervient : « la différence des contextes de production des matériaux cliniques [...] implique une différence importante dans les directions du processus d'élaboration » (Scheller 2003, p. 61). Le contexte étudié ici présente un certain nombre de particularités liées à l'environnement de formation, aux rôles des participants, à la place de l'évaluation, à la co-présence des acteurs.

A chaque séance sont présents les étudiants, deux formateurs de l'école ainsi qu'un chercheur universitaire. Le module est inséré dans le dispositif général et fait l'objet d'une évaluation. Le petit groupe a été informé du caractère expérimental de la séquence de formation. Seul ce groupe participe à une sorte d'innovation pédagogique et de recherche organisée par l'école. La finalité exposée porte sur l'attente d'une professionnalisation accélérée avec une opérationnalité plus rapide sur le terrain ainsi qu'une plus grande aisance en stage. Dès le début, lors de la présentation du module, l'argumentaire semble difficile à comprendre pour les étudiants.

Si on observe de près ce couple instructeur-sosie, et la consigne qui démarre l'entretien, on constate aisément que la définition des rôles telle qu'elle est indiquée oblige à s'interroger sur le statut particulier du sosie-formateur ainsi que sur celui de l'instructeur-étudiant. Dans cette sorte de jeu de rôle qu'est la situation d'entretien, les deux participants occupent une inversion des places et fonctions habituelles. C'est celui qui est du côté de l'apprentissage qui va en quelque sorte indiquer à celui qui habituellement remplit la fonction d'instructeur, ce qu'il doit faire. Autrement dit, c'est à partir de sa propre activité que l'étudiant-instructeur va prescrire son travail à venir au formateur-sosie. On peut en déduire aisément l'étrangeté de la situation voire l'impossibilité pour certains étudiants-instructeurs de répondre à la consigne à partir de leur activité réelle. Le renversement des rôles, la dimension inhabituellement prescriptive de ses manières de faire encore balbutiantes, le paradoxe qui s'en dégage peut à certains moments orienter l'étudiant-instructeur vers des choix d'énonciation plutôt conforme à la dimension normative du soin.

Le caractère expérimental et un peu exceptionnel du contexte peut développer chez les étudiants le désir de bien faire, le devoir de faire « un bon entretien ». Le moment d'instruction au sosie devient une véritable performance à réaliser (Durand 2000), avec des critères de réussite difficiles à identifier car rien n'est annoncé sur ce point. Du coup, l'étudiant ne peut qu'imaginer sans repère et sans réponse ce que devrait être un bon entretien, il a du mal à cerner les attentes des formateurs. Dans ce contexte, faire un bon entretien pour l'étudiant signifie savoir répondre aux questions posées par le formateur-sosie. Ce qui sous-entend deux dimensions, avoir quelque chose à répondre à chaque fois pour donner la preuve qu'« on sait » et montrer que ce que l'on sait est juste. Pour un étudiant

de première année comme pour tout novice, la notion d'exact ou d'inexact se réfère naturellement à une conformité, au seul savoir stable qui, dans cet univers, est la référence à la norme prescrite du soin enseignée durant la formation. Par ailleurs, la posture paradoxale du sosie-formateur peut toujours être soupçonnée d'être plus proche de l'apprentissage des règles et des bonnes manières de faire. En temps normal, le formateur est le garant d'un non-écart à la norme.

L'entretien mené en présence d'un public oblige à une mise en visibilité du travail et constitue par conséquent une arène de jugement potentielle (Dejours 1993), assouplie par le droit à l'erreur inhérent à tout processus d'apprentissage mais conservant ses fonctions habituelles : jugement des pairs, voire de la hiérarchie (enseignants) et quête de reconnaissance dont les effets sur la construction identitaire sont bien repérés par la psychodynamique du travail (Dejours 1993). L'étudiant semble aussi avoir une attente lors de ces entretiens, celle de vérifier en présence des formateurs et de ses pairs que sa pratique est bonne. Son but est de vérifier s'il fait bien ou mal, si sa pratique est valide. C'est peut-être dans cette nécessité que l'étudiant consent par moments dans sa description à être au plus près de ce qu'il a fait, pour obtenir en retour une forme de reconnaissance particulière exprimée par les acteurs présents sous la forme d'une validation de l'action menée.

De son côté le groupe d'étudiants a aussi une attente et se trouve dans une double attitude en tant que pairs présents lors des entretiens. D'une part, ils attendent de voir si l'autre s'y prend de la même façon qu'eux, ce qui leur permet de valider silencieusement leur propre pratique en comparant leur manière de faire, et d'attendre éventuellement une autre manière de faire plus performante que la leur qui leur permettrait d'être plus efficace ou plus à l'aise dans leur propre pratique en stage. D'autre part, en tant que pairs, ils peuvent se poser comme contrôleurs d'un écart trop grand à la norme prescrite. Le groupe représente donc un autrui difficile à satisfaire pour l'instructeur.

Pour compléter les éléments repérés dans le matériau et le contexte observé, il est important d'ajouter que la référence aux normes peut s'actualiser aussi dans les entretiens sous la forme d'une forte référence aux processus et manières de faire locales, propres au service dans lequel l'étudiant a effectué son stage et qui a servi de point d'appui à son action.

A l'issue de la description du contexte particulier entourant les situations d'entretien, il nous paraît important de s'interroger sur les conséquences d'une forte imprégnation des normes sur la manière dont l'étudiant va piloter son discours à propos de son activité lors de l'entretien. On peut déjà penser que les propos énoncés n'auront à certains moments que peu de proximité avec ce que l'étudiant a réalisé en termes d'activité. On peut dire que dans son discours, l'étudiant « renormalise » la situation vécue en fonction des conditions d'énonciation de l'entretien telles qu'elles sont décrites précédemment.

On le voit, dans ce contexte particulier, les rôles d'instructeur et de sosie ne sont pas faciles à tenir, il leur faut naviguer. Les normes sous-jacentes aux rôles de l'étudiant, du formateur ainsi que du contexte font irruption de diverses manières et modifient la dynamique formative de l'entretien. Pour bien comprendre ces aspects liés à la mise en œuvre de cette méthode dans un contexte de formation initiale, pour bien cerner la façon dont cette méthode est censée instaurer du développement, nous allons maintenant regarder de près cette méthode d'un point de vue théorique.

## **AU CŒUR DE LA MÉTHODE TELLE QU'ELLE EST REDÉFINIE PAR Y. CLOT : LA DISTINCTION ENTRE RÉEL DE L'ACTIVITÉ ET ACTIVITÉ RÉALISÉE**

Le cadre théorique, au sein duquel Y. Clot et son équipe<sup>2</sup> développent la méthode de l'instruction au sosie, s'appuie sur une conception de l'activité inspirée de la lecture de L.S. Vygotsky, qui a pour fondement la distinction entre réel de l'activité et activité réalisée. Pour lui, l'activité possède un volume et l'activité réalisée, ce qui a été fait, n'a pas le monopole du réel, ne l'épuise pas. « Le réel de l'activité, c'est aussi ce qui ne se fait pas, ce qu'on ne peut pas faire, ce qu'on cherche à faire sans y parvenir – les échecs –, ce qu'on aurait voulu ou pu faire, ce qu'on pense ou qu'on rêve pouvoir faire ailleurs. Il faut y ajouter –paradoxe fréquent- ce qu'on fait pour ne pas faire ce qui est à faire ou encore ce qu'on fait sans vouloir le faire » (Clot 1999, p. 119).

La description que Y. Clot donne de la méthode de l'instruction au sosie (Clot 1999, Clot 2000, Clot 2001) se fait principalement à l'aide de cette opposition entre réel et réalisé. Dans l'entretien d'instruction au sosie, le sosie s'adresse à l'instructeur pour obtenir une double description : celle de la situation et celle de la conduite à tenir dans cette situation ; il doit anticiper les obstacles et les ressources qu'il trouvera dans cette situation. L'instructeur « doit l'aider à se repérer dans une situation qu'il ne connaît pas en lui indiquant non seulement ce qu'il fait habituellement mais aussi ce qu'il ne fait pas dans cette situation, ce qu'il ne faudrait surtout pas faire si on le remplace, ce qu'il pourrait faire mais qu'on ne fera pas, etc. Autrement dit le sosie 'réclame' un accès, non pas au seul vécu de l'action, mais à ce qui n'a pas été et n'est pas vécu par le sujet » (Clot 2000, p. 150). Ou encore, « l'activité du sosie consiste à résister à l'activité de l'instructeur qui cherche à lui faire partager sa version du réel [...] Ainsi ce qui

---

2. La description que donne L. Scheller de l'activité du sosie est légèrement différente. Faute de place permettant de comparer finement sa description avec celle de Clot (1999), Clot (2000) et Clot (2001), nous avons choisi de ne pas la présenter ici [pour plus de détails, cf. Scheller (2001) et Scheller (2003)].

est convoqué par l'obstination méthodologique du sosie c'est l'activité possible ou impossible dans l'activité réelle » (Clot 2000, p. 151). L'activité du sosie revient à attraper « le réel dans le réalisé, contre un instructeur qui cherche, au contraire, le plus souvent, à remmener le réel au réalisé » (Clot 2000, p. 153).

Cette activité du sosie est dans la conception de la clinique de l'activité intrinsèquement potentiellement formatrice. « Cette situation dans laquelle le sujet dialogue avec lui-même sous la contrainte d'un commerce avec l'autre, lui rend sa propre expérience 'étrangère'. Cet effet *peut* devenir la cause d'une transformation de l'activité. On dira alors que celle-ci *peut* changer de sens en se réalisant dans des significations nouvelles, après s'être déliée des anciennes significations où la pensée s'était 'prise' » (Clot 2000, p. 148). La réhabilitation du réel comme possible 'déforme' les schèmes de l'instructeur.

L'utilisation de cette méthode dans un contexte de formation initiale nous amène à revenir et discuter plusieurs aspects de cette description théorique de la méthode :

- i) l'idée que le sosie doit faire émerger le réel de l'activité de l'instructeur et que ce dernier résiste et tente le plus souvent de rabattre le réel sur le réalisé ;
- ii) la conception du développement comme ouverture des possibles ;
- iii) la superposition posée entre développement et connaissance.

i) Le contexte d'énonciation, complexe dans sa multiplicité d'adressages fortement connotés en termes de conformité aux normes prescrites du travail, a de notre point de vue beaucoup de conséquences, à la fois sur le fonctionnement de la méthode, mais aussi sur la dimension formative du dialogue. Tout d'abord, concernant les notions de réel de l'activité et d'activité réalisée, il nous semble que dans cette navigation complexe, l'instructeur-étudiant face au sosie-formateur oscille dans son discours. A certains moments, il décrit une situation proche de ce qu'il a fait (mais nous n'avons pas la naïveté de penser que c'est ce que l'étudiant a vraiment fait, mais plutôt ce qu'il dit avoir fait en pensant son propos au plus près de son activité réalisée), à d'autres moments il décrit ce qu'il a fait 'revu et corrigé' par la conformité aux normes pour rendre son discours plus recevable. Autrement dit, l'étudiant varie dans sa description entre un réalisé recevable du point de vue des règles de l'art, ou bien un réalisé « corrigé » pour le rapprocher le plus possible d'une description acceptable au plan de la conformité. Nous nous retrouvons avec un produit langagier sur l'activité qui n'appartient plus vraiment à aucune des classifications décrites. Il ne s'agit ni d'une description d'un réalisé, ni d'une mise en perspective d'un réel potentiel, mais d'un troisième élément qui serait un « réalisé sous l'emprise du prescrit ». Par conséquent, faire émerger le réel et livrer le réalisé de son activité rencontrent dans ce contexte bien des obstacles. Si la nature de ce qui est livré dans l'entretien est donc fluctuante et difficile à cerner, l'effet de commerce avec l'autre dans ce contexte rabat souvent l'expérience en question sur du normé, empê-

chant l'expérience de paraître étrangère et de produire de la nouveauté.

ii) La conception du développement comme ouverture des possibles va de pair d'un point de vue théorique avec une certaine conception de l'activité réalisée, conception qui nous paraît problématique dans un contexte de formation initiale. La distinction entre réel et réalisé, en tant qu'elle permet de donner du volume à l'activité et ainsi de dépasser « une approche cognitive de la conscience comme représentation de l'action » (Clot 2001, p. 128), est tout à fait fondamentale et ce n'est pas sur cette distinction en tant que telle que nous aimerions ici revenir, mais sur la place que celle-ci accorde au réalisé et sur les conséquences de cette conception du réalisé pour la notion de développement. Dans la conception développée par Y. Clot, non seulement le réalisé n'obtient pas le monopole du réel, mais on pourrait dire qu'il est à priori presque déconsidéré, secondaire. Il s'agit de placer le sujet dans la position de faire d'autres choix, d'opter pour d'autres réalisations que celle pour laquelle il opte d'habitude. Aucune valeur intrinsèque n'est accordée au réalisé. Dans un contexte au sein duquel ce réalisé est porteur de souffrances, de difficultés, la perspective qui consiste à priori à vouloir modifier le choix adopté par le travailleur est certainement pertinente. Les contextes dans lesquels la clinique de l'activité intervient sont en effet des contextes où il s'agit de « seconder des professionnels qui cherchent à *élargir* leur rayon d'action ou leur pouvoir d'agir sur leur milieu et sur eux-mêmes » (Clot 2001, p. 133, nous soulignons). La mise en visibilité du réel de l'activité peut permettre cet élargissement du pouvoir d'agir, mais dans notre contexte, cette attitude face au réalisé nous semble devoir être questionnée.

Tout d'abord, le contexte de formation étudié oriente-t-il les étudiants à rechercher des alternatives possibles à leur activité réalisée, recherche qui conduirait à une situation porteuse de développement ? Ou bien les stagiaires ne sont-ils pas dans un environnement de formation plutôt propice à une recherche de validation dont la fonction serait plutôt de stabiliser ou solidifier un apprentissage ? Dans ce cas, l'attente porte sur une réponse au doute sur le bien fondé de l'action menée plutôt que sur la recherche d'autres possibles dans des actions à venir. Dans un contexte de formation initiale, pour un étudiant novice, il ne s'agirait pas tant d'élargir ce pouvoir d'agir que de le valider. Cette différence de finalité dans l'utilisation de la méthode rentre par moments en contradiction avec cette conception du réalisé sous-jacente à l'opposition réel/réalisé.

Par ailleurs, du point de vue du sosie cette conception du réalisé paraît pouvoir être questionnée. Dans le cadre de la consigne, le but du sosie est de remplacer le sujet sans qu'on se rende compte de la substitution. Pour bien comprendre l'activité réalisée de l'instructeur, il lui est nécessaire de connaître le réel de cette activité, mais ceci dans le but de pouvoir dans une même situation agir de la même manière que l'instructeur, dans le but *d'adopter son choix*. On peut remarquer d'autre part que dans ce contexte de formation initiale, le sosie en tant que formateur n'est pas la personne 'qui ne sait pas' décrite par Y. Clot dans sa

méthode. Il occupe au contraire la position du sujet censé savoir avec un rapport privilégié au savoir dans un contexte de formation fortement marqué par la transmission de connaissances théoriques et pratiques avec une part importante consacrée à l'évaluation. Il doit par conséquent, s'il veut suivre la méthode et utiliser 'sa science' plutôt que 'son expertise du domaine' (Clot 2000), se départir de son expertise. Cette prise de distance se révèle difficile pour deux raisons. La première est que la posture exigée par le sosie modifie le type de savoir recherché par le formateur et bouscule les rapports qu'il établit habituellement avec celui-ci. De plus malgré les efforts fournis par le formateur pour se départir de sa posture première, l'instructeur-étudiant pris dans ses représentations remplace le sosie dans cette posture d'expert et de censeur et peut parvenir à faire échouer la tentative d'exploration des possibles que ce dernier lui propose.

iii) La notion de développement inhérente à la présentation que donne Y. Clot de cette méthode, outre le fait qu'elle est conçue comme ouverture des possibles et comme, par conséquent, accordant peu de poids à l'activité réalisée, a une autre caractéristique qui nous paraît cruciale dans un contexte de formation initiale, celle de superposer connaissance (du volume de l'activité) et développement. Cette superposition est au fondement de la démarche de la clinique de l'activité : « il ne faut pas seulement comprendre pour transformer mais aussi transformer pour comprendre [...] L'expérience professionnelle [...] ne peut être reconnue que grâce à sa transformation » (Clot et Faïta 2000, p. 33). L'activité du sosie, qui aurait pour visée de connaître, comprendre, se superpose alors naturellement à celle du formateur qui vise le développement.

Mais superposer développement et ouverture des possibles par la mise en visibilité du volume de l'activité, nous paraît laisser dans l'ombre deux aspects fondamentaux d'une activité de formation. D'une part, cette superposition néglige les *déterminations intrapsychiques* qui font que telle activité est réalisée et pas telle autre (cf. Stroumza à paraître). Bien souvent il ne suffit (malheureusement) pas de connaître d'autres possibilités d'action pour opter pour elles. Le travailleur en tant que personne a une certaine consistance, résistance ou encore réalité qui conditionne son éventail de choix des possibles, et dont il faut tenir compte. D'autre part, le contexte de formation professionnelle interroge la place que doit occuper le formateur qui utilise cette méthode. Doit-il tel un chercheur créer les conditions favorables au développement et le regarder advenir, en laissant le processus connaissance – développement se faire librement et de manière aléatoire, ou bien doit-il intervenir à l'intérieur même du processus ? Et de quelles manières ? De notre point de vue, le formateur doit jouer un rôle actif dans le processus de connaissance, en le « forçant », c'est-à-dire en aidant l'étudiant à trouver du sens dans ce qu'il fait, ou bien à se comporter comme un propre herméneute de son activité, en aidant l'étudiant à faire sien cette nouvelle connaissance de son activité, c'est-à-dire en jouant le rôle de médiateur entre l'étudiant et ce savoir expérimentiel. L'activité du formateur est guidée par ce qu'il

pense être possible pour l'étudiant d'entendre, et par ce qu'il estime être le plus porteur de développement ou d'apprentissage professionnel. Cela signifie que le travail du formateur ne s'arrêterait pas à l'activité du sosie, ne s'y superposerait pas, mais se poursuivrait bien au-delà.

## CONCLUSIONS

Le contexte de formation initiale dans lequel nous avons regardé se dérouler l'entretien d'instruction au sosie a, nous l'avons vu, une forte influence sur son fonctionnement. Cet environnement particulier 'tord' la méthode et c'est en essayant de comprendre ces torsions que nous avons été amenés à revenir sur la description que donne Y. Clot des activités du sosie et de l'instructeur, et également sur sa conception du développement.

Dans un tel contexte, les normes interviennent comme tiers dans le dialogue entre l'instructeur et le sosie et brouillent les rôles. Le fait que cet instructeur et ce sosie soient en même temps respectivement étudiant et formateur rend leurs activités dans ce dialogue bien plus complexes que ne le laisse entendre la description théorique qu'en donne Y. Clot. Faire émerger le réel et livrer son activité réalisée deviennent des activités ardues, difficiles à effectuer. De plus, l'activité du formateur ne se résume pas et ne se superpose pas à l'activité du sosie, elle la déborde largement. Dans le processus connaissance/développement, le formateur est médiateur.

La conception du développement comme ouverture des possibles a également été interrogée, notamment en critiquant le peu de valeur qu'elle accorde au réalisé. Dans un contexte de formation initiale visant un processus de professionnalisation (Jobert 2000), il s'agit d'accorder plus de poids à ce qui a été fait, pour bien le comprendre, pour lui donner un sens. Il s'agit d'accorder du crédit à l'épaisseur et à la densité de l'expérience vécue. De façon plus générale, c'est la superposition même entre développement et connaissance, laquelle est au fondement de la description que donne Y. Clot de cette méthode, qui a été revisitée. Cette superposition instaure une certaine relation entre analyse du travail et formation des adultes qui, selon nous, laisse insuffisamment de place au formateur.

D'un point de vue pratique maintenant, pour que cette méthode fonctionne optimalement dans ce type de contexte, nous proposons d'ajouter un troisième moment dans le déroulement de cette méthode, après que l'étudiant ait commenté l'entretien d'instruction au sosie (Goudeaux à paraître): un moment d'entretien entre le formateur et l'étudiant. L'ajout de ce troisième temps dans le processus permettrait de déplier, déployer, la superposition développement/connaissance, et laisserait un temps pour que le formateur, cette fois pleinement dans son rôle, accompagne et guide le processus de développement de l'étudiant.

## BIBLIOGRAPHIE

CLOT, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*, PUF, Paris.

CLOT, Y. (2000). « La formation par l'analyse du travail : pour une troisième voie », in Maggi B. (dir), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*, PUF, Paris, pp. 133-156.

CLOT, Y. (2001). « Méthodologie en clinique de l'activité. L'exemple du sosie », in Santiago Delefosse M. & Rouan G. (éds), *Les méthodes qualitatives en psychologie*, Dunod, Paris, pp. 125-147.

CLOT, Y. & FAÏTA D. (2000). « Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes », *Travailler* 4, pp. 7-42.

CLOT, Y. et al (2001). *La clinique de l'activité*, *Education Permanente* 146.

DEJOURS, C. (1993). « Intelligence pratique et sagesse pratique : deux dimensions méconnues du travail réel », *Education Permanente* 116, pp. 47-70.

DURAND, M. (2000). « Se former par l'activité : outils d'analyse de l'apprentissage en situation », Biennale de l'Education et de la Formation, avril 2000, Paris.

GOUDEAUX, A. (à paraître). « Formation initiale infirmière par l'analyse du travail : la formation conçue comme développement. Le chercheur pris dans les mots », in Plazaola GIGER, I. & Stroumza K., *Paroles de praticiens et description de l'activité. Outils méthodologiques pour la formation*, Réseau Education et Formation, Genève, septembre 2003.

JOBERT, G. (2000). « La professionnalisation, entre compétence et reconnaissance sociale », in Altet M., Paquay L. & Perrenoud Ph. (dir), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?*, De Boeck, Bruxelles, pp. 247-259.

ODDONE, Y., RE A & BRIANTE, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail*, Editions Sociales, Paris.

SHELLER, L. (2001). « L'élaboration de l'expérience du travail. La méthode des instructions au sosie dans le cadre d'une formation universitaire », *Education Permanente* 146, pp. 161-174.

SHELLER, L. (2003). *Elaborer l'expérience au travail : activité dialogique et référentielle dans la méthode des instructions au sosie*, Thèse de doctorat (sous la direction de Y. Clot), soutenance 12 décembre 2003.

STROUMZA, K. (à paraître). « Motricité du dialogue, conception du langage et conception du développement ».