

L'événementialisation comme co-construction des connaissances : esquisse d'une multi-méthode issue de l'analyse de l'activité et de l'analyse narrative¹

Nicolas Perrin* & Katja Vanini De Carlo**

***Haute École pédagogique du canton de Vaud
et Université de Genève**

****enseignante DIP et Université de Genève**

INTRODUCTION : OÙ L'ON CHERCHE UNE ISSUE À LA TOUR D'IVOIRE POUR ASSUMER UNE POSTURE DE CHERCHEUR-FORMATEUR

En tant que chercheurs-formateurs, nous souhaitons accéder au point de vue de l'apprenant, c'est-à-dire à son expérience d'un processus de formation qu'il définit chemin faisant. Cela implique, dans notre perspective, une co-construction des connaissances. Le processus de formation est souvent décrit en regard des attentes du formateur. L'apprentissage est alors assimilé à un processus d'optimisation vers un objectif pré-donné. L'enjeu consiste en conséquence à situer un apprenant sur une trajectoire connue. Cependant, nous pensons que ce qui est significatif pour l'apprenant évolue à chaque instant. Nous appréhendons le processus de formation comme une dérive de proche en proche (Maturana & Varela, 1994) où tant l'objectif que le chemin pour y parvenir prennent sens

1. En cohérence avec notre posture épistémologique, toute production de connaissances est une co-construction alternant implication et distanciation. Nous tenons à remercier ici Jacques Méard ainsi que Ivan De Carlo, Manuel Perrenoud et Suzanne Perrin-Goy qui nous ont beaucoup aidés dans ce processus par leur travail de relecture et leurs commentaires précieux.

progressivement, selon une trajectoire qui est rarement rectiligne. En d'autres termes, nous étudions un changement sans présupposer qu'il y ait une unique manière de changer. Les catégories de descriptions sont donc ouvertes, tant pour l'apprenant que pour le chercheur-formateur. Ces défis nous amènent à positionner notre réflexion « en amont » du partage des savoirs.

Dans le cadre de cette contribution, nous définissons un objet théorique et proposons une multi-méthode qui s'appuie à la fois sur l'analyse de l'activité et sur l'analyse narrative pour étudier l'expérience des apprenants en formation. Nous essayons ainsi de relever le défi d'une analyse de l'expérience sur de longs empan temporels, en respectant l'écologie des situations de recherche-formation. Après d'autres, nous adoptons une perspective transformative de la recherche pour étudier les processus de formation. En ce sens, notre démarche est proche de la clinique de l'activité dont l'objet de recherche concerne les invariants du développement (Clot, 2007) ou des enquêtes collectives menées par des enseignants sur leur propre activité pour « dégager » des objectifs de transformation de l'intérieur de l'activité, *c'est-à-dire exprimer ce qui « est en germe » dans celle-ci – et non pas s'imposer à elle de l'extérieur* (Lussi Borer & Muller, 2014, p. 130). Notre démarche s'inscrit également dans la tradition des biographies éducatives (Belkaïd, 1999 ; Dominicé, 1990) qui font de la recherche de sens leur objet de recherche.

La particularité de notre multi-méthode est de définir un objet théorique qui de fait est commun à l'analyse de l'activité et à l'analyse narrative, ce qui implique de recourir tant à l'une qu'à l'autre pour le saisir. Cet objet est l'expérience, à la fois comme un vécu *hic et nunc* et comme intégration continue, à la fois émergence de nouvelles distinctions – *c'est-à-dire la possibilité de scinder un continuum en ceci et pas ceci*, de différencier une *forme* de son *fond* (Maturana, 1983) – et transformation du sens qui permet de les faire émerger.

L'ouverture de ce processus implique alors une co-construction des connaissances propres à chaque individu². En effet, en étudiant les distinctions que fait émerger un apprenant et le sens qu'il donne à la trajectoire au sein de laquelle il les fait émerger, nous pouvons à la fois

2. Cette contribution aborde la question de la construction des connaissances tant au niveau de la science que des acteurs participant au processus de recherche. Il est courant de distinguer le savoir, construit par la communauté scientifique, des connaissances, qui le sont par les acteurs. Nous ne reprenons pas cette opposition. Nous pensons qu'il s'agit de connaissances, toujours provisoires, construites par des humains avec les moyens techniques dont ils disposent, et donc rendant compte de leur monde propre (par exemple Maturana, 1988). Nous utilisons donc le terme de *connaissances*, sauf quand nous nous référons à des auteurs qui distinguent savoir et connaissances.

accéder et participer à un processus de transformation, car les distinctions qui émergent au moment de la documentation de son expérience sont susceptibles de modifier le sens qui les articule. Ce dernier, à son tour, est susceptible de permettre l'émergence de nouvelles distinctions. L'expérience comme vécu transforme l'expérience comme intégration qui influence à son tour l'expérience comme vécu. L'étude de l'expérience participe donc de son moteur. Les connaissances que nous construisons en tant que chercheur-formateur sont aussi celles qui nous permettent de comprendre le point de vue de l'apprenant et de l'accompagner dans son processus de transformation. C'est pourquoi la définition de notre objet théorique est au cœur d'une telle conception de la co-construction des connaissances.

Mais ce couplage *expérience comme vécu / expérience comme intégration* est influencé par un différentiel entre chercheur-formateur et apprenant. La documentation de l'expérience de l'apprenant implique une recherche de consensualité dans l'expression des distinctions enactées ainsi qu'une mise en intrigue³ de ces distinctions pour traduire le sens donné. Tant l'analyse de l'activité que l'analyse narrative participent et se nourrissent de cette transformation. L'autoconfrontation et la narration sont donc des lieux où les connaissances des différents acteurs (chercheur-formateur et apprenant) se transforment. En cherchant à analyser l'expérience de l'apprenant au moment où elle se transforme, nous contribuons, sur le mode de la collaboration, à orienter sa transformation. La recherche d'une consensualité entre chercheur-formateur et apprenant, à propos des distinctions que l'apprenant fait émerger ici et maintenant et le sens de ce que cela a ici et maintenant, participe donc aussi de la co-construction de connaissances.

Le développement de cette multi-méthode est lié à des dispositifs de formation au sein desquels nous intervenons en cherchant à assumer une double posture de chercheur-formateur. Accéder à l'expérience des apprenants est alors un enjeu majeur, d'une part pour faciliter la transformation de l'activité des apprenants, d'autre part pour réguler la conception du dispositif de formation. En d'autres termes, accéder à cette expérience ne va pas de soi mais constitue une nécessité. Avoir accès à « l'origine » des apprentissages permet de saisir les moments déclencheurs qui plus tard feront justement « événement », ce qui est au cœur de notre problématique.

3. Les termes *enacté* et *mise en intrigue* renvoient à l'analyse de l'activité, respectivement à l'analyse narrative. Enacter connote l'idée d'une expérience vécue ici et maintenant en fonction de l'état de l'acteur ; la mise en intrigue est la tentative d'intégrer des expériences disparates dans la logique d'une narration.

UN PARI : EXPLORER LES CONVERGENCES ENTRE DEUX CADRES THÉORIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES EN S'APPUYANT SUR UN MÊME POSITIONNEMENT ÉPISTÉMOLOGIQUE

Ce qui précède nous a amenés à explorer les convergences entre deux cadres théoriques et méthodologiques, à savoir l'analyse de l'activité au sein du programme de recherche « cours d'action » pour l'un (Perrin, Theureau, Menu, & Durand, 2011) et l'analyse narrative telle qu'elle est pratiquée dans les approches biographiques pour l'autre (Vanini De Carlo, 2014a). Nous en arrivons, *via* cette confrontation, à développer une multi-méthode qui articule les deux approches en une démarche ayant comme objet théorique la *pratique en tant qu'événement(s)*.

L'hypothèse d'un continuum

L'hypothèse qui soutient notre démarche est que les deux cadres théoriques correspondant à nos propres approches peuvent être décrits chacun comme une définition « extrême » d'un objet théorique commun : postulat que *tout est dans l'ici et maintenant* d'un côté, postulat que *tout est uniquement reconstruction* de l'autre. Plutôt que de considérer ces deux méthodes comme irréductibles – l'une analyserait l'activité telle qu'elle a été, en veillant à éviter toute reconstruction/rationalisation *a posteriori*, l'autre analyserait le sens qu'un acteur donne à sa trajectoire au sein d'un récit, sans se préoccuper de la fidélité avec laquelle les événements sont rapportés – il nous semble que rendre compte de l'expérience des apprenants en situation de formation ou d'enseignement peut au contraire tirer parti d'une mise en regard de l'expérience initiale et du sens qui peut lui être donné *a posteriori*. Cette mise en regard fonde notre intuition d'un objet théorique commun aux deux approches.

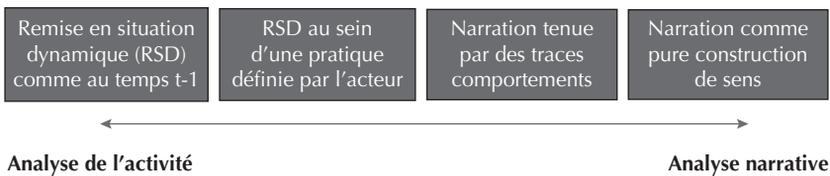
Ceci nous amène à formuler l'hypothèse d'un continuum théorique et méthodologique. Théoriquement, l'objet étudié est la distinction enactée à un instant, au sein d'une extension temporelle qui lui donne un sens, et qui est potentiellement re-saisie *a posteriori*, ce qui en transforme à nouveau le sens.

Méthodologiquement, nous proposons un observatoire qui se veut cohérent avec la définition de l'objet théorique. L'observatoire du « cours d'action » nécessite d'être adapté pour étudier l'activité sur de longs empan temporels, notamment en définissant – mais au risque d'une reconstruction *a posteriori* (Perrin & Vanini De Carlo, 2014, sous presse) – une pratique, c'est-à-dire une cohérence entre des épisodes disjoints, et donc une sélection au sein de tous les épisodes inclus potentiellement dans l'empan temporel étudié. De son côté, l'analyse narrative s'appuie

presque inmanquablement sur des traces (matérielles ou mnémoniques) qui constituent autant de contraintes qui orientent la construction de la signification faite par le narrateur.

Ce continuum s'étend de l'analyse de l'activité à l'analyse narrative en recouvrant a) une analyse de l'activité effectuée à l'aide d'une pure remise en situation dynamique portant exclusivement sur le *hic et nunc*, b) une remise en situation dynamique explicitant l'action au sein d'un empan temporel et d'une situation qui lui donne sens, c) une narration soutenue par des traces, d) une narration considérée comme pure reconstruction, et donc d'une certaine manière comme une fiction.

Figure 1 : Hypothèse d'un continuum théorique et méthodologique entre l'analyse de l'activité et l'analyse narrative



Une épistémologie commune impliquant une visée transformative de la recherche

La convergence théorique et méthodologique présentée ci-dessus s'appuie sur une épistémologie commune. Nous assumons en effet une visée transformative de la recherche, condition même, selon nous, de la possibilité de construction des connaissances dans notre champ disciplinaire.

Après d'autres, nous avons mis en évidence qu'il y a construction de connaissances au sein d'une autoconfrontation, même quand cette dernière vise une stricte remise en situation dynamique (Perrin, 2010). De même, nous avons mené des recherches en adoptant une approche biographique dont le moteur est tant la transformation du sujet que la production de savoirs (Vanini De Carlo, 2014a).

Cette visée transformative découle par ailleurs de la double posture assumée de chercheur et de formateur/enseignant évoquée précédemment. À chaque fois que nous menons des recherches liées à nos pratiques, non seulement nous vérifions qu'elles ne péjorent pas les conditions d'apprentissage, mais plus encore qu'elles y contribuent. C'est pourquoi nous avons évoqué plus haut l'écologie des situations de recherche-formation. Les contraintes découlant des activités de recherche doivent selon nous constituer des ressources pour la formation/l'enseignement, tant du point de vue des formateurs que du point de vue des apprenants.

L'hypothèse d'un continuum théorique et méthodologique entre l'analyse de l'activité et l'analyse narrative est alors exploitée pour ouvrir un espace de transformation entre ce qui a été (saisi par l'analyse de l'activité) et le sens qui peut être donné à cela (re-saisi au sein de la narration). D'une part, ce différentiel peut fonctionner comme condition pour étudier notre objet : dans l'une des recherches que nous menons (Vanini De Carlo & Perrin, 2015), la re-saisie a été une condition d'accès à la saisie de l'activité à l'instant t-1, en faisant émerger dans le monde propre de l'acteur des distinctions susceptibles de fonctionner comme traces significatives dans le cadre d'une remise en situation dynamique ultérieure. D'autre part, ce différentiel peut être exploité soit pour interroger le sens construit *a posteriori* en revenant à l'activité à l'instant t-1, soit pour transformer un pouvoir d'agir en modifiant le sens que peuvent avoir certaines distinctions enactées à l'instant t-1.

En ce sens, nous exploitons une caractéristique de notre objet d'étude : l'événement. En lui-même, il constitue un différentiel potentiel entre un temps de saisie et un temps de re-saisie, qui peut être exploité en situation de formation, mais qui est également constitutif des processus d'apprentissage.

LA PRATIQUE EN TANT QU'ÉVÉNEMENT(S) : OÙ L'ON DÉFINIT L'OBJET THÉORIQUE DE LA MULTI-MÉTHODE

Pour définir notre objet théorique, nous revenons dans un premier temps sur le concept d'expérience. Un excursus *via* la double terminologie de langue allemande, *Erlebnis* et *Erfahrung*, nous permet d'accéder à deux dimensions-clés de ce concept. Dans un deuxième temps, nous montrons en quoi le concept d'événement permet d'articuler ces deux dimensions, d'une part en termes d'extension temporelle de l'expérience et d'autre part en termes de transformation de celle-ci. Dans un troisième temps, nous proposons de définir *la pratique en tant qu'événement(s)* comme objet théorique. D'une part, cela permet de rendre compte de la structure événementielle à plusieurs échelles de l'activité humaine. D'autre part, la référence au concept de pratique permet d'articuler ce qui nous semble être deux facettes de notre objet, traitées de manière différente – mais dont nous montrons la complémentarité – en nous référant à deux des nombreux auteurs de nos champs respectifs : Theureau (2006, 2010) pour ce qui est de l'analyse de l'activité et Ricœur (1990) pour ce qui est de l'analyse narrative.

Expérience : *Erlebnis* et *Erfahrung*

Pour saisir dans un seul mouvement l'objet étudié par l'analyse de l'activité et l'analyse narrative, c'est-à-dire dire ce qui est *ici et maintenant* et le sens qui lui est donné, nous nous référons au concept d'expérience. Plus précisément, en posant l'expérience comme objet de notre analyse, nous cherchons à intégrer deux de ses caractéristiques : ce qui dans l'expérience fait *Erlebnis* et ce qui se cristallise en tant qu'*Erfahrung*.

Erleben signifie faire une expérience intérieure, ce qui se traduit par l'émergence d'un vécu. Selon Mayzaud (2005), *erleben* combine deux niveaux : l'événement ontologique et la résonance psychologique de celui-ci. Il y a quelque chose qui nous touche et nous réagissons à cet objet. D'une certaine manière, *l'Erlebnis* présuppose un corrélat subjectif qui est immédiat par rapport à l'expérience objective d'un événement. Plus précisément,

Le « vécu » (*Erlebnis*) n'est pas un événement psychologique distinct des « existants réels de la nature (*realen Dasein*) », mais est « la conscience de quelque chose », et présente, comme toute conscience, un caractère intentionnel : « L'essence du vécu lui-même n'implique pas uniquement que le vécu soit une conscience, mais aussi de quoi il est conscience et en quel sens déterminé ou indéterminé il l'est ». (Husserl, *Ideen I*, § 36, p. 64 ; traduction de Ricœur, 1950, pp. 116-117)

Mais l'expérience renvoie aussi à *l'Erfahrung*. Le préfixe *Er* dans un verbe allemand indique une conclusion, la réussite d'un acte tel que prévu. *Fahren* signifiant voyager, conduire ; *erfahren* contient le sens de traverser, gérer, passer par, et une *Erfahrung* indique donc l'expérience construite par de telles expériences. Ainsi :

qu'on parle d'*empereia* en grec, d'*experiri* en latin, d'*Erfahrung* en allemand, d'expérience en français, d'*experience* en anglais etc., nous avons toujours affaire à la plurivocité déconcertante de la racine indogermanique *per-*. Elle connote aussi bien l'ennemi et le péril (*periculum*) que la traversée ou le passage, assimilé à une authentique percée (terme qui jouera un rôle crucial dans la description eckhartienne de l'expérience mystique). Quelles que soient les expériences concrètes auxquelles se rapportent tous ces vocables, elles gravitent autour d'un même foyer de sens : l'idée d'une traversée périlleuse, c'est-à-dire d'une « expérience » à hauts risques, dangereuse par définition. En allemand, la même racine rapproche le terme d'*Erfahrung*, connotant l'itinéraire et la traversée, et le terme *Gefahr* : le danger, le péril. (Greisch, 2003, pp. 597-598)

Cela renvoie, comme le rappellent Zeitler et Barbier (2012), au « retentissement intérieur ». Comme le précise Greisch, « *Einsicht durch Fahrt* : l'expérience est ici ce qu'on ne comprend que "chemin faisant" ou, pour

citer une paraphrase heideggérienne du verbe *erfahren*, ce qu'on acquiert sur les chemins laborieux de la vie » (2003, p. 599).

L'expérience est alors à la fois *Erlebnis* et *Erfahrung*. C'est ainsi que Von Glasersfeld, dans son dernier écrit édité après sa mort, appréhende l'expérience à la fois comme événement qui affecte et comme accumulation :

Erlebnis concerne la façon dont le retentissement d'un certain événement significatif, tel qu'appréhendé par l'esprit, nous affecte. *Erfahrung* se réfère à l'accumulation de connaissances ou compétences qui résultent d'une participation active à des événements ou des activités sur le long terme. (Von Glasersfeld & Ackermann, 2011, p. 196)⁴

Notre objet est donc l'expérience au sens d'un vécu *ici et maintenant* et de sa transformation, d'un saisi qui est progressivement re-saisi. Dit dans les termes de Dewey, l'expérience c'est ce qu'on fait des conséquences de son action, de ce qu'on éprouve.

[...] pour Dewey il ne peut y avoir expérience que si, d'une part, l'action du sujet sur le monde est une action de transformation du monde, suivie de conséquences concrètes (changements) qu'il éprouve et, d'autre part et surtout, si le sujet établit, par la pensée, un lien entre son action et ses conséquences éprouvées comme telles. L'expérience est donc ainsi une forme de mise en sens de l'action : « Quand une activité se poursuit dans le retentissement de ses conséquences, quand un changement provoqué par une action se reflète dans un changement intérieur, le flux est chargé de signification ». (Dewey, 1916/1973, p. 495, cité dans Bourgeois, 2013, pp. 17-18)

Cette idée de transformation propre à l'expérience, entre le vécu de *l'ici et maintenant* et l'expertise qui en découle, est décrite très explicitement par Romano. Il définit l'ex-pér-ience (écrit ainsi pour en souligner la tension propre à chaque vécu), comme

cette épreuve nécessairement unique, irrépétable, en laquelle je suis en jeu moi-même et dont je ressors, à chaque fois changé ; ce qui prime, ici, n'est pas l'idée d'acquis, mais au contraire celle d'une mise à l'épreuve qui est en même temps transformation. (Romano, 1998, pp. 194-195)

Notre objet caractérise donc l'expérience d'un acteur, à la fois dans ce qu'il éprouve *ici et maintenant* et dans sa transformation chemin faisant. Usuellement, l'analyse de l'activité discrétise des unités d'expérience et l'analyse narrative analyse le sens de l'expérience humaine, le sens que l'acteur peut donner à cette transformation. L'analyse de l'activité a plutôt pour objet l'*Erlebnis* et l'analyse narrative l'*Erfahrung*.

4. Les citations tirées de textes originaux en anglais ont été traduites par les auteurs.

En nous appuyant sur notre hypothèse d'un continuum entre analyse de l'activité et analyse narrative, nous interrogeons cette dichotomie. En effet, la première, en saisissant *l'ici et maintenant*, saisit aussi l'expérience de régularités validées ou invalidées, c'est-à-dire l'expérience d'une compréhension (Theureau, 2006), au sens de l'expérience d'une généralité qui déborde de l'ici et maintenant. En cela, elle tend vers *l'Erfahrung*. La seconde, qui rend compte de la construction de sens, re-saisit aussi des instants de vie qui ne participent pas encore d'une mise en intrigue, c'est-à-dire l'intégration « à la permanence dans le temps ce qui paraît en être le contraire sous le régime de l'identité-mêmeté, à savoir la diversité, la variabilité, la discontinuité, l'instabilité » (Ricœur, 1990, pp. 167-168). En cela, elle tend vers *l'Erlebnis*.

Notre objet commun n'est pas la somme des deux objets. Il ne s'agit pas d'analyser toutes les distinctions que peut faire émerger un apprenant, ni le sens « épuré » qu'il peut donner à son processus d'apprentissage, indépendamment d'éléments le structurant. En ce sens, l'objet que nous analysons est l'expérience en tant qu'*Erlebnis* de *l'Erfahrung* autant que *l'Erfahrung* par *l'Erlebnis*.

L'événement

Pour Romano « l'expérience, en son sens phénoménologiquement premier, est fondamentalement expérience d'événement » (Romano, 1998, p. 198). L'événement, en tant qu'expérience, intègre *l'Erlebnis* et *l'Erfahrung*. Il est même le moteur de celle-ci car il est cette re-saisie, cette transformation :

L'événement, en effet, n'est pas accessoirement ou accidentellement temporel : se déclarant après-coup comme l'événement qu'il était à la lumière de son destin ultérieur, de son futur, il n'est que le mouvement de sa propre temporisation/temporalisation et ne s'offre qu'à une expérience retardataire et rétrospective. Le paradoxe lévinassien n'a rien de gratuit : « Les grandes "expériences" de notre vie n'ont jamais été à proprement parler vécues. » Elles ne le seront que par après et à la mesure de l'avenir qu'elles ouvrent, de la faille qu'elles ménagent dans notre propre aventure. (Romano, 1999)

Cette citation met en évidence deux caractéristiques essentielles de l'événement qui nous semblent au cœur de l'apprentissage : d'une part la transformation du sens, d'autre part son extension temporelle qui fait de deux points un empan, voire une structure temporelle.

La première caractéristique de l'événement – la transformation du sens – est celle de la création de nouveaux possibles par une re-saisie de ce qui a été dans un *ici et maintenant* antérieur. En cela, l'événement est

une bifurcation *ici et maintenant* par l'émergence d'un sens nouveau à un autre *ici et maintenant*. Selon Romano, « [l'événement] n'est pas possible avant que d'être actuel, mais son actualisation le rend (rétrospectivement) possible en possibilisant à nouveaux frais, c'est-à-dire en reconfigurant nos possibles en totalité, faisant vaciller le sol qui supporte notre existence quotidienne » (Romano, 2010, pp 7-8).

Ici apparaît la nécessité de ne pas en rester à l'*ici et maintenant* pour comprendre les phénomènes d'apprentissage. Un acteur est témoin de son changement. Il ne peut reconnaître la nouveauté que lorsqu'elle est arrivée. L'unité d'analyse est celle du changement, du *non identique à soi-même*, prenant en compte tant ce que l'acteur est que ce qu'il sera. En ce sens, l'événement est à penser au futur antérieur. C'est pourquoi Roth (2013) adopte le concept d'*event*-in-the-making* ou *event**.

Cet auteur renvoie alors explicitement à l'idée de re-saisie : « Nous pouvons connaître le futur antérieur seulement lorsque l'événement est arrivé à sa fin et n'existe plus dans son événementialité. Il n'est disponible qu'en le rendant de nouveau présent (à travers des re-présentations) » (Roth, 2013, p. 390).

La deuxième caractéristique de l'événement – son extension temporelle – ne renvoie pas seulement à deux instants distincts, mais à l'expérience qui permet de les saisir comme un événement. Noë (2006) précise cette question de l'extension temporelle en distinguant l'objet de l'événement :

Les objets, comme déjà dit, sont intemporels dans le sens qu'ils existent entièrement et complètement à un moment donné. Les objets n'ont pas d'extension temporelle. Les événements, en revanche, sont des créatures du temps. Ils sont temporellement étendus en nature. Ils ne sont jamais un tout. Au début, ils n'ont pas encore achevé leur conclusion. À la fin, leur commencement est bien fini. Supposer que le début d'un événement serait accessible, et donc présent, à sa conclusion [...] voudrait dire supposer, confusément, que les événements soient de fait des structures semblables à des objets. Cela équivaldrait à cacher la différence fondamentale entre objets et événements. (p. 28)

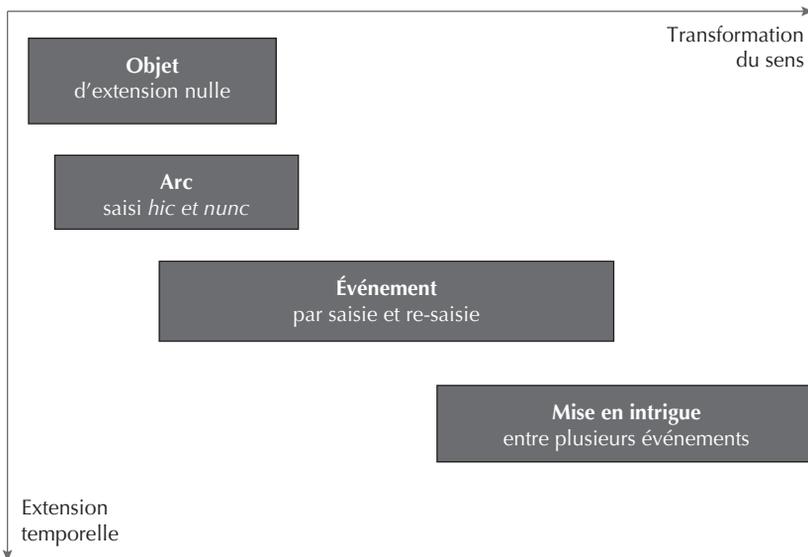
Pour cet auteur, nous ne vivons pas dans un monde de points. Nous faisons l'expérience d'arcs. C'est ainsi que nous percevons *ici et maintenant* les événements : « Ce n'est pas le passé qui est présent dans l'expérience en cours ; plutôt, c'est la trajectoire ou l'arc qui est présent maintenant, et cet arc décrit bien sûr la relation de ce qui est maintenant avec ce qui a déjà été » (Noë, 2006, p. 29).

L'arc de l'événement est un arc de signification. Celui-ci consiste en l'expérience de la présence du passé et du futur, tel un vecteur émergeant dans *l'ici et maintenant* :

Toutes les anciennes séquences d'occurrences ne sont pas des événements en ce sens ; les événements sont des séquences avec un sens ; ils se déploient dans une certaine direction selon une règle. Le mouvement d'un danseur, le lancé d'un joueur de baseball, le chant d'un chanteur, l'énonciation d'un orateur, ce sont des événements chargés de sens ; le passé et le futur ne sont pas présents dans ceux-ci, mais ils sont indiqués par ceux-ci. C'est l'habileté de celui qui les perçoit qui permet d'en apprécier l'implication. (Noë, 2012, p. 78)

Il est alors possible de distinguer des événements d'extensions temporelles différentes : a) l'objet, d'extension nulle, b) l'arc qui correspond à la saisie d'un événement dans *l'ici et maintenant*, c) l'explication, qui est la recherche d'une cohérence (lien de causalité...) entre l'émergence d'une distinction antérieure et *l'ici et maintenant*, c'est-à-dire l'expérience d'un événement dans son décours propre, d) la mise en intrigue qui correspond à l'articulation de plusieurs événements.

Figure 2 : Deux dimensions caractérisant l'événement, à savoir la transformation du sens et l'extension temporelle



L'objet que nous étudions, dans cette transformation de l'*Erlebnis* en *Erfahrung*, est « l'expérience [qui] consiste dans un "devenir-étranger par et à travers l'épreuve de l'événement" » (Greisch, 2003, p. 606). Dans

le cas de l'analyse de l'activité, c'est le chercheur qui rend compte de cette transformation (même si l'acteur peut en prendre conscience à un moment donné de son activité). Dans le cas de l'analyse narrative, c'est l'acteur lui-même qui donne sens et transforme le vécu en événement, en collaboration avec le chercheur qui saisit cette transformation dans la (re) formulation de la narration du narrateur. Dit autrement, pour reprendre nos définitions « prototypiques » des deux démarches à l'origine de notre multi-méthode, l'événement met au cœur cet écart qui serait idéalement nul pour ce qui concerne l'analyse de l'activité (où on serait dans le pur *ici et maintenant*) et tout aussi idéalement total pour l'analyse du récit de soi, où ce qui compte ce n'est que la reconstruction, ce que l'on fait de ce que la vie a fait de soi pour paraphraser une pensée d'origine sartrienne (Sartre, 1952).

Considérer cet écart dans une logique de continuum nous permet de croiser la compréhension du récit en tant que geste de reconstruction, agencement et mise en intrigue des expériences significatives pour le narrateur, avec une compréhension de l'activité comme l'émergence dans l'*ici et maintenant* d'une distinction. L'événement est alors l'expérience du sens d'un vécu dans l'instant et inséré dans une histoire, l'expérience d'une transformation de soi à l'occasion d'un vécu, ouvrant à un monde nouveau et une nouvelle manière d'agir. Il y a co-définition de l'acteur (qui advient à lui-même par l'événement) et de l'événement (si l'« advenant » déploie ses modalités de réponse à ce qui lui arrive) (Romano, 2010). Plus précisément,

l'événement ne fait qu'un avec ses modalités de compréhension, d'appropriation et d'ex-pér-ience par et pour un advenant, tandis que l'advenant n'est lui-même ce qu'il est – advenant – qu'à la lumière des événements qui se font jour dans son aventure, il n'« est » que l'événement en instance de sa propre advenue à soi-même et comme soi-même. (Romano, 2010, p. 10)

En ce sens, notre objet ne concerne pas toutes les distinctions que peut faire émerger un apprenant mais uniquement celles qui ont fait événement au moment de l'apprentissage ou qui font événement au moment de la recherche, ou, en adoptant notre posture épistémologique, qui font événement durant le processus de recherche-formation. Notre objet n'est donc pas non plus le sens en général du processus d'apprentissage mais le sens découlant de certaines distinctions susceptibles de faire événement au sein d'une intrigue.

La pratique

Nous en arrivons à définir notre objet comme *pratique en tant qu'événement(s)*. L'événement est l'expérience du sens d'un vécu, dans l'instant et inséré dans une histoire. Cette dernière, pour ce qui nous concerne, est celle de l'apprentissage, ou dit autrement, celle de la formation ou de l'enseignement vue du point de vue de l'apprenant. C'est ce va-et-vient, entre un (ou plusieurs) vécu(s) et un processus d'apprentissage qui fait émerger des événements susceptibles de se transformer en pouvoir d'agir. En d'autres termes, c'est cette mise en intrigue, orientée tant par des distinctions que par une pratique, qui constitue notre objet de recherche-formation.

Tout comme chaque événement peut faire l'objet tant d'une analyse de l'activité que d'une analyse narrative, de la même manière chaque pratique constituée d'événements est saisie de manière compatible dans les deux approches. Dans le cadre du programme de recherche « cours d'action », une activité discontinue qui présente une cohérence pour l'acteur correspond à l'étude de l'objet théorique *cours de vie relatif à une pratique*. Le « cours de » renvoie à l'idée de l'engendrement d'unités d'activité et « vie relatif à une pratique » correspond aux épisodes discontinus, répartis dans le temps, mais présentant une cohérence relative et donc constituant une unité, c'est-à-dire la « pratique » (Theureau, 2006, 2010). Selon cet auteur,

la définition de l'objet théorique « cours de vie relatif à une pratique » [ajoute] le postulat de cohérence entre les épisodes disjoints d'une même pratique à travers le temps. Les formules réitérées de « cours de X » permettent d'insister sur l'organisation temporelle complexe, synchronique et diachronique, de ces objets théoriques, ou objets génériques de connaissance. (Theureau, 2010, pp. 291-292)

De son côté, Ricœur définit la pratique comme une unité praxique qui « comporte un principe d'organisation spécifique intégrant une diversité de connexions logiques » (Ricœur, 1990, p. 181). Une pratique se caractérise tout d'abord par une relation linéaire sous forme de chaînes de moyens et de fins

où le passage du point de vue systémique au point de vue téléologique serait assuré en chaque point de la chaîne par le fait que l'agent est capable de tenir des effets de causalité pour des circonstances de décision, tandis qu'en retour les résultats voulus ou non voulus des actions intentionnelles deviennent de nouveaux états de choses entraînant de nouvelles chaînes causales. Cet enchevêtrement de la finalité et de la causalité, de l'intentionnalité et des connexions systématiques, est certainement constitutif de ces actions longues que sont les pratiques. (Ricœur, 1990, p. 182)

Elle se caractérise ensuite par des relations d'enchâssement,

donc de subordination des actions partielles à une action totale, [qui] ne s'articule sur la liaison de coordination entre segments systémiques et segments téléologiques que dans la mesure où les connexions de l'une et l'autre sorte sont unifiées sous les lois de sens qui [fondent] une pratique. (Ricœur, 1990, p. 182)

Enfin, elle repose sur une relation particulière de sens, celle qu'exprime la notion de règle constitutive :

Les règles constitutives ne sont pas des règles morales. Elles statuent seulement sur la signification de gestes particuliers et font [...] que tel geste de la main « compte comme ». [La notion souligne] le caractère d'interaction qui s'attache à la plupart des pratiques. [...] Les pratiques reposent sur des actions dans lesquelles un agent tient compte par principe de l'action d'autrui [...] les règles constitutives de telles pratiques viennent de beaucoup plus loin que l'exécutant solitaire ; c'est de quelqu'un d'autre que la pratique d'une habileté, d'un métier, d'un jeu, d'un art, est apprise ; et l'apprentissage et l'entraînement reposent sur des traditions qui peuvent être transgressées certes, mais qui doivent d'abord être assumées. (Ricœur, 1990, pp. 183-185)

C'est sur ces principes d'organisation de l'action que l'opération narrative attire l'attention en vertu d'une relation mimétique.

L'expérience comme événement est saisie au sein d'une pratique qui lui donne sens. En formation, la pratique – c'est-à-dire ce qui constitue « au bout du compte » le processus de formation – ne doit selon nous pas être considérée comme un donné mais se construit et se négocie. Cette pratique, en l'état de sa structuration, oriente alors tant l'expérience comme *Erlebnis* que comme *Erfahrung*, l'une étant prioritairement étudiée par l'analyse de l'activité, l'autre par l'analyse narrative. Dans les deux cas, la pratique est re-définie à chaque instant. Elle ne constitue pas une structure figée mais elle est elle-même expérimentée comme *Erlebnis* et *Erfahrung*.

Pourquoi donc en arrivons-nous à considérer l'événement comme le concept au cœur de notre multi-méthode ? L'événement constitue ce qui est au cœur de la pratique, c'est-à-dire ce « tout cohérent » qui est saisi une fois l'expérience intégrée. Celle-ci fait événement au moment où quelque chose qui a eu lieu à un certain moment fait sens plus tard, par exemple au moment de sa remémoration lors d'une remise en situation dynamique ou dans un récit.

La pratique en tant qu'événement(s) est ainsi étudiée à la fois à chaque instant, lors d'une saisie dépassant cet instant, et par une saisie qui ferait à chaque fois office de point au sein d'un arc. Une telle

pratique en tant qu'événement(s) nécessite donc, pour être étudiée, une multi-méthode articulant alternativement une remise en situation dynamique et une mise en intrigue.

LA CO-CONSTRUCTION : OÙ L'ON APPROFONDIT UNE ÉPISTÉMOLOGIE ET SES ENJEUX

Nous avons anticipé une convergence épistémologique, en partant d'approches apparemment bien distinctes, dans l'idée de la co-construction des connaissances. Trois arguments étayaient cette affirmation. Premièrement, la recherche biographique peut en effet poser la mise en intrigue comme un geste qui à la fois participe et se nourrit d'une construction de connaissances (Vanini De Carlo, 2014b). Il en va de même – et c'est le deuxième argument – pour l'analyse de l'activité lorsque nous envisageons l'autoconfrontation comme une situation qui participe et se nourrit d'une consensualité susceptible d'être également le lieu d'émergence de nouvelles distinctions (Perrin, 2010). Troisièmement, comme nous venons de le préciser, l'expérience que constitue la pratique en tant qu'événement(s) est la saisie/re-saisie négociée et co-construite dans le cas du processus de recherche-formation, ce dernier favorisant la mise en regard et la transformation de l'*Erlebnis* et de l'*Erfahrung*.

Pour ce qui est du premier argument, nous nous appuyons sur une idée de double production de connaissances (Vanini De Carlo, 2014b), autrement dit de la capacité réflexive comme étant conséquente d'une capacité à se dire. Dans le cas de la narration, c'est dans l'interaction du narrateur avec le destinataire de sa narration (qui l'inclut aussi lui-même), que se construiraient des significations à partir des expériences qu'il fait et qu'il raconte, à travers le travail de mise en intrigue. C'est en interaction dialogique avec le narrataire (celui qui accueille la narration) que le narrateur pourrait apprendre (ou mieux apprendre) à se dire, condition pour pouvoir accéder à la connaissance de soi. Nous postulons, en nous appuyant sur les apports des approches historico-culturelles, qu'une telle capacité biographique serait d'abord externe puis interne. Externe d'abord, puisque possible d'abord *seulement* à travers l'interaction, ceci grâce au rôle médiateur de l'autre, l'interlocuteur. Puis interne, lorsque le narrateur intègre petit à petit ce rôle médiateur à travers un dialogue avec soi-même, au fil du développement de sa capacité à se dire.

Notamment, lors du travail de narration biographique, le narrateur est automatiquement pris dans le *hic et nunc* de son récit, alors que l'intention du narrataire (souvent le chercheur) essaye de construire une cohérence et d'une certaine manière permet donc, par son intervention, la mise en évidence de l'intrigue, certes construite par le narrateur, mais plutôt de manière non consciente et non volontaire. Nous pensons donc qu'il est

important d'aller vers une idée de recherche de cohérence co-construite, à travers un travail partagé, soutenu et participatif dans des analyses et des interprétations multiples. L'acteur concerné par la recherche doit être partie prenante de la construction scientifique, puisque la narration, *via* le sens donné par l'acteur lui-même, ne constitue pas un préconstruit mais une réelle invention de nouveaux construits.

Deuxièmement, et de manière similaire, la remise en situation dynamique constitue une situation qui participe et se nourrit d'une consensualité susceptible d'être le lieu d'émergence de nouvelles distinctions. Même dans le cas d'une « pure » remise en situation dynamique, c'est-à-dire d'une ré-émergence des distinctions tenue par les traces enregistrées du comportement de l'acteur, la verbalisation exige la manipulation d'objets au sein du *language* (Maturana, 1978, 1988 ; Perrin, 2011). Or ces objets, lorsqu'ils émergent, ne traduisent pas forcément l'exacte expérience de l'acteur. Il n'y a pas de relation bijective entre une distinction et un objet comme récursion⁵ de cette distinction. L'acteur peut alors se retrouver dans une situation de recherche de consensualité avec lui-même, et donc être amené à explorer la nature de son expérience et/ou les objets susceptibles de la verbaliser. Ce phénomène est encore accentué par les enjeux d'adressage entre l'acteur et le chercheur. Il l'est d'autant plus encore en situation de formation où l'enjeu est justement de modifier la nature du couplage entre l'acteur et son environnement.

Troisièmement, puisque l'analyse porte sur des situations de formation/enseignement, la pratique en tant qu'événement(s) est justement l'objet d'une co-construction entre formateur/enseignant et apprenant. L'enjeu est aussi bien de faire émerger de nouvelles distinctions que de construire le sens de la pratique que constitue le processus d'apprentissage. Cette tension est alors tant le moteur de la verbalisation de l'expérience que de sa transformation.

5. Pour Maturana, le langage peut être décrit comme des coordinations de coordinations. Non seulement les acteurs adaptent mutuellement leurs manières de faire (ils se coordonnent), mais ils parviennent à s'adapter mutuellement quant aux manières de les nommer (ce sont les coordinations des manières de faire, c'est-à-dire des coordinations de coordinations). Les objets (langagiers) sont donc des coordinations de manières d'agir (ces dernières pouvant être distinguées). Ce sont des *récursions* au sens où ces objets « prennent appui » sur des adaptations mutuelles déjà existantes. Il n'y a toutefois pas correspondance exacte (il n'y a pas bijection) entre les objets et les adaptations mutuelles d'agir car il s'agit justement d'adaptations mutuelles. Le langage n'est pas vu comme un code mais comme une adaptation mutuelle toujours susceptible d'évoluer.

UNE MULTI-MÉTHODE : OÙ L'ON DÉTAILLE LES CARACTÉRISTIQUES D'UNE MÉTHODE ADOPTÉE À DES FINS DE RECHERCHE-FORMATION

La multi-méthode que nous développons et appliquons à nos recherches articule narration et remise en situation dynamique. Elle comporte une ou plusieurs phase(s) de récit biographique, parfois avec le support de traces *via* la construction d'un portfolio biographique (Vanini, 2007), et une ou plusieurs phase(s) d'analyse de l'activité à travers une auto-confrontation ou une remise en situation dynamique à l'aide de traces matérielles (Theureau, 2010).

De manière schématique, la pratique étudiée est délimitée et explicitée *via* un entretien biographique, de même qu'elle est étudiée au niveau de son engendrement par une remise en situation dynamique à l'aide de traces. Le récit biographique permet d'une part de définir ce qui constitue la pratique et d'autre part de préciser le sens des différents épisodes constitutifs de cette pratique. La narration permet de saisir et clarifier la compréhension du sens que l'acteur donne, *ici et maintenant*, à sa pratique ou à certains de ses épisodes. La remise en situation dynamique à l'aide de traces permet de renseigner le cours de vie relatif à une pratique, c'est-à-dire la dynamique de l'activité, à chaque instant, relative à cette pratique.

En quoi s'agit-il réellement d'une multi-méthode ? Nous sommes en présence de deux méthodes distinctes qui forment une seule méthode : les deux approches sont nécessaires pour étudier l'objet défini ci-dessus, cette co-transformation de *l'Erlebnis* et de *l'Erfahrung*. Cette multi-méthode consiste donc en une alternance entre une mise en œuvre qu'on peut définir de prototypique (ou idéale) de l'analyse de l'activité ou de l'analyse narrative, et d'une mise en œuvre hybride (ou intégrée, adaptée) de celles-ci. Nous sommes en constant va-et-vient sur le continuum qui nous permet à la fois d'étudier et de favoriser la transformation de l'expérience en tant qu'*Erlebnis* et en tant qu'*Erfahrung*, donnant vie à l'événement.

Actuellement, nous mettons en œuvre cette multi-méthode pour analyser un processus de formation dans le cadre d'une expérience de collaboration scientifique entre deux chercheurs (Vanini De Carlo & Perrin, 2015). Nous avons repéré que l'acteur, en se préparant à l'entretien biographique, a commencé par identifier des traces tout en essayant de délimiter une pratique (non pas l'expérience générale vécue mais la formation vécue lors de cette expérience), ce qui induit une intrigue reconstruite et orientée. La narration produite par l'entretien biographique était largement tenue par des traces récoltées au préalable (celles-ci étant de nature différente selon les parties de la narration produite), ce qui a permis de rendre compte d'une réelle co-définition des traces et de la pratique, et

plus encore, d'une articulation entre des traces, la remise en situation dynamique et la narration.

Nous en retenons que la narration permet d'identifier de nouvelles traces possibles pour une remise en situation dynamique. Nous avons en effet constaté que

les traces étaient potentiellement déjà là. Cependant, il a été nécessaire de trouver une manière de les organiser pour les faire devenir des sources de transformation potentielle à partir d'un labyrinthe, qui était impressionnant parce que potentiellement infini. Une telle élaboration a été possible grâce à la limite posée par l'entretien biographique, qui posait une unité de temps finie forçant à faire des choix, parmi d'autres choix possibles, de trace pouvant ponctuer la narration. Ceci constitue une construction parmi d'autres possibilités. Mais une fois que le point de vue est posé, d'autres peuvent prendre place, en partant du sens donné par certains événements. (Vanini De Carlo & Perrin, 2015)

Parallèlement, la remise en situation dynamique portant sur des épisodes clés permet de relancer le travail de construction du sens propre à la narration, en prenant en compte l'élaboration de nouveaux événements qui permettent une meilleure mise en intrigue en regard du sens que le processus de formation peut avoir aujourd'hui. En ce sens, notre méthode est fondamentalement une co-construction au sein d'une recherche-formation. En d'autres termes, nous retrouvons ici le phénomène de co-transformation entre *Erlebnis* et *Erfahrung*.

Il est à noter que si habituellement l'articulation de deux méthodes de recherche soit en subordonne une à l'autre, soit les utilise parallèlement pour interpréter ou trianguler les résultats (Creswell, Plano Clark, Gutmann, & Hanson, 2003), nous proposons un design itératif. Chaque usage d'une phase de la méthode, mise en œuvre selon son positionnement sur le continuum que nous avons défini, est rendu possible par l'usage de la phase précédente, fut-il partiel et/ou implicite. Par exemple, la récolte de traces peut impliquer une mise en intrigue et/ou une remise en situation dynamique partielle. De manière plus générale, la narration prend en compte des distinctions qui ont pu être mises en évidence par la remise en situation dynamique, même si ces dernières n'avaient pas été anticipées au moment du choix des traces. La remise en situation dynamique, de son côté, s'appuie sur une définition de la pratique dont les contours ont pu être explicités par la mise en intrigue inhérente à la narration.

C'est ainsi que l'événement se donne à voir de trois manières conjointes : d'une part à travers le repérage fait par la mise en mots, par va-et-vient entre la mémoire et les traces ; puis par ce qui est observé dans l'intrigue ainsi construite ; et pour finir, par ce qui prend forme en tant que pratique.

CONCLUSION : OÙ L'ON FAIT LE POINT ET ON SE DONNE DES NOUVELLES PISTES DE DÉVELOPPEMENT

Dans cette contribution, nous avons abordé la question du partage des connaissances sous l'angle de leur construction. Nous avons défini notre épistémologie en assumant une visée transformative de la recherche

Nous avons présenté un argumentaire pour montrer en quoi, en partant de deux approches de recherche distinctes, nous nous situons en fin de compte sur un continuum qui caractérise un même objet d'étude : la pratique en tant qu'événement(s), c'est-à-dire la co-transformation de l'*Erlebnis* et de l'*Erfahrung*.

Les connaissances ainsi produites sont co-construites. Elles rendent compte de l'expérience tout en rendant compte d'une transformation de cette expérience en événement(s). Cette transformation peut avoir eu lieu antérieurement à la recherche (la remise en situation dynamique et la narration rendent compte d'une transformation de l'expérience) mais le plus souvent elle a lieu au sein même du dispositif de recherche-formation. C'est pourquoi nous avons recouru dans le titre au néologisme « événementialisation ». Cette dernière se fait tant par l'émergence de nouvelles distinctions que par une nouvelle mise en intrigue, toutes deux favorisées par les interactions entre acteur et chercheur au sein du dispositif de recherche, mais aussi parce que ce dernier est un dispositif de formation dont l'enjeu est justement de transformer le vécu lié à des traces au sein d'une pratique qui est elle-même redéfinie. En d'autres termes, l'acteur construit de nouvelles connaissances (il fait émerger de nouvelles distinctions au sein d'une nouvelle intrigue liée à la redéfinition de sa pratique) à l'occasion de la production de connaissances scientifiques qui se fait au sein d'un dispositif de recherche-formation.

Il demeure (au moins !) une question que nous n'avons pas abordée. L'événementialisation telle qu'elle est significative pour l'acteur ne constitue qu'une partie de l'analyse menée par le chercheur. Reste en effet à préciser le rôle et la nature de cette analyse dans le processus de co-construction des connaissances. En ce qui concerne l'analyse de l'activité, l'organisation du couplage acteur-environnement, en ce qu'elle est pré-réflexive (Theureau, 2006) et donc non consciente, fait-elle pleinement partie de la co-construction ? Au niveau de l'analyse de la narration, la démarche herméneutique (Grondin, 2011) est-elle entièrement menée par l'acteur ou est-elle assumée partiellement par le chercheur, et si oui, comment est-elle ré-investie dans la co-construction des connaissances ? Il nous semble en tous les cas que notre processus de recherche nous amène à définir la nature de ces connaissances comme hybride, intégrant à la fois le point de vue de l'acteur ayant fait l'expérience et celui du chercheur qui se situe en extériorité même s'il cherche à rendre compte du point de vue de l'acteur.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Belkaïd, M. (1999). Formation des enseignants et (auto-)biographie éducative : l'école de la vie et les écoles dans nos vies. *Spirale – Revue de recherches en éducation*, 24, 15-29.
- Bourgeois, E. (2013). Expérience et apprentissage. La contribution de John Dewey. In L. Albarello, J.-M. Barbier, E. Bourgeois & M. Durand (Eds.), *Expérience, activité et apprentissage* (pp. 13-38). Paris : PUF.
- Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation et Didactique*, 1(1), 83-93.
- Creswell, J.W., Plano Clark, V.L., Gutmann, M.L. & Hanson, W.E. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 209-240). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan.
- Greisch, J. (2003). Les multiples sens de l'expérience et l'idée de vérité. *Recherches de science religieuse*, 91(4), 591-610.
- Grondin, J. (2011). *L'herméneutique*. Paris : PUF.
- Lussi Borer, V. & Muller, A. (2014). Exploiter le potentiel des processus de renormalisation en formation à l'enseignement. *Activités*, 11(2), 129-142.
- Maturana, H.R. (1978). Biology of language : The epistemology of reality. In G.A. Miller & E. Lenneberg (Eds.), *Psychology and biology of language and thought* (pp. 27-63). New York : Academic Press.
- Maturana, H.R. (1983). What is it to see ? *Arch Biol Med Exp (Santiago)*, 16(3-4), 255-269.
- Maturana, H.R. (1988). Reality : The search for objectivity or the quest for a compelling argument. *The Irish Journal of Psychology*, 9(1), 25-82.
- Maturana, H.R. & Varela, F.J. (1994). *L'arbre de la connaissance*. Paris : Addison-Wesley France.
- Mayzaud, Y. (2005). Historique et enjeu de la notion d'Erlebnis. *Revue CENIPHE*, 2, 1-45.
- Noë, A. (2006). Experience of the world in time. *Analysis*, 66(289), 26-32.
- Noë, A. (2012). *Varieties of presence*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Perrin, N. (2010). Collaboration entre chercheur et acteurs : rôle de l'objet d'étude et de l'observatoire dans une approche « cours d'action ». *Recherches en éducation* [en ligne], *Hors Série n° 1*, 85-96.
- Perrin, N. (2011). *Une approche enactive de la construction de connaissances en formation professionnelle initiale des enseignants. Analyse du « cours de languaging » au sein d'un dispositif de simulation-analyse*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève. Repéré à <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:17220>
- Perrin, N., Theureau, J., Menu, J. & Durand, M. (2011). SIDE-CAR : un outil numérique d'aide à l'analyse de l'activité par rétrodiction. Exploitation selon le cadre théorique du « cours d'action ». *Recherches qualitatives*, 30(2), 148-174.
- Perrin, N. & Vanini De Carlo, K. (2014). *Long-term activity analysis and biographical approaches. Reliving the flow of his own past experience or (re)construct a coherence ?* Communication présentée à la Conférence annuelle ESREA (Magdeburg, 6-9 mars 2014).
- Perrin, N. & Vanini De Carlo, K. (sous presse). Analyse de l'activité sur de longs empanns temporels et approches biographiques : revivre le flux de son expérience passée ou (re) construire une cohérence ?
- Ricœur, P. (1950). *Idées directrices pour une phénoménologie*. Paris : Gallimard.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Éd. du Seuil.
- Romano, C. (1998). *L'événement et le monde*. Paris : PUF.
- Romano, C. (1999). *L'événement et le temps*. Paris : PUF.
- Romano, C. (2010). *L'aventure temporelle. Trois essais pour introduire à l'herméneutique événementiale* Paris : PUF.
- Roth, W.-M. (2013). To event : Toward a post-constructivist of theorizing and researching the living curriculum as event*-in-the-making. *Curriculum Inquiry*, 43(3), 388-417. doi: 10.1111/curi.12016

- Sartre, J.-P. (1952). *Saint Genet : comédien et martyr*. Paris : Gallimard.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action. Méthode développée*. Toulouse : Octarès.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 287-322.
- Vanini, K. (2007). Identités en formation : l'entrée en je(u). Des matériaux biographiques multiples dans l'analyse des constructions identitaires. Le cas des enseignants débutants. In D. Bachelart & G. Pineau (Eds.), *Le biographique, la réflexivité et les temporalités*, Actes du colloque tenu à l'Université de Tours du 25 au 27 juin 2007. Paris : L'Harmattan.
- Vanini De Carlo, K. (2014a). *Se dire e(s)t devenir. Une recherche biographique auprès d'enseignants débutants autour de la construction du soi professionnel*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève. Repéré à <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:41631>
- Vanini De Carlo, K. (2014b). Se dire e(s)t devenir. La recherche biographique comme choix épistémologique. *¿ Interrogations ?* [en ligne], 17. Repéré à <http://revue-interrogations.org/Se-dire-e-s-t-devenir-La-recherche,401>
- Vanini De Carlo, K. & Perrin, N. (2015). *Encounters of augmenting othernesses : The power of transformation of a combined method of narrative approach and activity analysis. A study case about a scientific collaboration*. Communication présentée à la Conférence annuelle ESREA (Milano, 5-8 mars 2015).
- Von Glasersfeld, E. & Ackermann, E.K. (2011). Reflections on the concept of experience and the role of consciousness. Unfinished fragment. *Constructivist Foundations*, 6(2), 193-203.
- Zeitler, A. & Barbier, J.-M. (2012). La notion d'expérience, entre langage savant et langage ordinaire. *Recherche et formation*, 70, 107-118.