

## Discutir o Trabalho, Fazer Sabendo: Projecto de Formação Profissional de Adultos

Marta Santos<sup>1</sup>  
Marianne Lacomblez<sup>2</sup>

Apoiando-nos na sistematização proposta por G. Jobert (2000) da evolução das metáforas subjacentes à formação profissional de adultos, procura-se enquadrar alguns trabalhos desenvolvidos actualmente no seio de um projecto específico da Psicologia do Trabalho em Portugal. Nestes trabalhos de investigação/intervenção considera-se que a construção de situações que promovam a discussão permite que surjam as oportunidades de aprendizagem, pela possibilidade de tomada de consciência da sua própria actividade que suscitem. Interessam-se assim pelas relações entre a linguagem e o pensamento, já que a forma como as coisas são ditas ajuda a perceber a forma como são reflectidas e re-interpretadas.

Ilustra-se esta postura com dois exemplos de metodologias que procuram que o trabalho se constitua como objecto de pensamento: o método do sócia (Oddone, Re & Briante, 1981) e a auto-confrontação cruzada (Clot, 1999).

### As metáforas da formação

Esta contribuição tem como objectivo tentar explicar de que modo os *discursos* passaram a fazer parte integrante das metodologias utilizadas pela psicologia do trabalho, nomeadamente no que se refere à construção de acções de formação profissional e a intervenções tendo em vista a melhoria das condições de trabalho.

Guy Jobert (2000) tem contribuído para a clarificação do sentido histórico da introdução do *discurso* na formação profissional de adultos: utilizando três metáforas, propõe uma análise da evolução das formas de pensar e realizar a formação de adultos.

Debruçando-nos sobre esse texto verificamos que o autor associa à primeira metáfora – *saber como armazenamento* – a ideia de quantidade, o que pressupõe, numa situação de formação, que só se terá sido bem sucedido se se tiver acumulado um certo número de conhecimentos que preexistem fora do indivíduo. Conhecimentos esses que podem ser inventariados, avaliados no seu conteúdo e por isso mesmo comparados com os adquiridos por outros formandos.

Duas questões sobressaem da análise desta primeira metáfora: a primeira que se refere ao facto de se poder considerar o formando como uma memória (que armazena os tais conhecimentos preexistentes) e o formador como um fornecedor de dados; e, a segunda, por considerar o conhecimento exterior às pessoas e independente das circunstâncias da sua produção e utilização, ou seja, nas palavras de Jobert (*idem*), desencarnado e a-histórico.

O modelo formativo que está na base desta primeira metáfora pode ser caracterizado por “uma selecção de saberes formalizados, que transitam pela mediação humana ou instrumental, das bases de dados para o receptor humano que os memoriza”. (*ibidem*, pág. 14)

É um modelo com forte implementação e ampla utilização pois, como se disse anteriormente, permite inventariar, medir, comparar, posicionar indivíduos e grupos. No entanto, os limites da sua eficácia encontram-se, segundo o autor, “no momento em que os conhecimentos armazenados «saem do armazém», perdem o seu estatuto de objectos identificáveis e quantificáveis para se misturarem com a acção e se tomarem um ingrediente da sua eficácia.” (*ibidem*, pág. 17)

É precisamente esta questão que vai permitir mudar o olhar sobre a formação, conduzindo o autor à identificação da segunda metáfora – *o saber como acção*.

Foi possível tomar consciência e compre-

<sup>1</sup> Assistente da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Membro do Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento.  
<sup>2</sup> Professora Catedrática da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Membro do Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento.

ender este desvio que existia entre o armazenamento e a acção quando os estudos da psicologia do trabalho começaram a introduzir a distinção entre trabalho prescrito e trabalho real. Esta distinção, introduzida por Ombredane e Favergé (1955) em meados do séc. XX, procura chamar a atenção para a diferença que existe entre o conjunto das tarefas atribuídas a um trabalhador e a forma como este acaba por realizar efectivamente o seu trabalho, em função da sua experiência, idade mas também dos constrangimentos mais ou menos previsíveis que surgem no decurso da sua realização, ou seja, entre o teórico, prescrito, armazenado e o prático, real, agido.

Esta nova metáfora corresponde também a uma utilização diferente dos conhecimentos: deixa-se de ter em vista a acumulação de saberes para se passar a ter um enfoque na intervenção sobre a transformação das situações de trabalho.

Para cumprir este objectivo de intervenção, as metodologias de análise de trabalho da tradição da psicologia do trabalho acima referida acabaram também por contribuir pois mostraram claramente que os saberes que são ensinados em situação de formação não podem ser mobilizados directamente na acção: “a aplicação pura e simples dos saberes escolares ou de regras concebidas por referência a situações estandardizadas e estabilizadas expõe-se ao fracasso devido à variabilidade de situações concretas e da singularidade de objectos logo que os consideramos tal como eles são e não tal como eles foram construídos pelas necessidades de investigação ou ensino.” (Jobert, 2000, pág. 18). Aliás, o que estas metodologias permitiram tornar mais claro foi a existência de saberes, conhecimentos que se elaboram na acção, que são mobilizados nessa mesma acção - e que se distinguem claramente dos saberes escolares - o que Détiene e Vernant (1974 in Latour, 2001), recuperando o conceito utilizado pelos Gregos denominam de *métis*, o qual, nomeadamente, Dejours (1995) e Latour (2001), se socorrem para falar da *inteligência da prática*.

Todas estas questões acabaram por conduzir a um modelo de formação distinto do que prevê a primeira metáfora. Aqui, mais do que a aprendizagem de conteúdos preexistentes, pro-

cura-se que a finalidade da formação se dirija para a transformação do meio e, assim, cada acção de formação passa a ser diferente pois vai depender da “criação local em resposta às solicitações de um ambiente em movimento e singular” (Jobert, 2000, pág. 20). Compreende-se, então, que nem os métodos de aprendizagem nem a relação pedagógica possam ser decalcados do modelo escolar. As características do local, a experiência profissional dos formandos, a inteligência mobilizada na prática e a situação que se pretende transformar vão exigir, como sublinha Jobert (idem), uma reformulação da profissão de ‘formador’ que deixa de ser o mediador entre os dados a armazenar e o receptor dessa informação para passar a ser um dos responsáveis pela criação das condições necessárias ao desenvolvimento da competência.

A dicotomia existente entre as duas metáforas precedentes (a primeira que valoriza os saberes universais, teóricos, preexistentes fora do indivíduo; e, a segunda, preocupado com os saberes locais, práticos, operativos) e as questões que deixaram por responder sobre as relações entre a aprendizagem e o desenvolvimento, são o ponto de viragem para a terceira metáfora de Jobert (ibidem) - *a formação como desenvolvimento*.

Ou seja, este tipo de preocupações acabaram por conduzir a um projecto que valoriza não só a transformação das situações de trabalho (como na metáfora anterior - permanecendo o interesse pelas questões do trabalho e sua análise) como também a própria transformação dos sujeitos no sentido de proporcionar o desenvolvimento pessoal e profissional.

Esta segunda vertente - desenvolvimento pessoal e profissional - resulta, nomeadamente, das reflexões que articulam aprendizagem e desenvolvimento a partir do interesse renovado pela reflexão conduzida por Vygotski.

### O contributo de Vygotski

O contributo que as reflexões sobre Vygotski (1934/1997) têm vindo a acrescentar a esta perspectiva, situa-se na possibilidade que abre para o desenvolvimento poder ocorrer ao longo de toda a vida.

De facto, para Vygotski o desenvolvimento é o resultado de um conflito entre o estado interno de uma pessoa e as solicitações do meio exterior. Isto é, quando, perante uma determinada situação, o desenvolvimento de uma pessoa não lhe permite dar uma resposta adequada a essa situação, torna-se necessário fazer novas aprendizagens que vão possibilitar um novo desenvolvimento. Assim, segundo Vygotski, a aprendizagem precede e gera o desenvolvimento.

Vygotski não considera a existência de uma programação biológica do desenvolvimento, o que implica que não se pode dizer à partida qual o estado final de desenvolvimento previsível para um indivíduo: a não linearidade do processo de desenvolvimento torna impossível prever a trajectória de cada um, o que significa que a história (e as possibilidades de se intervir numa história que se está a construir) assume um papel fundamental no seio desta perspectiva.

A importância atribuída a este papel da história e o facto de o processo de desenvolvimento ocorrer em situações de interacção social alertaram, desde logo, para a oportunidade que se abre à formação profissional. Neste âmbito, pode-se de facto intervir num processo histórico em construção, promovendo-se aprendizagens geradoras de desenvolvimento. Além disso, assume-se que estas situações de interacção social em formação profissional de adultos trabalhadores (através da mediação humana e instrumental) podem também ser situações de confrontação de saberes, conhecimentos e experiências.

A importância atribuída às situações de interacção social - situações em que pode ocorrer aprendizagem e desenvolvimento - explica o interesse de Vygotski pelo papel assumido pela *linguagem*, enquanto um dos principais instrumentos de mediação e acção entre os seres humanos.

Talvez se perceba melhor por que é que este

autor tem sido tão determinante na investigação e acção actualmente conduzida no âmbito da psicologia do trabalho se aos trabalhos sobre a linguagem acrescentarmos os que conduziu sobre a *consciência*. Segundo Vygotski (1994), a consciência corresponde a uma capacidade humana de, através da linguagem, se poder aceder ao pensamento e, a partir daí, se agir sobre ele. O que significa que, se tivermos oportunidade de reflectir, de chamar à consciência através da linguagem uma determinada acção (nas nossas actividades de trabalho, na nossa situação de trabalho), estamos a transformar essa acção numa outra que é uma acção reflectida, ou seja, “a acção passada no crivo do pensamento transforma-se numa outra acção.” (Vygotski, 1994).

### Método de instruções ao sócia de Ivar Oddone

Torna-se aqui pertinente realçar os trabalhos de Ivar Oddone precisamente pela importância atribuída à utilização da linguagem como meio de aceder ao pensamento, à tomada de consciência patentes no desenvolvimento de uma metodologia visando a intervenção na actividade de trabalho.

I. Oddone<sup>3</sup>, médico de formação, tem vindo a ser considerado como um precursor na utilização deste tipo de metodologias que privilegiam o discurso para a análise e intervenção nas situações de trabalho.

Chamado a intervir em empresas com o objectivo de melhorar a saúde dos trabalhadores, Oddone (1981) acaba por reconhecer que é preciso romper com o velho paradigma da psicologia e da medicina do trabalho que “sempre foi, na sua forma mais ampla, o estudo da optimização conjunta da saúde do trabalhador e da sua produtividade na empresa” (pág. 51), sabendo que o elemento do par que normalmente fica em falta é o que se refere às questões da saúde.

O que distingue este paradigma do novo que propõe não é a ausência de uma preocupação com a produtividade, mas a procura de que esta seja alcançada integrando-se numa abordagem global onde se incluam a totalidade dos problemas com que os trabalhadores se confrontam.

<sup>3</sup> Embora a sua reflexão partilhe muitos aspectos já referidos a propósito da contribuição de Vygotski, talvez seja importante clarificar que pelo menos no relato dos seus trabalhos realizados na década de 70 (Oddone, Re & Briante, 1981), não há nenhuma referência àquele.

Nesta nova abordagem o psicólogo do trabalho tem, então, que passar a ter em conta também os efeitos das condições de trabalho sobre o trabalhador (pág. 52). Todavia, Oddone alerta que o enumerar os factores que determinam a realização da actividade de trabalho pode ser insuficiente: o facto de se "ter em conta a influência, fora da tarefa, de inumeráveis outros factores, não chega (...) se continuarmos a aceitar que seja o psicólogo, enquanto sujeito (condicionado pela sua situação de subordinação na empresa e na organização do trabalho) a estimar o que satisfaz ou não o trabalhador. Isto porque, ao fazê-lo, edificamos sistematicamente a abstracção da significação real do poder que exerce o trabalhador no interior da empresa (...)" (pág. 52). Ou seja, continuaria a ser o psicólogo a determinar quais os factores interessantes a analisar deixando de lado o que de facto preocupa os trabalhadores, o que eles sentem necessidade de ver estudado.

Talvez se possa resumir esta nova abordagem recorrendo à caracterização de Yves Clot (2001), a propósito dos trabalhos de Oddone: "Trata-se então de fazer, de uma outra maneira, a psicologia do trabalho, consagrando todos os esforços à prossecução de um único objectivo: aumentar o poder de acção dos colectivos de trabalhadores no meio de trabalho real e sobre eles mesmos." (pág. 9).

É por este motivo que Oddone e a sua equipa de investigação acabam por construir uma metodologia cujo objectivo é aceder às representações que os trabalhadores constroem da sua própria actividade, permitindo ao investigador passar a ter acesso à elaboração da experiência dos próprios trabalhadores. Segundo Clot (2001), passamos a dispor de um método que veio permitir a formalização e a transmissão dessa mesma experiência.

Este método consiste em pedir ao trabalhador, em situação de entrevista, que dê instruções sobre a sua actividade de trabalho a um eu-auxiliar, a um sócia. Na sua versão original, solicitava-se o seguinte: "Se existisse uma outra pessoa perfeitamente idêntica a si mesmo do ponto de vista físico, como lhe diria para se comportar na fábrica, em relação à sua tarefa, aos seus colegas de trabalho, à hierarquia e à organização sindical (ou a outras

organizações de trabalhadores) de forma que estes não se apercebessem de que se trata de uma outra pessoa?" (pág. 57). Com esta instrução o trabalhador procede a uma *reflexão* sobre a sua actividade de trabalho através do elaboração de um *discurso* dirigido para o investigador.

Clot (2001) reflecte, 30 anos depois, a propósito da introdução desta metodologia por Oddone, enfatizando a dificuldade em se perceber as consequências que esta mudança de perspectiva originou: "o centro de gravidade da investigação psicológica no trabalho desloca-se. Ela passa do diagnóstico à invenção de um quadro e de um dispositivo onde aqueles a que nos referimos podem começar a pensar colectivamente o trabalho para o reorganizar." (pág.9)

Temos então, formalizado pela primeira vez, uma metodologia que nos garante, através da oportunidade que se cria para se reflectir com o investigador, a possibilidade de intervir, de forma pertinente, sobre as situações de trabalho.

#### *Um exemplo português*

Um exemplo de aplicação da metodologia proposta por Oddone em Portugal foi o utilizado por Barros-Duarte (1998), junto de uma PME da indústria de transformação das matérias plásticas.

O objectivo a que se propunha era a concepção de programas de formação profissional ajustados às "baixas qualificações" consideradas típicas neste sector, através da recuperação dos saberes e saberes-fazer dos trabalhadores. A partir daí o objectivo era a sua transmissão e o desenvolvimento das competências mobilizadas para o exercício da profissão.

Para a prossecução do estudo foi fundamental, num primeiro momento, proceder a uma fina análise da actividade, das tarefas que devem ser realizadas e o conjunto de determinantes da situação de trabalho. Esta primeira fase permitiu a selecção de uma tarefa que, pela sua complexidade e centralidade no processo de impressão flexográfica, justificou o interesse por um estudo mais detalhado e a preparação de uma acção de formação para futuros trabalhadores naquele sector.

Para se recuperar as dimensões desta actividade foram identificados os elementos de execução, "*guidage*" e controlo (a partir da proposta de Savoyant, 1996) da tarefa em questão, base para a construção do referido plano de formação. A autora procedeu, num primeiro momento à filmagem da realização da tarefa pelos diferentes operadores e à condução de uma entrevista individual, com visionamento do vídeo, recolhendo todos os comentários espontâneos efectuados pelos trabalhadores. Realizou, então, uma segunda entrevista individual com visionamento do vídeo, mas introduzindo uma instrução aos trabalhadores semelhante à utilizada por Oddone no método do sócia. Aqui conseguiu recolher informações relativas à tarefa de forma mais sistematizada (davam indicações mais precisas sobre os elementos de execução, "*guidage*" e controlo da tarefa) e também aspectos não considerados importantes no primeiro momento. O terceiro momento correspondeu à criação de situações colectivas de discussão (com integração progressiva das chefias da empresa) sobre formas diferentes de conceber e realizar a tarefa bem como dos seus determinantes.

Resultou de todos estes momentos de reflexão e discussão um plano de formação mais adequado, porque respeita tanto as indicações de como se faz e porque se faz como chama a atenção para os determinantes e condições em que se executa.

#### **Auto-confrontação cruzada de Y. Clot**

A metodologia proposta por Oddone permitiu-nos, assim, ter acesso a um método que tem como objectivo criar as condições para que os colectivos de trabalhadores possam saber como intervir nas suas situações de trabalho. Mas esta metodologia, na forma como aqui foi descrita, ainda não tinha como preocupação paralela proporcionar o desenvolvimento pessoal e profissional dos trabalhadores, tal como propõe a terceira metáfora de Jobert (2000). É assim que justificamos a inclusão neste texto dos trabalhos desenvolvidos por Yves Clot e sua equipa de investigadores (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2001).

A forma que propõe para conseguir relançar

a discussão no colectivo de trabalho consiste no *método de auto-confrontação cruzada*. Este utiliza como base a análise do trabalho e tem como objectivo tornar o trabalho um objecto do pensamento. É um método centrado numa perspectiva reflexiva, isto é, propõe-se uma actividade de reflexão sobre a actividade habitual de trabalho.

O grupo de investigadores que têm trabalhado com esta metodologia de análise do trabalho (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2001) propõe que esta se processe em três momentos:

1. *Constituição do grupo de análise* - inicia-se com uma fase de observação no terreno conduzida pelos investigadores com o objectivo de permitir a elaboração de uma representação partilhada com os trabalhadores sobre a sua situação de trabalho. Este trabalho de análise da actividade vai permitir aos trabalhadores a escolha do grupo que irá continuar a análise, bem como a definição das situações de trabalho que gostariam de ver analisadas.

2. *As auto-confrontações: a conjugação de experiências* - inicia-se com a construção dos documentos vídeo que servirão de base às auto-confrontações simples (um sujeito/ investigador/ as imagens recolhidas para este sujeito) e cruzadas (dois sujeitos/ investigador/ as imagens recolhidas para estes sujeitos) em função dos trabalhadores e situações de trabalho escolhidas no primeiro momento. Após a recolha das imagens passa-se, então, para as situações propriamente ditas de auto-confrontação simples e cruzada.

Em termos processuais a auto-confrontação cruzada consiste na criação de uma situação na qual, sobre uma mesma actividade filmada, cada trabalhador comenta a actividade dos outros. Ou seja, o recurso ao registo de som e imagem da actividade de trabalho serve de base aos comentários dos trabalhadores.

Uma importante diferença na utilização de métodos de auto-confrontação simples e o de auto-confrontação cruzada é a mudança de destinatário da análise: «A actividade de comentar ou de verbalizar difere nos dados recolhidos, consoante esta seja efectuada pelos psicólogos ou pelos pares, dá um acesso diferente ao real da actividade do sujeito.» (Clot, 1999, p.142).

Os registos de vídeo servem, então, para conduzir o processo de análise e de co-análise, pois é em função destes que se constrói o discurso, tornando consciente a actividade de trabalho e os seus constrangimentos.

3. *Extensão do trabalho de análise ao colectivo profissional* – finalmente, faz-se a devolução da análise efectuada ao colectivo profissional para se revitalizar as discussões sobre as formas colectivas de trabalhar, as regras, normas e as possibilidades de intervenção na situação de trabalho validadas por esse colectivo.

Pensamos ser mais fácil agora perceber a forma como aqui é concebida a oportunidade que se cria para que os trabalhadores através da reflexão conjunta, determinem quais os aspectos da situação de trabalho em que querem intervir. Talvez menos claro tenha ficado o modo como Clot pensa que pode ocorrer o desenvolvimento pessoal e profissional dos trabalhadores. Para o tentar clarificar, recorreremos, uma vez mais, às suas próprias palavras: “O que conta, é que os sujeitos «observados» no seu trabalho possam tomar-se, através da intervenção, observadores da sua própria actividade. É nesta inversão, e somente no decurso desta inversão, que a experiência vivida pode-se tornar um meio de viver outras experiências. É assim, e somente assim, que se dá azo a um desenvolvimento subjectivo da experiência vivida: um desenvolvimento da consciência.” (Clot, 2001, pág. 10). Ou seja, é o próprio processo de reflexão que nos abre as possibilidades de experimentarmos coisas novas, de tomarmos novas decisões, enfim, de nos desenvolvermos.

### Conclusão

Em jeito de conclusão, e regressando a Jobert (2000), podemos dizer que nos interessamos pelo modo como as coisas são ditas para compreendermos como são pensadas e realizadas. Isto significa que estamos atentos ao lugar que a linguagem ocupa na produção de um saber.

Desta forma, todos os discursos no trabalho e sobre o trabalho podem constituir-se enquanto métodos e instrumentos de trabalho não só

para os psicólogos/investigadores, mas também para os próprios trabalhadores, que tomando consciência da sua actividade têm a possibilidade de pensar e agir sobre a sua situação de trabalho e também sobre si próprios, promovendo o seu desenvolvimento.

Contudo, e como reflecte Lacomblez (2002), estas intervenções devem ser sempre pensadas em articulação com um nível de intervenção colectivo “pois só ele é susceptível de garantir o acompanhamento posterior dos trabalhadores no reconhecimento e seguimento do trabalho realizado – indo contra os riscos de responsabilização individual”.

### Bibliografia

- Barros-Duarte, C. (1998). L'impression flexographique: une contribution de l'analyse ergonomique du travail au sein d'un projet de développement des compétences. *Performances Humaines et Techniques* n° spécial: *Analyse ergonomique du travail, formation et changements dans les situations de travail*, 139-141.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF.
- Clot, Y. (2001). Editorial. *Education Permanente*, 146, 1, 7-16.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. & Scheller, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Education Permanente*, 146, 17-25.
- Dejours, Ch. (1995). *Le facteur humain*. Paris: PUF.
- Jobert, G. (2000). Dire, penser, faire. A propos de trois métaphores agissantes en formation des adultes. *Education Permanente*, 143, 7-28.
- Lacomblez, M. (2002). Conférence plénière: Formation et pratique de la prescription. *XXXVII<sup>ème</sup> Congrès de la SELF*. Aix-en-Provence, 25, 26 et 27 Septembre 2002.
- Latour, B. (2001). *L'espoir de Pandore: pour une version réaliste de l'activité scientifique*. Paris: Éditions La Découverte.
- Oddone, I., Re, A. & Briante, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail*. Paris: Editions Sociales.

- Ombredane, A. & Favergue, J. M. (1955). *L'analyse du travail*. Paris: PUF.
- Savoyant, A. (1996). Une approche cognitive de l'alternance. *CEREQ Bref*, 118.
- Vygotski, L.S. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris: La dispute.
- Vygotski, L.S. (1994). Le problème de la conscience dans la psychologie du comportement. *Société Française*, 50, 35-47.

### Abstract

Santos, M. & Lacomblez, M. Discussing work, doing wisely: a project of adults' professional training. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 17/18, 2001/2002, 305-311.

This paper tries to fit some Portuguese work psychology projects in the systematization presented by G. Jobert (2000) for the evolution of the metaphors underlying adults' professional training.

In these research/intervention projects it is considered that the construction of situations that promote discussion, generates learning opportunities, through the facilitation of the awareness of each one's activity. Therefore, these projects are interested in the relations between language and thought, as the way things are said helps us to understand the way they are thought and reinterpreted.

This argumentation is illustrated with two examples of methodologies that seek the

assumption of work as an object of thought: the “double” method (Oddone, Re & Briante, 1981) and the method of crossed self-confrontation (Clot, 1999).

### Résumé

Santos, M. & Lacomblez, M. Mettre le travail en débat, faire et savoir: projets de formation professionnelle d'adultes. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 17/18, 2001/2002, 305-311.

En se basant sur la systématisation de l'évolution des métaphores sous-jacentes à la formation professionnelle d'adultes proposée par G. Jobert (2000), on a situé certains travaux actuellement développés au sein d'un projet spécifique de Psychologie du Travail au Portugal.

Dans ces travaux de recherche/intervention, on considère que la construction de situations promouvant la discussion permet de nouvelles opportunités d'apprentissage, grâce à la possibilité de prise de conscience de l'activité exercée que ces situations suscitent. On s'intéresse par conséquent aux relations entre le langage et la pensée, car la façon dont les choses sont dites facilite la compréhension de la façon dont les personnes réfléchissent sur elles et les réinterprètent.

On illustre cette attitude au moyen de deux exemples visant à ce que le travail se constitue comme objet de pensée: la méthode du sosie (Oddone, Re & Briante, 1981) et l'auto-confrontation croisée (Clot, 1999).