

VALÉRIE LUSSI BORER,
MARC DURAND,
FRÉDÉRIC YVON (ÉDS)

A analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation

Pour toute information sur notre fonds et les nouveautés dans votre domaine de spécialisation, consultez notre site web: www.deboeck.com

© De Boeck Supérieur s.a., 2015
Fond Jean Pâques, 4 – 1348 Louvain-la-Neuve

1^{re} édition

Tous droits réservés pour tous pays.

Il est interdit, sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, de reproduire (notamment par photocopie) partiellement ou totalement le présent ouvrage, de le stocker dans une banque de données ou de le communiquer au public, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit.

Imprimé en Belgique

Dépôt légal :
Bibliothèque Nationale, Paris : septembre 2015
Bibliothèque Royale Albert 1^{er}, Bruxelles : 2015/13647/082

ISSN 1375-4459
ISBN 978-2-8041-9407-9

Sommaire

Introduction	
Analyser le travail pour former les professionnels de l'éducation ? <i>Valérie Lussi Borer, Frédéric Yvon & Marc Durand</i>	7

ANALYSE DU TRAVAIL ET CONCEPTION DE FORMATIONS

Configuration de l'activité collective en classe et culture du métier dans la formation des enseignants <i>Philippe Veyrunes</i>	33
Analyse de l'activité et formation des cadres scolaires <i>Frédéric Yvon</i>	49
Analyse du travail et conception dans le cadre de recherches technologiques en formation : illustration sur le terrain de la radiologie médicale <i>Germain Poizat, Marie-Charlotte Bailly, Laurence Seferdjeli & Annie Goudeaux</i>	71

ANALYSE DU TRAVAIL ET FORMATION DE FORMATEURS

De l'analyse de l'activité de l'enseignant à la formation des formateurs Le cas de l'enseignement des mathématiques dans le secondaire <i>Janine Rogalski & Aline Robert</i>	95
Analyse du travail <i>pour</i> la formation et <i>en</i> formation de formateurs d'enseignants <i>Roland Goigoux & Guillaume Serres</i>	115
Les interactions entre les enseignants novices stagiaires et leurs tuteurs : former des enseignants à partir des règles de métier <i>Sébastien Chaliès & Stefano Bertone</i>	137

ANALYSE DE L'ACTIVITÉ EN FORMATION

Le travail comme objet d'analyse dans les espaces interprétatifs de l'alternance : le cas de la formation professionnelle en éducation de l'enfance <i>Laurent Filliettaz & Dominique Trébert</i>	161
Vidéoformation « orientée-activité » : quelles utilisations pour quels effets sur les enseignants ? <i>Simon Flandin, Serge Leblanc & Alain Muller</i>	179

**L'ANALYSE DE L'ACTIVITÉ COMME DÉMARCHE DE FORMATION
ET D'INTERVENTION EN MILIEU DE TRAVAIL**

L'intervention-recherche en milieu de travail enseignant comme moyen de formation <i>Marie-Christine Felix & Frédéric Saujat</i>	201
Concevoir et expérimenter un laboratoire d'analyse vidéo de l'activité enseignante au sein d'un établissement scolaire <i>Valérie Lussi Borer & Luc Ria</i>	219
Conclusion Formation et analyse du travail dans le champ de l'éducation <i>Marc Durand</i>	239
Notices biographiques	257
Table des matières	263
Collection Raisons éducatives	269

Introduction

Analyser le travail pour former les professionnels de l'éducation ?

Valérie Lussi Borer, Frédéric Yvon & Marc Durand
Université de Genève

L'analyse du travail est aujourd'hui de plus en plus souvent convoquée dans le champ de l'éducation et de la formation dans des visées de recherche, de conception, de formation et d'intervention. Pour rendre compte de cette évolution, cet ouvrage rassemble des travaux de chercheurs qui ont adopté cette démarche et se sont inspirés des concepts et méthodes élaborés en sciences du travail, en les adaptant à leurs objectifs, pour élaborer ensuite leurs propres démarches.

Pourquoi ces chercheurs ont-ils eu recours aux méthodes développées dans les sciences du travail ? Quelles sont les *démarches de formation* issues de ces recherches ? Comment y sont conceptualisés et organisés les *rapports entre travail et formation* ? Quels peuvent être les *apports de l'analyse du travail* en sciences de l'éducation ? En quoi les *sciences du travail* permettent-elles de relancer et d'alimenter une pensée de la formation pour les métiers de l'éducation tant du point de vue des espaces/environnements, des objets, des outils que des pratiques de formation ?

Ces questions tissent la trame du présent ouvrage qui dresse un panorama des recherches adoptant cette perspective. Abordées dans cette introduction, elles sont reprises dans la conclusion pour faire un bilan provisoire des apports des différents chapitres et énoncer quelques pistes pour une réflexion prospective. Nous commençons d'abord par poser quelques éléments-clés du cadre général dans lequel ces questions s'inscrivent afin de mieux l'appréhender.

Le courant de l'analyse du travail n'est pas unifié : des écoles de pensée et des cadres théoriques divers s'y côtoient, dont cet ouvrage rend partiellement compte. Bien que différentes et engagées dans des débats théoriques, ces écoles collaborent à la conception de formations innovantes et à une dynamique scientifique commune. Et comme l'indique Lessard (2010), cette dynamique s'enrichit et se diversifie encore grâce à l'apport d'approches complémentaires pour étudier l'activité en contexte et en relation a) avec les systèmes de prescriptions institutionnelles locales, nationales ou internationales portant sur les activités professionnelles et la formation à ces activités, b) avec les jeux et enjeux des acteurs sociaux constitués en collectifs, et c) avec l'émergence, la spécification et la diversification des métiers de l'éducation.

Ce recours à l'analyse du travail pour étudier les métiers de l'éducation a débouché sur des propositions de démarches et de dispositifs de formation qui a) mettent au centre de leurs préoccupations l'activité des professionnels et ses transformations ; b) adoptent l'activité en situation comme objet, levier ou point de départ ; c) utilisent le groupe comme une source d'apprentissage et de développement favorisant en cela le partage, la mise en mouvement, voire l'émergence d'une culture de métier ; d) réintroduisent la dimension opératoire du travail dans leurs analyses et interventions ; et e) rompent avec une posture surplombante de chercheurs/formateurs, qui n'est pas tenable dans cette épistémologie. Les conséquences de tels présupposés pour la formation sont importantes. Nous les mentionnons d'emblée et de manière synthétique, afin de souligner l'orientation générale de cet ouvrage, de faire apparaître la spécificité de chacun des textes qui le composent et d'en permettre la discussion.

Ces présupposés impliquent que l'on prenne de la distance avec une conception normative de ce que devrait être tel ou tel métier. Cette conception peut se retrouver chez le formateur et chez le professionnel lui-même, les deux ayant tendance à réduire et à enfermer l'exercice professionnel sous la forme de quelques principes qu'il suffirait de transmettre et d'appliquer. Prise au sérieux, l'analyse du travail consiste à interroger la propre connaissance du métier qu'a le formateur de manière à ce qu'il ne « fige » pas le travail auquel il forme.

Ces présupposés impliquent de partir doublement de l'activité réelle, c'est-à-dire a) de l'activité professionnelle cible en s'informant des situations (parfois nouvelles et inattendues) auxquelles les futurs professionnels auront à faire face dans leur activité quotidienne, b) de l'activité des étudiants en formation qui ont des préoccupations, construisent un sens à la situation de formation malgré son contexte institutionnel, et utilisent leur expérience pour comprendre et se saisir des propositions faites par le formateur. Le formateur est donc amené à considérer l'apprentissage

comme une activité et une source de questionnements pour son travail de formateur.

De plus, une formation qui reprend les présupposés des approches de l'analyse du travail vise à convoquer le travail réel non pas sous forme d'illustration théorique mais comme une occasion de travail et de confrontation. De la sorte, tout ce qui n'est pas conforme aux anticipations – à savoir les écarts et ce qui résiste à la compréhension – est aussi, et peut-être davantage, une source d'apprentissages.

Tout en considérant que la formation est un travail clinique (travail sur la singularité des situations avec des sujets en formation), une formation centrée sur l'analyse du travail convoque les prescriptions premières (officielles) et secondaires (celles des formateurs) de ce travail non pas comme sources pour l'apprentissage mais comme ressources pour comprendre les situations de travail et les retoucher. Il s'agit de re-travailler ces prescriptions, de les questionner à la lumière de l'activité réelle et non de transformer les situations pour les rendre conformes aux prescriptions.

Enfin, ce type de formation, comme toute démarche d'analyse du travail, accepte, voire appelle le métissage des méthodes et leur hybridation. Pour en saisir toute l'ampleur, il ne peut être question de convoquer le travail réel en formation que sous la forme d'un seul protocole mais de varier les formats d'intelligibilité pour multiplier les confrontations aux écarts.

Ce cadre général étant posé, la suite de cette introduction se décline en quatre parties : la première présente une synthèse précisant les notions principales et décrivant l'évolution du courant de l'analyse du travail dans une visée de formation ; la deuxième questionne l'unité et la diversité des approches propres à ce courant ; la troisième retrace ensuite la rencontre de ce courant avec le mouvement actuel de professionnalisation dans lequel s'inscrit la formation aux métiers de l'éducation depuis plusieurs décennies et interroge la montée en puissance de l'analyse du travail dans ce contexte ; la quatrième présente l'organisation de l'ouvrage et les différents chapitres.

DE L'ANALYSE DU TRAVAIL À LA FORMATION

On observe aujourd'hui une expansion de l'analyse du travail et de sa pénétration dans le champ de l'éducation et de la formation (Amigues, Faïta, & Kherroubi, 2003 ; Durand, 1996 ; Durand & Veyrunes, 2005 ; Goigoux, 2002 ; Rogalski, 2003 ; Yvon & Clot, 2004 ; Yvon & Saussez, 2010). Ce courant se développe comme une entreprise scientifique ayant simultanément une visée transformative et une visée épistémique (Schwartz, 1997). On peut légitimement se demander en quoi les

ressources développées par l'analyse du travail sont de nature à donner un nouvel élan à des projets de formation aux métiers de l'éducation. Plusieurs précisions conceptuelles nous semblent nécessaires pour clarifier cet usage.

Bien que l'expression « analyse ergonomique du travail » soit largement répandue, l'analyse du *travail* n'est pas la propriété de l'ergonomie. Comme l'indique Leplat (1993), il y a autant d'analyses du travail qu'il y a de définitions du travail et de disciplines qui le prennent pour objet. Si par « travail » on entend l'emploi – une activité salariée –, on peut parler d'une analyse économique du travail ; si on entend une catégorie anthropologique, on versera dans une analyse philosophique du travail...

Par ailleurs, l'analyse du travail est, en soi, une méthode, donc au sens étymologique du terme (*meta hodos*), une démarche. À ce titre, cette méthode peut être mise au service de plusieurs projets. Nous y reveni-drons. Mais avant tout, qu'est- ce que l'analyse du travail ? Comment la définir et quels en sont les traits distinctifs ?

L'analyse du travail s'ancre dans l'exploration et l'intérêt porté au *comment* : la dimension technique de l'activité, les séquences opératoires (plutôt que les gestes), c'est-à-dire ce que font matériellement les hommes et les femmes mais aussi ce qu'ils ne font pas. C'est là le point de départ de toute analyse du travail, et souvent son point d'arrivée.

Le levier de l'analyse repose sur le constat d'un écart : l'activité est différente de la planification, de la procédure réalisée en amont. Mais plutôt que de combattre cet écart, une démarche d'analyse du travail s'efforce de le comprendre. C'est ce surplus du réel face aux cadres inter-prétatifs qui constitue l'objet de l'analyse du travail. On caractérisera sur la base de ce constat l'analyse du travail autour de quelques traits génériques :

1. L'analyse du travail se concentre en particulier sur les séquences opérationnelles du travail. Elle donne donc un statut particulier à l'activité concrète ou matérielle. Les opérations de travail sont l'objet d'une description avec le postulat qu'elles sont moins insignifiantes qu'on ne pourrait le penser : un séquence opérationnelle est souvent le résultat d'un apprentissage, elle n'est jamais totalement identique et suppose une adaptation en fonction de la variabilité des conditions externes.
2. Il n'existe pas de métier de pure exécution : tout travail suppose une re-conception. Mais cette ingéniosité professionnelle passe souvent inaperçue aux yeux mêmes des professionnels ; elle s'efface derrière le résultat obtenu, elle ne fait pas l'objet d'une explicitation ou d'un échange, elle n'est pas reconnue ni valorisée. Et c'est l'une des fonctions de l'analyse du travail de l'expliciter et de la faire reconnaître dans les organisations du travail et les institutions.

3. Une partie de l'activité ne se voit pas : il faut en faire l'expérience pour s'en approcher. Les travailleurs deviennent dans cette perspective des interlocuteurs privilégiés pour aider à comprendre la variabilité des situations et leur caractère parfois imprévisible. Les professionnels participent à l'analyse dont ils sont les partenaires. L'expertise se déplace : ce sont les professionnels qui savent mais qui manquent parfois d'un cadre méthodologique pour pouvoir dire et verbaliser la complexité des choix et des compromis qu'ils élaborent dans le moindre détail de leur activité. La fonction du chercheur n'est pas de prescrire des solutions sur la base de ses connaissances universitaires mais d'offrir un cadre d'explicitation pour que les professionnels puissent transmettre et communiquer leur maîtrise et leur connaissance des subtilités de leur travail.

Ces trois traits, rapidement brossés (les opérations de travail comme objet d'investigation, le refus de la distinction taylorienne entre conception et exécution, le statut scientifique et social de l'expérience professionnelle) ne doivent pas occulter la diversité des manières de faire et de conduire une analyse du travail (Dadoy et al., 1990). Ombredane et Faverge (1955) distinguaient en particulier quatre fonctions de cette analyse. On se propose de les détailler ici en les organisant selon une progression quasi chronologique.

Première fonction de l'analyse du travail : déterminer le travail à effectuer

L'analyse du travail peut avoir pour finalité de qualifier et de caractériser le travail. Sur le postulat que l'on ne sait pas en quoi consiste une activité professionnelle, l'analyse consiste à la découper en unités discrètes et à les recomposer sous la forme d'une séquence. Comme l'a montré de Montmollin (1981), Taylor (1911) est le premier à faire un tel usage de l'analyse du travail. Elle lui permet de décrire et de formaliser sous forme de procédures réitérables et efficaces les opérations des travailleurs. Cette attention au détail de la réalisation du travail humain, dans ses aspects observables et précis, commence véritablement et de manière systématique avec lui. Il est à noter que cette analyse du travail est au service d'un projet de reprise de contrôle des ateliers industriels par le personnel de l'encadrement. Elle équivaut donc à une perte de maîtrise des corps de métiers sur les modalités de réalisation de leurs tâches, donc à une *déprofessionnalisation*. De fait, l'analyse du travail porte en elle ce crime originel d'avoir dépossédé les travailleurs de leurs manières de faire, de l'histoire des modalités opératoires nourries par les collectifs, et d'avoir donc été un instrument d'aliénation. Tout chercheur qui entreprend l'analyse du travail d'autrui porte la responsabilité de son

dévoilement. En mettant au jour l'inventivité clandestine, l'analyse du travail risque d'exposer le travailleur à une évaluation négative ou à une réduction de son initiative professionnelle soumise à la conformité à des procédures induites de ses propres opérations de travail. Dans la migration des lieux de travail aux espaces de formation, cela peut se traduire par la prescription du bon geste, de la bonne pratique. Cela revient à former à des gestes préétablis d'un métier codifié que les étudiants n'auraient qu'à reproduire et à appliquer, avec une garantie de réussite. Un tel glissement n'est pas rare : les formateurs doivent souvent résister à la demande de « recettes », de procédures codifiées que les étudiants n'auraient qu'à réitérer pour atteindre leurs objectifs. Cette première finalité de l'analyse du travail hante son histoire. La prétention de définir des métiers sous forme de procédures opératoires montre que la normativité n'est jamais loin et qu'une utilisation « étroite » de l'analyse du travail peut nourrir le discours de la prescription.

Deuxième fonction : élaborer des tests de sélection

L'analyse du travail peut aussi être utilisée comme support pour la sélection et l'orientation professionnelle. On a tendance à l'oublier mais elle doit beaucoup, dans son programme originel, aux travaux des pionniers de la psychotechnique. La connaissance et la description des opérations de travail visaient à permettre d'élaborer des tests de sélection pour détecter chez les candidats les aptitudes pour telle ou telle activité professionnelle (Lahy, 1932). On ne cherchait pas à évaluer la personnalité ou les aptitudes générales des candidats mais leurs capacités à résoudre en situation les difficultés auxquelles ils pourraient être confrontés. Les tests de sélection pouvaient ainsi être alignés sur l'activité réelle que le travailleur sélectionné était amené à réaliser, et servaient à définir en amont les aptitudes réelles que suppose cette exécution. On ne reprendra pas les espoirs suscités par cette démarche : l'histoire et les dérives de la psychotechnique montrent que les instruments forgés par l'analyse du travail peuvent s'autonomiser et se retourner contre les principes méthodologiques qui ont présidé à leur élaboration. Cette évolution vers une méthode de tests standardisés a été déplorée par les pionniers de la psychotechnique. C'est le deuxième danger qui guette tout analyste du travail : se contenter de ses premiers résultats, les généraliser de manière abusive et faire jouer sur tous les milieux les mêmes concepts et les mêmes réponses. Une analyse du travail, quels qu'en soient la rigueur et le degré de précision, n'épuisera jamais le réel. La tentation est grande de la prendre comme un point de départ et de l'oublier par la suite. Les errements du passé offrent des leçons qu'il est bon de garder en mémoire.

Troisième fonction : améliorer les conditions de travail

Une troisième fonction, la plus connue, consiste à utiliser l'analyse de travail pour soutenir des projets d'adaptation et d'aménagement des conditions de travail. Ce projet a donné son nom à l'ergonomie francophone (Wisner, 1995), centrée sur le « comment » – c'est à dire l'activité – et non sur ce qui « est à faire » – c'est à dire la tâche (Leplat & Hoc, 1983). L'analyse de travail se trouve au cœur de la démarche de l'intervention ergonomique (Guérin, Laville, Daniellou, Duraffourg, & Kerguelen, 1991) : pour adapter le travail aux humains, il faut connaître les conditions externes auxquelles ils sont confrontés. Cette démarche d'intervention se déroule en plusieurs étapes : une analyse de la commande initiale, qui peut conduire à un refus d'intervenir dans les termes formulés par l'entreprise, une visite et une familiarisation avec l'environnement de travail, une analyse de la tâche, une analyse de l'activité du travailleur, la formulation d'un diagnostic et sa mise en circulation avant sa validation finale. Cette démarche a développé toute une panoplie de méthodes pour accéder au travail réel : observation, enregistrement, observation participante, verbalisations simultanées, verbalisations consécutives, etc. (Leplat, 2000). En ce sens, il existe une proximité entre la démarche ergonomique et la démarche d'un médecin qui doit ausculter le patient avant de lui prescrire un médicament. Il y a aussi, plus généralement, une proximité avec la démarche clinique (Leplat & Clot, 2005) : l'ingénieur, le médecin doivent sortir respectivement de leur bureau d'étude et de leur cabinet pour prendre le pouls du travail (Wisner, 1995). Pour comprendre ce qui se trame dans l'activité humaine sous contraintes, le scientifique doit accepter de mettre entre parenthèses ses savoirs et développer une écoute et une curiosité pour des phénomènes inattendus. Là réside cette « politique du regard » dont parle De Keyser (1982). Cultiver une analyse clinique du travail, ce n'est pas seulement poser des questions naïves sur des choses en apparence évidentes. C'est aussi accepter de ne pas savoir et reconnaître chez les travailleurs une intelligence équivalente à la sienne. L'un des points de discussion concerne justement cette place accordée aux professionnels dans le déroulement d'une démarche d'analyse ergonomique du travail. Dans certains cas, ils constituent des sources d'information qui alimentent le diagnostic de l'expert. Dans d'autres interventions, ils sont les co-acteurs de l'intervention avec le statut de partenaires. Cette diversité de modalités d'intervention rejoint la distinction entre « recherche action experte » et « recherche action collaborative ».

Quatrième fonction : former les professionnels

Enfin, l'analyse du travail peut être utilisée dans une visée formative. C'est évidemment cette fonction qui est développée dans cet ouvrage. Elle existait avant l'ergonomie mais doit beaucoup à la contribution des ergonomes (Teiger & Lacomblez, 2013). Dans un premier sens, l'analyse du travail permet de décomposer les opérations de travail et d'identifier les invariants opératoires pour faciliter la transmission de l'activité réelle. Cette fonction est redécouverte par l'ergonomie de langue française et a connu grâce à elle des développements notables. Une intervention ergonomique peut « échouer » au sens précis où les préconisations ne sont pas suivies d'effets et qu'aucune disposition n'est prise pour corriger les facteurs de nuisance physique ou de charge cognitive. Pourtant, les effets de l'intervention peuvent se porter ailleurs : dans la modification des représentations sur le travail comme activité holistique et non comme une simple exécution de procédures (de Terssac, 1990). L'écart entre la tâche et l'activité permet d'interroger en retour les conceptions profondément ancrées sur le travail répétitif ou de basse qualification : une ingéniosité sommeille dans le moindre détail de toute activité laborieuse et son analyse permet de la révéler. Le travail est (re)découvert dans ses dimensions insoupçonnées. Progressivement est née chez les ergonomes la préoccupation d'utiliser la formation comme un moyen indirect pour atteindre le projet d'adaptation des conditions de travail. C'est en particulier le cas dans les formations qui furent proposées par Teiger et Laville (1991) à des délégués syndicaux pour soutenir leur capacité à identifier les facteurs de nuisance et à intervenir dans leurs milieux respectifs.

Mais toute analyse du travail est aussi, au moins partiellement, une co-analyse. Elle rencontre sur les lieux de travail des travailleurs qui « ont déjà dû comprendre et interpréter leur milieu de travail pour lui donner et parfois lui conserver un sens coûte que coûte » (Clot, 1996, p. 283). C'est en ce qu'elle associe les travailleurs à l'analyse que ses outils de recueil ont aussi un potentiel formatif pour les travailleurs eux-mêmes. La participation formalisée à une analyse de son activité est susceptible d'ouvrir sur des prises de conscience qui peuvent être étayées par une offre de formation. En cela, les outils de l'analyse de l'activité peuvent être des outils de formation. Plus généralement, l'analyse du travail avec une visée de formation permet de soutenir l'identification et la définition des objectifs d'apprentissage, ainsi que d'alimenter les contenus de formation en confrontant des étudiants à une situation qu'ils seront peut-être amenés à rencontrer et à surmonter. La démarche d'analyse de l'activité peut aussi être proposée comme un objet de formation pour modifier son regard et sa compréhension du métier que l'on exerce, et apprendre à analyser l'activité d'autrui pour mieux accompagner ses apprentissages. L'analyse du travail outille une ingénierie de formation et soutient les activités

d'exploration que mène tout formateur avant de concevoir les contenus et les modalités d'une formation. C'est cette fonction, diversifiée, qui est au centre de cet ouvrage dans le contexte de la formation aux métiers de l'éducation.

Que déduire de ce rapide rappel de la pluralité des fonctions possibles de l'analyse du travail ? Les enseignements seraient nombreux. Nous proposons de n'en retenir ici que quatre.

- a. L'analyse de l'activité n'est qu'une partie de l'analyse du travail, qui suppose que l'on s'enquière des prescriptions. Ce point est souvent oublié dans les usages qui en sont faits dans l'étude des métiers de l'éducation : on appelle « analyse du travail » ce qui est en fait une analyse de l'activité.
- b. Si le projet ergonomique d'amélioration des conditions de travail éloigne *a priori* des perspectives formatives, c'est bien transformées par la pratique ergonomique que les démarches et méthodes de l'analyse du travail sont revenues à la formation.
- c. L'analyse du travail est un outil de formation en ce qu'il permet de questionner la manière dont les différents acteurs réalisent et se représentent leur travail et le travail d'autrui.
- d. L'accès direct à des situations professionnelles réelles est une ressource inépuisable pour les activités de conception et d'animation de formations initiales et continues.

UNITÉ ET DIVERSITÉ DES APPROCHES DANS LE COURANT DE L'ANALYSE DU TRAVAIL EN FORMATION

Une démarche qui peut se soumettre à plusieurs finalités serait aveugle si elle n'était pas adossée à un cadre théorique. Si on peut parler d'un courant scientifique de l'analyse du travail en éducation et en formation, ce courant est, par contre, composé de diverses approches. Nous nous proposons de présenter ici celles qui sont mobilisées dans les chapitres composant ce livre, ainsi que de montrer comment les auteurs s'y réfèrent. Nous sacrifions dans la suite l'exhaustivité à un effort de concision.

La psychologie ergonomique tient une place particulière dans ce panorama (Leplat, 1997, 2008). Elle constitue la racine commune de ces approches qui s'en réclament peu ou prou. Elle peut être définie comme une formalisation des connaissances psychologiques utiles à la pratique ergonomique. La distinction entre tâche et activité y fait figure de socle. Elle doit beaucoup à la psychologie soviétique et aux recherches de Léontiev dont est tiré le concept de « tâche ». Ce concept est décliné sous trois formes : « tâche prescrite », « tâche redéfinie par l'acteur » et « tâche effective ». La tâche peut en effet être définie comme « le but

donné dans des conditions déterminées » (Léontiev, 1975/1984, p. 118). Cette tâche peut être formalisée par la hiérarchie ; on parlera de tâche prescrite. Mais cette représentation de « ce qui est à faire » et de « comment le faire » fait l'objet d'une interprétation et on parlera de « tâche redéfinie » par l'opérateur en fonction de ses conditions internes. Enfin, cette représentation peut être induite de l'activité réalisée par le professionnel : c'est « la tâche effective », autrement dit le but qui a effectivement été atteint selon une séquence opératoire que l'on reconstruit. Entre la tâche induite et la tâche planifiée par l'acteur se tient l'activité qui est le résultat du couplage entre les conditions externes (parmi lesquelles la tâche prescrite) et le sujet (conditions internes). Une telle conceptualisation permet d'analyser les passages d'une tâche prescrite à une tâche redéfinie (transformée par les conditions internes) puis à une tâche effective (transformée par l'activité de l'opérateur). En outre, l'activité produit des effets sur le sujet et sur la tâche. On parlera de double régulation : l'écart entre le but visé et les résultats atteints permet d'ajuster le but visé et les conditions externes, tandis que l'écart entre les finalités poursuivies par le sujet et les effets produits permet de réguler les mobiles du sujet. Dans ce sens, on pourrait affirmer que le développement de l'activité est le développement d'un compromis entre des conditions internes et externes, régulé et adapté en fonction des résultats obtenus et des effets en retour sur le sujet.

Dans ce volume, les textes de Rogalski et Robert et de Goigoux et Serres font référence à la psychologie ergonomique. Celle-ci leur offre des clés pour analyser l'activité des élèves et des enseignants. La gestion d'une classe peut être modélisée sous la forme d'une double régulation : la tâche didactique donnée aux élèves donne lieu à une activité dont la réalisation a des effets sur la tâche initiale et sur les apprentissages des élèves. Les formateurs d'enseignants gagnent à être conscients de ces phénomènes de régulation pour guider leur activité. Dans l'autre cas, c'est la notion de tâche redéfinie qui devient un opérateur d'analyse et permet aux formateurs de postuler la cohérence de l'activité d'un enseignant et d'entrer en dialogue avec lui sur la base d'une compréhension des buts qu'il poursuit.

La « Clinique de l'activité » (Clot, 1995, 2008) s'inscrit pour partie dans la filiation de la psychologie ergonomique. Elle précise et ajoute que la tâche est elle-même le résultat d'une activité (celle du concepteur), et que la tâche ne fait pas seulement l'objet d'une redéfinition individuelle mais aussi par les collectifs professionnels. On appelle « genre professionnel » cet intercalaire social entre la tâche prescrite et l'activité des sujets professionnels. Le genre désigne à la fois les obligations communes que se donne un milieu de travail pour agir mais aussi les variantes opératoires (matérielles et linguistiques) partagées par les membres de ce collectif. L'activité individuelle n'est donc pas analysée comme un dialogue

(ou une « réponse » à une tâche prescrite) mais comme la manière personnelle de s'approprier et de retoucher des éléments génériques partagés. Toute activité professionnelle s'appuie donc sur une culture de métier qui lui sert de ressource dans laquelle puise le sujet, en l'adaptant et en la transformant. On postule donc la double intégration de l'individuel et du collectif : il y a du collectif dans l'individu et de l'individuel dans le collectif qui a donc une fonction psychologique. Cette conceptualisation entre genre et stylisation doit beaucoup aux écrits de Bakhtine. Cette source bakhtinienne permet également à la clinique de l'activité de proposer une théorie de « l'activité dirigée » selon laquelle l'activité est triplement orientée : vers l'objet, vers le sujet (cela lui fait quelque chose) et vers autrui. L'activité est ainsi préoccupée par de multiples intentions concurrentes. Une autre référence majeure, pour distinguer l'activité réalisée et l'activité possible, est celle de Vygotski. Les interventions en « Clinique de l'activité » ont pour principe de permettre aux professionnels de se détacher du réalisé en réinvestissant du possible dans l'activité afin de rendre sa mobilité au métier (impliquant quatre dimensions : l'impersonnel, l'interpersonnel, le transpersonnel et le personnel).

Le texte de Felix et Saujat fait référence à cette approche théorique. Pour ces auteurs, la participation du sujet à un dispositif d'analyse de son activité est directement formatrice. La mise en place d'un cadre dialogique en milieu professionnel ou en institut de formation correspond à une formation. Analyse de l'activité et formation se confondent dans le sens où l'analyse vise le développement de l'expérience professionnelle, développement qui constitue l'objet de recherche dans cette approche.

Dans une approche d'anthropologie culturaliste (Bertone, 2011 ; Chaliès, 2012), sont proposées une reprise et une inflexion du cadre d'analyse précédent. Celle-ci s'intéresse en particulier aux règles de métier dont la théorisation s'appuie sur les écrits de Wittgenstein. Ces règles sont souvent enseignées ou transmises de manière implicite, particulièrement lors des entretiens de conseil. Elles sont un peu la mémoire du métier et il est essentiel que l'acteur professionnel y ait accès. Elles permettent de signifier des situations de travail. Les travaux de Vygotski offrent une théorie du développement des significations qui permet de penser l'intériorisation des règles et leur transformation par les acteurs professionnels. Le texte de Chaliès et Bertone rend compte d'une partie de ce programme de recherche. L'analyse du travail permet d'étudier les interactions de tutelles entre un formateur de terrain et un stagiaire, qui constituent des situations de formation, et d'optimiser ainsi la formation des enseignants débutants entendue comme lieu de transmission et d'intériorisation de règles de métier.

Une autre approche nourrit une certaine proximité avec la Clinique de l'activité : « La théorie culturelle-historique de l'activité » (dont

l'acronyme est CHAT en anglais) (Engeström & Sannino, 2010). Elle puise elle aussi dans les travaux de Léontiev pour en tirer un modèle de l'organisation de l'activité collective. Les matériaux recueillis par l'analyse servent de premier déclencheur de la réflexion. Le modèle a alors le statut d'instrument psychologique pour organiser la réflexion des professionnels réunis dans une activité collaborative afin d'élaborer de nouvelles configurations systémiques de leur activité. Méthodologiquement, c'est donc la référence à la double stimulation théorisée par Vygotski (entre pensée spontanée et concepts) qui sert de fondement scientifique.

Le texte de Yvon puise dans ces travaux pour la formation des cadres scolaires, dont l'une des missions est de piloter et d'organiser l'action collective. L'apprentissage qualifié d'expansif étant au cœur des « Laboratoires du Changement », ils sont des sources d'inspiration pour la conception et l'animation de formations. Le texte de Poizat et al. porte sur le travail des techniciens en radiologie médicale. Il met en débat une modélisation de ce travail dans un « Laboratoire du Changement » comme dispositif collaboratif pour concevoir de nouvelles pistes de formation.

L'approche du « Cours d'action » s'appuie sur les travaux de Peirce (1886, 1887-1888/1998) en les interprétant librement pour proposer une conception de l'activité sous forme d'activité-signe, et sur ceux de Varela (1989) portant sur le concept d'enaction pour rendre compte du caractère émergent de l'activité. Selon cette approche, l'acteur fait émerger pas à pas une situation résultant de son engagement à l'environnement. L'activité est définie par ce couplage acteur-environnement, qui est global et changeant. Son étude recourt à une discrétisation du couplage en unités élémentaires de signification/action, puis une reconstitution de niveaux de signification et d'organisation plus intégrés (tels que des séquences ou des séries). Certaines de ces unités d'organisations signifiantes (ou de significations auto-organisées) sont considérées comme typiques au sens où elles sont les meilleures représentantes des autres formes signifiantes observées dans une population d'acteurs et/ou dans un répertoire de tâches (Theureau, 2004).

Les textes de Flandin, Leblanc et Muller, de Lussi Borer et Ria, de Poizat et al. et de Goigoux et Serres se réfèrent directement ou indirectement à cette approche. Les situations typiques sont utilisées comme ressources pour la formation et l'étude des transformations de l'activité des acteurs. Ainsi Flandin et al. décrivent chez des enseignants novices des expériences analogues à celles d'autres novices (par procuration en quelque sorte) dans certains dispositifs de formation, qui sont qualifiées de mimétiques et peuvent être la source d'apprentissages.

Enfin, l'approche de la « Didactique professionnelle » (Pastré, 2011 ; Pastré, Mayen, & Vergnaud, 2006) s'appuie sur les recherches de Piaget

sur la construction de schèmes dans l'action, complétées par celles de Vergnaud sur la conceptualisation dans l'action. Elle reprend la distinction proposée par Rabardel (2005) entre activité productive et activité constructive : le sujet apprend et construit toujours des savoirs en travaillant. Ces constructions sont des concepts pragmatiques (p. ex. l'équilibre entre deux pressions dans le cas du moulage en plasturgie). Ces concepts pragmatiques peuvent former des réseaux dans le cadre d'une activité complexe (la conduite d'une centrale nucléaire par exemple) appelée structure conceptuelle. Une structure conceptuelle est à la fois objective et subjective : elle est construite par un sujet et correspond à des caractéristiques objectives de la situation. Pastré (2011) propose de distinguer le modèle opératif (représentation construite par l'acteur pour agir) de la structure conceptuelle, qui saisit les traits essentiels de la situation. L'enjeu de la formation est de faire évoluer le modèle opératif vers la structure conceptuelle qui constitue la cible des apprentissages professionnels.

Les textes de Rogalski et Robert, de Goigoux et Serres et d'Yvon s'inspirent de la didactique professionnelle soit en proposant de modéliser une activité de diagnostic utilisant ce modèle pour soutenir la conception de formations, soit comme démarche de conception de formations. En cela, ils mobilisent une définition élargie de la didactique professionnelle comme analyse du travail en vue de la formation.

On aura remarqué que certains textes puisent dans plusieurs ressources théoriques. Sans y insister ici, notons cependant a) que ces fécondations mutuelles sont des réponses aux défis de la formation aux métiers de l'éducation qui obligent à ces croisements, voire à ces déplacements et b) que ceux-ci sont opérés en prenant des précautions épistémologiques, et en respectant une règle fondamentale de compatibilité avec les présupposés ou postulats fondateurs de chaque approche.

LA RENCONTRE ENTRE L'ANALYSE DU TRAVAIL ET LA FORMATION AUX MÉTIERS DE L'ÉDUCATION PRISE DANS LE MOUVEMENT DE PROFESSIONNALISATION

Le courant de l'analyse du travail et le mouvement de la professionnalisation des métiers de l'éducation ont évolué sur des chemins parallèles jusqu'au début des années 2000. Par « professionnalisation » nous entendons un mouvement qui répond à divers objectifs tels que la rationalisation des pratiques ; leur adossement à des connaissances scientifiques ; la valorisation des professions concernées par l'explicitation de la complexité et de la scientificité des savoirs sur lesquels elles sont censées s'appuyer ; la responsabilisation des professionnels et de leurs

collectifs représentatifs qui sont sollicités à « rendre des comptes » ; les efforts d'explicitation, de mémorisation et de capitalisation des pratiques efficaces. Ce mouvement assimile les évolutions récentes du travail qui n'a jamais été aussi systématiquement organisé, inséré dans des doctrines et des pratiques managériales puissantes, complexifié en raison de l'invasion de nouvelles technologies et de la prééminence des tâches cognitives, interactives, collectives et prudentielles. Il touche aussi la formation (qui est un travail) où il se traduit par une spécialisation professionnelle des formateurs, une systématisation et une rationalisation des relations entre travail et formation, la tendance à l'universitarisation des formations et une place accrue de la recherche scientifique pour connaître les pratiques, les améliorer et optimiser les formations (Bourdoncle, 1993, 2000 ; Dubar, 2002 ; Dubar & Tripier, 1998 ; Lang, 1999 ; Lussi Borer, à paraître ; Maroy & Cattonar, 2002).

Le courant de l'analyse du travail en formation, en raison de ses pré-supposés ou fondements ontologiques, épistémologiques et éthiques, se retrouve en effet sur certains points en désaccord avec ce courant de la professionnalisation des métiers de l'éducation. Les chercheurs se réclamant de l'analyse du travail n'utilisent pas le concept de professionnalisation et n'inscrivent pas leurs travaux dans ce paradigme. Ils préfèrent parler de culture de métier et de développement professionnel. Alors comment le courant de l'analyse du travail a-t-il rencontré ce mouvement de professionnalisation ? Nous évoquons ci-dessous quelques raisons non exhaustives qui traversent les chapitres et peuvent permettre de mieux comprendre les enjeux de cette rencontre.

Si l'appel à la professionnalisation, qui domine depuis près de cinquante ans les discours, les pratiques et les réformes en matière d'éducation, a permis l'« universitarisation » des formations initiales aux métiers de l'éducation (sous forme de facultés, d'instituts supérieurs ou de hautes écoles), il n'a pas résolu la controverse sur le modèle le plus adapté pour une formation dite « professionnalisante ». La plupart des auteurs s'accordent sur un modèle qui comprend deux composantes imbriquées : a) une formation orientée vers l'éducation ou l'enseignement comme pratique formalisée ne se réalisant plus par simple immersion sur le terrain professionnel et sur le seul principe du compagnonnage ; b) une formation théorique longue et spécialisée intégrant les apports récents de la recherche scientifique dans le(s) champ(s) de référence pour la profession (Hofstetter & Schneuwly, 2009 ; Hofstetter, Schneuwly, & Lussi, 2009). Alors que la deuxième composante trouve sa place dans le terreau universitaire et est enseignée à partir de savoirs découpés, formalisés et insérés dans un ordre curriculaire avec une visée d'exhaustivité, de systématisme et de progressivité proche de la traditionnelle forme scolaire, l'intégration de la première composante reste un défi, malgré les diverses formules

d'alternance que les institutions de formation tentent de déployer. Dès les années 1990, les tenants de la professionnalisation des formations éducatives ont vu l'intérêt de mettre à contribution les méthodes de l'analyse du travail pour développer cette première composante et enrichir les curriculums de formation (Altet, 1992 ; Perrenoud, 1994). La rencontre a donc été initiée par les chercheurs universitaires en sciences de l'éducation, porteurs des nouveaux cursus universitarisés de formation initiale des professions éducatives.

Dans ces cursus, les formateurs universitaires ont remplacé en grande partie les anciens professionnels expérimentés qui étaient auparavant promulgués formateurs sur la base de leur expertise, accroissant ainsi l'écart entre lieux de formation et travail réel (Labaree, 1992). Réintroduire dans les cursus le travail réel constitue dès lors un enjeu de formation crucial et le courant de l'analyse du travail est un moyen pour le faire. De fait, un certain nombre de propositions théoriques et d'initiatives pratiques qui sont aujourd'hui implantées dans des dispositifs et programmes de formation dans le domaine de l'éducation partagent certains présupposés avec le courant de l'analyse du travail. Citons notamment le rapprochement concret du travail et de la formation, la prise au sérieux de la réflexivité des acteurs et de son impact formatif, le crédit accordé aux formateurs de terrain pour accompagner les professionnels novices, la conviction quant à la fécondité (sous certaines conditions) des interactions entre formateurs de terrain et formateurs académiques, l'importance de prendre en compte les dynamiques organisationnelles et collectives pour la formation. Restent toutefois encore plusieurs questions latentes. Comment faire exister dans ces dispositifs les collectifs professionnels et leur culture de métier qui constituent des ressources-clés pour une formation qui se veut professionnalisante ? Comment ne pas réduire la professionnalité ou le développement professionnel à la maîtrise de savoirs formels et/ou formalisés ? Comment développer une réflexivité en formation qui puisse être efficiente ultérieurement sur le lieu de travail ?

Par ailleurs, si le constat du manque d'adéquation des formations initiales avec les pratiques professionnelles réelles n'est pas nouveau, il devient de plus en plus intolérable dans le contexte actuel où jamais les temps de formation et de travail n'ont été aussi entremêlés et inter-pénétrés, en raison notamment des enjeux d'adaptabilité et d'évolution des carrières tout au long de la vie. S'ouvre ainsi une vaste demande d'accompagnement des développements professionnels par rapport à laquelle l'université, et notamment les sciences de l'éducation, ont à se positionner car elles peuvent avoir beaucoup à y gagner ou à y perdre... À y gagner si, par effet *boule de neige*, le rehaussement des formations et l'inclusion des apports de la recherche qui se sont généralisés à tous les métiers de l'éducation, en suscitant un essor sans pareil du champ,

consacrent leur expertise. Aujourd'hui, les méthodes et instruments de la professionnalisation (en éducation et ailleurs) semblent du ressort des sciences de l'éducation, comme en témoignent le nombre grandissant de cursus professionnalisants offerts en leur sein, que ce soit en formation initiale ou continue.

Mais à y perdre aussi car la pertinence d'inscrire les formations professionnelles aux métiers de l'éducation au sein d'institutions universitaires ou tertiaires ne va pas de soi. Globalement, le contrat entre professionnalisation et université demeure fragile. La volonté de fonder l'exercice des métiers de l'éducation sur une base de connaissances consensuelles et intégratives montre ses limites (cf. Tardif & Lessard, 1999, pour une réflexion sur l'enseignement). On dénonce une soumission de plus en plus forte aux objectifs et politiques économiques, l'hégémonie d'une pensée managériale, et l'emprise d'une visée instrumentale où la dimension « prudentielle » (Champy, 2009) du travail éducatif se retrouve tendanciellement mise à mal. Certains vont même, s'agissant de l'enseignement, jusqu'à parler de « déprofessionnalisation » (Maroy & Cattonar, 2002 ; Perrenoud, 2010 ; Wittorski & Roquet, 2013). La figure du « praticien réflexif » qui a accompagné l'universitarisation et la professionnalisation des métiers de l'éducation fait aussi l'objet de critiques générales : il lui est reproché de tourner à vide, d'être centrée sur les représentations et le « moi-professionnel » (Tardif, Borges, & Malo, 2012) et d'être silencieuse ou négligente sur les objets des apprentissages professionnels. En outre, loin de constituer des acquis, les formations professionnelles tendent par endroit à se réduire, voire à disparaître (Malet, 2009). Comment trouver une complémentarité au sein des dispositifs de formation entre le courant d'analyse du travail et les sciences de l'éducation, ce courant pouvant être instrumentalisé autant pour servir que desservir les formations initiales ? Comment les dispositifs de formation à l'enseignement issus d'approches d'analyse du travail peuvent-ils offrir d'autres modalités d'alternance sans apparaître comme les « fossoyeurs » des formations professionnelles traditionnelles ?

PRÉSENTATION DE L'OUVRAGE ET DES TEXTES

Venons-en maintenant à la structure de l'ouvrage et aux contributions des auteurs. Quelle que soit l'approche théorique que ces derniers ont adoptée, la mobilisation de l'analyse du travail en formation répond à l'intention de « prendre le travail au sérieux », et pas seulement d'y faire une référence allusive, tenant à ce que les acteurs auxquels ils s'intéressent travaillent ou soient étudiés « au travail ». À partir de recherches empiriques et conceptuelles et de propositions pratiques innovantes de formation portant sur elle ou liées à elle, qui sont présentées dans chaque

chapitre, cet ouvrage a pour ambition d'impulser une réflexion relative à la dynamique épistémologique et professionnelle propre insufflée par cette convocation de l'analyse du travail dans le champ des sciences de l'éducation. Pour ce faire, le volume est divisé en quatre parties.

Partie 1. Analyse du travail et conception de formations

Dans cette partie, l'analyse de l'activité des acteurs expérimentés documente la conception de ce qui doit être appris dans le but d'effectuer un travail spécifique. Les résultats de l'analyse alimentent des modélisations du travail réel en identifiant ses aspects génériques ou invariants. Ces modèles sont ensuite utilisés pour la conception de contenus de formation ayant une plus grande proximité avec le travail réel que les référentiels classiques de compétences, massivement fondés sur le travail prescrit (Pastré, 2011). C'est l'orientation prise dans ce volume par les textes de Veyrunes, de Poizat et al. et d'Yvon.

Le texte de **Philippe Veyrunes** met en évidence un niveau de l'activité en classe qui tient à la fois de l'individuel et du social : les configurations de l'activité collective. Ces configurations dynamiques émergent du couplage des cours d'action individuels dans la classe, et s'appuient sur des éléments culturels désignés comme des formats pédagogiques (p. ex. le cours magistral, le cours dialogué, la pratique individuelle supervisée). Ce texte pointe l'avantage de recourir à une analyse du travail pour identifier des dimensions qui deviennent invisibles aux enseignants à force d'être évidentes, et qui à ce titre peuvent devenir des contraintes ou des sources d'empêchement pour leur activité. En prenant conscience de ce niveau d'organisation de l'activité, l'enseignant peut en faire des ressources pour le développement de son efficience en classe.

La contribution de **Frédéric Yvon** peut se lire comme un itinéraire qui va de l'analyse de l'activité de direction d'établissement scolaire au Québec à la conception d'une formation à l'intention des cadres scolaires en Suisse romande. Ce faisant, l'analyse opère un déplacement entre une description des opérations de travail ou des situations professionnelles typiques des cadres pour se centrer sur la dynamique des situations professionnelles. L'effort porte donc dans un deuxième temps sur l'identification des organisateurs de l'activité d'un cadre scolaire qui sont retrouvés dans la théorie culturelle-historique de l'activité. Cette structure conceptuelle sert ensuite de modèle de référence pour la conception d'une formation organisée en Suisse romande sur une durée de dix-huit mois.

S'inscrivant dans un programme de recherche technologique, le texte de **Germain Poizat, Marie-Charlotte Bailly, Laurence Seferdjeli et Annie**

Goudeaux présente une recherche sur le terrain de la radiologie médicale qui vise à produire des connaissances relatives au travail des techniciens en radiologie médicale et contribue à la conception de formations innovantes sur la place de travail et à la Haute école de santé de Genève. Elle décrit le fonctionnement d'un « Laboratoire du Changement » (inspiré d'Engeström, Virkkunen, Helle, Pihlaja, & Poikela, 1996) réunissant des chercheurs et des professionnels en charge de cette co-conception.

Partie 2. Analyse du travail et formation de formateurs

Dans cette partie, l'enjeu des recherches est de former des formateurs aux outils et concepts de l'analyse du travail (parmi lesquels ceux de la psychologie ergonomique). Elles reposent sur l'hypothèse d'une proximité entre le travail de formateur et celui d'un analyste du travail. Cette formation au moyen des méthodes de l'analyse du travail redéfinit l'activité du formateur : entre observateur clinique soucieux des préoccupations des apprenants et accompagnateur, il ne renonce cependant pas à la transmission de savoirs académiques ou de règles de métier. Les textes de Rogalski et Robert, de Goigoux et Serres ainsi que de Chaliès et Bertone souscrivent à cette perspective.

Le texte de **Janine Rogalski et Aline Robert** propose une analyse de l'activité d'enseignants de mathématiques. Dans une visée de formation de formateurs, les participants sont amenés à analyser l'activité des élèves en classe pour apprendre à identifier les régulations possibles de la situation par l'enseignant. Une formation à l'analyse de la tâche et de sa modification en classe permet aux futurs formateurs de développer une connaissance des dynamiques de classe en prenant pour unité d'analyse la tâche didactique, et de concevoir à leur tour des dispositifs de formation s'inspirant de démarches d'analyse de l'activité telle que vécue en formation.

La contribution de **Roland Goigoux et Guillaume Serres** rend compte d'une formation de formateurs utilisant les ressources disponibles dans les courants de l'analyse du travail. Cette formation s'appuie en particulier sur un modèle théorique de l'activité du formateur articulant tâche redéfinie, genre professionnel, institution et prescription. Pour opérationnaliser son modèle, il puise dans les concepts et résultats de recherche sur deux cadres théoriques en particulier : la didactique professionnelle et le programme du cours d'action. La didactique professionnelle a pour projet d'identifier les organisateurs cognitifs de l'activité. Appliquée à l'enseignement, cette démarche permet aux futurs formateurs de concevoir des dispositifs de formation qui soutiennent le développement d'une activité

concrète. Les recherches sur les entretiens pédagogiques entre tuteurs et stagiaires dans la perspective du cours d'action permettent de documenter l'expérience des stagiaires parfois démunis dans une situation d'évaluation-conseil, et les préoccupations des tuteurs qui recherchent l'exhaustivité dans leurs conseils.

À partir d'une posture qui se réclame de l'anthropologie culturelle, **Sébastien Chaliès et Stefano Bertone** discutent les aménagements possibles du principe de l'alternance dans une formation initiale d'enseignants du second degré, entre situations de formation au travail (entretiens post-leçon) et situations de travail (en classe), ainsi que les rôles respectifs du formé et du formateur au sein des interactions de tutorat. Les auteurs défendent l'idée que l'accompagnement des enseignants en formation initiale doit être considéré comme faisant vivre le principe de « l'alternance » entre temps d'apprentissage de nouvelles règles et temps d'interprétation de celles-ci par les formés. Cet accompagnement doit selon eux s'inscrire dans le cadre de dispositifs de formation plus larges pensés selon le principe d'une « continuité » entre situations de formation à l'université et/ou en établissement scolaire, et situations de travail plus ou moins aménagées.

Partie 3. Analyse de l'activité en formation

L'analyse porte dans cette partie sur l'activité de professionnels qui ont bénéficié d'un dispositif de formation reposant sur les méthodes de l'analyse de l'activité (autoconfrontation, autoconfrontation croisée, autoconfrontation collective, allo-confrontation). Les deux textes explorent en particulier les effets de ces dispositifs sur le rapport au métier, à l'institution, aux espaces de formation, aux collectifs professionnels. Le dernier examine en particulier les conditions qui permettent aux dispositifs de formation utilisant l'analyse du travail d'être efficaces. Ces deux textes ont aussi pour point commun d'utiliser l'enregistrement vidéo pour faire travailler des individus ou groupes sur les activités professionnelles cibles (activités d'enseignement au primaire, les transitions dans les centres de la petite enfance, l'entrée en classe au secondaire). Les textes de Filliettaz et Trébert et de Flandin, Leblanc et Muller s'inscrivent dans cette perspective.

Participant d'une perspective langagière qui porte sur les « espaces interprétatifs de l'activité », la contribution de **Laurent Filliettaz et Dominique Trébert** étudie la nature et l'organisation des activités réalisées dans des ateliers d'analyse de l'interaction au sein d'une formation d'éducateurs de l'enfance. À travers l'analyse des interactions, les auteurs mettent en évidence les retombées formatives associées aux démarches d'analyse du travail, la manière dont les participants produisent des

formes d'interprétation multiples et variées des activités en jeu, et questionnent l'alternance en formation.

Le texte de **Simon Flandin, Serge Leblanc et Alain Muller** fait une synthèse des résultats d'études portant sur l'utilisation de la plateforme Néopass@ction. Il rend compte des effets potentiels de la vidéo sur l'activité en formation et sur le développement professionnel, et propose des pistes pour la conception de vidéoformations. Il présente a) la structure du programme de recherche-conception en vidéoformation des enseignants, puis b) compare de façon thématique et synthétique les résultats des études menées et leurs implications pour la conception de formations, et enfin c) propose un méta-modèle d'analyse anthropo-sémiotique de l'expérience de vidéoformation, avant de conclure dans une perspective technologique.

Partie 4. L'analyse de l'activité comme démarche de formation et d'intervention en milieu de travail

Les textes de Felix et Saujat et de Lussi Borer et Ria décrivent des démarches de formation continue en milieu professionnel utilisant l'analyse de l'activité. La participation des acteurs à une recherche-intervention ou à un dispositif d'analyse du travail sur leur propre activité est une opportunité exploitée comme démarche formative. L'analyse est ainsi une opportunité de développement (et exploitée comme telle par les formateurs) en ce qu'elle vise des effets constructifs liés principalement à a) la réflexivité et la réélaboration cognitive rendues possibles par l'accès au détail de l'activité réelle ; b) la prise de conscience provoquée par les analystes, ouvrant sur des aspects de l'activité qui sont habituellement hors du champ de la conscience ; c) des débats structurés entre deux ou plusieurs acteurs de compétences similaires ou différentes, sur leurs pratiques respectives.

Marie-Christine Felix et Frédéric Saujat ont répondu à une demande de formation en établissement adressée par le chef d'un établissement du secondaire. Le texte s'appuie en particulier sur les déplacements interprétatifs d'une enseignante dans un dispositif consistant en une succession : autoconfrontation simple, croisée, restitution à un collectif restreint... Le texte porte sur une même difficulté professionnelle dont la compréhension s'enrichit au fur et à mesure des contextes d'explicitation et d'explication. Il illustre ce dispositif d'intervention en autoconfrontation qui est conceptualisée comme un dispositif de formation, en prenant l'activité réalisée comme levier d'un développement de la réflexion des professionnels.

Dans une configuration relativement proche, le texte de **Valérie Lussi Borer et Luc Ria** décrit la mise en place et le déroulement sur deux années

d'un laboratoire d'analyse de l'activité dans un établissement secondaire de la banlieue parisienne. Il répond à une commande adressée par le chef d'établissement pour compléter le dispositif existant d'accompagnement des jeunes enseignants novices. Le dispositif vise à mettre en commun les modalités d'intervention au sein de l'équipe dans les classes difficiles et se déroule en plusieurs étapes : enregistrement vidéo en classe, autoconfrontation, visionnement en collectif et autoconfrontation sur le déroulement des analyses collectives qui permet de nourrir un questionnement sur le dispositif et de l'améliorer. L'analyse suit une procédure précise : description, évaluation et interprétation. Le cadrage de cette formation est assuré par les recherches réalisées sur des dispositifs d'allo-confrontation et fait référence au concept d'enquête sociale (selon Dewey) pour construire des accords entre les objets de l'expérience. L'une des difficultés rencontrées dans ce dispositif est justement l'absence de communauté d'expérience entre enseignants débutants et expérimentés. Les effets les plus marqués portent sur l'utilisation de sa propre expérience pour signifier l'expérience d'autrui et proposer des alternatives d'action.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Altet, M. (1992) Une formation professionnelle par l'analyse des pratiques et l'utilisation d'outils conceptuels issus de la recherche : modes cognitifs et modes d'ajustement. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 1-2, 27-58.
- Amigues, R., Faïta, D., & Kherroubi, M. (Eds). (2003). Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité. *Skholê*, hors-série 1.
- Bertone, S. (2011). *La force des règles dans l'apprentissage du métier d'enseignant en formation par alternance* (Note de synthèse en vue de l'obtention de l'habilitation à diriger des recherches), Université de La Réunion.
- Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe [note de synthèse]. *Revue française de pédagogie*, 105, 83-119.
- Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots « Professionalisation, formes et dispositifs ». *Recherche et formation*, 35, 117-132.
- Chaliès, S. (2012). *La construction du « sujet professionnel » en formation. Contribution à un programme de recherche en anthropologie culturaliste* (Note de synthèse en vue de l'obtention de l'habilitation à diriger des recherches), Université Toulouse II – Le Mirail.
- Champy, F. (2009). *La sociologie des professions*. Paris : Puf.
- Clot, Y. (1995). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris : La Découverte.
- Clot, Y. (1996). L'activité, le sens et l'analyse du travail. In P. Cazamian, F. Hubault, & M. Noulain (Eds), *Traité d'ergonomie* (pp. 275-288). Toulouse : Octarès.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : Puf.
- Dadot, M., Henry, C., Hillau, B., de Terssac, G., Troussier, J.-F., & Weill-Fassina, A. (Eds). (1990). *Les analyses du travail. Enjeux et formes*. Paris : Céreq.
- De Keyser, V. (1982). La politique du regard. *Le travail humain*, 45(1), 93-100.
- De Montmollin, M. (1981). *Le taylorisme à visage humain*. Paris : Puf.
- De Terssac, G. (1990). Impact de l'analyse du travail sur les relations de travail. In M. Dadot, C. Henry, B. Hillau, G. de Terssac, J.-F. Troussier, & A. Weill-Fassina (Eds), *Les analyses du travail. Enjeux et formes* (pp. 27-41). Paris : Céreq.

- Dubar, C. (2002). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Dubar, C., & Tripier, P. (1998). *Sociologie des professions*. Paris : Armand Colin.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : Puf.
- Durand, M., & Veyrunes, P. (2005). L'analyse de l'activité des enseignants dans le cadre d'un programme d'ergonomie/formation. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 14, 47-60.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning : Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1-24. doi : 10.1016/j.edurev.2009.12.002
- Engeström, Y., Virkkunen, J., Helle, M., Pihlaja, J., & Poikela, R. (1996). The change laboratory as a tool for transforming work. *Lifelong Learning in Europe*, 1, 10-17.
- Goigoux, R. (2002). Analyse de l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie. *Revue française de pédagogie*, 138, 125-134.
- Guérin, F., Laville, A., Daniellou, F., Duraffourg, J., & Kerguelen, A. (1991). *Comprendre le travail pour le transformer : la pratique de l'ergonomie*. Montrouge : ANACS.
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (Eds). (2009). *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Hofstetter, R., Schneuwly, B., & Lussi, V. (2009). Professionnalisation des enseignants et développement des sciences de l'éducation. Contribution à une typologie des interprétations à propos des nouveaux enjeux de savoirs et pouvoirs. In R. Etienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay, & P. Perrenoud (Eds), *L'Université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* (pp. 29-51). Bruxelles : De Boeck.
- Labaree, D.F. (1992). Power, knowledge, and the rationalization of teaching : A genealogy of the movement to professionalize teaching. *Harvard Educational Review*, 63(2), 123-154.
- Lahy, J.-M. (1932). Les fondements scientifiques de la psychotechnique. *L'Hygiène Mentale*, 37(10), 273-302.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris : Puf.
- Léontiev, A.N. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Éditions sociales. (Original publié en 1975).
- Leplat, J. (1993). L'analyse psychologique du travail : quelques jalons historiques. *Le travail humain*, 56(2-3), 115-131.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail*. Paris : Puf.
- Leplat, J. (2000). *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie. Aperçu sur son évolution, ses modèles et ses méthodes*. Toulouse : Octarès.
- Leplat, J. (2008). *Repères pour l'analyse de l'activité en ergonomie*. Paris : Puf.
- Leplat, J., & Clot, Y. (2005). La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. *Le travail humain*, 68(4), 289-316.
- Leplat, J., & Hoc, J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive*, 3(1), 49-63.
- Lessard, C. (2010). Le travail enseignant, entre les effets structurants des politiques et l'activité de classe, la part des sujets. In F. Yvon & F. Saussez (Eds), *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (pp. 283-329). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Lussi Borer, V. (à paraître). *Histoire des formations à l'enseignement en Suisse romande*. Bern : Peter Lang.
- Malet, R. (2009). Former, réformer, transformer la main-d'œuvre enseignante ? Politiques comparées et expériences croisées anglo-américaines. *Éducation et sociétés*, 23, 91-122.
- Maroy, C., & Cattonar, B. (2002). Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la Communauté française de Belgique. *Les Cahiers du GIRSEF*, 18.
- Ombredane, A., & Faverge, J.-M. (1955). *L'analyse du travail*. Paris : Puf.

- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle*. Paris : Puf.
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Peirce, C.S. (1886). On a new list of categories. *Proceedings of the American Academy of Arts and Sciences*, 7, 287-298.
- Peirce, C.S. (1998). Une conjecture pour trouver le mot de l'énigme. *Philosophie*, 58, 3-13. (Original publié en 1887-1888).
- Perrenoud, Ph. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, Ph. (2010). Les processus de (dé)professionnalisation entre savoir, rapport au savoir et contrôle. *Recherches en éducation*, 8, 121-128.
- Rabardel, P. (2005). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. In P. Rabardel & P. Pastré (Eds), *Modèles du sujet pour la conception : dialectiques, activités, développement* (pp. 11-29). Toulouse : Octarès.
- Rogalski, J. (2003). Y a-t-il un pilote dans la classe ? Une analyse de l'activité de l'enseignant comme gestion d'un environnement dynamique ouvert. *Recherches en didactique des mathématiques*, 23(3), 343-388.
- Schwartz, Y. (1997). *Reconnaissances au travail. Pour une approche ergologique*. Paris : Puf.
- Tardif, M., Borges, C., & Malo, A. (2012). *Le virage réflexif en éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles : De Boeck.
- Taylor, F.W. (1911). *Principes d'organisation scientifique des usines*. Paris : Dunod.
- Teiger, C., & Lacomblez, M. (2013). *(Se) former pour transformer le travail. Dynamiques de constructions d'une analyse critique du travail*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Teiger, C., & Laville, A. (1991). L'apprentissage de l'analyse ergonomique du travail, outil d'une formation pour l'action. *Travail et Emploi*, 47, 53-62.
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action : méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès.
- Varela, F. (1989). *Autonomie et connaissance*. Paris : Seuil.
- Wisner, A. (1995). *Réflexions sur l'ergonomie*. Toulouse : Octarès.
- Wittorski, R., & Roquet, P. (2013). Professionnalisation et déprofessionnalisation : des liens consubstantiels. *Recherche et formation*, 72, 71-88.
- Yvon, F., & Clot, Y. (2004). Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant. *Revista da Psicologia da Educação*, 19, 11-38.
- Yvon, F., & Saussez, F. (Eds). (2010). *Analyser l'activité enseignante : des outils pour l'intervention et la formation*. Québec : Presses de l'Université Laval.

**ANALYSE DU TRAVAIL
ET
CONCEPTION DE FORMATIONS**

Configuration de l'activité collective en classe et culture du métier dans la formation des enseignants

**Philippe Veyrunes
Université Toulouse Jean-Jaurès**

INTRODUCTION

Les recherches présentées ici visent à caractériser les dynamiques de l'activité individuelle et collective dans la classe, chez des enseignants expérimentés, de façon à identifier des « dimensions cachées » de leur travail (Champy-Remoussenard, 2014). Ces travaux sont basés sur l'hypothèse selon laquelle le travail des enseignants se développe à partir d'une « culture de métier » en grande partie incorporée et transparente pour les acteurs et qu'il faut donc mettre à jour. C'est sur la base de cette mise à jour par l'analyse de l'activité d'acteurs expérimentés que peut être documentée la conception de ce qui doit être appris dans le but d'effectuer un travail spécifique (Plazaola Giger & Rouve-Llorca, 2014). Ces visées épistémique et transformative, complémentaires et cohérentes, sont portées par un double programme de recherche empirique et technologique (Durand, 2008) s'appuyant sur la phénoménologie empirique de l'activité humaine développée à travers le programme de recherche du « cours d'action » (Theureau, 2004, 2006).

Les recherches sur lesquelles s'appuie cette contribution portent sur un niveau d'analyse peu abordé dans les recherches en éducation, celui des « configurations de l'activité collective ». Ces configurations se développent sur un arrière-plan constitué par les « formats pédagogiques » qui sont des dispositifs du travail en classe caractéristiques de la culture scolaire. Ils sont organisés par des composantes culturelles (normes, artefacts, modes d'interaction, etc.), construits au cours de l'histoire de l'école, en fonction des possibles et des contraintes liés à la forme scolaire, aux

prescriptions, au travail d'enseignant, au métier d'élève et aux pratiques sociales en contexte scolaire. Ils sont reproduits de génération en génération d'enseignants et d'élèves bien qu'ils ne fassent, en France, que très rarement l'objet de formations explicites. Ils sont véhiculés par la culture de la classe, par des artefacts et par l'activité des individus (Veyrunes, 2011). Ils constituent des ensembles de contraintes et d'offres pour l'activité des acteurs. Ces derniers se les approprient et contribuent en même temps à les transformer à travers leur activité, et les normes qui les structurent constituent leur culture d'action.

Certains de ces formats sont utilisés depuis très longtemps, dans la plupart des disciplines et systèmes éducatifs et à tous les niveaux : le cours magistral dialogué (Veyrunes & Saury, 2009) et le travail individuel écrit (Veyrunes, 2012) sont les plus répandus. Ils relèvent d'attributions de significations, d'attitudes, etc. qui constituent la dimension culturelle de l'activité des enseignants et des élèves. Dans l'exercice de leur métier d'élève (Sirota, 1993), ces derniers apprennent à agir dans ces dispositifs, à se placer et à se déplacer dans la classe, à interpréter les questions et *feedbacks* des enseignants, à agir en fonction de ces interprétations (Mehan, 1979). Cette appropriation s'observe ainsi dans les premières expériences des enseignants novices qui mettent « naturellement » en œuvre le travail individuel écrit ou le cours dialogué (Veyrunes & Delpoux, 2012).

Les formats pédagogiques s'actualisent dans des configurations de l'activité collective (Durand, Saury, & Sève, 2006 ; Veyrunes, 2011) qui unissent les individus de façon dynamique. Cette notion a été développée à partir du concept de configuration sociale (Elias, 1987/1991) qui permet de décrire et de comprendre les relations d'interdépendance entre les individus, les tensions entre l'activité individuelle et les formes relativement stables qui résultent de la multitude des interactions entre les individus. Ces configurations ne sont le produit ni de décisions ni de règles préalables, mais de processus d'auto-organisation à partir des interactions locales entre les individus. Ces processus permettent l'apparition spontanée d'un ordre à partir d'un flux d'actions en apparence désordonnées et permettent aux acteurs d'atteindre les buts qui sont les leurs, en fonction des contraintes des situations qu'ils vivent. Ces configurations ont un haut degré de généralité lié aux dimensions culturelles et à la pérennité des formats pédagogiques.

Ce niveau d'analyse pose des problèmes spécifiques en matière d'enseignement et de formation. En effet, les individus n'ont généralement qu'une conscience relative d'agir dans ces configurations et de la manière dont leur activité individuelle s'y articule avec celle des autres individus. En raison du caractère implicite de leur appropriation, elles sont en grande partie transparentes pour les acteurs. En outre, dans la

mesure où elles sont liées à des dynamiques collectives, il n'est pas assuré que l'action d'un seul acteur, fût-il l'enseignant, puisse les modifier. En effet, si l'activité individuelle repose sur des processus de construction de significations en relation directe avec l'organisation de l'action, l'activité collective ne se configure que partiellement en fonction de la signification que les acteurs attribuent à leur action. Analyser ce niveau nécessite donc de dépasser les significations essentiellement différentes que les individus accordent à leur environnement pour adopter tantôt le « point de vue de la configuration », tantôt celui du format pédagogique. Dans le premier cas, cela passe par une mise à distance permettant de percevoir le détachement d'une forme sur un fond (p. ex. le passage en accéléré d'un enregistrement vidéo qui permettra de percevoir l'ordre qui émerge du passage dans les rangs de l'enseignant dans la classe) ; dans le second cas, c'est la mise à distance culturelle et historique qui permet d'identifier un format pédagogique comme dispositif caractéristique d'une culture de métier des enseignants.

En conséquence, cette contribution : a) présente et questionne les processus d'appropriation et d'intégration dans la culture de métier du niveau relatif à l'activité collective en classe ; b) envisage des modalités de formation spécifiques à ce niveau ; enfin, c) s'interroge sur les apports et limites de ces programmes de recherche aux questions d'éducation, d'enseignement et de formation.

ACTIVITÉ COLLECTIVE EN CLASSE ET CULTURE DE MÉTIER DES ENSEIGNANTS

La « culture de métier » des enseignants

Cette contribution veut montrer l'intérêt d'une analyse en termes de « culture de métier », spécialement en France, où elle semble particulièrement absente. Dans une approche de clinique de l'activité (Clot, 1999, 2008), le métier est conçu comme allant du genre au style et comme ayant des dimensions transpersonnelles (le genre), personnelles (le style), impersonnelles (la tâche) et interpersonnelles (les échanges au sein du collectif). Cette notion s'oppose à celle de « profession », au sens nord-américain, comme communauté fortement structurée et liée par un fort sentiment d'identification, des valeurs, un langage et des rôles spécifiques, définis et partagés, un pouvoir de contrôle et une formation internalisés (Bourdoncle, 1993, 2000).

À la suite de ces travaux, la notion de « culture du métier » est utilisée pour désigner ce qui relève d'« un niveau d'organisation signifiante de l'activité professionnelle individuelle/collective, à la fois locale et partagée » (Durand, 2013). La culture est abordée dans un sens

anthropologique en distinguant, selon Geertz (1986), culture globale et culture locale. La culture globale est appropriée dès le plus jeune âge par imprégnation et inculcation (Bourdieu & Passeron, 1964) ; elle est partagée entre des groupes humains très larges (une classe sociale, la population d'un pays, etc.). Elle est relativement homogène et regroupe des normes, des façons de faire, de dire, de penser de nature essentiellement symbolique. La culture locale concerne des groupes sociaux limités à des personnes exerçant un même métier ou profession, appartenant à une même entreprise. Elle est relativement autonome par rapport à la culture globale. Certaines dimensions locales peuvent être transversales, comme c'est le cas de certaines cultures de métier qui traversent les cultures globales. C'est dans ce sens-là que l'on peut parler d'une culture de métier d'enseignant.

Notre programme d'anthropologie cognitive située permet d'envisager la notion de culture propre comme un ensemble de processus de construction et d'attribution de significations intégrés à l'activité située. Elle relève ainsi des dynamiques cognitives puisqu'elle est symbolique ou symbolisable, tout en se nichant et se révélant dans les engagements concrets, lors des actions individuelles et collectives des membres d'un groupe pratiquant un même travail (Durand, 2013). Elle est une retraduction et une appropriation, au niveau de l'activité individuelle, des éléments partagés, génériques, de la culture de métier, tels les formats pédagogiques. Elle est une mise en œuvre toujours située de ces dimensions génériques (Yvon & Veyrunes, 2014). Les configurations de l'activité collective sont une des traductions de cette culture : l'activité des acteurs s'inscrit dans ces configurations en fonction de règles, de normes, d'habitudes incorporées, constitutives des formats pédagogiques et de leur culture de métier. Ces configurations sont donc à la fois des émergences et des traductions historiques et culturelles.

Appropriation et incorporation

Issue des travaux fondateurs de Marx, Bourdieu ou Bakhtine, la notion d'appropriation connaît actuellement des utilisations très diverses (Poizat, 2014) ; elle a cependant été plus particulièrement développée par les approches instrumentale (Rabardel, 1995) et socioculturelle (Rogoff, 1995). Elle permet de s'intéresser aux transformations induites chez les individus – et donc à ce qui est généralement qualifié d'apprentissage et/ou de développement – aux niveaux corporel, psychique, cognitif, social, culturel ainsi qu'à la temporalité de la relation, à ce qui est intégré ou à la variabilité interindividuelle ou inter-collective (Zouinar, Haradji, Salembier, & Poizat, 2011). À la suite de ces auteurs, l'appropriation est abordée à partir d'une perspective de type co-évolutionniste, considérant

l'influence réciproque de l'environnement et de la technique¹ (Simondon, 1989/2007) et le rôle de la médiation (Steiner, 2010). Selon le postulat é actif (Maturana & Varela, 1987/1994), l'appropriation se réalise dans un couplage asymétrique acteur-environnement où l'autonomie relative de l'acteur lui permet de prendre de la situation ce qui est pertinent pour son activité (Theureau, 2004, 2006).

Selon Steiner (2010), les objets techniques disparaissent graduellement du champ d'attention des acteurs car, incorporés progressivement dans leur corps-propre, ils sont de plus en plus « transparents ». L'objet devient alors une prothèse, comme celles que nous utilisons si souvent que nous les percevons comme des prolongements de nous-mêmes (nos lunettes, nos couverts, etc.). Cette transparence rend ces objets ou dispositifs techniques inaccessibles à notre conscience immédiate : il faut un effort d'attention particulier pour percevoir ses lunettes sur son nez. Cette conception permet, selon nous, d'expliquer le caractère invisible des savoir-faire complexes et routiniers qui accompagnent l'usage des objets et dispositifs techniques dans les situations éducatives.

Nous illustrons ces notions relatives à l'activité collective en classe par un exemple archétypique, celui du cours dialogué.

L'exemple du cours dialogué

Nous présentons l'analyse d'un épisode de cours dialogué d'une durée de quarante-cinq minutes, conduit par une enseignante très expérimentée, au dernier niveau de l'école primaire française², lors d'une séance de géographie.

L'ACTIVITÉ INDIVIDUELLE DE L'ENSEIGNANTE ET DES ÉLÈVES DANS LE COURS DIALOGUÉ

L'enseignante posait parfois des questions ouvertes, mais plus souvent des questions fermées. Ses préoccupations dominantes étaient de « faire trouver les réponses » et de « faire participer les élèves ». Elle attendait souvent une réponse précise et, tant qu'elle ne l'obtenait pas, elle poursuivait le questionnement. Celui-ci était fréquemment accompagné de *feedbacks* rapides et implicites : pour invalider une réponse l'enseignante interrogeait un autre élève, sans rien ajouter, ou reformulait la question afin de solliciter une autre réponse. Pour valider, elle posait une question différente, laissant entendre que la réponse qui venait d'être fournie

1. La notion de technique implique ici des dispositifs matériels et non matériels, et la relation entre eux.

2. Élèves âgés de 10-11 ans.

était la bonne. Le cours dialogué entraînait chez elle des sentiments mêlés : de l'inquiétude face à l'incompréhension qu'elle percevait chez les élèves, mais également, assez souvent, de la satisfaction en raison de leurs bonnes réponses et de leur participation.

Les élèves avaient des préoccupations qui traduisaient une « double vie » : « vie d'élève » et « vie parallèle ». D'une part, ils cherchaient à satisfaire les attentes de l'enseignante en répondant aux questions et en exécutant les tâches demandées ; d'autre part, ils développaient des formes de convivialité en échangeant avec leurs voisins, en jouant ou en pensant à ce qu'ils allaient faire plus tard. La préoccupation de satisfaire l'enseignante se traduisait par la demande de tours de parole, lorsque l'élève connaissait (ou pensait connaître) la réponse. Lorsque l'élève n'avait pas demandé à être interrogé et que l'enseignante le sollicitait, le questionnement était perçu comme « à risque », en particulier par les élèves qui s'exprimaient peu. Ils cherchaient alors à éviter les tours de parole. La « vie parallèle » des élèves se traduisait par des préoccupations de convivialité en réponse à leurs fréquents sentiments d'ennui. L'activité parallèle solitaire consistait aussi en rêveries, en évasions, plus ou moins fugaces : « Je suis dans mon petit nuage, j'attends que ça se passe » (Serge). Suivant sa constance, leur vie parallèle était plus ou moins compatible avec des préoccupations studieuses.

LA CONFIGURATION DE L'ACTIVITÉ COLLECTIVE DANS LE COURS DIALOGUÉ

Lors des épisodes étudiés, l'interaction présentait la forme typique d'un cours dialogué : un enchaînement rapide de questions fermées d'ordre factuel, de réponses brèves et de validations ou invalidations rapides ou implicites. Les questions étaient nombreuses (moyenne : 3,35 questions-réponses/min.). Ce rythme permettait à un grand nombre d'élèves d'intervenir et au flux du cours dialogué de se maintenir. Les phases de questionnement à la cantonade, peu contraignantes, étaient de loin les plus fréquentes (114/132 questions au cours d'un épisode). Les réponses des élèves étaient généralement très courtes (moyenne : 3,20 mots). La combinaison de ces trois paramètres (la rapidité des échanges, celle des validations, et la facilité relative des questions) permettait l'émergence d'une configuration de type cours dialogué dont la forme était globalement stable.

Cette configuration se traduisait par l'apparition et l'enchaînement de structures typiques d'interaction (Veyrunes & Saury, 2009). Une modélisation a été proposée à partir de l'étude systématique d'un épisode de cours dialogué considéré comme typique par le rythme des questions posées et la longueur des réponses des élèves, conformes aux caractéristiques du *recitation script* établies par les recherches précédentes

(Hoetker & Ahlbrand, 1969). Trois structures typiques d'interaction ont été caractérisées :

- La structure dite « QRV » (Question, Réponse, Validation) : l'enseignante posait une question et la (les) réponse(s) était(en)t validée(s), soit explicitement, soit implicitement. La réponse pouvait aussi être absente, le fait de passer à la question suivante validait alors implicitement la réponse fournie.
- La structure dite « QRI » (Question, Réponse, Invalidation) : l'enseignante posait une question et la (les) réponse(s) des élèves était(en)t invalidée(s), soit explicitement, soit implicitement.
- La structure dite « QNQ » (Question, Non réponse, nouvelle Question ou question initiale reformulée différemment) : l'enseignante posait une question et n'obtenait pas de réponse des élèves. La question suivante était alors généralement posée de façon différente. Il s'agit parfois également d'une autre question, plus facile.

La quantification de ces différentes structures a fait apparaître la large prédominance de la structure QRV (67,69%) par rapport aux structures QRI et QNQ (32,31%). L'enchaînement des structures d'interaction a fait apparaître des régularités remarquables. On observait de longues phases d'enchaînement des structures QRV : la plus longue durait près de trois minutes soit une suite de quatorze questions et réponses validées. Pour les structures QRI et QNQ, bien que nombreuses (42/132 dans la séance), les enchaînements les plus longs ne dépassaient pas trois questions. Les plus fréquents concernaient une seule question dont la réponse était invalidée, suivie alors d'une question dont la réponse était validée (QRV). En d'autres termes, la question qui suivait une invalidation était le plus souvent posée – ou bien un élève était sollicité – de façon à obtenir une réponse exacte. De même, quand aucun élève ne répondait (QNQ), la question suivante était posée de façon à amener une réponse (elle est plus facile ou bien une aide est fournie), et le plus souvent cette réponse était validée.

TRANSFORMATION DE L'ACTIVITÉ COLLECTIVE EN CLASSE ET APPROPRIATION D'UNE CULTURE DE MÉTIER

De nombreux travaux ont montré l'efficacité limitée des formats pédagogiques archétypiques, tels que le cours dialogué, en matière d'apprentissages qu'ils permettent aux élèves (p. ex. Bautier & Rayou, 2009 ; Gilbertson, Duhon, Witt, & Dufrene, 2008 ; Hardman, Smith, & Wall, 2003). La forte stabilité des pratiques de classe a également été mise en évidence et, par la suite, leur résistance au changement (p. ex. Maroy, 2006). Nous considérons que les dimensions culturelles, incorporées et

situées illustrées ici, expliquent pour partie cette stabilité des pratiques de classe, leur résistance aux transformations et la faible efficacité de certaines d'entre elles.

Dès lors, les problèmes posés en matière de formation par le niveau de l'activité collective en classe peuvent être envisagés dans le cadre de deux programmes de recherche technologique : un programme en ergonomie-formation et un programme en ergonomie scolaire, articulés et cohérents avec le programme de recherche empirique dont des résultats ont été présentés. Ces transformations peuvent être envisagées selon deux pistes, non séquentielles, mais complémentaires : a) la transformation des situations éducatives elles-mêmes ; b) la transformation de l'activité individuelle visant à agir « par ricochet » sur l'activité collective.

Un programme de recherche en ergonomie scolaire et des situations éducatives, articulé au programme d'analyse de l'activité humaine présenté, reste à conduire. Il permettrait d'explorer la piste d'une transformation des situations éducatives que nous ne ferons qu'effleurer ici. Ce type de transformations porterait d'une part sur l'architecture scolaire (Marchand, 2004 ; Musset, 2012) et d'autre part sur l'aménagement de la salle de classe (Derouet-Besson, 1998). Les nombreux travaux qui abordent ces questions – dans d'autres disciplines que les sciences de l'éducation – ne les abordent ni à partir d'une analyse du travail, ni *a fortiori* à partir d'une analyse de l'activité. Nos travaux sur l'activité collective en classe permettent de mesurer l'intérêt qu'il y aurait à agir dans le sens d'une transformation de l'espace de la classe. Les dynamiques collectives mises en évidence lors du cours dialogué ou du travail individuel écrit sont liées à des organisations spatiotemporelles du travail qui doivent être questionnées. Les transformations expérimentées pourraient porter, par exemple, sur le mobilier scolaire, en vue de faciliter sa mobilité et sa modularité qui permettraient – ou entraîneraient – la mise en œuvre de modes d'organisation de l'espace adaptés en fonction des situations, prenant en compte les contraintes du travail enseignant, les élèves, les apprentissages visés, les domaines disciplinaires, etc.

La seconde piste concerne la conception de formations. C'est ce qui est tenté avec la plateforme de formation en ligne NéoPass@ction³. Cet environnement est documenté à partir d'une analyse de l'activité visant à « repérer des “configurations d'activité provisoires” des enseignants débutants » (Ria & Leblanc, 2011). Il vise à offrir des « espaces d'actions encouragées » (Durand, 2008) et un potentiel d'aide aux transformations « modification-continuation » de l'activité des enseignants (Ria & Leblanc, 2011). Même s'il ne vise pas spécifiquement la transformation de l'activité

3. Cf. <http://neo.ens-lyon.fr/neopass/index.php> et en particulier le thème 5 « faire parler les élèves à l'élémentaire ».

collective, il offre des possibilités permettant d'agir sur ce niveau de l'activité en classe.

L'usage de cet environnement permet de mettre en évidence des *situations typiques*, souvent difficiles, vécues par des novices et ayant un « air de famille » avec celles que d'autres novices peuvent rencontrer. Ainsi un épisode de cours dialogué – correspondant au format pédagogique typique – est présenté dans le thème 5⁴ (vignette 4) au cours duquel Catherine, une enseignante novice, cherche à « faire trouver les bons mots » à ses élèves d'une classe de CE2⁵, lors d'un moment de rappel. Ces moments visent généralement à débiter une séance et à remettre en mémoire ce qui a été vu auparavant, facilitant ainsi les nouvelles acquisitions. Ils relèvent de la culture de métier des enseignants, qu'ils soient novices ou chevronnés, et de la double préoccupation des enseignants de mettre les élèves en activité (Durand, 1996) et de les enrôler dans la tâche (Barrère, 2002). La préoccupation de « faire parler les élèves » en leur demandant de rappeler les notions étudiées précédemment en est ici la traduction.

À partir de cet épisode, plusieurs scénarios de formation ont été envisagés. Selon les principes de NéoPass@ction, ils ne visent pas à montrer les « bonnes pratiques », mais à ouvrir pour les formés un « espace d'actions encouragées » (Ria & Leblanc, 2011). Ce « champ de possibles » est constitué par des propositions alternatives sous la forme de témoignages de novices, de chevronnés ou d'experts. Il permet d'ouvrir des espaces de discussion et de remodelage de l'expérience en faisant travailler les formés sur plusieurs aspects de la situation. Quatre dimensions peuvent être analysées : a) les problèmes posés par la situation ; b) l'analyse de l'activité individuelle de l'enseignante et celle des élèves ; c) l'analyse de la dynamique de l'activité collective et d) les pistes de transformation proposées.

Premièrement, il s'agirait de demander aux formés d'identifier les problèmes posés par cette situation en leur demandant d'éviter jugements normatifs et subjectivité « brute » et de tenter d'adopter plusieurs points de vue : a) celui de l'enseignante novice, b) celui des élèves, et c) celui des apprentissages réalisés (ou de celui du « savoir ») à partir des témoignages de didacticiens, par exemple. Deuxièmement, il s'agirait de demander aux formés d'identifier les attentes de l'enseignante novice lors de cet épisode, ses préoccupations et son interprétation de la situation, en s'appuyant sur les données en autoconfrontation et sur les analyses proposées, et de les comparer avec leurs propres hypothèses (proposition 1).

4. Le thème 5, « faire parler les élèves à l'élémentaire » a été conçu à partir de nos travaux sur le cours dialogué.

5. Élèves âgés de 8-9 ans.

De même, il peut leur être demandé d'analyser la situation du point de vue des élèves, en faisant des hypothèses – à partir de leurs connaissances du métier d'élève – quant à leurs attentes, leurs préoccupations et leur vécu. Cette analyse peut être complétée par les lectures de la situation faites par les autres enseignantes novices, à la rubrique « témoignages débutants ». Troisièmement, il s'agirait de solliciter de la part des formés une double analyse, « du point de vue du format pédagogique » et « du point de vue de la configuration de l'activité collective ». Cette double analyse montrerait la manière dont le format est reconfiguré par les acteurs. Cette analyse serait conduite à partir a) des caractéristiques du format pédagogique du cours dialogué, portant sur les règles d'interaction quant aux types de questions, de réponses et de *feedbacks* et b) du modèle proposé dans la section « La configuration de l'activité collective dans le cours dialogué », permettant une description de la configuration quant au type de questions posées, aux réponses entraînées et aux *feedbacks* de l'enseignante, ainsi qu'à la dynamique de l'enchaînement des structures d'interaction. Enfin, quatrième, les pistes de transformation pourraient être explorées, discutées, voire expérimentées, à partir des témoignages des enseignants novices et chevronnés⁶. Il serait également possible de proposer des modifications de certaines composantes du format pédagogique, liées par exemple à la nature des questions posées (des questions ouvertes plutôt que des questions fermées), au mode de questionnement (des questions adressées à un élève en particulier plutôt qu'à la cantonade), aux *feedbacks* (explicites plutôt qu'implicites), et de demander aux formés de faire des hypothèses quant aux transformations de l'activité individuelle et collective qu'elles entraîneraient.

En quoi ces propositions peuvent-elles contribuer à transformer l'activité collective ? Elles permettent aux formés d'adopter différents points de vue sur la situation, y compris « le point de vue de la configuration ». Elles permettent ainsi de ramener à la conscience des dimensions transparentes de leur activité comme celles relatives aux types de questions posées, aux modes de *feedback* utilisés, ou au choix des élèves interrogés. Les propositions faites dans les différents témoignages sont de nature à transformer le format pédagogique typique en conduisant les enseignants, par exemple, à proposer des aides permettant aux élèves de trouver les réponses sans les deviner ou bien à accepter leurs réponses même si elles ne sont pas exactement celles attendues. Ces transformations

6. Plusieurs pistes sont proposées dans ces témoignages pour dépasser les difficultés que rencontre l'enseignante novice : a) garder des traces du vocabulaire important sur des affiches, résumés, schémas, etc. et les utiliser pour le rappel ; b) ne pas rechercher systématiquement le terme adéquat et faire plutôt rappeler la notion ; c) utiliser provisoirement le vocabulaire des élèves même s'il n'est pas celui attendu avant de leur faire (re)découvrir les termes scientifiques ; d) noter au tableau tous les termes proposés par les élèves et leur faire rechercher le terme exact sur divers outils.

pourraient modifier la dynamique collective et avoir des effets positifs sur les apprentissages des élèves (Veyrunes & Saury, 2009).

APPORTS ET LIMITES RELATIVES AUX QUESTIONS D'ÉDUCATION ET DE FORMATION

Ainsi que nous avons essayé de le montrer, les notions de format pédagogique et de configuration de l'activité collective nous semblent de nature à renouveler certaines questions relatives à l'éducation et à la formation. Nous en présentons, dans cette dernière section, les apports, les limites et des éléments de discussion avec d'autres approches.

Une conception anthropologique, culturelle et cognitive des situations éducatives

Si nos travaux se situent dans le prolongement de divers courants de recherche qui se sont intéressés à la classe (ethnométhodologie, interactionnisme, écologie de la classe, cognition distribuée, approche culturelle, système éco-social), ils proposent une conception anthropologique, culturelle et cognitive de l'activité permettant de mettre en avant et d'articuler les dimensions individuelle, collective, historique et culturelle des pratiques d'enseignement et de formation.

La question du « conservatisme » des enseignants ou de leur « résistance aux réformes » est fréquemment posée, tant par certains travaux de recherche (p. ex. Maroy, 2006) que, de façon souvent beaucoup plus brutale, dans les médias. Le constat de la « relative immuabilité » des pratiques enseignantes est conforté par nos travaux : les situations étudiées ne montrent guère de pratiques considérées comme « novatrices » et les enseignants novices reproduisent les pratiques ancestrales du cours dialogué ou du travail individuel écrit. Cette stabilité répond aux contraintes du travail enseignant et à la force de la culture de métier qui nous semble une des explications à ces résistances qui devraient être prises en compte tant par la formation que par les politiques éducatives.

L'appropriation des formats pédagogiques typiques par les élèves semble fondamentale dans l'acquisition d'une culture de métier par les futurs enseignants (Lortie, 1975), qui sont les seuls travailleurs arrivant sur leur lieu de travail en ayant déjà assisté pendant environ dix-mille heures à l'exécution de ce travail. Ces formats sont progressivement intégrés au « monde propre » des élèves. Ils sont ensuite incorporés et deviennent « transparents » pour eux (Veyrunes, 2012 ; Veyrunes, Imbert, & San Martin, 2014 ; Veyrunes & Saury, 2009). Ce caractère transparent constitue le premier obstacle à la transformation des formats pédagogiques.

Si une prise de conscience peut être visée à travers la présentation des caractéristiques des formats pédagogiques et des résultats de recherche alertant les enseignants sur les effets potentiellement négatifs de leur activité pour les apprentissages des élèves dans ces formats, elle ne peut en aucun cas être suffisante pour entraîner des modifications durables de cette activité. En effet, l'incorporation « résiste » fortement aux transformations et les automatismes ne peuvent être transformés par la seule force des instructions ou de la formation, comme le souligne Leplat (2005). Cet auteur, à la suite de Clot (2004), rappelle toutefois l'intérêt de la prise de conscience à travers la verbalisation de l'action pour la modification des automatismes. Mais, selon nous, cette prise de conscience doit passer par des situations de formation qui donnent la possibilité aux formés a) de se reconnaître et d'identifier les automatismes de leur activité dans des formats pédagogiques typiques ; b) d'adopter des points de vue décentrés sur ces situations : celui de l'enseignant, celui des élèves, mais aussi le point de vue de la configuration mettant en évidence les dynamiques collectives dans lesquelles s'insère l'activité des individus ; c) de remodeler leur expérience à partir d'une immersion mimétique dans l'environnement de formation (Leblanc & Sève, 2012) et de la confrontation à diverses transformations possibles.

Ces propositions illustrent la conception des situations éducatives défendue ici. Nous considérons que la formation des enseignants ne peut faire l'économie des dimensions culturelles si elle ambitionne de transformer les situations éducatives afin de les rendre plus efficaces pour les élèves. Cela semble particulièrement important dans le contexte français où la primauté des contenus disciplinaires dans la formation occulte toujours, à notre sens, les rigidités des pratiques de classe. Notre travail se démarque cependant d'une approche de clinique de l'activité qui met également en avant ces dimensions culturelles et collectives. Cette approche propose d'analyser et d'accompagner l'appropriation des genres professionnels ou des genres de pratiques (p. ex. Clot, 1999, 2004, 2008 ; Saujat, 2004 ; Yvon & Clot, 2003), genres qui concernent toute activité humaine conceptualisée comme pré-structurée socialement et culturellement. Pour Clot (2008), les gestes de travail se présentent dans l'activité professionnelle comme les mots dans l'activité langagière : ils se construisent en s'appropriant le genre, et bien que saturés des intentions d'autrui, ils sont « faits leurs » par les sujets. Si nous nous reconnaissons dans plusieurs des présupposés de cette approche, nous nous en distinguons par la place privilégiée accordée au couplage entre acteur et environnement, aux dimensions corporelles de l'activité et du processus d'appropriation et à l'indissociabilité des dimensions cognitives, corporelles, sociales, culturelles, vécues et situées de l'activité humaine. Mais, en outre, notre approche nous paraît déplacer la notion de genre professionnel en l'étendant aux formes d'organisation du travail typique. Enfin et surtout, la notion de configuration comme système dynamique

des interactions nous paraît permettre de penser le développement de l'activité collective tandis que la clinique de l'activité se centre sur le développement professionnel individuel.

Une conception renouvelée de l'éducation et de la formation ?

Cette approche renouvelle également, à notre sens, les questions de l'apprentissage-développement en éducation et formation ainsi que celles de l'efficacité de l'enseignement et de la formation. Les configurations de l'activité collective entraînent une « efficacité expérimentée » (Veyrunes, 2011) : pour les enseignants, l'obtention de situations viables renvoie, notamment, à la nécessité de concilier *in situ* des exigences d'apprentissage individuel et collectif avec des enjeux de « confort » de travail, de participation des élèves et de gestion de leurs différences de « niveau scolaire ». Mais, dans le contexte d'une institution comme l'École et dans une approche ergonomique, la viabilité ne peut se limiter aux critères intrinsèques et à des normes individuelles. L'École a des missions d'éducation et d'instruction, et la formation a des contraintes d'efficacité liées à ces missions. En cohérence avec les visées ergonomiques d'amélioration de l'efficacité du travail et de la santé des opérateurs (Falzon, 1996), notre programme de recherche technologique cherche à susciter des transformations de l'activité et de l'organisation du travail scolaire offrant un potentiel accru pour l'apprentissage-développement des élèves (Durand, 2008). Cette double exigence ne va pas de soi dans les situations éducatives où la recherche de la viabilité entre souvent en contradiction avec les visées d'apprentissage des élèves ou des formés.

L'usage de la notion de métier, et plus encore de « culture de métier », est peu fréquent en sciences de l'éducation. Ces notions semblent en décalage par rapport au mouvement de la professionnalisation des enseignants, venu des États-Unis dans les années 1970 et développé, entre autres, dans le monde francophone par Altet, Perrenoud, Tardif, Lessard ou Paquay. Ce mouvement a contribué à répandre l'idée selon laquelle les enseignants doivent exercer une profession au sens anglo-saxon du terme, la professionnalisation étant conçue comme un mouvement positif, contribuant à rendre les enseignants autonomes tant au niveau individuel (le professionnel est un praticien réflexif, compétent, performant, etc.), qu'au niveau collectif (la profession organise elle-même sa formation, édicte et fait respecter ses règles déontologiques, etc.) (Tardif & Lessard, 2004). Or, les évolutions récentes du travail des enseignants, leur précarisation, leur paupérisation relative, l'extension de la culture de l'évaluation, la demande accrue d'*accountability*, le développement des prescriptions, etc., ne semblent pas relever des évolutions

positives attendues par ce mouvement et conduisent certains à dresser un constat critique (Maroy & Cattonar, 2002 ; Tardif, 2013) : le mouvement aurait échoué dans sa volonté de transformation de l'enseignement en une profession comme idéal-type et se trouverait dévoyé par les visées du libéralisme économique et ses prescriptions en matière scolaire.

Les visées utilitaristes en matière de formation (des enseignants, des élèves et étudiants) (Imbert & Durand, 2014), signe d'une soumission de plus en plus forte à ces politiques économiques, ont pris le pas sur les visées de transmission d'une culture (Arendt, 1954/1972) qu'il nous paraît nécessaire et urgent de remettre au centre de l'action éducative. Selon la conception défendue ici, fondée sur l'appropriation d'une culture de métier, ce sont les dimensions collectives, culturelles et historiques qui fondent le métier d'enseignant et non une autonomie centrée sur les individus qui conduirait à la perte de ces dimensions. Nous soutenons donc un projet de formation des enseignants visant un professionnalisme (plutôt qu'une professionnalisation) à travers l'acquisition d'une culture de métier. Parallèlement, l'école doit faire l'analyse du mouvement qui l'a fait passer d'une visée de transmission à une visée d'apprentissage des élèves (Blais, Gauchet, & Ottavi, 2014). Il est nécessaire de réinterroger le rôle central de la transmission d'une culture commune dont on constate tous les jours comment son absence suscite des ravages tant chez les individus que dans les collectifs. Ce projet doit être articulé – et non complémentaire – avec l'acquisition de savoirs (disciplinaires, didactiques, épistémologiques, professionnels, etc.). Cette articulation passe, comme nous avons tenté de le montrer, par des formations utilisant le levier de l'analyse de l'activité individuelle et collective, prenant en compte les savoirs en jeu en considérant qu'ils ne sont jamais disjoints de l'activité.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Arendt, H. (1972). *La crise de la culture*. Paris : Gallimard. (Original publié en 1954).
- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris : L'Harmattan.
- Bautier, E., & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : Puf.
- Blais, M.-C., Gauchet, M., & Ottavi, D. (2014). *Transmettre, apprendre*. Paris : Stock.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers*. Paris : Minuit.
- Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, 105, 83-119.
- Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots « Professionnalisation, formes et dispositifs ». *Recherche et formation*, 35, 117-132.
- Champy-Remoussenard, P. (Ed.). (2014). *En quête du travail caché : enjeux scientifiques, sociaux, pédagogiques*. Toulouse : Octarès.
- Clot, Y. (1999). De Vygotski à Leontiev, via Bakhtine. In Y. Clot. (Ed.), *Avec Vygotski* (pp. 165-185). Paris : La Dispute.
- Clot, Y. (2004). Le travail entre fonctionnement et développement. *Bulletin de psychologie*, 57(1), 5-12.

- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : Puf.
- Derouet-Besson, M.-C. (1998). *Les murs de l'école. Éléments de réflexion sur l'espace scolaire*. Paris : Éditions Métailié.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : Puf.
- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation d'adultes. Une approche enactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage/développement. *Éducation et didactique*, 2(3), 97-121.
- Durand, M. (2013). *L'appropriation du métier par les enseignants novices au secondaire*. Projet scientifique triennal non publié, Unité CRAFT, Faculté de psychologie et sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Durand, M., Saury, J., & Sève C. (2006). Apprentissage et configuration d'activité : une dynamique ouverte des rapports acteurs – environnements. In J.-M. Barbier & M. Durand (Eds), *Sujets, activités, environnements. Approches transverses* (pp. 61-63). Paris : Puf.
- Elias, N. (1991). *La société des individus*. Paris : Fayard. (Original publié en 1987).
- Falzon, P. (1996). Des objectifs de l'ergonomie. In F. Daniellou (Ed.), *L'ergonomie en quête de ses principes* (pp. 233-242). Toulouse : Octarès.
- Geertz, C.C. (1986). *Savoir local, savoir global. Les lieux de savoir*. Paris : Puf.
- Gilbertson, D., Duhon, G., Witt, J., & Dufrene, B. (2008). Effects of academic response rates on time-on-task in the classroom for students at academic and behavioral risk. *Education and Treatment of Children*, 31(2), 153-165. doi : 10.1353/etc.0.0020
- Hardman, F., Smith, F., & Wall, K. (2003). 'Interactive whole class teaching' in the National Literacy Strategy. *Cambridge Journal of Education*, 33(2), 197-215. doi : 10.1080/03057640302043
- Hoetker, J., & Ahlbrand, W. (1969). The persistence of the recitation. *American Educational Research Journal*, 6(2), 145-167. doi : 10.3102/00028312006002145
- Imbert, P., & Durand, M. (2014). Utilitarisme et anti-utilitarisme dans le travail : pour une éthique en acte de l'éducation. In P. Champy-Remoussenard (Ed.), *En quête du travail caché : enjeux scientifiques, sociaux, pédagogiques* (pp. 21-38). Toulouse : Octarès.
- Leblanc, S., & Sève, C. (2012). Vidéo-formation et construction de l'expérience professionnelle. *Recherche et formation*, 70, 47-60.
- Leplat, J. (2005). Les automatismes dans l'activité : pour une réhabilitation et un bon usage. *Activités*, 2(2), 43-68.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher : A sociological study*. Chicago : University of Chicago Press.
- Marchand, B. (2004). L'architecture scolaire aujourd'hui. *Bulletin CIIP*, 15, 20-23.
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, 155, 112-142.
- Maroy, C., & Cattonar, B. (2002). Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la Communauté française de Belgique. *Les Cahiers de recherche du GIRSEF*, 18. Récupéré de <http://www.uclouvain.be/307046.html>
- Maturana, H.R., & Varela, F.J. (1994). *L'arbre de la connaissance. Racines biologiques de la compréhension humaine*. Paris : Addison-Wesley. (Original publié en 1987).
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons : Social organisation in the classroom*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Musset, M. (2012). *De l'architecture scolaire aux espaces d'apprentissage : au bonheur d'apprendre ? Dossier d'actualité Veille et Analyses*, 75. Récupéré de <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/75-mai-2012.pdf>
- Plazaola Giger, I., & Rouve-Llorca, M.-E. (2014). L'attribution de dispositions à agir dans l'enseignement. Typification et projet d'action. In I. Plazaola Giger & A. Muller (Eds), *Dispositions à agir, travail et formation* (pp. 89-109). Toulouse : Octarès.
- Poizat, G. (2014). Le concept d'appropriation en formation des adultes. In J. Friedrich & J.C. Pita Castro (Eds), *Recherches en formation des adultes, un dialogue entre concepts et réalité* (pp. 40-68). Dijon : Raison & Passions.

- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies, une approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- Ria, L., & Leblanc, S. (2011). Conception de la plateforme de formation NéoPass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants : enjeux et processus. *Activités*, 8(2), 150-172.
- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activities on three planes : Participatory appropriation, guided appropriation and apprenticeship. In J.V. Wertsch, P. Del Rio, & A. Alvarez (Eds), *Sociocultural studies of the mind* (pp. 139-164). Cambridge : Cambridge University Press.
- Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 1, 97-106.
- Simondon, G. (2007). *L'individuation psychique et collective à la lumière des notions de Forme, Information, Potentiel et Métastabilité*. Paris : Aubier. (Original publié en 1989).
- Sirota, R. (1993). Le métier d'élève. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 104, 85-108.
- Steiner, P. (2010). Philosophie, technologie et cognition : état des lieux et perspectives. Introduction au dossier. *Intellectica*, 53-54(1-2), 7-40.
- Tardif, M. (2013). Où s'en va la professionnalisation de l'enseignement ? *Tréma, Revue internationale en sciences de l'éducation et didactique*, 40, 43-60.
- Tardif, M., & Lessard, C. (Eds). (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Laval : Les Presses de l'Université de Laval.
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action. Méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action. Méthode développée*. Toulouse : Octarès.
- Veyrunes, P. (2011). *Formats pédagogiques et configuration de l'activité collective à l'école primaire* (Note de synthèse en vue de l'obtention de l'habilitation à diriger des recherches), Université de Toulouse 2. Récupéré de <http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/65/60/79/PDF/HDR.pdf>
- Veyrunes, P. (2012). Dynamique de l'activité individuelle et collective en classe lors du « passage dans les rangs ». *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 187-208.
- Veyrunes, P., & Delpoux, P. (2012). Les configurations de l'activité collective : un objet de formation à l'activité réflexive des enseignants. In I. Vinatier (Ed.), *Réflexivité et développement professionnel. Une orientation pour la formation* (pp. 259-273). Toulouse : Octarès.
- Veyrunes, P., Imbert, P., & San Martin, J. (2014). L'appropriation d'un « format pédagogique » : l'exemple du « contrat de travail individuel » à l'école primaire. *Éducation et didactique*, 8(3), 81-94.
- Veyrunes, P., & Saury, J. (2009). Stabilité et auto-organisation de l'activité collective en classe : exemple d'un cours dialogué à l'école primaire. *Revue française de pédagogie*, 169, 67-76.
- Yvon, F., & Clot, Y. (2003). Apprentissage et développement dans le travail enseignant. *Pratiques psychologiques*, 1, 19-35.
- Yvon, F., & Veyrunes, P. (2014). Genre et style. In A. Jorro (Ed.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 141-144). Bruxelles : De Boeck.
- Zouinar, M., Haradji, Y., Salembier, P., & Poizat, G. (2011, juin). *Appropriation et ergonomie*. Présentation dans le cadre de la journée Ergo-Idf, CNAM, Paris. Récupéré de <http://www.ergo-idf.fr/post/Supports-séminaire-appropriation>

Analyse de l'activité et formation des cadres scolaires¹

**Frédéric Yvon
Université de Genève**

Depuis plus de vingt ans, les systèmes éducatifs sont à la recherche d'un nouveau modèle qui leur permettrait de relever le défi de la réussite éducative (OCDE, 2001a). Les changements expérimentés, plus ou moins aboutis, ont pu porter sur les structures organisationnelles, les processus de décisions, les curriculums et les modalités de contrôle et d'évaluation. Certains ont pu voir dans cette vague réformiste une menace pour la professionnalisation des enseignants. Un acteur stratégique semble néanmoins avoir émergé et bénéficié de ces changements en termes de revalorisation de son rôle : la direction d'établissement scolaire. En 2001, un rapport de l'OCDE mettait en avant qu'il ne pouvait pas y avoir réforme des services publics sans exercice de leadership (OCDE, 2001b). Sept ans plus tard, l'OCDE produisait un nouveau rapport affirmant l'importance d'améliorer la direction des établissements scolaires (*Improving School Leadership* en anglais) et qu'une telle amélioration passait par la formation des directions scolaires (Pont, Nusche, & Moorman, 2008). Pour répondre à cet enjeu, de nombreuses formations se sont mises en place ; d'autres ont été rendues obligatoires. Il n'a pas manqué de critiques parfois virulentes (Levine, 2005) pour dénoncer le caractère inapproprié de certaines des formations existantes (contenus trop théoriques, absence de liens entre les cours, manque de collaboration entre les universités et les acteurs de terrain...).

1. Outre les quatre experts anonymes, je tiens à remercier le Professeur et ancien directeur d'école primaire Richard Boudreault pour sa relecture attentive et son regard critique sur les différentes versions de ce texte dont l'écriture a débuté en 2007 à l'occasion d'un colloque organisé par l'équipe ERGAPE à Marseille.

Dans le texte qui suit, nous tentons d'ouvrir une voie d'enrichissement des programmes de formation en administration de l'éducation en puisant parmi les réflexions et propositions existant dans le courant des approches de l'activité. Les liens entre analyse du travail et formation sont anciens (Ombredane & Faverge, 1955) ; il n'existe pas cependant, à notre connaissance, de proposition de développement professionnel des cadres scolaires s'appuyant sur les démarches de l'analyse de l'activité. L'objectif de ce texte est donc de montrer en quoi le recours aux démarches d'analyse de l'activité peut permettre de renouveler l'approche et les dispositifs de formation continue des cadres scolaires.

Dans un premier temps, nous présenterons une typologie rapide des programmes de formation en gestion d'établissement éducatif. Dans un deuxième temps, nous produirons quelques analyses sur l'activité des cadres scolaires. De ces analyses, nous tenterons de dégager une proposition originale qui articule l'analyse de l'activité et leur formation.

ÉTAT DES LIEUX DE LA FORMATION DES CADRES SCOLAIRES

Les programmes de formation, initiale ou en emploi, en administration de l'éducation ont une longue histoire et sont largement répandus en Amérique du Nord. Il n'est pas aisé de rendre compte de leur diversité et de les réduire à quelques caractéristiques communes. En effet, ces programmes ne sont pas des ensembles homogènes. Ils sont souvent le résultat d'une sédimentation historique de plusieurs époques et plusieurs préoccupations (Brassard, 2004). Il existe rarement des révisions complètes des programmes, qui évoluent plutôt sous la forme de retouches partielles et successives. Le choix des cours découle peu d'une approche-programme cohérente au sein de laquelle les activités de formation se répondraient mutuellement. Les programmes se présentent davantage comme une succession et une apposition de cours, ce qui oblige l'étudiant à retrouver de la cohérence là où il n'y en avait pas au départ. Dans la plupart des cas, les programmes sont fondés sur les expertises disponibles dans les départements universitaires et sont élaborés en fonction des spécialistes qui y travaillent. On peut néanmoins dégager des principes de conception qui orientent ces programmes. Pour organiser cette présentation du champ de la formation des cadres scolaires, nous nous sommes inspirés de la typologie de Pelletier (1999).

Historiquement, une première approche de la formation des cadres s'inscrit dans la forme universitaire (Brassard, 2000). Le principe de conception consiste à identifier les contenus disciplinaires que l'on juge pertinents pour les futurs cadres. Les cours de ce type les plus fréquents

portent sur le comportement organisationnel, les théories des organisations, la sociologie des publics scolaires, les théories de la gestion... Dans ce type de formation, la dimension critique et réflexive est importante (Brassard, 2000). Les contenus théoriques provenant de différentes disciplines contributives sont pourtant insuffisants pour se préparer à la profession de directeur ou directrice d'établissement scolaire. La pratique réelle est apportée sous forme d'études de cas ou de résolutions de problèmes qui permettent d'appliquer ces connaissances. La critique majeure est que cette formation satisfait davantage l'organisation de l'université que l'organisation réelle de la profession.

En opposition à cette première centration sur des contenus universitaires et des allers-retours entre théorie et pratique, un autre principe de conception s'est dégagé dans les formations universitaires créditées. Il s'agit dans cette deuxième perspective d'identifier des domaines de la pratique que doit prendre en charge toute direction en administration de l'éducation. Parmi ces domaines, il est courant d'isoler quatre champs qui doivent être investis dans la perspective de la réussite éducative : la gestion des services éducatifs, la gestion de l'environnement éducatif, la gestion des ressources humaines, et la gestion administrative (p. ex. Ministère de l'éducation, du loisir et du sport [MELS], 2008, p. 32). Ces distinctions permettent d'organiser les principales responsabilités professionnelles des directions d'établissement scolaire (OCDE, 2001a). Ces champs de l'activité professionnelle des cadres scolaires ont le statut, dans certains programmes, de cartographie pour les activités de formation. On propose dans cette perspective des cours comme : *Gestion des activités éducatives*, *Gestion de l'environnement éducatif*, *L'établissement et son environnement*, *Gestion des ressources humaines en éducation*, *Gestion des activités financières et matérielles*. Ces cours ont une dimension pratique immédiate et outillent les cadres pour réaliser leurs missions, tout en tenant compte du cadre légal et des procédures existantes. Le risque est que les apprentissages réalisés dans ces cours soient de nature pratique et technique et que les dimensions critique et analytique se dissolvent dans le programme proposé. Pelletier (1999) parle à ce sujet d'une approche fonctionnelle.

Un troisième principe de conception peut être à l'œuvre dans certains programmes. Il est lui aussi orienté vers la profession, mais cette fois en termes de compétences à développer. Ces compétences sont transversales aux domaines d'activité et supposent une adaptation du sujet de manière à ce qu'il ne soit pas un agent de la mise en œuvre de procédures, mais un professionnel autonome et responsable capable de jugement et de prise de décisions. C'est l'approche qui a été privilégiée aux États-Unis et qui a pris la forme des standards de l'ISLLC (Interstate School Leaders Licensure Consortium) (Murphy, 2005). Le risque de ces référentiels

est de lister des actes (la performance) plutôt que les compétences sous-jacentes à ces actes (Rey, 2014). On constate aussi que ces listes reposent sur une analyse *a priori*, fortement inspirée par le travail prescrit, et se déclinent en capacités décontextualisées et abstraites (Durand, De Saint-Georges, & Meuwly-Bonte, 2006, pp. 188-190). Somme toute, ce type de référentiels est plus proche d'un cahier des charges que d'un référentiel de compétences contextualisées. On ne s'étonnera donc pas que de nombreuses critiques aient été apportées, en particulier au référentiel de l'ISLLC, avec parfois une certaine violence (English, 2006).

La limite de ces référentiels semble faire l'objet d'un consensus croissant (Davis, Darling-Hammond, LaPointe, & Meyerson, 2005). Une quatrième approche se met en place, que nous appellerons « orientée leadership » (Pont, Nusche, & Moorman, 2008). Souvent, les formations au pilotage et à la direction d'un établissement scolaire font référence dans leur intitulé au leadership (leadership scolaire, leadership éducatif ou leadership pédagogique). Au-delà du seul terme, il s'agit aussi de fonder ces programmes sur une certaine théorie du leadership. Ainsi, les programmes peuvent se démarquer entre eux en fonction de la théorie du leadership qui leur sert de référence (p. ex. le *Social Justice Leadership*) (Trujillo & Cooper, 2014).

Ces quatre orientations (sur les contenus, les domaines d'activité, les « compétences » et le leadership) ont en commun de prendre pour point de départ *ce que devrait être* et *ce que devrait faire* un cadre scolaire plutôt que de partir des réalités de l'exercice professionnel et de proposer des éclairages et des apports qui permettent d'analyser les situations rencontrées par les participants.

Nous explorons par conséquent dans la suite la possibilité de développer une formation « orientée activité » pour les responsables d'établissement scolaire. Une telle approche a déjà été présentée dans l'introduction de cet ouvrage ainsi que dans un ouvrage précédent de la collection Raisons éducatives (Durand, De Saint-Georges, & Meuwly-Bonte, 2006). La référence au détail de l'activité, aux opérations matérielles de travail, est peut-être ce qui caractérise le mieux les formations qui adoptent une orientation activité. Il s'agit de prendre l'activité réelle comme point de départ du curriculum. Une telle alternative permettrait de remettre l'exercice réel au centre de la formation, en prenant la précaution d'en respecter les épreuves propres et les conditions réelles, plutôt que d'ajouter de nouvelles prescriptions (celles véhiculées par la formation, en plus des prescriptions officielles) qui finissent par étouffer l'exercice de cette fonction.

ANALYSER L'ACTIVITÉ DES CADRES SCOLAIRES

S'inscrivant dans une démarche d'analyse du travail, notre projet est de *comprendre le travail des cadres scolaires pour les former* en s'inspirant du titre de l'ouvrage de référence de la pratique ergonomique (Guérin, Laville, Daniellou, Duraffourg, & Kerguelen, 1991). On s'appuie pour soutenir ce projet sur un corpus d'observations réalisées dans des écoles primaires au Québec entre 2003 et 2008, totalisant quarante-sept journées observées, parfois mêmes filmées, avec verbalisations consécutives. Ces descriptions prennent la plupart du temps la forme de chroniques d'activité – une manière assez classique, quoique superficielle, pour documenter le travail des cadres (Barbier, Chauvigné, & Vitali, 2011 ; Mintzberg, 2006). L'annexe présente sous forme simplifiée le découpage d'une journée « ordinaire » d'une direction d'école primaire située dans un quartier moyennement défavorisé.

Trois remarques peuvent être dégagées de ce descriptif. La première concerne les caractéristiques génériques de ce travail (Mintzberg, 2006 ; Tengblad, 2012) : le travail de cette direction est segmenté, constamment interrompu par des interactions de courte durée, marqué par une prépondérance des contacts interpersonnels, diversifié, hétérogène, alternant des séquences d'échanges et de travail administratif. On remarquera aussi le nombre et la diversité des interlocuteurs rencontrés durant cette journée (enseignant, élève, psychologue, enseignant spécialiste, responsable du service de garde...). Cette journée singulière confirme les résultats de recherche obtenus par d'autres chercheurs sur le travail des gestionnaires scolaires (Barrère, 2013 ; Brassard, Brunet, Corriveau, Pépin, & Martineau, 1987 ; Gather Thurler et al., 2011). Cette journée typique montre que diriger, c'est l'art de faire plusieurs choses en même temps, sans savoir quand on va les terminer et en étant constamment interrompu (Datchary, 2011).

Notre deuxième remarque portera sur ce que l'on pourrait appeler la rencontre de différentes temporalités. On reprendra ici les distinctions proposées par Barrère (2013) pour identifier différentes logiques temporelles de l'action des directions d'école. On a en effet ici une très belle illustration d'un entrelacs de temporalités qui s'entrechoquent et d'une direction qui semble prise en conflit entre ces temporalités. Le courriel de la commission scolaire est une demande administrative qui relève de la planification annuelle. Le document à produire correspond à une opération cyclique qu'il faut accomplir chaque année à cette période. Lors de l'observation, le directeur marque une surprise et déclare ne pas avoir anticipé cette tâche qui vient perturber sa journée (verbalisation simultanée). Sa décision est donc de fermer immédiatement la porte de son bureau pour s'isoler des demandes imprévisibles. Cependant, très vite, c'est le temps de l'école qui semble reprendre ses droits : à 10 h 20, heure de la récréation, la direction d'école ouvre à nouveau sa porte. Alors qu'elle

a un document à envoyer en urgence, elle décide de donner son droit à la temporalité scolaire contre la temporalité administrative. L'explication est simple : ayant été absent durant la semaine, le directeur souhaite signaler sa présence aux élèves et aux enseignants. Il s'agit donc d'un acte symbolique dont il espère ne pas subir les conséquences sous forme d'interruptions. Sitôt la récréation terminée, il referme sa porte, mais c'est pour être interrompu quelque vingt minutes plus tard par la temporalité de l'urgence, bien que l'on puisse toutefois questionner le caractère urgent de la demande : un enseignant spécialiste sollicite l'intervention immédiate de la direction face à une jeune élève indisciplinée. Contre toute attente, la direction décide de faire venir l'élève dans son bureau et de sévir sous forme d'une retenue. Sans entrer trop dans le détail de cette intervention, on peut préciser que le directeur s'était engagé suite aux difficultés rencontrées par cet enseignant à le soutenir dans sa gestion de classe et de prendre la suite s'il se sentait dépassé. C'est ici le cas et le directeur n'a pu revenir sur son engagement. Il y a donc bien contradiction entre la temporalité administrative et la temporalité des imprévus qui malmènent constamment le déroulement qu'il avait prévu de sa journée. Enfin, il y a la temporalité du projet qui, n'ayant pas pu trouver place au sein d'une journée normale ni d'une semaine normale, finit par se nicher dans le temps personnel (16 h 57), au risque évidemment de la surcharge et de l'épuisement qui pourrait s'ensuivre (Gravelle, 2009).

La troisième remarque porte sur la gestion particulière de cette direction face aux caractéristiques du travail d'un cadre scolaire et aux conflits de temporalités. Face aux différentes sollicitations, la direction observée ne fait pas de sélection et décide de répondre à chacune. Le directeur semble se laisser emporter par le tourbillon des événements sans être capable de reprendre l'initiative sur sa journée. En étant au service de son milieu, cette direction risque de perdre le cap et de ne gérer que dans le court terme (verbalisation consécutive à l'observation). Nos différentes observations nous permettent d'affirmer qu'il ne s'agit pas d'un cas particulier, mais bien d'une réalité de métier (Datchary, 2011). La plupart des actions d'une direction, qu'elle soit adjointe ou principale, consiste souvent à réagir à des événements, à répondre ou donner suite à des appels téléphoniques, à des courriels, à des incidents qui ont pour origine les élèves, les enseignants, les parents et parfois la commission scolaire (Gather Thurler et al., 2011).

De fait, c'est hors des horaires « ouvrables » que le travail de *direction* peut se faire, avant l'arrivée des élèves le matin et après le départ des enseignants le soir. Cette organisation du travail est constatée chez de nombreux cadres scolaires : le travail de gestion se fait en dehors du temps d'ouverture de l'école, en pointillés. Entre les deux, le directeur agit en tant que responsable du fonctionnement de l'école. C'est à la marge du temps de l'organisation que le directeur peut véritablement s'adonner

à ce que certaines directions considèrent comme leur mission principale : le développement et l'amélioration des activités éducatives.

L'analyse du corpus des quarante-sept journées nous conduit à faire le constat que cette journée porte les caractéristiques typiques du travail d'un gestionnaire de l'éducation dirigeant une école primaire au Québec. La question qui en découle est de savoir comment soutenir les efforts de ces professionnels pour leur permettre de *repandre la main* sur leur activité (Clot, 2008), pour passer d'un état réactif face aux événements à un état actif.

Sur la base de ces caractéristiques de l'activité réelle, quelle formation « orientée activité » peut-on proposer ? Les contextes et les cahiers des charges sont diversifiés. Les résultats de recherche – ceux du collectif CADRE (Gather Thurler et al., 2011) qui analyse le travail réel en termes de dossiers ou bien ceux de Royal (2007) qui énumèrent les rôles des directions adjointes au secondaire – montrent que les actions prises en charge par les responsables d'établissement scolaire sont presque infinies.

Aktouf (1989) tire de cette diversité des activités un enseignement pour la formation :

L'univers du gestionnaire [est marqué par] la variété, l'hétérogénéité, la complexité et le caractère partiellement contingent et non structuré de la réalité organisationnelle [...]. Suivre un tel constat jusqu'à ses ultimes implications, c'est plus que jamais plaider pour une capacité décuplée en termes de grilles de lecture que son savoir et sa formation devraient intégrer, et non pas en appeler à développer des habilités et des techniques pour remplir des rôles. (p. 256)

Quelle serait par conséquent cette grille d'analyse qui permette à la fois de lire l'activité et l'organisation ? Notre cheminement nous a conduit à nous intéresser à la possibilité d'une formation à l'analyse du travail pour développer le pouvoir d'agir des responsables d'établissement scolaire (Clot, 2000). Une formation des cadres scolaires, orientée vers l'activité réelle, nous a semblé ne pas devoir reposer sur la description des gestes de métier, en référence à des procédures ou des prescriptions, ni en référence à des situations typiques ou emblématiques des situations de travail et des dossiers traités, mais plutôt viser l'acquisition d'une « grille de lecture » suffisamment universelle pour pouvoir guider l'action de ces cadres, tout en pouvant être singularisée selon les objets (ou dossiers) que ces cadres doivent traiter.

La détermination de cette grille de lecture est, selon nous, un enjeu des formations professionnelles. Une facilité serait de puiser, dans les travaux scientifiques, des cadres théoriques qui permettraient de lire et d'interpréter le réel. Une telle formation professionnelle serait de type universitaire, indexée sur les disciplines académiques. Le courant de l'analyse du travail (cf. introduction de l'ouvrage) nous amène à privilégier, comme l'ont fait avant nous d'autres auteurs (Tourmen & Mayen, 2007),

les représentations construites dans et orientées vers l'action. Jacques Leplat parle à leur sujet de représentation « fonctionnelle dans la mesure où elle assure la planification et le guidage de l'action » (1992, p. 109). Elles répondent à cinq caractéristiques : la finalisation (sur l'action), la sélectivité (ne retient que les aspects pragmatiques pertinents), la déformation (ce n'est pas le reflet des caractéristiques objectives), l'instabilité du contenu, l'absence possible de scientificité. D'autres auteurs préfèrent parler d'image opérative (Ochanine, 1992) ou de modèle opératif (Pastré, 2011). L'objectif est ici pour nous d'identifier la manière dont les professionnels se représentent les situations de gestion pour orienter et guider leur action et leur prise de décisions.

FORMALISATION D'UNE REPRÉSENTATION FONCTIONNELLE SUR UN CAS CLINIQUE

Lors d'une observation clinique auprès d'une direction d'école primaire, nous avons été amené à passer plusieurs jours à recueillir ses activités. Nous tirons de ces chroniques l'épisode suivant qui nous a permis de formaliser une structure conceptuelle (Pastré, 2011) guidant la résolution d'un problème que rencontrait ce cadre scolaire.

Les secrétaires sont parties à 16h25. L'établissement est presque vide. Dans le coin droit inférieur du bureau du directeur sont disposés les dossiers en cours (projet anti-violence, journal de l'école, etc.). Dans le coin droit supérieur, une pile contenant un dossier et le courrier interne et externe que la direction appelle spontanément « la poutine », en référence à un plat de la gastronomie québécoise, peu raffiné et un peu lourd.

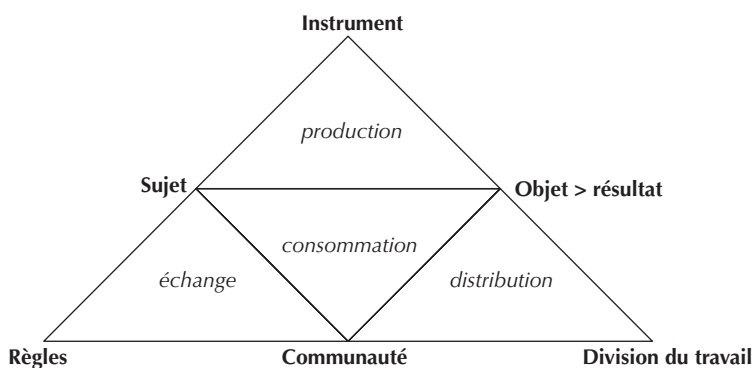
À 17h10, le directeur se saisit de cette pile, entre résignation et découragement : « c'est l'heure !! ». Au bout de deux courriers, il fait une pause et s'exclame : « Est-ce que c'est à moi de faire cela ? ». Le chercheur-observateur reprend alors cette interrogation : « Tu considères que ce n'est pas le travail d'une direction de faire ça ? Ce serait le travail de qui ? ». Très vite, le directeur répond que, naturellement, ce devrait être le travail de la secrétaire, mais que celle-ci est à la fois débordée et qu'elle n'est pas totalement compétente. Par le plus grand des hasards, la pile de courrier contient une offre de formation sur la gestion du temps. Il décide de s'y inscrire. Il en reviendra déçu : les techniques présentées étaient connues de lui. Le problème ne se situe donc pas du côté de ses compétences à gérer l'information et à classer ses documents. Il poursuit ensuite son enquête en demandant à des collègues comment ils font pour gérer ce type de courrier. Ceux-ci considèrent qu'il s'agit d'un incontournable des tâches d'une direction et ne lui proposent pas de solution. Il revoit alors la liste des tâches confiées à la secrétaire, sans trouver d'issue. Procédant

à une étude comparative, le directeur constate finalement que sa dotation en heures de secrétariat est inférieure à celle d'autres établissements de la même taille. Fort de ce résultat, il confronte sa hiérarchie en demandant des ressources supplémentaires en mettant en avant la règle d'attribution des services de secrétariat selon un mode de calcul qui est inconnu des directions mais qu'il avait réussi à déduire des situations similaires. Le regroupement finit par faire droit à sa demande et le directeur de l'école obtiendra pour l'année scolaire suivante la présence d'une secrétaire en plus, une journée par semaine.

De cette vignette clinique, il est possible d'extraire les différentes composantes de la résolution du problème portant sur le travail administratif : le directeur, de manière successive, formule le problème de cette (sur)charge de travail administratif en termes de répartition des tâches (« *est-ce à moi de faire cela ?* »), au sein d'une équipe de travail (secrétaire et au-delà la communauté professionnelle des directions d'école du réseau), puis en termes de compétences techniques et administratives (techniques de gestion du temps reposant sur l'habileté administrative à classer et organiser ses dossiers). Enfin, le directeur se pose la question de la règle d'attribution de ressources de secrétariat au sein du collectif (en rapport avec la taille de l'établissement, le nombre d'enseignants et le nombre d'élèves). Cette règle non officielle fait l'objet d'une formalisation par la direction qui réalise l'iniquité de sa situation.

On retrouve très exactement les mêmes composantes dans le système d'activité modélisé dans la théorie culturelle-historique de l'activité (Engeström, 1987) (fig. 1).

Figure 1 : Modèle de l'organisation de l'activité collective



Ce modèle théorique procède d'une lecture singulière (Kaptelinin, 2005) de l'exemple de la chasse primitive développé par Léontiev (1976) et qui fait office chez Engeström de prototype de l'activité collective. Le modèle qu'il

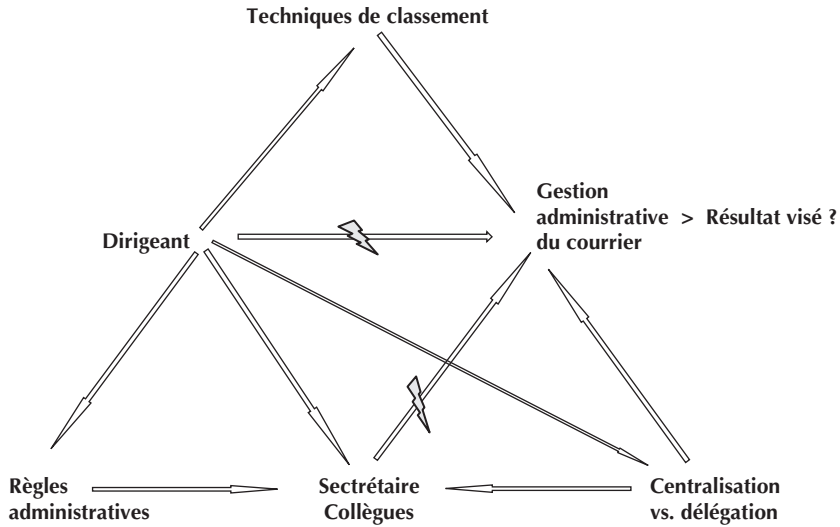
en tire a fait l'objet de plusieurs présentations (Engeström, 2001 ; Sannino, 2011). Il est la réunification sous une même représentation systémique de quatre triangles : les triangles de la production, de la consommation, de l'échange et de la distribution (Engeström, 1987 ; Sannino, 2011). Toute activité vise un résultat (qu'il soit conscientisé ou non). Sur cette base (activité « orientée objet »), on peut ajouter que :

- Toute activité orientée vers un objet mobilise des instruments (triangle de la production).
- Dans les activités collectives, l'orientation vers l'objet de l'activité est soutenue par une répartition des rôles (triangle de la distribution).
- Il ne peut y avoir d'organisation sociale sans règles collectives, qu'elles soient explicites ou implicites (triangle de l'échange).
- Enfin, la caractéristique de l'être humain est de partager, voire d'être en concurrence pour les objets de son environnement.

Ce modèle n'a pas pour fonction de « figer » le réel. Il a le statut d'instrument psychologique, orienté vers la réflexion et l'action des professionnels. C'est une représentation systémique (les différentes composantes du modèles font système et sont reliés entre elles), dynamique (elle vise à décrire les activités collectives dans leur évolution diachronique) et dialectique (elle permet de faire figurer des tensions, des contradictions, soient entre les composantes, soit au sein même d'une composante, et d'explorer leur dépassement).

Dans la situation du directeur aux prises avec la gestion du courrier, on peut considérer que, de façon intuitive, il a identifié une tension et parcouru les différents éléments de la structure conceptuelle que nous avons formalisée au moyen du modèle de l'organisation de l'activité collective (fig. 2). Cette représentation permet de constater que d'un point de vue systémique, la formation à la gestion du temps, centrée sur le sujet, avait peu de chance de résoudre les tensions au sein de ce système d'activité. Elle permet également de mener un peu plus loin l'analyse de cette situation : si l'objet de l'activité est ici la gestion administrative du courrier, quel est le résultat visé ? La prise de conscience du directeur peut être interprétée comme une absence de finalité. Si cette activité avait auparavant du sens, elle semble l'avoir perdu. Mais l'objet représenté (la poutine) est-il l'objet véritable ? On tentera une hypothèse : la gestion du courrier permet à ce directeur de se tenir informé des affaires courantes. Or, l'information est une source de pouvoir informel (Yvon, 2013). Il est possible d'affirmer que, représentées de cette manière, toutes les pièces de cette pile de courrier ne sont pas propres à nourrir ce but. Il faudrait donc, peut-être, revoir la division des rôles, et demander au secrétariat de procéder à un tri entre des informations de type administratif et les courriers ayant une valeur « stratégique » pour le pilotage de l'établissement.

Figure 2 : Modélisation de l'activité du directeur interprétée comme activité collective



Dans une perspective de formation, notre hypothèse est que si le directeur avait été capable d'utiliser cette grille de lecture, il aurait situé plus vite cette tension, pour éventuellement la dépasser². Nous avons par conséquent conçu une formation qui mette au centre cette structure conceptuelle. Plus spécifiquement, cette structure a été utilisée comme 1) outil organisateur de la formation (conception et régulation) et comme 2) instrument psychologique qui joue tour à tour la fonction de a) représentation de la configuration actuelle, b) modélisation d'une nouvelle configuration systémique et c) pilotage de la transformation de la situation. Nous nous sommes inspiré de la conduite du Laboratoire du Changement (Virkkunen & Newnham, 2013) pour ce faire (cf. Poizat et al. dans cet ouvrage)

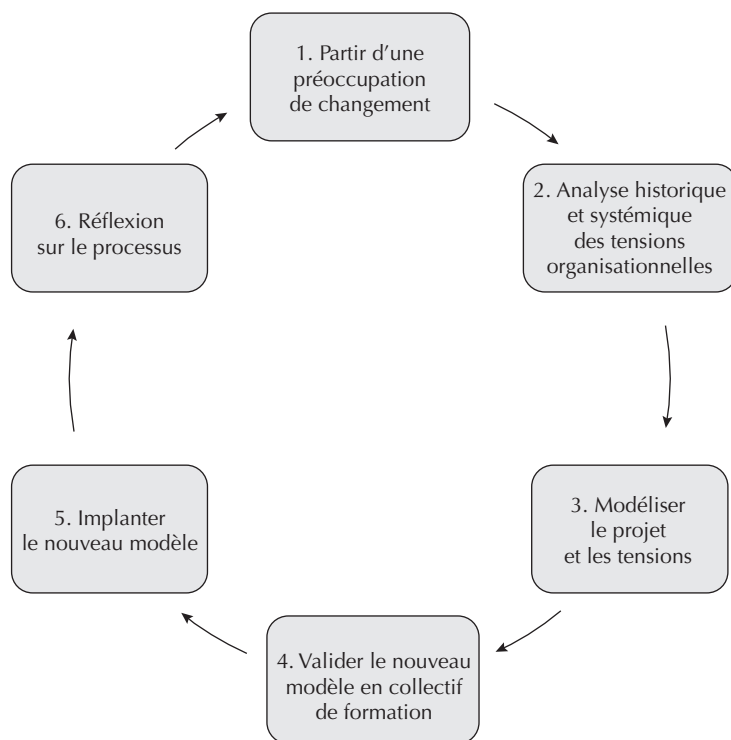
ÉTAPES ET DISPOSITIF DE FORMATION

Les participants qui s'inscrivent à cette formation exercent leur fonction dans des institutions de formation de tailles diverses, d'ordres d'enseignement différents et dans des cantons différents. Il n'y a pas de cahier des charges commun entre nos participants. Cette formation correspond à un *Diploma of Advanced Studies* proposé et organisé par le Consortium

2. C'est sur cette hypothèse que repose également la recherche doctorale d'Alexandre Beaupré-Lavallée portant sur l'activité des doyens universitaires au Canada dans un contexte de compression budgétaire.

FORDIF³ qui réunit quatre hautes écoles⁴ autour de la formation des cadres éducatifs romands. Chaque haute école est responsable de l'organisation d'un module thématique de six journées. Dans la suite, nous nous concentrerons sur le module transversal (module d'intégration⁵) dont le déroulement s'inspire des étapes d'un Laboratoire du Changement (fig. 3). La fonction de ce module est d'accompagner les participants dans l'élaboration et la conduite d'un projet d'intervention et de développement, propre à chacun des participants, dans leur milieu professionnel.

Figure 3 : Étapes de la formation



3. FORDIF pour FORMation en Direction d'Institution de Formation.

4. L'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (EHB-IFFP-IUFFP), l'Institut de hautes études en administration publique (IDHEAP) de l'Université de Lausanne, la Haute école pédagogique du Canton de Vaud (HEP-Vaud) et l'Institut universitaire de formation des enseignants (IUFE) de l'Université de Genève.

5. Ont participé également à ce module d'intégration et animé certaines étapes de la formation : Eric Tamone, chargé d'enseignement à l'IUFE et directeur du Service organisation et planification à la Direction générale de l'enseignement obligatoire, DIP, Genève ; Denise S. Newnham, chargée d'enseignement à l'IUFE ; et Deborah Dominguez, assistante dans l'équipe LForCaS, Université de Genève.

Le point de départ est un besoin de changement dans les organisations respectives des participants (étape 1). Un premier tour de table est réalisé. Sur cette base, nous présentons le modèle du système d'activité.

Nous rencontrons ensuite chacun des participants (étape 2). Une visite de son lieu de travail est réalisée pour s'immerger dans son environnement. Les formateurs (par paires) lui demandent de leur faire parvenir toute la documentation disponible pour s'informer des caractéristiques de l'établissement et des projets en cours. En procédant par allers-retours entre les descriptions du dirigeant et les traces disponibles, les formateurs tentent alors de retracer avec l'aide de la direction l'histoire récente de l'institution et notamment les tensions et dysfonctionnements qu'elle aurait pu traverser. Les formateurs et le dirigeant utilisent le système d'activité pour représenter des crises antérieures dont on postule qu'elles ont laissé des traces dans le milieu et dont tout projet doit tenir compte pour s'inscrire dans des éléments de continuité avant de proposer une rupture. L'exercice force donc les participants à placer leur projet dans la continuité des épreuves et des succès de l'équipe et de l'organisation. Le professionnel retrouve ainsi, parfois, des possibilités d'action qui ont existé puis qui sont passées au second plan : par exemple, en retraçant l'histoire de l'institution, on s'aperçoit que l'équipe avait été fortement impliquée dans une réforme éducative comme école expérimentale et qu'elle a gardé en mémoire des habitudes et une expérience du travail de collaboration qui ont ensuite été mises à l'épreuve lors de tensions avec la Direction générale et la communauté. Les capacités latentes de l'organisation peuvent ensuite être intégrées dans l'analyse comme ressource pour l'élaboration et la mise en œuvre du projet.

L'échange se termine par l'identification d'un projet qui permettrait de dépasser les tensions actuelles de l'organisation de l'activité collective (étape 3). Souvent, les participants ont une idée plus ou moins précise d'un résultat (*outcome*). L'exercice consiste alors à insérer ce projet dans un continuum historique, ce qui a parfois pour effet de le nuancer ou de réorienter le projet initial. Dans la formation que nous conduisons actuellement, près de la moitié des participants ont décidé de fixer comme résultat le développement de la collaboration entre les enseignants.

Cette analyse historique et le projet de résolution qui en est déduit sont ensuite proposés aux autres participants lors d'une journée de formation (étape 4). L'objet de cette séance est de stabiliser le projet en le présentant à ces pairs qui peuvent le mettre à l'épreuve. Elle sert à représenter l'état du système idéal que l'on voudrait mettre en place. L'ensemble des participants et les formateurs s'assurent de la sorte que le projet représenté à l'aide du système d'activité est réaliste et que les différentes composantes du modèle ont été analysées et identifiées. C'est d'ailleurs moins

la définition de ces dimensions qui est retouchée que la manière de situer les tensions que le participant est amené à présenter à l'oral.

Dans la formation actuelle, la cinquième phase est en cours de réalisation. En parallèle des journées de formation, le dirigeant pilote la mise en place du projet validé en tenant compte des tensions qui pourraient émerger. Le système d'activité permet de lire au fur et à mesure l'évolution de l'organisation en articulant ses différentes composantes.

De manière complémentaire à ce projet en devenir se greffe chacun des modules thématiques : l'un des modules explore en particulier la division du travail dans une institution de formation, un autre met à disposition des apports sur la communauté interne et externe d'un établissement, un troisième enfin permet de s'approprier les outils du management. La deuxième fonction de cette structure conceptuelle est d'articuler les apports de la formation. Une représentation générique après chaque module permet de le faire afin de préparer sa mobilisation dans le système d'activité propre à chacun des projets. En fonction de liens que le participant dessine avec les autres pôles, l'élément peut changer de sens : tel instrument de management peut avoir une fonction psychologique s'il est tourné vers le sujet, avoir une fonction communicative s'il est tourné vers la communauté externe et agir comme un instrument de consolidation du rôle et de la crédibilité du directeur s'il est orienté vers la communauté interne, ou tout simplement être un instrument d'action s'il est orienté vers l'objet de l'activité. Ainsi, le système permet de jouer sur le pluri-adressage des instruments et leur statut différencié selon la relation dans laquelle on les inscrit dans le système.

MIGRATION ET DÉVELOPPEMENT

Cette partie tente de porter un regard réflexif sur ce dispositif d'accompagnement de projet d'action individuel : a) il est inspiré du Laboratoire du Changement en lui faisant opérer un déplacement discutable, b) il mobilise la référence à une structure conceptuelle dans une perspective différente de la didactique professionnelle, et c) il pose en retour la question de l'objet de l'activité des cadres scolaires qui s'est avéré bien plus complexe que nous l'avions envisagé dans un premier temps.

Les interventions menées à l'aide du Laboratoire du Changement ont pour cible des collectifs (Engeström, 2011). Le système d'activité sert de deuxième stimulus (au sens vygotkien) pour permettre à une équipe de professionnels de diagnostiquer et reconfigurer l'organisation de son travail en partant de l'objet de son activité (Engeström, 2007). Si la finalité de la transformation est commune avec les objectifs que nous poursuivons, il faut reconnaître que la transposition de ce dispositif d'intervention

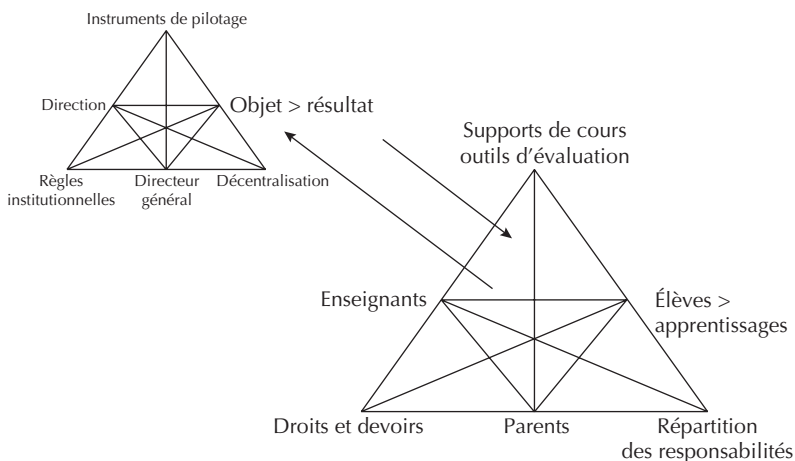
dans le cadre de la formation ne va pas de soi : on perd d'une part l'unité organisationnelle des participants, la référence à une tâche commune, mais surtout, le sujet collectif qui cherche à se réappropriier les différentes dimensions de son activité professionnelle se réduit à un sujet individuel, et pas n'importe lequel : un acteur hiérarchique qui cherche à orienter et à influencer l'activité collective qu'il prend comme objet. Est-ce éthiquement responsable ? On ne peut s'empêcher de poser la question. L'utilisation de cet instrument psychologique pour piloter les activités du groupe peut être interprétée comme un outil d'aliénation. Cette objection est majeure. On peut mentionner néanmoins que dans certains cas, le cadre s'appuie sur sa maîtrise du modèle pour mettre en place un Laboratoire du Changement dans son établissement. On peut aussi considérer qu'une plus grande lucidité du cadre dirigeant sur les tensions qui parcourent le système d'activité des enseignants au sein de l'établissement lui permet de mieux tenir compte des contradictions dans lesquels ils peuvent être plongés, au lieu de les ignorer.

L'écart est également important vis-à-vis de la démarche préconisée par la didactique professionnelle (Pastré, 2011). Contrairement à elle, nous avons choisi de faire de cette structure conceptuelle un *contenu* de formation plutôt que de l'utiliser seulement comme un support pour la conception de la formation. Bien sûr, la didactique professionnelle s'est diversifiée et il peut arriver qu'elle fasse un usage explicite de la structure conceptuelle de la situation en formation (Tourmen, 2014). Néanmoins, par rapport à un usage orthodoxe, l'écart est important. On le justifiera aisément : notre démarche s'inscrit dans le courant des théories de l'activité pour lesquelles la référence aux travaux de Vygotsky est majeure. Dans cette conception, les concepts scientifiques ont le statut d'outils théoriques pour résoudre une situation-problème (premier stimulus). Le modèle théorique a le statut d'instrument psychologique (deuxième stimulus) pour reconfigurer la pensée du sujet, l'organiser et la rendre plus systématique. Le modèle théorique restructure la pensée quotidienne, « intuitive » pour rendre possibles des liens que la pensée quotidienne n'établirait qu'avec de nombreux détours et à grands frais (comme dans le cas du directeur ci-dessus). Cette structure conceptuelle permet de systématiser l'expérience des professionnels en se basant sur des dimensions de leur activité dont ils prennent conscience (la répartition des rôles, les règles de fonctionnement) mais que l'expérience ne leur a pas appris à analyser de manière systémique, articulée, dynamique et contradictoire. L'opération de représentation à l'aide du modèle permet ainsi 1) de mettre à distance la situation-problème, 2) de faire tenir ensemble les différentes dimensions de cette situation, 3) d'articuler ces composantes avec des liens d'adéquation ou d'antagonismes, mais aussi 4) d'analyser chacune de ces composantes comme le lieu d'une tension, par exemple entre la forme traditionnelle de l'organisation du travail (structure cellulaire) et

des formes de polyvalence et d'organisation collective du travail. La présentation et l'apprentissage de cette structure conceptuelle constituent dans ce sens un levier essentiel de la formation proposée (Yvon, 2012). Par contre, la facilité avec laquelle les participants s'approprient cette modélisation de l'activité collective dépend beaucoup de leur expérience professionnelle préalable.

On terminera en soulignant un possible effet en retour des analyses de l'activité des cadres interprétée comme système : l'utilisation concrète de ce modèle conceptuel dynamique pourrait être le point de départ d'un développement théorique. Dans son histoire des théories de l'activité, Engeström (2001) parle d'une troisième génération pour désigner les collaborations interinstitutionnelles : dans ce cas, ce sont deux systèmes d'activité, avec leurs histoires propres et leurs contradictions qui cherchent à faire coïncider l'objet de leur activité (passage de la coordination à la coopération). On ne s'aventurera pas à parler ici d'une quatrième génération. Néanmoins, l'analyse de l'activité des cadres déplace significativement l'utilisation du modèle théorique. Certes, au premier abord, l'objet de leur activité est l'activité d'autrui, ou plutôt son organisation. La pertinence de l'utilisation d'un modèle de l'organisation de l'activité collective, pour reprendre l'expression de Virkkunen et Newnham (2013), est donc immédiate. Au cours des séances d'analyse, nous avons néanmoins découvert qu'il était parfois difficile pour le directeur de se situer lui-même. Le premier mouvement était de se placer en dehors du système d'activité des enseignants. Notre proposition a été alors d'établir que le système d'activité des enseignants était l'objet d'un autre système d'activité, celui du cadre dirigeant (fig. 4).

Figure 4 : Articulation des systèmes d'activité des dirigeants scolaires



En nous inspirant d'un schéma de Virkkunen et Ahonen (2011), nous avons représenté deux systèmes d'activité enchâssés. L'objet de l'activité du cadre est de « manager » son équipe, mais à un autre niveau, c'est aussi l'organisation dont il doit s'assurer du bon fonctionnement et qu'il doit faire « bouger » (Barrère, 2013). Le pilotage de l'organisation est lui aussi soumis à des règles de fonctionnement (budgétaires notamment), en lien avec des partenaires externes ou internes (les membres du Conseil d'établissement ou des Assemblées du personnel), en fonction d'une distribution des responsabilités et en s'appuyant sur des outils de pilotage organisationnel (management stratégique par exemple). Analysée sur un double niveau, l'activité du cadre dirigeant consiste de ce point de vue à articuler constamment par un aller-retour le niveau opérationnel avec le plan stratégique. De sa capacité à construire une représentation systémique du fonctionnement de l'organisation dépend en partie la capacité à réguler les opérations du quotidien. On retrouve l'importance d'une grille de lecture dont parlait Aktouf (1989). La perspective à explorer à présent est de savoir si la même structure conceptuelle peut être mobilisée aux deux niveaux ou si la deuxième ne devrait pas être complexifiée. C'est la prochaine étape de notre agenda de recherche.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aktouf, O. (1989). *Le management : entre tradition et renouvellement*. Boucherville, QC : Gaëtan Morin.
- Barbier, J.-M., Chauvigné, C., & Vitali, M.-L. (2011). *Diriger : un travail*. Paris : L'Harmattan.
- Barrère, A. (2013). *Sociologie des chefs d'établissement : les managers de la République*. Paris : Puf.
- Brassard, A. (2000). L'institutionnalisation du champ d'études de l'administration de l'éducation : une analyse critique de l'expérience québécoise. *Revue française de pédagogie*, 130, 15-28.
- Brassard, A. (2004). La professionnalisation de la fonction de direction d'un établissement d'enseignement et le développement du champ d'études de l'administration de l'éducation. *Éducation et francophonie*, 32(2), 36-61.
- Brassard, A., Brunet, L., Corriveau, L., Pépin, R., & Martineau, O. (1987). *Les rôles des directions d'école au Québec*. Montréal : Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Clot, Y. (2000). La formation par l'analyse du travail : pour une troisième voie. In B. Maggi (Ed.), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et formation* (pp. 133-156). Paris : Puf.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : Puf.
- Datchary, C. (2011). *La dispersion au travail*. Toulouse : Octarès.
- Davis, S., Darling-Hammond, L., LaPointe, M., & Meyerson, D. (2005). *School Leadership Study : Developing successful principals*. Stanford, CA : Stanford Educational Leadership Institute.
- Durand, M., De Saint-Georges, I., & Meuwly-Bonte, M. (2006). Le curriculum en formation des adultes : argumentation pour une approche « orientée-activité ». In F. Audigier, M. Crahay, & J. Dolz (Eds), *Curriculum, enseignement et pilotage* (pp. 185-202). Bruxelles : De Boeck.

- English, F.W. (2006). The unintended consequences of a standardized knowledge base in advancing educational leadership preparation. *Educational Administration Quarterly*, 42(3), 461-472. doi : 10.1177/0013161X06289675
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding*. Helsinki : Orienta-Konsultit Oy.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work : Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156. doi : 10.1080/13639080020028747
- Engeström, Y. (2007). Putting Vygotsky to work : The change laboratory as an application of double stimulation. In H. Daniels, M. Cole, & J.V. Wertsch (Eds), *The Cambridge companion to Vygotsky* (pp. 363-382). Cambridge : Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2011). From design experiments to formative interventions. *Theory & Psychology*, 21(5), 598-628. doi : 10.1177/0959354311419252
- Gather Thurler, M., Kolly Ottiger, I., Losego, Ph., Maulini, O., Denecker, C., Jan, A., Meyer, A., Progin, L., & Tchouala, C. (2011). *Le travail réel des directeurs d'institutions scolaires et sociales* (Rapport de recherche au FNS). Genève et Lausanne : Université de Genève, HETS-GE, HEP Vaud.
- Gravelle, F. (2009). *Analyse de l'épuisement professionnel chez les directions d'établissement des commissions scolaires francophones du Québec* (Thèse de doctorat non publiée), Université de Paris-Est.
- Guérin, F., Laville, A., Daniellou, F., Duraffourg, J., & Kerguelen, A. (1991). *Comprendre le travail pour le transformer : la pratique de l'ergonomie*. Montrouge, France : ANACT.
- Kaptelinin, V. (2005). The object of activity : Making sense of the sense-maker. *Mind, Culture, and Activity*, 12(1), 4-18. doi : 10.1207/s15327884mca1201_2
- Léontiev, A.N. (1976). *Le développement du psychisme*. Paris : Éditions Sociales.
- Leplat, J. (1992). Les représentations fonctionnelles dans le travail. In J. Leplat (Ed.), *L'analyse du travail en psychologie ergonomique. Recueil de textes* (pp. 107-120). Toulouse : Octarès.
- Levine, A. (2005). *Educating School Leaders*. Washington, DC : The Education Schools Project.
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport [MELS]. (2008). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement. Les orientations et les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Mintzberg, H. (2006). *Le manager au quotidien : les dix rôles du cadre*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Murphy, J. (2005). Unpacking the foundations of ISLLC standards and addressing concerns in the academic community. *Educational Administration Quarterly*, 41(1), 154-191. doi : 10.1177/0013161X04269580
- OCDE. (2001a). *Gestion des établissements : de nouvelles approches*. Paris : auteur.
- OCDE. (2001b). *Le secteur public au XXI^e siècle : repenser le leadership*. Paris : auteur.
- Ochanine, D.A. (1992). The operative image of controlled object in « Man-automatic machine » systems. In J. Leplat (Ed.), *L'analyse du travail en psychologie ergonomique. Recueil de textes* (pp. 99-105). Toulouse : Octarès.
- Ombredane, A., & Faverge, J.M. (1955). *L'analyse du travail*. Paris : Puf.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : Puf.
- Pelletier, G. (1999). *Former les dirigeants de l'éducation. L'apprentissage par l'action*. Bruxelles : De Boeck.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership : vol. 1. Policy and Practice*. Paris : OCDE.
- Rey, B. (2014). *La notion de compétence en éducation et formation. Enjeux et problèmes*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Royal, L. (2007). *Le phénomène des tensions de rôle chez le directeur adjoint d'école de l'ordre d'enseignement secondaire du Québec* (Thèse de doctorat non publiée), Université de Montréal.

- Sannino, A. (2011). Activity Theory as an activist and interventionist theory. *Theory and Psychology, 21*(5), 571-597. doi : 10.1177/0959354311417485
- Tengblad, S. (2012). *The work of managers : Towards a practice theory of management*. Oxford : Oxford University Press.
- Tourmen, C. (2014). Usages de la didactique professionnelle en formation : principes et évolutions. *Savoirs, 36*(3), 9-40.
- Tourmen, C., & Mayen, P. (2007). Qu'est-ce que diriger ? L'analyse de l'activité d'un directeur d'hôpital par la didactique professionnelle. *Actes du Congrès international de l'AREF*, Strasbourg. Récupéré de <http://www.congresintaref.org>
- Trujillo, T., & Cooper, R. (2014). Framing social justice leadership in a university based preparation program : The University of California's Principal Leadership Institute. *Journal of Research on Leadership Education, 9*(2), 142-167. doi : 10.1177/1942775114525046
- Virkkunen, J., & Ahonen, H. (2011). Supporting expansive learning through theoretical-genetic reflection in the Change Laboratory. *Journal of Organizational Change Management, 24*(2), 229-243. doi : 10.1108/09534811111119780
- Virkkunen, J., & Newnham, D.S. (2013). *The Change Laboratory. A tool for collaborative development of work and education*. Rotterdam : Sense Publishers.
- Yvon, F. (2012). Penser la formation professionnelle avec Vygotsky. In F. Yvon & Y. Zinchenko (Eds), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation* (pp. 379-396). Moscou : MGU.
- Yvon, F. (2013). La convocation de l'expérience en formation. Le cas de la préparation à la fonction de directeur d'établissement scolaire au Québec. In L. Albarello, J.-M. Barbier, E. Bourgeois, & M. Durand (Eds), *Expérience, activité, apprentissage* (pp. 193-220). Paris : Puf.

ANNEXE : GRILLE D'OBSERVATION D'UNE JOURNÉE (VENDREDI) AUPRÈS D'UN DIRECTEUR D'ÉCOLE PRIMAIRE

Heure	Qui	Quoi	Où
8 h 30		Fait la tournée de l'école.	couloirs
8 h 50	enseignante (« H. »)	L'enseignante lui fait un compte rendu sur le cross-country. Lui soumet l'idée de faire un calendrier pour l'autofinancement des sorties à Ottawa et Québec.	2 ^e étage couloir
8 h 55	enseignante	H. le rejoint dans son bureau. Lui montre le calendrier acheté à un autre directeur pour sa campagne de financement.	bureau
9 h 00	seul	Fait une lettre aux parents au sujet d'un cas de coqueluche dans l'école.	bureau
9 h 44	resp. gard.	Rencontre au sujet d'une élève problématique avec la responsable de la garderie.	bureau
10 h 06	seul	Reçoit un courriel important (le regroupement lui demande d'envoyer sa déclaration de la clientèle avant la fin de l'après-midi). Ferme les portes pour s'isoler.	bureau
10 h 14	concierge	Le concierge frappe à la porte et lui fait un compte rendu sur ses tâches.	bureau
10 h 20	seul	Ouvre sa porte ; puis la referme à l'issue de la récréation.	bureau
10 h 56	enseignant en anglais	Le spécialiste en anglais passe la tête derrière la porte laissée entrebâillée : « Est-ce que je peux te déranger ? » « Là je suis occupé. Plus tard ? » « C'est une urgence. J'ai une élève qui niaise dans mon cours. »	bureau
11 h 00	élève	Reçoit l'élève dans son bureau et décide de la garder en retenue une heure, le soir même	bureau
11 h 08	psy. réseau	Commence à parler d'un cas d'élève qui a fait une crise le mercredi précédent. Échange sur la manière dont le directeur a géré la situation.	secrétariat
11 h 44		Le téléphone sonne. Départ du psychologue qui prend congé.	bureau
12 h 00		Départ pour le dîner.	extérieur
12 h 55		Retour du dîner. Reprend son travail sur la déclaration de clientèle.	bureau
13 h 11	seul	Passé un appel au regroupement concernant la ventilation des enseignants. Sa question reste sans réponse.	bureau
13 h 20	seul	« Je pense que je l'ai la réponse. »	bureau

13 h 26	Comm. Scol.	Le téléphone sonne. « Tiens, la réponse à ma question ? »	bureau
14 h 00	enseignante	H. passe par l'embrasure de la porte. « Alors comme cela tu as vu le psychologue du regroupement ? Je l'ai jamais vu. »	bureau
14 h 30	psycho-éducatrice	La psycho-éducatrice de l'école passe dans le bureau pour déposer ses horaires. En profite pour discuter du spécialiste en anglais. Abordent le cas de l'enfant problématique qui n'a pas de diagnostic. Puis le directeur lui explique la procédure de recours.	bureau
15 h 20		Fin de l'entretien « Ouh là, j'ai le document à envoyer ! »	bureau
15 h 26	enseignante	Quelqu'un se présente dans l'embrasure de la porte. « Oui ? » « Est-ce que je peux entrer ? » « Oui, cela ne sera pas long. Je finis d'écrire mon texte, ma phrase et cela ne sera pas long. » [...] « Oui, E. ? » « J'ai entendu quelque chose au sujet des cours du samedi et je viens à la source. Tu cherches une deuxième enseignante ? » « Oui, OK, c'est toi qu'on prend. »	bureau
15 h 30	ens. angl.	Apporte du travail pour l'élève en retenue, mais en quantité insuffisante.	bureau
15 h 31	élève	Sort de son bureau et va installer l'élève dans le local de retrait.	local
15 h 36	seul	Retour à son bureau. Sur le chemin, a croisé une enseignante au bord des larmes à la suite d'une discussion avec un parent d'élève.	bureau
15 h 37	secrétaire	« Est-ce que tu veux que je trie ton courrier entre ce qui est urgent et ce qui ne l'est pas ? » « Non, je te remercie. Cela va aller. »	bureau
15 h 40	seul	Envoie le mail au regroupement.	bureau
15 h 46	seul	Range les dossiers, ses papiers, fait le net.	bureau
15 h 49	seul	Revient avec un livre qui l'aidera à rédiger une demande de subvention.	bureau
16 h 05	seul	Prépare ses affaires pour travailler la fin de semaine.	bureau
16 h 31	élève	L'élève rend le devoir. Rédige un mot dans son agenda à l'attention du papa.	bureau
16 h 39	enseignant	Part faire traduire le texte en anglais.	local
16 h 45	seul	Revient avec la traduction.	bureau
16 h 57		Départ de l'école avec une caisse de dossiers pour travailler la fin de semaine.	

Analyse du travail et conception dans le cadre de recherches technologiques en formation : illustration sur le terrain de la radiologie médicale

**Germain Poizat*, Marie-Charlotte Bailly*,
Laurence Seferdjeli** & Annie Goudeaux***

*** Université de Genève**

**** Haute école de santé de Genève**

La formation des adultes s'est massivement ouverte, au cours des trente dernières années, aux recherches mobilisant l'analyse du travail. Aujourd'hui, de nombreux travaux s'appuient sur les démarches d'analyse du travail développées en ergonomie de langue française tout en proposant un ensemble d'objets, de méthodes et de procédures propres aux problématiques éducatives et formatives (e.g. Durand, 2009). Parallèlement, et de manière assez paradoxale, les modalités concrètes d'intervention et de passage de l'analyse du travail à la conception de situations de formation restent peu explicitées, comme s'il suffisait d'avoir correctement analysé le travail pour transformer et/ou concevoir les situations de formation (e.g. Enlart, 2009). Renseigner l'activité de conception ainsi que les outils et démarches utilisés nous semble aujourd'hui fondamental pour ce courant mobilisant l'analyse du travail et/ou de l'activité dans une perspective de formation (e.g. Béguin & Cerf, 2004 ; Olry & Vidal-Gomel, 2011).

La notion de programme de recherche technologique nous semble particulièrement intéressante pour (re)donner à ces questions d'intervention et de conception une place prépondérante sans pour autant les détacher des enjeux de connaissance (e.g. Durand, 2008). Développer un tel

programme de recherche en éducation/formation implique notamment a) de conduire des recherches d'emblée conçues comme finalisées, b) de penser une relation non applicationniste entre recherche et conception, c) de fournir des fondements explicites aux pratiques de formation et de conception, ou encore d) d'entretenir une relation organique entre recherche empirique et conception d'environnements formatifs. Un programme de recherche technologique se caractérise notamment par des hypothèses empiriques et non triviales permettant de guider la conception, des principes et objets de conception définis explicitement, des critères de qualité et de fécondité de la conception, des démarches et ateliers méthodologiques spécifiques, et la validation/invalidation en retour des recherches empiriques à partir des effets des situations de formation conçues sur la base de ces résultats empiriques.

LE CAS D'UNE RECHERCHE DANS LE DOMAINE DE LA RADIOLOGIE MÉDICALE

Nous proposons dans ce chapitre de faire état des avancées réalisées, des obstacles rencontrés, et des réflexions engagées dans le cadre d'une recherche technologique sur le terrain de la radiologie médicale. Cette recherche est conduite au sein du département d'imagerie médicale des Hôpitaux universitaires de Genève (HUG). Elle vise a) à produire des connaissances relatives au travail des techniciens en radiologie médicale (TRM) dans les différents services (radiologie conventionnelle, scanner, IRM, médecine nucléaire, radio-oncologie, et angiographie), et b) à contribuer à la conception de formations innovantes sur la place de travail et à la Haute école de santé de Genève (HES)¹.

On constate aujourd'hui un nombre croissant de recherches sur le travail des TRM (e.g. Estival, 2009 ; Jorge & Scheller, 2013 ; Mollo, Pernet, Moutel, Duchange, & Giraud, 2011 ; Nascimento & Falzon, 2009), pour trois raisons principales. Premièrement, l'imagerie est devenue centrale dans les soins hospitaliers (à la fois par ses composantes de diagnostic et d'intervention) et les TRM occupent une position charnière tant dans la trajectoire des patients que dans leur prise en charge. Deuxièmement, le métier de TRM est assez emblématique des évolutions actuelles du travail dans le domaine de la santé. Les transformations les plus significatives sont : a) la diversité et la complexité grandissante des pathologies rencontrées, b) l'évolution quasi constante des protocoles et des machines, c) la tertiarisation du métier et l'exigence d'une relation de soin toujours plus authentique, et aussi d) l'amplification des dimensions collectives et

1. Cette recherche est partiellement financée par le Fond national suisse de la recherche scientifique (Requête n° 100019_152762).

interprofessionnelles du travail. Troisièmement, les récents accidents en radiothérapie ont inspiré de nombreux travaux sur la radioprotection et la sûreté en radiothérapie.

Le point de départ de notre recherche est une demande assez générale qui nous a été adressée par le chef TRM du service de radiodiagnostic sur la question de la formation des TRM. Différentes problématiques de formation étaient évoquées : faut-il supplanter la formation généraliste par des formations spécialisées ? Comment former aux compétences relationnelles ? Comment former des techniciens supérieurs prenant progressivement en charge certaines activités de diagnostic ? Quel type de formation concevoir pour renforcer la culture de sécurité ? Comment développer les formations interprofessionnelles ? Enfin, comment mettre en place des formations adaptées et efficaces dans l'optique d'accompagner les changements technico-organisationnels dans un domaine caractérisé par la demi-vie des savoirs ?

Constitution d'un espace d'intéressement et convergences des intérêts

La première étape de la recherche a consisté à construire ce que nous qualifions à la suite d'autres auteurs un « espace d'intéressement » (Akrich, Callon, & Latour, 1991). Il s'agit notamment de s'assurer que tous les acteurs trouvent leur compte dans la recherche, de faire converger les intérêts des différents professionnels concernés autour d'une question, et de sceller des alliances permettant de mener à bien le projet de recherche et de conception de formation.

ENJEUX POUR LA PROFESSION ET ENJEUX DE RECHERCHE : LE NIVEAU DES DÉCIDEURS

Les chercheurs ont dans un premier temps rencontré l'ensemble des médecins-chefs de service, ainsi que les chefs TRM de radiologie, de médecine nucléaire, et de radio-oncologie. Il est rapidement apparu que cette recherche allait permettre de rendre explicite la complexité, la technicité et la richesse de ce travail, au moment même où la profession est engagée dans une démarche de professionnalisation et en quête de reconnaissance (e.g. positionnement de la formation, en Suisse romande, au niveau Haute école spécialisée (HES), actions des associations professionnelles pour l'intégration pleine et entière du métier dans les professions de santé, actions pour la reconnaissance du rôle majeur tenu par les TRM dans le domaine de la radioprotection). Ces réunions avec la hiérarchie ont été, pour les chercheurs, l'occasion de négocier a) l'accès au terrain et b) la marge de manœuvre nécessaire pour la conception et l'expérimentation de dispositifs de formation innovants dans les services.

ENJEUX POUR LES ACTEURS ET MODALITÉS DE PARTICIPATION : LE NIVEAU DES TRM

Le projet de recherche a ensuite été présenté à l'ensemble des TRM au cours du séminaire mensuel du département d'imagerie et des sciences de l'information médicale (regroupant tous les services). Cette étape a permis a) de réaffirmer la nécessité de s'accorder sur des visées partagées ou convergentes, et b) de rassurer les participants sur la prise en compte de leurs stratégies d'acteurs sociaux. Au fil des échanges, le projet est apparu comme une occasion pour tous de progresser. Il a notamment été mentionné qu'il a) participait de la reconnaissance du métier, b) ouvrait sur un développement des pratiques et sur un renforcement de la culture d'action locale, c) pouvait déboucher sur la conception de dispositifs nouveaux et adaptés aux besoins des TRM, et d) participait du positionnement de la formation des TRM au niveau HES. L'explicitation de ces différents éléments a permis d'établir un « terrain d'entente » et de faire converger les attentes des chercheurs et des professionnels.

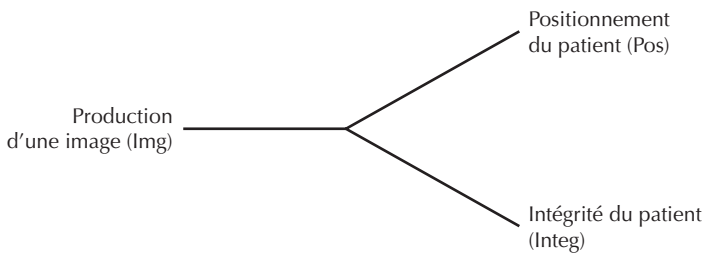
Analyse et modélisation du travail de TRM

Trois méthodes de recueil ont été utilisées lors des premières observations de terrain : a) une enquête ethnographique intensive et prolongée dans chacun des services du département, b) des entretiens de remise en situation sur la base de carnets personnels constituant des traces matérielles de l'évolution de l'activité et du service ($n=13$), et c) des entretiens d'auto-confrontation réalisés avec des TRM volontaires dans le service de radiologie conventionnelle ($n=3$).

Ces premières observations et entretiens ont documenté l'élaboration d'un modèle partiel et transitoire du travail de TRM (fig. 1). Ce modèle fait état de trois dimensions (le positionnement du patient, la production d'une image, et l'intégrité du patient) inscrites dans une relation triadique « vraie » ou indécomposable dans la mesure où elles sont simultanément impliquées dans le travail des TRM, pour elles-mêmes et en relation simultanée avec les deux autres. *Le positionnement du patient* consiste à rendre accessible à la radiation, selon un angle et une dose optimale, l'organe visé en fonction de la demande du médecin. Il implique un accès par projection sur des surfaces planes à un organe ayant une forme dans l'espace qui n'est jamais géométrique. Cela implique pour les TRM, outre des connaissances d'anatomie et de physiologie précises, des raisonnements pratiques établissant des relations bijectives entre un ordre vital et un ordre géométrique. *La production d'images* fait référence à la réalisation d'images précises et de qualité telles que leur interprétation par les médecins soit la plus fiable

et facile possible. *L'intégrité du patient* traduit la dimension de risque inhérente à la présence d'un champ magnétique intense ou de rayonnements ionisants. Dans le premier cas, il s'agit d'éviter l'effet projectile, le déplacement des corps étrangers métalliques intracorporels, ou encore la perturbation du fonctionnement de certains appareils (stimulateurs cardiaques, neurostimulateurs, implants cochléaires, valves de dérivation). Dans le deuxième cas, il s'agit de garantir une exposition minimale aux radiations. Deux principes fondamentaux guident le travail des TRM : a) la supériorité des avantages apportés aux patients par l'examen radiologique par rapport aux risques de l'exposition au rayonnement, et b) le maintien de l'exposition au rayonnement ionisant au niveau le plus bas possible compte tenu d'une faisabilité raisonnable. Ce pôle *intégrité du patient* agrège d'autres éléments, par exemple les risques liés à l'injection de produit de contraste, et plus généralement la prise en charge attentive des patients algiques ou présentant des difficultés cognitives. Ces trois pôles constitutifs de l'activité des TRM peuvent être la source de contradictions et impliquer une recherche de compromis face à des dilemmes insolubles – par exemple entre le confort du patient et le respect des protocoles, la qualité des images et la réduction de la durée et de l'intensité de l'exposition aux radiations, l'information aux patients à partir d'un premier diagnostic de l'image et le cantonnement dans leur champ de compétence (responsabilité médicale), le respect du timing du service et la prise en charge des patients, etc.

Figure 1 : Modèle triadique du travail des TRM



Analyse et modélisation du travail des TRM en radio-oncologie

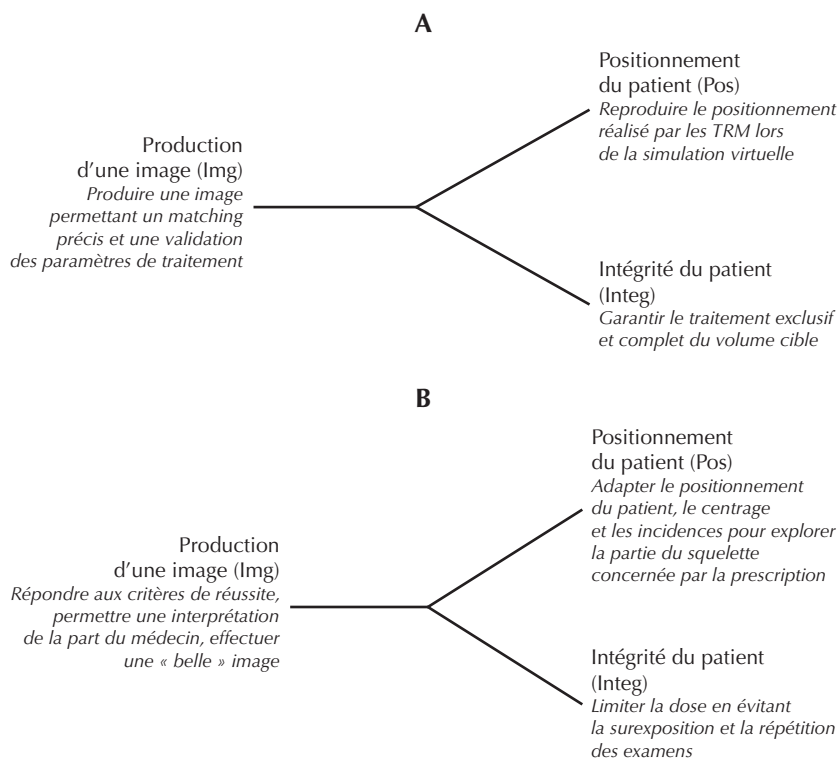
L'analyse du travail s'est ensuite poursuivie de manière intensive dans le service de radio-oncologie. Dans ce service, la radiothérapie est utilisée majoritairement comme technique médicale pour le traitement locorégional des cancers. Cette dernière consiste à délivrer des rayons de haute énergie dans le but de détruire les cellules cancéreuses.

Ce traitement est souvent associé à une chirurgie et/ou une chimiothérapie. Il est également utilisé pour soulager des symptômes liés à la maladie (douleurs, hémorragies, etc.). Les TRM ont une place importante à différents moments du traitement. Ils participent a) à la réalisation de la simulation virtuelle préalable, b) à la dosimétrie (sous certaines conditions d'expérience et de formation), et c) à l'administration du traitement lors des séances.

Cette analyse de l'activité des TRM en radio-oncologie a été conduite en référence au cadre théorique et méthodologique du *Cours d'action* (e.g. Theureau, 2006). Trois types de données ont été recueillies : a) des données d'observation, b) des données d'enregistrement en situation réelle de travail, et c) des données en verbalisation en cours d'entretiens d'auto-confrontation menés *a posteriori*. Elles ont ensuite été traitées à l'aide du cadre sémio-logique afin de reconstruire le cours d'action des TRM.

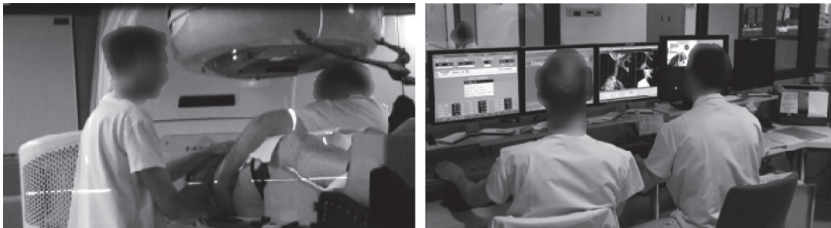
Les résultats ont montré qu'il était possible de décliner le modèle triadique positionnement-image-intégrité en radio-oncologie (fig. 2).

Figure 2 : Modèles triadiques du travail des TRM en radiothérapie (A) et en radiologie conventionnelle (B)



Concernant *le positionnement du patient*, l'activité des TRM lors des séances de radiothérapie se caractérise d'abord par le fait de chercher à reproduire le positionnement réalisé initialement lors de la simulation virtuelle (ou centrage)². Reproduire la position établie au centrage est une entreprise délicate, difficile, et quotidiennement remise en question malgré les nombreux repères topographiques. Cette complexité s'explique entre autres par la localisation thérapeutique ou par les transformations affectant le corps du patient au cours du traitement (amaigrissement, inflammation locale, douleur). Concernant *la production de l'image*, l'activité des TRM en radiothérapie consiste à vérifier la correspondance de l'image de référence produite lors de la simulation virtuelle (DDR) avec l'image du jour prise en salle afin de valider le positionnement du patient et d'administrer le traitement. Cette phase du travail est appelée *matching* (fig. 3). Enfin, *l'intégrité du patient* est également au cœur de l'activité des TRM en radio-oncologie. La radiothérapie se caractérise par sa dimension interventionnelle et une forte exposition aux rayons. Les TRM doivent s'assurer de ne pas surexposer les patients aux rayonnements mais aussi et surtout de circonscrire l'exposition au rayonnement dans une zone précise correspondante au volume cible. La prise en charge des patients est également spécifique. Les TRM suivent les patients durant plusieurs semaines à raison d'une séance par jour. À ceci s'ajoute le fait que la radiothérapie s'adresse à des patients majoritairement atteints de cancer et impliqués dans une phase soit curative ou palliative. Cette dimension curative ou palliative du traitement modifie de manière importante la prise en charge et oriente certaines décisions des TRM durant les séances de traitement (e.g. la précision de *matching* attendue).

Figure 3 : Illustration de l'activité des TRM lors du positionnement du patient et du *matching*



2. Cette phase consiste à définir à l'aide d'un CT-scan la balistique du traitement, autrement dit l'angulation des faisceaux et l'énergie nécessaire pour irradier la tumeur et épargner les organes à risques au voisinage du champ d'irradiation. Une fois la simulation terminée, l'ensemble des informations nécessaires pour la reproductibilité du positionnement sont rassemblées et consignées dans le système informatique.

Ces trois pôles sont également indissociables en radiothérapie. Le positionnement est, par exemple, constamment réalisé en lien avec la production de l'image et le *matching*. Lors du positionnement du corps du patient, les professionnels anticipent en partie la génération de l'image médicale du jour en projetant la position des organes cibles (et/ou à protéger) à partir des structures osseuses, des repères topographiques réalisés sur le patient et les moyens de contention, ou encore des lasers. Le positionnement est également intimement lié à la question de l'intégrité du patient. Les TRM prennent tout d'abord en compte la pénibilité et les douleurs associées au positionnement (en cherchant par exemple le positionnement le moins contraignant possible ou en réduisant au maximum le temps d'immobilisation). Mais un bon positionnement constitue d'abord et avant tout la première garantie d'un traitement précis et exclusif du volume cible. Les interactions des TRM avec les patients visent souvent en réalité à estimer leur état physique et psychologique, et à les rendre les plus collaborants possible dans l'optique d'aboutir à un positionnement précis et au maintien de la position.

Constitution et animation d'un groupe intermédiaire de conception

Un groupe « intermédiaire » a été constitué dans le cadre du service de radio-oncologie dans le but d'organiser la participation des TRM à la conception des futures situations de formation. Ce groupe « intermédiaire » était composé initialement de trois chercheurs et quatre TRM volontaires : un praticien-formateur (PF), un TRM expérimenté et présent depuis plusieurs années dans le service, une TRM expérimentée nouvellement arrivée dans le service, et une TRM novice entrant dans le métier. Cette démarche supposait l'engagement des TRM dans une pratique nouvelle, ne faisant l'objet ni d'une reconnaissance sociale immédiate ni d'une définition *a priori* très claire. Elle impliquait qu'ils acceptent a) de contribuer à une meilleure connaissance de leur travail (quitte à ce qu'il se voie transformé), b) d'alimenter la conception de situations de formation.

La première séquence de travail a été consacrée à a) déterminer collectivement les objectifs du groupe, b) stabiliser son organisation et son fonctionnement, et c) préciser l'engagement de chacun. Une discussion collective s'est ensuite engagée pour déterminer sur quels objets devait porter prioritairement le travail. Cette discussion a conduit le collectif à retenir la phase de *matching* comme première thématique de travail. Cette étape du traitement consiste à superposer les images de référence reconstruites au cours de la simulation virtuelle ou « images DRR » (i.e. Digitally Reconstructed Radiograph) avec celles du jour dans le but de rapprocher le plus possible le positionnement du patient de celui réalisé

lors du centrage (avec une tolérance inférieure à 3 mm). Il s'agit d'une activité délicate pour des TRM qui arrivent en radiothérapie. Elle ne fait pas l'objet d'un enseignement spécifique à la HEdS, et il est dit que la maîtrise du *matching* nécessite un an de pratique. Cette étape est déterminante dans la qualité du traitement puisqu'il s'agit de cibler le plus précisément possible la tumeur afin de maximiser l'efficacité du traitement sur cette zone, et de minimiser les dommages collatéraux sur les tissus sains et les organes avoisinants. Différentes décisions sont prises au cours de cette phase, comme le fait de modifier le positionnement, d'appliquer des corrections, et d'administrer ou non le traitement.

Différentes dimensions caractéristiques de l'activité des TRM au cours de cette phase de *matching* ont préalablement été isolées par les chercheurs : a) le caractère indéterminé de cette séquence de travail, b) son importante composante interprétative, c) son caractère collectif et distribué, d) l'importance du contexte partagé dans cette séquence collective, e) le travail de négociation et arbitrage entre différentes contraintes (e.g. inconfort du patient vs repositionnement), g) la définition individuelle et/ou collective de marges acceptables, et h) l'articulation entre vitesse et précision. Le travail du groupe intermédiaire s'est ensuite appuyé sur un corpus de dix-huit séquences de *matching* observées en situation réelle (avant la constitution du groupe) et ayant donné lieu à des auto-confrontations.

Le tableau suivant détaille les huit premières séances de travail du groupe intermédiaire, toutes orientées vers la conception d'un dispositif de formation pour le *matching* :

Tableau 1 : Synthèse des différentes séances de travail du groupe intermédiaire

Séance	Travail réalisé par le groupe intermédiaire	Commentaires
Séance 1	<ul style="list-style-type: none"> • Définition des objectifs et modalités de fonctionnement du groupe (e.g. contribution de chacun des acteurs, implication des autres TRM du service, position de la hiérarchie par rapport au groupe...). • Discussion du modèle triadique du travail en radio-oncologie. 	Contractualisation
Séance 2	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation d'un modèle provisoire de l'activité de <i>matching</i>. • Validation, amélioration, correction du modèle par le groupe. • Identification des éléments pouvant complexifier le <i>matching</i> (e.g. état du patient, caractère collaborant ou non du patient, techniques utilisées, moyens de contention, volume à traiter). 	Enquête conduite par le PF auprès des stagiaires (difficulté du <i>matching</i> en fonction de la localisation)

Séance	Travail réalisé par le groupe intermédiaire	Commentaires
Séance 3	<ul style="list-style-type: none"> • Mise à l'épreuve et validation du modèle à partir de données empiriques. • Analyse de l'activité de <i>matching</i> à partir d'enregistrements vidéo réalisés <i>in situ</i> : a) un traitement ORL (complexe), b) un traitement du rectum (complexe), et c) un traitement de l'encéphale (simple). • Démarche : 1) remise en situation fictive <i>via</i> la projection de la séquence vidéo (n'impliquant aucun des TRM du groupe), 2) arrêt du défilement de la vidéo par les membres du groupe dès qu'un élément possible, probable, ou fictif peut venir perturber l'activité des TRM au cours de la séquence visionnée, et 3) description de l'évolution possible de la situation dans le cas de la survenue de cet élément. 	Faire émerger des caractéristiques de l'activité en jouant sur la dimension mimétique
Séance 4	<ul style="list-style-type: none"> • Visionnement d'une situation de <i>matching</i> (complexe) impliquant les TRM du groupe. • Démarche identique à la séance précédente. 	Échec relatif de cette séance
Séance 5	<ul style="list-style-type: none"> • Focalisation sur les sous-séquences du <i>matching</i> posant des difficultés aux nouveaux entrants dans le service. • Analyse et mise en débat de l'activité des TRM au cours de ces sous-séquences à partir d'enregistrements vidéo réalisés <i>in situ</i> et d'entretiens d'auto-confrontation impliquant les membres du groupe. • Travail sur la construction de ressources vidéo pour la formation. 	Maquette d'un dispositif de vidéo-formation
Séance 6	<ul style="list-style-type: none"> • Travail sur la construction de ressources vidéo pour la formation : élargissement du corpus. • Mise en discussion d'extraits d'entretiens d'auto-confrontation : « se mettre à la place du patient » et « se mettre à la place du proton ». • Évocation de la possibilité de mise en place d'un jeu comme support de formation. 	Discussion sur un travail en dehors des séances Libre accès aux ressources
Séance 7	<ul style="list-style-type: none"> • Discussion sur des publications communes (revues professionnelles, colloques). • Présentation d'exemples de jeux coopératifs et échanges sur la construction d'un prototype prenant l'activité cible pour référence. 	
Séance 8	<ul style="list-style-type: none"> • Discussion sur des publications communes (revues professionnelles, colloques). • Présentation par le PF d'un prototype de jeu de plateau visant la formation au <i>matching</i>. • Discussion sur les liens avec l'activité cible et les évolutions possibles. 	Le jeu devient temporairement l'objet de travail du groupe
Inter-séance	<ul style="list-style-type: none"> • Réalisation par les TRM d'enregistrements vidéo de <i>matching</i> à des fins de vidéo-formation. • Utilisation et évaluation du prototype de jeu de plateau par les TRM (enregistrement de ces séances par les TRM). 	

QUELS ENSEIGNEMENTS POUR LES RECHERCHES TECHNOLOGIQUES EN FORMATION ?

Trois éléments importants dans le cadre de recherches technologiques font l'objet ici d'une discussion : a) la mise en œuvre d'enquêtes collaboratives, b) le recours à une démarche de conduite de projet, et c) la place et le rôle des modèles produits.

La mise en œuvre d'enquêtes collaboratives

Dans le cadre des recherches technologiques, les chercheurs se trouvent tirés hors des questions scientifiques, et incités à s'avancer dans le domaine des valeurs tout autant que dans celui des faits (Putnam, 2004). L'enquête ne vise pas à enregistrer d'une manière neutre et détachée le réel, pas plus qu'elle ne se déploie dans la nostalgie de pouvoir le faire ; elle cherche à créer du réel, du réel social, des situations nouvelles. Les chercheurs doivent inventer de nouveaux partenariats avec les praticiens ainsi que de nouvelles modalités d'enquête permettant notamment une articulation viable entre faits et valeurs.

Ces enquêtes réunissant praticiens et chercheurs ne constituent pas des méthodes de recherche au sens traditionnel, mais des pratiques collectives d'acteurs qui ont des attentes et des questions plutôt que des hypothèses, et dont le partage au moins partiel de ces attentes et la confiance des uns envers les autres sont des garanties de la validité des connaissances produites. Ces attentes sont praxéologiques et transformatives : il est attendu de ces enquêtes des transformations majorantes des situations, des activités et des acteurs. Elles supposent des définitions d'objets à la pertinence simultanément pratique et théorique, une inscription dans la durée, et la mise en intelligibilité des pratiques selon une coopération entre acteurs permettant un progrès cognitif/social que Putnam (2004) dénomme une avancée depuis le « valorisé au sein du collectif » vers « l'objectivement valable ». Zask (2004), s'inspirant de Dewey et de Peirce, qualifie pour sa part cette production d'*inter-objectivation*.

Dans le domaine de la formation, ces enquêtes ont la particularité de porter sur – et d'être tenues par – l'apprentissage et le développement des acteurs et de leur activité. L'apprentissage/développement est à la fois l'objet de l'enquête et la finalité qui la met en perspective. Le contrat passé avec les professionnels est ainsi triplement paradoxal : il implique la confiance qui ne peut pas être contractualisée, il porte sur des dynamiques de développement et d'apprentissage (qui sont imprévisibles et non contractualisables par principe), il boucle son contenu (le développement et l'apprentissage) sur un processus (le développement et l'apprentissage).

La conduite de projet

Dans le cadre de la conception de situations de formation, les chercheurs doivent être capables de structurer des rendez-vous entre les acteurs de l'institution et/ou de l'organisation de façon à pouvoir influencer les choix et décisions relatives à la formation. Cela implique de développer une compétence d'intervention « dans » et « sur » les situations de gestion dans lesquelles les orientations et les décisions de formation se prennent. La présence dans ces lieux est déterminante dans les moments clés du processus de conception. Le chercheur doit également se positionner explicitement par rapport aux différents acteurs et trouver pour chacun d'eux le mode d'implication le plus favorable à la réussite du projet. Ces différents éléments relèvent de ce que les ergonomes appellent la conduite de projet (e.g. Daniellou, 2004 ; Daniellou & Martin, 2007). Dans le cadre de notre étude, deux points ont été essentiels : a) l'instauration d'un pilotage politique et l'engagement des chefs de service et chefs TRM, et b) l'instruction des choix au sein de réunions associant les TRM et les chefs TRM. Ces deux éléments ont notamment permis de relier la commande de l'institution et les besoins du collectif TRM.

Les chercheurs doivent également être en mesure d'identifier voire de créer des espaces de discussion et de délibération. Dans notre cas, un soin extrême a été apporté au fait de tenir informés les acteurs de l'avancement des travaux. Chaque fois que nécessaire, des réunions d'information détaillées sur la recherche en cours et sur les résultats ont eu lieu, que ce soit à l'occasion de séminaires de département et/ou lors des réunions de service. Ce travail de mise en visibilité de la part des chercheurs n'avait pas pour unique objectif de faire état de l'avancement des recherches. Il s'agissait aussi et surtout de mettre en place des « boucles de confiance » (Crozier, 1995) indispensables pour a) maintenir des conditions favorables à l'enquête de terrain (e.g. rassurer les participants sur l'exploitation des données issues des entretiens), et b) s'engager dans un travail d'enquête et de conception plus collaboratif. Il est intéressant de noter que ce mécanisme des boucles de confiance impose parfois aux chercheurs de se confronter aux professionnels et d'avancer sur le terrain de la conception en étant pleinement conscients de l'incomplétude des données ou des analyses.

Rôle et place des modèles

Le travail de modélisation est central dans le cadre de recherches technologiques : a) il concrétise la relation organique entre la phase empirique et la phase de conception, et b) il fournit un socle pour anticiper

la pratique future dans le cadre de la conception. Ce que nous aimerions souligner ici, c'est le rôle déterminant joué par le modèle triadique du travail de TRM dans notre recherche. La présentation de ce modèle a d'abord été un moyen de renforcer la collaboration avec les TRM. Ce modèle a notamment permis de a) sceller la collaboration entre les chefs TRM, les TRM, les formateurs HEDS, et les chercheurs, b) et d'installer une confiance quant à la capacité des chercheurs à rendre compte de la complexité et de la singularité du travail de TRM, et à présenter des résultats sans compromettre les TRM ayant participé aux entretiens.

Pour les professionnels, le modèle triadique a eu l'intérêt ou le pouvoir de créer de l'étrangeté à l'intérieur même de la familiarité qu'ils expérimentent quotidiennement dans le cours de leur pratique, mais ce modèle reste en permanence falsifiable par les propositions mêmes qu'il suscite. Il éveille la curiosité et, sur un plan méthodologique, démontre le gain de connaissances que produit l'observation de sa propre activité. Il est d'ailleurs intéressant de noter ici que l'enquête collaborative, la conduite de projet et la confrontation aux modèles ont été à chaque fois des opportunités de développement des acteurs, des activités, et/ou des organisations (e.g. Barcellini, Van Belleghem, & Daniellou, 2013).

Ce modèle triadique, comme tous les modèles, est une simplification abstraite et provisoirement utile. Il peut être considéré comme un objet, au sens pragmatique du terme (Zask, 2004). Le modèle est donné au terme du processus d'inter-objectivation, comme quelque chose dont on ne rencontre aucune raison sérieuse de douter de la réalité, et qui permet de créer une convergence entre les activités présentes ou futures de personnes différentes ou individualisées. À cet égard, il ne s'impose pas au même titre à tout le monde, mais permet uniquement des convergences entre des expériences plurielles et leur unification au sein d'une même expérience ou d'une série d'expériences.

Les possibles ouverts en termes de formation des techniciens en radiologie médicale

Trois contributions à la formation sont envisagées dans le cadre de cette partie : a) la formation à partir d'un modèle non clivé de l'activité des TRM, b) le développement d'une plateforme de vidéo-formation pour le *matching*, et c) la mise en place d'un laboratoire du changement pérenne dans le service.

Former à partir d'un modèle non clivé de l'activité des TRM

Une des premières conséquences de nos observations dans le domaine de la formation est la remise en question de la distinction entre deux groupes de compétences – techniques et relationnelles – dans les pratiques et en formation (Fristalon & Durand, 2008). Cette première proposition en lien avec le modèle triadique discuté plus haut dépasse la modification ou la conception d'un dispositif ou d'une situation de formation. Elle correspond en réalité à une redéfinition structurelle et à plus grande échelle de l'ensemble des espaces de formation (e.g. découpage modulaire, recours à la simulation, etc.).

La division du travail en une composante technique et une composante relationnelle est particulièrement répandue et la formation des TRM ne fait pas exception. Cette distinction est accentuée par les revendications professionnelles qui font de la « relation au patient » un élément incontournable de la définition du métier et de son positionnement (pour ne pas dire sa reconnaissance) dans le domaine de la santé. Les professionnels exerçant ce métier militent à l'encontre d'une perception de l'acte réduit à sa stricte dimension technique, et mettent en avant des compétences relationnelles qui s'écartent de la métaphore du « presse-bouton » qui a pu parfois être attachée au métier de TRM. La mise en visibilité de cette dimension relationnelle du travail des TRM trouve des prolongements multiples dans les dispositifs et les pratiques de formation.

La dichotomie entre des dimensions techniques et relationnelles est basée implicitement sur une conception ancienne mais toujours en vigueur selon laquelle il n'y a pas de technique dans le relationnel ni de relation dans la technique. La composante technique est comprise comme une mécanique déshumanisée ou non humanisée, une séquence d'actions efficaces, codifiées, formalisées. Les techniques radiologiques sont ainsi conçues comme modélisables et transmissibles en termes de séquences invariantes d'actions pertinentes. La composante relationnelle, elle, est constituée d'éléments psycho-sociaux tels que les émotions, les affects, l'empathie, le soutien psychologique. Elle est conçue comme une relation intersubjective non modélisable, non déterminée, difficilement transmissible, et s'acquérant par la pratique. Cette conception de la technique conduit à une procéduralisation excessive éloignant du travail réel (définition de bonnes procédures à adopter dans des situations de travail délimitées *a priori*) et déléguant aux formés la responsabilité de reconstituer en situation la totalité préalablement déconstruite par le formateur (la formation étant limitée à l'apprentissage de ces procédures par les formés avant leur mise en pratique en contexte).

Rompre avec cette dichotomie permet aussi d'interroger en formation le rôle constitutif et constituant des objets techniques dans l'activité des TRM. Les objets techniques ne sont pas inertes dans les mains des TRM – qui seraient les seules sources d'initiative, de décision et d'action – mais sont dotés de pouvoirs d'action généralement oubliés ou masqués. Ils sont des agents de liaison et des partenaires bienveillants de l'action individuelle ou collective. Porteurs de subjectivité, d'intelligence et de pouvoir d'action, ils sont dépositaires des intentions et des moyens d'action que leurs concepteurs ont intégrés dans des formes et dans une matérialité ; ils nous « rendent en retour intelligents » et capables d'agir. Les objets techniques sont des hybrides (mi-humains, mi-« non-humains »), de même que les TRM qui se construisent dans des pratiques profondément médiées et enrichies par ces objets techniques.

Développement d'une plateforme de vidéo-formation au *matching*

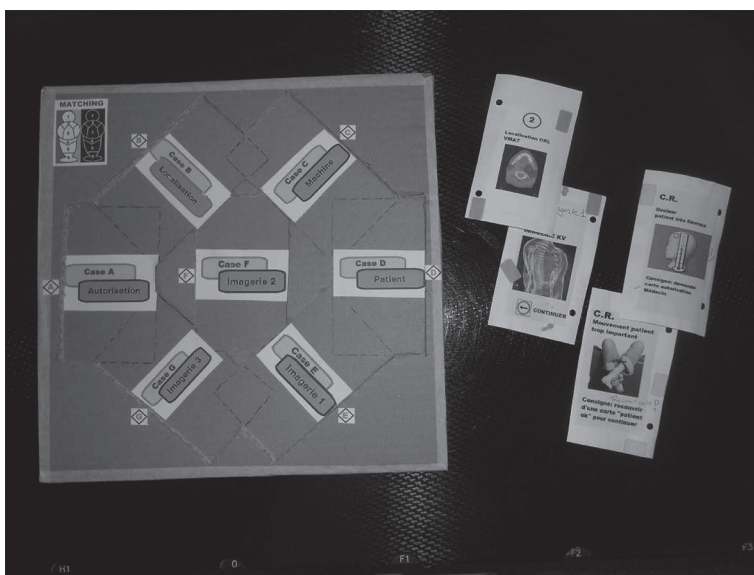
La deuxième contribution à la formation des TRM concerne la création d'un espace de formation innovant mobilisant la vidéo-formation et pouvant être utilisé à l'intérieur du service de radiothérapie et/ou à la HEdS. Une maquette visant à former les stagiaires et TRM débutants au *matching* est actuellement en cours d'élaboration. L'objectif est de concevoir une plateforme de vidéo-formation privilégiant « une entrée activité » en partant du constat que les données de recherche recueillies dans le cadre de l'analyse de l'activité de TRM en situation réelle de travail peuvent devenir des artefacts efficaces de la formation. Bien évidemment, la philosophie de la plateforme vise à ne pas dissocier la séquence de *matching* des problématiques de positionnement et d'intégrité/sécurité du patient. Ainsi, chaque ressource conçue pour former au *matching* est reliée d'une manière ou d'une autre à la relation au patient, à son accueil, à son positionnement, à son état de santé physique et psychologique, à sa pathologie, au type de traitement, aux enjeux de sécurité du patient, etc.

La première étape consiste à alimenter l'espace de formation à partir des résultats de l'analyse de l'activité réelle des TRM pour définir les situations problématiques ou prometteuses dont la maîtrise par les TRM constitue un objectif d'apprentissage (e.g. Ria & Leblanc, 2011). Il s'agit notamment de s'assurer que la formation prenne pour référence l'activité type des TRM lors du *matching*. La deuxième étape consiste à agencer ces situations problématiques ou prometteuses afin qu'elles coïncident avec la trajectoire professionnelle des formés. Ceci implique d'analyser l'activité de TRM novices entrant dans le métier afin d'identifier l'évolution de leurs dispositions à agir. Ce travail d'identification

et d'agencement des situations problématiques ou prometteuses permet de faire démarrer la formation sur des contenus correspondant aux préoccupations des formés. Le groupe intermédiaire est directement impliqué dans ce processus d'identification des situations problématiques ou prometteuses, et participe à la construction de ressources pour alimenter la plateforme.

Actuellement, nous étudions la possibilité d'articuler la plateforme de vidéo-formation avec le jeu de plateau en cours de développement dans le groupe intermédiaire (fig. 4). Notre hypothèse est que l'activité se transforme lorsqu'elle présente une complexité particulière qui la distingue d'un engagement exclusivement pragmatique, direct, sérieux et utilitaire. L'objectif est donc double : a) permettre aux formés de s'engager dans une expérience proche de l'activité cible, et b) encourager la présence d'éléments expérientiels de l'ordre de la duplicité, de la feinte, de la métaphore, du jeu... Les dispositifs de vidéo-formation et les jeux ont notamment ce point commun de favoriser une expérience mimétique (e.g. Durand et al., 2013). Ce registre d'expérience est pour nous particulièrement porteur de transformations en raison des décalages, concentrations, dédoublements, détournements, décentrations... qu'il génère. Il permet notamment des transformations de l'ordre de l'imaginaire et de la création ou de l'invention.

Figure 4 : Jeu de plateau développé par les TRM dans le cadre du groupe intermédiaire



Mise en place d'un laboratoire du changement

La troisième contribution à la formation, encore à l'état d'hypothèse de travail, serait de contribuer à la mise en place dans le service d'un laboratoire du changement plus ou moins autonome, permanent, et institutionnalisé prenant appui sur l'expérience du groupe intermédiaire. Les recherches que nous conduisons comportent de plus en plus souvent un volet sur l'autonomisation des professionnels et sur la stabilisation/pérennisation des innovations. Les transformations impulsées par les chercheurs sont censées porter le germe d'une dynamique susceptible de s'auto-alimenter. La notion de laboratoire du changement nous apparaît être une piste particulièrement prometteuse dans le domaine (e.g. Lussi Borer, Ria, Durand, & Muller, 2014). Cette notion renvoie à une modalité d'intervention spécifique développée dans le cadre de la théorie historico-culturelle de l'activité (CHAT) (e.g. Engeström, Virkkunen, Helle, Pihlaja, & Poikela, 1996 ; Virkkunen & Newnham, 2013 ; Yvon, dans cet ouvrage). Nous allons en détailler ici les principales caractéristiques et la ré-interprétation que nous en proposons dans le cadre de notre approche théorique.

Cette modalité d'intervention se base sur deux principes centraux (Engeström, 2007) : a) le principe de double stimulation, et b) le principe de mouvement ascendant de l'abstrait au concret. Le principe de double stimulation renvoie au fait que, confrontés à des problèmes, les êtres humains emploient des artefacts externes qu'ils transforment en signes en leur donnant une importance particulière. Ces signes sont utilisés comme une seconde stimulation – en réponse à la première stimulation qui est le problème lui-même – avec l'aide de laquelle l'acteur reprend le contrôle sur son action et construit une nouvelle compréhension du problème initial. La notion de mouvement ascendant de l'abstrait au concret est quant à elle une sorte d'idée générale, notamment présente dans le concept d'apprentissage expansif, permettant de comprendre le changement dans l'activité humaine. Le principe consiste à identifier une abstraction liminaire ou première (*germ cell*) suffisamment féconde grâce à laquelle il est possible de connecter plusieurs éléments dans une nouvelle vision concrète ou un modèle de transformation des pratiques³. Cette abstraction initiale, répondant à une relation explicative simple, est ensuite travaillée, enrichie et transformée par étapes

3. Ce mouvement ascendant de l'abstrait au concret suit une logique hégélienne. Dans le sens commun, l'abstrait consiste en quelque chose de théorique et le concret en un objet matériel. C'est presque le contraire ici : l'idée d'abstraction est quelque chose de séparé, d'isolé de la richesse concrète d'un ensemble ou d'un système. On observe ici un point de rencontre possible avec la notion de *concrétisation* mobilisée dans le cadre de nos recherches (Durand, Poizat, & Goudeaux, à paraître ; Simondon, 2005). Ainsi, une bonne abstraction initiale doit permettre de séparer pour faire apparaître une sorte de relation interne cruciale à partir de laquelle il serait possible de construire une nouvelle concrétisation. L'abstrait n'est donc pas ici le résultat, mais seulement un moyen qui permet d'atteindre un nouveau stade dans la concrétisation.

pour devenir un système explicatif *concret* et aboutir à des réalisations effectives. Le principe de double stimulation agit ici comme un point de départ permettant la formulation de l'abstraction première. L'objectif visé au final est le développement d'une agentivité transformatrice. Autrement dit, il s'agit d'amener les participants à s'engager collectivement dans la transformation de leurs pratiques. Il s'agit donc d'une manière originale de voir l'agentivité puisqu'elle trouve ici son origine dans la rencontre et l'examen de tensions et de contradictions dans et par la pratique collective.

Le dispositif classique consiste à réunir différents acteurs autour d'une multitude de ressources organisées selon trois catégories : « confrontation » (*mirror*), « idées et outils » (*ideas, tools*), et « modèles » (*model, vision*). La première catégorie vise à confronter les acteurs à des données concrètes sur l'activité telle qu'elle se déroule en situation afin de pointer des problèmes, des difficultés, ou des innovations individuelles. L'objectif est de documenter la situation faisant problème (stimulation première). La catégorie « modèles » met les participants en présence de modèles représentant le système d'activité à différents moments de son évolution. Le modèle général du système d'activité d'Engeström (1987) joue ici la fonction de stimulation secondaire. Les sources de perturbations et les problèmes récurrents qui se produisent dans le travail quotidien sont tracés et conceptualisés comme des tensions et contradictions internes au système d'activité. Ce modèle est également utilisé pour analyser les possibilités de changement et anticiper sur une possible activité future. Le modèle idéal-typique du processus d'expansion et de transformation du concept d'une activité est également fréquemment mobilisé pour aider les acteurs à comprendre qu'ils accomplissent une transformation similaire. Enfin, la catégorie « idée et outils » est réservée à un niveau intermédiaire de généralisation établi dans la discussion et au cours de l'utilisation des modèles.

En conclusion, notre recherche sur le terrain de la radiologie médicale augure pour nous de dispositifs nouveaux, encore au stade expérimental, caractérisés par la structuration simultanée d'un observatoire et d'un laboratoire mettant le travail « au travail ». Différents points communs peuvent être observés entre le travail réalisé dans le groupe intermédiaire et les laboratoires du changement développés dans une perspective historico-culturelle : a) le souhait de rompre avec les interventions linéaires classiques, b) le fait de mettre l'activité au centre du dispositif de formation, c) le recours aux données de recherche dans le dispositif de formation ou en amont, et d) l'importance accordée à la modélisation dans la démarche de recherche et/ou d'intervention. Ceci étant, des divergences théoriques importantes existent entre l'approche historico-culturelle de l'activité et le cadre théorique du *cours d'action*. C'est pourquoi nous avons engagé un travail de transposition et de conceptualisation de la notion de laboratoire du changement dans le cadre du programme de recherche *cours d'action* (tableau 2). Des recherches complémentaires sont

bien évidemment nécessaires pour préciser et tester cette notion, qui reste encore largement à explorer, de laboratoire *cours d'action*.

Tableau 2 : Points de divergences entre les laboratoires du changement CHAT et du cours d'action

	Laboratoire du changement CHAT	Laboratoire du changement Cours d'action
<i>Notion d'activité</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Distinction entre opération, action et activité • L'activité comme formation systémique 	<ul style="list-style-type: none"> • Distinction fondatrice entre tâche et activité • L'activité est conçue comme tout ce que font réellement les gens lorsqu'ils sont impliqués dans une pratique sociale
<i>Conceptualisation du développement et/ou de la transformation de l'activité</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Rôle déterminant des contradictions dans l'activité et son développement • Apprentissage expansif 	<ul style="list-style-type: none"> • Appropriation/individuation • De l'actualisation des ouvertures à la typicalisation de l'actualisé • Articulation des registres du potentiel, de l'actuel et du virtuel
<i>Modèles mobilisés</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Un modèle générique représentant l'organisation systémique de l'activité 	<ul style="list-style-type: none"> • Des modèles empiriques locaux (e.g. modèle triadique en radiologie)
<i>Données empiriques exploitées</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Des enregistrements audio-visuels • Des données issues d'entretiens • Des traces matérielles de l'activité (e.g. écrits, procédures) 	<ul style="list-style-type: none"> • Des enregistrements audio-visuels • Des données issues d'entretiens d'auto-confrontation • Des traces matérielles de l'activité (e.g. écrits, procédures)
<i>Expérience recherchée dans le cadre du laboratoire</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Créer une dialectique entre l'implication émotionnelle et la distanciation intellectuelle source d'un processus réflexif • Aider les praticiens à s'exprimer sur différents niveaux allant d'observations concrètes à des généralisations de différents niveaux • Créer un espace de débats et de négociations 	<ul style="list-style-type: none"> • Favoriser une expérience mimétique (i.e. une expérience ressemblant à une autre tout en étant non réductible à cette dernière) • Engager les participants dans une sorte d'intentionnalité double, propice aux apprentissages
<i>Principes sous-jacents</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Double stimulation • Mouvement ascendant de l'abstrait au concret • Agentivité transformatrice 	<ul style="list-style-type: none"> • Imagination et invention • Objet temporel et rétention tertiaire • Espace d'actions encouragées
<i>Mobilisation du laboratoire</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Intervention formative • Mise en place d'un changement socio-technico-organisationnel 	<ul style="list-style-type: none"> • Intervention formative • Mise en place d'un changement socio-technico-organisationnel • Conception de dispositifs de formation

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Akrich, M., Callon, M., & Latour, B. (1991). L'art de l'intéressement. In D. Vinck (Ed.), *Gestion de la recherche : nouveaux problèmes, nouveaux outils* (pp. 27-52). Bruxelles : De Boeck.
- Barcellini, F., Van Belleghem, L., & Daniellou, F. (2013). Les projets de conception et le développement des activités. In P. Falzon (Ed.), *Ergonomie constructive* (pp. 191-206). Paris : Puf.
- Béguin, P., & Cerf, M. (2004). Formes et enjeux de l'analyse de l'activité pour la conception des systèmes de travail. *Activités*, 1(1), 54-71.
- Crozier, M. (1995). *La crise de l'intelligence*. Paris : Interéditions.
- Daniellou, F. (2004). L'ergonomie dans la conduite de projets de conception de systèmes de travail. In P. Falzon (Ed.), *Ergonomie* (pp. 359-373). Paris : Puf.
- Daniellou, F., & Martin, C. (2007). La formalisation de l'intervention en ergonomie : des contextes et des rencontres. *Éducation permanente*, 170, 63-75.
- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. Une approche enactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage : développement. *Éducation et didactique*, 2(3), 69-93.
- Durand, M. (2009). Analyse du travail dans une visée de formation : cadres théoriques, méthodes et conception. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle, & J.-C. Ruano-Borbalan (Eds), *Encyclopédie de la formation* (pp. 827-856). Paris : Puf.
- Durand, M., Goudeaux, A., Horcik, Z., Salini, D., Danielian, J., & Frobert, L. (2013). Expérience, mimésis et apprentissage. In L. Albarello, J.-M. Barbier, E. Bourgeois, & M. Durand (Eds), *Expérience, activité, apprentissage* (pp. 39-64). Paris : Puf.
- Durand, M., Poizat, G., & Goudeaux, A. (à paraître). Individuation, pensée de la formation et technologie éducative : une lecture de Simondon selon une perspective enactive et développementale. In J. Baillé (Ed.), *Du mot au concept : l'individu*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding : An activity theoretical approach to developmental research*. Helsinki : Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (2007). Putting Vygotsky to work : The Change Laboratory as an application of double stimulation. In H. Daniels, M. Cole, & J.V. Wertsch (Eds), *The Cambridge companion to Vygotsky* (pp. 363-381). Cambridge : Cambridge University Press.
- Engeström, Y., Virkkunen, J., Helle, M., Pihlaja, J., & Poikela, R. (1996). The change laboratory as a tool for transforming work. *Lifelong Learning in Europe*, 1, 10-17.
- Enlart, S. (2009). La conception des dispositifs de formation, parent pauvre de l'ingénierie ? In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle, & J.-C. Ruano-Borbalan (Eds), *Encyclopédie de la formation* (pp. 493-504). Paris : Puf.
- Estival, C. (2009). *Corps, imagerie médicale et relation soignant-soigné : étude anthropologique au centre de cancérologie*. Paris : Seli Arslan.
- Fristalon, I., & Durand, M. (2008). Travail inter-actif et formation professionnelle : analyse et réflexion à partir du cas des soins infirmiers. In L. Filliettaz & M.-L. Schubauer-Leoni (Eds), *Processus interactionnels et situations éducatives* (pp. 275-298). Bruxelles : De Boeck.
- Jorge, J., & Scheller, L. (2013). Analyse des fonctions et des effets de l'activité communicative des techniciens en radiologie médicale (TRM). In D.R. Kouabenan, M. Dubois, M.-E. Bobillier Chaumon, P. Sarnin, & J. Vacherand-Revel (Eds), *Conditions de travail, évaluation des risques, et management de la sécurité* (pp. 121-132). Paris : L'Harmattan.
- Lussi Borer, V., Ria, L., Durand, M., & Muller, A. (2014). How do teachers appropriate learning objects through critical experiences ? A study of a pilot in-school collaborative video learning lab. *Form@re*, 14, 63-74.

- Mollo, V., Pernet, A., Moutel, G., Duchange, N., & Giraud, P. (2011). Le patient peut-il et doit-il participer à la gestion des risques en radiothérapie ? *Cancer/Radiothérapie*, 15, 176-181.
- Nascimento, A., & Falzon, P. (2009). Produire la santé, produire la sécurité : récupérations et compromis dans le risque des manipulatrices en radiothérapie. *Activités*, 6(2), 3-23.
- Olry, P., & Vidal-Gomel, C. (2011). Conception de formation professionnelle continue : tensions croisées et apports de l'ergonomie, de la didactique professionnelle et des pratiques d'ingénierie. *Activités*, 8(2), 115-149.
- Putnam, H. (2004). *Fait/valeur : la fin d'un dogme et autres essais*. Paris : Éditions de l'éclat.
- Ria, L., & Leblanc, S. (2011). Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants : enjeux et processus. *Activités*, 8(2), 150-172.
- Simondon, G. (2005). *L'invention dans les techniques*. Paris : Seuil.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action. Méthode développée*. Toulouse : Octarès.
- Virkkunen, J., & Newnham, D.S. (2013). *The Change Laboratory : A tool for collaborative development of work and education*. Rotterdam : Sense Publishers.
- Zask, J. (2004). L'enquête sociale comme inter-objectivation. *Raisons Pratiques*, 15, 141-163.

**ANALYSE DU TRAVAIL
ET
FORMATION DE FORMATEURS**

De l'analyse de l'activité de l'enseignant à la formation des formateurs Le cas de l'enseignement des mathématiques dans le secondaire

**Janine Rogalski & Aline Robert
Université Paris Diderot – Paris 7**

INTRODUCTION

La formation des enseignants ciblée sur leurs pratiques donne lieu à une problématique largement développée dans différentes communautés de recherche, directement ou à travers la formation de leurs formateurs. Ces dernières études relèvent elles-mêmes de cadres théoriques contrastés, tous rattachés à la théorie de l'activité : on peut ainsi opposer – très schématiquement – la didactique professionnelle qui a mis au centre la conceptualisation dans et pour l'action (Pastré, 1999, 2011), et l'approche de l'énaction dans le développement des enseignants (Durand, 2009). Par ailleurs, des démarches relevant d'un même cadre prennent plus ou moins directement en compte les contenus de l'enseignement pour étudier le travail et la formation de l'enseignant. Celui-ci peut ainsi être considéré d'un point de vue interactionniste en tant qu'acteur agissant sur d'autres humains (Vinatier, 2009). Son travail peut aussi être analysé à partir d'un questionnement sur l'activité de l'enseignant et les acquisitions des élèves dans un domaine donné – la lecture dans l'enseignement primaire (Goigoux, 2007), les mathématiques dans l'enseignement secondaire général dans l'orientation que nous présentons ici.

Pour étudier la formation d'enseignants du secondaire et celle de leurs formateurs, nous nous inscrivons dans plusieurs perspectives. Dans un premier temps, pour étudier les pratiques, nous avons proposé une « Double approche » (Robert & Rogalski, 2002) qui « croise » psychologie

ergonomique et didactique des mathématiques : on considère les pratiques de l'enseignant comme celles d'un professionnel exerçant un métier avec son système de contraintes et de ressources. Ces pratiques, configurées par les mathématiques particulières en jeu, visent les apprentissages des élèves et sont appréciées grâce à des analyses didactiques (Robert, 2001 ; Vandebrouck, 2013). La Double approche a été particulièrement utilisée dans des recherches sur l'activité de l'enseignant en classe (Robert & Rogalski, 2005 ; Vandebrouck, 2013). Nous faisons intervenir par ailleurs la didactique professionnelle qui s'intéresse au développement professionnel et aux processus de formation, particulièrement en termes de conception de situations de formation et d'analyse du rôle de médiation du formateur.

Dans la première partie de ce chapitre, nous présentons brièvement les éléments des cadres de la psychologie ergonomique et de la didactique professionnelle que nous convoquons pour analyser les pratiques de l'enseignant en classe et pour discuter de la formation des formateurs. En psychologie ergonomique, nous mettons en avant le modèle de double régulation de l'activité (Leplat, 1997 ; Rogalski, 2003, 2012) qui en présente les déterminants « externes » et « internes » ainsi que les effets en retour. Du côté de la didactique professionnelle, l'accent est mis sur le développement au long cours et sur l'intervention de médiation des formateurs dans la réflexion sur l'activité.

Dans la seconde partie, nous nous centrons sur le cas de l'enseignant de mathématiques. La Double approche est présentée pour analyser son activité dans et pour la classe, et plus largement ses pratiques. Nous nous centrons ensuite sur les relations entre le travail de l'enseignant, les activités des élèves dans la classe et les apprentissages auxquels celles-ci peuvent donner lieu à terme. Nous considérons ces relations comme un composant clé du métier d'enseignant de mathématiques, qui doit être pris en charge dans leur formation. La démarche de recherche sur les pratiques de l'enseignant conduit à des inférences sur les lignes essentielles d'une démarche de formation des enseignants et des formateurs en amont de celle-ci. Dans la troisième partie, nous présentons l'exemple d'une formation donnée depuis une quinzaine d'années. Les cadres théoriques précédents conduisent à identifier précisément à quelles difficultés et à quels objectifs on a cherché à répondre, et comment. La dynamique du fonctionnement de la formation de formateurs dans le dispositif retenu est ensuite détaillée. La conclusion revient sur les spécificités de cette formation et sur des questions ouvertes.

Notons que dans ce texte, nous utilisons le terme « pratiques » selon l'usage général dans le domaine de l'éducation : l'ensemble de ce que fait l'enseignant en réponse à l'ensemble de ses tâches ou, de manière plus spécifique ici, à celles qui découlent de sa mission d'intervention pour

faire apprendre les mathématiques aux élèves. Le terme « activité » renvoie en psychologie ergonomique à ce que l'enseignant déploie – et qui n'est pas complètement observable – lorsqu'il réalise une de ses tâches¹. Le terme « pratique » a une acception plus large, et connote souvent une régularité. Le terme « travail » renvoie à la fois aux tâches et à leur contexte (la *situation* de travail) et à ce qui est attendu ou réalisé par l'acteur qui y répond. Quant au terme « métier », il présente une dimension sociale, exprimée en particulier dans les qualifications et les formations instituées.

OUTILS CONCEPTUELS DE PSYCHOLOGIE ERGONOMIQUE ET DE DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE

Nous reprenons d'abord deux distinctions de la théorie de l'activité élaborée par Leontiev (1975). D'une part, la distinction tâche/activité : la tâche est un « *but à atteindre sous certaines conditions* », l'activité est tout ce que réalise le sujet, matériellement et mentalement, lorsqu'il accomplit la tâche (Leplat & Hoc, 1983). D'autre part, la relation activité/action/opération, qui oriente l'analyse de l'activité : celle-ci est réalisée par des actions, l'action elle-même se caractérise par l'objet qu'elle transforme (et le produit qu'elle permet d'obtenir) et les opérations qui la composent (Savoyant, 1979/2010).

En psychologie ergonomique, le modèle de double régulation de l'activité fournit un cadre qui permet d'orienter l'analyse de l'activité selon différentes perspectives (Leplat, 1997). En didactique professionnelle, nous nous référons à une « lignée » initialement située dans une perspective piagétienne de conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1990), qui a ensuite pris en compte l'analyse de l'activité en référence à Leontiev et à Leplat (Pastré, 2007, pp. 81-82).

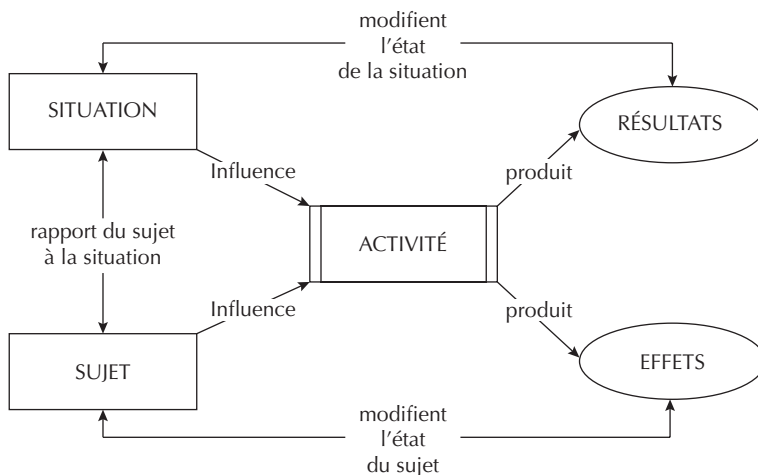
Le modèle de double régulation de l'activité en psychologie ergonomique

Le modèle de double régulation distingue les déterminants de l'activité « internes » au sujet acteur et ceux qui lui sont « externes » : le but et les conditions de la tâche qui sont considérés dans un contexte large incluant le niveau institutionnel – ce que nous appelons « situation ». Cela conduit

1. L'utilisation du pluriel « activités » peut être liée à la prise en compte des composants d'une tâche – l'activité de réalisation de la tâche globale comporte alors des activités de réalisation des composants – ou à la réalisation de différentes tâches.

à un schéma (fig. 1) modifiant légèrement celui de Leplat (Rogalski, 2003, 2013). L'enseignant de mathématiques agit essentiellement en donnant d'abord des tâches aux élèves, destinées à donner du sens à l'introduction de nouvelles connaissances ou à faire fonctionner des connaissances déjà amorcées, en intervenant ensuite sur le cours de l'activité des élèves dans la réalisation de ces tâches. Son activité en classe dépend des élèves, du programme, des contraintes du métier, etc. ; elle dépend aussi de l'insertion de la séance dans un scénario d'ensemble. Les effets sur la situation (« boucle du haut » du schéma) concernent au premier chef les rapports élèves/mathématiques – à travers l'activité des élèves sur les tâches prescrites. On doit aussi intégrer dans l'analyse la médiation réalisée par l'enseignant².

Figure 1 : Schéma de double régulation de l'activité (d'après Leplat, 1997, et Rogalski, 2003)



Le même schéma est applicable à l'élève lorsqu'il réalise les tâches qui lui sont prescrites par l'enseignant, d'où l'importance des outils pour analyser celles-ci. Ces outils issus de la didactique des mathématiques (cf. Double approche) sont un objet explicite de la formation des formateurs (cf. *infra*, « Objectifs et difficultés spécifiques de la formation de formateurs »). L'exploitation de la figure 1 est sous-jacente à un travail de « remontées » vers les choix de l'enseignant, mais ces « remontées » se feront « en acte », contextuellement, pour les participants : l'analyse de l'activité selon la figure 1 n'est pas un objet explicite de la formation.

2. L'analyse de l'articulation de l'activité de l'enseignant avec celle des élèves en classe est développée dans Rogalski (2012).

Pour exploiter ce schéma de double régulation, il faut enfin spécifier les propriétés de l'objet et des moyens d'agir sur lui. Ici, il s'agira de la relation élèves/contenus mathématiques, et plus particulièrement de l'articulation entre les tâches données par l'enseignant (leur détermination est une tâche critique de l'enseignant), l'activité mathématique propre des élèves (au cours du déroulement de la séance, géré par l'enseignant) et les apprentissages possibles liés à cette activité (« boucle du bas »)³. Nous précisons plus bas comment la Double approche intègre une telle spécification.

Didactique professionnelle, dynamique du développement et médiation du formateur

Vis-à-vis du modèle de double régulation, la didactique professionnelle est centrée sur le développement du sujet (visant le fonctionnement de la « boucle du bas » du schéma). Selon la temporalité dans laquelle on considère l'activité de l'enseignant, il s'agira – à court terme – d'ajustement de son action dans une micro genèse (régulation fonctionnelle), ou – à long terme – de macro genèse, avec accommodation de sa conceptualisation et de ses schèmes d'action (régulation structurelle). Rien n'assure pour autant qu'un développement (majorant) ait nécessairement lieu. Il s'agit alors de concevoir des situations didactiques ou d'identifier des situations professionnelles « candidates » à provoquer ce développement.

En fait, la complexité de l'activité professionnelle, du fait de la multiplicité des déterminants et de leurs interactions, de l'existence fréquente de conflits de buts (ou de valeurs), appelle une intervention d'étayage de la part du formateur ou de l'encadrant pour « tirer » l'apprenant vers la compétence d'un professionnel (même débutant). En effet, après Piaget, Pastré (2011) a souligné le rôle, dans le développement, que joue la réflexion du sujet sur son activité. Il a aussi mis en avant le rôle des formateurs lors de *débriefings* pour aider l'acteur à prendre conscience des relations entre l'activité déployée et ses résultats. C'est Bruner (Wood, Bruner, & Ross, 1976) qui a développé le concept de Vygotsky de zone proximale de développement (ZPD) – zone de ce que l'enfant ne sait pas (encore) faire seul mais peut faire avec l'aide d'un autre « mieux sachant » – en proposant un cadre d'analyse de l'activité d'étayage de ce « mieux sachant » (*scaffolding*). L'importance de cette médiation appelle à utiliser ou concevoir des outils appropriés d'analyse de l'activité ; elle appelle aussi à élaborer et conduire des formations à l'utilisation de tels outils.

3. Les mises en fonctionnement des connaissances peuvent être considérées sur le temps court, mais les apprentissages font intervenir le temps long de cette régulation.

Nous allons maintenant, avec l'exemple des enseignants de mathématiques, spécifier notre inscription particulière dans ces cadres en développant les analyses concernées de l'activité en référence à ce qui est concrètement en jeu, et en dégageant des hypothèses opérationnelles sur la formation des enseignants et de leurs formateurs. Nous irons au-delà des études menées sur l'enseignement en didactique professionnelle, qui n'ont que très rarement porté sur le cas des enseignants de mathématiques (Lenoir & Mayen, 2012).

DOUBLE APPROCHE ET ZOOM SUR L'ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT - LES RECHERCHES

Notre objet d'étude principal est ici lié au travail en classe et pour la classe réalisé par l'enseignant de mathématiques du secondaire, constitué d'activités pas toujours entièrement observables. Notre questionnement didactique premier, sur les apprentissages des élèves, passe par la reconstitution de leurs activités mathématiques, provoquées en grande partie par les choix de l'enseignant en classe. Ces choix sont intrinsèques au métier d'enseignant et amènent à combiner des éléments pas nécessairement congruents pour obtenir à la fois une classe « qui tourne », des réussites visibles des élèves et des apprentissages plus cachés et qui impliquent le moyen, voire le long terme. C'est un métier individuel mais aussi collectif même si cela reste peu visible, en partie libre mais aussi très contraint par l'institution et les impératifs sociaux, un métier dans lequel le travail est difficilement évaluable directement, un métier enfin où tout ce qui se passe ne dépend pas seulement de l'enseignant, où certaines choses peuvent se passer à son insu. Nos analyses de pratiques ont un double enjeu : comprendre ce qui est proposé aux élèves en relation avec l'activité de l'enseignant, elle-même analysée en relation avec les activités des élèves. Nous les présentons ci-dessous, détaillons les relations entre apprentissages des élèves et activités des enseignants dans la partie suivante, et terminons en évoquant les liens recherches/formation de formateurs.

La Double approche didactique et ergonomique pour analyser les pratiques des enseignants

Nos premières recherches sur les pratiques des enseignants, qui étaient reliées aux seules activités mathématiques des élèves, se sont avérées insuffisantes et notamment peu interprétables pour comprendre ce qui se joue chez les enseignants. En effet, elles ont révélé des diversités et des régularités concernant des dimensions importantes liées aux

apprentissages, tâches, modalités de travail des élèves, discours tenus en classe et part des commentaires méta-mathématiques ; mais que faire de ces résultats ? Qu'est-ce qui est à l'origine de ces choix, est-ce lié aux seuls individus, à leur expérience... ? Nous avons opté pour l'hypothèse inverse, en postulant qu'on ne pouvait pas faire l'économie de la prise en compte du métier dans les analyses de pratiques pour avancer dans les explications de ces choix et de leurs conséquences. Ainsi, depuis 2001 (Robert, 2001 ; Roditi, 2003), si les analyses des pratiques observées en classe sont encore pilotées par les analyses des activités des élèves – elles-mêmes en partie observables – résultant des choix des enseignants, les chercheurs qui se réclament de la Double approche introduisent dans le même temps la référence explicite à l'exercice du métier, avec les contraintes et les marges de manœuvre individuelles afférentes.

Les pratiques des enseignants sont ainsi travaillées dans leur complexité, et – en référence au modèle de psychologie ergonomique (cf. *supra*) – tout ce qui peut avoir des incidences sur la classe, dans l'inscription professionnelle et personnelle de l'enseignant, est traqué. En particulier dans la mesure où le travail pour et dans la classe se joue à plusieurs niveaux de temporalité (préparation sur l'année, à l'échelle d'un chapitre, d'une leçon), les analyses présentent diverses granularités ; ce travail de l'enseignant se déroule en plusieurs phases distinctes, liées et en partie indépendantes (préparation, déroulements, etc.), et il s'agit d'en tenir compte ; il met en jeu de manière très imbriquée des contraintes de différentes natures – y compris personnelles, avec différents objectifs qui ne sont pas tous liés directement aux seuls apprentissages des élèves que les chercheurs essaient de détecter. L'enjeu de la Double approche et de la méthodologie qui l'accompagne est de restituer suffisamment cette complexité en imbriquant diverses composantes et niveaux d'organisation, reliant les choix de contenus et de gestion de l'enseignant aux contraintes institutionnelles et sociales qui pèsent sur lui (Robert, 2008b ; Robert & Rogalski, 2002, 2005). Nous caractérisons ainsi les interactions entre les déterminants « externes » de l'activité enseignante et ses dimensions cognitive (liée aux choix de contenus) et médiative (liée à la gestion du déroulement). De plus, ces interactions se renforcent par un jeu permanent entre ce que nous appelons le niveau « global », celui des projets de l'enseignant, le niveau « micro », celui des automatismes, des routines, et le niveau du quotidien, le « local » (Masselot & Robert, 2007).

Par exemple, les choix de contenus mathématiques que fait un enseignant pour une classe donnée sont certes liés à la nature même des mathématiques en jeu et aux difficultés d'apprentissage des élèves, mais y interviennent aussi des impératifs de gestion de la classe concernée, des considérations liées aux programmes, au temps long, aux propres représentations et connaissances de l'enseignant. Ce type d'analyses nous

a permis d'identifier des régularités globales (liées aux contraintes institutionnelles partagées) des pratiques entre enseignants sur ce qui est abordé dans une année et dans chaque chapitre. En creux, cela signifie qu'un enseignant adoptera très difficilement une proposition d'enseignement, aussi séduisante soit-elle, ne s'inscrivant pas ou mal dans les programmes en cours. En revanche, au sein de cette « enveloppe » commune, il existe des marges de manœuvre et des diversités, liées à des choix plus locaux. Enfin, un résultat important des recherches est la stabilité intra-individuelle des pratiques des enseignants expérimentés, liée à leur cohérence, et dont on a trouvé qu'elle se marque notamment dans la composante médiative, associée aux choix de gestion (Pariès, Robert, & Rogalski, 2008, 2009 ; Robert, 2007). Cela implique qu'un enseignant changera très difficilement sa manière de gérer sa classe, même si une proposition d'enseignement ne prend sens que par un tel changement.

Avant d'expliquer les relations entre ces recherches et la formation, nous revenons brièvement sur notre conception des apprentissages et leur lien avec les pratiques enseignantes.

Apprentissages mathématiques des élèves et activités des enseignants

Dans nos recherches, nous mettons les activités mathématiques des élèves, notamment en classe, au centre de ce qui peut provoquer leurs apprentissages⁴ (en référence aux théories piagétienne et vygotskienne ; Robert, 2008a, 2008b). Dit autrement, ces activités des élèves peuvent plus ou moins contribuer aux conceptualisations mathématiques visées qui sont notre référence pour définir et repérer les apprentissages. Nous adoptons, comme définition opérationnelle de la conceptualisation d'une notion enseignée ou de plusieurs notions liées (champ conceptuel), un état des connaissances caractérisé par l'acquisition de la disponibilité, pour l'élève, des caractères outils et objets de la notion, en relation avec la résolution attendue d'un ensemble de tâches. Ces tâches, attachées pour chaque niveau scolaire à un niveau de conceptualisation visé, dépendent des programmes définis dans la scolarité et mettent en jeu des connaissances antérieures. Une certaine réorganisation de l'ancien et du nouveau est ainsi également associée à la conceptualisation. Du côté du processus de conceptualisation, conduisant aux apprentissages, nous postulons que jouent à la fois l'ensemble des tâches proposées aux élèves, cours et exercices (ce que nous appelons le scénario), avec l'ordre adopté et les dynamiques introduites, l'introduction choisie, la nature et

4. D'autres facteurs interviennent, notamment sociaux et affectifs, qui dépendent beaucoup moins des choix de l'enseignant.

la variété des tâches proposées et les déroulements en classe qui provoquent les activités des élèves.

Plus précisément, en amont de la classe, le travail de l'enseignant concerne la préparation de la séance avec un choix ou une conception des tâches données aux élèves et une anticipation sur leur activité, et une planification de la séquence des tâches, prévoyant grossièrement des déroulements (travail collectif de la classe, individuel, en petits groupes ; interventions éventuelles de l'enseignant). Cela inclut l'intégration de la séance dans le scénario d'ensemble sur la notion en jeu – y compris les moments d'exposition des connaissances, le travail personnel à faire « à la maison » et les évaluations prévues ; tous ces choix, qui s'appuient plus ou moins directement sur une analyse des spécificités des mathématiques concernées (leur « relief », incluant les difficultés des élèves), peuvent donner lieu à des analyses didactiques des tâches en termes de mises en fonctionnement et d'adaptations des connaissances et des scénarios.

Le travail de l'enseignant pendant le déroulement comprend l'organisation des modalités du travail des élèves et tous les accompagnements de leurs activités, discours et utilisation de supports variés. La planification faite « avant », pendant la phase de préparation du cours, donne une toile de fond, mais l'enseignant procède à des ajustements en tenant compte de ce qui se passe, voire à des improvisations en réponse à la contingence des réactions des élèves et de la classe. Est en jeu la dynamique entre le travail autonome des élèves et l'appui de l'enseignant sur ce travail pour développer des connaissances « proches » (ZPD). Les différentes dimensions de l'activité de l'enseignant (qui se déploie à grande échelle dans sa pratique au cours de l'année scolaire) sont impliquées dans cette dynamique d'une séance, notamment l'enrôlement des élèves, les aides diverses, les explications et commentaires sur les mathématiques, l'exposition des connaissances.

Certes, en « aval », il y a aussi une activité qui concerne l'évaluation des travaux d'élèves (contrôles) ou le retour sur ce qui s'est passé en classe. Ce « retour » peut concerner le moyen terme, pour « revenir » sur une notion plus tard dans l'année, ou le long terme. Comme le travail en amont, avec lequel il se confond, il porte davantage sur les tâches données que sur les activités des élèves, difficiles à observer au-delà des manifestations de l'activité globale de « la classe ». Ce « retour » fait essentiellement partie d'une activité « privée » de l'enseignant, diffuse dans le temps, peu explicitée, moins facile à travailler pour le chercheur comme pour le formateur.

Ce sont finalement les activités de l'enseignant qui contribuent au processus de conceptualisation des élèves – élaboration d'un scénario adapté aux élèves d'une classe donnée, puis gestion des séances en classe

en termes de proximité entre les activités attendues et effectives des élèves – qui seront au cœur des formations étudiées ici et le point de départ de « remontées » vers les raisons d’être des choix de l’enseignant.

Liens recherches–formation de formateurs, et partis pris

Notre premier parti pris, en formation de formateurs, est de mettre en questionnement et de travailler cette part de l’activité de l’enseignant dédiée au processus de conceptualisation par les élèves des notions étudiées. Nous essayons de déclencher une réflexion sur les liens entre ce qui se fait en classe, l’ensemble du processus dans lequel s’inscrit le travail de l’enseignant, et les contraintes qui pèsent sur les choix correspondants des enseignants. Pour cela des outils sont donnés aux enseignants pour analyser les tâches proposées aux élèves et comparer les activités attendues des élèves sur ces tâches et les activités possibles au cours des déroulements. Ce travail d’analyse à partager avec les participants est central dans le rôle de médiation attribué au formateur en didactique professionnelle. Ces analyses sont essentielles pour révéler les raisons qui ont nourri les choix des enseignants en classe, enseignants qui doivent garder une « classe qui tourne » malgré l’hétérogénéité des élèves, et garantir une certaine réussite visible. Ces analyses débouchent sur des questionnements sur les scénarios, le temps long, les programmes, les notions visées. Un deuxième parti pris est de former les formateurs à travailler en termes de variabilités. Il s’agit de repérer à la fois ce qui peut être favorable aux apprentissages et ce qui peut effectivement être installé dans les pratiques des enseignants, et pourrait enrichir ces pratiques, alors même que chaque contexte impose ses contraintes propres.

Cela ne suffit pas pour former un formateur – il faut aussi prendre en compte le développement des pratiques des enseignants dans les modalités des formations. Nous adoptons une hypothèse, empruntée au concept de ZPD, qui consiste à poser que les pratiques doivent être travaillées dans une ZPDP – zone proximale de développement des pratiques –, associée à des activités enseignantes à reconstituer, apprécier, puis enrichir. Pour qu’un travail en formation enrichisse les pratiques – et pas seulement les connaissances sur les exercices ou les déroulements par exemple –, nous faisons l’hypothèse qu’il faut faire travailler les pratiques en s’appuyant sur des éléments de ces pratiques dont les participants ont conscience et sur lesquels ils ressentent des besoins (Robert, Penninckx, & Lattuati, 2012 ; Robert & Vivier, 2013).

L’idée est de faire vivre ce type de travail en formation de formateurs, avec des enseignants expérimentés, en l’explicitant, avec une adaptation

ultérieure à charge des participants pour leurs formations d'enseignants ultérieures. Il y a là une sorte d'homologie mise en place, institutionnalisée dans quelques séances explicites sur les formations : on compte sur le fait que les participants ont vécu ce type d'intervention et savent pourquoi on les fait, et qu'ils arrivent à les animer ensuite eux-mêmes.

UN EXEMPLE DE FORMATION DE FORMATEURS D'ENSEIGNANTS EN MATHÉMATIQUES INSPIRÉE DE LA THÉORIE

La formation de formateurs que nous présentons ici s'adresse à des enseignants de mathématiques du second degré qui veulent devenir formateurs. Nous nous restreignons à la première année, la plus directement liée à ce qui précède, de cette formation continue diplômante (Master 2) qui dure généralement deux ans (à raison de trois heures de présence hebdomadaire). Pour s'inscrire, il faut justifier d'au moins cinq ans d'ancienneté dans le métier. Les pratiques des enseignants sont alors relativement stabilisées (Berliner, 2001 ; Crahay, 1989 ; Robert, 2007). Nous pensons que ces formateurs seront ensuite les plus à même d'apprécier les besoins ressentis par les enseignants et de les rapprocher de ressources tirées des recherches et adaptées au terrain⁵. Leur expérience leur servira non seulement à comprendre et à adapter à bon escient recherches ou outils didactiques, en adoptant des « mots pour dire le professionnel », mais aussi à comprendre les autres enseignants, grâce en particulier à des outils d'analyse explicités dans la formation et à l'adoption d'une posture travaillée en formation (Abboud-Blanchard & Robert, 2013).

Description du dispositif de la première année de la formation de formateurs et des activités des participants

La formation a été assurée pendant une dizaine d'années par le formateur-chercheur qui l'a conçue (un des auteurs), et qui est remplacé depuis quatre ans par un autre formateur-chercheur. Elle est développée dans Robert, Penninckx, et Lattuati (2012).

Le premier trimestre est principalement consacré à la préparation des analyses d'extraits de vidéos⁶, à l'exercice de la lecture d'articles

5. Nous pensons que si la distance est grande entre les recherches en didactique et le travail des enseignants, entre autres parce que les recherches ne couvrent pas l'ensemble de leurs besoins, des acquis peuvent néanmoins enrichir les pratiques.

6. Il s'agit de films tournés en classe grâce à une caméra posée au fond de la salle et centrée sur le tableau.

de la littérature professionnelle et à la présentation de résultats tirés des recherches en didactique des mathématiques, notamment sur les pratiques enseignantes et leur développement. Ainsi, après une « initiation » aux analyses de tâches portant sur les exercices, analyses dont nous aurons besoin ensuite presque à chaque séance, les participants s'exercent à analyser des extraits de vidéos (d'une durée de quinze à vingt minutes) apportées par le formateur-chercheur (FC), en s'intéressant aux tâches et aux déroulements. Plus précisément, ce sont les mises en fonctionnement attendues des connaissances mathématiques des élèves qui organisent ces analyses de tâches. Les analyses de déroulements sont conçues pour donner accès à la comparaison entre les activités attendues des élèves, déduites des tâches, et leurs activités possibles, déduites de ce qui est provoqué en séance. Cette comparaison alimente un élargissement des questionnements. Un format systématique est adopté pour ces séances : analyse de la tâche, comparaison après visionnement des activités des élèves attendues et possibles, discussion, recherche d'alternatives, « remontées » à des questions plus globales organisées par le FC à partir des discussions. Selon les cas seront abordés le scénario dans lequel s'inscrit la séance, les programmes, la nature des notions, la composition des classes, les aides, les TICE (technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement), etc. À la fin du trimestre, les participants disposent d'éléments de réflexion formalisés associés aux variables caractérisant les pratiques ; on peut discuter ces variables – elles sont liées à l'institution, au social ou aux individus. Enfin, nous abordons les formations d'enseignants avec notamment un retour sur le dispositif adopté dans la formation vécue.

Les articles proposés, accompagnés d'un « guide de lecture », donnent lieu à des résumés individuels mutualisés en séance. Ils portent sur des expériences d'enseignement ou sur des recherches et complètent les éléments donnés en séance. D'autres compléments sur la didactique des mathématiques et sur l'enseignement en ZEP sont apportés durant cette première partie.

Pendant le deuxième trimestre, chaque participant propose l'analyse en séance d'un extrait de vidéo tourné dans sa classe en animant la discussion comme il le ferait en formation d'enseignants, utilisant les outils et le format de la première partie. Cet exercice fondamental, révélateur de la stabilité supposée de ses pratiques, amène chacun – aidé par le collectif, et le FC qui apporte encore des compléments – à achever la démarche et à engager des interrogations.

Dans un autre exercice, chaque participant recueille l'opinion de quelques collègues enseignants sur des formations qu'ils ont suivies. Les résultats permettent de reprendre le thème des formations réelles et

de leurs modalités, des critiques fréquentes, des démarches possibles et des contraintes à respecter.

C'est à l'élaboration (en petits groupes) d'un scénario de formation virtuel qu'est consacrée la dernière partie de la formation. Chaque groupe choisit un thème. L'élaboration du scénario permet aux participants de se rendre compte des difficultés afférentes, et de passer du « mythe de l'existence » d'une bonne façon de mener une formation vers un travail plus réaliste. À la fin de l'année, chaque groupe présente, pendant une soutenance devant le collectif, son scénario global, les principaux choix et leur justification, et l'animation « en vraie grandeur » d'un moment particulier.

Enfin, l'évaluation est essentiellement sous forme de contrôles continus, où sont pris en compte la présence et les travaux écrits rendus (résumés, enquêtes, scénarios).

Objectifs et difficultés spécifiques de la formation de formateurs : réponses apportées

Les participants auront à animer des formations, initiales ou continues, d'enseignants de mathématiques du second degré. Il s'agit de les préparer à intervenir afin que les enseignants concernés puissent concevoir et provoquer en classe, pour leurs élèves, des activités mathématiques adaptées aux apprentissages dans les séances ordinaires.

Une première difficulté apparaît d'emblée : on ne peut pas affirmer que telles ou telles activités mathématiques proposées aux élèves sont propices à développer tel ou tel apprentissage – cela ne dépend pas seulement des énoncés précis mais aussi des déroulements, de l'ensemble des tâches proposées, des contenus travaillés et du moment de la scolarité concerné. Cela dépend aussi des élèves, de ce qu'ils ont fait auparavant, de leurs représentations, de leurs goûts, voire de leur origine sociale, de la classe, mais aussi de l'enseignant, de ses conceptions et de ses préférences, de l'environnement scolaire – les contraintes sont nombreuses.

Préparer les enseignants à concevoir des tâches et à provoquer en classe des activités adaptées aux apprentissages ne veut pas dire les former à une démarche experte qui serait bien définie, mais leur donner les moyens de choisir dans une palette de contenus et déroulements possibles à partir d'une appréciation critique et adaptée des ressources qu'ils peuvent mobiliser. En somme, il s'agit de leur donner des pistes pour élaborer les tâches et modes de gestion correspondants les plus adaptés à l'ensemble de la situation en évitant des choix inadaptés. Dans ce but, en formation de formateurs, nous avons choisi de faire partager aux participants certains outils d'analyse des tâches proposées aux

élèves et des déroulements en classe, ce qui facilite les analyses collectives de séances. C'est l'occasion pour le FC d'introduire des « mots pour dire le professionnel ». Par exemple pour caractériser les *adaptations* des connaissances attendues des élèves : *reconnaisances*, *mélanges*, *étapes*, ou pour traduire le fait que les connaissances en jeu sont indiquées aux élèves (*mobilisables*) ou non (supposées alors *disponibles*) ; ou encore des qualificatifs des *aides* : *procédurales* ou *constructives* (elles donnent des pistes ou généralisent). Plus que des prescriptions, ce sont ainsi des palettes de possibles que le FC dégage à partir des analyses collectives dans les cas étudiés. Elles mettent en jeu plus globalement, selon les cas, diverses contraintes et marges de manœuvre, dans un processus répété supposé transférable à d'autres séances ordinaires. Charge aux participants, lors de leurs futures formations, d'adapter ces outils, ces analyses, et ce qui en est tiré.

Une deuxième difficulté se présente : la possibilité de mener une formation qui ne donne pas des modèles à suivre mais seulement des pistes à adapter. Nous avons choisi, précisément, de faire travailler les futurs formateurs, lors des analyses de vidéos déjà évoquées, sur les liens qu'il peut y avoir entre les activités que les enseignants développent en classe et les activités mathématiques que peuvent développer les élèves, en dégageant des alternatives, alors même que ces activités ne sont accessibles que par des traces observables. Ce choix ne peut être dissocié du mode de travail installé pendant ces séances : il est demandé aux participants d'adopter une posture proche de celle de l'enseignant filmé, condition jugée nécessaire pour faire prendre conscience des possibilités choisies ou écartées par le maître et à les questionner sans jugement, grâce aux outils d'analyse partagés. Cela dit, il est important que la phase de déstabilisation éventuelle liée à ces analyses non habituelles soit dépassée et donne lieu à un enrichissement des pratiques – c'est une troisième difficulté et l'efficacité de la réponse du formateur tient à la qualité de l'adaptation à son public ; nous y reviendrons ci-dessous.

Une dernière difficulté s'ajoute alors, qui tient à notre analyse des pratiques des enseignants : certes, elles dépendent des apprentissages visés mais, comme nous l'avons rappelé, elles dépendent aussi du métier même d'enseignant, avec ses contraintes et ses marges de manœuvre. C'est cette intelligibilité des pratiques qui nous amène à introduire systématiquement dans les analyses menées sur les séances de classe, même s'il s'agit de courts extraits, les déterminants liés au métier, aux contraintes institutionnelles et sociales, aux marges de manœuvre individuelles. Cela constitue une partie incontournable des « remontées » déjà évoquées.

Déroulements et mise en jeu en séance de formation d'un travail s'appuyant sur les ZPDP des participants

Comment arriver à former les formateurs à installer dans leurs futures formations un « travail des pratiques » qui s'appuie sur une ZPDP (zone proximale de développement des pratiques) des participants ? Ce sont les caractéristiques suivantes des déroulements des séances de formation de formateurs dont nous faisons l'hypothèse qu'elles permettent aux participants à la fois de mener eux-mêmes un tel travail pendant la formation et de pouvoir le réinvestir ensuite, dans leurs propres formations, aidés par la justification de ce qui a été organisé pour eux dans un processus d'homologie explicite. Une première caractéristique tient au choix de se restreindre à étudier des « petits » moments de travail réel en classe, sur lesquels on essaie de saisir la complexité de ce qui se joue. Cela présuppose aussi une ambiance sans jugements, propice à mettre les participants dans la posture particulière déjà évoquée⁷ (deuxième caractéristique explicite). C'est donc sur cet extrait de séance, ce « petit tout », que les participants apprécient les choix cognitifs et médiatifs comme un enseignant, recherchent aussi ses raisons, ses difficultés, etc., grâce aux questionnements systématiques et aux outils d'analyse installés et partagés. À ce propos les participants expriment leurs ressentis, voire leurs besoins concernant les pratiques (troisième caractéristique). Ce sont ces direx collectifs qui constituent à nos yeux les traces des ZPDP de chacun, plus ou moins partagées, à repérer. Quatrième caractéristique : au formateur de s'appuyer sur ces direx pour les expliciter, les rapprocher des besoins supposés par lui en dégageant les choix, les contraintes, les possibles, en décontextualisant, dépersonnalisant, généralisant, etc., sans trop déstabiliser les participants. Cela demande une grande disponibilité du formateur, voire une certaine capacité à entendre ce qui est exprimé, au-delà de ce qu'il attendait. Il faut aussi insister sur le fait qu'ici le formateur s'engage peu dans une généralisation qui ne s'appuierait pas sur quelque chose qui soit apparu, ce qui exige de faire parfois des deuils de ce qu'il aurait pu ou eu envie de dire. C'est notamment la complexité de cette démarche, qui sera à adopter ultérieurement par les participants dans leur propre formation d'enseignants, qui justifie les choix présentés ici.

On voit la justification d'un temps long pour cette formation, dans la mesure où chaque analyse a un caractère opportuniste, dépendant de ce qui sort dans la séance. Sur la durée, l'aléatoire des apports des participants amène à rencontrer suffisamment de thèmes pour donner matière aux participants pour les adaptations dont ils auront besoin pour conduire

7. Posture qu'il n'est pas difficile d'installer dès le début de la formation, avec nos participants du moins.

leurs propres formations d'enseignants, le plus souvent autour de thèmes de mathématiques précis, en relation avec les nouveaux programmes ou avec l'intégration des TICE par exemple.

CONCLUSION

La problématique de la formation d'enseignants *via* celle de leurs formateurs a été abordée en s'appuyant sur un ensemble d'outils conceptuels relevant de plusieurs cadres théoriques. Le modèle de double régulation de l'activité a été repris de la psychologie ergonomique, et la fonction d'étayage du formateur (en transposant le concept de ZPD de Vygotsky), de la didactique professionnelle (lignée issue de la psychologie ergonomique). La Double approche, didactique et ergonomique, a spécifié ces cadres au cas de l'enseignement des mathématiques (dans le secondaire), en mettant au premier plan les relations entre activités de l'enseignant et apprentissages des élèves, pour identifier des difficultés de la formation et pour argumenter les réponses apportées par le dispositif de formation de formateurs présenté. L'originalité de ce dispositif – et en particulier de l'utilisation des vidéos – tient à la mise en place d'une démarche inductive, du local au global, avec les remontées adaptées, qui tient compte de la complexité du métier. Cette démarche est mise en œuvre sur les apports propres des participants grâce à des outils d'analyse que les formateurs peuvent s'approprier pour dégager des « palettes de possibles ».

Pour le chercheur, le cadre de la théorie de l'activité tel qu'il est exploité est unificateur : il autorise des démarches cohérentes (au niveau des élèves, des enseignants et des formateurs) et des méthodologies complémentaires pour élaborer une formation pour les enseignants de mathématiques. Le recours à l'articulation des analyses des activités des élèves et de celles de leurs enseignants fournit un levier aux formateurs pour rapprocher les besoins qu'ils supposent *a priori* ou qu'ils pensent entendre chez les enseignants de ceux que les enseignants exprimeront en formation. L'efficacité de ce rapprochement est suggérée par le modèle de la ZPDP. Ce sont les connaissances didactiques (de mathématiques) et les notions théoriques empruntées à Piaget et à Vygotsky – adaptées aux élèves en situation scolaire et transposées par ailleurs pour le développement des professionnels – qui inspirent l'analyse des besoins supposés et les réponses en termes de palettes de possibles.

Se pose le problème de l'évaluation. Il faut revenir sur une difficulté majeure dans la formation d'enseignants (par rapport à d'autres domaines étudiés en didactique professionnelle) qui tient à l'absence d'une expertise professionnelle précise : il n'y a pas un modèle de référence, même si on peut repérer des propriétés partagées par des enseignants très qualifiés.

Une conséquence est la difficulté d'évaluation, à deux niveaux. Dans l'enseignement, on ne peut imputer sans précaution les évolutions des élèves aux pratiques de l'enseignant (sauf lorsque c'est vraiment très négatif !). Si c'est une formation qu'on cherche à apprécier, il faudrait en plus mettre sur la balance le scénario complet de la formation et les pratiques ultérieures des formateurs, elles-mêmes dépendantes de divers facteurs en plus de la formation *stricto sensu*⁸. Il y a là des questions de recherche ouvertes.

Dans ces conditions, si la formation de formateurs présentée est apparue comme un moyen de contourner ces difficultés, en introduisant une certaine expertise de formation adaptée à la complexité des pratiques et des apprentissages, elle pose évidemment beaucoup de problèmes, liés notamment aux choix de transposition qui sont faits. Nous avons donné dans le texte un exemple d'un tel choix, l'appui sur des vidéos, qui reste à évaluer, voire à enrichir, même si son existence même et sa répétition appréciée par les participants depuis le début sont des indices positifs. Il est possible que d'autres dispositifs puissent être utilisés aux mêmes fins, élaborés avec des orientations analogues et s'appuyant sur d'autres traces de l'activité en classe et des apprentissages des élèves. Dans tous les cas, la question de l'adaptation aux publics d'enseignants reste à creuser (formation initiale, continue).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abboud-Blanchard, M., & Robert, A. (2013). Strategies for training mathematics teachers. The first step : Training the trainers. In F. Vandebrouck (Ed.), *Mathematics classrooms : Students' activities and teachers' practices* (pp. 229-245). Rotterdam : Sense Publishers.
- Berliner, D.C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 463-482. doi : 10.1016/S0883-0355(02)00004-6
- Crahay, M. (1989). Contraintes de situations et interactions maître-élève, changer sa façon d'enseigner, est-ce possible ? *Revue française de pédagogie*, 88, 67-94.
- Durand, M. (2009). Mutation des relations travail-formation et transformation des savoirs : une perspective énaïve en formation des adultes. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Eds), *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (pp. 185-202). Bruxelles : De Boeck.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 1(3), 47-70.
- Lenoir, Y., & Mayen, P. (Eds). (2012). La didactique professionnelle en formation à l'enseignement : défis et perspectives. *Travail et Apprentissages*, 10.
- Leontiev, A.N. (1975). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Éditions du Progrès.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail*. Paris : Puf.

8. Nous disposons cependant d'un questionnaire proposé en 2010 à tous les participants à la formation de formateurs (110), rempli par 67 d'entre eux. Dans près de 80% des cas, les réponses montrent une satisfaction certaine et indiquent une prise de conscience de changements importants et durables intervenus dans leurs propres pratiques. Concernant les participants qui sont devenus formateurs, les réponses ne renseignent pas sur les formations conduites.

- Leplat, J., & Hoc, J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive*, 3(1), 49-63.
- Masselot, P., & Robert, A. (2007). Le rôle des organisateurs dans nos analyses didactiques de pratiques de professeurs enseignants les mathématiques. *Recherche et formation*, 56, 15-32.
- Pariès, M., Robert, A., & Rogalski, J. (2008). Analyses de séances en classe et stabilité des pratiques d'enseignants de mathématiques expérimentés du second degré. *Educational Studies in Mathematics*, 68(1), 55-80. doi : 10.1007/s10649-007-9108-y
- Pariès, M., Robert, A., & Rogalski, J. (2009). Comment l'enseignant de mathématiques, en classe, met ses élèves sur le chemin des connaissances : un point de vue méthodologique en didactique des mathématiques. *Travail et Apprentissages*, 3, 95-123.
- Pastré, P. (1999). La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives. *Éducation permanente*, 139, 13-35.
- Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, 56, 81-93.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : Puf.
- Robert, A. (2001). Les recherches sur les pratiques des enseignants et les contraintes de l'exercice du métier d'enseignant. *Recherches en didactique des mathématiques*, 21(1-2), 57-80.
- Robert, A. (2007). Stabilité des pratiques des enseignants de mathématiques (second degré) : une hypothèse, des inférences en formation. *Recherches en didactique des mathématiques*, 27(3), 271-312.
- Robert, A. (2008a). Le cadre général de nos recherches en didactique des mathématiques. In F. Vandebrouck (Ed.), *La classe de mathématiques : activités des élèves et pratiques des enseignants* (pp. 11-22). Toulouse : Octarès.
- Robert, A. (2008b). La double approche didactique et ergonomique pour l'analyse des pratiques d'enseignants de mathématiques. In F. Vandebrouck (Ed.), *La classe de mathématiques : activités des élèves et pratiques des enseignants* (pp. 59-68). Toulouse : Octarès.
- Robert A., Penninckx, J., & Lattuati, M. (2012). *Une caméra au fond de la classe de mathématiques. (Se) former au métier d'enseignant du secondaire à partir d'analyses de vidéos*. Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté.
- Robert, A., & Rogalski, J. (2002). Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques : une double approche. *La Revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, 2(4), 505-528.
- Robert, A., & Rogalski, J. (2005). A cross-analysis of the mathematics teachers' activity. An example in a French 10th-Grade Class. *Educational Studies in Mathematics*, 59(1-3), 269-298. doi : 10.1007/s10649-005-5890-6
- Robert, A., & Vivier, L. (2013). Analyser des vidéos sur les pratiques des enseignants du second degré en mathématiques : des utilisations contrastées en recherche en didactique et en formation de formateurs – quelle transposition ? *Éducation et didactique*, 7(2), 115-146.
- Roditi, E. (2003). Régularité et variabilité des pratiques ordinaires d'enseignement. Le cas de la multiplication des nombres décimaux en sixième. *Recherches en didactique des mathématiques*, 23(2), 183-216.
- Rogalski, J. (2003). Y a-t-il un pilote dans la classe ? Une analyse de l'activité de l'enseignant comme gestion d'un environnement dynamique ouvert. *Recherches en didactique des mathématiques*, 23(3), 343-388.
- Rogalski, J. (2012). Théorie de l'activité et didactique, pour l'analyse conjointe des activités de l'enseignant et de l'élève. *International Journal for Studies in Mathematics Education*, 5(1). Récupéré de <http://periodicos.uniban.br>
- Rogalski, J. (2013). Theory of activity and developmental frameworks for an analysis of teachers' practices and students' learning. In F. Vandebrouck (Ed.), *Mathematics*

- classrooms : Students' activities and teacher's practices* (pp. 3-23). Rotterdam : Sense Publishers.
- Savoyant, A. (2010). Éléments d'un cadre d'analyse : quelques conceptions essentielles de la psychologie soviétique. *Travail et Apprentissages*, 5, 93-107. (Original publié en 1979).
- Vandebrouck, F. (Ed.). (2013). *Mathematics classrooms : Students' activities and teacher's practices*. Rotterdam : Sense Publishers.
- Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en didactique des mathématiques*, 10(2-3), 133-170.
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Wood, D., Bruner J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100. doi : 10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x

Analyse du travail pour la formation et en formation de formateurs d'enseignants

Roland Goigoux & Guillaume Serres
Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand

INTRODUCTION

Dans l'introduction de cet ouvrage de la collection Raisons éducatives, Valérie Lussi Borer, Frédéric Yvon et Marc Durand s'interrogent sur les démarches d'analyse du travail utilisées à des fins de formation professionnelle : quelles sont-elles et pourquoi sont-elles mobilisées ? En réponse à ces interrogations, nous nous proposons de rendre compte de notre pratique de formateurs en expliquant comment nous transposons en formation les démarches que nous utilisons dans nos recherches : celles de la didactique professionnelle et celles du cours d'action. Après avoir présenté notre ingénierie de formation, nous nous attacherons à étudier à quelles conditions ces deux approches peuvent se compléter en formation malgré leurs divergences épistémologiques dans le domaine de la recherche (Durand, 2009).

POURQUOI RECOURIR AUX DÉMARCHES D'ANALYSE DU TRAVAIL EN FORMATION ?

La formation que nous avons conçue est un Master de formation de formateurs d'enseignants¹ dirigé par Guillaume Serres à l'ESPE Clermont-Auvergne (Université Blaise Pascal) et adossé au Laboratoire ACTÉ². Elle est proposée

1. Informations sur le site de l'ESPE Clermont-Auvergne : <http://www.espe-auvergne.fr/?article8>

2. ACTÉ : Activité, Connaissance, Transmission, Éducation : <http://acte.univ-bpclermont.fr/>

à une quinzaine d'étudiants de Master deuxième année et elle permet de délivrer 60 crédits européens (ECTS) au terme de deux cent cinquante heures de formation en présentiel et à distance. Les étudiants sont des enseignants en activité s'apprêtant à devenir formateurs et des formateurs en exercice souhaitant se perfectionner. La formation porte essentiellement sur deux composantes du métier de formateur d'enseignants en France :

1. la conception et la réalisation de modules de formation proposés à des groupes d'enseignants (*design*) ;
2. l'activité de conseil pédagogique adressé individuellement aux enseignants débutants à l'issue d'une observation de leurs pratiques en classe (*conseil*).

Cette formation est professionnelle, ce qui signifie qu'elle vise à doter nos étudiants des compétences indispensables à l'exercice de leur métier de formateur. C'est pour cette première raison que nous avons recours à des démarches d'analyse du travail et, en premier lieu, à des « analyses didactiques professionnelles du travail » (Mayen, 2014) qui portent sur le travail réel d'acteurs expérimentés dans le but de définir ce que ces futurs formateurs doivent apprendre pour accomplir leur mission³.

Notre approche se distingue en cela de celles, plus classiques et plus fréquentes, qui fondent leurs référentiels sur le travail prescrit par l'institution scolaire ou par l'institution universitaire lorsqu'elle croit pouvoir déduire des principes d'actions de savoirs construits en laboratoire. Elle se distingue aussi d'autres approches contemporaines qui visent l'autodidaxie des apprenants (M@gister, Néopass@ction dans sa version en usage autonome sans formateur...) en mettant à leur disposition des ressources numériques sans définition des compétences attendues en fin de parcours. Définir les compétences que l'on vise, assumer la dimension transmissive d'une telle entreprise de formation ne signifie pas que nous négligeons les méthodes actives et que nous privilégions les cours magistraux : si certains de nos enseignements sont des cours magistraux, d'autres sont des cours dialogués, d'autres encore des travaux dirigés reposant sur un guidage procédural étroit suivi de théorisations des démarches induites ; enfin, bon nombre d'autres enseignements reposent sur des résolutions de problèmes ouverts.

La deuxième raison d'avoir recours à l'analyse du travail, comme méthode cette fois (« Former par l'analyse du travail », Tourmen, 2014), découle de la nature même du métier de formateur auquel nous préparons nos étudiants. Ce métier suppose en effet une compétence à analyser l'activité des enseignants, notamment pour leur apporter des conseils ou pour concevoir des dispositifs répondant à leurs besoins. Dès lors, nous apprenons à nos étudiants à observer l'activité des professeurs en prenant

3. Le projet originel de la didactique professionnelle est « d'analyser le travail en vue de la formation des compétences » (Pastré, Mayen, & Vergnaud, 2006, p. 145).

appui sur des techniques inspirées et adaptées de celles utilisées par les chercheurs. Ce qui ne nous empêche pas de leur présenter les méthodologies originales, à titre d'exemple, pour leur expliquer comment sont construites les connaissances produites par la recherche. Ce dernier point renvoie à un autre objectif de la formation : faire de nos étudiants des lecteurs avertis et critiques des publications scientifiques capables d'instruire une question professionnelle en mobilisant les outils de la recherche dans le cadre de la réalisation de leur mémoire de master.

Une troisième raison est relative à la nécessité pour l'exercice du métier de formateur de disposer de connaissances sur les enseignants et leurs parcours de formation. Nous nous appuyons dès lors sur des analyses du travail des enseignants débutants lors de leurs premières expériences de classe (Ria, Sève, Durand, & Bertone, 2004 ; Serres, Ria, & Adé, 2004). Nous apprenons aux étudiants à mieux cerner ces expériences. Le repérage des préoccupations, indices, références, interprétations, émotions typiques permet de mieux comprendre les choix des débutants, d'entrer dans leur cohérence et de prendre la mesure des conditions dans lesquelles ils apprennent le métier. Dans la même logique, les connaissances relatives aux parcours de formation permettent de donner des repères temporels aux étudiants (Daguzon & Goigoux, 2012). Les modélisations d'évolutions typiques de ces premières expériences permettent de mettre à leur disposition des informations utiles notamment pour hiérarchiser les contenus de leurs interventions.

QUELLES DÉMARCHES D'ANALYSE DU TRAVAIL ?

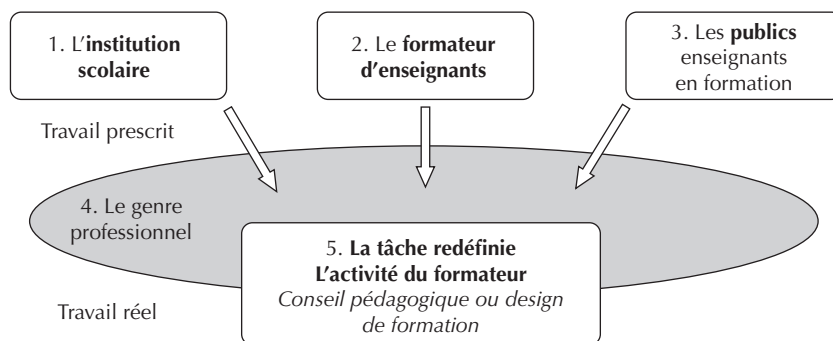
Nos démarches de formation sont donc, pour une part, des transpositions des démarches auxquelles nous avons recours lorsque nous étudions nous-mêmes le travail des enseignants (débutants ou expérimentés) ou celui des formateurs. Aux deux niveaux, celui du formateur et celui de l'enseignant, les démarches d'analyse du travail inspirées par la didactique professionnelle et par le cours d'action sont conduites indépendamment l'une de l'autre, dans des unités d'enseignement distinctes, mais sont transposées dans un but identique : en faire des outils psychologiques au service de la compréhension de l'action des professionnels, outils dont les étudiants se saisissent de manière variable dans la réalisation de leur mémoire. Les deux approches distinctes s'accordent donc sur une finalité commune et sur la nécessité d'examiner conjointement trois éléments : l'acteur (enseignant ou formateur), sa tâche et son activité. Cette dernière est analysée à travers ce que chaque acteur met en œuvre pour réaliser la tâche qu'il se donne (la *tâche redéfinie* au sens de Leplat, 1980), dans un contexte donné, en réponse au travail prescrit. Dans les travaux pratiques, les étudiants sont donc invités à expliciter les tâches redéfinies par les professeurs ou les formateurs en analysant les intentions et buts qu'ils visent, les contraintes et les

ressources qu'ils ont à leur disposition pour agir, les indices, les critères et les degrés de réussite significatifs pour eux dans les situations considérées, ainsi que les émotions liées à cette activité.

Tout ceci dépend à la fois des caractéristiques de chaque acteur (ses connaissances, son expérience, ses valeurs, etc.), de celles des publics (d'enseignants ou d'élèves) auprès desquels il intervient, et de celles de l'institution scolaire, source de la prescription de son travail. Nous ajoutons, dans le droit fil de la tradition ergonomique de langue française, que la redéfinition de la tâche dépend aussi des ressources offertes par le milieu de travail : pour agir, chaque professionnel puise dans le répertoire des actes convenus que l'histoire de son métier a retenus. Nous présentons ce répertoire⁴, que nous appelons *genre professionnel* (à la suite de Clot, 1999), comme un intercalaire social entre le travail prescrit et le travail réel : il permet aux enseignants ou aux formateurs de filtrer, d'opérationnaliser et de réorganiser les éléments des multiples prescriptions qui pèsent sur eux (fig. 1). En d'autres termes, nous transposons au travail du formateur le modèle d'analyse que Goigoux (2007) propose pour le travail enseignant considéré comme le résultat d'un compromis entre des rationalités multiples : les objectifs didactiques et pédagogiques des professeurs, leurs propres buts subjectifs, ainsi que les contraintes et les ressources de leur milieu de travail.

En résumé, quel que soit l'ancrage théorique des universitaires qui interviennent dans le Master, les analyses du travail conduites pendant la formation se complètent pour inciter les étudiants à théoriser leur pratique en prenant simultanément en considération les cinq éléments indiqués dans la figure ci-dessous.

Figure 1 : Cinq éléments à prendre en compte pour analyser l'activité du formateur



Légende : $\alpha \rightarrow \beta$ signifie « β dépend pour partie de α »

4. Un ensemble de schèmes sociaux et un corps d'évaluations partagées qui règlent l'activité personnelle de façon tacite et marque l'appartenance à un groupe (Goigoux, 2008).

Notre démarche se développe donc autour d'une réflexion sur les finalités de l'action (Léontiev, 1975/1984). Les étudiants comprennent que l'activité du formateur est simultanément dirigée dans plusieurs directions : vers les enseignants en formation bien sûr, mais aussi vers leur hiérarchie, vers les autres formateurs ou vers le formateur lui-même. Ils sont ainsi invités à examiner les dimensions potentiellement antagonistes de cette activité (multi-adressée et multi-finalisée) puis les compromis qui assurent sa cohérence.

Dans la mesure où les recherches sur le travail enseignant permettent d'affirmer que le but principal des professeurs est de favoriser les apprentissages des élèves, celui des formateurs doit être d'aider les maîtres à y parvenir (Paquay, Perrenoud, Altet, Étienne, & Desjardins, 2014 ; Vinatier, 2009). Ce qui implique aussi que le Master doit préparer les étudiants à devenir eux-mêmes des spécialistes des apprentissages scolaires. C'est pourquoi, loin d'opposer les démarches d'analyse du travail et celles des didactiques disciplinaires, nous les articulons étroitement⁵. Ainsi, notre formation au conseil pédagogique repose sur l'articulation de deux dimensions complémentaires : 1) une analyse des apprentissages scolaires en jeu et des conditions qui les favorisent, car le formateur serait démuni s'il ne savait pas expliquer à un enseignant débutant comment s'y prendre pour que ses élèves apprennent mieux ; 2) une analyse des intentions du débutant, car il serait vain de vouloir influencer son action si le formateur ne comprenait pas ce que celui-ci s'efforce de faire ou ce qui le préoccupe. Les didactiques disciplinaires et la didactique professionnelle sont nos principales références pour la première dimension (Goigoux, 2012 ; Lenoir & Pastré, 2008 ; Robert, 2008 ; Robert & Rogalski, 2002) mais les recherches conduites dans le cadre du cours d'action sont les plus nombreuses pour la seconde (Durand, 2008 ; Escalié & Chaliès, 2011 ; Ria, Sève, Durand, & Bertone, 2004 ; Serres, Ria, & Adé, 2004). Nous ne négligeons pas pour autant les apports de la thèse de Daguzon (2010) sur les apprentissages professionnels des professeurs des écoles en formation initiale.

Pour permettre aux étudiants d'acquérir de solides connaissances sur le travail enseignant, nous avons recours à deux modalités : l'une consiste à leur faire découvrir les résultats et les méthodes des recherches qui y sont consacrées, l'autre à leur apprendre à analyser eux-mêmes l'activité des enseignants, débutants ou expérimentés, lors de simulations collectives afin qu'ils puissent y parvenir ensuite seuls, en situation réelle. En d'autres termes, nos méthodes de formation mobilisent fortement la réflexion de nos étudiants pour qu'ils acquièrent des connaissances déjà formalisées par les recherches antérieures ou qu'ils en construisent de

5. Nous rejoignons en ce sens les analyses de Rogalski et Robert présentées dans le présent ouvrage.

nouvelles à travers la réalisation d'un mémoire dont l'objectif est de produire des connaissances pour soi plutôt que pour autrui, comme c'est le cas dans un mémoire de recherche.

LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE AU SERVICE DE LA CONCEPTION D'UN DISPOSITIF DE FORMATION D'ENSEIGNANTS DANS LE DOMAINE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE

Nos objectifs et nos justifications

L'enseignement de la lecture est l'un des domaines pour lesquels les formateurs de terrain sont le plus sollicités. Lorsqu'ils sont recrutés comme conseillers pédagogiques, nos étudiants doivent souvent organiser de courtes sessions de formation destinées aux enseignants débutants en exercice. Ils doivent être capables de leur transmettre les savoirs et savoir-faire de leurs aînés ainsi que les acquis des innovations inspirées ou validées par les recherches en sciences de l'éducation et en sciences cognitives ; notre formation de formateurs a pour objectif de les y préparer. Pour cela, nous mobilisons des connaissances produites par la recherche en didactique sur l'activité d'enseignement de la lecture (Bucheton & Dezutter, 2008 ; Bucheton & Soulé, 2009 ; Dolz & Plane, 2008 ; Goigoux, 2002, 2006 ; Goigoux & Pollet, 2012 ; Jaubert & Rebière, 2012). Puis nous élaborons des contenus de formation correspondant aux situations professionnelles de référence et nous utilisons les situations de travail comme des supports pour la formation (Mayen, 2012).

Nous pensons que, pour concevoir à leur tour un dispositif de formation, les futurs formateurs doivent disposer d'une description et d'une conceptualisation des savoirs professionnels auxquels ils veulent initier les enseignants. Ces savoirs sont formulés en termes de compétences, donc de capacités à agir en situation, et doivent être explicites pour être transmissibles. Or, nous savons qu'une grande partie ne l'est pas (Tardif & Lessard, 1999) et que les enseignants, comme bon nombre d'autres professionnels, mettent en œuvre des savoirs « en attente de reconnaissance conceptuelle » (Schwartz, 1997). C'est pourquoi nous devons à la fois puiser dans les travaux de recherche qui ont pour ambition de les élucider et apprendre aux étudiants à procéder par eux-mêmes à ce travail d'explicitation. Celui-ci repose sur des observations outillées, longues et minutieuses, de l'activité de travail en situation ; il ne peut se réduire à l'étude de la prescription ou à l'écoute de quelques entretiens d'auto-confrontation.

Les observations sont guidées par une matrice à cinq focales proposée par Goigoux (2014). Il s'agit de rendre compte de la manière dont l'enseignant conçoit et réalise :

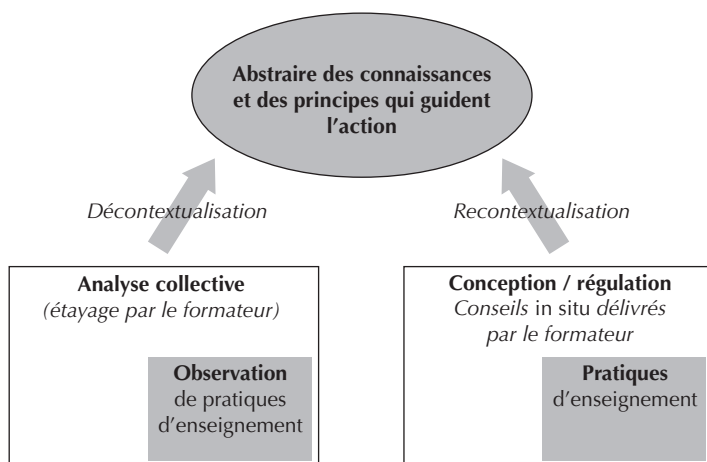
1. la planification de son enseignement (Organisation de la suite ordonnée des tâches proposées aux élèves – Nature des tâches selon les phases d'apprentissage : acquisition, mémorisation, transfert – Type de démarche – Type de groupement des élèves) ;
2. la régulation de l'activité des élèves (Retours d'information, feed-back – Rôle et place de l'erreur – Étayage et entraide – Sollicitation du groupe) ;
3. la motivation et l'attention des élèves (Enrôlement et maintien de l'engagement – Source et maintien de la motivation – Orientation et maintien de l'attention – Climat de classe – Rôle des supports et de la préparation matérielle) ;
4. la clarté cognitive des élèves et le caractère explicite de l'enseignement (Quoi ? Pourquoi ? Comment ?) ;
5. la différenciation (Modalités : nature des tâches et de l'étayage – Publics : homogène ou hétérogène).

Le premier mouvement de la démarche que nous proposons est donc une analyse didactique conduite par le groupe d'étudiants et l'universitaire qui observent l'action du professeur. Elle a pour objectif d'identifier les occasions d'apprendre que celui-ci offre à ses élèves. Pour chaque séquence, on étudie les activités cognitives qu'il sollicite de la part de ses élèves, les tâches que ces derniers investissent effectivement (loin, parfois, du projet du professeur) et ce qu'ils sont susceptibles d'en apprendre. Le second mouvement, complémentaire, permet d'accéder à la part conscientisable de l'activité des enseignants. Nous donnons la parole aux maîtres confrontés à l'image de leur propre activité dans plusieurs contextes discursifs : débriefing aussitôt après la réalisation des séquences filmées, entretiens d'auto-confrontation simple puis croisée, réaction orale ou écrite aux écrits produits par les chercheurs, etc. (Goigoux, Margolinas, & Thomazet, 2004). La nature composite du matériau recueilli facilite aussi le recoupement des indices sur la base desquels nous produisons nos inférences. La production de connaissances qui en résulte gagne ainsi en fiabilité et en validité écologique. Si la confrontation de l'enseignant à son propre discours et à son image lui permet d'enrichir ses connaissances sur sa propre activité, elle donne également l'occasion au formateur et au chercheur de mieux comprendre les raisons qui le poussent à agir comme il le fait. En sollicitant une parole qui n'est pas préfabriquée et en offrant un cadre qui le place en position de sujet (et pas en position d'objet d'étude), nous pouvons approcher les principes qui assurent la cohérence interne de son activité.

Dans une perspective vygotskienne, nous considérons qu'une bonne part des apprentissages professionnels relève d'un processus

d'intériorisation des organisateurs de l'activité (Vidal-Gomel & Rogalski, 2007), notamment ceux qui permettent d'établir un diagnostic⁶, d'orienter et de guider l'activité. Pour que les enseignants débutants ne se contentent pas de mimer les comportements de leurs aînés aguerris, il faut en effet qu'ils comprennent les principes organisateurs qui sous-tendent leurs actions⁷. Et il faut, par conséquent, que les futurs formateurs les identifient aussi et qu'ils sachent les expliciter. Cela leur permettra ensuite d'accompagner les débutants à chaque étape de la démarche résumée dans la figure ci-dessous⁸ :

Figure 2 : L'alternance entre observation de pratiques, identification des organisateurs de l'action (invariants opératoires) et mise en œuvre dans de nouvelles situations d'enseignement



Les professeurs débutants demandent qu'on les aide à réussir leurs premiers pas dans le métier et les recherches semblent indiquer qu'ils ont raison : la réussite initiale apparaît comme un facteur de motivation et de progrès mais ses bénéfices sont multipliés lorsqu'elle est accompagnée d'une théorisation (Goigoux, Ria, & Toczec-Capelle, 2009). À ce titre, le modèle du

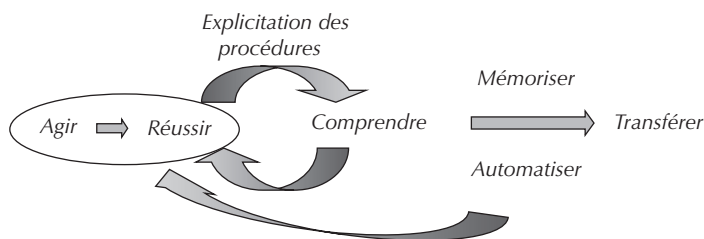
6. Pour effectuer ce diagnostic, les professionnels relèvent très peu d'informations sur la situation, « alors que les débutants sont distraits par toutes sortes d'indices et ne savent pas sur quoi fixer leur attention » (Pastré, 2011, p. 172).

7. Avec Léontiev (1975/1984), nous appelons *action* « un processus soumis à la représentation du résultat qui doit être atteint, c'est-à-dire à un processus soumis à un but conscient » (p. 113).

8. Dans les travaux dirigés du Master, les étudiants sont invités à inférer ces principes à partir de l'observation de l'action d'enseignants expérimentés puis de les confronter aux verbalisations de ceux-ci, et de proposer une recontextualisation dans des situations voisines relevant des mêmes classes de situations.

développement professionnel que nous promouvons pourrait être qualifié de néo-constructiviste (au sens de Cèbe, 2000) : nous cherchons à ce que les apprentis formateurs, comme les apprentis enseignants, passent d'une réussite en acte à une conceptualisation⁹ grâce à une théorisation de l'action réussie. Celle-ci implique une compréhension de l'action et des conditions de sa réussite (abstraction d'invariants et de leur domaine de validité) que nous pourrions résumer de la manière suivante :

Figure 3 : Schématisation de la dynamique des apprentissages professionnels des enseignants



Le travail de conceptualisation que nous proposons à nos étudiants s'appuie sur des prises de conscience et prend sa source dans l'action. Nous ne défendons donc pas la primauté de la connaissance sur l'action, ni l'action comme seul lieu de conceptualisation : nous envisageons un rapport dialectique et dynamique entre les deux. À la suite de Pastré (2011) et de Mayen (2012), nous pensons que les compétences commencent à se construire autour de situations de référence (prototypiques) dans lesquelles la conceptualisation est faible et souvent confondue avec l'énoncé des règles d'action. Elles se développent ensuite lorsque les apprentis construisent des catégories pour organiser la diversité des situations rencontrées. C'est pourquoi nous tentons d'aider nos étudiants à identifier ces classes de situations dans lesquelles des manières de faire analogues sont efficaces ; en d'autres termes, nous les conduisons à identifier des schèmes professionnels, « des formes organisées et stabilisées de l'activité d'enseignement pour une certaine variété de situations appartenant à une même classe » (Goigoux & Vergnaud, 2005, p. 9). Nous insistons sur la fonction assimilatrice de ces schèmes, c'est-à-dire sur le réemploi de schèmes anciens pour élaborer une conduite professionnelle adaptée à une situation nouvelle. Nous montrons à nos étudiants que les gestes professionnels des enseignants ne sont pas l'effet du hasard mais résultent de la parenté observée entre certains indices présents dans cette situation

9. Pour nous, conceptualiser c'est construire une représentation explicite des éléments et du fonctionnement (c.-à-d. des relations entre éléments) d'un système relationnel (ici, celui des savoirs professionnels). Cette représentation doit pouvoir être décrite dans un format manipulable, communicable et transposable (imagé, verbal, symbolique, graphique, etc.).

et les indices présents dans les situations antérieures analogues. Dans les cas les plus favorables, la situation nouvelle est assimilée par l'un des schèmes évoqués. Dans d'autres cas, une accommodation plus coûteuse est nécessaire.

Les étudiants découvrent ainsi que le concept de schème est utile pour rendre compte à la fois des routines professionnelles et de l'inventivité des enseignants confrontés à des situations répétitives mais toujours singulières. Ils découvrent aussi que les classes de situations peuvent évoluer au cours du développement professionnel en s'élargissant à des cas de figure non envisagés au départ, ou au contraire en se réduisant à des sous-classes, quand le schème est indûment généralisé au cours du processus d'assimilation. C'est donc bien le couple *schème-situation* qui constitue la clef de voûte de notre cadre théorique : il nous permet d'identifier et d'analyser les moments critiques du développement professionnel, lorsque le professeur débutant tente par exemple de maîtriser une situation nouvelle plus complexe que celles qu'il maîtrise déjà ou lorsque qu'un schème nouveau devient à son tour banal avec l'usage (Daguzon, 2010).

Notre dispositif

À côté des enseignements magistraux destinés à exposer les résultats et les méthodes des recherches sur le travail des enseignants et des formateurs, nous organisons de nombreux travaux dirigés au cours desquels les étudiants doivent analyser l'activité d'enseignants expérimentés ou débutants en identifiant à chaque fois en quoi :

1. elle est une réponse à un travail prescrit,
2. elle est organisée par des buts (et sous-buts) redéfinis par l'enseignant,
3. elle est réalisée par une suite d'actions (que l'étudiant doit finement décrire) et
4. elle est contrôlée et régulée grâce à une prise d'indices dans la situation.

Nous leur demandons de s'exercer à partir d'enregistrements de séances réalisés lors de nos recherches antérieures et d'entretiens d'auto-confrontation orientés par les chercheurs vers l'identification des invariants et des intentions des enseignants filmés.

La démarche type que nous leur proposons repose sur six opérations.

1. Décrire les faits observés le plus précisément possible : comportements de l'enseignant (verbalisations, communication non verbale, etc.), comportements des élèves, contexte, etc.
2. Postuler la cohérence de la pratique observée et identifier ses fondements (les « bonnes raisons » que l'enseignant, débutant ou expérimenté, a de faire ce qu'il fait).

3. Prendre le risque d'interpréter les comportements de l'enseignant : qu'est-ce qui a pu le conduire à agir ainsi ?
4. S'interroger sur les conflits de critères et sur les dilemmes rencontrés (tels qu'ils ont été résolus en actes) : en procédant comme il l'a fait, qu'est-ce que l'enseignant a gagné ? qu'a-t-il perdu ?
5. Rechercher quelles alternatives s'offraient à lui (à quelles conditions, dans quel contexte ?)
6. Analyser les alternatives : qu'aurait-il gagné et perdu à les choisir ?

Tableau 1 : Travail dirigé, quatre cases à renseigner pour mieux comprendre la cohérence de l'action

	Gains	Pertes
Geste professionnel observé (n° 1)		
Geste professionnel alternatif (n° 2)		

Nous demandons aux étudiants d'argumenter leurs réponses (p. ex. celles contenues dans le tableau 1) et leurs raisonnements en explicitant les savoirs et les valeurs mobilisés pour les soutenir. En procédant de la sorte, nous les aidons à identifier des compétences professionnelles *critiques*, aux deux sens du terme : capitales pour la réalisation du travail et la qualité des apprentissages des élèves, et déterminantes pour les apprentissages professionnels en cours. Nous les incitons ensuite à concevoir à leur tour des dispositifs de formation prenant appui sur ce qui, dans les situations observées, leur semble généralisable et transférable à d'autres.

Illustrons notre démarche par un exemple portant sur la nécessité, pour le formateur, d'identifier la tâche redéfinie par l'enseignant avant de s'aventurer à lui donner des conseils.

Un exemple : identifier les buts que se donnent les enseignants

Dans l'un des enregistrements filmés que nous utilisons en formation, on observe un maître de cours préparatoire (première année primaire) qui demande à ses élèves de déchiffrer un texte narratif à voix haute avant de procéder à un travail interprétatif portant sur le sens du récit. Ce geste professionnel s'écarte des *prescriptions secondaires* des didacticiens qui, comme Catherine Tauveron, déplorent la place encore trop importante accordée à la lecture à haute voix et affirment, sans preuves empiriques, que les techniques telles que le pointage mot à mot ou l'usage de la

règle pour suivre la ligne imprimée (visibles dans le document vidéo) sont néfastes à la compréhension (Tauveron, 2008).

Bon nombre de nos étudiants connaissent cette prescription et sont tentés de la suivre. Après les avoir laissé s'exprimer à ce sujet, nous les invitons à adopter la démarche présentée ci-dessus, c'est-à-dire tout d'abord à postuler la cohérence de la pratique observée puis à chercher les bonnes raisons que les maîtres pourraient avoir d'agir ainsi, et enfin à s'interroger sur les objectifs, multiples et hétérogènes, qu'ils poursuivent. Pour identifier cette cohérence, ils procèdent donc à des inférences sur les visées poursuivies par chaque enseignant, les contraintes et les ressources dont ils disposent pour agir ainsi que les critères et les degrés de réussite qu'ils prennent en considération. Puis ils prennent connaissance des résultats des entretiens d'auto-confrontation que nous avons préalablement réalisés avec les enseignants, de manière à croiser les analyses intrinsèques (celles de l'acteur) et extrinsèques (celles de l'observateur) de l'action réalisée.

Incités à faire un détour par la tâche redéfinie, nos étudiants découvrent par exemple que les maîtres qui utilisent la férule pour désigner les mots lors du déchiffrage à haute voix du texte ont pour principale préoccupation d'assurer la focalisation de l'attention de tous leurs élèves sur une même cible. Ils souhaitent que les regards enfantins se portent simultanément sur les mots déchiffrés afin de bénéficier des explications apportées par le professeur et de mettre en relation les unités écrites (pointées) et les unités orales (répétées). Autrement dit, la technique à laquelle les professeurs des écoles font appel est cohérente avec l'exigence d'attention partagée qu'ils se donnent : le soin porté à la conduite de la classe (les élèves sont attentifs et enrôlés dans une même tâche) bénéficie donc probablement aux apprentissages scolaires car les élèves traitent l'information pertinente. Les maîtres semblent gagnants sur les deux tableaux car, si la lecture est une activité solitaire et silencieuse, son enseignement, lui, est une activité collective qui se déroule à haute voix et qui exige des savoir-faire dans la coordination de l'activité cognitive et langagière de tous les élèves (Gombert et al., 2000).

En poussant plus loin l'étude de la tâche redéfinie, les étudiants comprennent que les enseignants ont aussi recours à la lecture à haute voix pour d'autres raisons importantes : s'informer sur les difficultés, notamment lexicales, de leurs élèves, poursuivre l'enseignement du déchiffrage en aidant les plus faibles à identifier de nouveaux mots, profiter de cette lecture pour s'assurer que tous ont entendu, au moins une fois, le texte entier lu de manière fluide. Les maîtres jugent cette dernière condition indispensable pour pouvoir conduire ultérieurement des échanges oraux sur le sens du texte que plusieurs de leurs élèves sont incapables de lire seuls. Bref, la lecture à haute voix précède le travail interprétatif non par

maladresse (ou par archaïsme didactique !) mais parce que les maîtres en font la condition d'une compréhension partagée.

Nos étudiants découvrent ainsi qu'une analyse exigeante et documentée de la tâche redéfinie permet d'inférer les objectifs que les maîtres se donnent, loin parfois de ceux que les chercheurs ou les conseillers leur prêtent, et d'éviter ainsi de graves contresens sur leur activité. Elle est à ce titre indispensable à l'analyse du travail sur laquelle toute formation professionnelle doit pouvoir s'appuyer.

APPRENDRE À CONSEILLER LES ENSEIGNANTS DÉBUTANTS

Nos objectifs et nos justifications

Le conseil pédagogique aux enseignants débutants occupe une place importante dans le quotidien des formateurs. Nos étudiants, apprentis formateurs, ont donc à observer l'activité d'un enseignant débutant en train d'enseigner avant de s'entretenir avec lui pour le conseiller. Une part de notre formation de formateurs a pour objectif de les y préparer en les outillant de connaissances relatives au public « enseignant débutant » dans la situation particulière d'entretien de conseil. Pour cela nous concevons des moments de formation sur la base d'analyses préalablement réalisées dans nos recherches sur l'activité des enseignants débutants (Serres, 2009 ; Serres, Ria, & Adé, 2004). Nous concevons également des moments de formation sur la base d'analyses croisées de l'activité des conseillers et de celle des enseignants débutants. L'objectif est dans ce cas d'interroger les repères qui leur servent à la conduite des entretiens de conseil. Les deux exemples suivants illustreront nos pratiques de formation sur ces deux volets.

Le premier montrera l'intérêt de connaître l'activité des enseignants débutants pour mieux leur porter conseil : comprendre de quelle façon ils composent avec les prescriptions, comment ils se focalisent sur des indices particuliers pour enseigner, comment ils apprécient la réussite de leur enseignement, comment ils reçoivent les conseils et adoptent des stratégies de masquage de leurs difficultés face à eux.

Le deuxième portera sur la conduite des entretiens de conseil dans le but de faire évoluer les pratiques traditionnelles dont les recherches ont montré les limites. Nous expliquerons comment nous visons la conceptualisation en favorisant la mise en mots et l'explicitation des raisons qui amènent un conseiller à privilégier certaines modalités dans la conduite de ces entretiens.

Premier exemple de dispositif : construire des repères sur les enseignants débutants

Le dispositif est basé sur une sélection de trois extraits vidéo d'entretiens représentatifs des tendances typiques repérées lors de nos recherches antérieures. Ces extraits vidéo servent de support pour mettre les apprentis formateurs en situation d'enquête (Dewey, 1938/2006) sur une part de l'activité des débutants qui leur échappe en grande partie, notamment en raison des phénomènes de masquage des difficultés. Ce qui est dit au chercheur en auto-confrontation est masqué (passé sous silence) au conseiller pédagogique notamment en raison du double statut d'évaluateur et de formateur de ce dernier. Ces courts extraits permettent de saisir la façon dont les débutants reçoivent les conseils¹⁰ et ce qu'ils vont en faire. Le premier extrait présente le cas d'un refus du conseil, le deuxième une acceptation, le troisième une acceptation avec mise en œuvre différée.

Quatre moments successifs résument l'essentiel de notre démarche.

1. Inventorier : pour chaque extrait vidéo, nous demandons aux étudiants de pointer les éléments mis en avant par les débutants lorsqu'ils décrivent au chercheur la façon dont ils reçoivent les conseils.

Premier extrait (refus du conseil) : « À l'université on nous a déconseillé de [...]. Je n'ai jamais testé cela en classe [...]. Mes collègues débutants ne le font pas non plus [...]. Je ne suis pas d'accord, pour moi les élèves n'apprennent pas comme ça [...]. Ce que ma conseillère me propose me semble contradictoire avec mon objectif de préparation des élèves à la production de rédaction. »

Deuxième extrait (acceptation du conseil) : « C'est un conseil concret, productif qui va me faire gagner du temps, [...]. Ça je l'utiliserai dès mon prochain cours. »

Troisième extrait (acceptation avec mise en œuvre différée) : « Là, je suis complètement d'accord avec elle, mais tout de suite je manque de repères pour faire ce qu'elle me demande. [...] Plus tard avec l'expérience, je le ferai. »

2. Catégoriser : nous engageons, avec les étudiants, un travail de catégorisation de ces éléments avant d'interroger l'importance relative que les débutants semblent leur accorder.

10. L'activité des formateurs de terrain ne se résume pas à la formulation de conseils (Chaliès, Cartaut, Escalié, & Durand, 2009). Nous ciblons cette dimension du conseil dans le cadre de ce dispositif dans la mesure où elle permet de rapidement comprendre la cohérence et les choix des débutants.

3. Généraliser : à partir des cas, nous nous appuyons sur les recherches réalisées dans le domaine afin de pointer les phénomènes les plus souvent observés (Jorro & Pana-Martin, 2012 ; Ria, Sève, Durand, & Bertone, 2004 ; Serres, 2009).
4. Envisager les implications pour la formation : les repères construits sur les caractéristiques des débutants sont synthétisés et servent à alimenter l'étude d'alternatives.

Nous nous appuyons sur ce dispositif pour aider les formateurs à mieux comprendre ce que les débutants font des conseils qu'ils reçoivent en entretien. Nous accompagnons dans un premier temps la constitution d'un inventaire des références mobilisées pour justifier leurs choix avant de guider leur catégorisation. Nous proposons ensuite des connaissances permettant d'établir, à partir des trois extraits vidéo étudiés, des généralisations sur les traits typiques de l'activité débutante. Au final, notre rôle est d'inciter les étudiants à envisager les implications pour la conception de leurs interventions de conseil en apportant des connaissances complémentaires sur l'activité des enseignants en formation et de leurs formateurs. C'est sur la base de l'ensemble de ces éléments que nous guidons l'identification des systèmes de gains et pertes relatifs aux alternatives considérées (cf. *supra*, tableau 1).

Deuxième exemple : interroger les pratiques traditionnelles de conseil

Une majorité des entretiens de conseil débutent par des demandes de verbalisation (« Alors, tes impressions sur la matinée ? ») tandis qu'une petite minorité des formateurs décrivent plus directement ce qu'ils ont observé depuis le fond de la classe (« Tu commences par un rappel avant de poursuivre sur le moment d'apprentissage, c'est bien maîtrisé, tu prends ton temps »).

Dans nos recherches (Serres, 2009), nous avons montré que les pratiques majoritaires sont sous-tendues par des intentions très diverses : gagner du temps pour rassembler ces observations, accéder aux raisons d'agir des débutants, tenter de gagner la confiance du débutant, amener le débutant à se positionner pour lui éviter de donner d'emblée son avis, apprécier les critères mobilisés par le débutant pour juger de sa pratique afin de sélectionner et hiérarchiser les conseils ou pistes de travail à aborder, établir un sas de décompression, etc. Ceci pousse les conseillers à conduire les entretiens de manière très contrastée, notamment :

- les uns se centrent sur le moment de classe observé, les autres enquêtent sur la préparation de la leçon et sur le passage de la préparation à la réalisation (avec mise au second plan du moment de classe observé) ;

- les uns recherchent l'exhaustivité dans les conseils, les autres font un effort de sélection et de hiérarchisation des conseils ;
- les uns accumulent les conseils au gré des entretiens, les autres reprennent systématiquement les conseils anciens à chaque nouvel entretien.

Parallèlement au repérage de ces pratiques contrastées, nous avons réalisé une analyse de l'activité des enseignants débutants au cours de ces entretiens de conseil et à leur suite (Serres, Ria, & Adé, 2004). Dans les entretiens, nous avons répertorié des phénomènes typiques de masquage des difficultés, une attente d'un regard extérieur sur sa pratique, une survalorisation des conseils directement utilisables et des difficultés à s'engager à chaud dans une attitude réflexive. À la suite des entretiens, nous avons repéré chez les débutants des difficultés à hiérarchiser les conseils, des tendances à la surgénéralisation des pratiques jugées efficaces dans une situation, une résistance à remettre en cause des pratiques éprouvées et des choix didactiques appuyés sur des critères exclusivement liés à leur expérience d'élève.

Nous proposons donc à nos apprentis formateurs d'utiliser ces résultats pour interroger les effets des pratiques de conseil qu'ils reconnaissent tous mobiliser et qui sont valorisées dans la profession. Nous pointons par exemple les paradoxes qui apparaissent entre la position des formateurs qui considèrent majoritairement qu'il est bon de rechercher l'exhaustivité des conseils, alors que les enseignants débutants se retrouvent souvent noyés dans ce flot de conseils. En proie au doute, ces derniers ont des difficultés à établir des priorités. Ils sont bien souvent déstabilisés par les réactions des élèves après des tentatives hâtives de régler dès le lendemain l'ensemble des points discutés¹¹. Soulignons par exemple que certains formateurs donnent des indications, même approximatives, sur le temps nécessaire à la mise en œuvre et à la réussite des actions envisagées. Les enseignants débutants acceptent d'autant mieux de ne pas réussir tout de suite et persévèrent. Plus largement, ces comparaisons entre activité des formateurs et activité des enseignants débutants permettent d'établir pour les alternatives à ces pratiques traditionnelles des systèmes de gains et de pertes (cf. *supra*, tableau 1).

11. Certaines observations ont permis de mettre à jour les répercussions de la formation sur les situations de travail. Le lendemain d'un entretien de conseil, un débutant a souhaité réviser ses pratiques de classe dans le détail. Les élèves ont fait part à ce dernier de leurs difficultés : « Monsieur, on ne sait plus ce qu'on doit faire, on ne vous reconnaît plus, c'est à cause du monsieur qui est venu hier ? ».

DISCUSSION ET PERSPECTIVES

Au terme de cette présentation, nous réaffirmons que la diversité de nos approches de l'analyse du travail constitue une richesse car celles-ci se complètent en éclairant plus ou moins chacune des cinq entrées répertoriées dans la figure 1. Aucune approche ne pourrait y parvenir seule même si nous devons reconnaître que la *cours d'action* enrichit plutôt les points 2 et 3 de la figure 1 (en insistant par exemple sur la dimension située et historique des significations propres aux acteurs) et que les *didactiques* et la *didactique professionnelle* nourrissent souvent les points 1, 4 et 5 (en interrogeant par exemple les effets des pratiques d'enseignement sur les apprentissages enfantins). Formateurs de formateurs, quels que soient nos ancrages comme chercheurs, nous nous efforçons de mobiliser toutes les dimensions du modèle d'analyse lorsque nous guidons la réflexion des étudiants. Placés en situation d'intervention et non plus de production de connaissances, nous prenons le risque de conduire des analyses qui convoquent toutes les dimensions de l'activité, celles qui ont été amplement étudiées comme celles qui restent mal connues, celles que nous avons l'habitude d'explorer dans nos recherches comme celles privilégiées dans d'autres paradigmes.

Cependant, pour éviter que notre éclectisme vire à la cacophonie, nous nous sommes assurés que nous partageons des principes d'intervention communs. Ceux-ci ont été développés dans le corps de l'article : ainsi, tous nos dispositifs de formation accordent une place centrale aux acteurs, à leurs actions en contexte et à leur subjectivité. Nous postulons la cohérence interne de leur activité et nous nous attachons à identifier les bonnes raisons qu'ils ont d'agir comme ils le font avant de leur suggérer d'autres manières de faire. C'est pourquoi nous encourageons les étudiants à examiner plusieurs alternatives aux gestes professionnels analysés en évaluant les gains et les pertes qu'elles pourraient générer. En d'autres termes, nous avons recours à des méthodes actives de formation visant la construction de connaissances mais nous ne négligeons pas la transmission des savoirs professionnels dont les invariants ont été identifiés par la recherche. Nous donnons accès à des savoirs et à des techniques mais nous nous efforçons aussi de faire découvrir à nos étudiants des modes de raisonnement et d'investigation qui soient transférables en situation de travail. Pour cela, nous leur demandons de résoudre des problèmes professionnels à partir de matériaux conçus à des fins de simulation¹², le plus souvent composés

12. Nous guidons étroitement ces démarches d'analyse afin que les étudiants puissent : 1) comprendre comment les chercheurs s'y prennent pour établir leurs résultats ; 2) s'imprégner d'une démarche intellectuelle qu'ils pourront réitérer à des fins de formation et non plus de recherche.

d'extraits de données brutes issues de nos recherches (vidéo de classe, retranscription de séances, retranscription d'entretiens, etc.) et d'écrits scientifiques.

En résumé, nous transposons les résultats mais aussi les concepts et les méthodes des sciences du travail pour élaborer nos contenus et nos démarches de formation professionnelle. Cette élaboration n'est toutefois possible qu'à deux conditions : 1) savoir ce qu'on veut faire apprendre, c'est-à-dire définir les compétences complexes que l'on vise à faire acquérir, et 2) savoir ce qu'on peut faire apprendre, c'est-à-dire savoir ce que le public en formation est potentiellement capable d'acquérir. Les recherches sur les débutants et leurs apprentissages professionnels, inspirées majoritairement par la théorie du *cours d'action*, nous aident à satisfaire la seconde condition. Celles qui portent sur les maîtres expérimentés et sur les pratiques efficaces, inspirées majoritairement par la *didactique professionnelle*, nous permettent de satisfaire la première condition. L'ensemble nous permet de concevoir des contenus de formation présentant une plus grande proximité avec le travail réel que les référentiels classiques de compétences, souvent fondés sur le travail prescrit (Pastré, 2011).

En raison de la durée brève de la formation, nous privilégions les compétences les plus difficiles à acquérir, celles qui exigent l'intervention d'un formateur ayant anticipé les obstacles à franchir, pas celles qu'un apprenti-formateur pourrait acquérir seul, par simple tâtonnement ou accumulation d'expériences non théorisées. Nous nous efforçons tous de tenir compte des caractéristiques de nos étudiants en formation, même si nos manières de faire sont différentes. Certains formateurs en font le point de départ de leur intervention et n'abordent la question des apprentissages des élèves qu'à travers ce que les étudiants en perçoivent et en disent : leurs apports répondent alors à un besoin exprimé. Les autres, au contraire, font confiance à leur propre expertise pour transmettre aux étudiants les connaissances qu'ils jugent indispensables même si ceux-ci n'en expriment pas le désir. Ils cherchent cependant aussi à identifier les connaissances et les préoccupations des étudiants pour mieux les faire évoluer. Tout ceci nous permet d'éviter l'écueil de la « cécité » pointé à juste titre par les coordonnateurs du présent ouvrage, c'est-à-dire « l'oubli des savoirs scolaires et de la relation pédagogique dans certaines démarches de recherche utilisant l'analyse du travail » (Durand, Lussi Borer, & Yvon, 2014). Ce danger n'est réel en formation que si l'on ne prend pas « le travail au sérieux », c'est-à-dire si l'on néglige les fondements du métier d'enseignant (apprendre quelque chose à quelqu'un) et si l'on en reste au traitement des questions ressenties comme urgentes par les débutants. Procéder à une analyse du travail des enseignants en laissant de côté les aspects didactiques et pédagogiques serait un non-sens :

cela reviendrait à amputer leur activité de l'essentiel. Comment un formateur pourrait-il donner des conseils à un maître débutant chahuté par un groupe d'élèves d'école maternelle lors d'un rituel visant la structuration du temps (date, calendrier, emploi du temps de la journée, etc.) s'il ignore les compétences à faire acquérir entre 3 et 6 ans dans ce domaine et s'il ne connaît pas les modalités pédagogiques pour y parvenir ? Et comment un formateur de formateurs pourrait-il aider le formateur débutant s'il n'en sait pas plus que lui ?

Il ne nous semble pas non plus raisonnable de demander aux formateurs de « résister à une demande de "recettes" ou de procédures codifiées » ou bien d'affirmer que « prescrire le bon geste, la bonne pratique serait l'inverse d'une professionnalisation authentique » (Durand et al., 2014). Dans notre formation, au contraire, nous essayons de répondre à cette demande légitime de savoir-faire (dénoncée sous le terme péjoratif de « recette » mais parfois revalorisée sous celui, plus noble, de « geste professionnel ») au prix, il est vrai, d'un certain déplacement des questions posées. Nous le faisons en accord avec le modèle du développement professionnel que nous avons présenté plus haut (fig. 3). Celui-ci repose sur le passage d'une réussite en acte à une conceptualisation, ce qui implique tout d'abord que les formateurs de terrain soient capables d'aider les débutants à réussir à enseigner, notamment en leur transmettant les savoir-faire rodés qui ont fait leurs preuves. Un enseignant devient créatif et inventif lorsqu'il maîtrise les techniques et les gestes professionnels de base et qu'il peut progressivement s'en émanciper. C'est pourquoi nous nous efforçons de réunir les conditions qui permettent aux novices de s'approprier les savoirs opératoires de leurs collègues expérimentés. Nous pensons qu'assumer un rôle de transmission des savoirs professionnels implique de renoncer à « suspendre [son] jugement et adopter une position non normative » (Durand et al., 2014). Sur ce point encore, notre avis diverge de celui des coordonnateurs du présent ouvrage même si, comme eux, nous souhaitons poursuivre la réflexion sur le rôle prescripteur d'un centre de formation¹³. Nier ce rôle ne serait-il pas le plus sûr moyen d'être prescriptif à son insu ? Et, par conséquent, de priver les étudiants des moyens de prendre de la distance par rapport à cette prescription ?

13. Autrefois, en France, l'École normale d'instituteurs et d'institutrices transmettait, comme son nom l'indiquait, les normes du métier. Que ces normes soient affaiblies et contestées ne rend pas pour autant leur présence inutile dans la construction d'une identité professionnelle.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bucheton, D., & Dezutter, O. (Eds). (2008). *Didactique du français : les gestes professionnels un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). *L'atelier dirigé en CP : une solution pour gérer l'hétérogénéité*. Paris : Delagrave.
- Cèbe, S. (2000). Développer la conceptualisation et la prise de conscience métacognitive à l'école maternelle : effets sur l'efficience scolaire ultérieure du CP au CE2. Une contribution à la prévention de l'échec scolaire des élèves de milieux populaires (Thèse de doctorat non publiée), Université de Provence à Aix-en-Provence.
- Chaliès, S., Cartaut, S., Escalié, G., & Durand, M. (2009). L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience. *Recherche et formation*, 61, 85-129.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Puf.
- Daguzon, M. (2010). *L'influence de la prescription sur le développement professionnel des professeurs des écoles débutants* (Thèse de doctorat non publiée), Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand.
- Daguzon, M., & Goigoux, R. (2012). Apprendre à faire classe. Les apprentissages professionnels des professeurs des écoles en formation par alternance. *Revue française de pédagogie*, 181, 27-42.
- Dewey, J. (2006). *Logique : la théorie de l'enquête*. Paris : Puf. (Original publié en 1938).
- Dolz, J., & Plane, S. (Eds). (2008). *Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture : recherches sur les pratiques*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. Une approche enactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage : développement. *Éducation et didactique*, 2(2), 69-93.
- Durand, M. (2009). Analyse du travail dans une visée de formation. Cadres théoriques, méthodes et conception. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle, & J.-C. Ruano-Borbalan (Eds), *Encyclopédie de la formation* (pp. 827-856). Paris : Puf.
- Durand, M., Lussi Borer, V., & Yvon, F. (2014). *Projet pour le numéro 19 de Raisons éducatives : Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*. Document non publié.
- Escalié, G., & Chaliès, S. (2011). Apprendre des règles de métier. *Recherche et formation*, 67, 149-163.
- Goigoux, R. (2002). Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie. *Revue française de pédagogie*, 138, 125-134.
- Goigoux, R. (2006). Ressources et contraintes dans le travail d'enseignement de la lecture au cours préparatoire. In B. Schneuwly & T. Thévenaz (Eds), *Le travail de l'enseignant et l'objet enseigné : le cas du français langue première* (pp. 67-92). Bruxelles : De Boeck et Lancier.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 1(3). Récupéré de <http://educationdidactique.revues.org/232>
- Goigoux, R. (2008). Rien de plus pratique qu'une bonne théorie ? Si, deux ! Les concepts de schème et de genre au service d'une analyse didactique de l'activité d'enseignement. In M. Merri (Ed.), *Activité humaine et conceptualisation : questions à Gérard Vergnaud* (pp. 91-102). Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- Goigoux, R. (2012). Didactique du Français et travail enseignant. À quelles conditions la didactique ne deviendra-t-elle pas un luxe inutile ? In M.L. Elalouf, A. Robert, A. Belhadjin, & M.-F. Bishop (Eds), *Les didactiques en question(s)* (pp. 33-42). Bruxelles : De Boeck.
- Goigoux, R. (2014). Enseignement et apprentissages [document de cours non publié]. Cours de Master 1 Métier de l'enseignement, de l'éducation et de la formation, ESPE Clermont Auvergne.
- Goigoux, R., Margolinas, C., & Thomazet, S. (2004). Controverses et malentendus entre enseignants expérimentés confrontés à l'image de leur activité professionnelle. *Bulletin de psychologie*, 57(1), 469-478.

- Goigoux, R., & Pollet, M.-C. (Eds). (2012). *Didactique de la lecture, de la maternelle à l'université*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Goigoux, R., Ria, L., & Toczek-Capelle, M.-C. (2009). Mieux connaître les parcours de formation des enseignants débutants pour mieux les former. In R. Goigoux, L. Ria, & M.-C. Toczek-Capelle (Eds), *Les parcours de formation des enseignants débutants* (pp. 25-44). Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal.
- Goigoux, R., & Vergnaud, G. (2005). Schèmes professionnels. In J.-P. Bernié & R. Goigoux (Eds), *Quels concepts pour quelle analyse de l'activité du professeur ? La lettre de l'AirDF*, 36.
- Gombert, J.E., Colé, P., Valdois, S., Goigoux, R., Mousty, P., & Fayol, M. (2000). *Enseigner la lecture au cycle 2*. Paris : Nathan.
- Jaubert, M., & Rebière, M. (2012). Le genre scolaire « lecture découverte » d'un texte narratif au Cours Préparatoire : un outil pour la formation. In R. Goigoux & M.-C. Pollet (Eds), *Didactiques de la lecture, de la maternelle à l'université* (pp. 53-84). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Jorro, A., & Pana-Martin, F. (2012). Le développement professionnel des enseignants débutants. *Recherches & Éducatives*, 7. Récupéré de <http://rechercheseducations.revues.org/1413>
- Lenoir, Y., & Pastré, P. (Eds). (2008). *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*. Toulouse : Octarès.
- Léontiev, A. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Éditions du Progrès. (Original publié en 1975).
- Leplat, J. (1980). *La psychologie ergonomique*. Paris : Puf.
- Mayen, P. (2012). Les situations potentielles d'apprentissage dans l'évolution du travail d'enseignant. *Travail et Apprentissages*, 10, 144-160.
- Mayen, P. (2014). Lever quelques embarras et incertitudes de méthode en didactique professionnelle. *Travail et Apprentissages*, 13, 118-137.
- Paquay, L., Perrenoud, Ph., Altet, M., Étienne, R., & Desjardins, J. (2014). *Travail réel des enseignants et formation : quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, dispositifs et pratiques ?* Bruxelles : De Boeck.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez l'adulte*. Paris : Puf.
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Ria, L., Sève, C., Durand, M., & Bertone, S. (2004). Indétermination, contradiction et exploration : trois expériences typiques des enseignants débutants en Éducation Physique. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 535-554.
- Robert, A. (2008). La double approche didactique et ergonomique pour l'analyse des pratiques d'enseignants de mathématiques et une méthodologie pour analyser les activités (possibles) des élèves en classe. In F. Vandebrouck (Ed.), *La classe de mathématiques : activités des élèves et pratiques des enseignants* (pp. 45-68). Toulouse : Octarès.
- Robert, A., & Rogalski, J. (2002). Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques : une double approche. *Revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, 2(4), 505-528.
- Schwartz, Y. (1997). *Reconnaissances du travail. Pour une approche ergologique*. Paris : Puf.
- Serres, G. (2009). Analyse de l'activité de supervision au regard de ses effets sur les trajectoires de formation des professeurs stagiaires. *Éducation et Francophonie*, 37(1), 108-121.
- Serres, G., Ria, L., & Adé, D. (2004). Modalités de développement de l'activité professionnelle au gré des contextes de classe et de formation : le cas des professeurs stagiaires en Éducation Physique et Sportive. *Revue française de pédagogie*, 149, 49-64.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck.

- Tauveron, C. (2008). Lecture d'un même texte au même moment dans trois cours préparatoires différents. *Repères*, 36, 121-147.
- Tourmen, C. (2014). Usages de la didactique professionnelle en formation : principes et évolutions. *Savoirs*, 36(3), 9-40.
- Vidal-Gomel, C., & Rogalski, J. (2007). La conceptualisation et la place des concepts pragmatiques dans l'activité professionnelle et le développement des compétences. *Activités*, 4(1), 49-84.
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Les interactions entre les enseignants novices stagiaires et leurs tuteurs : former des enseignants à partir des règles de métier

Sébastien Chaliès* & Stefano Bertone**

***ESPE de l'Académie de Toulouse**

****ESPE de La Réunion**

INTRODUCTION

Au plan politique, tous les pays occidentaux se sont engagés dans des réformes importantes portant à la fois sur leurs systèmes scolaires et la formation des enseignants. Bien que présentant des spécificités locales, des mouvements communs se dessinent qui concernent notamment la façon d'assurer, en formation initiale, une alternance efficace entre la formation à l'université et celle sur le terrain, pendant les pratiques d'enseignement ou en accompagnement de celles-ci. Ces politiques se développent à partir des constats que le travail des enseignants devient de plus en plus complexe, est exercé dans des conditions de plus en plus difficiles, et fait l'objet d'exigences de plus en plus grandes de la part des citoyens. L'Union européenne, pour ne citer qu'un exemple, propose de rendre convergentes ces politiques et formule des recommandations aux états (Commission européenne, 2007) basées sur le constat que la qualité de la formation des enseignants est le déterminant le plus nettement relié aux résultats des élèves. Parmi ces recommandations figure celle de faire bénéficier les enseignants « tout au long de leur carrière d'un parrainage et de conseils de la part d'enseignants experts et d'autres professionnels capables d'assurer cette tâche » (p. 14). Bien que ces recommandations trouvent des concrétisations variées dans les politiques locales qui s'efforcent d'articuler les composantes universitaire et pratique de la formation, l'un des

points nodaux de cette articulation consiste en la mise en œuvre d'une situation de tutorat efficace.

La participation de la situation dite « traditionnelle¹ » de tutorat à la formation professionnelle des enseignants novices (EN) est largement discutée dans la littérature internationale, et ce quels que soient les programmes de formation mis en œuvre (Chaliès, Cartaut, Escalié, & Durand, 2009). En permettant le soutien émotionnel des EN (Clarke & Jarvis-Selinger, 2005), leur accompagnement dans leur confrontation avec la réalité du travail (Hebert & Worthy, 2001), leur acquisition de connaissances professionnelles (Zanting, Verloop, & Vermunt, 2003) ou encore le développement de leur pratique réflexive (Ward & McCotter, 2004), ce type de situation apparaît encore dans la littérature comme une composante essentielle de la formation. Son impact sur la formation des EN, sans être complètement réfuté, y est toutefois discuté. Ainsi, le manque d'objectivité des tuteurs (T) (Stanulis & Russel, 2000), leur difficulté à extraire la formation de l'urgence des difficultés rencontrées afin de l'inscrire dans la durée (Orland-Barak, 2005) ou encore leur appropriation de la réflexion aux dépens des EN (Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen, & Bergen, 2008) par l'adoption plus ou moins volontaire d'une posture prescriptive, invitent à relativiser la participation possible du tutorat traditionnel à la formation des EN. Tel que le note par exemple Bullough (2005) en étudiant l'efficacité du programme de formation des EN proposé à l'Université de Brigham Young (USA), les T interagissent au sein du tutorat traditionnel de façon beaucoup trop modélisante et prescriptive en transmettant aux EN des exemples de pratique professionnelle inexploitable ensuite en situation de classe.

Même si la littérature scientifique note le caractère insuffisant du seul aménagement de la situation de tutorat pour optimiser la formation des EN (pour une synthèse : Chaliès et al., 2009), cet aménagement reste toutefois largement exploité au sein des programmes de formation. En ce sens, de nombreuses études menées en Amérique du Nord (p. ex. Paris & Gespass, 2001) ou en Europe (p. ex. Christie, Conlon, Gemmill, & Long, 2004) notent la nécessité de renouveler le modèle traditionnel de tutorat et invitent à des aménagements permettant de renforcer la collaboration entre EN et T.

1. Quels que soient les programmes de formation mis en œuvre, la situation traditionnelle de tutorat est structurée autour de deux activités successives : la réalisation de la leçon ou d'une séquence de leçon par l'enseignant novice sous l'observation du tuteur, puis un entretien post-leçon. Selon les contextes de formation, à ces activités typiques sont parfois associées d'autres activités comme des entretiens préalables à la leçon au cours desquels les tuteurs font une lecture critique de la préparation de leçon des enseignants débutants ; la fourniture et l'exploitation de documents pédagogiques ; des entretiens et des échanges de divers ordres en des lieux divers, etc.

Les retombées sur la formation des EN de la mise en œuvre d'un tutorat dit « collaboratif » sont en effet nombreuses. Mieux épaulés par les T, les EN s'impliquent davantage tant lors de leur pratique de classe, en prenant plus de risques, que lors des entretiens post-leçons (EPL) au cours desquels les demandes effectives d'aide sont rendues possibles (Eick, Ware, & Williams, 2003). Les multiples possibilités de travail collectif, telles par exemple que les situations de co-intervention auprès des élèves ou d'observations réciproques (Penso, 2002), tendent par ailleurs à créer un climat favorable de formation caractérisé notamment par une aide des T plus adaptée aux besoins des EN (Giebelhaus & Bowman, 2002).

Ce consensus dans la littérature scientifique du domaine autour de la nécessité de renforcer le caractère collaboratif du tutorat est néanmoins d'autant plus étonnant qu'il semble être en contradiction avec les principales orientations données ces dernières années à la formation des EN. Comme le notent justement Tardif, Borges, et Malo (2013), « dans les années 1990, la majorité des réformes de la formation des enseignants en Europe, en Amérique du Nord et en Amérique latine souscrivent au virage réflexif » (p. 11) suite à la publication de Donald Schön (1983), *The reflective practionner : How professionals think in action*. Les aménagements de la situation traditionnelle de tutorat engagés pour faire en sorte que la relation dyadique entre les EN et les T soit optimisée semblent en effet contribuer *a priori* à un renforcement du caractère central alloué à la transmission du métier. Pourtant, la principale intention des « autorités politiques, universitaires et éducatives qui encadrent la profession enseignante et sa formation » (Tardif et al., 2013, p. 11) est justement d'atténuer cette transmission au profit d'une réflexion sur le métier.

Au sein des programmes de formation, la préoccupation selon laquelle les aménagements de toutes les situations proposées aux EN, y compris la situation de tutorat, doivent contribuer avant toute chose au développement de « praticiens réflexifs » est en effet très prégnante. En d'autres termes, les aménagements engagés pour faire de la situation de tutorat traditionnelle une situation plus collaborative devraient aussi participer de cette préoccupation en facilitant par exemple un « compagnonnage réflexif » (Beckers, 2004), c'est-à-dire un engagement collaboratif des T aux côtés des EN dans une analyse conjointe de problèmes professionnels (Ward & McCotter, 2004). Paradoxalement, le constat fait dans de nombreuses études est tout autre. Des réserves apparaissent quel que soit le modèle de tutorat collaboratif adopté – le *co-mentoring* (Kochan & Trimble, 2000), le *collaborative co-mentoring* (Kochan & Kunkel, 1998), le *co-teaching* (Eick et al., 2003), le *collaborative mentoring* (Chaliès, Bertone, Flavier, & Durand, 2008), *l'effective mentoring* (Rippon & Martin, 2006) ou encore le *coaching mentoring* (Veenman, Denessen, Gerrits, & Kenter, 2001). La réserve la plus récurrente est sans doute celle

selon laquelle, au sein de ce type de situations de tutorat, les T valorisent une aide à l'enseignement alors même qu'ils ont pour préoccupation d'aider les EN à se former comme enseignants. Dans bon nombre de ces modèles, les T partagent leurs classes avec les EN. Ils se sentent donc d'autant plus responsables de la qualité de l'enseignement délivré par les EN aux élèves et culpabilisent lorsque celui-ci n'est pas réellement approprié (Carver & Katz, 2004). Pour répondre dans l'urgence aux besoins des EN, ils leur transmettent alors des solutions prêtes à l'emploi sous la forme d'exemples directement extraits de ce qu'ils font eux-mêmes dans leurs classes (Parker-Katz & Bay, 2008). Jugées efficaces, ces solutions incitent en retour les EN à être encore plus ouverts et demandeurs de ce type d'aides auprès des T (Roehrig, Bohn, Turner, & Pressley, 2008) qui finalement s'en satisfont.

Ce paradoxe constitue le point de départ de notre étude de cas. En prenant appui sur un cadre théorique original, elle cherche en effet à montrer que l'enjeu des aménagements de la situation de tutorat se situe moins dans la dialectique « transmission du métier/réflexion sur le métier » que dans celle « situation de formation au travail/situation de travail ».

CADRE THÉORIQUE

Dans cette étude, le principe de l'alternance entre situations de formation au travail et situations de travail a été conceptualisé à partir de postulats empruntés à un « programme de recherche » (Lakatos, 1994) dont l'objet est l'étude de la construction du sujet en formation professionnelle. Issues d'une « anthropologie culturaliste » (pour plus de détails, voir Bertone, Chaliès, & Clot, 2009 ; Chaliès, Amathieu, & Bertone, 2013 ; Chaliès & Bertone, 2013) principalement inspirée de la philosophie analytique de Wittgenstein (2004), trois principales hypothèses théoriques sont constitutives du « noyau théorique dur » de ce programme de recherche : 1) l'immanence du sujet aux et par les expériences de langage, 2) la pré-supposition de l'individuation à la subjectivisation et 3) la subjectivisation par le suivi de règles et/ou la réalisation d'actions gouvernées par ces dernières. Comme dans tout programme de recherche, les travaux sont réalisés avec pour principal objet de stabiliser le « noyau théorique dur » du programme et d'étendre en quelque sorte la « ceinture d'hypothèses auxiliaires » ayant pour fonction de le protéger en la soumettant à l'épreuve du terrain (Lakatos, 1994). En retour, le programme rend possible l'ouverture de nouvelles « hypothèses auxiliaires » et l'engagement de travaux pour essayer d'y répondre. Deux des hypothèses auxiliaires ouvertes à ce jour au sein du programme sont explicitées ci-après. Elles constituent le cadre théorique de l'étude.

Première hypothèse auxiliaire : travailler et se former nécessitent de s'engager dans un double régime de réflexivité

Dans la lecture théorique proposée, travailler ou se former au travail revient à (apprendre à) mener des actions gouvernées par des « règles » (Wittgenstein, 2004) et/ou à (apprendre à) réaliser des actions qui sont jugées conformes, par une communauté de professionnels familiarisés, au suivi de règles de métier. Ces règles ne sont rien d'autre que des « expériences normatives situées » (Lähteenmäki, 2003) acceptées par la communauté professionnelle, rendant intelligibles, anticipables et évaluables les actions de chacun (Livet, 1993). Ces règles font autorité pour le travailleur car elles constituent autant de standards de correction au sein de cette communauté. Elles ne déterminent cependant pas leur propre application en ce que l'acteur qui les suit peut à tout instant s'en écarter, décider de les transgresser ou en rejeter le suivi (Descombes, 2004). Pour l'apprenti, les règles constituent une sorte de « grammaire » expérientielle, non encore maîtrisée, qui sert de véritable mètre-étalon pour pouvoir reconnaître et/ou juger de la conformité des actions entreprises (Berducci, 2004) aux prescriptions de métier (Clot, 2008). Mais cette grammaire expérientielle n'est pas une entité monolithique à connaître et intérioriser pour espérer réussir dans l'exercice quotidien du métier. Elle est au contraire une « réalité arbitraire » (Searle, 1998) faite d'un système complexe de règles sans cesse en mouvement, constamment débordé par la singularité des situations et des inattendus des circonstances de travail. Ce qui fait la difficulté des activités d'apprentissage du travail et de formation au travail, selon cette perspective théorique, tient à l'existence de deux régimes de significations et d'actions hétérogènes et relativement autonomes.

Le premier régime est en rapport avec l'émergence de capacités normatives qui révèlent « sous un certain aspect » les faits de métier permettant de réduire la dissemblance entre des situations singulières et de trouver un « air de famille » (Wittgenstein, 2004) entre elles. Des régularités situationnelles peuvent alors être identifiées et l'acteur parvient à considérer les circonstances comme signifiantes au regard d'un système de règles qui « joue » à un instant et dans un contexte donnés (Le Du, 2004). À ce niveau, les capacités normatives apprises permettent d'échantillonner une expérience vécue, de l'identifier comme étant plus ou moins emblématique d'un métier et de porter des jugements de pertinence, de correction, ou de sens des actions observées ou réalisées (Descombes, 2004).

Le second régime est en rapport avec la réalisation d'actions considérées par des « autres significatifs » comme satisfaisantes et signifiantes dans un contexte institué. Dans ce régime, la réflexivité de l'acteur est une sorte de présence à soi (Legrand, 2005) qui ne mobilise ni des

représentations symboliques ni une conscience claire chez l'acteur de ce qu'il est en train de réaliser. La signification des faits lui est « transparente » au moment où il les appréhende dans le cours d'action. L'action réalisée est alors une « action réglée » (Ricœur, 1986) ou « gouvernée par les règles » (Wittgenstein, 2004).

L'alternance, interrogée à partir de cette conceptualisation, peut être caractérisée par des activités où les acteurs en formation déploient un double registre de réflexivité (Ogien, 2007).

- a. Dans les situations de travail en classe, l'EN est engagé dans l'interaction située avec ses élèves et prends des décisions à partir d'un régime de conscience préreflexif. Il réalise alors des actions, gouvernées par les règles, où ces dernières se trouvent dans un rapport « d'inhérence » aux actions (Ogien, 2007). Ces règles préconscientes peuvent cependant faire l'objet d'une activité réflexive de formation post-leçon. Elles sont en effet potentiellement dicibles soit parce qu'apprises lors d'une formation réflexive antérieure, soit parce que leur apprentissage s'est fait implicitement au sein d'une communauté de pratiques (Lave & Wenger, 1991) par l'intermédiaire d'interactions non verbales et/ou d'alignements informels avec les pratiques observées chez les membres de la communauté (Rogoff, Matusov, & White, 1996).
- b. Dans d'autres situations, l'EN est engagé dans des activités dialogiques ou des interactions dont l'objet est le travail en classe à des fins de formation. On trouve là des activités dont les caractéristiques s'approchent de l'idée de « conscience-liaison » (Vygotski, 2003) où un régime de réflexivité de l'ordre de « l'appréhension de l'inhérence » est déployé par l'EN (Ogien, 2007). Dans le cours de ces interactions (verbales et non verbales), l'EN réalise alors des actions qui sont le « suivi » de règles de métier et qui permettent d'identifier, de décrire, de commenter et d'analyser l'expérience vécue. Ce faisant, l'EN agit en conformité avec des règles qui, à l'instant considéré, sont à la fois conscientes et dicibles parce qu'apprises lors d'une formation réflexive antérieure et par l'intermédiaire de réélaborations dialogiques. La situation de tutorat sollicite principalement ce régime de réflexivité. Afin d'en cerner les ressorts et les limites, il convient d'en détailler quelques caractéristiques.

Deuxième hypothèse auxiliaire : toute formation repose sur des activités consubstantielles d'enseignement-apprentissage de règles

La possibilité d'un engagement de l'EN dans une pratique réflexive à propos de son travail en classe nécessite un apprentissage préalable de règles lui permettant de signifier correctement les expériences qu'il a pu

vivre, c'est-à-dire conformément aux attentes des membres de la communauté enseignante. Cet apprentissage nécessite théoriquement l'engagement du T dans une activité « d'enseignement ostensif » (Wittgenstein, 2004) par laquelle il fonde la signification d'expériences considérées comme exemplaires de règles de métier. Le jugement d'insuffisance des actions réalisées par l'EN est lui-même tenu, chez le T, par la mobilisation de son propre métier, c'est-à-dire des règles qui en structurent la signification et qui servent de mètres-étalons pour la comparaison. Le T dresse en effet pour chacune de ces expériences jugées et/ou enseignées un « lien de signification » (Bertone et al., 2009) qui associe 1) une expérience langagière visant à nommer un fait ou une action, 2) les exemples, décrits, donnés à visionner et/ou démontrés, utilisés comme échantillons ou exemples emblématiques et 3) les résultats usuellement associés ou attendus dans la communauté enseignante. Ces liens de signification enseignés par le T peuvent ensuite se transformer en véritables expériences « étalon » (Williams, 2002) lorsque l'EN interagit en entretien post-leçon (EPL) et/ou lorsqu'il agit en classe. Il peut alors effectivement s'appuyer sur ces échantillons d'expériences exemplaires pour signifier et juger les événements observés.

Le T ne peut toutefois se suffire de cette activité d'enseignement (Bertone et al., 2009). Il doit ensuite théoriquement s'engager dans une nouvelle activité de formation dite « d'accompagnement des premiers suivis » des règles par l'EN. Cet accompagnement se réalise la plupart du temps *post-actu*, lors de l'EPL et/ou, plus rarement, lors du retour des EN en classe. Par cet accompagnement, le T vise à rendre possible la réalisation des actions attendues par l'EN (p. ex. en aménageant la situation de travail) mais aussi et surtout à faire en sorte que les premiers suivis des règles de métier aboutissent aux résultats attendus leur étant usuellement associés. Ce n'est en effet qu'au travers du constat de ces résultats que l'EN pourra rattacher une intention professionnelle concrète à la règle enseignée (Cash, 2009). Cette liaison n'a rien d'évident : l'intention d'obtenir le résultat en question ne peut logiquement pas précéder la réalisation de l'action attendue, qui est une action prescrite par un T et inconnue jusque-là par l'EN, tant dans sa réalisation que dans ses issues heureuses ou malheureuses. C'est donc en suivant correctement les règles préalablement enseignées et en constatant en classe les résultats qui leur sont usuellement associés dans la communauté que l'EN finalise ses apprentissages et peut se développer professionnellement et subjectivement en leur sein (Nelson, 2008). Lors de ces premiers suivis, le T en « contrôle » la conformité au regard des règles enseignées et s'engage, si nécessaire, dans une activité d'« explication ostensive » (Davis, 2009). Il s'efforce alors de multiplier les exemples décrits, donnés à visionner et/ou démontrés, de sorte à lever les éventuelles mésinterprétations. C'est seulement à ce moment de l'apprentissage des règles de métier que

L'EN est en mesure de s'émanciper du contrôle des membres de la communauté. Il parvient alors à construire un système d'interprétations des règles (Winch, 2009) qui autorise un usage « extensif » des liens de signification construits et appris au-delà des situations d'apprentissage originelles. C'est sur la base de son identification d'un « air de famille » entre les circonstances de la situation en cours et celles constitutives des situations originelles de formation que cet usage extensif est possible. À partir des liens de signification appris, l'EN ordonne alors finalement un réseau complexe de ressemblances, « comprend » la nouvelle situation en cours et, *in fine*, parvient à produire des activités conformes aux attentes des membres de la communauté tout en s'émancipant progressivement de leur contrôle. Lors de ces situations de développement, le T cherche à aider l'EN à s'engager dans des suivis singuliers des règles apprises et à se jouer de leur signification originelle, tout en s'amusant avec elle pour mieux en user dans les circonstances particulières de travail.

MÉTHODE

Pour chacune des études menées au sein du programme de recherche, des choix récurrents de méthode ont été effectués (Chaliès & Bertone, 2013). Quatre étapes successives sont plus précisément respectées.

Étape 1 : création des conditions scientifiques de l'étude

Cette étape a pour objet 1) la délimitation d'une nouvelle hypothèse auxiliaire pour étendre le noyau dur du programme de recherche et 2) la sélection d'un terrain d'étude potentiel. Pour ce faire, les chercheurs ont tout d'abord préformalisé une nouvelle hypothèse auxiliaire à partir des résultats des travaux antérieurs. Pour l'étude présentée, l'hypothèse était la suivante : *L'assujettissement du sujet en formation par les règles nécessite qu'il les apprenne. Cet apprentissage astreint les formateurs à s'engager dans un enseignement ostensif des règles mais aussi dans l'accompagnement de leurs premiers suivis.* Ensuite, les chercheurs se sont engagés dans l'identification d'un dispositif professionnel susceptible de devenir un terrain potentiel d'étude. La situation de tutorat a alors été retenue. Il s'agit en effet d'une des rares situations permettant aux formateurs d'accompagner les premiers suivis par les EN des règles préalablement enseignées. De manière complémentaire, un travail de recensement puis d'analyse de la littérature scientifique nationale et internationale du domaine professionnel pressenti a été mené.

Étape 2 : création des conditions scientifico-professionnelles de l'étude

Lors de cette étape, les chercheurs ont rencontré différentes dyades comportant un EN et un T impliquées dans le terrain d'étude prédélimité à l'étape 1. Ce terrain correspondait au dispositif de formation dit de « situation traditionnelle de tutorat » entre un T et l'EN dont il a la responsabilité en établissement scolaire. Mené en France, ce dispositif de formation correspondait à l'une des modalités de formation adoptées au sein de l'unité d'enseignement (UE) dite de « Suivi de stage en responsabilité ». Cette UE était elle-même constitutive d'un master « Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » porté par l'École supérieure du professorat et de l'éducation de l'Académie de Toulouse. Lors de ces rencontres, les chercheurs ont présenté aux professionnels (T et EN) l'hypothèse sur laquelle ils souhaitaient travailler ainsi que le terrain d'étude pressenti. Parallèlement, ils ont cherché à recueillir leurs préoccupations, voire leurs « demandes d'aide ». Les professionnels étaient en effet eux-mêmes engagés au quotidien dans des activités d'observation et d'interprétation de ce qu'ils vivaient au sein des situations de tutorat. Après avoir validé le caractère volontaire de la participation des dyades à la recherche, les chercheurs ont construit avec elles une transformation du terrain professionnel d'étude de sorte que la validation ou l'invalidation de l'hypothèse préalablement définie puisse y être réalisée. En l'occurrence, les chercheurs et les professionnels ont aménagé la situation traditionnelle de tutorat. Cet aménagement a été réalisé à partir des lignes directrices du modèle dit du *Educative Mentoring* (Feiman-Nemser, 2001) permettant potentiellement d'atténuer le cloisonnement entre les situations de formation et de travail. Le dispositif de tutorat collaboratif co-construit avec chaque dyade était plus précisément constitué de quatre étapes successives réparties sur deux semaines consécutives du troisième trimestre de l'année scolaire :

- étape A : le T observait la leçon de l'EN ;
- étape B : suite à la leçon, le T et l'EN faisaient un bilan du travail accompli puis planifiaient la leçon suivante (situation de co-préparation de la leçon) ;
- étape C : la leçon préalablement planifiée était conduite par le T et l'EN auprès des élèves de ce dernier la semaine suivante (situation de co-intervention) ;
- étape D : suite à la leçon, l'EN et le T réalisaient un nouveau bilan (situation de co-bilan).

Trois dyades ont été volontaires pour participer à l'étude et mettre en œuvre la situation de tutorat collaboratif. Âgés de 24 à 26 ans, les EN étaient des professeurs titulaires stagiaires d'éducation physique et sportive, de français

et de mathématiques. Ils avaient obtenu le Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire nécessaire pour enseigner dans le secondaire (élèves de 12 à 18 ans). Ils avaient pour la première fois la responsabilité de leurs propres classes pendant une année scolaire complète. Au moment de l'étude, leur expérience en enseignement était de 48 journées. Les T étaient à la fois considérés comme des enseignants expérimentés (respectivement 12, 16 et 22 années d'expérience) mais aussi comme des T expérimentés (cinq à sept années d'expérience dans cette fonction). Ils avaient tous participé à plusieurs stages de formation relatifs à cette fonction.

Étape 3 : recueil et traitement des données

Pour réaliser cette étude, deux catégories de données ont été recueillies puis retranscrites *verbatim*. 1) Des données « extrinsèques » de type enregistrement audio-vidéo ont été recueillies lors de chacune des étapes du dispositif. Une caméra vidéo ainsi qu'un micro hautes fréquences porté par chaque acteur ont été utilisés pour ce recueil. 2) Des données « intrinsèques » ont été recueillies à partir d'un enregistrement audio-vidéo des entretiens d'autoconfrontation (EAC) menés par un chercheur avec chacun des acteurs à l'issue de chaque étape du dispositif. Le chercheur a conduit ces entretiens afin de reconstituer *a posteriori* les règles apprises et/ou suivies par les acteurs pendant les situations de formation et/ou de travail. Tous ces entretiens ont été réalisés à partir du même protocole. Par un questionnement semi-structuré, le chercheur incitait chaque acteur interviewé à l'instruire sur les significations à attribuer aux actions observées et aux jugements pouvant leur être associés. En lui demandant des précisions, ou en jouant sur la controverse en plaçant l'acteur interviewé face à des contradictions apparentes, le chercheur invitait ensuite l'acteur à étayer les jugements préalablement portés sur les actions significatives. Enfin, il invitait l'acteur à préciser les résultats attendus des actions observées.

Le traitement des données a été réalisé afin d'analyser l'activité de chacun des acteurs et leur articulation au cours de chaque étape du dispositif de tutorat collaboratif. Pour y parvenir, la procédure proposée par Chaliès, Bruno, Méard, et Bertone (2010) a été adoptée et aménagée. Les données recueillies ont en ce sens été traitées en cinq étapes successives.

1. L'ensemble des données extrinsèques (six situations de co-préparation et co-bilan et trois situations de co-intervention) et intrinsèques (24 EAC) a été retranscrit *verbatim* puis découpé en unités d'interaction. Ces unités ont été délimitées à partir de l'objet des significations attribuées par l'acteur autoconfronté aux événements visionnés. Une nouvelle unité d'interaction a été créée à chaque fois que l'objet de la signification attribuée par l'acteur changeait.

2. Pour chaque unité d'interaction, les éléments d'étayage de la signification attribuée par l'acteur autoconfronté ont été ensuite identifiés. Par convention, ces éléments d'étayage correspondaient à l'ensemble des circonstances évoquées par l'acteur pour expliquer au chercheur la façon de s'y prendre pour signifier de la même façon que lui, c'est-à-dire en suivant la même règle, les événements de la situation de formation visionnés.
3. Pour chaque unité d'interaction, la règle suivie par l'acteur pour comprendre son expérience et en juger a été formalisée. Par convention, chaque règle a été étiquetée à partir de a) l'objet de la signification attribuée par l'acteur, b) de l'ensemble des circonstances évoquées par l'acteur pour étayer cette signification et c) des résultats constatés et/ou attendus. Afin de minimiser les interprétations du chercheur, chacune des règles a été étiquetée au plus près du vocabulaire des acteurs.
4. Une double enquête grammaticale synchronique et diachronique a ensuite été menée. Cette enquête a permis respectivement de a) comparer les règles suivies et/ou apprises par les acteurs au cours d'une même étape et b) retracer l'historicité des règles suivies et/ou apprises par chaque acteur sur l'ensemble du dispositif. Par convention, nous avons considéré que deux acteurs suivaient la même règle si l'objet du jugement, certains éléments d'étayage et les résultats leur étant associés étaient identiques.
5. La validité des résultats obtenus a été testée. L'ensemble du corpus a en effet été analysé de façon séparée par deux chercheurs. Tous les résultats obtenus ont ensuite été comparés et discutés par les deux chercheurs jusqu'à l'obtention d'un accord. Sur l'ensemble du corpus analysé, moins de 5% des éléments identifiés ont été source de désaccord entre les chercheurs. Ils ont été rejetés.

Étape 4 : progression scientifique et technologique du programme

À partir des résultats préalablement obtenus, une double progression est étudiée. La possible progression scientifique du programme de recherche a tout d'abord été étudiée. Pour ce faire, l'ensemble des résultats obtenus ont été ordonnés compte tenu de l'hypothèse auxiliaire initialement délimitée. Pour l'étude considérée, certains résultats ont ainsi été retenus car ils ont permis de valider les prédictions de faits nouveaux qui avaient été initialement proposés (en termes d'hypothèse) en début de recherche. Ensuite, les conséquences technologiques de la progression scientifique du programme de recherche ont été questionnées.

RÉSULTATS

Deux principaux résultats sont détaillés. Ils ont été sélectionnés car ils permettent 1) d'expliciter et de valider empiriquement les hypothèses auxiliaires délimitées en amont et 2) de poser les bases d'une discussion sur des avancées technologiques, en l'occurrence sur les aménagements potentiels du principe de l'alternance entre situations de formation et de travail au sein du tutorat. Plus largement, ces résultats invitent à reconsidérer le principe usuel de l'alternance et de lui préférer celui d'une continuité entre situations de formation sur ou à propos du travail et situation de formation au travail.

Faire de la situation de classe une situation de formation sur et au travail : aménager le travail pour permettre à l'EN de simuler sa pratique professionnelle

À l'instant considéré de la leçon menée en co-intervention, l'EN et le T de la dyade 1 (EPS) se sont placés dans un coin du gymnase pour observer ensemble les élèves. Ils estiment que ces derniers ne réalisent pas ce qui leur avait été demandé (« Marquer le point en frappant le volant selon un mouvement [de la raquette] vers le bas »). Ils échangent alors à propos des raisons de cette difficulté et des actions à réaliser pour la résoudre (extrait 1).

Extrait 1

EN : Il faut revenir sur (L'EN mime l'action de frappe du volant permettant de le rabattre vers le sol), parce qu'ils (les élèves) sont tous comme ça (L'EN mime l'action de frappe des élèves orientée vers le plafond).

T : Ouais...

EN : Ils frappent par en dessous, comme ça (L'EN mime l'action de frappe des élèves orientée vers le plafond)...

T : Il faut qu'on fasse une démonstration !

EN : Oui... Avec, on prend le volant devant soi et on casse bien le poignet pour rabattre vers le bas (l'EN mime le geste tout en le verbalisant).

Lors de son EAC, l'EN a justifié son action auprès du T. L'extrait qui suit permet d'identifier la règle qu'il a suivie lors de la leçon pour s'engager dans l'interaction avec le T (extrait 2).

Extrait 2

EN : Là je répète... avec lui (le T) les éléments là, à reprendre... J'essaye presque de me mettre en situation.

Chercheur (Ch) : Tu répètes avec lui, c'est-à-dire ?

EN : Je fais la liste (des actions à réaliser) pour rien oublier... Casser le poignet... Quelque part là, je sens que je vais devoir le dire (aux élèves) donc...

Ch : Là, en fait, tu essayes de te préparer ?

EN : En quelque sorte !

Ch : Et tu me dis, je répète... Tu peux expliciter ?

EN : Presque comme si je lui (au T) expliquais... J'essaye de verbaliser, de bien clarifier ce que je veux dire... Pour après pouvoir aller le donner aux élèves... Et c'est un truc (verbaliser les opérations à réaliser avant de les donner aux élèves) qu'il (le T) fait lui aussi quand on prépare ensemble...

Ch : C'est-à-dire ?

EN : Quand on prépare (co-préparation de la leçon) il les a dites (les actions à réaliser) mais comme si, comme s'il parlait aux élèves...

Lors de cet extrait d'EAC, l'EN a délivré au chercheur des éléments d'étayage permettant de saisir son usage de la règle énoncée : « Se préparer à énoncer les actions à réaliser aux élèves » nécessite de se placer « en situation » de présentation des opérations à réaliser comme si l'on s'adressait déjà aux élèves. Il a cherché à le faire auprès du T en « essayant de verbaliser », « de répéter avec lui », de « faire la liste » des éléments à délivrer, « comme s'il lui expliquait ». En suivant cette règle, l'EN s'attendait à « bien clarifier » et à « ne pas oublier » d'informations à énoncer aux élèves lors de la démonstration. L'extrait 2 permet aussi d'accéder à l'histoire des usages de cette règle par l'EN et le T. Cette règle a initialement été enseignée par le T à l'EN lors de la co-préparation de la leçon. Le T a en effet donné à voir sa propre façon de faire pour « se préparer à énoncer les actions à réaliser aux élèves » en se plaçant « en situation » sous la forme d'une simulation. L'extrait d'EAC proposé ci-après, relatif à l'entretien de co-préparation de la leçon avec le T, permet de renforcer cette idée selon laquelle l'apprentissage de cette règle par l'EN a été initié lors de l'entretien de co-préparation de la leçon (extrait 3).

Extrait 3

EN : Là je l'écoute (le T). Il construit la leçon directement là... Et là je suis en train de penser qu'il est en train... Quand il prépare la situation, il formule déjà la consigne qu'il va donner aux élèves...

Ch : Tu peux préciser ?

EN : Il est en train de dérouler la situation là, déjà... En fait, il prépare... Dans sa façon de préparer il gagne du temps et surtout... Il ne rate rien, il n'oublie rien... Une fois sur le terrain. Parce qu'en la préparant, il va dire... On va faire... On va les mettre deux par terrain et puis on va faire travailler la

rupture... Et il va plus loin que ça... Il dit « je sers, l'autre renvoie... ». Là il est déjà en train de parler aux élèves... Comme s'il parlait aux élèves déjà.

Ch : Donc toi là ?

EN : Là je comprends là... la manière de préparer et d'être clair une fois sur le terrain... En fait, il répète... Il a déjà le texte préparé et il déroule... C'est surtout il formule déjà la consigne avant de la donner aux élèves...

L'extrait 3 permet d'apprécier la qualité de l'articulation entre le temps de co-préparation de la leçon et le temps de classe en situation de formation de type tutorat collaboratif. Il montre que c'est à l'occasion de la co-préparation que l'EN a « compris quelle est la manière de préparer (la leçon) pour être clair une fois sur le terrain ». En observant les actions du T et en les assimilant à un exemple de façon de faire, il s'est engagé dans l'apprentissage d'une règle qu'il a ensuite essayé de suivre lors de la leçon. L'EN a donc construit un lien de signification entre une expérience visant à étiqueter une pratique professionnelle (« là je suis en train de penser... il [le T] prépare la situation ») et une expérience permettant d'échantillonner une action de métier. Une règle a ainsi été montrée par le T, pour ainsi dire malgré lui (« il formule déjà la consigne qu'il va donner aux élèves »), car il ne l'a ni énoncée ni adressée délibérément à l'EN. C'est pourtant cette règle que l'EN a suivie lors de la leçon en co-intervention, à la fois comme un moyen d'élaboration de son travail et comme mesure étalon pour interpréter son expérience en classe (« Je répète avec lui les éléments là... J'essaye presque de me mettre en situation... Presque comme si je lui expliquais... J'essaye de verbaliser, de bien clarifier ce que je veux dire... Pour après pouvoir aller le donner aux élèves », extrait 2). La situation de co-intervention n'a donc pas seulement été pour l'EN une situation de travail. De par la présence du T à ses côtés, elle lui a en effet permis de s'engager dans des premiers suivis aménagés de la règle. Au même titre et en continuité avec la situation de formation (co-préparation), elle peut être considérée comme une véritable situation de formation au travail permettant d'accompagner et de pister le devenir des règles apprises en formation. En définitive, l'apprentissage de cette règle de métier a largement dépassé le contenu de ce qui a été co-préparé et a abouti à une auto-prescription qui a ordonné son action en classe dans les circonstances spécifiques d'un co-enseignement.

Faire de la situation de classe une situation de formation sur et au travail : aménager le travail pour permettre à l'EN de suivre les règles enseignées

Au cours de son EAC relatif à la situation de co-intervention, l'EN de la dyade 3 (mathématiques) a interpellé le chercheur sur le fait que, pour la première fois, il constatait l'atteinte des résultats attendus à l'issue du suivi de la règle enseignée par le T (extrait 4).

Extrait 4

EN : Là, ça marche. Ils (les élèves) écoutent.

Ch : Ça marche ?

EN : Ben là je baisse ma voix en fait, et hop ça va vite, ils s'en rendent compte... ils s'arrêtent (de bavarder).

Ch : Et donc ?

EN : Là c'est quand même un soulagement. Dans ma tête là je me dis : « enfin ! Ouf, ça y est, c'est bon on y est arrivé ».

Ch : Ça te soulage ?

EN : Complètement... Ça a mis du temps mais là voilà on y est.

Ch : Mais tu cherchais à faire quoi ?

EN : Ben là c'est un truc qu'on (avec le T) bosse en fait depuis un moment. Pour contrôler, on joue le silence. C'est ça l'idée.

Ch : C'est-à-dire ?

EN : Pour les (les élèves) faire écouter moi je montais (la voix), de plus en plus, et eux en fait ils montaient avec moi. Donc l'idée c'était de moins le faire. Il (le T) m'a proposé de parler moins fort pour justement les obliger à être plus attentifs... Ils écoutent plus en fait si je parle moins fort... Et là c'est ce qui se passe. Ils écoutent plus... donc voilà je les contrôle mieux.

Cet extrait permet de documenter l'idée selon laquelle l'EN a été satisfait non seulement du suivi correct d'une règle qui lui a été préalablement enseignée par le T (« Contrôler les élèves » vaut pour « jouer sur le silence » c'est-à-dire « parler moins fort aux élèves »), mais aussi du résultat obtenu (ils sont « plus attentifs » et « écoutent »). Cet extrait permet également de constater que « ça a mis du temps » et demandé un engagement répété de l'EN dans des suivis de la règle pour parvenir à voir les résultats attendus et finalement clôturer son apprentissage. La question qui se pose à ce niveau de développement est de savoir si la situation de tutorat collaboratif a contribué à cet apprentissage.

L'extrait qui suit est emprunté à la situation de co-préparation de la leçon. Il permet d'illustrer l'engagement du T dans une activité d'enseignement ostensif de la règle considérée (extrait 5).

Extrait 5

T : T'as pas intérêt à essayer de toujours parler comme ça, de plus en plus fort. Je sais pas si tu t'en rends compte mais tu finis par crier... Par rapport à ça, pour mieux contrôler la classe quand même... Moi je t'inviterais à faire l'inverse en fait. Gagner le silence par le silence. L'idée c'est de jouer sur la voix. Tu réduis... Et ils vont être obligés de s'arrêter, de tendre l'oreille.

EN : Oui, mais...

T : Oui, c'est pas simple. C'est sûr... Mais c'est quand même efficace. Tu baisses la voix jusqu'à ce qu'ils t'écoutent. Tu les obliges à être attentifs...

Contrairement au cas précédent, au cours de ce moment de l'entretien, le T s'est engagé dans une activité d'enseignement ostensif de la règle (il l'a délibérément adressée à l'EN). Ce faisant, il a créé un lien de signification entre, d'une part, un énoncé (« Contrôler la classe ») et, d'autre part, des pratiques (« jouer sur la voix », « baisser la voix ») inscrites dans des circonstances expérientielles clairement identifiées (« tu finis par crier »). Il a par ailleurs précisé les résultats qu'on peut attendre du suivi de cette règle (« les élèves vont être obligés de s'arrêter et d'être attentifs »). En ce sens, le T a donc rendu possible un engagement de l'EN dans des premiers suivis de la règle.

Deux étapes distinctes de la formation émergent dans l'analyse de ce cas. La première est constituée d'une verbalisation par le T d'exemples constitutifs de la règle enseignée. Très éloignée des circonstances effectives de travail en classe de l'EN, cette description ne peut garantir à elle seule un « suivi à la trace » du devenir de la règle enseignée. La seconde étape est constituée d'un accompagnement de l'EN dans ses tentatives de suivi de la règle en classe.

L'extrait d'EAC de l'EN relatif à ce moment de la séquence de co-préparation permet de documenter l'impact développemental de l'étape 1 de la formation et de constater qu'une « attente » a été construite par l'EN (extrait 6).

Extrait 6

EN : Là c'est plus clair. Je sais ce qu'il faudrait faire.

Ch : C'est-à-dire ?

EN : Là il (le T) me dit d'arrêter d'essayer de parler toujours de plus en plus fort... Il faut essayer de réduire ma voix pour qu'ils écoutent plus.

Ch : Donc là tu as une solution. Tout à l'heure il n'y avait pas de solutions, là oui ?

EN : Oui. Mais j'attends quand même de voir en classe.

L'extrait d'EAC du T relatif à la séquence de co-intervention permet de documenter l'activité de formation effective qui a permis à l'EN de suivre correctement la règle enseignée et d'en constater les effets en classe (extrait 7).

Extrait 7

T : Là c'est comme tout à l'heure. Je ne sais pas si tu as vu mais bon, pour les consignes, à chaque fois qu'il donne des consignes à son groupe j'essaye d'être plus présent. Tout à l'heure d'ailleurs j'ai même quitté mon groupe d'élèves pour être présent (...)

Ch : C'était prévu de l'aider comme ça ?

T : Oui j'avais dans l'idée de lui simplifier ces moments où il doit délivrer les consignes... Donc là, tu vois, je me suis à un moment donné assis à côté des deux trois élèves agités.

Cet extrait illustre non seulement l'importance d'un accompagnement de l'EN en situation de classe, mais aussi et surtout la nécessité d'un aménagement des circonstances dans lesquelles celui-ci s'engage dans des tentatives de suivi d'une règle de métier nouvellement apprise. L'engagement du T dans une activité de contrôle des élèves à qui l'EN s'adressait (en s'efforçant d'être « plus présent » et en quittant son groupe d'élèves) a eu pour conséquence de « simplifier » la tâche de « délivrance des consignes ». En se montrant et/ou se positionnant différemment dans la classe (« je me suis à un moment donné assis à côté des deux trois élèves agités »), le T a calmé des élèves et a ainsi permis à l'EN de s'engager dans des suivis de la règle enseignée mais aussi et surtout d'en constater les résultats attendus.

DISCUSSION

Les résultats empiriques obtenus et explicités en amont permettent de valider les prédictions de faits nouveaux qui avaient été initialement proposés en début de recherche. Concrètement, ces résultats permettent de valider l'hypothèse selon laquelle le T ne peut s'arrêter à une activité d'enseignement ostensif des règles pour que les EN les apprennent ; il doit la compléter par une activité de formation dite « d'accompagnement des premiers suivis » des règles par l'EN pouvant se réaliser dès le retour de ce dernier en classe. Tout en ayant conscience que certains aspects de la complexité du développement professionnel (notamment du point de vue de sa temporalité) risquent de nous échapper partiellement, nous

choisissons toutefois dans l'économie de ce texte de ne développer que deux principaux points de discussion.

L'auto-adressage d'une règle de métier apprise en situation de co-préparation de la leçon ou de formation réflexive au travail en classe a été possible à partir de l'émergence d'une « attente », mais n'a abouti à la réalisation d'une « action réglée » que lors d'un accompagnement serré de l'EN par le T dans les circonstances de la classe. Deux activités de formation distinctes ont notamment été relevées : l'enseignement ostensible (non délibéré) ou ostensif (délibéré) d'une règle. Le fait qu'elles se soient révélées complémentaires et relativement autonomes permet de saisir la spécificité et les limites des apports de formation liés à un régime réflexif de signification et d'analyse de l'expérience de classe de l'EN. Si l'identification d'une difficulté professionnelle et la prescription d'une règle permettant de la lever ont favorisé l'émergence de capacités nouvelles à « percevoir » des faits remarquables dans la classe et à « s'attendre » à l'apparition de ces faits, pour autant ces actions de formation ostensives n'ont pas suffi à transformer le pouvoir d'action des EN en classe. Ce résultat, conforté par ailleurs (Bertone et al., 2009), s'est toutefois accompagné d'une découverte qui a été possible grâce au grain d'analyse adopté. Il est en effet apparu que l'émergence d'actions d'enseignement nouvelles dans les circonstances ordinaires et sous les contraintes réelles de la classe est largement facilitée par l'observation de ces actions chez un autrui expert (notamment le T) et réalisée dans des circonstances de travail aménagées par la présence de ce dernier. Plus en détail encore, le suivi satisfaisant de la règle apprise a nécessité non seulement la présence du T en classe mais aussi et surtout une activité spécifique de sa part permettant à l'EN de réussir dans ses tâtonnements et de constater que le suivi en question produisait bel et bien les effets usuellement attendus par la communauté de pratiques. Ces résultats confirment ceux issus de la littérature internationale lorsqu'ils montrent que de véritables transformations des actions des EN en classe ne sont observées que lorsque le suivi opéré par leurs formateurs est à la fois intense, systématique (Miller-Rigelman & Ruben, 2012), voire construit au sein de communautés de pratiques rassurant et soutenant les tentatives des EN (Roehrig et al., 2008).

Concernant la « découverte » tardive dans le processus de formation des résultats qu'une action de métier nouvellement apprise peut produire, on retrouve des constats similaires dans une étude récente (Rozelle & Wilson, 2012). Les auteurs y documentent l'efficacité de véritables pratiques d'imitation constatées chez certains EN suite à l'observation systématique des actions de leurs T. Ils ont notamment constaté un phénomène de reproduction des leçons allant jusqu'à la délivrance aux élèves des mêmes explications, exemples et anecdotes à ceci près que les actions en questions étaient 1) trop rapidement réalisées et 2) peu ouvertes

à l'improvisation et à la prise en compte de l'interaction singulière avec les élèves. Ces actions, que Rozelle et Wilson qualifient de « copies-carbone », sont jugées satisfaisantes par les T. Par la suite, lorsque ces EN n'ont plus eu la possibilité d'observer leurs T en raison de l'intensification des stages, ils ont néanmoins réussi à s'émanciper progressivement des modèles experts par la capacité à les mobiliser et à les ajuster en classe.

Au plan conceptuel, ces constats interrogent l'évolution de l'activité du T dans le processus de formation en rapport avec une appréciation précise des circonstances dans lesquelles le passage d'une activité d'enseignement ostensif des règles à l'accompagnement actif des EN en classe devient effectif et pertinent. Du côté de l'EN, ils posent la question de l'évolution d'une capacité initiale à « appliquer » de façon univoque les règles apprises vers une capacité à opérer des interprétations multiples et adaptées de ces dernières aux particularités de chaque situation de classe.

À ce sujet, il apparaît précisément dans cette étude que l'apprentissage d'une règle de métier peut être considéré comme clôturé seulement lorsque les deux régimes de signification (inhérence et appréhension de l'inhérence) sont construits et des « suivis de règles » sont consubstantiellement associés à des actions « gouvernées par les règles ». Cette modélisation de l'alternance en formation permet de porter un regard assez détaillé sur la nature des interactions en situation de formation nécessaires pour qu'un développement de l'activité professionnelle soit possible et effectif. Elle conforte et précise les résultats antérieurs en matière de satisfaction des EN au travail et en formation quant à leur activité d'enseignement (Chaliès et al., 2013). Deux temps apparaissent dans le développement de l'activité professionnelle des EN en formation. La réalisation d'actions conformes aux règles, balbutiante chez les EN, apparaît dans un premier temps moins organisée par des visées d'efficacité, claires et dont ils saisiraient bien l'importance, que par le souhait de « faire plaisir » au T. Parfois, les EN pensent même que le conseil qu'ils tentent d'appliquer n'est pas pertinent pour leur propre situation.

C'est précisément à cette étape de l'apprentissage des règles qu'un aménagement de la situation de travail de l'EN par une présence aidante du T s'est révélé déterminant. Un accompagnement actif, ne se limitant pas à une simple prise de notes en observation silencieuse et allant jusqu'à co-intervenir dans la classe pour faciliter l'obtention des résultats attendus, a permis aux EN de constater l'intérêt et l'efficacité du suivi de la règle enseignée. Dans un deuxième temps, l'action satisfaisante (« réglée ») a non seulement été réalisée par l'EN, mais elle a été infléchie et adaptée aux circonstances inédites de nouvelles situations de classe. C'est à ce moment-là que l'émancipation de l'EN du contrôle du T peut être considérée comme accomplie et le processus de formation achevé.

Loin d'une conception de l'alternance comme séquence de visites de classes et d'entretiens post-leçons, l'analyse des résultats de cette étude tend à poser la nécessité d'un enchâssement des activités de conseil et enseignement permettant un réel « suivi à la trace » du devenir des règles au sein des situations spécifiques de la formation de terrain. Autrement dit, cette étude invite à considérer la formation des EN comme une trajectoire professionnelle étayée par des activités spécifiques de formation nécessitant elles-mêmes l'aménagement et la mise en œuvre de situations singulières de formation. C'est là sans nul doute que se situe toute la complexité de l'accompagnement des enseignants en formation initiale. Cet accompagnement doit tout à la fois être considéré comme faisant vivre le principe de « l'alternance » entre temps d'apprentissage de nouvelles règles et temps d'interprétation de celles-ci par les formés, et ce dans le cadre de dispositifs de formation plus larges pensés sur le principe d'une « continuité » entre situations de formation menées à l'université et/ou en établissement scolaire et situations de travail plus ou moins aménagées.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Beckers, J. (2004). Comment amorcer la construction identitaire d'un praticien réflexif par la formation initiale ? *Recherche et formation*, 46, 61-80.
- Berducci, D. (2004). Vygotsky through Wittgenstein : A new perspective on Vygotsky's developmental continuum. *Theory Psychology*, 14(3), 329-353.
- Bertone, S., Chaliès, S., & Clot, Y. (2009). Contribution d'une théorie de l'action à la conceptualisation et à l'évaluation des pratiques réflexives dans des dispositifs de formation initiale des enseignants. *Le travail humain*, 72(2), 104-125.
- Bullough, R. (2005). Being and becoming a mentor : School-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 143-155. doi : 10.1016/j.tate.2004.12.002
- Carver, C., & Katz, D. (2004). Teaching at the boundary of acceptable practice. What is a new teacher mentor to do ? *Journal of Teacher Education*, 55(5), 449-462. doi : 10.1177/0022487104269524
- Cash, M. (2009). Normativity is the mother of intention : Wittgenstein, normative practices and neurological representations. *New Ideas in Psychology*, 27, 133-147.
- Chaliès, S., Amathieu J., & Bertone, S. (2013). Former les enseignants pour accroître leur satisfaction au travail : propositions théoriques et illustrations empiriques. *Le travail humain*, 76(3), 309-334.
- Chaliès, S., & Bertone, S. (2013, août). Conception d'un programme de recherche sur la formation professionnelle des enseignants : fondements épistémologiques, développements théoriques et choix de méthode. *Actes du Congrès de l'AREF*, Montpellier. Récupéré de <http://www.aref2013.univ-montp2.fr>
- Chaliès, S., Bertone, S., Flavier, E., & Durand, M. (2008). Effects of collaborative mentoring on the articulation of training and classroom situations : A case study in the French school system. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 550-563. doi : 10.1016/j.tate.2004.12.002
- Chaliès, S., Bruno, F., Méard, J., & Bertone, S. (2010). Training preservice teachers rapidly : The need to articulate the training given by university supervisors and

- cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 767-774. doi : 10.1016/j.tate.2009.10.012
- Chaliès, S., Cartaut, S., Escalié, G., & Durand, M. (2009). Note de synthèse – D’une utilité discutée à une utilité éprouvée du tutorat en formation initiale des enseignants : la nécessité d’une formation des tuteurs. *Recherche et formation*, 61, 85-129.
- Christie, F., Conlon, T., Gemmill, T., & Long, A. (2004). Effective partnership ? Perceptions of PGCE student teacher supervision. *European Journal of Teacher Education*, 27(2), 109-123. doi : 10.1080/0261976042000222999
- Clarke, A., & Jarvis-Selinger, S. (2005). What the teaching perspectives of cooperating teachers tell us about their advisory practices. *Teaching and Teacher Education*, 21(1), 65-78. doi : 10.1016/j.tate.2004.11.006
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d’agir*. Paris : Puf.
- Commission européenne. (2007). *Communication de la Commission au Conseil et au Parlement européen – Améliorer la qualité des études et de la formation des enseignants* [COM(2007)392]. Bruxelles : auteur. Récupéré de <http://eur-lex.europa.eu>
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2008). Promoting versatility in mentor teachers’ use of supervisory skills. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 499-514. doi : 10.1016/j.tate.2007.05.001
- Davis, A. (2009). Examples as method ? My attempts to understand assessment and fairness in the spirit of the later Wittgenstein. *Journal of Philosophy of Education*, 43(3), 371-389. doi : 10.1111/j.1467-9752.2009.00699.x
- Descombes, V. (2004). *Le complément de sujet. Enquête sur le fait d’agir soi-même*. Paris : Gallimard.
- Eick, C.J., Ware, F.N., & Williams, P.G. (2003). Co-teaching in a science methods course. A situated learning model of becoming a teacher. *Journal of Teacher Education*, 54(1), 74-85. doi : 10.1177/0022487102238659
- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novice learn to teach. Lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 17-30. doi : 10.1177/0022487101052001003
- Giebelhaus, C., & Bowman, C. (2002). Teaching mentors : Is it worth the effort ? *The Journal of Educational Research*, 95(4), 246-254. doi : 10.1080/00220670209596597
- Hebert, E., & Worthy, T. (2001). Does the first year of teaching have to be a bad one ? A case study of success. *Teaching and Teacher Education*, 17(8), 897-911. doi : 10.1016/S0742-051X(01)00039-7
- Kochan, F.K., & Kunkel, R.C. (1998). The learning coalition : Professional development schools in partnership. *Journal of Teacher Education*, 49(5), 325-333. doi : 10.1177/0022487198049005002
- Kochan, F.K., & Trimble, S. (2000). From mentoring to co-mentoring : Establishing collaborative relationships. *Theory into Practice*, 39(1), 20-28.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning : Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Lakatos, I. (1994). *Histoire et méthodologie des sciences*. Paris : Puf.
- Lähteenmäki, M. (2003). On rules and rule following : Obeying rules blindly. *Language and Communication*, 23(1), 45-61.
- Le Du, M. (2004). *La nature sociale de l’esprit*. Paris : Vrin.
- Legrand, D. (2005). Pre-reflective self-as-subject from experiential and empirical perspectives. *Consciousness and Cognition*, 16, 583-599.
- Livet, P. (1993). Théorie de l’action et conventions. In P. Ladière, P. Pharo, & L. Quéré (Eds), *La théorie de l’action. Le sujet pratique en débat* (pp. 291-319). Paris : CNRS Éditions.
- Miller-Rigelman, N., & Ruben, B. (2012). Creating foundations for collaboration in schools : Utilizing professional learning communities to support teacher candidate learning and visions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 979-989. doi : 10.1016/j.tate.2012.05.004

- Nelson, K. (2008). Wittgenstein and contemporary theories of word learning. *New Ideas in Psychology*, 4(3), 1-13.
- Ogien, A. (2007). *Les formes sociales de la pensée. La sociologie après Wittgenstein*. Paris : Armand Colin.
- Orland-Barak, L. (2005). Lost in translation. Mentor learning to participate in competing discourses of practice. *Journal of Teacher Education*, 56(4), 355-366. doi : 10.1177/0022487105279566
- Paris, C., & Gespass, S. (2001). Examining the mismatch between learner centered teaching and teacher centered supervision. *Journal of Teacher Education*, 52(5), 398-412. doi : 10.1177/0022487101052005006
- Parker-Katz, M., & Bay, M. (2008). Conceptualizing mentor knowledge : Learning from the insiders. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1259-1269. doi : 10.1016/j.tate.2007.05.006
- Penso, S. (2002). Pedagogical Content Knowledge : How do student teachers identify and describe the causes of their pupils' learning difficulties ? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 30(1), 25-37. doi : 10.1080/13598660120114959
- Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action*. Paris : Seuil.
- Rippon, J.H., & Martin, M. (2006). What makes a good induction supporter ? *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 84-99. doi : 10.1016/j.tate.2007.05.006
- Roehrig, A., Bohn, C., Turner, J., & Pressley, M. (2008). Mentoring beginning primary teachers for exemplary teaching practices. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 684-702. doi : 10.1016/j.tate.2007.05.006
- Rogoff, B., Matusov, E., & White, C. (1996). Models of teaching and learning : participation in a community of learners. In D.R. Olson & N. Torrance (Eds), *The handbook of education and human development : New models of learning, teaching and schooling* (pp. 388-414). Oxford : Basil Blackwell Publishers.
- Rozelle, J.J., & Wilson, S.M. (2012). Opening the black box of field experiences : How cooperating teachers' beliefs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1196-1205. doi : 10.1016/j.tate.2012.07.008
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner : How professionals think in action*. New York : Jossey Bass.
- Searle, J.R. (1998). *La construction de la réalité sociale*. Paris : Gallimard.
- Stanulis, R., & Russel, D. (2000). Jumping in : Trust and communication in mentoring student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 65-80. doi : 10.1016/S0742-051X(99)00041-4
- Tardif, M., Borges, C., & Malo, A. (2013). *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* Bruxelles : De Boeck.
- Veenman, S., Denessen, E., Gerrits, J., & Kenter, J. (2001). Evaluation of a coaching programme for cooperating teachers. *Educational Studies*, 27(3), 317-340.
- Vygotski, L.S. (2003). *Conscience, inconscient, émotions*. Paris : La Dispute.
- Ward, J.R., & McCotter, S. (2004). Reflection as a visible outcome for preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 20(3), 243-257. doi : 10.1016/j.tate.2004.02.004
- Williams, M. (2002). Tout est-il interprétation ? In C. Chauviré & A. Ogien (Eds), *La régularité* (pp. 207-233). Paris : EHESS.
- Winch, P. (2009). *L'idée d'une science sociale et sa relation à la philosophie*. Paris : Gallimard.
- Wittgenstein, L. (2004). *Recherches philosophiques*. Paris : Gallimard.
- Zanting, A., Verloop, N., & Vermunt, J.D. (2003). Using interviews and concept maps to access mentor teachers' practical knowledge. *Higher Education*, 46(2), 195-214. doi : 10.1023/A:1024719816657

ANALYSE DE L'ACTIVITÉ EN FORMATION

Le travail comme objet d'analyse dans les espaces interprétatifs de l'alternance : le cas de la formation professionnelle en éducation de l'enfance

**Laurent Filliettaz & Dominique Trébert
Université de Genève**

L'ANALYSE DU TRAVAIL DANS LE CONTEXTE DE LA FORMATION EN ALTERNANCE DES ÉDUCATRICES ET ÉDUCATEURS DE L'ENFANCE

La réflexion que nous proposons dans ce chapitre s'inscrit dans un domaine particulier de la formation aux métiers de l'éducation, celui de l'éducation à la petite enfance. Dans le contexte suisse, la formation des éducatrices et éducateurs de l'enfance relève du niveau des études dites supérieures (ES). Elle est assurée par des écoles professionnelles, qui ont pour mission de former le personnel éducatif travaillant au sein d'institutions socio-éducatives accueillant de jeunes enfants en âge pré-scolaire.

Profondément repensé depuis 2007 dans une logique modulaire et qui combine des temps de formation en école et sur le lieu du travail, le dispositif pédagogique mis en place se trouve confronté aux enjeux classiquement identifiés dans la littérature sur la formation professionnelle en alternance (Mayen, 2012 ; Merhan, Ronveaux, & Vanhulle, 1997 ; Veillard, 2012). Le curriculum prescrit témoigne à ce propos d'une sensibilité accrue à l'égard des risques de juxtaposition. Les concepteurs de la formation (École supérieure en éducation de l'enfance, 2007) reconnaissent par exemple l'importance d'articuler des types de savoirs potentiellement concurrents et de « matérialiser les concepts ». Ils relèvent également les principes « d'ancrage important de la formation dans la

pratique », de « concordance » entre objectifs de l'école et objectifs du lieu de pratique, de « développement d'une analyse réflexive sur la pratique », d'un « accompagnement coordonné » entre lieu de pratique et de l'école et enfin « d'évaluation de compétences directement sur le lieu de pratique professionnelle ». Une culture à la fois « professionnelle » et « scientifique » est promue, invitant les écoles professionnelles supérieures à « approfondir la culture professionnelle et scientifique nécessaires à la maîtrise de situations professionnelles complexes » (p. 19).

Pour traduire en pratique ces principes, le dispositif mis en place au sein de l'école d'éducatrices et d'éducateurs de l'enfance du canton de Genève (ESEDE-CFPS) prévoit des aménagements multiples qui visent une intégration, ou du moins une coordination accrue des ingrédients de la formation professionnelle. Durant les trois années que dure la formation, six stages de durée variable alternent avec des séquences d'enseignement et de formation assurées au sein de l'école professionnelle. Sur ces terrains de stage, les étudiantes font l'objet d'un accompagnement par des « référentes professionnelles¹ » qui, outre un étayage assuré dans le quotidien du travail, sont invitées à conduire avec les stagiaires des entretiens pédagogiques hebdomadaires. Des maîtres de formation professionnelle (MFP) issus de l'école effectuent également des visites régulières sur les terrains de stage et organisent une évaluation conjointe dans laquelle les praticiens jouent eux aussi un rôle actif. Mais surtout, dans le cadre d'un des modules spécifiques du programme de formation, un dispositif d'analyse du travail a été mis en place durant près de dix ans sous le titre « d'atelier d'analyse des interactions adultes-enfants » (Trébert, 2005). Inspiré des principes de la clinique de l'activité et adoptant des méthodes d'auto-confrontation simple et croisée (Clot, Faïta, Fernandez, & Scheller, 2001), ce dispositif de co-analyse vise à favoriser l'accès à la complexité de l'activité et à la mise en débats de controverses professionnelles par des étudiants en dernière année de formation. Dans le cadre de ce dispositif, les étudiants sont invités à présenter une séquence vidéo documentant une activité de travail filmée en situation de stage. Sous la supervision d'un formateur en charge de l'animation de cet atelier, ces séquences sont visionnées par un groupe d'étudiants et commentées, d'abord par l'étudiant observé sur le film, puis par les autres participants.

C'est dans le contexte particulier de ce dispositif que se déploie notre contribution à cet ouvrage. La mise en place des ateliers d'analyse de l'interaction au sein de la formation des éducatrices et éducateurs de l'enfance fait le pari de retombées formatives associées aux démarches d'analyse du travail. Mais qu'en est-il vraiment ? À quelles pratiques réelles de formation ces démarches donnent-elles lieu ? Et comment ces

1. Le recours au féminin se justifie ici par le fait que la très grande majorité des acteurs dans le domaine de la petite enfance sont des femmes.

démarches se combinent-elles avec les autres ingrédients des parcours de formation ? Dans cette perspective, le chapitre a pour objectif de mieux comprendre la nature et l'organisation des activités réalisées au sein du dispositif d'analyse des interactions, en ce qu'il permet de convoquer les environnements de travail au sein de l'espace de l'école professionnelle. À partir d'une analyse détaillée de données empiriques audio-vidéo recueillies entre 2011 et 2013 dans différents lieux et institutions de la formation professionnelle des éducatrices et éducateurs de l'enfance du canton de Genève, nous proposons de montrer comment le travail est érigé au rang « d'objet d'analyse » dans le dispositif étudié et les logiques de continuité, de complémentarité ou de rupture qui peuvent se manifester à l'égard de ces démarches d'analyse.

Pour ce faire, nous commencerons par expliciter l'orientation théorique qui sous-tend notre démarche. Dans le cadre d'une perspective interactionnelle sur les pratiques de formation professionnelle (Filliettaz, de Saint-Georges, & Duc, 2008), une conception de la notion « d'analyse du travail » sera proposée, qui considère qu'une compréhension accrue des dynamiques interactionnelles d'interprétation de l'activité est requise pour interroger le rôle et la place des démarches d'analyse du travail en formation. Ces dynamiques interactionnelles relèvent de ce que nous proposons d'appeler ici des « espaces interprétatifs de l'activité ». Les traits caractéristiques de ces espaces interprétatifs seront explicités. Dans un deuxième temps, une illustration empirique de ce positionnement sera proposée. À partir d'un objet de travail et de formation particulier, celui des conditions de réalisation de « transitions » entre les situations éducatives proposées aux enfants, nous mettrons en évidence comment, dans l'atelier proposé par l'école professionnelle, les participants aux interactions formatives produisent des formes d'interprétation multiples et variées des activités en jeu dans l'accomplissement des transitions. Cette étude de cas, au-delà de son caractère singulier, nous permettra, en conclusion, de revenir sur quelques-unes des oppositions constitutives de l'alternance en formation et d'interroger à nouveaux frais la part et la nature des démarches d'analyse du travail dans ces dispositifs.

LES ESPACES INTERPRÉTATIFS DE L'ACTIVITÉ COMME CONDITION D'ACCOMPLISSEMENT DE L'ANALYSE DU TRAVAIL

Sur le plan théorique, le positionnement que nous adoptons est de considérer que les pratiques d'analyse du travail ne se réduisent pas à des ingénieries formelles et explicitement identifiées comme telles (i.e. l'auto-confrontation, simple ou croisée, l'instruction au sosie, l'explicitation, etc.), mais qu'elles sont en fait constitutives des rapports

que les individus entretiennent avec les activités dans lesquelles ils s'engagent, que ce soit avant, pendant ou après l'accomplissement de ces activités. Ceci nous amène à défendre la thèse selon laquelle le rapport analytique que les acteurs construisent avec les activités dans lesquelles ils s'engagent constitue des constructions interprétatives qui donnent lieu à ce que nous proposons de désigner comme des « espaces interprétatifs de l'activité ».

La notion d'espace interprétatif de l'activité s'inscrit dans un champ de réflexion pluridisciplinaire, à l'intersection des sciences du langage, des sciences du travail et des sciences de la formation. Elle a donné lieu, sous des appellations variables, à divers travaux qui se sont intéressés récemment au rôle des dynamiques langagières dans les processus d'apprentissage et de développement en formation professionnelle, et ce dans une large palette de domaines empiriques tels que le travail infirmier (Bronckart, Bulea, & Fristalon, 2004), l'enseignement en milieu scolaire (Filliettaz, 2005 ; Plazaola Giger, 2004), la formation des apprentis (Filliettaz, 2012) ou l'accompagnement en validation des acquis de l'expérience (Rémy, 2013a, 2013b).

En dépit de nuances, et des différences qui les caractérisent, ces travaux montrent généralement que les processus d'apprentissage et de développement en jeu dans les expériences de formation se rattachent essentiellement aux conditions dans lesquelles les activités à caractère professionnel sont interprétées par les individus qui y prennent part. Ces constructions interprétatives peuvent prendre place avant, après ou pendant l'accomplissement de l'activité. Selon la terminologie proposée par Bronckart et al. (2004), elles peuvent présenter un caractère « figuratif », « préfiguratif », ou « refiguratif » et relèvent des « formes » variées que peut revêtir l'activité au cours du processus de son interprétation. Les constructions interprétatives de l'activité présentent plusieurs caractéristiques remarquables qui permettent d'en cerner la teneur. Dans la conception que nous en proposons, elles sont à la fois situées, médiatisées par le langage, collectivement négociées, et produites de manière dynamique.

En premier lieu, il convient de rappeler que les constructions interprétatives des activités présentent un caractère *situé* et qu'elles sont nécessairement produites dans des contextes d'occurrence particuliers. Ceci a pour conséquence, d'une part, de reconnaître la relation de contingence qui lie les processus d'interprétations aux circonstances dans lesquelles ils se déploient ; et d'autre part de considérer que ces processus d'interprétations sont des accomplissements pratiques, eux-mêmes produits d'une activité. Ce sont là des thèses que nous empruntons à l'ethnométhodologie de Garfinkel (1967), pour qui toute participation à des activités implique une interprétation de propriétés socialement

reconnaissables et telles qu'elles sont rendues visibles dans les circonstances dans lesquelles elles sont accomplies.

Avec d'autres auteurs, nous reconnaissons en deuxième lieu l'importance des *médiations langagières* dans les processus d'attribution de signification à l'activité. Comme nous avons eu l'occasion de le montrer récemment (Filliettaz & Rémerly, à paraître), la mise en œuvre de ressources langagières constitue un ingrédient essentiel des mécanismes d'interprétation de l'activité. Ces constructions interprétatives recourent à deux modalités à la fois distinctes et interdépendantes de mise en forme : la mise en forme langagière de l'activité a) comme contenu représenté, b) comme accomplissement pratique. Ceci implique de considérer, d'une part, que si les productions langagières contribuent à la construction de formes interprétées de l'activité, c'est d'abord en ce qu'elles permettent de désigner et de décrire ces activités comme des contenus auxquels les participants se réfèrent. Mais ceci implique de considérer, d'autre part, le fait que les productions langagières sont elles aussi orientées vers des fins pratiques et qu'elles relèvent, en tant que telles, d'activités finalisées en contexte. C'est là ce qu'a particulièrement bien cerné une large constellation de travaux relevant de la pragmatique linguistique (Searle, 1972), de l'ethnographie de la communication (Hymes, 1984), de la sociolinguistique interactionnelle (Gumperz, 1989) ou encore de l'analyse conversationnelle (Schegloff, 2007). Pour les tenants de ces courants, les réalités langagières ne se ramènent pas à des opérations de description de la réalité et doivent être conceptualisées comme des ressources au moyen desquelles les activités sont accomplies (Filliettaz, 2002). De ce point de vue, ces ressources et leur mise en œuvre sont à la fois constitutives et constituantes de ces réalités pratiques.

Les constructions interprétatives de l'activité ne relèvent pas d'une production individuelle mais présentent un caractère essentiellement *collectif* et *négocié*. C'est en cela qu'elles constituent fondamentalement des processus interactionnels. Les travaux réalisés dans le champ de l'analyse conversationnelle d'orientation ethnométhodologique (Schegloff, 2007) permettent de préciser les conditions collectives dans lesquelles se négocient et s'ajustent ces significations. Pour les tenants de ce courant, la participation à l'interaction procède d'une organisation séquentielle, dans laquelle alternent les contributions respectives des interactants. Cette logique d'alternance de « prise de tour » implique des procédures complexes par lesquelles les participants indiquent des lieux possibles de transition et de relais entre leurs contributions. Dans cette perspective, l'analyste ne s'intéresse pas à des actes isolés, mais considère que c'est l'enchaînement des « tours d'action », qu'ils soient verbaux ou non verbaux, qui constitue l'unité d'analyse pertinente pour examiner l'engagement des individus dans l'interaction. C'est en effet en

regard des réactions d'un interlocuteur à un énoncé qu'on pourra déterminer comment celui-ci a été interprété. Dans ce sens, les interactions apparaissent comme un processus complexe de coordination, au cours duquel les participants « se rendent mutuellement intelligibles le sens de leurs actions et la compréhension qu'ils ont de ce qui se passe » (De Fornel & Léon, 2000, p. 144).

Ainsi donc, les mises en forme langagières de l'activité ne constituent des réalités interprétables que dans le mouvement *dynamique* de leur déploiement dans le temps. Ceci est vrai à l'échelle microscopique de l'enchaînement entre tours de parole (Mondada, 2004). Mais ceci se vérifie aussi sur des emplans temporels plus larges, relevant de ce que de Saint-Georges (2008) a proposé de désigner comme des « trajectoires situées ». Envisager les constructions interprétatives de l'activité comme des trajectoires situées revient à considérer que les participants, en négociant la signification des activités représentées ou accomplies, mobilisent dans différents espaces et temporalités des ressources langagières de formes variables. Des liens de reconfigurations et des changements de point de vue peuvent s'exprimer. À ce titre, les constructions interactionnelles de l'interprétation de l'action ne sont jamais figées et statiques ; elles se stabilisent temporairement dans des formes qui sont appelées à se reconfigurer et à se re-sémiotiser (Filliettaz, de Saint-Georges, & Duc, 2010 ; Iedema, 2003).

À partir du repérage de ces traits caractéristiques de l'activité et de ses conditions d'analyse, nous proposons de définir les « espaces interprétatifs de l'activité » comme *des pratiques institutionnalisées par lesquelles l'organisation de l'interaction langagière attribue de façon dynamique et collectivement négociée une signification particulière à l'activité des participants, de sorte que ceux-ci sont appelés à rendre visibles les manières dont ils interprètent une activité accomplie antérieurement, à venir ou en cours d'accomplissement*. Ainsi définie, la notion d'espace interprétatif de l'activité se rapproche de ce que Rémercy a proposé de désigner comme une « genèse interprétative » (Rémercy, à paraître) ou encore un « mouvement discursif et interprétatif » (Rémercy, 2013a).

À la lumière de ce positionnement, on pourra expliciter le questionnement spécifique qui se déploie, dans le contexte de la formation professionnelle en alternance, à propos de la problématique de l'analyse du travail. Comment, dans des dispositifs d'analyse du travail proposés en formation professionnelle, les activités de travail sont-elles érigées en « objets d'analyse » et donnent-elles lieu à des « espaces interprétatifs » spécifiques ? Ces espaces interprétatifs de l'activité entretiennent-ils des relations de continuité ou de rupture avec d'autres expériences de formation ? Est-il possible d'identifier des traces d'apprentissage ou de développement dans la manière dont ces espaces interprétatifs sont façonnés

et accomplis ? En quoi une meilleure connaissance empirique des conditions d'émergence et d'accomplissement de ces espaces interprétatifs peut-elle contribuer à dépasser ou à résorber les controverses et les tensions constitutives des dispositifs de formation fondés sur les principes de l'alternance ?

LA TRANSITION ÉDUCATIVE COMME ACTIVITÉ ANALYSÉE AU SEIN DE L'ÉCOLE PROFESSIONNELLE

Pour aborder ces questions et les illustrer, nous sollicitons, dans ce qui suit, des données empiriques recueillies entre 2011 et 2013 au sein d'un dispositif de formation en éducation de l'enfance proposé dans le canton de Genève² (Fillietaz, Rémerly, & Trébert, 2014). Nous faisons référence ci-dessous à un sous-ensemble de ces données, telles qu'elles relèvent d'un dispositif d'analyse du travail mis en place au sein de l'école professionnelle et telles qu'elles permettent de documenter un aspect particulier de l'activité professionnelle des éducatrices de l'enfance : la conduite des « transitions » entre les activités éducatives proposées aux enfants.

Désignées ainsi par les professionnelles elles-mêmes, les transitions ponctuent régulièrement les journées et les activités qui y prennent place au sein des institutions préscolaires. Pour les professionnelles de l'éducation, la conduite des transitions représente une pratique complexe qui n'est pas sans enjeux. Réalisées collectivement, les transitions impliquent des changements d'orientation dans l'espace et des modifications des règles de participation qui président à l'activité. Elles impliquent également que ces transformations soient repérables par les enfants et qu'elles soient accomplies conformément aux objectifs éducatifs qui alimentent les projets pédagogiques des institutions d'accueil. À ce propos, les transitions constituent souvent des situations de travail qui « résistent » ou qui ne s'accomplissent pas nécessairement de manière conforme aux attentes. C'est à ce titre qu'elles constituent également, pour les étudiants, un enjeu de formation qui fait fréquemment l'objet de questionnements et de réflexions.

Au sein de l'école professionnelle, les situations de transition sont abordées dans le cadre de divers modules du dispositif de formation. Elles le sont notamment, comme nous le verrons ici, à l'occasion d'un atelier d'analyse du travail proposé aux étudiants de 3^e année, en parallèle à un

2. Ces données ont été recueillies dans le cadre d'un programme de recherche financé par le Fonds national suisse de la recherche scientifique (N^{os} de subsides CRSII1-136291 et 100019_149759/1) et auquel participent, outre les deux signataires de ce chapitre, Isabelle Durand, Stefano Losa, Vassiliki Markaki, Vanessa Rémerly et Marianne Zogmal.

stage de maîtrise. S'inspirant de la méthodologie de l'autoconfrontation (Clot et al., 2001), ce dispositif d'analyse du travail vise la socialisation de l'expérience singulière, la verbalisation de l'activité réalisée et la mise en débats de thématiques professionnelles. Sur le plan organisationnel, le dispositif se déroule sur quatre demi-journées et concerne un groupe de onze étudiantes et d'une formatrice de l'école (FOR). Chaque membre du groupe est amené à présenter une séquence vidéo enregistrée en situation de stage selon la disposition ci-dessous :

Figure 1 : Présentation d'une séquence vidéo



Chaque participant dispose d'une heure de présentation organisée en quatre phases successives : 1) l'introduction : l'étudiante présente brièvement des éléments de contexte visant à faciliter la compréhension de la situation ainsi que quelques considérations ayant contribué au choix du segment ; 2) l'autoconfrontation individuelle : la séquence est projetée et entrecoupée d'arrêts sur images et d'interactions entre l'étudiante et la formatrice ; 3) l'autoconfrontation collective : les membres du groupe s'engagent dans des verbalisations et débats professionnels à partir des séquences projetées ; 4) la clôture : les participants s'expriment à propos de l'expérience vécue, mettent en évidence des éléments saillants inhérents aux thématiques de métier ayant fait l'objet de débats et d'interprétations, relèvent d'éventuels changements opérés sur les manières de penser et d'entrevoir des actions futures.

La situation que nous analysons concerne SAR, une des trois étudiantes observées durant notre dispositif de recherche. La présentation de l'activité de SAR au sein du dispositif d'analyse du travail intervient au début du troisième jour de cet atelier. La situation que SAR souhaite thématiser, et pour laquelle elle a recueilli un enregistrement vidéo au sein de l'institution dans laquelle elle effectue son stage, relève précisément de l'activité de transition. Des enfants sont invités à former un « petit train » pour aller se laver les mains avant de prendre leur repas. Au cours

des paragraphes suivants, nous proposons d'observer comment l'activité de transition est collectivement interprétée aux différentes étapes de la démarche d'analyse et comment émergent des points de vue distincts au sein des différents espaces interprétatifs successivement accomplis.

La transition comme activité temporellement ordonnée

Ce premier extrait prend place au début de la session et relève de la phase d'introduction. SAR est invitée par la formatrice (FOR) à présenter le contexte de la séquence filmée qu'elle souhaite analyser et à rendre visibles les raisons qui l'ont amenée à effectuer ce choix.

(1) « je suis pas très à l'aise » (AT-09, 0:00:37 – 0:01:39)³

1. FOR : donc SAR nous vous écoutons si vous pouvez nous donner des éléments de contexte\ . choix de la situation de la séquence et cetera/
2. SAR : donc euh:: c'est à la crèche des [nom de l'institution]/ . je suis dans le groupe des 2-3 ans et j'ai choisi un moment de Transition . donc euh y a le RANGement et puis le:: LAVage des mains juste avant d'aller . manger\ .. juste avant y a eu une petite réunion après les enfants sont retournés en jeu libre/ . et là euh:: on range pour aller . au repas\
3. FOR : ((FOR termine de prendre des notes)) d'accord merci vous pouvez nous dire comment vous avez choisi ce:: cette situation-là/
4. SAR : moi j'ai choisi la trans- une transition parce que c'est le moment de la journée où je suis moins à l'aise/ . c'est un peu . pour moi c'est encore un peu: . FOUillis/ . enfin . parce qu'y a pas vraiment de de rituel à part euh le petit train que vous allez voir tout à l'heure et puis c'est un peu un: enfin je suis pas très à l'aise non plus avec ce: ce moyen de transition\ . donc voilà\

En réponse à la demande de FOR (l.1), dans laquelle elle est explicitement désignée comme titulaire du prochain tour de parole, SAR commence par livrer des éléments du contexte dans lequel la séquence choisie prend place. Ce contexte est désigné d'abord par le nom de l'institution (« c'est à la crèche des [nom de l'institution] »), puis par l'âge des enfants concernés (« je suis dans le groupe des 2-3 ans »). SAR caractérise ensuite la teneur générale de la situation qu'elle a choisi de présenter au sein de l'atelier.

3. Les conventions de transcription sont explicitées en Annexe.

À ce propos, elle catégorise explicitement cette situation comme une « transition ». SAR rend ici visible un premier point de vue sur l'activité en question, sa nature temporellement ordonnée : elle qualifie la transition comme un « moment » séquentiellement borné et qui prend place dans un ensemble ordonné d'activités, relevant successivement de la « réunion », du « jeu libre », du « rangement », du « lavage des mains » et du « repas ». Dans cette logique temporelle, le « moment de transition » est présenté comme postérieur à des activités de réunion et de jeu libre, et antérieur au lavage des mains et à la prise du repas par les enfants.

En ligne 3, FOR valide cette présentation du contexte et invite l'étudiante à justifier le choix de la séquence qu'elle s'apprête à projeter (« d'accord merci vous pouvez nous dire comment vous avez choisi cette situation-là ? »). Ce faisant, elle opère un changement de thème dans la conduite de l'échange et offre à SAR l'opportunité de proposer un autre point de vue sur l'activité analysée.

SAR valide cette demande et s'oriente effectivement vers une justification du choix de la transition comme objet de la séquence analysée. Cette justification prend la forme d'un sentiment de malaise (« moi j'ai choisi la trans- une transition parce que c'est le moment de la journée où je suis le moins à l'aise ») et d'une relative désorganisation de l'activité (« c'est encore un peu fouillis »). Elle évoque également un rituel de transition – le petit train – avec lequel elle n'est pas à l'aise non plus (« je ne suis pas très à l'aise non plus avec ce moyen de transition »). C'est donc sur le registre des émotions et du ressenti personnel que SAR configure cet espace interprétatif de l'activité à ce stade du processus d'analyse, comme en attestent d'ailleurs les nombreux marqueurs modaux de subjectivité (« pour moi », « c'est un peu »).

La transition comme objet de coordination

L'extrait suivant prend place environ dix minutes après le premier et relève de la phase d'autoconfrontation individuelle, durant laquelle l'étudiante interagit de manière exclusive avec la formatrice à propos de la séquence visionnée. En amont de cet extrait, des activités de rangement sont présentées sur le film et commentées par SAR. Par la suite, la séquence retrace le moment où SAR prend l'initiative de proposer la formation d'un « petit train » : les enfants sont invités à prendre place de manière alignée de sorte à se déplacer hors de la salle de jeu. C'est à ce moment du film que la référente professionnelle de SAR rejoint le groupe et intervient dans le positionnement des enfants. C'est aussi à ce moment que SAR fait le choix d'effectuer un arrêt de la vidéo et que débute l'extrait ci-dessous.

(2) « *comme elle est intervenue moi je m'adapte* » (AT-09, 0:11:38 – 0:13:03)

1. SAR: bon là y a ma référente qui arrive/ qui gère un peu ce petit train/ . donc heu je la laisse faire pour pas qu'on soit trop d'adultes non plus euh: ((geste de rapprochement des deux mains l'une vers l'autre)) près des enfants\ . que ça leur fasse TROP d'interventions en même temps qu'ils sachent plus euh: qu'ils sachent plus comment::\..
2. FOR: mais heu XXX comment vous interprétez son intervention/ ... enfin je veux dire est-ce qu'avant en voyant à l'image heu vous pensez qu'il y avait besoin de gérer ce moment ou enfin comment vous vous sentiez vous/
3. SAR: NON ... ben je le je le . je le prends pas mal mais c'est vrai que::: j'aurais pu le gérer ce moment\ je pense mais c'est vrai qu'après du coup justement comme elle est intervenue moi je me je m'adapte et je me je me mets un peu plus en retrait pour éviter qu'on soit les deux ((geste de pression)) justement\
4. FOR: mais vous pensez qu'elle est intervenue pour quoi\
5. SAR: je sais pas trop/ . bon elle aime bien que . ce soit vraiment tout bien ((geste de cadrage)) en fait/ . et là heu du coup elle aimerait que l'enfant ((désigne un enfant sur l'image vidéo)) se mette derrière/ .. je sais pas XX pourquoi elle est intervenue\
6. FOR: parce que ce petit train pardon il était pas comme d'habitude/
7. SAR: si/ . si\ . oui et non en fait parce que normalement le petit train il se met plutôt ici/ . et là du coup il s'est fait un peu euh:: XX un problème avec la porte\ . mais je pff oui elle est elle est . ils sont beaucoup en fait cette équipe dans l'intervention avec les autres en fait\ ils laissent pas forcément euh:: les adultes continuer dans leur intervention y a beaucoup d'interventions externes\
8. FOR: .. mmh ..
9. SAR: du coup c'est jamais XX je m'adapte aussi à l'équipe

L'extrait retranscrit ci-dessus permet aux participants de construire un nouvel espace interprétatif de l'activité de transition. Au sein de cet espace, ce sont essentiellement des enjeux de coordination dans l'accomplissement de la transition qui sont évoqués.

En ligne 1, SAR commence par commenter le fait que l'arrivée de sa référente opère une transformation de ses conditions de participation à l'activité : c'est désormais elle qui « gère un peu ce petit train » et la stagiaire qui « laisse faire ». Elle justifie les effets de cette intervention par les besoins spécifiques éprouvés par les enfants : « pour pas qu'on soit trop d'adultes non plus », « que ça leur fasse pas trop d'interventions en même temps », « qu'ils sachent plus comment ».

La formatrice ne reste pas en retrait de cette interprétation. Après une brève pause, elle prend spontanément la parole et invite SAR à commenter de manière plus approfondie la manière dont l'étudiante interprète et perçoit cette intervention (« comment vous interprétez cette intervention ? », « vous pensez qu'il y avait besoin de gérer ce moment ? », « comment vous vous sentiez vous ? »).

Dès la ligne 3, SAR s'aligne à ces demandes et élabore son interprétation des conditions d'accomplissement de la transition. En ponctuant son discours de nombreux marqueurs d'hésitation (« je sais pas trop », « pff »), elle adopte successivement trois points de vue sur l'intervention de la référente dans la constitution du « petit train ». Dans le premier, elle met en avant ses compétences, à la fois en matière de prise en charge de la transition (« c'est vrai que j'aurais pu le gérer ce moment ») et en matière d'accommodation aux circonstances locales (« comme elle est intervenue moi je m'adapte et je me mets un peu plus en retrait pour éviter qu'on soit les deux »). Après une première relance de la part de FOR (« mais vous pensez qu'elle est intervenue pour quoi ? », ligne 4), SAR interprète l'intervention de sa référente comme l'indice d'un trait caractéristique imputable à la personne de la référente (« elle aime bien que ce soit vraiment tout bien », ligne 5). Enfin, après une seconde relance de la part de FOR (« parce que ce petit train il était pas comme d'habitude ? », ligne 6), SAR attribue cette intervention à des habitudes d'équipes, qui vont au-delà de la manière de faire de la seule référente (« ils sont beaucoup en fait cette équipe dans l'intervention avec les autres en fait », « ils laissent pas forcément les adultes continuer dans leur intervention », « y a beaucoup d'interventions externes », ligne 7). Ce faisant, elle caractérise une organisation collective du travail de manière générique, et non plus seulement des conduites individuelles renvoyant à un contexte d'occurrence singulier.

On voit donc ici comment les commentaires spontanés de l'étudiante, alimentés par les relances récurrentes de la formatrice, contribuent à déployer un espace interprétatif renouvelé de l'activité de transition, dans lequel cette activité n'est plus seulement catégorisée comme un « fouillis » produisant un « malaise », mais comme un ensemble complexe d'interventions finement coordonnées dans le cadre d'une activité collective, porteuse d'une culture de groupe.

La transition comme rituel interprétable par les enfants

Le troisième et dernier extrait prend place environ vingt-cinq minutes après le précédent et relève de la phase d'autoconfrontation collective. À cette étape du dispositif, les autres participantes du groupe sont invitées à intervenir et à apporter leur point de vue sur la situation analysée. L'échange qui suit se déploie à propos d'une question posée par la formatrice, et qui porte sur les enjeux éducatifs de la transition. Plusieurs points de vue émergent successivement, relayés par différentes étudiantes, et qui permettent à un nouvel espace interprétatif de se déployer.

(3) « *c'est quand même un repère* » (AT-09, 0:36:57 – 0:38:05)

1. ETU1: mais c'est quand même des moments importants que justement on en parle ASSEZ que ce soit:: depuis qu'on a qu'on a commencé notre formation que on entend parler de ces transitions c'est quand même important c'est pas pour rien qu'on .. qu'on en parle autant ..
2. ETU2: puis on passe des rituels des repères ben le rangement le petit train c'est (quand même) . exprès pour ça ils font partie des transitions nous on va essayer que les enfants ils soient plus à l'aise là-dedans XX ils savent qu'au moment du rangement après il va y avoir autre chose le train ils savent qu'ils vont aller euh aux toilettes je sais pas si vous le faites pour autre chose mais
3. SAR: heu ranger en fait XX
4. ETU2: c'est vrai que c'est pour aller vers heu autre chose
5. ETU3: mais c'est vrai que moi j'imaginai que vous deviez aller traverser un couloir heu ((rires)) avec ce petit train mais bon en fait c'était juste à côté quoi ((rires))
6. SAR: c'est pour ça que je suis pas très à l'aise avec cette technique XXX ((rires)) pour passer la porte . MAIS comme tu dis ((SAR regarde ETU2)) c'est quand même un repère pour heu justement heu le petit train ça annonce un changement d'endroit quoi pour eux c'est vrai que depuis le début de l'année c'est comme ça donc euh::

En ligne 1, une première étudiante (ETU1) reconnaît l'importance des transitions et leur valeur éducative (« c'est quand même des moments importants »). Elle argumente cette proposition par le fait que la problématique de la transition constitue un objet fréquemment visible au sein du dispositif de formation (« on en parle assez que ce soit depuis qu'on a commencé

notre formation on entend parler de ces transitions »). Ce faisant, elle établit explicitement un lien entre le contexte particulier de l'atelier d'analyse du travail et d'autres expériences de formation.

Après cette première intervention, ETU2 renforce ce premier point de vue en apportant des arguments supplémentaires. Si les transitions sont importantes, c'est parce qu'elles constituent des « rituels », des « repères », qui permettent aux enfants d'être « à l'aise » et de savoir « qu'au moment du rangement il va y avoir autre chose, le train ».

En ligne 5, une troisième étudiante se montre dubitative à propos de la pertinence de constituer un « petit train » dans un environnement aussi restreint (« mais c'est vrai que moi j'imaginai que vous deviez aller traverser un couloir avec ce petit train mais bon en fait c'était juste à côté quoi »). SAR s'aligne à ce dernier point de vue (« c'est pour ça que je suis pas très à l'aise avec cette technique pour passer la porte », ligne 6), avant de se réapproprier l'argument formulé par ETU2 (« mais comme tu dis c'est quand même un repère pour heu justement heu le petit train ça annonce un changement d'endroit quoi pour eux c'est vrai que depuis le début de l'année c'est comme ça »).

On voit donc ici comment un point de vue nouveau émerge progressivement à propos de la transition, qui adopte non plus la posture des éducatrices et des logiques de coordination qui président à leur engagement dans les situations, mais le point de vue des enfants. Dans cette perspective, la transition est catégorisée comme un « rituel » interprétable par les enfants, et qui doit permettre à ceux-ci de s'orienter à la fois dans l'espace et dans le temps. On voit également comment SAR endosse progressivement ce nouveau point de vue dans le cours de l'interaction, et sous l'influence des interventions des autres participants. C'est là une illustration du caractère à la fois dynamique et collectivement accompli des espaces interprétatifs de l'activité.

L'ALTERNANCE EN ACTES : VERS UN DÉPASSEMENT DES DICHOTOMIES DE L'ALTERNANCE

L'étude détaillée de ces quelques extraits permet de souligner que l'activité de transition constitue un objet de préoccupation repéré comme particulièrement complexe au sein de cet atelier d'analyse du travail. Les participants s'orientent spontanément vers cette problématique et déploient à son propos une activité interprétative qui les amène à envisager successivement une pluralité de points de vue sur cet objet. Au sein du dispositif de formation étudié, les situations de transition sont en effet catégorisées tantôt 1) comme des évaluations à caractère subjectif et porteuses d'un vécu émotionnel (« je ne suis pas très à l'aise »), 2) comme des opérations

de coordination qui amènent les éducatrices à ajuster leurs modalités de participation au caractère éminemment collectif des situations rencontrées (« je m'adapte »), et enfin 3) comme des opérations à caractère rituel, qu'il s'agit de rendre interprétables par les enfants, à l'aide de médiations symboliques (« le petit train, c'est quand même un repère »).

De manière intéressante, ces différents points de vue interprétatifs, construits successivement à propos de l'activité de transition, ne constituent pas le produit exclusif de la dynamique interactionnelle propre à l'atelier d'analyse du travail proposé au sein de l'école. Une étude des entretiens pédagogiques réalisés sur le terrain du travail à l'occasion de stages montre par exemple que les stagiaires et leurs référentes professionnelles endossent des points de vue similaires à propos des transitions. Au cours d'un tel entretien, une étudiante stagiaire et sa référente évoquent par exemple les difficultés de coordination qu'elles rencontrent dans l'accomplissement des transitions et esquissent des pistes de solutions pour rendre ces transitions plus facilement repérables pour les enfants. Ces pistes sont empruntées notamment à des modules de formation et à des expériences professionnelles antérieures de la stagiaire.

Ainsi donc, des liens semblent tissés entre les milieux de la formation en alternance. Ils le sont d'une part au moyen des références explicites que les participants effectuent en direction des divers espaces de formation. Comme le soulignent les données analysées, les participants à l'atelier proposé par l'école font référence aux situations de travail et aux autres modules de formation. Réciproquement, la stagiaire convoque également les expériences d'enseignement et ses « cours » à l'occasion de l'entretien pédagogique. Mais ces liens sont tissés d'autre part par les points de vue adoptés et par les manières relativement convergentes par lesquelles les participants catégorisent les activités auxquelles ils font référence. Dans un cas comme dans l'autre, ils résultent non pas seulement de prescriptions issues de l'ingénierie de la formation mais de processus interprétatifs par lesquels les activités endossent des significations particulières au sein des multiples espaces dans lesquels elles sont accomplies et interprétées. Ces « espaces interprétatifs » ne sont en rien réductibles à des lieux institués ; ils sont le produit d'une construction à la fois collective, dynamique et langagière qui peut prendre place sur le terrain de l'école comme sur celui du travail.

À la lumière de ce cas, il semble pertinent de considérer que la construction des espaces interprétatifs de l'activité ne constitue pas l'apanage des milieux de formation ou des institutions dédiées à l'éducation. Ces espaces ne se rapportent pas à un ensemble limité et prédéfini d'environnements institutionnels mais peuvent se déployer dans un large éventail de contextes. En d'autres termes, ils relèvent fondamentalement de pratiques qui renvoient à des classes de situations et non pas à des lieux.

Ce sont là des idées qu'avancent explicitement Mayen (2012) et Veillard (2012) dans leurs contributions à la récente livraison de la revue *Éducation permanente* consacrée à la problématique de l'alternance. « Si les formations par alternance concernent deux milieux distincts », rappelle Mayen (2012, p. 54), « il s'agit bien de deux milieux de pratiques, qui posent des classes de situations d'apprentissages différentes ». Dans les deux milieux, les apprenants peuvent rencontrer des tâches plus ou moins didactisées et « être soumis à une série de tâches diversifiées, faisant appel à des activités individuelles ou collectives, à dominante conceptuelle ou physique, à des raisonnements, des connaissances, des habiletés, de l'endurance ou de la force, de l'attention et de l'invention » (p. 55). À ce propos, on pourra considérer que les dispositifs de formation institutionnalisés par les écoles professionnelles tout comme les situations de travail elles-mêmes peuvent constituer des milieux permettant de déployer des « espaces interprétatifs de l'activité ».

Serait-ce là une conclusion exagérément optimiste ? L'alternance, dans le champ de la formation en éducation de l'enfance, serait-elle moins cloisonnée et juxtapositive que le discours alarmiste de la recherche en formation le laisse parfois entendre ? Ne nous y trompons pas, les espaces interprétatifs de l'activité dans les dispositifs de formation en alternance constituent des réalités fragiles et hautement volatiles. Ils sont sujets à d'importantes contingences contextuelles et peuvent faire eux-mêmes l'objet de controverses entre les acteurs et les partenaires de l'alternance. Par exemple, sur le terrain des stages, le sens et les modalités de conduite des entretiens pédagogiques peuvent varier considérablement d'une référente professionnelle ou d'une institution à l'autre. Les modalités d'accompagnement des stagiaires peuvent être interrogées, notamment au sein des collectifs de travail. Sur le terrain de l'école également, des difficultés pratiques en lien avec la réalisation des ateliers d'analyse du travail peuvent rapidement conduire à des remises en question de dispositifs patiemment mis en place. Ainsi donc, sur le terrain de la formation aux métiers de l'éducation, la durabilité des « espaces interprétatifs de l'activité » est parfois éphémère.

Pourtant, si l'analyse des pratiques réelles de formation au prisme de l'accomplissement interactionnel des espaces interprétatifs de l'activité de travail ne résout certes pas les dilemmes et les controverses inhérentes à toute formation professionnelle en alternance, elle permet au moins d'asseoir une conviction : l'alternance ne se décrète pas, mais elle s'accomplit au quotidien par une intense activité interprétative conduite par les acteurs eux-mêmes, et qui peut les amener, ou pas, à tisser des liens au-delà des frontières des institutions qu'ils fréquentent (Filliettaz, 2013). C'est là contribuer à adopter une perspective renouvelée sur la question de l'alternance, qui va au-delà de ses dichotomies constitutives et qui redonne

le pouvoir aux acteurs eux-mêmes. Et c'est là aussi tout l'intérêt, de notre point de vue, à reconsidérer les pratiques d'analyse du travail dans le cadre élargi des processus interactionnels en formation professionnelle.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bronckart, J.-P., Bulea, E., & Fristalon, I. (2004). Les conditions d'émergence de l'agir dans le langage. *Cahiers de linguistique française*, 26, 345-369.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Éducation permanente*, 146, 17-25.
- De Fornel, M., & Léon, L. (2000). L'analyse de conversation, de l'ethnométhodologie à la linguistique interactionnelle. *Histoire Épistémologie Langage*, 22(1), 131-155.
- De Saint-Georges, I. (2008). Les trajectoires situées d'apprentissage. In L. Filliettaz, I. de Saint-Georges, & B. Duc, « Vos mains sont intelligentes ! » : interactions en formation professionnelle initiale (pp. 159-195). Genève : Université de Genève.
- École supérieure en éducation de l'enfance. (2007). *Plan d'études cadre. Éducatrice de l'enfance ES. 16 avril 2007*. Conches, Suisse : auteur. Récupéré de http://www.avenirsocial.ch/cm_data/PEC_EDE_2007_04_16.pdf
- Filliettaz, L. (2002). *La parole en action. Éléments de pragmatique psycho-sociale*. Québec : Éditions Nota bene.
- Filliettaz, L. (2005). Mise en discours de l'agir et formation des enseignants. Quelques réflexions issues des théories de l'action. *Le français dans le monde* [numéro spécial], 20-31.
- Filliettaz, L. (2012). Réflexivité et explicitation située de l'action des formateurs : une perspective interactionnelle et multimodale. In I. Vinatier (Ed.), *Réflexivité et développement professionnel* (pp. 275-304). Toulouse : Octarès.
- Filliettaz, L. (2013). La mise en circulation des savoirs en formation professionnelle initiale : une approche interactionnelle et multimodale de l'alternance en formation. In J.-P. Bernié & M. Brossard (Eds), *Vygotski et l'école : apports et limites d'un modèle théorique pour penser l'éducation et la formation aujourd'hui* (pp. 293-308). Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.
- Filliettaz, L., de Saint-Georges, I., & Duc, B. (2008). « Vos mains sont intelligentes ! » : interactions en formation professionnelle initiale. Genève : Université de Genève.
- Filliettaz, L., de Saint-Georges, I., & Duc, B. (2010). Reformulation, resémiotisation et trajectoires d'apprentissage en formation professionnelle initiale. In A. Rabatel (Ed.), *Reformulations pluri-sémiotiques en contexte de formation* (pp. 283-305). Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté.
- Filliettaz, L., & Rémy, V. (à paraître). Transmettre le travail par les mises en formes langagières de l'activité. In R. Wittorski (Ed.), *La transmission du travail*. Paris : L'Harmattan.
- Filliettaz, L., Rémy, V., & Trébert, D. (2014). Relation tutorale et configurations de participation à l'interaction : le cas de la formation professionnelle des éducatrices et éducateurs de l'enfance. *Activités*, 11(1), 22-46.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Cambridge : Polity Press.
- Gumperz, J. (1989). *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris : Minuit.
- Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier-Credif.
- Iedema, R. (2003). Multimodality, resemiotization : Extending the analysis of discourse as multi-semiotic practice. *Visual Communication*, 2(1), 29-57.
- Mayen, P. (2012). Questions d'apprentissage dans les formations par alternance. *Éducation permanente*, 193, 53-62.

- Merhan, F., Ronveaux, C., & Vanhulle, S. (Eds). (1997). *Alternances en formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Mondada, L. (2004). Temporalité, séquentialité et multimodalité au fondement de l'organisation de l'interaction : le pointage comme pratique de prise de tour. *Cahiers de linguistique française*, 26, 269-292.
- Plazaola Giger, I. (2004). Prescrire l'agir enseignant. In J.-P. Bronckart & Groupe LAF (Eds), *Agir et discours en situation de travail* (pp. 185-212). Genève : Université de Genève.
- Rémery, V. (2013a). Élaboration conjointe de l'expérience en accompagnement. L'exemple de la Validation des Acquis de l'Expérience. In J.-M. Barbier & J. Thievenaz (Eds), *Le travail de l'expérience* (pp. 209-236). Paris : L'Harmattan.
- Rémery, V. (2013b). Approche interactionnelle des processus de développement professionnel en accompagnement à la Validation des Acquis de l'Expérience. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 46(4), 47-68.
- Rémery, V. (à paraître). Étayer la formalisation de l'expérience : une analyse de l'activité d'accompagnement en Validation des Acquis de l'Expérience. In L. Filliettaz, K. Balslev, S. Cartaut, & I. Vinatier (Eds), *Pratiques professionnelles en formation : la part du langage*. Paris : L'Harmattan.
- Schegloff, E. (2007). *Sequence organization in interaction : A primer in conversation analysis*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Searle, J.R. (1972). *Les actes de langage. Essai de philosophie du langage*. Paris : Hermann.
- Trébert, D. (2005). Analyse de l'activité et pouvoir d'agir en éducation préscolaire : regards sur la méthode de l'autoconfrontation croisée explorée auprès d'étudiantes éducatrices du jeune enfant à Genève. In Service de la recherche en éducation (Ed.), *Scolariser la petite enfance ? Actes du deuxième colloque « Constructivisme et éducation »* [Cahier 12, vol. 2] (pp. 166-174). Genève : DIP.
- Veillard, L. (2012). Alternance entre contextes d'apprentissage : une approche didactique. *Éducation permanente*, 193, 79-92.

ANNEXE : CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION

/	intonation montante
\	intonation descendante
(incertain)	segments dont la transcription est incertaine
XX	segments intranscriptibles
MAJ	segment accentué
<ouais>	régulateurs verbaux
:	allongements syllabiques
–	troncations
.	pauses de durée variable
<u>souligné</u>	chevauchements dans les prises de parole
((commentaire))	commentaire du transcripteur, relatif à des conduites gestuelles ou des actions non verbales

Vidéoformation « orientée-activité » : quelles utilisations pour quels effets sur les enseignants ?

Simon Flandin*, Serge Leblanc & Alain Muller*****
***IFÉ-ENS de Lyon et Université de Clermont-Ferrand**
****Université de Montpellier**
*****Université de Genève**

INTRODUCTION

Si l'usage de la vidéo en formation des enseignants ne constitue ni une pratique ni un domaine de recherche récents, le développement exponentiel des outils numériques et leur démocratisation ces dix dernières années a considérablement participé à la relance et à la diversification de ces pratiques et aux moyens de les étudier (Gaudin & Chaliès, 2012). Il en résulte une littérature abondante sur le sujet. L'un des concepts majeurs autour duquel elle s'organise est celui d'une « vision professionnelle¹ » des enseignants qu'il s'agirait de développer par différentes modalités de vidéoformation. De nombreuses études récentes consistent à tester de façon quantitative ces modalités et leurs combinaisons comme des inputs : vidéo de soi vs vidéo d'un autre (Seidel, Stürmer, Blomberg, Kobarg, & Schwindt, 2011), vidéo d'un collègue vs vidéo d'un inconnu (Zhang, Lundeberg, Koehler, & Eberhardt, 2011), vidéo d'un cours en sciences humaines vs vidéo d'un cours en sciences physiques/mathématiques (Blomberg, Stürmer, & Seidel, 2011), etc. Les outputs sont quant à eux des indicateurs objectivant cette vision professionnelle et tirés de modélisations extrinsèques du travail expert, à partir desquels les enseignants en formation (EEF par la suite) sont évalués après avoir suivi la

1. La vision professionnelle est définie comme la capacité de l'enseignant à remarquer et à interpréter les éléments objectivement pertinents des interactions en classe (Sherin, 2001).

vidéoformation. Ce mode de recherche présente au moins deux limites majeures : 1) l'activité réelle des enseignants engagés dans ces dispositifs est faiblement prise en compte (Gaudin & Chaliès, à paraître²), et tout se passe comme si un bon dispositif de formation pouvait se résumer à une simple computation de modalités présumées isolément efficaces, indépendamment des caractéristiques et engagements des utilisateurs (Flandin & Ria, 2014d) ; 2) les effets sur l'activité réelle de travail ne sont pas étudiés, et on pourrait être tenté de voir la vision professionnelle comme prédictive de la capacité à enseigner (Kersting, Givvin, Sotelo, & Stigler, 2010).

Nous inscrivant dans une approche située de l'activité, de nature sémiotique et phénoménologique (Peirce, 1978 ; Theureau, 2004), nous pensons au contraire que l'efficacité d'un dispositif réside dans la forme de médiation qu'il instaure dans le rapport qu'entretiennent les enseignants formés avec leur travail, c'est-à-dire l'activité que ce dispositif tend à générer chez eux en situation de vidéoformation et les transformations réelles ou potentielles de leur activité d'enseignement. Or, nous postulons que cette médiation n'existe pas avant d'être produite par l'activité se faisant, et ne peut se déterminer avant et indépendamment d'elle (Flandin & Ria, 2012 ; Linard, 1989 ; Steiner, 2010). À ce titre, nous menons des travaux de recherche-conception qui articulent de manière systématique a) l'analyse de l'activité réelle des EEF au travail, b) l'analyse de leur activité réelle en formation, et c) l'élaboration continue de principes, d'artefacts et de dispositifs de vidéoformation. En cherchant à répondre à des préoccupations ergonomiques, ce modèle organise un programme de recherche (Flandin & Ria, 2014c ; Leblanc & Ria, 2014 ; Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres, & Durand, 2008 ; Ria & Leblanc, 2011) assez innovant en regard des limites évoquées précédemment : 1) il permet de rendre compte de l'expérience vécue par les EEF dans les dispositifs et d'identifier les processus qui contribuent à leur engagement et à leur apprentissage ; 2) il permet de comprendre l'activité réelle des EEF et d'indexer à ses modes de transformation de nouvelles modalités de vidéoformation, sans les réduire à l'acquisition de savoirs prédéfinis.

Le but de ce chapitre est de faire une synthèse des résultats obtenus dans ce programme au terme d'études menées sur l'utilisation de sa réalisation majeure : la plateforme Néopass@ction (Ria & Leblanc, 2011). À partir de ces exemples, il s'agit de rendre compte des effets potentiels de la vidéo sur l'activité en formation et sur le développement professionnel, et de proposer des pistes pour la conception de situations de vidéoformation. Nous présentons dans une première partie la structure

2. Ces auteurs montrent que, dans ces études, l'activité des EEF est souvent réduite à des composantes d'*attention sélective* et de *réflexion*, voire même à la seule tâche, c'est-à-dire à ce qui leur est demandé de faire dans le dispositif.

du programme de recherche-conception en vidéoformation des enseignants. Dans une seconde partie, nous comparons de façon thématique et synthétique les résultats des études menées et leurs implications pour la conception de formations. Enfin, nous proposons dans une troisième partie un méta-modèle d'analyse anthropo-sémiotique de l'expérience de vidéoformation, avant de conclure dans une perspective technologique.

UN PROGRAMME DE RECHERCHE EMPIRIQUE ET TECHNOLOGIQUE EN VIDÉOFORMATION DES ENSEIGNANTS

Nos travaux s'inscrivent dans une épistémologie de l'expérience qui postule l'indissociabilité de l'acteur et du milieu non pas dans lequel il vit, mais par le moyen duquel il vit (Dewey, 1993 ; Varela, 1989). Les deux se co-déterminent et se co-développent au fil de *situations*, entendues comme *états relationnels dynamiques vécus par l'acteur* et donnant lieu à expérience. L'activité correspond à l'engagement de l'acteur au milieu, dans des situations instables qu'il cherche à rééquilibrer, relativement à des normes de viabilité qui lui sont propres. Cette activité est cognitive, c'est-à-dire *production de signes*, le signe étant conçu dans ce cadre comme une relation triadique³ entre un *objet* du milieu, son *représentamen* (la façon dont le perçoit, le « délimite » l'acteur) et son *interprétant* (la signification que lui attribue l'acteur). Notre méthode de recherche vise donc qualitativement à rendre compte de cette production de signes en conduisant des entretiens avec l'acteur, qui est à cette occasion « dynamiquement resitué » dans l'action à l'aide de traces vidéo de son activité (« autoconfrontation », Theureau, 2010).

Dans cette approche, la formation consiste à la fois à provoquer des ruptures dans l'équilibre relationnel de l'acteur à son milieu, et à la fois à lui permettre de le rétablir en encourageant et décourageant certaines actions (Durand, 2008). Nos travaux consistent donc à identifier empiriquement les conditions dans lesquelles des expériences vécues en situation de vidéoformation tendent à développer l'activité des EEF vers une plus grande viabilité de leurs situations de travail, c'est-à-dire en particulier vers une plus grande efficacité dans la poursuite des objectifs auto-prescrits et prescrits par l'institution, et vers une plus grande économie de soi. L'analyse de ces résultats nous permet : a) de proposer des principes de conception (activités à favoriser, nature des consignes et des extraits vidéo, espaces et temporalités à investir, etc.) ; b) de mettre à disposition

3. Une relation triadique signifie que chacune des instances du signe n'existe qu'en tant qu'elle est en relation avec les deux autres, donc que toute transformation d'une des instances transforme les autres.

des EEF et de leurs formateurs des outils et dispositifs (notamment numériques et en ligne) ; et c) d'améliorer continuellement ces productions. Ce volet technologique engendre des situations de formation inédites qui peuvent à nouveau être investiguées de façon empirique, et ainsi de suite.

Dans le cas de la plateforme Néopass@ction, le programme agence les phases de recherche-conception suivantes :

1. À partir d'un observatoire du travail enseignant, des situations de travail typiquement problématiques ont été identifiées et les dispositions à agir typiquement mobilisées par les enseignants pour y faire face ont été modélisées (Ria, 2009).
2. Ces couples situations-dispositions ont été exemplifiés par des enregistrements vidéo de classe et d'entretien, agencés entre eux dans le but de constituer des artefacts vidéo pouvant être utilisés dans des situations de formation professionnelle (Ria & Leblanc, 2011).
3. Ces situations de formation ont constitué autant de tests itératifs permettant d'identifier les points faibles de ces artefacts et de les améliorer progressivement : ces boucles de conception ont abouti à un prototype de plateforme (Ria & Leblanc, 2011).
4. La plateforme a fait et continue de faire continuellement l'objet de « simulations participatives » auprès de différents publics d'EEF (formation initiale, année de stage, formation continue), dans différents formats (formation à distance, formation en présentiel, formation hybride) et selon différentes modalités (autoformation, collectif intra-établissement, dyade avec un formateur, travail dirigé en petit groupe, cours magistral en grand groupe...) La conception est ainsi continuée dans l'étude de ces diverses utilisations et la plateforme améliorée : nouvelles ressources, création de scénarios pédagogiques, élaboration d'artefacts complémentaires... (Flandin & Ria, 2014c ; Leblanc & Ria, 2014).

Chaque phase spécifie conjointement de nouveaux objets de recherche et de nouveaux objets de conception. Ce chapitre analyse les résultats des études menées dans les simulations participatives décrites en phase 4.

SYNTHÈSE DES ÉTUDES

Cette partie vise à synthétiser les résultats d'études basées sur des recueils de données qualitatives portant sur l'utilisation de la plateforme Néopass@ction, et non à rendre compte de leurs dimensions méthodologiques et empiriques⁴.

4. Pour plus de détails, les auteurs renvoient le lecteur aux articles cités en référence.

Le premier niveau de recueil a systématiquement consisté en l'enregistrement vidéo de traces de l'activité déployée par les EEF dans une situation-cible de vidéoformation (Leblanc, 2014b ; Leblanc & Sève, 2012 ; Lussi Borer & Muller, 2013, 2014a, 2014b, 2014c ; Ria & Leblanc, 2012). Un second niveau de recueil a consisté en l'enregistrement vidéo d'entretiens d'autoconfrontation (Theureau, 2010) menés *a posteriori* avec les EEF (Flandin & Ria, 2014b, 2014c ; Leblanc & Blanes, 2014).

Ces études ont la particularité de chercher à rendre visibles non seulement les effets transformatifs de l'activité menée sur la plateforme, mais plus encore les *processus de transformation* eux-mêmes. Ces processus de transformation de l'activité – correspondant à des déséquilibrages et rééquilibrages de la relation de l'acteur et de son milieu – peuvent être saisis à trois niveaux :

1. Le niveau de la « mise en relation » de l'activité visionnée et de l'activité, ou de l'expérience, de celui (ou de ceux) qui travaillent sur la plateforme. On tente de répondre à la question : *qu'est-ce qui rend possible, dans le dispositif, les transformations de l'activité ?*
2. Le niveau des processus de transformation eux-mêmes. On tente de répondre à la question : *de quoi sont composés ces processus de transformation ?*
3. Le niveau des dispositifs-environnements de formation. On tente de répondre à la question : *quelles sont les conditions permettant de susciter au mieux ces processus de transformation ?*

Ces trois niveaux ne sont pas à comprendre comme renvoyant à des processus séparés, mais comme des *focalisations particulières* sur un même et unique processus de transformation : 1) focalisation plutôt d'ordre *topologique* dans le sens où il s'agit de rendre compte de *l'espace phénoménologique et sémiotique* suscité par le dispositif ; 2) focalisation plutôt *chronologique* au sens où il s'agit de rendre compte du *déploiement temporel* de cet espace phénoménologique et sémiotique ; 3) focalisation *écologique* au sens où cet espace phénoménologique et sémiotique est saisi à l'aune de *l'environnement* au sein duquel il se déploie temporellement.

Mise en relation de l'activité visionnée et de l'activité/expérience de l'utilisateur

Les études à focalisation topologique se déploient sur deux axes, l'un plutôt phénoménologique visant à décrire une expérience vécue, l'autre plutôt sémiotique visant à identifier les divers niveaux de significations attribués à cette expérience vécue.

Le processus phénoménologique le plus documenté est un processus *mimétique* consistant dans la mise en lien de l'activité de l'utilisateur et de l'activité visionnée à l'aune de leur proximité, de leur « mêmété⁵ ». L'utilisateur fait l'expérience de l'activité d'un autre comme si c'était la sienne, ce qui tend à *l'immerger* spatialement et temporellement dans l'activité visionnée (Citton, 2012), à vivre celle-ci par *procuration* et à *rejouer* la sienne, ceci à travers des processus de synchronisation, de création d'attentes, et d'anticipation (Leblanc, 2014b).

Ce processus mimétique peut être saisi comme une mise en lien de la relation entre activité visionnée et activité de l'utilisateur sous le double aspect d'un point de vue égocentré – je vis ce que je vois comme si c'était moi qui le vivais – et allocentré – je me mets à la place de l'autre. Le passage du point de vue égocentré au point de vue allocentré peut s'ouvrir vers un troisième point de vue, moins lié au vécu, plus *générique* et *décontextualisé* (Ria & Leblanc, 2011).

Cette immersion dans l'activité visionnée peut aussi prendre l'aspect d'une *expérience fictionnelle* (Durand, 2008 ; Zaccai-Reyners, 2005) dans laquelle de nouveaux possibles pour sa propre activité réelle émergent sur la base d'éléments significatifs identifiés dans l'activité visionnée, engendrant tout un jeu de *faire comme si* (Ria & Leblanc, 2011).

En ce qui concerne les travaux (Lussi Borer & Muller, 2014a) ancrés dans une analyse sémiotique peircienne (Peirce, 1978), ils montrent que les relations entre les utilisateurs de la plateforme et l'activité visionnée peuvent être classées en deux grandes classes de signes, composée chacune de cinq signes.

Les signes de la première classe expriment la relation à l'activité visionnée comme :

1. réaction simple : hochement de tête, sourire...
2. description d'événement : « *les élèves arrivent tranquillement...* » ;
3. interprétation de l'activité : « *elle regarde l'élève pour lui signifier de se calmer* » ;
4. explication de l'activité : « *si la classe est calme, c'est parce qu'il y a des habitudes qui ont été construites* » ;
5. appréciation de l'activité : « *c'est bien... ça marche* ».

Les signes de la seconde classe expriment la relation de l'activité visionnée à une autre activité (très souvent celle des EEF) comme :

1. description de sa propre activité ;
2. mise en parallèle d'événements : « *moi aussi j'ai des classes agitées* » ;

5. Montrant des situations d'enseignement prototypiques, la plateforme Néopass@ction tend à susciter ces expériences de proximité ou de « mêmété ».

3. mise en parallèle d'intentions : « moi aussi j'essaye de motiver les élèves » ;
4. confrontation de deux activités : « elle laisse entrer les élèves comme ils veulent... moi je dis non... chez moi on les regroupe » ;
5. évaluation de l'activité : « mettre les élèves en rang... pour des élèves de cet âge ce n'est vraiment pas pertinent ».

Bref, la confrontation des EEF à l'activité filmée d'un pair semble mettre en mouvement un processus de sémiotisation – de l'activité visionnée et de leur propre activité – potentiellement porteur de transformations de cette dernière.

Processus de transformation

De manière très générale, ces études identifient des processus de transformation des connaissances professionnelles et du sens de l'expérience des EEF aboutissant à des modifications potentielles ou réelles de leur activité.

Bien que selon leur référent conceptuel, les études « thématisent » différemment ces processus, un accord semble s'être établi sur un double constat :

- on a affaire à des transformations *silencieuses* (Jullien, 2009) qui, à première vue, peuvent paraître « modestes » mais qui, dans la mesure où elles tendent à se propager progressivement, de proche en proche, en intégrant les oppositions traversant l'activité⁶, sont porteuses de développements importants et pérennes (Leblanc, 2014c).
- ces transformations se font toujours par intégration continue du nouveau au déjà-là, dans un tissage de *modifications* et de *continuations* (Jullien, 2009 ; Leblanc, 2014b), ou encore par actualisation d'un *potentiel* resté « caché » dans l'activité (Lussi Borer & Muller, 2013).

Ces transformations silencieuses opèrent à trois niveaux en interaction – *expériences de navigation, rapports à sa propre activité, normes d'action* – et sont soutenues par trois processus *d'imagination, de sémiotisation et d'individuation*.

Ont été premièrement identifiées diverses modalités d'usage de la plateforme (Flandin & Ria, 2014a) : un premier type de navigation consiste à « butiner » de manière exploratoire sur la plateforme sans que les contenus visionnés ne suscitent d'expérience réellement significative. Un deuxième type d'expérience consiste en un *amorçage observationnel* dans lequel l'acteur reconnaît dans la situation visionnée des similarités

6. Voir à ce propos le concept de *transduction* développé par Simondon (2005).

avec des situations vécues du point de vue de leur *non-viabilité*, ce qui tend à engendrer un processus d'enquête sur les possibilités de rendre ce genre de situation *viable*. Dans un troisième type d'expérience, l'acteur perçoit la situation visionnée comme étant *viable*, et comme lui offrant des pistes de transformation possibles de sa propre activité.

À travers ces expériences contrastées peuvent émerger des sentiments d'insatisfaction face à sa propre activité (Flandin & Ria, 2014b). Cette insatisfaction peut se manifester de deux manières. On observe premièrement que le visionnement d'un film peut « révéler », « remobiliser » ou « actualiser » une insatisfaction *déjà là* (mais de façon tacite, *infra*-consciente) concernant sa propre activité. Deuxièmement, une insatisfaction peut naître au moment où une activité visionnée est perçue comparativement comme étant meilleure que la sienne, c'est-à-dire plus viable.

Ces émergences d'insatisfactions sont potentiellement porteuses de processus de *renormalisation*, soit de transformation des règles à suivre dans l'action, processus dont on peut repérer trois modalités⁷. Dans la première modalité (Lussi Borer & Muller, 2014b), le visionnement d'une situation d'enseignement du même type qu'une situation vécue suscite chez les EEF un double mouvement d'explicitation de règles implicites et d'élaboration de conflits entre les règles personnelles et les règles du milieu (institution et attentes des pairs), ce qui en dernier lieu leur permet de chercher une « sortie » de ces conflits de règles.

Dans la seconde modalité (Lussi Borer & Muller, 2013), la renormalisation prend sa source dans l'articulation d'un double geste de comparaison *inter*-activité et *intra*-activité : le visionnement de plusieurs films montrant des situations d'enseignement de même type permet de saisir des différences *entre* activités, mais aussi des *différences possibles* dans une même activité. L'articulation de ces deux différences consiste à aller chercher ce qu'il serait *possible* de transformer dans une activité, dans ce qui se passe *réellement* dans une autre activité.

Dans la troisième modalité, la renormalisation s'appuie sur une activité de multi-référenciation à différentes instances de la plateforme, ainsi qu'à la mise en lien de celles-ci dans un processus *hélicoïdal d'élaboration de l'activité* (Lussi Borer & Muller, 2014c). Ces différentes instances sont : l'activité de classe visionnée « en premier lieu », le vécu professionnel de l'enseignant visionné, d'autres activités de classe visionnées, d'autres vécus professionnels visionnés, les témoignages d'autres enseignants visionnés, la propre activité de l'enseignant visionnant les films, des activités « abstraites » de référence considérées comme « bonnes » ou « réussies », des

7. Notons que ces trois modalités ne sont pas exclusives les unes des autres, qu'elles peuvent se conjuguer ; leur distinction doit être prise comme plus analytique que factuelle.

activités « abstraites » de référence considérées comme typiques chez les débutants. Le jeu qui s'instaure par la mise en dialogue de ces différentes instances est à l'origine de déplacements tant *cognitifs* (transformation dans la compréhension de l'activité d'enseignement) que *normatifs* (transformation des règles d'action que les EEF se donnent).

Ces trois niveaux de transformation sont soutenus par trois processus liés « d'arrière-plan » de sémiotisation, d'imagination et d'individuation.

Une analyse sémiotique (Lussi Borer & Muller, 2014a) montre que les EEF confrontés à une activité filmée tendent à produire des *trames sémiotiques* en parcourant divers niveaux de sémiotisation, avec pour conséquence que ce qui est « dit » dans un premier temps à un certain niveau peut être modifié dans un deuxième temps suite au passage par d'autres niveaux. Par exemple, ils passent de l'appréciation à la description *via* une interprétation de l'activité, pour revenir à une nouvelle appréciation, différente de la première. Bref, la traversée des trames sémiotiques aboutit à un processus de *déconstruction-reconstruction* de l'activité visionnée porteur de renormalisations.

Ces sémiotisations semblent s'articuler à un triple processus d'imagination : la confrontation à l'activité visionnée peut susciter l'émergence d'*images-souvenirs* réactivant une expérience vécue, mises en lien par écho à des *images-perçues* de l'activité d'un tiers, lien sur la base duquel peuvent émerger des *images-esquisses* profilant une activité future (Leblanc, 2014b).

Ainsi, les processus de sémiotisation et d'imagination s'ancrent temporellement dans « l'articulation et la relation entre le passé et l'avenir » (Leblanc, à paraître), participant en cela d'un processus d'*individuation* (Simondon, 2005), soit de « transformation de l'individu en tant que demeurant toujours inachevé et d'objectivation de l'expérience, de la relation à soi-même et au monde extérieur » (Leblanc, 2014c).

Environnements de formation

Les résultats des études concernant les conditions les plus susceptibles de favoriser des processus de transformation se répartissent sur les axes suivants :

1. l'axe *navigation autonome vs navigation médiée* par un formateur ;
2. l'axe *réflexion-analyse vs vécu-engagement* ;
3. l'axe *complétude transformative vs incomplétude transformative*.

Les recherches centrées sur la comparaison de navigations autonomes et de navigations accompagnées (Flandin & Ria, 2014c) créditent le principe

selon lequel l'accompagnement d'un formateur augmente la probabilité que le travail sur l'activité d'autrui suscite une *expérience significative*, et ceci d'autant plus que l'enseignant en formation n'a pas (ou peu) d'expérience professionnelle.

Mais en quoi l'accompagnement du formateur doit-il consister ?

Une des premières conditions concerne la position du formateur qui a avantage à être empathique et « symétrique » (non en surplomb), à l'écoute des besoins des enseignants en formation.

Sur cette base empathique, l'activité du formateur peut simplement consister à aider les EEF à « élaborer une problématique de navigation » (Flandin & Ria, 2014c), à expliciter ce que le visionnement de films suscite comme réactions chez eux, à identifier leurs propres croyances et modes d'agir à travers ceux des autres, à imaginer des nouvelles manières d'agir (Leblanc, 2014b), ou encore à élaborer des conflits de normes susceptibles de déboucher sur des renormalisations.

En ce qui concerne le deuxième axe, les études semblent montrer que ce n'est pas l'analyse et/ou la réflexion sur les situations visionnées (et les situations vécues) qui permet fondamentalement d'engager des processus de transformation, mais bien plutôt le fait que le visionnement d'autrui suscite un « revécu » de sa propre activité dans toutes ses dimensions, cognitives et affectives. Bref, il s'agit de mettre en place un environnement *directement* adressé au travail de l'enseignant et non à l'analyse de celui-ci (Flandin & Ria, 2014a ; Leblanc & Blanes, 2014). Néanmoins, cela ne signifie pas qu'il faille simplement laisser les EEF revivre les situations et ne pas mettre en place des conditions de « prise de distance ». Premièrement, le « ré-engagement » dans une activité vécue semble être une condition *nécessaire* d'entrée dans un travail d'élaboration et de transformation de l'activité, mais non *suffisante* : si ce « ré-engagement » apparaît être un passage obligé auquel il s'agit de donner toute sa place, il ne peut cependant prendre son entière signification et susciter du changement qu'à l'aune de sa conjugaison avec un certain « dégageant analytique » permettant aux EEF de « s'interroger sur leurs croyances, convictions, dispositions à agir, façons de faire non ou peu questionnées afin de construire les problèmes professionnels et d'envisager de nouveaux champs de possibles » (Leblanc & Blanes, 2014). Deuxièmement, l'accès à sa propre activité *via* celle de l'autre ne se fait pas forcément « naturellement », tant le visionnement de films tend à susciter en premier lieu un regard extrêmement normatif – ancré paradoxalement souvent dans une normativité institutionnelle que les EEF rejettent par ailleurs – brouillant l'accès à une compréhension de la logique interne de l'activité. Il peut être ainsi utile, voire nécessaire, d'exercer une « contrainte » sur ce regard, en essayant de le rendre

momentanément plus *interprétatif* et/ou plus *descriptif*, ce qui permet dans un deuxième temps de *revenir dégagé de jugement* à sa propre activité (Lussi Borer & Muller, 2014a, 2014b).

Le troisième axe s'attelle au problème de « l'extension spatio-temporelle » des environnements de formation. Ceux-ci visent évidemment bien *in fine* une transformation de l'activité réelle des EEF. Mais faut-il aller jusqu'à intégrer celle-ci dans le dispositif – c'est-à-dire instituer des allers-retours entre moments d'élaboration de l'activité et de ses transformations possibles *via* des alloconfrontations *hors classe* et moments de mise en œuvre en classe de ces transformations ? Certaines recherches (Lussi Borer & Muller, 2014b) arrivent à la conclusion que les « boucles transformatives » doivent, pour pouvoir être véritablement formatrices, aller jusqu'à la mise en œuvre. D'autres recherches semblent aller dans le sens d'une « complétude transformative » des environnements de formation organisés autour de l'unique espace d'alloconfrontation – cet espace est transformateur en lui-même et *in situ* – dans la mesure où « la conscientisation d'anticipations représentées sous formes d'images et des conséquences tirées des expériences passées en lien avec la situation seront des ressources mobilisables en cours d'action » (Leblanc, 2014b, p. 23) en ce qu'elle constitue « par avance une expérience » (Simondon, 2008, p. 277).

MÉTA-MODÈLE D'ANALYSE DE L'UTILISATION DE FILMS ISSUS DU TRAVAIL RÉEL EN FORMATION

Cette partie développe une réflexion relative aux apports du *voir* pour le *faire* et aux conditions à mettre en œuvre pour favoriser un engagement pro-actif en formation sous-tendu par des questions de terrain, et pour inciter l'expérimentation de façons de faire inspirées par la confrontation à des films issus du travail réel. Elle se situe à un niveau plus général que la synthèse des études faite précédemment et présente un méta-modèle qui analyse les dimensions anthropologique et technologique de l'activité humaine médiatisée.

La vidéo comme « objet temporel » pour s'immerger dans, simuler, imaginer le travail en formation

La possibilité technologique d'enregistrer des vidéos numériques, de les stocker, de les agencer facilement et les diffuser quasi-immédiatement en présentiel ou à distance révolutionne potentiellement les pratiques de formation professionnelle qui jusque-là étaient contraintes de saisir-prélever en une fois et dans l'instantanéité de la situation de terrain un certain

nombre d'informations, avec la difficulté voire l'impossibilité de revenir sur un événement passé. Les enregistrements vidéo possèdent des propriétés spécifiques de conservation des relations entre des éléments de la réalité et de la dynamique singulière de la situation qui les distinguent des deux principales méthodes de saisie-restitution d'une situation observée (Veillard, 2012) : la prise de notes ouverte et l'utilisation d'une grille d'observation. Le film, nous dit Sensevy (2012, pp. 6-8), est « une sorte d'analogie de l'action », mais il n'est pas l'action ; il ne représente pas le réel, il « témoigne » d'une réalité. Il se caractérise principalement par deux dimensions : d'une part sa « densité », due à sa « représentation analogique » qui fait que l'on peut en faire de très nombreuses descriptions et d'autre part, son « isomorphisme structural avec la réalité » sur le plan spatio-temporel qui permet d'appréhender le détail des gestes, des déplacements, des distances ainsi que le flux temporel de la pratique (Sensevy, 2012). Mais des EEF confrontés au même enregistrement vidéo ne restituent jamais ou rarement la même vision de la situation, ce qui en fait un levier de formation à condition d'en comprendre les principales raisons. Les différentes possibilités de signifier l'activité visionnée, décrites précédemment en deux grandes classes de signes (Lussi Borer & Muller, 2014a), renforcent cette idée.

Pour expliquer ce phénomène, nous nous appuyons sur les travaux de Stiegler (2010) qui, en reprenant les travaux d'Husserl sur les objets temporels, distinguent trois systèmes de rétention différents utiles pour comprendre ce qui se joue lors du visionnage d'enregistrements vidéo-scopiques. Un enregistrement vidéo constitue un « objet temporel audiovisuel » qui se caractérise par « son écoulement : la condition de son apparition à ma conscience, c'est sa disparition ; il disparaît à mesure qu'il apparaît » (Stiegler, 2010, p. 75). Comme nous sommes nous-mêmes des êtres essentiellement temporels toujours tournés vers le futur et l'anticipation, cet objet temporel qu'est la vidéo possède la particularité d'avoir une structure d'écoulement semblable à celle de notre conscience : elle génère des processus de synchronisation et de création d'attentes.

La rétention primaire constitue le présent. Elle articule dans la perception même de l'objet temporel le présent, un tout-juste-passé et une anticipation sur ce qui va suivre immédiatement. Ce qui permet de donner du sens à ce que l'on regarde (un film) ou à ce que l'on écoute (un commentaire) est dû au fait que l'on ne voit pas une succession d'images ou n'entendons pas une succession de fréquences sonores mais que notre conscience crée un « rapport temporel de continuité » entre ces images ou ces sons (Steiner, 2010). L'attitude d'un enseignant en attente les bras croisés n'a d'intelligibilité que rattaché à l'instant t-1 ou t-n qui le précède et prend du sens dès que l'on y ajoute le geste tout-juste-passé (p. ex. les remarques adressées à des élèves agités). Si le plan retient,

conserve le geste précédent, il est en même temps tourné vers la scène à venir, il *protient* et crée une attente sur le plan suivant (p. ex. les élèves vont-ils se calmer ou s'exciter encore plus ?). Cette double caractéristique de rétention-protention permet de créer en formation des situations fictionnelles dans lesquelles les acteurs vont s'immerger mimétiquement et se plonger dans des horizons d'attente faits à la fois de connu et d'inattendu. Ces immersions à la fois temporelles et spatiales favorisent l'engagement des formés dans la posture du *faire comme si* en leur permettant de se glisser dans un univers fictionnel. Recourir à l'imaginaire est donc une condition indispensable pour atteindre le réel (Schaeffer, 1999). Il participe notamment de l'invention des possibles dans le double geste de comparaison *inter*-activité et *intra*-activité décrit par Lussi Borer et Muller (2013), ainsi que de l'imagination de leurs combinaisons possibles dans les processus *hélicoïdaux d'élaboration de l'activité* décrits par ces auteurs (2014c).

La rétention secondaire constitue le passé et relève du souvenir. Elle correspond aux « *savoirs* » accumulés par nos expériences passées qui constituent autant d'horizons d'attente, c'est-à-dire de protentions. En lien avec le plan vidéo visionné à l'instant t (l'enseignant en attente, les bras croisés), sont convoquées, mobilisées ses propres expériences relatives à une situation de classe perturbée par quelques élèves et à la manière dont on les a gérés. Lorsque l'on demande à un groupe d'EEF de décrire ce qu'ils ont vu de l'activité d'un collègue, on peut constater une différence entre leurs rétentions primaires. Une simulation réactive des états vécus dans des expériences antérieures aussi bien sur les registres de la perception, de l'action, des émotions et des pensées. Notre perception du monde repose sur la résonance en nous de « *mimismes gestuels* » (Citton, 2012). Ainsi, durant la situation de simulation amorcée par l'observation de vidéos de classe, le voir est un voir « *en écho* », proche de ce que Ricœur nomme « *voir comme* » (1990, p. 14) pour qualifier les processus métaphoriques et mimétiques comme anthropologiquement constitutifs de l'expérience humaine, et non un voir pour « imiter des aspects formels et superficiels » du comportement de l'enseignant (Leblanc, 2014b, p. 158). Ce dernier se synchronise toujours avec des connaissances, des expériences de classe vécues plus ou moins proches de la situation visionnée, qui sont mises en relation et qui permettent de créer des échanges interactifs de type mimétique (postures, gestes, déplacement, communication, silence, intonation...) entre le spectateur-formé et l'enseignant à l'écran. Cela explique, comme l'ont montré Flandin et Ria (2014a), que les enseignants ne retiennent pas tous les mêmes gestes comme significatifs ni la même articulation gestes passé – présent – futur. Cette différence s'explique parce que ce sont les rétentions secondaires qui déterminent les rétentions primaires ; autrement dit, ce que l'on voit est toujours filtré par nos expériences. Un enseignant débutant n'ayant

jamais vécu directement ou indirectement (p. ex. à travers des situations de vidéoformation) une situation avec des élèves rétifs ne va pas retenir les mêmes éléments significatifs lors d'un premier visionnement que celui qui en a déjà fait l'expérience. Cela explique également le fait qu'émerge ou non un sentiment *d'insatisfaction* envers sa propre activité (Flandin & Ria, 2014b).

Cette articulation entre rétention primaire et secondaire joue un rôle essentiel en formation car elle ouvre des espaces d'anticipation et de controverses professionnelles indexés à des situations typiques. Elle montre ainsi l'intérêt de constituer une expérience de classe élargie, directement (à travers des situations réelles de classe) et indirectement (à travers des situations de simulation) pour étoffer et enrichir la rétention secondaire, déterminante dans la manière de lire l'activité première. Les rétentions tertiaires proprement mnémotechniques constituées par ces environnements vidéo numériques génèrent des effets en partie contrôlables non possibles jusqu'alors en permettant de faire émerger : a) des différences de rétention primaire entre les acteurs mais aussi entre un premier, deuxième, troisième visionnement, chaque nouveau visionnement générant de nouvelles interprétations ; b) des différences entre rétention primaire et secondaire en créant des scénarios pédagogiques orientés soit vers les protentions (p. ex. à la place de cet enseignant à ce moment-là que feriez-vous ?), soit vers les rétentions secondaires (p. ex. quelles expériences personnelles directes ou indirectes évoquent cet épisode de classe ?). Créer les conditions favorables à un engagement pro-actif en formation susceptible de favoriser *un tissage de modifications et de continuations* (Leblanc, 2014b) passe par la mise en place d'un environnement adressé directement au travail de l'enseignant. Deux principes de conception sous-tendent particulièrement un tel environnement : a) favoriser et entretenir la connexion entre la phase d'observation-analyse de l'activité visionnée et les intentions d'exploitation plus ou moins implicites des EEF lors du visionnage ; et b) donner accès au vécu des enseignants filmés afin de prendre en compte les dimensions invisibles de l'activité et de reconstruire sans les séparer les registres de l'action, des émotions, des perceptions et cognitions.

Voir le « travail réel » comme un processus de renormalisation de l'activité d'enseignement

La plateforme Néopass@ction offre une possibilité d'accès direct et minimalement médiatisé au travail des enseignants en *donnant à voir* et en *montrant*, à travers des films, des ambiances, des micro-gestes, des dynamiques interactionnelles et des configurations d'événements dans leur *état brut*, ce que ne permettent pas les autres dispositifs d'analyse de pratiques

ayant recours à la narration ou à l'écriture, qui restituent le travail comme un objet déjà structuré par le langage et ainsi déjà « *trop* » normé (Lussi Borer & Muller, 2014a ; Quéré, 1993). Dans cette perspective, le travail réel, objet de visionnement et d'analyse en formation, joue le rôle d'une médiation entre les normes conscientes ou inconscientes, formelles ou informelles, personnelles ou collectives qui irriguent le travail à différents niveaux et les conditions de mise en œuvre de celles-ci qui s'expriment en fonction des épistémologies en termes de règles de métier, de savoirs *pour* enseigner, de savoirs tacites, « d'habitus professionnel »... (Lussi Borer & Muller, 2014a).

La conception des dispositifs de formation professionnalisants peut être pensée à partir de deux visions contrastées de la modélisation de l'activité enseignante : a) soit elle est pensée comme un produit achevé qui est à atteindre par les enseignants débutants en appliquant les prescriptions institutionnelles, des savoirs scientifiques et/ou professionnels, l'efficacité étant alors conçue comme dépendante de cette application ; b) soit elle est appréhendée comme un processus dynamique produisant dans l'action des « compromis opératoires » qui combine d'une part « ce qu'on demande » de faire au sujet à partir des prescriptions à la fois « descendantes » et « remontantes⁸ » et d'autre part « ce que ça lui demande » pour réaliser de tels compromis, notamment au regard de sa propre histoire et de ses dispositions à agir du moment (Saujat, 2010), l'efficacité étant alors appréhendée sur la base de critères à la fois objectifs et subjectifs.

En envisageant l'apprentissage comme la conséquence de la transmission d'une représentation adéquate d'un monde extérieur prédéterminé qu'il faudrait réduire et reconstituer dans une situation de formation, il n'est pas possible d'appréhender ni les décalages avec les expériences vécues des enseignants débutants, ni les dilemmes et tensions professionnelles qui sont au cœur du métier. Se former professionnellement ne peut donc se réduire à s'approprier des savoirs, des règles prédéfinies et prescrites par un formateur dans un contexte de formation institutionnalisé. Il s'agit plutôt, sur la base des différentes expériences vécues, de *faire-émerger* dans un « environnement capacitant⁹ » des questions dont la pertinence est dictée par les significations construites par l'acteur lui-même. En

8. La notion de prescriptions remontantes permet de prendre en compte ce qui est peu prescrit et ce qui « peut "remonter" de la matière travaillée » (Daniellou, 2002). Par exemple, les élèves qui ne comprennent pas une notion importante du programme s'opposent à la prescription descendante de devoir réaliser tout le programme défini par les textes pour tel niveau de classe dans l'année scolaire.

9. Un « environnement capacitant » est conçu pour favoriser la mise en œuvre effective des capacités des acteurs. Les concepteurs de ces environnements cherchent à déterminer les conditions favorables et les « facteurs de conversion » du potentiel d'action des acteurs en possibilité réelle (Falzon, 2013).

visant une formation au travail réel, un « environnement capacitant » doit posséder un caractère énigmatique générateur de doutes, de questionnements favorables au déclenchement d'un processus *d'enquête* permettant de passer de l'indétermination à une détermination progressive (Dewey, 1993) par la mise en relation de « la triade : travail prescrit/conditions de mises en œuvre/travail réel » (Lussi Borer & Muller, 2014a).

Les apprentissages ici et maintenant « de modes d'action nouveaux issus du patrimoine culturel professionnel » (Durand, 2008, p. 100) s'articulent avec le développement du sujet ; nous le définissons à un niveau typique-générique et sur du temps plus long comme « la transformation de son répertoire d'actions » (Durand, 2008, p. 100), ou de ses « dispositions à agir », c'est-à-dire de ses propensions ou tendances à agir d'une certaine manière dans des circonstances déterminées (Lahire, 1998 ; Leblanc, 2014a). Pour transformer les dispositions à agir qui possèdent une certaine stabilité grâce à une forme d'économie et d'efficacité pour les personnes qui les mobilisent, il est nécessaire d'enclencher un processus de *renormalisation* (Lussi Borer & Muller, 2013 ; Schwartz, 2007), c'est-à-dire d'appropriation et/ou de renouvellement de règles éprouvées dans l'action et dont la viabilité a été testée par soi-même et/ou d'autres. En confrontant les acteurs à des situations nouvelles (notamment simulées), qui mettent en présence du *passé* et du *présent* différents, hétérogènes et pluriels, on contribue à révéler à la fois le « pouvoir négatif d'inhibition du passé » (Lahire, 1998), de refoulement d'une partie des dispositions à agir liées aux situations antérieures, et en même temps on permet d'appréhender le potentiel d'activation de compétences, de manières de dire, de penser et de faire, laissées à l'état de veille jusqu'à ce jour (Leblanc, 2014a). En faisant réfléchir à l'efficacité professionnelle sous l'angle de sa double valence « objective » et « subjective » (Saujat, 2010), on favorise la recherche de compromis entre les normes personnelles de viabilité des acteurs relatives à la recherche de confort, d'efficacité et de plaisir professionnels au niveau de l'usage de soi, et les normes prescrites par l'institution relatives aux objectifs de performance (Falzon, 2013 ; Ria, 2009 ; Saujat, 2010). Par exemple, pour faire face à des classes qui peinent à se mettre au travail, une activité écrite individuelle donnée aux élèves dès le début du cours, avec des consignes minimales, permet « objectivement » de les enrôler, de diminuer de manière efficace le bruit et de prendre en charge progressivement la classe. En offrant de nouvelles possibilités d'action aux enseignants (supervision de la classe, anticipation des comportements d'élèves...), cette façon de faire, discutable « objectivement » en termes de pertinence didactique, est vécue « subjectivement » comme leur donnant un grand confort d'enseignement et de la stabilité professionnelle au regard des premières expériences douloureuses (Ria & Rouve, 2010).

CONCLUSION

L'état de l'art le plus récent sur la vidéoformation (Gaudin & Chaliès, 2012) en pointe à la fois les effets bénéfiques en termes a) d'attractivité, b) de réflexivité, et c) d'évolution des préoccupations des enseignants débutants, mais également les zones d'ombre : autour du choix des vidéos et de qui les choisit, de l'agencement des objectifs de visionnage de vidéos au sein d'un programme de formation, de la nécessité d'un adossement théorique pour lire ces vidéos, et du lien entre les capacités d'interprétation développées lors de ces situations de vidéoformation et le développement du pouvoir d'agir en classe. Dans cette contribution, à partir du croisement de toutes les études menées actuellement sur les usages de la plateforme Néopass@ction, nous avons apporté des éléments de réflexion génériques sur les modalités d'acquisition de l'expérience professionnelle par la confrontation à des films et à des commentaires du travail réel *d'autres enseignants* en repérant et discutant les principaux effets transformatifs et les processus de transformation eux-mêmes mis à jour. D'autres études restent à mener dans des contextes de formation plus ordinaires avec des formateurs moins acculturés à la plateforme Néopass@ction et aux théories de l'activité afin de comprendre les difficultés d'appropriation de cet environnement mais aussi de repérer de nouveaux usages.

Dans le prolongement, il serait utile de mieux circonscrire et de valider par des études complémentaires les effets d'un dispositif d'analyse vidéo relatif à *sa propre activité* (Leblanc, 2014a) : a) mieux prendre en compte le vécu professionnel ; b) limiter la tendance des enseignants formés à se protéger et à masquer leurs difficultés (Linard & Prax, 1984) ; c) réfréner la tendance des formateurs à porter un jugement normatif et à prescrire ; et d) favoriser une démarche de co-enquête entre l'enseignant et le formateur pour accéder aux dimensions implicites de l'activité. L'articulation de ces deux dispositifs de vidéoformation « observer ses collègues » et « s'observer soi-même » serait à penser dans un continuum de professionnalisation envisagé sur une temporalité de plusieurs années (de la licence ou du master pré-professionnalisant aux premières années de classe).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Blomberg, G., Stürmer, K., & Seidel, T. (2011). How pre-service teachers observe teaching on video : Effects of viewers' teaching subjects and the subject of the video. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1131-1140. doi : 10.1016/j.tate.2011.04.008
- Citton, Y. (2012). *Gestes d'humanité*. Paris : Armand Collin.
- Daniellou, F. (2002). *Le travail des prescriptions*. Conférence inaugurale du 37^e Congrès de la SELF, Aix-en-Provence. Récupéré de <http://www.ergonomie-self.org/documents/37eme-Aix-en-Provence-2002/daniellou.pdf>
- Dewey, J. (1993). *Logique. La théorie de l'enquête*. Paris : Puf.

- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes : une approche enactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage/développement. *Éducation et didactique*, 3(2), 97-121.
- Falzon, P. (2013). Pour une ergonomie constructive. In P. Falzon (Ed.), *Ergonomie constructive* (pp. 1-15). Paris : Puf.
- Flandin, S., & Ria, L. (2012). Vidéo-formation des enseignants : apports de la didactique professionnelle. *Actes du 2^e Colloque international de didactique professionnelle*, Université de Nantes. Récupéré de <http://tinyurl.com/didapro21>
- Flandin, S., & Ria, L. (2014a, juin). *Comment les enseignants apprennent-ils de l'observation de leurs pairs ? Une analyse de l'activité de vidéoformation en ligne de professeurs stagiaires*. Communication lors des Journées internationales d'EFTS, ConviSciencia de la recherche en éducation, Toulouse.
- Flandin, S., & Ria, L. (2014b). Étude de l'activité d'un stagiaire d'EPS au travail et en vidéoformation autonome. Une « traçabilité » de l'évolution de l'intervention professionnelle. *Recherches & Éducatives*, 12, 57-73.
- Flandin, S., & Ria, L. (2014c). Un programme technologique basé sur l'analyse de l'activité réelle des enseignants débutants au travail et en vidéoformation. *Activités*, 11(2), 172-187.
- Flandin, S., & Ria, L. (2014d). What do trainee teachers seek, see and learn with video ? Understanding the activity of trainee teachers when using a video-enhanced teacher-learning environment autonomously. Article soumis pour publication.
- Gaudin, C., & Chaliès, S. (2012). L'utilisation de la vidéo dans la formation professionnelle des enseignants novices : revue de littérature et zones potentielles d'étude. *Revue française de pédagogie*, 178, 115-130.
- Gaudin, C., & Chaliès, S. (à paraître). Video viewing in teacher education and professional development : A literature review. *Educational Research Review*.
- Jullien, F. (2009). *Les transformations silencieuses*. Paris : Grasset.
- Kersting, N.B., Givvin, K.B., Sotelo, F.L., & Stigler, J.W. (2010). Teachers' analyses of classroom video predict student learning of mathematics : Further explorations of a novel measure of teacher knowledge. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 172-181. doi : 10.1177/0022487109347875
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- Leblanc, S. (2014a). Des dispositions concurrentes pour mener un entretien post-leçon : étude des effets d'un contexte d'entretien « innovant ». In A. Muller & I. Plazaola Giger (Eds), *Dispositions à agir, travail et formation* (pp. 53-75). Toulouse : Octarès.
- Leblanc, S. (2014b). Vidéo formation et transformations de l'activité professionnelle, *Activités*, 11(2), 143-171.
- Leblanc, S. (2014c). Expériences mimétiques en vidéoformation et transformation de l'activité professionnelle. *Recherche et formation*, 75, 37-50.
- Leblanc, S., & Blanes, C. (2014, juin). *Immersion, réflexion, imagination et transformation via le visionnement de films de pairs*. Communication lors des Journées internationales d'EFTS, ConviSciencia de la recherche en éducation, Toulouse.
- Leblanc, S., & Ria, L. (2014). Designing the Néopass@ction platform based on modeling of beginning teachers' activity. *Design and Technology Education : An International Journal*, 19(2), 40-51.
- Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G., & Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité. *Activités*, 5(1), 58-78.
- Leblanc, S., & Sève, C. (2012). Vidéo formation et construction de l'expérience professionnelle. *Recherche et formation*, 70, 47-60.
- Linard, M. (1989) *Des machines et des hommes. Apprendre avec les nouvelles technologies*. Paris : L'Harmattan.
- Linard, M., & Prax, I. (1984). *Images vidéo, images de soi : Narcisse au travail*. Paris : Dunod.

- Lussi Borer, V., & Muller, A. (2013, mai). *Analyse de l'activité, environnements de formation et développement professionnel. Différences intra et inter-activités : le possible, le réel et le virtuel*. Conférence présentée au Colloque international « Enjeux actuels et futurs de la formation et de la profession enseignante en éducation », Montréal.
- Lussi Borer, V., & Muller, A. (2014a). Quel apport/usage du « voir » pour le « faire » en formation des enseignants du secondaire. In L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet, J. Desjardins, & R. Etienne (Eds), *Travail réel des enseignants et formation. Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques ?* (pp. 65-78). Bruxelles : De Boeck.
- Lussi Borer, V., & Muller, A. (2014b). Exploiter le potentiel des processus de renormalisation en formation à l'enseignement. *Activités*, 11(2), 129-142.
- Lussi Borer, V., & Muller, A. (2014c). Connaître l'activité des enseignants en formation sur la plateforme Néopass@ction. *Recherche et formation*, 75, 65-80.
- Peirce, C.S. (1978). *Écrits sur le signe*. Paris : Seuil.
- Quéré, L. (1993). Langage de l'action et questionnement sociologique. In P. Ladrière, P. Pharo & L. Quéré (Eds), *La théorie de l'action. Le sujet pratique en débat* (pp. 53-83). Paris : CNRS.
- Ria, L. (2009). De l'analyse de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation. In M. Durand & L. Fillietz (Eds), *Travail et formation des adultes* (pp. 217-243). Paris : Puf.
- Ria, L., & Leblanc, S. (2011). Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants : enjeux et processus. *Activités*, 8(2), 150-172.
- Ria, L., & Leblanc, S. (2012). Professionnalisation assistée par vidéo : les effets d'une navigation sur Néopass@ction. *Recherches et Éducatives*, 7, 99-114.
- Ria, L., & Rouve, M.E. (2010). Observatoire du développement professionnel des néo-titulaires en collèges « *Ambition Réussite* » : trajectoires, activités et identités. In R. Goigoux, L. Ria, & M.C. Toczec-Capelle (Eds), *Les parcours de formation des enseignants débutants* (pp. 255-269). Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Saujat, F. (2010). *Travail, formation et développement des professionnels de l'éducation : voies de recherche en sciences de l'éducation* (Note de synthèse en vue de l'obtention de l'habilitation à diriger des recherches, non publiée), Université de Provence.
- Schaeffer, J.M. (1999). *Pourquoi la fiction ?* Paris : Seuil.
- Schwartz, Y. (2007). Un bref aperçu de l'histoire du concept culturel d'activité. *Activités*, 4(2), 122-133.
- Seidel, T., Stürmer, K., Blomberg, G., Kobarg, M., & Schwindt, K. (2011). Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations : Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others ? *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 259-267. doi : 10.1016/j.tate.2010.08.009
- Sensevy, G. (2012). Filmer la pratique : un point de vue de la théorie de l'action conjointe en didactique. In L. Veillard & A. Tiberghien (Eds), *Instrumentation de la recherche en éducation. Le cas du développement d'une base de vidéos de situation d'enseignement et d'apprentissage ViSA* (pp. 5-62). Paris : Maison des sciences de l'Homme.
- Sherin, M.G. (2001). Developing a professional vision of classroom events. In T. Wood, B.S. Nelson, & J. Warfield (Eds), *Beyond classical pedagogy : Teaching elementary school mathematics* (pp. 75-93). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Simondon, G. (2005). *L'individuation à la lumière des notions de forme et d'information*. Grenoble : Million.
- Simondon, G. (2008). *Imagination et invention*. Chatou, France : La Transparence.
- Steiner, P. (2010). Philosophie, technologie et cognition : état des lieux et perspectives. Introduction au dossier. *Intellectica*, 1(2), 7-40.
- Stiegler, B. (2010). *Philosopher par accident*. Paris : Galilée.

- Theureau, J. (2004). *Cours d'action : méthode élémentaire*. 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. doi : 10.3917/rac.010.0287
- Varela, F.J. (1989). *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*. Paris : Seuil.
- Veillard, L. (2012). Les méthodologies de constitution et d'analyse des enregistrements données vidéo dans les recherches en éducation. In L. Veillard & A. Tiberghien (Eds), *Instrumentation de la recherche en éducation. Le cas du développement d'une base de vidéos de situation d'enseignement et d'apprentissage ViSA* (pp. 123-161). Paris : Maison des sciences de l'Homme.
- Zaccai-Reyners, N. (2005). Fiction et typification. Contribution à une approche théorique de la transmission de l'expérience. *Methodos*, 5, 1-21. doi : 10.4000/methodos.378
- Zhang, M., Lundeberg, M.A., Koehler, M.J., & Eberhardt, J. (2011). Understanding affordances and challenges of three types of video for teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 454-462. doi : 10.1016/j.tate.2010.09.015

**L'ANALYSE DE L'ACTIVITÉ
COMME DÉMARCHE
DE FORMATION
ET D'INTERVENTION
EN MILIEU DE TRAVAIL**

L'intervention-recherche en milieu de travail enseignant comme moyen de formation

**Marie-Christine Felix & Frédéric Saujat
Aix-Marseille Université**

Comme le rappellent Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres et Durand (2008), depuis une dizaine d'années des échanges et des collaborations ont vu le jour entre les sciences de l'éducation et les sciences du travail. Au-delà de leurs différences théoriques, les approches fondant ces échanges sont sous-tendues par le postulat qu'une condition d'efficacité de la formation est de prendre en compte le travail réel des professionnels de l'éducation (Saujat, 2007). En posant les termes d'une articulation renouvelée entre l'exercice du métier et les conditions susceptibles de préparer à cet exercice et de le soutenir, elles assignent au travail réel tantôt le statut d'objet à comprendre (afin de le transformer), tantôt, à travers son analyse, celui d'instrument de formation. Dans ce chapitre, nous nous intéressons à ces deux modalités des relations entre analyse du travail et formation, en nous appuyant sur une intervention conduite en milieu de travail enseignant.

UNE INTERVENTION À VISÉE DE FORMATION : DISPOSITIF ET PRÉSUPPOSÉS THÉORIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES

Les matériaux sur lesquels nous nous appuyons sont issus d'une intervention en milieu de travail, mise en œuvre pour répondre à une demande de formation émanant d'un collègue situé en Zone d'éducation prioritaire¹

1. Zone dans laquelle sont implantés des établissements scolaires dotés de moyens supplémentaires et d'une certaine autonomie pour faire face à des difficultés d'ordre scolaire et social.

(Felix & Saujat, 2007). La mise en œuvre d'un tel processus s'inscrit pour nous dans la tradition de l'intervention ergonomique (Daniellou, 1996, 2007). Comprendre le travail pour le transformer, à la demande des intéressés et avec leur concours, est aujourd'hui une règle de métier admise dans le champ de « l'ergonomie de l'activité » qui considère que le travail ne peut être *seulement* regardé ni du point de vue de la prescription ni du point de vue de ses résultats.

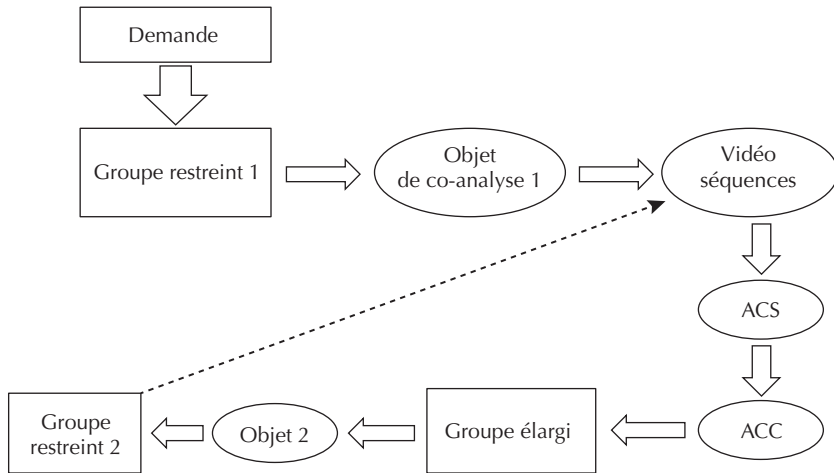
La demande de formation émane du chef d'établissement, en poste depuis un an, et elle est fondée sur le constat suivant : « On n'est pas bons ! Les performances scolaires des élèves se dégradent entre la 6^e et la 3^e. Pourtant nous avons une équipe de profs motivés et une vie scolaire d'enfer. Comment assurer la continuité des apprentissages des élèves face à l'hétérogénéité de ce public ? ».

Lors de notre première rencontre avec cinq professeurs qui représentent les enseignants du collège et qui constitueront le collectif restreint (voir fig. 1), la question de l'hétérogénéité est reprise. Ils disent se trouver démunis pour « gérer » cette hétérogénéité et faire en sorte que tous les élèves entrent dans les activités proposées. Au-delà de ce consensus, ils disent aussi ne pas se trouver tous dans la même situation, selon les disciplines enseignées, les moments de la journée ou le niveau des classes. L'expérience professionnelle est également évoquée, surtout par les débutants qui pensent rencontrer des difficultés d'une autre nature que celles des professeurs plus chevronnés : prendre la classe en main, se faire respecter, mettre les élèves au travail, autant de problèmes de discipline que n'auraient pas ces derniers.

À ce stade, comme y insistait Wisner (1995), la demande permet de pointer sur la difficulté, mais la variabilité des situations de travail fait que la résolution du problème ne saurait être immédiate tant ce dernier, loin d'être donné, reste à construire avec ceux qui le posent. Pour ce faire, nous avons proposé aux membres du collectif restreint un cadre dialogique, instrumenté par l'image vidéo (Faïta, 2007), propre à constituer leur travail en objet de pensée et d'interlocution, par l'entremise d'un processus de co-analyse et de co-construction de « faits » (Daniellou, 1995) qui soient discutables par le collectif élargi comprenant l'ensemble des professeurs de l'établissement. Nous avons également établi un contrat, fixant la durée de l'intervention, les modalités de la collaboration et d'observation dans les classes, l'usage des images vidéo dans les différentes phases (autoconfrontations simples – ACS – et croisées – ACC), la fréquence des rendez-vous avec les membres du collectif restreint, ainsi que l'organisation des phases de restitution du produit des autoconfrontations auprès du collectif élargi, à raison d'une journée par trimestre banalisée par le chef d'établissement pour libérer les professeurs de leurs cours.

Le processus de co-analyse ainsi initié se déroule selon plusieurs cycles et plusieurs contextes qui jalonnent les étapes de l'intervention. La figure 1 présente un premier cycle dans lequel la constitution du groupe restreint est de première importance puisqu'il lui incombe de définir, avec les intervenants, l'objet de co-analyse qui est choisi dans les séquences filmées. Les difficultés à faire classe avec ce public hétérogène est l'Objet n° 1 retenu pour être soumis à l'analyse.

Figure 1 : Déroulement de l'intervention – Cycle 1



L'étape suivante consiste à filmer, pour chacun des professeurs, cette « entrée en classe », puis à confronter chacun d'eux à sa propre activité au cours d'une ACS. Celle-ci implique un sujet d'abord confronté à lui-même à travers les actions qu'il se voit réaliser. Chacun s'engage donc, au cours de cette première phase, dans un dialogue avec lui-même dans le cadre duquel il justifie ou évalue ses propres actes, s'en étonne éventuellement et en construit une vision nouvelle, avant d'être confronté, dans une deuxième phase d'ACC, à l'évaluation par un pair de ses actes de travail aussi bien que de ses commentaires, en présence de l'intervenant.

L'originalité de l'autoconfrontation, en tant que méthode de sollicitation de l'expérience et des savoirs en actes, réside dans la libération des façons de signifier offertes aux sujets. En effet, les énoncés produits en autoconfrontation s'inscrivent dans un réseau de rapports dialogiques (Bakhtine, 1984) qui se déploie à plusieurs niveaux (Faïta & Vieira, 2003). Adressé au(x) destinataire(s) immédiat(s), dont le locuteur attend compréhension et réponse, chaque énoncé l'est aussi au locuteur lui-même, à travers ce que Bakhtine (1970) appelle

le « microdialogue » (p. 362), ainsi qu'à un « sur-destinataire », troisième participant invisible : en autoconfrontation il s'agit du métier, comme instance « qui se situe au-dessus de tous les participants du dialogue » (Bakhtine, 1984, p. 337). Dans ce cadre, les actes de travail saisis par le film ne sont pas seulement des prétextes à commentaires ou explications dirigés vers autrui : ils prennent sens d'une façon souvent insoupçonnée jusqu'alors par leurs propres auteurs. La réappropriation dont ils sont l'objet conduit les sujets à produire des discours qui ne sont jamais seulement la contrepartie verbale ou l'explicitation des actes visualisés. Un sujet éprouve ainsi presque toujours le besoin, en sollicitant l'arrêt du défilement de l'image, de faire place à ce « concentré d'histoire qu'est chaque situation d'activité » (Schwartz, 2000, p. 735) : ce qui s'est déjà passé, déjà fait et qui justifie ce que l'on voit, ce qui doit advenir ensuite et impose aux actes telles caractéristiques, ce qui pourrait être fait autrement, par d'autres ou par le sujet lui-même...

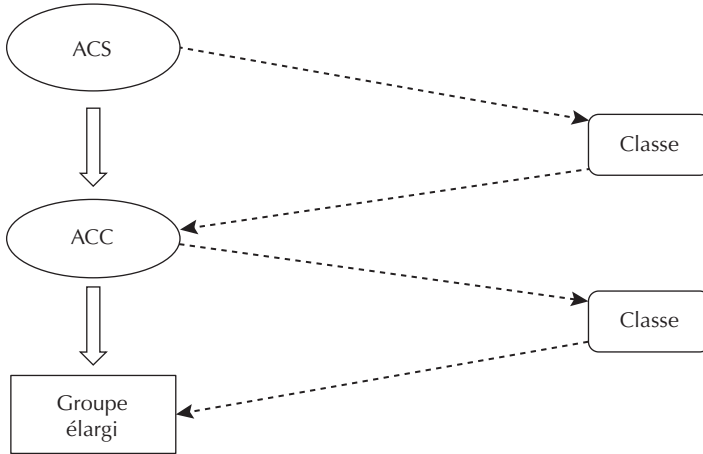
Une fois ces autoconfrontations réalisées, les protagonistes font le choix de séquences vidéo significatives du point de vue de la demande, celle adressée aux intervenants, et discutables du point de vue du collectif. Le montage ainsi réalisé constitue l'artéfact méthodologique (Faïta, 2007) instrumentant le débat et la réflexion au sein du collectif des enseignants de l'établissement. À l'issue de la journée trimestrielle, ce dernier propose, sur la base des débats et des réponses et ressources à construire, de travailler sur un nouvel objet (Objet n° 2 dans la figure 1) à partir duquel d'autres professeurs deviennent membres d'un autre groupe restreint (Groupe restreint n° 2 dans la figure 1). Ce cycle trimestriel permet d'enrôler à chaque fois de nouveaux protagonistes et d'élargir le collectif initialement composé des cinq professeurs.

La figure 2 présente un second cycle coordonné au premier. Elle montre que la série des autoconfrontations à laquelle participe chaque membre du groupe restreint est entrecoupée par des retours en classe. Chaque participant connaît en quelque sorte une double alternance répétée selon un double mouvement, externe et interne :

- une alternance « externe » relative au dispositif mis en place, entre expériences de classe et expériences liées aux processus d'interaction formative (Bronckart, 2001) qui se déploient à la faveur du processus d'intervention ;
- une alternance « interne » liée à l'activité des protagonistes eux-mêmes, entre ce que l'enseignant fait dans son milieu ordinaire de travail – la classe –, ce qu'il dit dans le milieu extra-ordinaire de l'autoconfrontation de ce qu'il fait en classe, et pour finir ce qu'il fait de ce qu'il dit lors de son retour en classe.

Dans cette alternance répétée, ce qui a été fait de ce qui a été dit est donc confronté à une double mise à l'épreuve : celle du travail réel en classe et celle de son analyse en retour.

Figure 2 : Alternance autoconfrontations/travail en classe – Cycle 2



Au-delà d'interactions répétées entre les protagonistes, au cours desquelles chacun s'engage dans les dialogues multi-adressés évoqués plus haut (à lui-même, à l'intervenant, à un [des] pair[s] et au métier), ce sont les allers-retours résultant de la mise en œuvre de ces deux cycles qui permettent la relance de l'activité individuelle et collective. En effet, la reprise de l'expérience vécue que nous cherchons à organiser consiste en un développement de cette dernière, par le sens qu'elle prend dans la pluralité de contextes d'analyse et d'action qu'elle traverse et dans lesquels les professionnels trouvent matière à expérimenter ce dont ils sont capables (Canguilhem, 1930). Nous suivons ainsi Clot (2000), pour qui l'analyse du travail est un moyen de formation à la condition de devenir un instrument de transformation de l'expérience. Il s'agit alors d'une *formation* elle-même *transformée en travail*. Ce « travail sur le travail » a pour effet de produire un changement de statut du vécu, à la source d'un développement du pouvoir d'agir : « d'objet d'analyse, le vécu doit devenir moyen pour vivre d'autres vies » (Clot, 2000, p. 154). Nous rejoignons également Jobert (2000) lorsqu'il souligne que dans la métaphore de la *formation comme développement*, dont l'apparition est liée selon lui à l'importance des questions pratiques et théoriques laissées sans réponses par les représentations précédentes de l'apprentissage et du développement en formation d'adultes, et particulièrement en formation professionnelle, « travail et formation entretiennent [...] des relations complexes d'engendrement réciproque » (p. 23). Il ajoute que cette métaphore « ouvre au formateur de

vastes possibilités d'intervention visant l'exploration de l'expérience à des fins de développement de la personne et de transformation des situations de travail et de vie » (p. 25).

L'AUTOCONFRONTATION ET SES EFFETS

Jeune enseignante d'histoire et géographie, néo-titulaire, Guillemette dit rencontrer d'importants problèmes d'autorité, en particulier avec une classe de 6^e. L'ACS, dont nous présentons *infra* un extrait, se déroule le lendemain du filmage d'une leçon de géographie qui porte sur les « zones de peuplement en France ». On voit sur la vidéo que les élèves entrent en classe de manière désordonnée, bousculent chaises et bureaux et s'interpellent bruyamment. Guillemette indique au cours de l'ACS qu'elle décide alors de les faire sortir de la classe, « d'attendre qu'ils se mettent correctement en rang dans le couloir, devant la porte, et qu'ils rentrent en silence de manière à pouvoir commencer à travailler dans de bonnes conditions ». Les élèves entrent à nouveau, se tiennent debout à côté de leur chaise et attendent que la professeure leur donne l'autorisation de s'asseoir. Elle « attend le silence absolu » et procède à des rappels de règles : les places assignées aux élèves, la prise de parole, des consignes de bonne tenue du cahier d'histoire-géographie. Elle enchaine sur le démarrage du cours alors que les élèves ne sont ni assis ni silencieux.

Confrontée aux « traces » de son activité et sollicitée par le chercheur, Guillemette (G) tente de donner du sens à l'activité qu'elle déploie en classe, avec ses élèves. Dès les premières images, elle fait le constat, non sans souffrance, que le « bras de fer » qu'elle est en train d'établir malgré elle, avec les élèves, la conduit vers une impasse, retardant plus encore le moment d'asseoir son autorité et d'organiser le milieu dans lequel les élèves vont pouvoir étudier la notion en jeu.

Autoconfrontations simple et croisée

Le premier acte consécutif à la réalisation de l'autoconfrontation consiste à se saisir du texte co-produit comme d'un objet de nature dialogique (Bakhtine, 1977, 1984 ; Faïta, 2007). Comme le note François (1996), « parler de "dialogisme" est donc ici synonyme d'"interprétation" [...] au sens de ce qui rend capable de faire entrer un texte ou un objet signifiant en général dans des ensembles où ils font sens » (p. 13). Nous suivons également cet auteur qui précise que « texte » ne signifie pas ici texte écrit, mais « un énoncé ou un ensemble d'énoncés [...] dans sa triple relation aux autres textes, à notre compréhension responsive, aux effets de mise en mots dont il est capable » (p. 14). Ces effets se produisent

dans un espace de jeu où il y a de l'ouvert, de l'inattendu, espace justiciable d'une linguistique de l'évènement en quête de la diversité des façons de signifier qui se manifeste dans la circulation du sens (François, 1993). Nous sommes donc attentifs à ces manifestations² en portant un intérêt particulier à celles qui renvoient à l'affectation du sujet lorsqu'il se mesure aux traces de son activité (Bournel Bosson, 2011)³.

G. : **C'est un gros problème** que j'ai avec cette classe... il n'y en a pas que un ou deux il y en a sept... ou huit et c'est récurrent et ça me... mais j'ai réussi enfin à prendre quelques élèves à part et à la fin à mettre des mots dans le carnet parce que je me dis j'ai fini par me rendre compte que chez eux mon autorité n'était vraiment pas respectée parce qu'ils se permettaient de me répondre ... oui **c'est là que j'ai un problème...**

Intervenant (I.) : Euh et juste encore une question tu fais malgré tout le choix de commencer à leur donner les consignes...

G. : Là **je me rends compte** que c'est une erreur c'est une erreur.

I. : Euh c'était pas délibéré au moment où tu l'as fait c'était pas...

G. : Euh non non j'avais peut être pensé depuis l'autre bout de la classe qu'il n'y avait pas tant de bruit que ça et puis surtout ça faisait dix minutes qu'on était rentré et qu'il faut bien que je commence à un moment donné mais là non c'est pas c'est pas possible...

(Le visionnage reprend.)

G. : Là enfin on a à peu près quelque chose qui redevient normal et **je me rends compte** que j'ai pas... à les laisser debout comme ça... **maintenant je comprends mieux pourquoi** il y avait tant de bruit de chaises... quand ils sont debout ils font un pas sur l'autre un pas sur l'autre **donc j'ai peut-être intérêt** à leur dire rapidement de s'asseoir donc de faire en sorte d'avoir un silence peu importe qu'il soit absolu ou pas... mais assez vite pour que vite ils s'assoient que vite on démarre **parce qu'en fait** je perds du temps à obtenir quelque chose que j'arriverai pas à obtenir **et du coup ça contribue à...**

La pré-occupation⁴ de Guillemette est qu'elle ne parvient pas à faire preuve d'autorité avec cette classe, ce dont elle témoigne en début d'entretien, jusqu'à ce que le chercheur remarque qu'elle commence à donner des

2. « On ne peut parler ici de signifiants et de signifiés, mais plutôt de manifestants et de manifestés, parce que, selon la façon dont il est interprété, le même manifestant ne renverra pas au même manifesté, le même discours, par exemple, sera manifestation de l'objet dont on parle, de soi-même, de l'interlocuteur. D'autre part, parler de manifestation veut dire qu'il y a là une interprétation, non des signes qui seraient *a priori* destinés à signifier de telle ou telle façon. Enfin un manifesté, par exemple le monde dans lequel l'objet dont on parle prend forme, pourra être à son tour un "manifestant" de soi en tant que locuteur » (François, 1989, p. 45).

3. Les marques de cette auto-affectation sont en caractères gras.

4. Nous écrivons ici « pré-occupation » en référence à Curie et Dupuy (1996).

consignes alors que le retour au calme qu'elle réclamait ne s'est pas fait. Le dialogue ainsi engagé ré-orienté l'activité de Guillemette depuis le « problème » qu'elle avait vers la prise en compte du « temps » qu'elle perd à vouloir le régler. Elle « comprend mieux » à ce moment-là les raisons qui occasionnent le bruit et entrevoit le moyen d'obtenir non pas le silence absolu mais la possibilité de démarrer rapidement.

G : Par contre **je me rends compte** que sur une phrase que je voulais rapide que je passe un temps un peu trop long... **démesurément trop long** et ça parce que comme mon souci... on a un programme et on fait des choses trop longues au début et après on s'attache à raccourcir de plus en plus et à adapter de plus en plus aux élèves et là j'aurais dû... je sais pas quoi... on aurait dû passer à autre chose depuis bien longtemps... simplement parler avant leur faire réfléchir écrire reparler après...

I. : C'est pas un moyen quand même de les amener à s'approprier les concepts qui sont derrière... je trouve intéressant d'explicitier un certain nombre de termes qui peuvent poser problème...

G. : Ouais mais **je me demande si** je pourrais pas faire la même chose en plus rapide quand même parce que **je vois tout le temps passé** sur une seule phrase et puis toutes les notions à faire tous les exercices à faire et les autres notions à passer... ça me paraît un peu long quoi...

Dans la suite du visionnage, Guillemette découvre que « ça travaille » malgré un « mauvais départ », un bruit résiduel, la caméra... Elle se voit elle aussi travailler et se rend compte du décalage entre ce qu'elle voulait faire rapidement et le temps trop long mis à le réaliser. L'intervenant remarque alors que passer du temps à présenter des concepts ou des notions n'est peut-être pas inutile pour les élèves, et elle enchaîne en énonçant qu'elle perçoit la possibilité de « *faire la même chose, mais en plus rapide* ».

Cet extrait d'ACS illustre des effets récurrents au fil de nos interventions. Il donne à voir l'évolution suivante : découvrir la singularité de ce qu'on fait, se découvrir comme sujet agissant faisant des choix et prenant des décisions qui n'étaient pas les seuls possibles, construire ses propres repères en fonction desquels ce qu'on fait peut être évalué et mis en perspective... Cette évolution concerne des objets de pensée et d'interlocution qui se déplacent : perdre du temps à exiger et attendre le silence complet apparaît brusquement à Guillemette comme inutile voire contre-productif du point de vue de la reconnaissance par les élèves de son autorité. Elle passe ainsi de la manifestation d'une pré-occupation inhibitrice (« comment assoir son autorité ») à l'analyse de son « occupation » qu'elle peut envisager dans une perspective dynamique, c'est-à-dire du point de vue des rapports mouvants entre ce qu'elle se voit faire, ce qu'elle voudrait faire et ce qu'elle pourrait faire.

Cet extrait montre aussi que cette évolution est liée aux interventions de l'intervenant qui s'efforce de confronter systématiquement Guillemette à ses dilemmes ou conflits de critères. Cela lui permet de se déprendre de sa position de commentatrice, qui dit ce qu'elle fait, pour se positionner comme une interlocutrice capable de « ré-agir », en prise avec la motricité du dialogue. Et elle le fait en passant de « je me rends compte... » à « je comprends mieux... » pour enchaîner sur « je me demande si... ».

L'extrait suivant met en présence Guillemette, Frédérique (F) – qui est professeure de lettres, en poste depuis quatre ans dans le collège au moment de l'intervention et qui a bénéficié elle aussi d'une ACS –, et l'intervenant, dans le cadre d'une ACC sur le film de Guillemette à propos de la même séquence.

G. : Alors moi ce que je trouve intéressant dans mon cours c'est que c'est l'archétype du cours qui commence mal parce que c'est trop... cela demande une attention à ces gamins qui ne peuvent pas donner tout de suite... il y a eu trop de moments de flottements au début, on n'est pas encore installé et c'est vrai que... projeter un document [...] où il y a quelque chose à regarder un support quelque chose qui les accroche... mais là ce que je trouve intéressant c'est cette mise en activité si longue car il faut rappeler le cours précédent, parce qu'il faut faire attention à vérifier le travail [...] là ça va mieux mais la première fois que j'ai vu ça j'étais horrifiée par...

Guillemette s'adresse à sa collègue Frédérique et ses propos évoquent à la fois le film de la classe et l'ACS où elle déplorait cette mise en activité trop longue, qu'elle qualifie maintenant « *d'intéressante* ». Elle reprend l'ouverture envisagée au cours de l'ACS, mais cette fois sur un mode qui n'est plus interrogatif [« je me demande si je pourrais pas faire la même chose en plus rapide »], mais assertif [« tout ça je pourrais le dire plus vite et d'une autre manière »].

F : Et ça tu t'en es vraiment rendu compte en...

G : En regardant ouais ouais à quel point c'était long à quel point il y avait du brouhaha au début du cours et c'est vrai que cela m'a vraiment aidée...

[Le film reprend.]

G : **Quoi ? Je dicte encore !**

F : Avance avance ne te fais pas souffrir...

G : En fait je comprends pourquoi ils sont silencieux... en fait je l'avais pas vu comme ça la première fois... en fait je ne leur demande rien alors ils écrivent ils écrivent... sans penser...

[Le film reprend.]

G. : Et du coup **je me rends compte après coup** qu'ils étaient bien indulgents de continuer à m'écouter... relativement...

Le contexte de l'ACC permet à cette jeune professeure de revivre une expérience d'une autre manière, dans le cadre d'un nouvel adressage : « je ne l'avais pas vu comme ça la première fois... ». Elle découvre un évènement passé inaperçu jusqu'à présent, « Quoi ? Je dicte encore ! », source d'un nouvel étonnement qui l'amène à établir une relation entre sa propre activité – dicter – et celle des élèves – écrire en silence. Mais la conséquence de ce nouvel étonnement, c'est qu'elle considère avec d'autres yeux des élèves qui ne la respectaient pas (dans l'ACS) et qui écrivent sans penser (dans l'ACC). Et ce nouveau pas en avant la place face à d'autres contradictions : elle obtient le silence sous la dictée, mais ce faisant les élèves « *ne pensent pas* ». En progressant dans la confrontation avec soi-même, par l'entremise du pair ou de l'intervenant, Guillemette interroge ses choix, ses partis pris à partir des compromis opératoires qu'elle tente de réaliser. Mais ces compromis ne se limitent pas aux seules dimensions opératoires avec lesquelles elle essaie de composer. Ils sont liés à la fois aux prescriptions (laisser une trace écrite du cours) et au sens des activités respectives de Guillemette et de Frédérique.

F. : Alors là moi c'est un truc j'ai tellement la phobie du cours magistral que... parce que moi les cours d'histoire j'ai jamais aimé parce que j'ai toujours eu des cours comme ça...

G. : C'est clair.

F. : Et j'avais un mal fou à essayer de rester concentrée une heure... c'est une phobie que j'ai... alors moi j'ai le problème inverse, tu vas voir tout à l'heure c'est tellement... ouais c'est la fête on dialogue et machin... qu'à la fin... qu'à un moment la trace écrite on la fait au cours suivant... parce que je me suis emballée et qu'il n'y a plus rien et du coup j'ai rien dicté et puis la gestion du temps... moi je merde complètement tu verras la sortie de classe c'est quelque chose... alors après c'est un problème inverse.

Ici s'opère une bascule. C'est Frédérique qui prend la parole pour dire qu'elle fait l'inverse de ce que fait Guillemette, et que c'est un problème pour elle, parce qu'elle n'a rien dicté, n'a pas su gérer le temps, etc. « Phobique » du cours magistral, elle choisit de faire un cours vivant, avec pour conséquence l'absence de trace écrite du cours. En fait Frédérique, qui présente aux yeux de Guillemette l'assurance du professeur confirmé et qui n'a pas de problème d'autorité dans ses classes, ne parvient pas mieux qu'elle à trouver des compromis opératoires satisfaisants. Cette activité empêchée autant pour l'une que pour l'autre témoigne d'une difficulté commune : comment composer avec la place de l'écrit dans l'activité des élèves et la construction des connaissances, et l'écrit comme but de la séance (laisser une trace écrite du cours) ? Elle témoigne aussi, plus largement, d'un problème professionnel lié à la gestion du temps.

Retour au collectif élargi

Le retour au collectif élargi se fait sur la base d'une sélection des extraits retenus par les protagonistes du collectif restreint. Le matériau composé d'images de situations de classe et d'autoconfrontations des professeurs relatives à ces situations devient ainsi le support et l'instrument des échanges initiés dans le collectif élargi. Les manières de faire et de penser sont ainsi mises en discussion, adoptées, adaptées ou récusées par ce collectif.

Dans la situation que nous rapportons, le collectif restreint propose des extraits concernant, entre autres professeurs, Guillemette et Frédérique.

Confrontés aux images de leurs collègues, plusieurs professeurs déclarent se trouver dans la même situation que celle rapportée à travers les vidéos. Les difficultés que Guillemette vivait sur un mode personnel se convertissent alors pour elle en un questionnement partagé par un collectif. Les professeurs se rendent compte que, comme leurs collègues du collectif restreint, la cloche sonne avant qu'ils n'aient réussi à faire produire une trace écrite, à noter sur le cahier de textes les devoirs à faire, etc. Si bien qu'ils sont amenés à prendre du temps supplémentaire pour terminer ce travail, ce qui raccourcit d'autant la durée du cours suivant, et place les élèves dans des dispositions peu favorables, aussi bien pour le cours suivant que pour le prochain cours dans la même discipline. Un nouvel objet de travail émerge alors, désigné au sein du collectif par l'expression « lâcher la classe », et articulé à l'Objet n° 1 « prendre la classe », mais aussi à d'autres objets émergents comme « gestion du temps », « terminer le cours », « trace écrite »... Le collectif se remet au travail sur ces objets dans plusieurs directions qui réactivent des sous-entendus du métier pour les mettre en débat. Ici aussi le rôle de l'intervenant est de susciter la confrontation, mais également d'étayer l'effort du collectif dans son travail d'élaboration. Des extraits de films de classes réalisés dans le primaire (élèves de 6 à 11 ans) sont proposés comme des relances à des interrogations relatives à la correction d'exercices en classe ou à l'organisation du travail en groupe. Les écarts entre ces niveaux d'enseignement conduisant les professeurs à reformuler ou à préciser leur point de vue, ou encore à faire valoir des divergences dans lesquelles il reste à trancher.

Dans les rapports individu/collectif, on a vu comment a évolué Guillemette dans sa capacité à repérer progressivement les impasses et les moyens de les surmonter au cours des autoconfrontations. Avec le retour au collectif, ce développement va connaître une nouvelle avancée. Pendant cette journée, elle a pris beaucoup de notes, elle est souvent intervenue, et le travail de ce collectif devient pour elle un outil d'appropriation de ressources.

G. : Si je comprends bien mettre les élèves en groupes ce n'est pas les mettre deux par deux mais c'est organiser des groupes où chacun a une fonction bien définie... vu comme ça cela permettrait de gérer l'hétérogénéité...

Au même titre, l'autoconfrontation devient un outil au service de nouveaux apprentissages professionnels :

G. : Je voudrais vraiment essayer de mettre ça au point dans ma classe et j'aimerais que tu viennes me filmer... j'aimerais voir ce que cela donne...

Ainsi le processus d'intervention, qui crée un rapport inédit dans le milieu ordinaire de travail entre un groupe restreint et un collectif professionnel, permet au premier de relancer l'histoire du second dès lors que les professeurs s'emparent des difficultés et des moyens d'y répondre en commun grâce à l'institution de ce que l'on peut appeler, à la suite de Mayen (1999), une situation potentielle de développement. Cette situation ouvre sur la possibilité de remettre en discussion des choix « arrêtés », de réactualiser des sous-entendus du métier. Ils sont non seulement mis en débat mais débouchent aussi sur la définition d'un nouvel objet, validé cette fois par le collectif des enseignants : « comment organiser l'activité des élèves en classe pour gérer l'hétérogénéité ? » (appelé Objet n° 2 dans la figure 1). À cet égard, nous faisons l'hypothèse que c'est pour mieux contribuer au travail collectif, c'est-à-dire s'expliquer avec sa propre activité, avec celle des autres et les passer au crible du métier, que les professeurs sont de plus en plus nombreux à demander à participer aux autoconfrontations à l'issue du retour au collectif (Groupe restreint 2 dans la figure 1).

Entre les différentes phases de l'intervention (ACS, ACC, retour au collectif), le retour en classe est donc pour Guillemette un lieu où peuvent se réaliser des apprentissages nouveaux. À l'issue de ce premier cycle, elle s'engage notamment dans la mise en place de groupes de besoins différents selon le degré de réussite des élèves à l'épreuve d'un brevet blanc : travail en trois groupes (autonome, guidé par des sources documentaires supplémentaires, et dirigé par elle pour les élèves les plus en difficulté). Cette situation de travail sera filmée et objet d'ACS, ACC, et soumise au collectif lors du deuxième retour au collectif élargi que nous ne présentons pas ici.

En résumé, on peut dire que le travail entrepris avec Guillemette met en évidence la manière dont la traversée d'une pluralité de contextes d'analyse et d'action et la diversification des adressages qui multiplie les contacts sociaux avec elle-même, pour reprendre une expression vygotkienne, contribuent à produire a) des étonnements, des discordances vécues qui font « ré-agir » les protagonistes, b) un déplacement et un recyclage potentiel des préoccupations liés à des déplacements de perspective (Saujat & Serres, 2015) et c) des cycles récursifs d'apprentissage et de développement professionnels liés à une relance du pouvoir de (re)penser ses occupations, un pouvoir de ré-agir qui remet au travail les préoccupations qui y jouaient un rôle organisateur. Pour le dire autrement, ce développement ouvre sur un pouvoir d'agir potentiel à travers lequel le

sujet envisage la possibilité de « faire quelque chose » de ses préoccupations. Ce pouvoir d'agir potentiel est alors mis à l'épreuve de l'activité en classe, nécessitant pour être actualisé l'apprentissage de nouveaux usages de soi et de nouveaux gestes de métier. Les apprentissages ainsi réalisés, en permettant le recyclage des préoccupations du sujet dans des occupations renouvelées et plus efficaces pour les élèves comme pour lui, autorisent un développement de ces dernières et restaurent le pouvoir d'agir effectif du sujet. Mais les occupations initiales, celles qui ont fait l'objet de l'ACS, vont à nouveau être objets de co-analyse au cours de l'ACC, alors qu'elles se sont transformées entretemps. À ce moment-là le sujet ne les regarde plus avec les mêmes yeux, non seulement parce que son activité est adressée à un pair, mais aussi à cause de cette transformation qui s'est opérée depuis la réalisation de l'ACS. Le développement du sens de son activité d'enseignement initié par cette nouvelle situation dialogique devient source potentielle d'apprentissage dans la mesure où, là encore en découvrant d'autres buts liés à des possibilités insoupçonnées dans ses occupations (Rubinstein, 2007), le sujet envisage d'autres occupations et imagine les moyens de leur réalisation, qu'il lui faudra transformer en ressources opératoires lors du retour en classe. Mais une partie des préoccupations qui se font jour s'avèrent partagées et renvoient à des dilemmes qui ne concernent pas seulement les protagonistes : l'échange entre eux laisse alors ouverte la question des voies possibles pour leur faire face. Ces préoccupations non recyclées deviennent des « post-occupations » qui sont importées dans le collectif, à qui incombe la charge de relancer le travail sur les gestes professionnels possibles pour surmonter leurs difficultés. Mais au-delà du collectif « vivant » des professionnels partenaires de l'intervention, c'est le métier lui-même, au sens d'histoire et de mémoire collective, qui est interpellé par les questions que suscitent des situations professionnelles souvent inédites et lourdes d'incertitude, que les générations antérieures n'ont pas connues, ou à tout le moins pas sous les mêmes traits, et dont la maîtrise appelle l'élaboration de nouvelles manières de faire et de penser et de nouveaux usages de soi. Il s'agit d'un enjeu dont on a essayé de montrer l'importance pour progresser vers une théorie de la formation des enseignants, mais aussi vers une conception plus pertinente de contenus et de dispositifs de formation (Durand, 2009 ; Felix, à paraître), ce qui conduirait à envisager la formation elle-même comme une activité et à resituer l'analyse de l'activité des enseignants par rapport à cette visée de formation.

DISCUSSION

Quelle fonction assigner à une analyse du travail dans une formation aux métiers de l'enseignement ? C'est à cette question que nous avons tenté de répondre en nous efforçant de montrer comment des matériaux issus

de l'analyse de l'activité d'enseignants pouvaient se transformer en ressources de formation.

Dans la situation retenue, Guillemette et Frédérique, confrontées à l'hétérogénéité des élèves et l'obligation d'avoir à gérer des différences inter-individuelles dans les processus d'apprentissage, s'interrogent sur la manière d'initier, maintenir, réguler l'activité collective du groupe-classe tout en permettant à chacun d'apprendre du travail de tous ? Entre « *assurer simultanément la cohésion du groupe* » et la « *cohérence des apprentissages* » : comment apporter à chacun des élèves une aide juste et efficace sans avoir à se diviser en 25 ?

Le rapprochement du « cas Guillemette » à d'autres cas abordés à l'occasion d'autres interventions dans d'autres établissements scolaires et/ou de formation, ainsi que ses retouches successives résultant des reconfigurations horizontales au sein de cette collection de cas (Passeron & Revel, 2005), nous permettent de considérer ce dernier comme un prototype clinique (Clot, 1999) mettant en évidence le développement des préoccupations des enseignants et, plus généralement, « la manière et la raison des singularités de se répéter » (Hubault, 2007, p. 84). Nous entendons par là qu'au-delà de la singularité de ce cas, il nous semble possible « [d']en extraire une argumentation de portée plus *générale*, dont les conclusions pourront être réutilisées pour fonder d'autres intelligibilités » (Passeron & Revel, 2005, p. 9) quant à l'usage de l'analyse de l'activité comme instrument de formation et à ses effets sur les processus d'apprentissage et de développement professionnels. L'enjeu n'est rien de moins que de redéfinir les contours de ressources génériques qui puissent servir de recours face à l'incertitude, par l'exploration commune de ce qui est juste ou injuste, efficace ou non. Ici, comme on l'a vu précédemment, le métier est en quelque sorte poussé dans ses retranchements par les interrogations qui ont pris progressivement corps au cours de l'intervention. Le développement de sa capacité à ré-agir face aux découvertes, aux discordances vécues et aux hypothèses « en actes » qui ont jailli dans l'analyse de l'activité dans les différents contextes (ACS et ACC, retour au collectif restreint puis élargi, retour en classe...) est alors nécessaire pour instruire, par exemple, une discussion sur les critères d'une gestion efficace et efficiente de l'hétérogénéité des élèves (commande initiale de notre intervention dans l'établissement). Mais cela ne suffit pas ; il ne suffit pas de mettre l'analyse du travail au centre de la formation, encore faut-il élucider les finalités de cet acte : le développement du métier, comme répondant collectif, dépositaire d'une mémoire transpersonnelle (elle traverse les générations et chaque professionnel individuellement), constituée d'une « gamme d'actions encouragées ou inhibées dans un collectif professionnel » (Clot & Gollac, 2014, p. 145), ouvre sur une zone potentielle d'apprentissage dont la formation peut et doit s'emparer.

Nous souscrivons ici à l'idée avancée par Clot (2007) que la formation continue, en instituant « une zone de migration fonctionnelle du savoir académique dans l'expérience et de l'expérience dans le savoir académique [peut jouer le rôle de] courroie de transmission entre la formation théorique et l'exercice du métier » (p. 91).

Toutefois, le métier n'existe pas seulement dans ses aspects transpersonnels, il est aussi impersonnel en ce qu'il réside également dans les prescriptions et l'organisation du travail. Or les politiques éducatives et les prescriptions adressées aux enseignants tendent, depuis des années, à définir en dehors de ces derniers les critères de qualité de leur travail, les contraignant à utiliser massivement leur intelligence pour « gérer dans l'ombre ce que l'organisation officielle ne prend pas en charge, [alors qu'on] pourrait imaginer de l'utiliser au grand jour pour améliorer l'organisation » (Daniellou, 2010, p. 75). La rhétorique de la professionnalisation vient conforter aujourd'hui cette tendance, lorsqu'elle postule qu'il est possible de changer le travail enseignant en « exterritorialité » (Schwartz, 2000), non seulement par la prescription et l'évaluation, mais aussi par la formation. Cela conduit bien souvent cette dernière à assurer le colmatage des dysfonctionnements engendrés par des dispositifs mal conçus (Wisner, 1995), plutôt que de prêter attention au travail réel des enseignants afin de comprendre et développer avec eux la manière dont ils s'efforcent de poursuivre dans l'usage la conception forcément inachevée de ces dispositifs (Bourgeois & Hubault, 2013).

Il importe donc que le produit du travail sur le travail, matérialisé dans l'artéfact vidéo mentionné plus haut qui a permis lors des retours au collectif d'instrumenter la réflexion sur les possibilités de relance de l'activité, se transforme en un autre instrument, enrichi des avancées au sein du collectif élargi mais aussi des questionnements qui y sont demeurés ouverts au service cette fois d'un dialogue avec la direction de l'établissement à l'origine de la demande et, plus largement, l'institution, notamment les services décentralisés de l'Éducation nationale en charge de la formation et de l'innovation, visant le développement impersonnel du métier dans l'organisation. De ce point de vue, on peut dire de ce type d'analyse du travail qu'elle est une formation en tant que telle : « Mais c'est alors une formation elle-même transformée en travail » (Clot, 2000, p. 155).

Pour autant, il ne s'agit pas ici d'introduire un nouvel impérialisme dans le champ de l'éducation et de la formation en imposant une « entrée activité » comme solution à tous les maux de la formation professionnelle des adultes.

En revanche, comme nous avons tenté de le montrer à travers le « cas Guillemette », nous défendons la pertinence qu'il y a à promouvoir, en

formation, le passage d'une posture où les outils sont pensés uniquement par rapport à l'activité des élèves à une posture où l'on conçoit des outils pour faciliter l'activité de l'enseignant. De ce point de vue, lorsque le temps de la recherche succède à celui de l'intervention, les matériaux issus de la co-analyse, qui ont servi de ressources au service de visées transformatives et formatives, peuvent alors changer de statut en devenant des ressources au service de visées épistémiques. On retiendra entre autres ici ce que l'analyse de ces matériaux permet de révéler quant à la tâche scolaire comme instrument du travail enseignant. En effet celle-ci y apparaît dotée d'une « multi-fonctionnalité » (Laurent & Saujat, à paraître) : ergonomique d'abord, comme *moyen* de mettre les élèves au travail et de générer un confort professionnel relatif ; « doublement didactique » ensuite, au sens où la tâche a non seulement le statut d'*objet* de conception voué à devenir un *moyen* d'apprentissage pour les élèves, mais aussi celui de *moyen* de l'activité de l'enseignant qui apprend de ses élèves grâce à l'activité que la tâche déclenche, tout en étant simultanément lui-même un *moyen* de l'activité de ces derniers.

L'intervention, en mobilisant l'analyse du travail comme instrument de formation, vise à initier un triple développement : a) des *situations* examinées, par la remise en travail dont elles font l'objet, b) des *sujets* engagés, par la découverte des dimensions non réalisées ou non perçues de leur activité et la conception des façons de s'en affranchir en leur offrant un destin possible, et c) du *collectif*, par la reconnaissance ou le dépassement des modalités communes de l'action. Les traces « développementales » ainsi produites constituent alors « un support irremplaçable à la production de savoirs » (Daniellou, 2007, p. 7), tout particulièrement sur les organisateurs de l'activité enseignante et de son développement.

Ce parti pris ouvre vers des collaborations évidentes avec d'autres disciplines des sciences de l'éducation et du travail, notamment avec la didactique professionnelle et les didactiques des disciplines, en vue de redessiner les contours des sciences de la formation.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bakhtine, M. (1970). *La poétique de Dostoïevski*. Paris : Seuil.
- Bakhtine, M. (1977). *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Bourgeois, F., & Hubault, F. (2013). L'activité, ressource pour l'organisation du travail. In P. Falzon (Ed.), *Ergonomie constructive* (pp. 89-102). Paris : Puf.
- Bournel Bosson, M. (2011). Rapports développementaux entre langage et activité. In B. Maggi (Ed.), *Interpréter l'agir : un défi théorique* (pp. 147-162). Paris : Puf.
- Bronckart, J.-P. (2001). S'entendre pour agir et agir pour s'entendre. In J.-M. Baudouin & J. Friedrich (Eds), *Théories de l'action et éducation* (pp. 133-154). Bruxelles : De Boeck.

- Canguilhem, G. (1930). De l'introspection. *Libres propos*, novembre, 522-523.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Puf.
- Clot, Y. (2000). La formation par l'analyse du travail : pour une troisième voie. In B. Maggi (Ed.), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et formation* (pp. 133-156). Paris : Puf.
- Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation et didactique*, 1(1), 83-94.
- Clot, Y., & Gollac, M. (2014). *Le travail peut-il devenir supportable ?* Paris : Armand Colin.
- Curie, J., & Dupuy, R. (1996). L'organisation du travail contre l'unité du travailleur. In Y. Clot (Ed.), *Les histoires de la psychologie du travail*. Toulouse : Octarès.
- Daniellou, F. (1995). La construction sociale de et par l'analyse du travail. *Performances Humaines & Techniques*, hors-série séminaire Paris 1, 25-29.
- Daniellou, F. (1996). *L'ergonomie en quête de ses principes*. Toulouse : Octarès.
- Daniellou, F. (2007). Manifeste. *Éducation permanente*, 170, 7-11.
- Daniellou, F. (2010). Les mondes du travail. In L. Terry (Ed.), *Le travail intenable. Résister collectivement à l'intensification du travail* (pp. 29-94) Paris : La Découverte.
- Durand, M. (2009). La conception d'environnements de formation sous le postulat de l'enaction. In M. Durand & L. Fillietaz (2009), *Travail et formation des adultes* (pp. 191-215). Paris : Puf.
- Faïta, D. (2007). L'image animée comme artefact dans le cadre méthodologique d'une analyse clinique de l'activité. *Activités*, 4(2), 3-15.
- Faïta, D., & Vieira, M. (2003). Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. *Skholé*, numéro spécial « Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité », 57-68.
- Felix, C. (à paraître). De l'intervention-recherche à la formation professionnelle des enseignants : quelle didactisation du travail réel des enseignants ? *Recherche et formation*, 75.
- Felix, C., & Saujat, F. (2007, août). Les débuts dans le métier enseignant. *Actes du Congrès international de l'AREF*, Strasbourg. Récupéré de <http://www.congresintaref.org>
- François, F. (1989). De quelques aspects du dialogue psychiatre-patient. Places, genres, mondes et compagnie. *CALap*, 5, 39-89.
- François, F. (1993). *Pratiques de l'oral*. Paris : Nathan.
- François, F. (1996). Communication, interaction, dialogue... Remarques et questions. *Le Français aujourd'hui*, 113, 11-23.
- Hubault, F. (2007). Nature d'intervention, nature de savoir. *Éducation permanente*, 170, 77-85.
- Jobert, G. (2000). Dire, penser, faire. À propos de trois métaphores agissantes en formation d'adultes. *Éducation permanente*, 143, 7-28.
- Laurent, Y., & Saujat, F. (à paraître). L'intervention en milieu de travail éducatif entre développement de l'activité professionnelle et développement de l'activité de connaissance. *Carrefours de l'éducation*.
- Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres G., & Durand M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. *Activités*, 5(1), 58-78.
- Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Éducation permanente*, 139, 65-86.
- Passeron, J.-C., & Revel, J. (Eds). (2005). *Penser par cas*. Paris : Éditions de l'EHESS.
- Rubinstein, S.L. (2007). *Nouvelles figures de l'activité humaine* (anthologie de textes choisis et édités par V. Nosulenko et P. Rabardel). Toulouse : Octarès & Éditions Maison des sciences de l'homme.
- Saujat, F. (2007). Enseigner : un travail. In V. Dupriez & G. Chapelle (Eds), *Enseigner* (pp. 179-188). Paris : Puf.

- Saujât, F., & Serres, G. (2015, janvier). L'activité de l'enseignant d'EPS entre préoccupations et « occupations » : un point de vue développemental. *eJRIEPS*, 34. Récupéré de http://elliadd.univ-fcomte.fr/ejrieps/janvier_2015
- Schwartz, Y. (2000). *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*. Toulouse : Octarès.
- Wisner, A. (1995). *Réflexions sur l'ergonomie*. Toulouse : Octarès.

Concevoir et expérimenter un laboratoire d'analyse vidéo de l'activité enseignante au sein d'un établissement scolaire

Valérie Lussi Borer* & Luc Ria**

***Université de Genève **IFÉ-ENS, Lyon**

INTRODUCTION

Cette contribution retrace les deux premières années d'une recherche portant sur la mise en place d'une formation en établissement scolaire dénommée « Laboratoire d'analyse vidéo de l'activité enseignante » (LAVAE) (Ria & Lussi Borer, 2015). Ce LAVAE a été mis sur pied au sein d'un collège classé en éducation prioritaire en banlieue parisienne, dans le cadre des travaux de la chaire Unesco « Former les enseignants au xxi^e siècle »¹. Sa conception rompt avec celle de dispositifs de formation plus traditionnels en ce sens qu'elle ne part pas de savoirs formalisés à transmettre aux enseignants mais de leur travail réel et de leurs pré-occupations en situation. À partir de ceux-ci, l'objectif est de concevoir et expérimenter des modalités de formation en concertation avec ces personnels, dans une boucle itérative entre formation et recherche sur la formation (Ria, Leblanc, Serres, & Durand, 2006). Basée sur une démarche d'analyse du travail enseignant et sur des formations déjà existantes dans l'établissement (cf. *infra* « Résultats et discussion »), la conception et l'expérimentation de nouvelles modalités de formation a pour objectifs :

- d'accompagner et d'outiller les enseignants novices (≤ 3 ans dans l'établissement) dans leurs interventions individuelles face à des publics d'origine socio-culturelle hétérogène (Ria, 2009) ;

1. Chaire Unesco « Former les enseignants au xxi^e siècle » de l'Institut français de l'éducation de l'École normale supérieure de Lyon : chaire-unesco-formation.ens-lyon.fr

- de permettre la construction de repères communs dans la façon d’enseigner entre enseignants novices et plus expérimentés (> 3 ans dans l’établissement) pour contribuer à la construction d’une « culture locale » ;
- de former et d’outiller des enseignants tuteurs² pour accompagner les novices entrant dans le métier et les collègues arrivant dans l’établissement, ainsi que pour devenir des animateurs de collectifs d’enseignants ;
- d’analyser du point de vue de la recherche les effets des modalités de formation proposées au sein du LAVAE.

Nos questions de recherche sont les suivantes : quelles sont les modalités de formation mises en place avec l’intervention des chercheurs et comment évoluent-elles ? Ont-elles des effets sur les participants, voire transforment-elles leur activité et, si oui, comment ?

Après avoir décrit les présupposés théoriques et méthodologiques à partir desquels le LAVAE a été conçu, cette contribution restitue son évolution durant les deux premières années de la recherche ainsi que les effets observés chez les participants.

CADRAGE THÉORIQUE

Le LAVAE vise à encourager des enseignants à analyser leur activité individuellement ou à partir d’objets définis collectivement en se basant sur des traces filmées en classe. Le visionnement de ces vidéos favorise la confrontation des enseignants à leur activité professionnelle et à celle des autres, ainsi qu’aux analyses produites sur ces activités (Ria & Leblanc, 2011). Ces principes de conception de formation reposent sur plusieurs postulats théoriques que nous abordons ici.

Partir du travail réel pour concevoir la formation

Dans la perspective du pragmatisme de Dewey (1990), notre approche développementale considère que les objectifs de formation doivent être « dégagés » de l’intérieur de l’activité, à partir de ce qui fait sens pour le couplage structurel du formé et de son environnement, et non prescrits de l’extérieur. Nous nous appuyons principalement sur les différentes potentialités offertes par le visionnement de l’activité du formé ou de l’activité

2. Dans le cadre des mesures prises pour favoriser les réseaux d’éducation prioritaire, les établissements bénéficient d’enseignants tuteurs nommés par l’équipe de pilotage (avec pour certains des décharges d’une partie de leurs heures de cours) pour accompagner les collègues débutants ou arrivants dans l’établissement.

d'autrui pour alimenter ce processus de transformation (cf. Flandin, Leblanc, & Muller dans cet ouvrage ; Lussi Borer & Muller, à paraître).

Former à et par l'analyse de l'activité

L'objet de notre espace de formation et de notre recherche est l'activité de travail qui est analysée à partir de traces filmées. Les diverses approches qui constituent le courant de l'analyse de l'activité se rejoignent pour définir l'activité comme tout ce que l'acteur fait à un moment *t* lorsqu'il travaille. L'activité est caractérisée comme : a) dynamique au sens où elle se transforme incessamment ; b) située c'est-à-dire ajustée aux environnements et exprimant les points de vue des acteurs ; c) signifiante parce qu'elle produit des significations intimes et/ou partagées ; d) à valence émotionnelle et affective et impliquant les acteurs dans un engagement subjectif ; e) source d'expérience pour les acteurs (Durand & Poizat, à paraître).

Afin de former les enseignants à *l'analyse de l'activité*, nous les sensibilisons aux concepts-clés tels que travail prescrit *versus* travail réel, activité réalisée *versus* activité réelle (Clot, 1999), activité productive *versus* activité constructive (Samurçay & Rabardel, 2004). Nous présentons également quelques courants et méthodologies d'analyse du travail (notamment l'usage des entretiens d'autoconfrontation en clinique de l'activité et cours d'action : Clot, Faïta, Fernandez, & Scheller, 2000 ; Theureau, 2010). En ce qui concerne la formation *par l'analyse de l'activité*, nous nous appuyons sur des modalités que nous décrivons sommairement ci-dessous (voir aussi Lussi Borer & Muller, 2014a, 2014b, à paraître).

Différents niveaux de relation à l'activité

Nos premiers travaux sur les effets engendrés chez les enseignants par le visionnement de films montrant des enseignants au travail (Lussi Borer & Muller, 2014a, 2014c) nous ont permis d'identifier, en nous soutenant de la sémiotique de Peirce (1978), des relations différenciées à *ce qui est vu*. Ces travaux nous ont amenés à faire l'hypothèse que le tissage de ces relations différenciées produit un processus de *déconstruction-reconstruction*, tant de l'activité visionnée que de l'activité propre de celui qui visionne et que ce processus est formateur, moyennant son accompagnement. Pour pouvoir opérationnaliser ces résultats complexes de recherche en ressources analytiques destinées à être mises en œuvre par des enseignants en formation, nous les avons réduit à trois niveaux que nous définissons comme suit :

1. Décrire l'activité, soit rendre compte de ce qui se passe de la manière la plus « neutre » possible : faits, événements, « éléments » en présence.

2. Interpréter l'activité, soit donner un certain sens à ce qui se passe, saisir les intentions des protagonistes de la situation, ce qu'ils cherchent à faire, quelles sont leurs préoccupations, etc.
3. Évaluer l'activité, soit donner une valeur (positive ou négative) à une certaine activité (en elle-même ou en comparaison avec une autre) en argumentant de manière plus ou moins détaillée.

Visionner et commenter des films en naviguant entre ces différents niveaux permet de saisir l'activité d'enseignement non comme un *produit achevé* mais comme un *processus vivant* permettant d'interroger chacun de ces niveaux, des plus factuels aux plus normatifs, ainsi que de questionner leur filiation.

L'enquête inter-objective sur l'activité comme médiation

Pour initier des processus de transformation visant à développer des pratiques à la fois plus efficaces pour l'apprentissage des élèves et plus efficaces pour l'activité de l'enseignant, nous avons repris le concept d'enquête développé par Dewey (1938). L'enquête, au sens de Dewey, est le processus qui vise à rétablir l'intégration du sujet à l'environnement en passant d'une situation indéterminée à une situation problématique pour aboutir *in fine* à une nouvelle situation déterminée. Le LAVAE vise donc à encourager ce processus dans le but qu'il aboutisse à une transformation concrète et pas seulement « mentale » de la situation. Pour passer d'une situation indéterminée à une situation problématique, il s'agit de mener un ensemble d'observations et d'élaborer des idées de solutions possibles. L'observation produit des idées qui, si elles sont fonctionnelles, permettent de mettre à jour de nouveaux faits observables et ainsi de suite jusqu'à ce que la situation soit organisée en un « tout cohérent » (Muller & Lussi Borer, à paraître).

L'enquête inter-objective (Zask, 2004), quant à elle, procède par *accord* entre les diverses instances enquêtrices. L'enquête sur l'activité d'un enseignant peut être menée soit sous un format de dyade (entre enseignant et chercheur, ou enseignant et formateur), soit par un collectif qui définit un objet commun d'enquête à partir de ses préoccupations, comme c'est le cas au sein du LAVAE. L'accord se fait tant sur l'objet auquel on va s'intéresser collectivement que sur ce qu'il en est de cet objet dans les activités analysées. L'autre ou les autres fait/font ainsi office de médiateur(s) entre le sujet et son activité. Ils partagent donc un même objet et si leurs points de vue sur celui-ci peuvent diverger, cette divergence se fait en intégrant la perspective du co-enquêteur. En d'autres termes, l'« autre enquêteur » amène une altération du point de vue du sujet et rend possible la transformation de l'activité du sujet depuis elle-même, comme réalisation

de son propre potentiel que la perspective de l'autre permet de révéler. Grâce à ces propriétés, l'enquête inter-objective sur l'activité filmée recèle selon nous un haut degré de « potentiel formatif ». Comme nous le présentons plus loin, nous avons conçu différentes étapes pour mener une enquête inter-objective suscitant et accompagnant des processus de transformation de l'activité chez les enseignants.

DÉMARCHE DE RECHERCHE : RÉCOLTE DES DONNÉES

Pendant deux ans³, à raison de recueils tous les quatre mois (soit sept recueils en tout), nous avons filmé puis analysé parallèlement 1) l'activité d'enseignants novices et plus expérimentés dans leur classe⁴, 2) l'activité de formation de tuteurs d'enseignants novices et 3) l'activité d'enseignants novices et plus expérimentés dans le cadre du LAVAE. Nous avons confronté les enseignants individuellement et collectivement aux films de ces différentes activités 1) pour documenter leur expérience durant celles-ci ; 2) pour identifier des enjeux de formation aux niveaux individuels et collectifs afin de faire évoluer les espaces et outils de formation ; 3) pour saisir les processus de transformation en cours.

Tableau 1 : Description du recueil de données

DONNÉES RECUEILLIES DURANT 2 ANS	2012-2013	2013-2014	Total
Enseignants impliqués dans l'établissement – Enseignants arrivant dans l'établissement – Enseignants expérimentés – Enseignants tuteurs	10 5 2 3	17 8 5 4	27
Enregistrements de l'activité en classe (55 minutes)	12	24	36
Enregistrements d'entretiens d'autoconfrontation avec les chercheurs sur l'activité en classe (1 heure environ)	8	18	26
Enregistrements de sessions du LAVAE (2–3 heures)	2	4	6
Enregistrement d'entretiens collectifs compréhensifs sur les sessions de LAVAE (30 minutes–1 heure)	3	7	10
Enregistrement d'entretiens d'autoconfrontation simple ou croisée sur les sessions de LAVAE (30 minutes–1 heure)	3	7	10

3. La recherche, prévue pour quatre ans, est à mi-parcours.

4. La classe filmée et les extraits d'activités visionnés ont été choisis par les enseignants en fonction de préoccupations soit individuelles, soit dégagées collectivement dans le LAVAE.

Les données sur l'activité professionnelle des enseignants et sur leurs transformations qui sont analysées ici proviennent donc à la fois des enregistrements vidéo des activités en classe et au sein du LAVAE. Elles sont complétées par des données provenant de deux types d'entretiens ayant suivi ces deux types d'activités. Les premiers ont pris la forme d'une autoconfrontation (AC) lors de laquelle les chercheurs remettent l'enseignant en situation dynamique en mobilisant sa capacité à expliciter son activité (c'est-à-dire ce qui est montrable, mimable, racontable et commentable par lui de son activité, *a posteriori*, moyennant des conditions favorables) à partir de la confrontation à des traces matérielles de son activité passée. Durant l'entretien, les chercheurs questionnent l'enseignant sur son expérience : les indices qu'il perçoit dans la situation, ses préoccupations, ses attentes, ses émotions, ses connaissances mobilisées dans l'action (Theureau, 2010). Les seconds sont des entretiens de type compréhensif (EC) durant lesquels les chercheurs demandent aux enseignants de restituer un ressenti positif et un ressenti négatif sur ce qui s'est passé au LAVAE et qui les fait réfléchir par rapport à leur propre activité. Trois enseignants novices, trois enseignants expérimentés et trois enseignants tuteurs ont fait l'objet d'un suivi longitudinal lors de tous les recueils. Les extraits verbatim présentés dans l'article sont tirés de leurs propos, montrant l'évolution des éléments significatifs pour eux tout au long des deux ans.

RÉSULTATS ET DISCUSSION

Au moment de l'arrivée des chercheurs dans l'établissement, trois modalités d'échange existaient au sein de l'établissement :

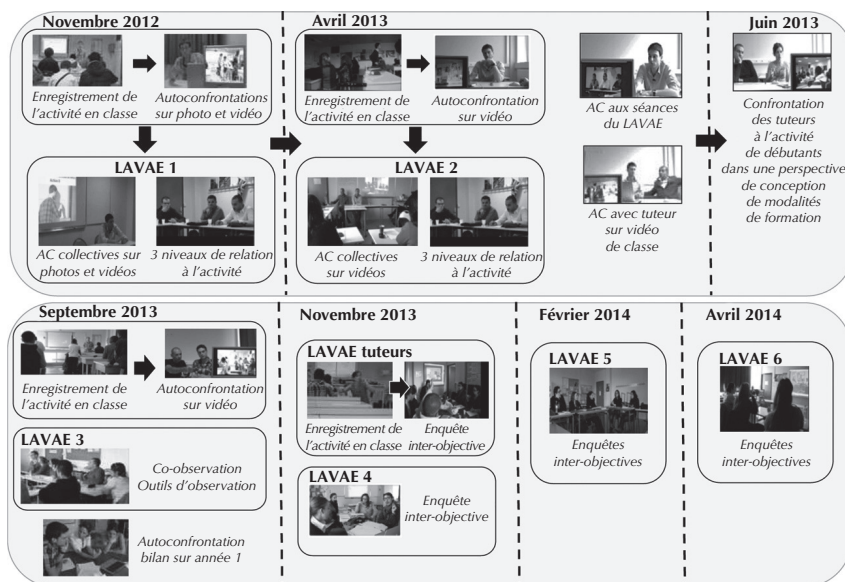
1. des modalités de co-observation en début d'année scolaire dans le cadre desquelles les enseignants arrivant dans l'établissement observent des enseignants plus expérimentés (sans forcément de réciprocité) ;
2. des modalités de co-intervention entre enseignant tuteur et enseignant novice ;
3. des modalités de co-préparation, co-observation et débriefing de leçons entre tuteur et stagiaires d'une même discipline.

Ces modalités visaient avant tout la formation individuelle des enseignants novices ou arrivant dans l'établissement. Or, la venue des chercheurs a été sollicitée par le chef d'établissement pour mettre en place des modalités de formation complémentaires permettant le développement d'activités d'enseignement partagées au sein du corps enseignant. Pour développer celles-ci, les chercheurs ont introduit, en concertation avec les enseignants tuteurs, les modalités suivantes :

- création d'un groupe de pilotage réunissant les enseignants tuteurs et les chercheurs pour définir, suivre et évaluer ensemble les modalités de formation mises en place ;

- enrichissement des modalités individuelles de formation existantes avec a) l'enregistrement de traces imagées de l'activité et b) des entretiens d'autoconfrontation à ces images menés par les chercheurs ;
- développement de manière complémentaire d'un lieu et des modalités collectives de formation à même a) d'outiller et d'enrichir les observations, b) de permettre le partage et le débat sur celles-ci au sein d'un collectif d'établissement.

Figure 1 : Schéma des modalités de formation expérimentées en 2012-2013 et 2013-2014



Année 1 (2012-2013) : enregistrement d'images/ confrontation individuelle et analyse collective à travers les trois niveaux de relation à l'activité

Deux modalités ont été introduites simultanément dès la première venue des chercheurs dans l'établissement : filmer/photographier l'activité des enseignants et les confronter individuellement et collectivement à ces images. Elles répondent à la fois aux demandes de suivi individuel des enseignants novices et à celles de la direction liées à la création d'une « culture locale » d'établissement permettant un partage des modalités d'intervention devant des classes jugées difficiles. Dans un premier temps, visionner seul avec le chercheur son activité en classe permet à l'enseignant de se familiariser avec sa propre image et de s'interroger sur un

ensemble d'indices observables dans l'activité, qui sont pointés par le chercheur. Cela aide l'enseignant à prendre des repères sur la situation de classe sur laquelle l'analyse va porter dans le deuxième temps, collectif. Nous faisons l'hypothèse que cette familiarisation préalable facilite la présentation ultérieure au collectif.

Les chercheurs ont également introduit les trois niveaux de relation à l'activité : décrire factuellement, interpréter en visant à saisir les intentions de l'acteur, puis évaluer en proposant des alternatives à *partir de* l'activité. Selon les chercheurs, procéder avec ces trois niveaux permet aux participants de repérer finement tous les éléments en jeu dans la situation de classe analysée et d'instaurer un cadre éthique qui mette le moins possible à mal l'enseignant visionné. Les résultats issus de précédentes recherches ont montré que le premier regard porté sur l'activité est spontanément normatif : celui qui visionne juge en tout ou en partie l'activité positivement ou négativement (Lussi Borer & Muller, 2014a). Ce jugement arrête souvent l'investigation menée et empêche d'entrer dans une analyse plus fine ainsi que d'envisager des perspectives de transformation de l'activité observée.

Nous observons ce blocage dans l'extrait suivant, dans lequel un enseignant novice de physique présente son activité, lors de la première session du LAVAE, à partir de *photos*, un format que les chercheurs ont jugé moins intrusif et exposant pour une première analyse collective. Lors de cette présentation émerge une opposition assez véhémente avec un enseignant tuteur de mathématiques, sur le format de début de cours et les attentes à avoir vis-à-vis des élèves :

Extrait du verbatim de l'échange (LAVAE, novembre 2012)

ET1 (enseignant tuteur 1) : Le problème [silence], euh... Ce n'est pas juste une histoire de manteaux, c'est une histoire que l'élève doit changer son état d'esprit, se rendre compte qu'il doit être dans des conditions d'apprentissage et quand il a son manteau, un gamin de onze ans qui garde son manteau, euh bien souvent il ne se rend pas trop compte qu'il doit être en condition d'apprentissage à ce moment-là...

EN1 (enseignant novice 1) : Mais moi pour ça, j'estime que je vais de suite leur distribuer l'activité...

ET1 : Oui, mais ils peuvent le faire sans le manteau...

EN1 : Ils peuvent le faire avec le manteau...

Le désaccord qui s'exprime ici se situe au niveau des valeurs/normes différentes entre les deux enseignants. Les niveaux convoqués d'emblée sont ceux de l'interprétation et de l'évaluation des intentions de ceux-ci en classe. L'échange est arrêté par un désaccord entre deux positions qui s'affrontent.

Durant la même séance du LAVAE, observons comment se déroule un échange à partir d'un film de ce même enseignant novice de physique mais qui procède en suivant pas à pas son activité :

Extrait du verbatim de l'échange (LAVAE, novembre 2012)

ET2 (enseignante tutrice 2) : Là tu dis on la fait tous ensemble la conclusion et moi je crois que c'est toi qui la fais.

EN1 : Ouais c'est un peu moi qui la fais, c'est moi qui la formule. Ce que je veux surtout c'est que en fait, quand moi je vais relancer l'activité, qu'ils ne soient pas encore en train de recopier ce qui est au tableau [...]

ET2 : Oui oui je vois bien que tu es en train de vouloir tous les enrôler mais pas pour faire la conclusion, pour l'écrire...

EN1 : Oui mais ça me permettra pour les conclusions d'après qu'ils aient le mécanisme « ah c'est la conclusion, on est attentif ». Et moi je les ai avec moi.

ET2 : Je trouve que tu as l'air bien sûr de les avoir avec toi et je suis pas si sûre qu'ils soient autant avec toi que tu aimerais qu'ils le soient... Mais enfin voilà c'est mon interprétation... parce que finalement quand tu dis « alors quand on enlève un bipôle... », t'en as quand même quelques-uns qui disent : « c'est la conclusion ou pas ? » [...]

Le débat qui s'engage ici se situe au niveau de l'activité de l'enseignant et des élèves en classe. Les registres convoqués alternent entre ceux de la description, de l'interprétation et de l'évaluation des intentions de l'enseignant dans l'activité dynamique. Les arguments avancés par l'enseignante tutrice pour faire part au novice que ce qui fait sens pour elle, c'est le peu d'implication des élèves à l'élaboration de la conclusion, s'appuient sur des faits observables : les propos tenus par les élèves en classe. L'analyse à trois niveaux sert ainsi à médier la relation des protagonistes à l'activité visionnée (que ce soit la sienne ou celle d'un autre) et à garantir un cadre éthique lors du visionnement de cette activité.

La mise à distance de l'activité résultant de sa description et interprétation à *partir d'un autre point de vue* peut permettre à l'enseignant de reconsidérer le sien et de donner du sens à des éléments qui jusque-là étaient restés transparents.

Effets suscités par les modalités de formation introduites en 2012-13

L'analyse de l'activité au sein du LAVAE peut encourager des processus de transformation, pour autant que les conditions dans lesquelles l'analyse se déroule garantissent la dynamique d'échange et préservent l'intégrité

de l'enseignant dont l'activité est analysée. Toutefois, nous avons également identifié un certain nombre de limites.

Tout d'abord, l'analyse de l'activité à différents niveaux permet de susciter des débats professionnels et une volonté de transformer les manières d'agir en classe, mais ne suffit pas pour inciter certains novices à rompre avec les habitudes déjà instaurées ou susciter davantage qu'une intention de transformation. Une jeune enseignante d'histoire-géographie déclare manquer de pistes concrètes et d'accompagnement : « C'est vrai qu'après [la séance du LAVAE] j'ai été un peu frustrée, je vais oser le dire, parce que j'aurais voulu avoir quelque chose d'un peu plus concret [...] donc l'idéal ça aurait été d'avoir des solutions que je puisse essayer directement en classe » (avril 2013, AC à la séance du LAVAE de novembre 2012).

Par ailleurs, comme en témoigne l'enseignante tutrice 2, l'expérience vécue par les participants leur a permis de développer de nouvelles relations professionnelles et un sentiment d'appartenance à un collectif :

Depuis ce moment-là [la 1^{re} session du LAVAE], dans la salle des profs, on se regarde plus pareil tous ceux qui étaient là ce jour-là... Ça crée quelque chose de l'ordre d'une intimité, on a donné quelque chose de soi... En particulier ceux qui ont accepté de se faire filmer [et de montrer leur film]. (AC à la séance 1 du LAVAE, novembre 2013)

Toutefois, comme le déclare la même tutrice, le travail d'analyse de l'activité entrepris par le collectif ne perdure pas au-delà des séances du LAVAE et de la venue des chercheurs dans l'établissement.

En outre, l'enjeu du LAVAE réside dans les dimensions de partage et de constitution d'un collectif au sein duquel chacun peut se développer à la fois individuellement et collectivement à l'échelle de l'établissement. Le LAVAE ne peut du coup se contenter d'offrir aux participants une simple succession d'analyse d'activités novices dont les problématiques sont parfois trop éloignées des préoccupations des plus expérimentés. Comme l'énonce l'enseignante tutrice en sciences de la vie et de la terre (SVT) lors du bilan sur l'année 2012-13 : « Sur la perspective de formation pour soi-même tout le monde est convaincu. Sur la perspective collective, c'est compliqué de dire ça va servir à quelque chose pour tout le monde » (Bilan année 1, septembre 2013). Le défi est donc de traiter des objets au cœur du métier susceptibles d'intéresser des enseignants de différents niveaux d'expertise et d'analyser également l'activité plus expérimentée pour mettre à jour ses organisateurs.

Enfin, si l'apport du suivi individuel (film + autoconfrontation avec le chercheur) est unanimement reconnu et désiré, il est chronophage pour les chercheurs, qui n'arrivent pas à répondre à la demande croissante de suivi des participants du LAVAE, enseignants expérimentés compris.

La modalité de formation individuelle n'est donc ni viable, ni « généralisable » et celle de formation collective peine à faire sens.

Année 2 (2013-2014) : développement des modalités de formation axées sur le collectif

Lors de la discussion avec le groupe de pilotage en septembre 2013, plusieurs problèmes sont apparus. Tout d'abord, les tuteurs ont exprimé un problème de légitimité qui s'est accru au moment de l'entrée massive d'enseignants plus expérimentés dans le LAVAE. Ensuite, la tutrice 2 souligne la nécessité d'un changement de rôle et de légitimité des enseignants tuteurs : « Nous on va bien continuer à faire cours, on va pas se transformer en chercheurs donc il faut bien qu'on invente un nouveau rôle ou une nouvelle place » (Bilan année 1, septembre 2013). Ce rôle paraît également complexe à l'enseignant tuteur 1 qui, face au visionnement de l'activité d'un collègue, avoue : « Moi j'ai du mal à décrire sans juger... ça foisonne dans mon esprit, en fait je vois presque que des choses qui ne vont pas. En formation, je sens que je serais tout de suite déstabilisé devant des stagiaires parce que je sens que je rentrerais dans le jugement » (juin 2013, confrontation des tuteurs à l'activité des débutants). Par ailleurs, se pose la question de la pérennité de l'équipe responsable du pilotage interne du LAVAE dans la mesure où le *turnover* des enseignants est très important dans l'établissement, même chez les tuteurs.

Le groupe de pilotage a donc décidé de faire évoluer les modalités de formation afin qu'elles deviennent moins dépendantes des venues trop ponctuelles des chercheurs dans l'établissement. Les modalités introduites la deuxième année visent ainsi à former les tuteurs à faciliter le travail collectif et les enseignants participants au LAVAE à mener collectivement des enquêtes inter-objectives (cf. « L'enquête inter-objective sur l'activité comme médiation »).

Ces enquêtes ont été introduites au sein du LAVAE en novembre 2013 en suivant quatre étapes : 1) construction d'un accord inter-objectif à partir des préoccupations des enseignants membres du LAVAE sur des objets communs à investiguer dans les enquêtes ; 2) proposition par les chercheurs d'une méthodologie d'enquête sur l'activité enseignante pour travailler l'objet retenu ; 3) formation des enseignants tuteurs à la méthodologie d'enquête par les chercheurs ; 4) formation des membres du LAVAE par les enseignants tuteurs. Ces enquêtes ont été menées en sous-groupes lors des cinquième (février 2014) et sixième (avril 2014) sessions du LAVAE.

L'objet sur lequel s'est accordé le collectif a été formulé ainsi : « Comment faire pour faire cours avec les élèves et non *contre* eux ? ». Les groupes de travail (4-6 personnes, binômes pour le filmage) ont été

constitués par affinités, puis les binômes ont respectivement filmé une heure de cours et sélectionné cinq à dix minutes d'extraits qu'ils ont jugés significatifs par rapport à l'objet d'enquête. Lors des sessions du LAVAE, ils ont visionné en sous-groupes les extraits et les ont analysés selon les étapes suivantes :

- a. les participants (à l'exception de l'enseignant filmé) décrivent à grain fin les faits de la situation (position et posture de l'enseignant et des élèves, type et nature des interactions, actions de l'enseignant, comportement des élèves, contenus d'enseignement présentés, etc.) ;
- b. les participants proposent leur interprétation des intentions, préoccupations, émotions de l'enseignant visionné (en essayant de comprendre ce qu'il essaie de faire et non ce qu'il ne fait pas) ;
- c. l'enseignant filmé valide ou invalide les interprétations proposées par ses collègues afin que ceux-ci puissent comprendre de la manière la plus complète possible l'expérience qu'il a vécue et qu'ils puissent relier les faits observés à ses intentions et préoccupations à l'instant t de l'extrait de film visionné ;
- d. les participants évaluent la pertinence de l'activité (sans juger la personne) en lien avec l'objet d'enquête en mettant en rapport les faits et les intentions ;
- e. les participants proposent des pistes de transformation de l'activité qui soient compatibles avec les intentions de l'enseignant filmé et les conditions d'enseignement observées.

Ensuite, les enseignants sont invités à tester ces pistes en classe et à réinitier une nouvelle boucle d'enquête afin que leurs expérimentations puissent être accompagnées par les membres du sous-groupe.

Effets suscités par les modalités de formation introduites en 2013-14

Nous repérons différents effets suscités par ces enquêtes chez les enseignants suivis au long des deux années.

EFFETS SUSCITÉS CHEZ LES ENSEIGNANTS NOVICES

Chez la jeune enseignante d'histoire-géographie, le fait d'analyser l'activité d'un collègue développant l'autogestion des élèves la met en enquête et lui permet d'identifier des éléments présents dans l'activité de son collègue qui n'existent pas dans la sienne :

C'est complètement différent de ce que je fais d'habitude donc ça m'amène à questionner ce que je fais. L'importance du fait que chez Marc il y a beaucoup de choses qui viennent des élèves... La manière dont il est toujours là

mais très en retrait et très effacé c'est des choses que j'arrive pas à mettre en place dans ma classe... Enfin que j'ai pas essayées en fait... J'aimerais bien essayer. (EC post-LAVAE, novembre 2013)

Chez le jeune enseignant de physique, nous observons également une transformation lente. Dès le début de la deuxième année de la recherche, son format de début de cours s'est transformé par rapport à l'année précédente : il exige des élèves qu'une fois entrés en classe, ils se tiennent debout face à lui en silence. Il décrit sa nouvelle activité ainsi :

J'ai posé le cadre dès le début d'année. Je savais depuis la formation [de l'année précédente] qu'il me fallait changer les choses... J'attendais le début d'année pour le faire avec des règles très simples. J'essaye en fait de leur expliquer pourquoi je les fais attendre debout... Et ça, dès la première heure de cette année, j'ai mis du sens à toutes les règles que je leur ai demandées. Si je n'avais pas réussi à mettre ce sens-là derrière, je pense que j'arriverais toujours pas à le faire et que même moi je ne m'imposerais pas ça et je ne leur imposerais pas ça... (AC bilan sur année 1, septembre 2013)

À travers les différentes autoconfrontations menées avec lui, nous apprenons que ce processus de transformation du format de début de cours est en fait une réappropriation du format appris lors de sa formation initiale, qu'il avait transformé à son arrivée dans cet établissement difficile car il n'arrivait pas à le tenir. Cette réappropriation s'accompagne d'un nouveau sens qu'il donne dès lors à ce format. Alors que les recherches montrent que ce format est assez classique chez les enseignants expérimentés, nous observons qu'ici l'enseignant n'argumente pas sur sa pertinence pour mettre les élèves au travail, mais sur le sens que lui-même lui a mis : « debout, en silence » signifie « se dire bonjour avant de travailler ensemble » (voir Ria & Lussi Borer, 2013).

Et quand il est autoconfronté à une sélection d'extraits opérée par les chercheurs, témoignant de son cheminement sur une année, il insiste sur le temps d'intégration qui lui a été nécessaire pour l'effectuer :

[M]ême si je peux défendre le fait qu'ils gardent les manteaux, sur le moment [session 1 du LAVAE] je pouvais pas faire autrement, mais c'est pas pour ça que je n'ai pas réfléchi après. Le temps ça aide, le fait de se voir, d'analyser ce qu'on fait et d'entendre d'autres personnes analyser comment on met les élèves au travail [...], ça impulse une réflexion et une question continue sur ce qu'on fait, comment on travaille. [...] Quand vous n'étiez pas là [les chercheurs], j'essayais à chaque fois de me dire : tiens s'il y avait la caméra au fond... (AC bilan sur année 1, septembre 2013)

Nous relevons chez lui un processus en boucle, les éléments organisant son activité se décomposent pour se recomposer avec un nouveau sens.

EFFETS SUSCITÉS CHEZ UNE ENSEIGNANTE EXPÉRIMENTÉE

Nous observons également que l'enseignante expérimentée de SVT qui se prête à l'enquête sur son activité lors de la session de formation des tuteurs de novembre 2013 identifie des éléments qu'elle n'avait pas vu jusqu'alors dans son activité et lui attribue de nouvelles significations. D'abord autoconfrontée par les chercheurs sur l'activité qui sera ensuite analysée en collectif, elle s'interroge sur la pertinence de remobiliser des savoirs à l'oral en début de cours devant des élèves assez agités. Durant l'enquête menée collectivement sur son activité, en s'appuyant sur les pistes proposées par ses collègues, elle formule une alternative :

Mais quand je regardais-là, une piste qui me vient mais à laquelle j'ai pas pensé sur le moment, c'était de me dire : bon t'en mets trois qui vont relire la définition de l'eau de chaux qui doivent l'expliquer aux autres, t'en mets trois qui doivent relire [la définition de] l'oxymètre et l'expliquer aux autres. Parce qu'ils n'arrivent pas à les réinvestir. Ils avaient des intuitions mais ce n'était pas clair. Et je pense qu'effectivement, ça pouvait être intéressant de leur refaire formuler pour qu'ils communiquent entre eux et que ça me permettait moi de souffler... (novembre 2013, séance LAVAE tuteurs)

Enfin, lors de son autoconfrontation à l'enquête collective, elle dit aux chercheurs :

Oui, en fait c'est rigolo parce que j'ai lu une étude sur le fait que les gens s'enferment très rapidement dans des activités d'enseignement [...] le fait de pas forcément faire confiance aux élèves, il y a quelque chose de cet ordre-là que j'ai du mal à lâcher et qu'était déjà présent... Tu vois je repensais [lors de l'enquête collective] à ma première rencontre avec les conseillers pédagogiques à l'époque où le formateur me disait : mais tu veux les faire travailler alors vas-y, fais-le ! Arrête de parler. Sur l'idée de faire confiance... du coup c'est très intéressant de voir Marc... j'ai déjà pris des choses, j'ai déjà évolué par rapport à ça, mais il reste des moments où quand l'agacement monte, quand je sens que les élèves ne font pas ce que je veux, j'arrive pas à lâcher mon truc. (novembre 2013, AC séance LAVAE tuteurs)

Elle construit de nouvelles significations à la fois par rapport à des dimensions de son activité analysée qui, suite à l'enquête, sont devenues saillantes pour elle, et à la fois par rapport à son parcours professionnel. Les interactions avec le collectif et les suggestions de ses collègues à propos de sa propre activité lui font revivre une expérience vieille de plus de dix ans, lorsqu'elle était en formation, et donnent aux paroles du formateur un sens qu'elle ne leur avait pas donné jusqu'alors. Parallèlement, cela l'amène à faire le point sur sa façon de « faire confiance aux élèves », rendant cette fois-ci significatives les circonstances dans lesquelles elle arrive actuellement à le faire et celles qui continuent à lui poser problème. Par ailleurs, elle établit

des comparaisons entre sa propre activité et celle de son collègue Marc en superposant son activité sur la sienne, développant la capacité de *voir l'activité de l'autre comme la sienne*.

EFFETS SUSCITÉS CHEZ LES ENSEIGNANTS TUTEURS DANS LEUR ACTIVITÉ DE FORMATION

Nous observons que l'enseignant tuteur 1 transforme la démarche d'analyse de l'activité proposée dans le LAVAE lorsqu'il l'utilise pour accompagner ses stagiaires. Pour cet enseignant, « [L]e fait de voir ensemble un film, c'est facile. On s'arrête, on revient, on écrit quelques remarques, on reprend, on rediscute, on écrit quelques remarques... ». Cependant, cette démarche ne lui donne pas suffisamment d'outils pour travailler à plus long terme, une fois le premier moment d'analyse passé. Il déclare :

Je crois que c'est surtout des réactions spontanées au moment où on visualise le film. Après j'ai toujours ce souci... euh pfff, le lendemain pour reparler de ça. Parce que je pense que mon discours n'est pas très structuré... Enfin, je suis pas en confiance, clairement.

Par ailleurs, il reste dubitatif sur la pertinence d'élargir la démarche au-delà d'une dyade et sceptique face à sa capacité à animer une analyse plus collective avec des collègues d'autres disciplines : « Je trouve ça difficile... Je ne visualise pas le truc... Je sais pas trop... » (AC bilan sur année 1, septembre 2013)

De manière récurrente par rapport au bilan de l'année 1, nous relevons qu'une grande part des difficultés suscitées par la modalité d'enquête inter-objective réside dans la gestion des dimensions collectives, notamment par les tuteurs. Ceux-ci demandent davantage de formation aux chercheurs pour accompagner leurs collègues et cherchent à construire un nouveau rôle d'intermédiaire entre les chercheurs et les enseignants. L'enseignante tutrice 2 énonce une double préoccupation par rapport à ce rôle :

Je me dis, par respect pour votre travail, je n'ai pas le droit de [le] transformer, dénaturer. Je ressens aussi la nécessité que, sans transformer votre travail, ce soit aussi accessible assez rapidement [...] Je me dis : là t'as fait l'explication, on va dire chercheur niveau assez bas, maintenant bascule dans « l'explication prof » mais niveau haut et du coup c'est pour ça que j'insiste sur : c'est quoi qu'ils peuvent entendre ? Et je me dis il faut que j'arrive à les raccrocher là-dessus. (AC séance LAVAE 4, novembre 2013)

En plus de ces enjeux, relevons certains problèmes liés à la prise en charge des étapes de filmage et de sélection des extraits par les participants du LAVAE. Ont émergé des problèmes techniques liés à la gestion collective

de la caméra, au transfert et stockage de films sur des supports qui soient ensuite accessibles pour les enseignants. Notons également la difficulté rencontrée par les enseignants à observer et sélectionner des extraits pertinents du cours : ils ont de la peine à savoir quoi observer dans l'activité de la classe, à trier parmi un grand nombre de micro-événements qui ne sont pas tous significatifs pour eux. La distanciation d'avec leur propre activité leur semble difficile et ils demandent plus d'outils pour observer.

Enfin, la démarche d'enquête leur paraît souvent fastidieuse, notamment la phase de description. Lors des sessions 5 et 6 du LAVAE, durant lesquelles les sous-groupes fonctionnaient en autonomie, nous avons pu en observer certains qui suivaient pas à pas les étapes proposées, d'autres non. Ces différentes démarches ont des conséquences sur la nature des propos échangés entre enseignants : lorsque les enseignants prennent le film comme prétexte pour parler de leur activité, nous assistons davantage à une juxtaposition de récits d'expériences durant la session. Lorsque le film est pris comme support de l'analyse de l'activité, cela semble favoriser chez les participants les processus de superposition de l'activité visionnée sur leur propre activité et en retour de féconder l'activité visionnée à partir d'éléments qu'ils tirent de leur propre activité. C'est ce que fait dans l'extrait ci-dessous l'enseignant tuteur 3 de français : il projette ses organisateurs sur ceux de l'enseignante expérimentée de SVT qui souhaite impliquer davantage les élèves dans le déroulement du cours.

Extrait du verbatim de l'échange (LAVAE, enquête inter-objective entre tuteurs, novembre 2013)

Enseignant tuteur français (ET3) : Est-ce qu'il y aurait des élèves qui seraient capables de reformuler ce que toi tu formules ou est-ce que c'est compliqué ?

Enseignante expérimentée SVT (EE1) : En fait ce qui est compliqué c'est que dans ma tête, je me dis ça ne doit pas prendre de temps et je pense qu'il m'a traversé l'esprit d'envoyer un élève au tableau pour le faire à ma place et que je me suis dit ça va prendre 50 ans... Parce qu'éventuellement ça pourrait me permettre de m'asseoir entre Nima et Kumba pour reposer les choses. Je pourrais déléguer plus là il me semble.

ET3 : Sinon, peut-être, je sais pas parce que j'ai pas tout compris au cours, je ne suis pas prof de SVT, faire lire le tableau par les élèves ? C'est-à-dire que quand il y a des choses inscrites que t'es en train de lire et du coup faire expliciter ?

EE1 : Oui, oui

ET3 : Et demander à Tuti ou à Nima de venir prendre la bouteille d'eau de chaux, de prendre la boîte et du coup ça te fait les élèves qui sont près de toi qui sont obligés d'écouter le cours et du coup les autres ça les amuse de les regarder...

EE1 : Oui pour qu'ils soient partie prenante... Faire un peu de théâtre quoi...

Cette tension entre usage du film comme support à la remémoration de ses propres pratiques *versus* comme support d'une analyse approfondie de l'activité visionnée fait débat entre les chercheurs impliqués dans le projet. Ces deux manières de procéder, révélées par l'analyse des verbatim, seraient à documenter de manière plus approfondie quant à leurs effets. Ce que l'on peut toutefois constater, c'est que les pistes esquissées provenant de l'utilisation du film comme support pour l'échange de pratiques font moins sens pour les enquêtés que celles provenant de l'utilisation du film comme support d'analyse approfondie. Voici ce que déclare la jeune enseignante d'histoire-géographie concernant les pistes évoquées par ses collègues à partir de leurs propres pratiques :

Il y a des éléments qui ont été amenés par des collègues, je me voyais pas les essayer. Alors après c'est peut-être des *a priori* que je me fais... Je me dis les pistes du collègue de math euh... Peut-être que ce n'est pas vraiment une réponse pour moi, que ça peut répondre à ses problèmes mais pas aux miens. (AC séance 1 du LAVAE, avril 2013)

Par contre, quand l'enseignante tutrice 2 analyse l'activité de cette enseignante et dit :

Je trouve ça hyper intéressant de leur faire relire le cours pour dire ça vient pas de nulle part, vous avez tous les éléments devant vous puis faire en sorte qu'ils se posent des questions entre eux... Il me vient une piste en voyant cela. Je me dis pourquoi pas les faire relire et mettre sur un petit bout de papier un bout de question ? (séance 2 du LAVAE, avril 2013)

L'enseignante d'histoire-géographie répond : « Là je trouve que c'est une vraie piste. Là, du coup, c'est vrai que quelques fois je suis confrontée à des questions un peu vagues, qui n'ont pas beaucoup de pertinence... » (AC séance 2 du LAVAE, avril 2013).

Nous observons que ce qui fait sens pour l'enseignante d'histoire-géographie et qu'elle considère comme une « vraie piste » provient d'une analyse descriptive et interprétative de son activité. L'analyse de l'activité de l'enseignante d'histoire-géographie renvoie l'enseignante tutrice de SVT à sa propre expérience, qu'elle utilise pour enrichir l'activité de l'autre en restant proche de ses intentions et non en juxtaposant sa propre activité à celle de l'autre.

Nous relevons donc que le fait d'analyser soit sa propre activité, soit celle d'autrui à travers des enquêtes menées collectivement amène différents effets chez les enseignants suivis : ce visionnement peut les interpeller et les mettre en enquête sur des dimensions de l'activité qui ne faisaient pas sens pour eux jusqu'alors, et/ou ce visionnement les amène à comparer des activités en identifiant des éléments similaires ou différents

entre deux activités, et/ou à superposer ces activités en projetant des éléments de l'une dans l'autre, voire encore les incite à mettre en place de nouvelles manières de faire le métier.

CONCLUSION

Arrivés à mi-parcours de cette recherche, nous concluons en questionnant les conditions éthiques, écologiques (viabilité) et d'autonomisation des modalités de formation mises en place ainsi que les effets sur les participants (enseignants novices et expérimentés, tuteurs), tant au niveau individuel que collectif.

Les caractéristiques liées à la légitimité professionnelle des enseignants débutant dans le secondaire (prédominance d'une formation disciplinaire, travail solitaire) (Ria, 2009) rendent complexe la mise en place de modalités de formation qui ambitionnent de constituer et de faire fonctionner un collectif enseignant au sein de ces collègues difficiles. Ce collectif n'existe pas, ou du moins il se limite à des activités entre enseignants reliées entre elles « de l'extérieur », c'est-à-dire seulement articulées par des points de jonction plus ou moins formels (réunions, salle des professeurs, échange d'exercices, etc.), et rarement focalisées sur le cœur de leur métier : leurs modalités d'action devant les élèves et les apprentissages de ces derniers.

Nous mesurons dès lors le défi que constitue l'implantation du LAVAE qui part de l'explicitation des activités individuelles, dans des formats sécurisants et bienveillants, pour les adresser à des cercles de plus en plus collectifs afin de briser l'isolement de chacun. En retour, le laboratoire mise sur le bénéfique du potentiel et de l'expertise de ce collectif trans-générationnel et créatif pour enrichir les activités de chacun et partager des expériences qui peuvent constituer une culture locale. Les modalités de formation proposées permettent des médiations entre l'individuel et le collectif, les novices et les plus expérimentés, sous certaines conditions. Pour qu'un réel lieu d'échange puisse exister dans un établissement, il faut 1) que ce lieu ait une reconnaissance institutionnelle (par la direction, en termes de temps compris dans le cahier des charges et de régularité) ; 2) qu'un cadre éthique soit clairement posé (l'analyse porte sur l'activité et non sur les personnes, des démarches garantissant l'intégrité et la confidentialité sont instituées) ; 3) que le collectif enseignant soit accompagné durant les premières années par des chercheurs ou formateurs extérieurs à l'établissement formés à l'analyse de l'activité, même si le projet vise à terme l'autonomisation du collectif.

Entre les deux premières années de recherche, nous avons visé une autonomisation progressive en passant de modalités de suivi individuel la première année (enquêtes entre chercheur et enseignant) à davantage

de modalités de suivi collectif (enquêtes inter-objective entre enseignants) la deuxième année. Nous faisons l'hypothèse que l'extériorité nécessaire à une analyse pertinente de l'activité pourrait provenir de la multiplication de regards différents portés collectivement sur l'activité par les enseignants de l'établissement. Nos premiers résultats montrent que lorsque cette analyse se fait en commun, les éléments relevés permettent de l'enrichir et de mettre les enseignants en discussion autour de composantes du métier qu'ils n'abordent pas spontanément dans leurs échanges professionnels. Restent toutefois ouvertes les questions de configuration de ce collectif : quel est le format à privilégier (dyade, sous-groupe, collectif), le regroupement (par affinité, discipline), l'expertise (novices, plus expérimentés, mélangés) ?

De même, le visionnement collectif de plusieurs activités sur une même thématique ouvre sur des comparaisons permettant à la fois d'envisager des alternatives par rapport à une manière de faire et d'identifier des organisateurs plus efficaces que d'autres. Se posent également ici des questions liées au processus même d'enquête : partir de l'analyse de l'activité pour dégager des objets d'enquête *versus* partir d'un objet co-construit pour mener une enquête ? Quelle collection d'activités proposer au visionnement pour susciter comparaison, contraste, confrontation ?

Enfin, cette recherche montre que ces configurations permettent de développer la capacité à voir l'activité de l'autre *comme la sienne* et sa propre activité *comme celle d'un autre*, une capacité que nous considérons comme centrale pour le développement professionnel (cf. Flandin, Leblanc, & Muller, dans ce volume). Soutenir l'engagement des enseignants dans des espaces de formation exerçant cette capacité et pérenniser des innovations en matière de formation dans les établissements peuvent contribuer au processus de professionnalisation des enseignants. Comment entretenir la volonté de transformation individuelle et collective qui s'est manifestée dans le LAVAE ? Comment configurer cet espace pour qu'il permette de cimenter un collectif local au profit des apprentissages des élèves et que chacun en retire des bénéfices pour son développement professionnel individuel ? Tels nous semblent être les enjeux à investiguer dans le second volet de cette recherche.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Puf.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Pistes*, 2, 1-7.
- Dewey, J. (1938). *Logique. La théorie de l'enquête*. Paris : Puf.
- Dewey, J. (1990). *Démocratie et éducation*. Paris : Armand Colin.
- Durand, M., & Poizat, G. (à paraître). Analyse de l'activité humaine et éducation des adultes : faits et valeurs dans un programme de recherche finalisée. *Revue française de pédagogie*.

- Lussi Borer, V., & Muller, A. (2014a). Quel apport/usage du « voir » pour le « faire » en formation des enseignants du secondaire. In L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet, J. Desjardins, & R. Etienne (Eds), *Travail réel des enseignants et formation. Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques ?* (pp. 65-78). Bruxelles : De Boeck.
- Lussi Borer, V., & Muller, A. (2014b). Exploiter le potentiel des processus de renormalisation en formation à l'enseignement. *Activités*, 11(2), 129-142.
- Lussi Borer, V., & Muller, A. (2014c). Connaître l'activité des enseignants en formation sur la plateforme Néopass@ction. *Recherche et formation*, 75, 65-80.
- Lussi Borer, V., & Muller, A. (à paraître). L'enquête collaborative comme démarche de transformation de l'activité d'enseignement : de la formation initiale à la formation continue. In V. Lussi Borer & L. Ria (Eds), *Apprendre à enseigner*. Paris : Puf.
- Muller, A., & Lussi Borer, V. (à paraître). Enquêter sur son activité ou celle de l'autre : une approche pragmatiste de la vidéoformation.
- Peirce, C.S. (1978). *Écrits sur le signe*. Paris : Seuil.
- Ria, L. (2009). De l'analyse de l'activité des enseignants novices en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation. In M. Durand & L. Fillietaz (Eds), *La place du travail dans la formation des adultes* (pp. 217-243). Paris : Puf.
- Ria, L., & Leblanc, S. (2011). Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants novices : enjeux et processus. *Activités*, 8(2), 150-172.
- Ria, L., Leblanc, S., Serres, G., & Durand, M. (2006). Recherche et Formation en « analyse des pratiques » : un exemple d'articulation. *Recherche et formation*, 51, 43-56.
- Ria, L., & Lussi Borer, V. (2013). « Laboratoire d'enseignants encore apprenants » au sein d'un établissement scolaire : enjeux, méthodes et effets sur la formation des enseignants. *Actes du Congrès de l'AREF*, Montpellier. Récupéré de <http://www.aref2013.univ-montp2.fr/>
- Ria, L., & Lussi Borer, V. (2015). Laboratoire d'analyse vidéo de l'activité enseignante au sein des établissements scolaires : enjeux, méthodes et effets sur la formation des enseignants. In L. Ria (Ed.), *Former les enseignants au 21ème siècle. Volume 1 : Établissement formateur et vidéoformation* (pp. 101-117). Bruxelles : De Boeck.
- Samurçay, R., & Rabardel, P. (2004). « Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences : propositions ». In R. Samurçay & P. Pastré (Eds), *Recherches en didactique professionnelle* (pp. 163-180). 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.
- Zask, J. (2004). L'enquête sociale comme inter-objectivation. *Raisons pratiques*, 15, 141-163.

Conclusion

Formation et analyse du travail dans le champ de l'éducation

Marc Durand
Université de Genève

S'inscrivant en écho à l'introduction, cette conclusion compte trois parties qui proposent une discussion reprenant les problématiques traversant les chapitres de cet ouvrage, afin de les mettre en perspective et éclairer différentes facettes évoquées dans ces contributions. Elle propose simultanément une réflexion d'ensemble supportée par les publications dans ce courant de l'analyse du travail dans une visée de formation, mais sans cependant procéder à une recension systématique de cette littérature. Elle s'interroge notamment sur les raisons pour lesquelles les contributeurs ont eu recours aux méthodes développées dans les sciences du travail, sur les démarches de formation issues de leurs recherches et sur la manière dont y sont conceptualisés et organisés les rapports entre travail et formation. La première partie envisage deux conséquences principales issues de la problématisation préalable de formation sur les modalités d'analyse du travail : la centration sur les transformations de l'activité et la structuration d'enquêtes coopératives particulières ; la deuxième partie s'intéresse quant à elle aux apports du courant de l'analyse du travail en sciences de l'éducation ; la troisième partie discute la notion de métier de l'éducation à partir de l'analyse du travail et questionne sa spécificité.

CONFIGURATION DES RECHERCHES EN ANALYSE DU TRAVAIL DANS UNE VISÉE DE FORMATION

Au sein de ce courant, l'analyse du travail a été d'abord pensée comme un préalable à la formation : l'intention était de mieux connaître le travail (défini comme l'articulation entre tâche prescrite et activité réelle des opérateurs), afin de documenter la conception de formations. Formulée selon une terminologie propre aux sciences de l'éducation, il s'agit d'une affaire de didactique professionnelle ou didactique du travail, dont l'enjeu est de définir avec le plus de pertinence possible des contenus de formation. L'apport escompté de l'analyse du travail tient à une connaissance plus affinée et exhaustive de la réalité du travail grâce à l'analyse de l'activité des praticiens et des tâches qu'ils réalisent (e.g. Veyrunes, dans ce livre).

Cette orientation demeure valide et centrale. Mais, chemin faisant, praticiens et chercheurs ont expérimenté d'autres articulations entre analyse du travail et formation, qui concernent notamment les effets développementaux déclenchés chez les praticiens par leur contribution à l'analyse de leur propre activité ou celle d'autrui, l'étude des situations de formation et des effets induits chez les acteurs en formation, l'intégration de la visée de formation dans une perspective plus large de transformation des organisations, des cultures d'action et des activités humaines, la systématisation des pratiques de conception et co-conception en ingénierie des situations formatives, le transfert des concepts et techniques d'analyse du travail vers d'autres professionnels que les ergonomes.

C'est là un ensemble de déclinaisons et de ré-orientations de la démarche fondatrice de ce courant, dont les chapitres de cet ouvrage témoignent. Cette inventivité se traduit par des protocoles de recherche renouvelés, et des résultats empiriques également inédits et souvent contre-intuitifs ; elle ouvre sur la conception de dispositifs de formation originaux et dont la pertinence est évaluable.

Les démarches d'analyse qui structurent les recherches exposées relèvent des procédures courantes en sciences du travail. Elles présentent cependant des spécificités liées à l'intention affirmée de former, qui génèrent un paradoxe. Ce courant de recherche peut en effet apparaître antagoniste avec la visée ergonomique d'adapter le travail à l'homme (et non l'inverse). Il est tenu par une tension entre le postulat de compétence fondant l'approche ergonomique d'acteurs supposés avoir de bonnes raisons de faire ce qu'ils font – que l'analyste essaie de connaître – même s'ils ne font pas exactement ce qu'on leur demande, et un pari, principe ou postulat d'éducabilité au fondement des démarches d'éducation – un acteur peut toujours devenir plus savant ou compétent, et un éducateur peut toujours l'accompagner dans ce processus.

Cette tension permet de mieux comprendre les recherches présentées dans ce livre, dont les traits singuliers et inventifs sont résumés ici en deux points.

Un intérêt pour les transformations de l'activité de travail

En raison de leur visée de formation, les recherches portent prioritairement sur les transformations de l'activité : les chercheurs qui s'intéressaient à des invariants du travail par le passé se concentrent aujourd'hui sur l'identification d'invariants dans la transformation et le développement de l'activité de travail. Ceci suppose une focalisation particulière sur ces processus transformatifs en articulation avec l'activité de travail, et sur les moyens de les déclencher et les accompagner. Cela implique a) une élaboration conceptuelle systématique portant sur la nature de ces transformations, et sur l'impact transformatif des dispositifs formatifs et laborieux, et b) une analyse des liens entre situations de travail et de formation : séparation ou non, degrés de ressemblance entre elles, nature des ressemblances, modalités de ré-investissement des acquis, etc.

Une conséquence de cela est que les transformations de l'activité ne sont pas pensées comme des processus isolés et séparés de la praxis, ou comme étant elles-mêmes des pratiques (le travail du formé n'est pas une sorte de symétrie de celui du formateur). Elles sont posées comme inhérentes à l'activité ici et maintenant qui peut être a) le travail, b) une pratique d'étude dans les formations à dominante curriculaire ou c) une pratique de ré-élaboration de sa pratique de travail dans les formations à dominante réflexive.

Une autre conséquence est un intérêt soutenu pour l'étude des modes opératoires des formateurs, déployée sous le constat princeps de l'analyse ergonomique du travail, c'est-à-dire la non-réduction de l'activité réelle à sa prescription. Cela implique de faire passer l'activité des acteurs en formation au schème ergonomique d'analyse : celle-ci n'est pas réductible à l'exécution des instructions des formateurs, et ne peut donc être connue à partir des seules tâches conçues pour les acteurs. L'analyse des modes de prescription et des effets induits par l'environnement Néopass@ction illustre ce type de recherche (Flandin, Leblanc, & Muller, dans ce livre). L'analyse complémentaire et articulée des tâches prescrites par les formateurs, de l'activité de leurs concepteurs-formateurs et de celle des acteurs en formation, structure aussi les protocoles de recherche, et alimente des corpus empiriques nouveaux dans la perspective délibérée ou potentielle de formulation de principes de conception des situations de formation (Chaliès & Bertone, dans ce livre ; Filliettaz & Trébert, dans

ce livre). Ceci alimente de possibles redéfinitions des fonctions assurées par les formateurs, nécessitant l'acquisition de nouvelles compétences, et pouvant conduire à des changements de leur métier.

Des enquêtes coopératives

Cette visée transformative implique de plus en plus souvent des enquêtes de terrain inscrites dans des temporalités longues, pour des analyses longitudinales, des protocoles transversaux réitérés, ou encore des démarches rétrospectives. Cela suppose des partenariats entre chercheurs et professionnels présentant la particularité de replier leurs objets (apprentissage/développement chez les participants) sur leurs objectifs (apprentissage/développement des participants). En raison de cela ils engagent souvent une pratique de co-conception de dispositifs formatifs espérés inventifs et efficaces, basée sur une articulation étroite et une co-dépendance des volets empiriques (scientifiques) et transformatifs (technologiques) des recherches. Ceci conduit certaines équipes à imaginer des démarches et des organisations *ad hoc*, qualifiées d'ateliers ou de laboratoires (e.g. Poizat, Bailly, Seferdjeli, & Goudeaux, dans ce livre ; Lussi Borer & Ria, dans ce livre ; Yvon, dans ce livre), s'inspirant pour certains des travaux d'Engeström et son équipe (e.g. Engeström, Virkkunen, Helle, Pihlaja, & Poikela, 1996).

Ces enquêtes, qui impliquent à divers titres les acteurs de terrain, supposent que leurs visées transformatives et épistémiques soient tenues avec rigueur et pertinence pendant des durées prolongées. Diverses précautions sont prises, notamment a) une dissociation ou séparation des composantes de recherche et d'intervention, b) une distribution de responsabilités différentes aux chercheurs selon leur implication, c) une vigilance éthique différemment concrétisée selon les recherches. Cependant, une perte de contrôle et une infidélité aux présupposés sont toujours possibles ; elles réduisent la consistance théorique des corpus constitués et peuvent même les rendre difficilement exploitables. C'est le cas par exemple lors des transferts de méthodes de recherche qui peuvent devenir des procédures de formation et se transformer en raison de cela, ce qui rend nécessaire une évaluation systématique de la qualité des corpus obtenus à l'occasion de ces transferts.

On observe par ailleurs une propension à instituer et systématiser la pratique de conception dans ces enquêtes. Cette pratique suppose des dynamiques collectives et prend des formes diverses. La co-conception, qui est le régime souvent préconisé et instauré, résulte d'initiatives allant a) de la création de groupes mixtes de chercheurs et d'acteurs de terrain (professionnels ou formateurs), visant des objectifs divers tels que la

validation des analyses faites par les chercheurs, la conception des dispositifs de formation, la mise en place et l'évaluation de ces dispositifs, l'organisation de formations à l'analyse du travail endo- et exo-groupe, la pérennisation des dispositifs innovants ; jusqu'à b) la structuration d'une pratique systématique d'invention et d'innovation dans une approche multiniveau de l'activité et de ses transformations (Poizat et al., dans ce livre ; Yvon, dans ce livre). Ces enquêtes se distinguent des protocoles de recherche-action et des démarches d'analyse de pratiques fréquentes en éducation par l'exigence de distinction entre les volets recherche et intervention (tout en revendiquant leur articulation), la référence à un objet théorique spécifié – l'activité –, l'énonciation de cadres théoriques explicites et les efforts pour les valider, ainsi que la tendance à concevoir des transformations à différents niveaux des systèmes d'activité et de leur organisation. Leur développement appelle aujourd'hui des recherches complémentaires portant sur l'activité de conception de formations.

Enfin, sans chercher une catégorisation rigide des contributions, il est intéressant de repérer que le degré et le mode d'articulation de la formation avec la recherche diffère selon les protocoles : une intégration théorique et méthodologique (Chaliès & Bertone, dans ce livre ; Yvon, dans ce livre), une pratique conçue et mise en œuvre en se référant à des approches scientifiques, mais sans relever d'une démarche systématique et d'un projet spécifique (Goigoux & Serres, dans ce livre), une superposition des dimensions de recherche et de formation (Félix & Saujat, dans ce livre ; Lussi Borer & Ria, dans ce livre). Selon les cas, la pertinence est a) quasi-exclusivement praxique ou pratique, ou bien b) doublement référée à des critères de cohérence théorique et de validité scientifique (Flandin, Leblanc, & Muller, dans ce livre ; Veyrunes, dans ce livre) ou encore c) fondée sur des postulats et des principes explicites, couvrant la conception des formations lors de recherches dites technologiques en ingénierie de formation (Chaliès & Bertone, dans ce livre ; Poizat et al., dans ce livre).

DES APPORTS SPÉCIFIQUES DE CE COURANT EN ÉDUCATION ?

Les recherches présentées dans cet ouvrage, quoique fermement ancrées en éducation, convoquent des approches issues d'autres disciplines et approches. Ce phénomène est bien connu, particulièrement dans les secteurs académiques définis en relation avec des pratiques (éducation, gestion, médecine, sport, etc.). Personne, sans doute, ne niera que les domaines scientifiques puissent se féconder réciproquement et que, sous réserve de précautions, les transferts soient productifs. Cependant, cette productivité n'est jamais assurée ; et même si l'évaluation en matière

d'éducation n'est pas chose aisée, il convient néanmoins de s'en assurer et de réaliser ces transferts avec prudence et systématique. De plus, même si cette importation se révèle ponctuellement positive, elle peut aussi s'accompagner d'effets de cécité à certains aspects, de masquage et rejet à la périphérie de certaines questions pourtant essentielles en termes de pratiques, et d'importations de problématiques nodales dans la discipline d'origine mais accessoires dans l'autre.

La référence à l'analyse du travail repose sur la conviction que toute pratique éducative professionnalisée est un travail. Cette affirmation ne semble plus guère faire débat, mais la pertinence des démarches inspirées des sciences du travail est davantage questionnée. Elle l'est à au moins trois niveaux. Au plan institutionnel, ce rapprochement ne revient-il pas à déplacer l'objet des sciences de l'éducation ou une partie de celui-ci pour le livrer à un autre domaine académique dans lequel la tradition d'analyse du travail est plus ancienne et assurée, mais qui est étranger à une pensée de l'éducation ? Et dans quelle mesure ces analyses peuvent-elles se prétendre sans lien avec des idéologies productivistes et utilitaristes à court terme qui prévalent dans le monde du travail ? Aux plans épistémologique et théorique, l'analyse du travail *lato sensu* est-elle à même d'instrumenter avec pertinence les recherches portant sur toutes les activités professionnelles ? En d'autres termes, est-il préférable d'aller vers des analyses généralistes du travail, ou d'équiper les analystes de chaque travail ou domaine professionnel d'outils conceptuels, théoriques et méthodologiques spécifiques ? Au plan pratique, ce recours à l'analyse du travail suppose une rupture avec sa dimension conservatrice et l'extension vers une orientation prospective et inventive ; et on peut se demander si cela est totalement cohérent avec la démarche de re-normalisation de l'activité réelle inhérente à l'analyse du travail (Schwartz, 1997).

Ces questions sont abordées dans les lignes qui suivent où nous traitons successivement a) du rapprochement entre travail et éducation, b) de sa fécondité, c) de points saillants liés à l'articulation entre didactiques des disciplines scolaires et didactique professionnelle, et enfin d) d'une perspective rapprochant en un programme à ambition scientifique l'ergonomie et la formation.

Analyse du travail et éducation : un rapprochement fécond ?

Certains arguments expliquant pourquoi des chercheurs ont recours à des démarches issues des sciences du travail sont exprimés en introduction de cet ouvrage. Ce sont notamment : l'intérêt de définir un objet global le moins réducteur possible des pratiques réelles, la suspension du jugement

et l'adoption d'une posture non normative, la fécondité de l'articulation des visées de transformation et de connaissance. Cependant, de telles préoccupations n'ont jamais été étrangères aux sciences de l'éducation, et elles ont donné lieu à des propositions variées dans cette discipline. Quel est l'apport spécifique de l'analyse du travail aux sciences de l'éducation et son pouvoir de fécondation des recherches portant sur la formation ? Qu'ont à gagner les formateurs avec ces importations ? Qu'ont-ils à y perdre et qu'y ont-ils éventuellement déjà perdu ?

Cet ouvrage ne procède pas à un bilan argumenté de ce courant de recherche : il en propose plutôt un panorama thématisé, à l'évidence non exhaustif et étranger à une vision évaluative intrinsèque. Ce panorama permet néanmoins d'amorcer quelques pistes allant dans le sens d'un bilan, cependant sans alimenter la lutte à mort entre programmes scientifiques modélisée par Lakatos (1994).

En premier lieu, ce courant fait montre de capacités de croissance et de diversification évidentes. Sans être inséré, loin de là, dans la *mainstream* des recherches en éducation, il a, depuis une vingtaine d'années, été alimenté et porté par un nombre croissant de projets, thèses, publications, numéros thématiques, mais aussi de réalisations pratiques innovantes, d'insertions dans des programmes institutionnels, et a fondé des démarches éducatives et de formation de formateurs. La variété des champs professionnels et non professionnels dans lesquels il est présent s'est aussi accrue.

En second lieu, ce courant témoigne d'un réel potentiel de développement. Les protocoles et méthodes de recherche montrent dans leurs évolutions une inventivité pratique et théorique. Simultanément, l'évolution des thématiques de recherche se fait dans le sens de plus de précision, de spécification et de finesse. Ce sont là des signes de développement d'un programme scientifique. Cependant, on peut être plus mesuré quant à la créativité théorique qui, après une effervescence initiale, semble tendre à une certaine stabilisation. Ceci est en lien avec une sorte de partage des tâches peut-être lié à la lourdeur des protocoles empiriques : une majorité de chercheurs sont concentrés sur ces protocoles, et se délestent du travail théorique sur quelques auteurs plus expérimentés. Cette pratique est certes courante en sciences sociales, mais lorsque le vivier de chercheurs est restreint, elle peut conduire à des réductions de l'ambition théorique, et à une diminution du pouvoir heuristique du courant en question. Au moins peut-on dire que les controverses entre options théoriques y sont basées sur un respect mutuel et une curiosité tous azimuts, et qu'à ce jour les guerres de tranchées conceptuelles ou les effets de chapelles théoriques ont été évités.

En troisième lieu, il est vrai que l'évaluation des productions de ce courant en termes de renouvellement de la connaissance des phénomènes

éducatifs, et d'efficacité des propositions pratiques de formation et d'éducation, est encore largement à faire. On observe d'ailleurs une sorte de réserve de ces recherches à aborder les questions d'évaluation dans leurs manifestations les plus réalistes et positivistes. On peut y voir un effet lié à des options épistémologiques résolument constructivistes, allouant une priorité ou une importance théorique au point de vue des acteurs, à leur expérience et à leur subjectivité. C'est peut-être aussi là l'effet d'une défiance – qui s'installerait chez des chercheurs passionnés par les subtilités de l'activité réelle des praticiens dans une démarche supposant une suspension du jugement – à l'égard de toute prescription et de son corollaire évaluatif. Quoi qu'il en soit, cela nous semble une tendance discutable et un axe à re-penser avec une certaine urgence.

En quatrième lieu enfin, on est frappé par l'état embryonnaire de la capitalisation des résultats empiriques. Bien que difficile à partir de démarches qualitatives de recherche, celle-ci est néanmoins indispensable. Des synthèses existent sur certaines thématiques mais elles se heurtent à la difficulté tenant à la contrainte théorique exercée sur la définition des objets d'étude, qui a pour conséquence de rendre les résultats difficilement comparables d'une théorie à l'autre. Quelques avancées méthodologiques ont pourtant été réalisées, telles qu'une méthode de définition minimale des objets d'étude qui favorise un regroupement des objets d'enquête spécifiques, et des recensions de la littérature (Saury, 2011). Cette difficulté est aussi liée à la fréquence des études de cas, dans lesquelles la masse d'informations collectées permet une restitution détaillée des situations et pratiques, mais ne garantit pas toujours l'exemplarité et la représentativité de phénomènes plus larges ou plus généraux. Sur ce point, des progrès sont nécessaires qui passeront probablement par des recherches associant des méthodes diverses et complémentaires alliant observation et expérimentation, et un recours à la quantification et à l'inférence statistique.

Activité d'enseignement et/ou activité didactique ?

Un rapprochement est parfois opéré, dans les recherches portant sur l'enseignement scolaire, avec les didactiques disciplinaires, ce qui est notamment illustré par Rogalski et Robert (dans ce livre), et sous un autre angle par Goigoux et Serres (dans ce livre). Ce rapprochement entre didactiques et analyse du travail a été fait de différentes façons dans les recherches ayant adopté cette option intégratrice. Cela s'est fait le plus souvent en choisissant un point de vue de didactique pour rendre compte du travail des enseignants, et de didactique professionnelle pour traiter des questions de formation. On a alors affaire à une perspective de didactique « généralisée » ciblant ce qui est considéré comme le noyau de chaque

travail : les savoirs disciplinaires pour l'enseignement et les savoir-faire professionnels pour la formation. Les chercheurs de didactique disciplinaire visent ce qui est considéré comme le cœur du travail des enseignants, et admettent explicitement ou implicitement que celui-ci articule deux composantes isolables : a) la composante pédagogique recouvrant les relations aux élèves, l'organisation de leur pratique dans la classe, la discipline, etc., b) la composante didactique recouvrant les processus de connaissance, transmission, acquisition de savoirs. Cette distinction schématisée ici est présente dans la plupart des référentiels de compétences en formation, où domine une vision clivée du travail : *technical skills* versus *soft skills*, compétences techniques versus compétences relationnelles, etc.

À beaucoup d'égards cette conception diffère d'une approche ergonomique du travail parce qu'ici une interprétation *a priori* réduit le travail des enseignants par une focalisation sur les processus de transposition et acquisition des savoirs dans les situations d'enseignement scolaire, et le travail des formateurs à une transposition et acquisition des compétences didactiques pour la formation. Par ailleurs, la perspective de formation n'étant pas fondatrice des investigations didactiques, la manière dont les résultats de ces recherches documentent les formations relève généralement d'un mode prescriptif et *a posteriori*, en proposant des modèles ou des principes à adopter. Un risque inhérent à cette démarche est de faire correspondre la non-prise en compte de composantes de l'activité autres que didactiques avec une cécité à la spécificité des problématiques formatives : transposer des connaissances de didactiques suffirait pour former des enseignants, et reviendrait à replier la formation sur l'enseignement et ce dernier sur sa composante didactique (ce qui, comme pourrait le montrer l'analyse de leurs programmes, est le cas dans un certain nombre d'instituts de formation des enseignants).

Par ailleurs, et pour le dire en forçant le trait au risque de la caricature, les didactiques opèrent dans l'analyse une réduction des pratiques humaines à des structures cognitives et des savoirs qui sont mis en œuvre en contexte, et que l'analyse a pour objectifs d'identifier et modéliser. Ceci opère un repli de la pratique d'enseignant et de formateur sur des savoirs, tandis que les approches du travail la réduisent à l'activité. Cette différence ouvre sur une discussion relative aux démarches analytiques réductrices (toutes les démarches scientifiques le sont), à la nature des objets réduits pris pour représentants des pratiques, et au degré de réduction au-delà duquel la recherche peut perdre sa puissance heuristique et sa pertinence pratique (au profit par exemple de la rigueur de la démarche). De plus, la particularité des approches centrées sur les savoirs n'est pas seulement liée à la nature de l'objet et son degré de globalité : c'est l'ensemble de la démarche qui diffère et explique qu'à ce jour les tentatives de rapprochements avec d'autres approches en analyse

du travail sont encore isolées et relèvent d'un volontarisme peu répandu. En effet, le travail et son analyse n'ont pas la même orientation dans les deux approches : dans un cas sa signification réside dans la manière dont sont atteints ou devraient être atteints les objectifs du travail, dans l'autre il s'agit de la signification dynamique, individuelle et collective que les acteurs confèrent, par leur engagement, à la pratique laborieuse.

Ces approches de didactiques des disciplines constituent aussi des incitations pour le courant de l'analyse du travail à ne pas opérer une réduction symétrique de l'enseignement sur la formation, et de ne pas s'égarer dans des études non orientées de l'activité des enseignants, risquant d'en mettre au premier plan des aspects marginaux ou à tout le moins non centraux. Relativement aisées lorsque les tentatives sont conduites selon des théories qui se fondent sur des postulats ontologiques proches, ces hybridations le sont beaucoup moins lorsque les postulats fondateurs diffèrent. Il est à parier que des débats et rapprochements se feront à l'avenir entre ces perspectives. Il ne faut cependant pas faire preuve d'irénisme et accepter ce pronostic de façon trop optimiste. Les approches scientifiques en sciences sociales ne sont pas dissociées d'une posture des chercheurs à l'égard de leurs objets, ni d'une proximité plus grande qu'on ne le dit entre faits et valeurs (Putnam, 2004), et c'est d'abord à une explicitation et harmonisation de ces postures et valeurs que devraient s'attacher ces futures recherches avant d'aborder la question des protocoles et des concepts.

Sciences de la formation et du travail : convocations mutuelles ?

Quelle que soit l'approche théorique adoptée, la mobilisation de l'analyse du travail dans une visée de formation prend le travail au sérieux, et ne se limite pas à y faire une référence allusive, tenant à ce que les acteurs auxquels on s'intéresse travaillent ou soient étudiés en situation de travail, ce qui aurait pour conséquence de ne restituer du travail qu'un fragment ou une composante, et de s'en faire une vague idée.

Le rapprochement entre sciences du travail et de la formation qui fonde le courant de recherche présenté dans cet ouvrage se décline aujourd'hui en des collaborations diversifiées. Ce rapprochement a pu, à ses débuts, prendre une forme asymétrique : les sciences de la formation étant pour des raisons variées en retard sur les sciences du travail et se limitant à adopter tels quels ou à ajuster des concepts et des méthodes issus de l'ergonomie. La situation a changé, et un mouvement dans l'autre sens est bien réel. La question se pose moins aujourd'hui en termes d'importation de démarches depuis une autre discipline que d'échanges entre elles.

Plus précisément, nous soulignons ici l'inventivité conceptuelle, méthodologique et théorique des recherches en éducation, qui est susceptible de rejaillir sur les sciences du travail qui commencent, elles, à se pencher sur des questions d'éducation et des problématiques éducatives *lato sensu*. Cet intérêt se concrétise diversement, par exemple : a) la demande de compétences relatives à l'apprentissage et la formation dans les « bureaux des méthodes » ou la « sous-direction facteur humain » des grandes entreprises, b) l'insertion de démarches et dispositifs censés accompagner ou favoriser du *workplace learning* dans l'organisation du travail, ou c) la conception de modalités nouvelles « d'éducation » nichées dans les usages des biens et services, produits qui ne sont pas d'emblée destinés à cela, d) et plus largement le développement d'une « ergonomie constructive » (Falzon, 2013) telle que les situations de travail soient efficaces et sûres, mais aussi appropriables aisément par les acteurs et prometteuses d'un développement professionnel... Il y a là en germe un renouvellement des missions et de la signification globale de l'organisation du travail, des rapports entre travail et formation, et de la professionnalité des ergonomes et des formateurs qui poursuivent un objectif commun de développement des acteurs individuels et collectifs.

Sur un plan épistémologique, les chercheurs franchissent régulièrement les limites des disciplines, et convoquent des ensembles en apparence hétéroclites d'auteurs. Ce n'est pourtant pas un éclectisme débridé qui règne mais plutôt une démarche qui construit sa consistance au cours même des recherches, et prend soin de rendre explicites ses présupposés ou postulats. Il s'agit-là d'une sorte de transdisciplinarité locale et opportuniste, répondant aux besoins locaux des recherches et non posée *a priori* comme une contrainte ou un objectif. Cela nous semble correspondre à la construction *bottom up* des perspectives de recherche qui a) ne se replient pas sur une approche contemplative mais affichent une orientation pragmatique ou praxéologique et b) étant peu à l'aise dans les cadres institutionnels que sont les disciplines et les projets, tendent à se structurer selon des modalités qui sont celles des programmes (Lakatos, 1994).

UN ENSEMBLE DE MÉTIERS TENUS PAR UN IDÉAL ÉDUCATIF ?

Ce livre comporte principalement des recherches sur l'enseignement et la formation des enseignants. Cela reflète l'importance et le poids social particulier de ce travail, tenant à deux raisons principales. La première est qu'il est toujours organisé à des échelles larges, touchant des milliers d'acteurs, ce qui en rend particulières les perspectives de formation initiale ou continue. La deuxième est la quantité extraordinaire de recherches

consacrées à l'enseignement au regard de celles concernant d'autres pratiques professionnelles. Une telle masse de résultats est proprement impossible à synthétiser, et on peut se demander si des recherches synthétiques et des recensions structurées ne seraient pas aujourd'hui plus utiles que la relance de milliers de projets à échelle réduite et dont les résultats ne sont que très modestement relayés et capitalisés dans la littérature scientifique et dans le champ professionnel.

Cet ouvrage est consacré aux métiers de l'éducation pour diverses raisons exposées dans son introduction. Et, parvenu à ce point de la réflexion, deux points paraissent encore susceptibles de compléter cet ensemble : le premier concerne la notion de métier, posée d'emblée et annoncée dans le titre général de cet ouvrage, et souvent mise au travail dans les contributions ; le deuxième, passé sous silence, concerne l'idée qu'il pourrait y avoir un domaine, celui de l'éducation, ayant une spécificité telle qu'il y aurait une pertinence à se poser des questions de formation spécifiques à celui-ci.

Métier et culture de métier

Certaines approches du travail ont pointé le fait que tout acte de travail est issu d'une matrice sociale et culturelle, même si cet acte est solitaire ou individuel (e.g. Clot & Faïta, 2000). Cette matrice a été assimilée au métier, c'est-à-dire à un ensemble dynamique et relativement consensuel produit par les collectifs de travailleurs qui définissent leur pratique professionnelle. Le métier, comme totalité structurée et structurante, se fabrique en même temps que le travail s'accomplit. C'est une totalité au sens où c'est un ensemble de composants incorporés par les femmes et les hommes du métier, qu'ils actualisent en situation, qui peuvent être traduits en règles, goûts, valeurs, techniques, normes... et qui fondent des sentiments d'appartenance tout autant que des controverses internes, ayant rarement une dimension officielle et explicite. Le métier est à la fois un conservatoire des pratiques et une ressource pour l'activité s'affrontant à la prescription.

Sans reprendre ici le détail des contributions faisant écho à cette conceptualisation (Felix & Saujat, dans ce livre ; Poizat et al., dans ce livre ; Veyrunes, dans ce livre), on notera que les auteurs réfèrent à cette notion les dynamiques du changement mais aussi les conservatismes au travail, les questions d'apprentissage et de développement professionnel, les contenus des formations et des apprentissages, la dynamique même des acquisitions en formation. De sorte que la formation est présentée comme portant simultanément sur le travail d'une part, le métier et les cultures d'action propres aux collectifs de travail à plus ou moins large échelle d'autre part.

Beaucoup de recherches recourant à l'analyse du travail éducatif et à la formation à ce travail débouchent ainsi sur le métier. Cela non seulement parce que sans une référence au métier et à une culture d'action il paraît difficile de connaître un travail, de le faire reconnaître, et de se reconnaître en lui ; mais aussi parce que la responsabilité des centres de formation est certes de former des novices ou des acteurs à travailler, mais aussi de contribuer à la formation des métiers et d'alimenter leur dynamique développementale. Ceci est particulièrement saillant dans le cas des métiers éducatifs qui procèdent de pratiques ancestrales, telles que la composante éducative des pratiques familiales, et ont de ce fait longtemps été considérés comme des occupations d'un autre ordre que le travail. Ainsi les éducateurs de la petite enfance ne se voient-ils reconnaître ce titre et cette fonction que depuis peu, et cela dans un nombre restreint de pays ; et encore aujourd'hui les débats récurrents portant sur la formation des enseignants, sa durée, son contenu, ses modalités sont les signes d'une mise en doute de la réalité (voire du sérieux) de ce métier.

Cette notion de métier véhicule une référence implicite à une organisation artisanale du travail et de la formation, qui serait fondée sur une transmission de maître à apprenti. Elle peut à ce titre paraître désuète ou inappropriée d'autant qu'elle est à peu près absente de la rhétorique actuelle du mouvement de professionnalisation évoquée en introduction de cet ouvrage. Ce mouvement signe une conceptualisation du travail et du monde du travail, réduite à deux notions principales – la profession et les savoirs –, qui élimine le travail réel et le métier. Cette absence est problématique parce qu'elle exclut les collectifs de travail de la maîtrise de leur travail et de la conception des formations, elle sépare la formation et l'évaluation du travail qui se professionnalisent séparément, elle impose une conception de la société comme structurée par les professions et les luttes interprofessions.

Ceci fonde notre conviction que le courant de l'analyse du travail dans une visée de formation offre les moyens de penser à nouveaux frais le travail et la formation, et plus largement les pratiques non professionnelles. Basée sur la connaissance du travail réel, cette entreprise n'est pas seulement en projet : elle a déjà été amorcée sur divers terrains. Elle s'appuie notamment sur des moyens de mémorisation, conservation et mise en visibilité que représentent les supports numériques et les plateformes interactives, les ateliers et laboratoires du changement et les enquêtes coopératives dans les collectifs de chercheurs-professionnels qui mettent en évidence des modalités invisibles du travail (e.g. Champy-Remoussenard, 2014) et des niveaux négligés de son organisation. Elle permet par exemple des reconceptualisations et des modernisations des modalités traditionnelles de formation basées sur la transmission de cultures d'action. Elle est appropriée par les professionnels eux-mêmes dans des formes de dynamiques

et systématiques de transfert de compétences des chercheurs vers les professionnels, et de recours par ces derniers à l'analyse du travail (de leur travail) comme élément central des dynamiques professionnelles et de ses transformations aux plans individuel et collectif.

L'analyse du travail et la formation dans un contexte de professionnalisation

Nombre de formations dans le domaine de l'éducation sont aujourd'hui influencées par les recherches et théories anglo-saxonnes et s'inscrivent plus ou moins explicitement dans le mouvement planétaire de professionnalisation. Nous évoquons sommairement ici, et sans prétention à l'exhaustivité, les approches du praticien réflexif, de l'apprentissage expérientiel, de la communauté de pratique, de l'organisation apprenante et du *workplace learning* qui nous semblent inspirer la plupart de ces formations.

Symbole de l'alternance, des dispositifs se sont développés dans les formations, soutenus par le modèle du « Praticien réflexif » (Schön, 1983) et celui, assez proche, de « L'Apprentissage expérientiel » (Kolb, 1984). Ces modèles, fortement influencés par Dewey (1938), sont appuyés sur trois idées fortes : a) toute pratique est une expérience qui sollicite de la pensée ou de la réflexion dans une sorte de circularité allant de l'expérience à la cognition puis à l'expérience ; b) plus le système « tourne », et plus la cognition est ressaisie dans l'expérience et l'expérience dans la cognition, et plus la pratique est efficace ; c) un gain d'efficacité pratique suppose un apprentissage consistant en une transformation d'expériences en savoirs et règles d'action.

Fondée sur les recherches de Lave (1991), relatives à des apprentissages de type artisanal traditionnel (les tailleurs du Libéria) dans des sociétés pré-industrielles, ou des apprentissages informels au sein de collectifs des sociétés modernes, la notion de « Communauté de pratique et d'apprentissage » est aujourd'hui relayée dans une perspective de management et d'animation de collectifs dans des dispositifs de e-learning. La conception interactionniste et culturaliste de ce modèle amène à privilégier la transformation des interactions entre membres de la communauté comme source d'apprentissage, ainsi que les trajectoires de participation à la communauté de pratique accompagnées par un processus de légitimation par les anciens des pratiques des novices. Dans une tradition plus cognitiviste, également inspirée de Dewey, le modèle de « L'Organisation apprenante » (Argyris & Schön, 1996) propose une prise en compte des organisations et de leurs transformations pour appréhender l'apprentissage professionnel, à partir des boucles de régulation à la

source des actions individuelles et de leurs articulations. Ces transformations du niveau supérieur d'organisation affectent en retour les acteurs individuels, dans une dynamique de transformation en boucle, espérée vertueuse dans sa ressaisie managériale. Enfin un dernier modèle plus récent et syncrétique désigné « *Workplace learning* » insiste sur la proximité entre travail et formation, agrégeant des éléments théoriques afin a) de rendre compte des processus d'apprentissage dans ou sur la « place de travail » (Billett, 2001), b) d'en identifier les caractéristiques et les modalités d'accompagnement, et c) de les optimiser. Dessiné ici à grands traits, ce paysage théorique et pratique de la formation professionnelle connaît un succès important, tout en faisant l'objet de critiques théoriques, politiques et pratiques principalement portées par les chercheurs en sciences sociales.

Du point de vue du courant de l'analyse du travail, ces approches présentent une faiblesse majeure : en privilégiant des entrées par l'apprentissage, par l'organisation et par la transformation des sujets et des collectifs, elles sont à peu près ignorantes de ce qui est l'objet de la formation, c'est-à-dire le travail. Celui-ci n'est pas conceptualisé, n'est pas étudié et est réduit à des savoirs. Les contenus de formation sont vaguement décrits dans des référentiels construits sur la base du travail prescrit, et laissés à l'initiative des formateurs qui sont censés le connaître de l'intérieur pour être ou avoir été des professionnels, voire des étudiants qui rapatrient ce travail sous forme de récit lors des analyses de pratiques. Par ailleurs, si ces référentiels prennent en considération les cultures, les collectifs et les dynamiques organisationnelles, c'est en termes de structures génériques des institutions de travail et de formation, évacuant ainsi leurs modalités laborieuses et leur structuration en métiers et collectifs travaillant (et pas seulement agissant comme des acteurs sociaux cherchant une reconnaissance de ce travail). De surcroît ces modèles sont happés par, ou alimentent à leur initiative, des perspectives managériales qui présentent la caractéristique problématique d'ignorer le travail réel, ainsi que les dynamiques d'usage de soi dans le travail réel (Schwartz, 1997) pour se vouer à des modèles d'action rationnelle (même si cette rationalité est limitée) et utilitariste/égoïste, et des sujets psychologiques mais ne travaillent pas.

En résumé, cet ouvrage est fédéré par la conviction partagée que la prise en compte du travail et son analyse en formation professionnelle recèlent des réponses aux questions qui se posent aujourd'hui au courant de la professionnalisation. Ce courant, porteur d'un renouvellement des problématiques formatives actuelles, illustre les engagements responsables et – croyons-nous – innovants des chercheurs et formateurs qui l'incarnent. Il introduit à ces renouvellements par une diversité d'ancrages théoriques et leurs déclinaisons aussi bien a) conceptuelles – métier, culture d'action, configuration d'activité, activité réelle, tâche, dilemme,

débat de norme, couplage typifié, investissement subjectif, genre, inventivité, stylisation –, que b) pragmatiques et méthodologiques – conception ergonomique, co-conception concourante, auto-confrontations simples et croisées, dynamique générique, controverses de métier.

Un champ de l'éducation ? Un idéal éducatif ?

Si la référence au métier mérite davantage qu'une définition triviale de cette notion, l'éducation elle aussi appelle à davantage qu'une définition institutionnelle. S'il existe des métiers de l'éducation (plus ou moins assurés), ont-ils une spécificité et des caractéristiques telles qu'on puisse les regrouper pour éventuellement les distinguer des métiers d'autres domaines sociaux ? Y aurait-il une communauté à ces métiers qui permettent de les regrouper dans un même domaine ?

Ces questions ne sont pas simples, et si les contributions à cet ouvrage ne se prononcent pas explicitement à ce sujet, elles pourraient à terme contribuer à une problématisation d'ensemble de ce questionnement. Elles le pourraient notamment en re-plaçant au centre de la réflexion le travail réel, son analyse et ses transformations, et en ne se limitant pas à des définitions partielles ou locales qui abordent l'éducation et la formation munies d'objets plus réduits que celui d'activité humaine, ou provenant des définitions opérationnelles issues des prescriptions institutionnelles et organisationnelles.

À cette fin, sans être exempt de toute critique, le concept bourdieusien de « champ » est susceptible de constituer un cadre pour envisager le monde social comme divisé en sous-espaces dans lesquels les pratiques, les valeurs, les normes, les rapports interindividuels, les modalités de contribution et rétribution, les *hexis* et corporéités, les savoirs, les goûts et les dégoûts... sans se détacher du système social global, ont une certaine spécificité et autonomie. Sous cette hypothèse, les recherches portant sur le travail réel contribuent utilement à l'identification dans l'ensemble des pratiques sociales d'un éventuel champ éducatif autonome. Ce champ serait à spécifier notamment par la communauté des techniques réelles d'intervention sur l'activité d'autrui pour la transformer selon des objectifs humanistes de progrès, et par une fonction sociale commune de transmission intergénérationnelle de la culture. Il serait aussi possible de le distinguer d'autres formes de travail non éducatif. Ce champ nous semble dominé (quantitativement et symboliquement) par l'enseignement scolaire qui, de façon intrigante, récuse de plus en plus un étiquetage en tant que métier de l'éducation, pour afficher une fonction de transmission de savoirs et définir la formation des enseignants comme la transmission de savoirs relatifs à la transmission de savoirs. Il y a peut-être

dans ce rétrécissement de la définition de l'éducation une des sources du malaise des enseignants, de la perte de consensus quant au sens de l'École, et la source d'un fonctionnement solipsiste ou endogame : le champ de l'éducation pourrait être en train de se replier sur lui-même, faute d'une réflexion collective sur ce qu'il est. Ainsi, s'il n'est pas possible de confondre le travail du forgeron avec la formation à ce travail, il en va autrement de la formation des enseignants et des éducateurs. Il est tentant, sous une définition réductrice du travail éducatif, de superposer et confondre enseignement, formation et éducation ; et de replier l'éducation sur la formation, la formation sur l'enseignement, l'enseignement sur la transmission de savoirs. Cette tentation endogamique et simplificatrice aurait pour effet de couper le champ de l'éducation des autres champs sociaux alors qu'il a traditionnellement une fonction relative à leur transmission sociale et intergénérationnelle.

Ces rapides suggestions et remarques indiquent que si les métiers de l'éducation courent encore après leur reconnaissance et leur structuration, le champ de l'éducation (si champ il y a) présente simultanément une carence d'explicitation, une surdose d'homogénéité et une tendance à un repli timoré. Notre conviction est que les recherches portant sur le travail éducatif, ses métiers, et sur la formation à ce travail, devraient contribuer aussi à une dynamique de constitution d'un idéal de l'homme éduqué dans nos sociétés, par analogie avec la *paideia* grecque, selon une double perspective, ascendante et descendante. Ascendante par une capitalisation des recherches empiriques (dont celles rassemblées ici) afin de contribuer à dégager des spécificités et des communautés dans les divers métiers du travail éducatif réel ; descendante par une mise en commun et un partage des réflexions éthique et axiologique alimentant un débat nécessaire et jamais abouti, relatif à un idéal de l'homme éduqué, qu'elles porteraient avec davantage de fermeté que les prescriptions ergonomiques et institutionnelles pesant sur les acteurs qui les exercent.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Argyris, C., & Schön, D.A. (1996). *Organizational learning*. New York : Addison-Wesley.
- Billett, S. (2001). *Learning in the workplace*. Crows Nest, Australie : Allen & Unwin.
- Champy-Remoussenard, P. (Ed.). (2014). *En quête du travail caché : enjeux scientifiques, sociaux, pédagogiques*. Toulouse : Octarès.
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. *Travailler*, 4, 7-42.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York : Kappa Delta Pi.
- Engeström, Y., Virkkunen, J., Helle, M., Pihlaja, J., & Poikela, R. (1996). The change laboratory as a tool for transforming work. *Lifelong Learning in Europe*, 1, 10-17.
- Falzon, P. (2013) (Ed.). *Ergonomie constructive*. Paris : Puf.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning : Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Lakatos, I. (1994). *Histoire et méthodologie des sciences*. Paris : Puf.

- Lave, J. (1991). *Cognition in practice*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Putnam, H. (2004). *Fait/valeur : la fin d'un dogme et autres essais*. Paris : Éditions de l'éclat.
- Saury, J. (2011). Une « définition minimale » des objets d'étude de l'activité comme interface d'échanges entre visées épistémiques et pratiques. In F. Yvon & M. Durand (Eds), *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité* (pp. 115-127). Bruxelles : De Boeck.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner : How professionals think in action*. London : Temple Smith.
- Schwartz, Y. (Ed.) (1997). *Reconnaissances du travail*. Paris : Puf.

Notices biographiques

Marie-Charlotte Bailly est doctorante à l'Université de Genève, Section des sciences de l'éducation. Elle est membre de l'équipe de recherche CRAFT dirigée par le Pr Marc Durand. Ses recherches portent sur l'analyse de l'activité des techniciens en radiologie médicale dans le domaine de l'imagerie médicale à visée thérapeutique, et sur la question du transfert d'une culture d'action dans une visée de conception d'environnements de formation innovants.

Adresse : Université de Genève, Section des sciences de l'éducation

40, bd du Pont-d'Arve, CH-1211 Genève 4

Courriel : Marie-Charlotte.Bailly@unige.ch

Stefano Bertone est professeur à l'ESPE de La Réunion. Il dirige le Laboratoire IRISSE (EA4075) de l'Université de La Réunion et est responsable d'un master dans le domaine de la formation de formateurs. Les deux principaux domaines de recherche investis concernent l'analyse des interactions enseignant-élèves en situation d'enseignement et l'étude de l'activité et des dispositifs de formation d'enseignants par l'alternance. Les études sont menées à partir d'une théorie de l'action collective dans le cadre d'un programme de recherche en anthropologie culturaliste.

Adresse : ESPE de La Réunion

1, allée des Aigues Marines, F-97487 Saint-Denis Cedex

Courriel : stefano.bertone@univ-reunion.fr

Sébastien Chaliès est maître de conférences HDR à l'ESPE de l'Académie de Toulouse. Il est membre de l'UMR « Éducation – Formation – Travail – Savoir » et de la Structure fédérative de recherche « Apprentissage – Enseignement – Formation » au sein de laquelle il dirige l'axe « Activité, Travail et Formation ». Ses travaux sont menés dans le cadre d'un programme de recherche en anthropologie culturaliste. Ils portent sur la problématique de la construction du sujet professionnel en formation.

Adresse : Université de Toulouse – ESPE de Toulouse, Site de Rangueil

118 Route de Narbonne, F-31078 Toulouse

Courriel : sebastien.chalies@univ-tlse2.fr

Marc Durand est professeur ordinaire à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Il est membre de l'équipe de recherche CRAFT. Il développe un programme de recherches empiriques et technologiques portant sur l'analyse de l'activité d'individus et de collectifs engagés dans diverses pratiques sociales, dont le travail, et la conception d'environnements éducatifs. Ces recherches s'inscrivent dans une perspective d'éducation tout au long de la vie.

Adresse : Université de Genève, Section des sciences de l'éducation

40, bd du Pont-d'Arve, CH-1211 Genève 4

Courriel : Marc.Durand@unige.ch

Marie-Christine Felix est maître de conférences à l'ESPE d'Aix-Marseille. Elle est membre de l'équipe ERGAPE. Ses recherches portent sur l'analyse de l'activité des professionnels de l'éducation et des dispositifs de formation dans une perspective développementale et selon une double entrée, didactique et ergonomique, en vue de mieux cerner la manière dont ces professionnels conçoivent et réalisent leur travail dans ce type de dispositifs, sur des bases plus efficaces, à la fois pour les élèves et pour eux-mêmes.

Adresse : Aix-Marseille Université, ADEF EA4671

32, rue Eugène Cas, F-13248 Marseille

Courriel : marie-christine.felix@univ-amu.fr

Laurent Filliettaz est professeur associé à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève dans le domaine « Formation des adultes, langage et travail ». Linguiste de formation, il dirige l'équipe Interaction & Formation au sein du Laboratoire Recherche, Intervention, Formation et Travail (RIFT). Ses domaines de recherche incluent les méthodes d'analyse du discours et des interactions verbales, l'étude des rapports entre langage et travail et les processus d'apprentissage et de formation dans le domaine de la formation professionnelle initiale, supérieure et continue.

Adresse : Université de Genève, Section des sciences de l'éducation

40, bd du Pont-d'Arve, CH-1211 Genève 4

Courriel : Laurent.Filliettaz@unige.ch

Simon Flandin est enseignant chargé d'études au Centre Alain-Savary (IFÉ-ENS de Lyon), doctorant en sciences de l'éducation à l'Université Blaise Pascal Clermont-Ferrand 2 et membre du Laboratoire ACTé (EA4281). Ses travaux portent sur les professionnalités enseignante et formatrice et sur les moyens de les développer, notamment par la formation et par la conception de dispositifs « centrés-activité », c'est-à-dire basés sur l'analyse de l'activité réelle des professionnels au travail et en formation.

Adresse : Centre Alain-Savary, Institut français de l'éducation, ENS de Lyon 15, parvis René-Descartes, F-69347 Lyon Cedex 07

Courriel : simon.flandin@ens-lyon.fr

Roland Goigoux est professeur des universités à l'Université Blaise Pascal, à Clermont-Ferrand. Il enseigne à l'ESPE de Clermont-Auvergne. Il est membre du Laboratoire de recherche en sciences de l'éducation ACTé (Activité, Connaissance, Transmission et Éducation ; EA4281). Ses recherches portent sur le travail enseignant, sur l'enseignement du français, sur les premiers apprentissages du lire-écrire et sur la conception d'outils didactiques.

Adresse : ESPE Clermont-Auvergne

36, avenue Jean Jaurès, F-63400 Chamalières

Courriel : roland.goigoux@univ-bpclermont.fr

Annie Goudeaux est chargée d'enseignement à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Elle est membre de l'équipe de recherche CRAFT. Ses recherches portent sur l'analyse de l'activité humaine dans une perspective de formation et d'éducation tout au long de la vie et sur la place et le rôle des techniques dans le développement de l'activité humaine.

Adresse : Université de Genève, Section des sciences de l'éducation

40, bd du Pont-d'Arve, CH-1211 Genève 4

Courriel : Annie.Goudeaux@unige.ch

Serge Leblanc est professeur des universités à la Faculté d'éducation de l'Université de Montpellier. Il dirige l'équipe de recherche Travail, Formation et Développement du LIRDEF. Ses travaux développent un programme de recherche empirique et technologique en vidéoformation. Ils articulent des recherches qui portent sur l'analyse de l'activité au travail (dans différents domaines : enseignement, santé, sport), la conception d'artefacts numériques « orientée activité » et l'analyse de leurs utilisations en formation (formés, formateurs) et de leurs contributions au développement professionnel.

Adresse : Faculté d'éducation, Université de Montpellier

2, place Marcel Godechot, BP 4152, F-34092 Montpellier Cedex 5

Courriel : serge.leblanc@fde.univ-montp2.fr

Valérie Lussi Borer est maître d'enseignement et de recherche à l'Institut universitaire de formation des enseignants et à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Elle est membre de l'équipe de recherche CRAFT. Ses recherches portent sur l'analyse de l'activité enseignante dans une perspective de formation et de développement professionnel ainsi que sur la professionnalisation des formations à l'enseignement dans une perspective socio-historique.

Adresse : Université de Genève, Section des sciences de l'éducation

40, bd du Pont-d'Arve, CH-1211 Genève 4

Courriel : Valerie.Lussi@unige.ch

Alain Muller est chargé d'enseignement à l'Institut universitaire de formation des enseignants de l'Université de Genève et membre des équipes de recherche CRAFT et LIFE. Il travaille dans une perspective pragmatiste sur l'analyse de l'activité enseignante et la formation des enseignants.

Adresse : Université de Genève, Institut universitaire de formation des enseignants

40, bd du Pont-d'Arve, CH-1211 Genève 4

Courriel : Alain.Muller@unige.ch

Germain Poizat est maître d'enseignement et de recherche à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève et membre de l'équipe de recherche CRAFT. Ses recherches s'inscrivent dans le champ de la formation des adultes et mobilisent l'analyse du travail et / ou de l'activité dans une visée de connaissance (notamment sur les processus de développement de l'activité chez l'adulte) et de transformation des situations. Elles se concrétisent par la conception de dispositifs d'accompagnement, de formation professionnelle et / ou de formation tout au long de la vie.

Adresse : Université de Genève, Section des sciences de l'éducation

40, bd du Pont-d'Arve, CH-1211 Genève 4

Courriel : Germain.Poizat@unige.ch

Luc Ria est professeur des universités en sciences de l'éducation et porteur de la chaire Unesco « Former les enseignants au XXI^e siècle » à l'Institut français de l'éducation de l'École normale supérieure de Lyon. Membre du Laboratoire ACTÉ (EA4281) à l'Université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand, il s'attache à étudier les processus de professionnalisation des enseignants et à concevoir des dispositifs innovants pour leur formation initiale ou continue.

Adresse : Institut français de l'éducation

19, allée de Fontenay, F-69007 Lyon

Courriel : luc.ria@ens-lyon.fr

Aline Robert est professeur émérite à l'Université de Cergy-Pontoise. Elle est membre du LDAR (Laboratoire de Didactique André Revuz, Paris 7). Ses recherches en didactique des mathématiques ont porté sur les apprentissages des étudiants en analyse, en algèbre linéaire et en géométrie, puis sur les pratiques des enseignants afférentes. Ceci l'a amenée à développer un cadre prenant en compte le métier et les activités des élèves. Ses recherches s'inscrivent en théorie de l'activité, et font référence, en les spécifiant aux mathématiques scolaires, aux théories générales de Piaget et de Vygotski.

Adresse : Université Paris Diderot, LDAR, Case 7018

Bâtiment Sophie Germain, F-75205 Paris Cedex 13

Courriel : aline.robert@u-cergy.fr

Janine Rogalski est directeur de recherche CNRS honoraire. Elle est associée au LDAR (Laboratoire de Didactique André Revuz, Paris 7). Ses recherches concernent l'analyse de l'activité de l'enseignant ou du formateur comme gérant d'un environnement dynamique ouvert humain. Elle se situe dans une ligne de didactique professionnelle se référant au modèle de double régulation de l'activité (des formateurs et des élèves), donnant une place centrale à l'analyse de l'objet enjeu de l'enseignement, et exploitant des outils conceptuels issus des cadres développementaux de Piaget et de Vygotsky.

Adresse : Université Paris Diderot, LDAR, Case 7018
Bâtiment Sophie Germain, F-75205 Paris Cedex 13
Courriel : rogalski.muret@gmail.com

Frédéric Saujat est professeur des universités en sciences de l'éducation à l'ESPE d'Aix-Marseille. Il dirige l'équipe ERGAPE (EA4671 ADEF, Aix-Marseille Université, ENS de Lyon-IFÉ). Ses recherches portent sur l'analyse du travail et de la formation dans le champ de l'éducation, du point de vue des relations entre travail, apprentissage, formation et développement de l'activité des professionnels concernés.

Adresse : Aix-Marseille Université, ADEF EA4671
32, rue Eugène Cas, F-13248 Marseille
Courriel : frederic.saujat@univ-amu.fr

Laurence Seferdjeli est professeure à la Haute école de santé et membre associée de l'équipe de recherche CRAFT (Université de Genève). Ses recherches portent sur l'analyse de l'activité des professionnels de la santé (techniciens en radiologie médicale et infirmières) dans une perspective de formation et de développement professionnel. Elle mène parallèlement des travaux en collaboration avec une équipe du CNAM sur la recherche partenariale ou participative.

Adresse : Haute école de santé
Avenue de Champel 47, CH-1206 Genève
Courriel : laurence.seferdjeli@hesge.ch

Guillaume Serres est enseignant-chercheur à l'ESPE de l'Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand 2. Il est membre du Laboratoire ACTé (Activité, Connaissance, Transmission et Éducation ; EA4281). Dans ses recherches, qui portent sur la formation des enseignants, il s'efforce d'analyser conjointement l'activité des formés et celle des formateurs. Il a cherché à développer les outils du cours d'action afin de décrire des processus sur le temps long et ainsi mieux comprendre les parcours de formation des enseignants débutants. Responsable d'un master de formation de formateurs d'enseignants (Master FFEF), il développe ses travaux sur l'activité des formateurs

d'enseignants dans une démarche d'analyse du travail en vue de la formation. Ses recherches s'inscrivent dans une approche enactive de l'activité et dans un programme de recherche empirique et technologique inspiré du cours d'action.

Adresse : ESPE Clermont-Auvergne

36, avenue Jean Jaurès, F-63407 Chamalières

Courriel : guillaume.serres@univ-bpclermont.fr

Dominique Trébert est doctorant à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève au sein de l'équipe Interaction & Formation, dirigée par le Pr Laurent Fillietaz. Son domaine de recherche porte sur la problématique de l'activité tutorale dans les métiers de l'éducation. En adoptant une perspective située, interactionnelle et multimodale, il s'intéresse en particulier aux rôles des tuteurs dans le contexte de la formation professionnelle en éducation préscolaire.

Adresse : Université de Genève, Section des sciences de l'éducation

40, bd du Pont-d'Arve, CH-1211 Genève 4

Courriel : Dominique.Trebert@unige.ch

Philippe Veyrunes est maître de conférences et directeur de recherche à l'Université de Toulouse Jean-Jaurès. Il est membre de l'Unité mixte de recherche EFTS. Ses travaux portent sur l'analyse de l'activité en classe dans ses dimensions culturelle, individuelle et collective. Il travaille sur les formats pédagogiques et les configurations de l'activité collective en classe et sur la conception de dispositifs de formation prenant en compte ces dimensions ainsi que sur les questions d'aménagement des espaces scolaires qu'elles sous-tendent.

Adresse : Université de Toulouse Jean-Jaurès

Département des sciences de l'éducation et de la formation

5, allée Antonio Machado, F-31058 Toulouse Cedex 9

Courriel : philippe.veyrunes@univ-tlse2.fr

Frédéric Yvon est professeur associé à la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève et à l'Université de Montréal. Il est responsable du groupe de recherche LEForCaS (Leadership en Éducation et Formation des Cadres Scolaires) qui travaille en particulier sur le développement professionnel des directions d'établissement éducatif, l'analyse du travail des cadres intermédiaires et le Leadership distribué dans les organisations éducatives.

Adresse : Université de Genève, Section des sciences de l'éducation

40, bd du Pont-d'Arve, CH-1211 Genève 4

Courriel : Frederic.Yvon@unige.ch

Table des matières

Sommaire	5
Introduction	
Analyser le travail pour former les professionnels de l'éducation ?	7
<i>Valérie Lussi Borer, Frédéric Yvon & Marc Durand</i>	
De l'analyse du travail à la formation	9
<i>Première fonction de l'analyse du travail : déterminer le travail à effectuer</i>	11
<i>Deuxième fonction : élaborer des tests de sélection</i>	12
<i>Troisième fonction : améliorer les conditions de travail</i>	13
<i>Quatrième fonction : former les professionnels</i>	14
Unité et diversité des approches dans le courant de l'analyse du travail en formation	15
La rencontre entre l'analyse du travail et la formation aux métiers de l'éducation prise dans le mouvement de professionnalisation	19
Présentation de l'ouvrage et des textes	22
<i>Partie 1. Analyse du travail et conception de formations</i>	23
<i>Partie 2. Analyse du travail et formation de formateurs</i>	24
<i>Partie 3. Analyse de l'activité en formation</i>	25
<i>Partie 4. L'analyse de l'activité comme démarche de formation et d'intervention en milieu de travail</i>	26
Références bibliographiques	27

ANALYSE DU TRAVAIL ET CONCEPTION DE FORMATIONS

Configuration de l'activité collective en classe et culture du métier dans la formation des enseignants	33
<i>Philippe Veyrunes</i>	
Introduction	33
Activité collective en classe et culture de métier des enseignants	35
<i>La « culture de métier » des enseignants</i>	35
<i>Appropriation et incorporation</i>	36
<i>L'exemple du cours dialogué</i>	37

L'activité individuelle de l'enseignante et des élèves dans le cours dialogué	37
La configuration de l'activité collective dans le cours dialogué	38
Transformation de l'activité collective en classe et appropriation d'une culture de métier	39
Apports et limites relatives aux questions d'éducation et de formation	43
<i>Une conception anthropologique, culturelle et cognitive des situations éducatives</i>	43
<i>Une conception renouvelée de l'éducation et de la formation ?</i>	45
Références bibliographiques	46
Analyse de l'activité et formation des cadres scolaires	49
<i>Frédéric Yvon</i>	
État des lieux de la formation des cadres scolaires	50
Analyser l'activité des cadres scolaires	53
Formalisation d'une représentation fonctionnelle sur un cas clinique	56
Étapes et dispositif de formation	59
Migration et développement	62
Références bibliographiques	65
Annexe : Grille d'observation d'une journée (vendredi) auprès d'un directeur d'école primaire	68
Analyse du travail et conception dans le cadre de recherches technologiques en formation : illustration sur le terrain de la radiologie médicale	71
<i>Germain Poizat, Marie-Charlotte Bailly, Laurence Seferdjeli & Annie Goudeaux</i>	
Le cas d'une recherche dans le domaine de la radiologie médicale	72
<i>Constitution d'un espace d'intéressement et convergences des intérêts</i>	73
Enjeux pour la profession et enjeux de recherche : le niveau des décideurs	73
Enjeux pour les acteurs et modalités de participation : le niveau des TRM	74
<i>Analyse et modélisation du travail de TRM</i>	74
<i>Analyse et modélisation du travail des TRM en radio-oncologie</i>	75
<i>Constitution et animation d'un groupe intermédiaire de conception</i>	78
Quels enseignements pour les recherches technologiques en formation ?	81
<i>La mise en œuvre d'enquêtes collaboratives</i>	81
<i>La conduite de projet</i>	82
<i>Rôle et place des modèles</i>	82
<i>Les possibles ouverts en termes de formation des techniciens en radiologie médicale</i>	83
<i>Former à partir d'un modèle non clivé de l'activité des TRM</i>	84
<i>Développement d'une plateforme de vidéo-formation au matching</i>	85
<i>Mise en place d'un laboratoire du changement</i>	87
Références bibliographiques	90

ANALYSE DU TRAVAIL ET FORMATION DE FORMATEURS

De l'analyse de l'activité de l'enseignant à la formation des formateurs	
Le cas de l'enseignement des mathématiques dans le secondaire	95
<i>Janine Rogalski & Aline Robert</i>	
Introduction	95
Outils conceptuels de psychologie ergonomique et de didactique professionnelle	97
<i>Le modèle de double régulation de l'activité en psychologie ergonomique</i>	97
<i>Didactique professionnelle, dynamique du développement et médiation du formateur</i>	99
Double approche et zoom sur l'activité de l'enseignant – les recherches	100
<i>La Double approche didactique et ergonomique pour analyser les pratiques des enseignants</i>	100
<i>Apprentissages mathématiques des élèves et activités des enseignants</i>	102
<i>Liens recherches-formation de formateurs, et partis pris</i>	104
Un exemple de formation de formateurs d'enseignants en mathématiques inspirée de la théorie	105
<i>Description du dispositif de la première année de la formation de formateurs et des activités des participants</i>	105
<i>Objectifs et difficultés spécifiques de la formation de formateurs : réponses apportées</i>	107
<i>Déroulements et mise en jeu en séance de formation d'un travail s'appuyant sur les ZPDP des participants</i>	109
Conclusion	110
Références bibliographiques	111
Analyse du travail pour la formation et en formation de formateurs d'enseignants	115
<i>Roland Goigoux & Guillaume Serres</i>	
Introduction	115
Pourquoi recourir aux démarches d'analyse du travail en formation ?	115
Quelles démarches d'analyse du travail ?	117
La didactique professionnelle au service de la conception d'un dispositif de formation d'enseignants dans le domaine de l'enseignement de la lecture	120
<i>Nos objectifs et nos justifications</i>	120
<i>Notre dispositif</i>	124
<i>Un exemple : identifier les buts que se donnent les enseignants</i>	125
Apprendre à conseiller les enseignants débutants	127
<i>Nos objectifs et nos justifications</i>	127
<i>Premier exemple de dispositif : construire des repères sur les enseignants débutants</i>	128
<i>Deuxième exemple : interroger les pratiques traditionnelles de conseil</i>	129
Discussion et perspectives	131
Références bibliographiques	134

Les interactions entre les enseignants novices stagiaires et leurs tuteurs : former des enseignants à partir des règles de métier	137
<i>Sébastien Chaliès & Stefano Bertone</i>	
Introduction	137
Cadre théorique	140
<i>Première hypothèse auxiliaire : travailler et se former nécessitent de s'engager dans un double régime de réflexivité</i>	141
<i>Deuxième hypothèse auxiliaire : toute formation repose sur des activités consubstantielles d'enseignement-apprentissage de règles</i>	142
Méthode	144
<i>Étape 1 : création des conditions scientifiques de l'étude</i>	144
<i>Étape 2 : création des conditions scientifico-professionnelles de l'étude</i>	145
<i>Étape 3 : recueil et traitement des données</i>	146
<i>Étape 4 : progression scientifique et technologique du programme</i>	147
Résultats	148
<i>Faire de la situation de classe une situation de formation sur et au travail : aménager le travail pour permettre à l'EN de simuler sa pratique professionnelle</i>	148
<i>Faire de la situation de classe une situation de formation sur et au travail : aménager le travail pour permettre à l'EN de suivre les règles enseignées</i>	151
Discussion	153
Références bibliographiques	156

ANALYSE DE L'ACTIVITÉ EN FORMATION

Le travail comme objet d'analyse dans les espaces interprétatifs de l'alternance : le cas de la formation professionnelle en éducation de l'enfance	161
<i>Laurent Filliettaz & Dominique Trébert</i>	
L'analyse du travail dans le contexte de la formation en alternance des éducatrices et éducateurs de l'enfance	161
Les espaces interprétatifs de l'activité comme condition d'accomplissement de l'analyse du travail	163
La transition éducative comme activité analysée au sein de l'école professionnelle	167
<i>La transition comme activité temporellement ordonnée</i>	169
<i>La transition comme objet de coordination</i>	170
<i>La transition comme rituel interprétable par les enfants</i>	173
L'alternance en actes : vers un dépassement des dichotomies de l'alternance	174
Références bibliographiques	177
Annexe : Conventions de transcription	178

Vidéoformation « orientée-activité » : quelles utilisations pour quels effets sur les enseignants ?	179
<i>Simon Flandin, Serge Leblanc & Alain Muller</i>	
Introduction	179
Un programme de recherche empirique et technologique en vidéoformation des enseignants	181
Synthèse des études	182
<i>Mise en relation de l'activité visionnée et de l'activité/expérience de l'utilisateur</i>	183
<i>Processus de transformation</i>	185
<i>Environnements de formation</i>	187
Méta-modèle d'analyse de l'utilisation de films issus du travail réel en formation	189
<i>La vidéo comme « objet temporel » pour s'immerger dans, simuler, imaginer le travail en formation</i>	189
<i>Voir le « travail réel » comme un processus de renormalisation de l'activité d'enseignement</i>	192
Conclusion	195
Références bibliographiques	195

L'ANALYSE DE L'ACTIVITÉ COMME DÉMARCHE DE FORMATION ET D'INTERVENTION EN MILIEU DE TRAVAIL

L'intervention-recherche en milieu de travail enseignant comme moyen de formation	201
<i>Marie-Christine Felix & Frédéric Saujat</i>	
Une intervention à visée de formation : dispositif et présupposés théoriques et méthodologiques	201
L'autoconfrontation et ses effets	206
<i>Autoconfrontations simple et croisée</i>	206
<i>Retour au collectif élargi</i>	211
Discussion	213
Références bibliographiques	216

Concevoir et expérimenter un laboratoire d'analyse vidéo de l'activité enseignante au sein d'un établissement scolaire	219
<i>Valérie Lussi Borer & Luc Ria</i>	
Introduction	219
Cadrage théorique	220
<i>Partir du travail réel pour concevoir la formation</i>	220
<i>Former à et par l'analyse de l'activité</i>	221
<i>Différents niveaux de relation à l'activité</i>	221
<i>L'enquête inter-objective sur l'activité comme médiation</i>	222
Démarche de recherche : récolte des données	223
Résultats et discussion	224
<i>Année 1 (2012-2013) : enregistrement d'images/confrontation individuelle et analyse collective à travers les trois niveaux de relation à l'activité</i>	225

<i>Effets suscités par les modalités de formation introduites en 2012-13</i>	227
<i>Année 2 (2013-2014) : développement des modalités de formation axées sur le collectif</i>	229
<i>Effets suscités par les modalités de formation introduites en 2013-14</i>	230
Effets suscités chez les enseignants novices	230
Effets suscités chez une enseignante expérimentée	232
Effets suscités chez les enseignants tuteurs dans leur activité de formation	233
Conclusion	236
Références bibliographiques	237
Conclusion	
Formation et analyse du travail dans le champ de l'éducation	239
<i>Marc Durand</i>	
Configuration des recherches en analyse du travail dans une visée de formation	240
<i>Un intérêt pour les transformations de l'activité de travail</i>	241
<i>Des enquêtes coopératives</i>	242
Des apports spécifiques de ce courant en éducation ?	243
<i>Analyse du travail et éducation : un rapprochement fécond ?</i>	244
<i>Activité d'enseignement et/ou activité didactique ?</i>	246
<i>Sciences de la formation et du travail : convocations mutuelles ?</i>	248
Un ensemble de métiers tenus par un idéal éducatif ?	249
<i>Métier et culture de métier</i>	250
<i>L'analyse du travail et la formation dans un contexte de professionnalisation</i>	252
<i>Un champ de l'éducation ? Un idéal éducatif ?</i>	254
Références bibliographiques	255
Notices biographiques	257

Collection Raisons éducatives

Concept éditorial

Raisons éducatives est une collection de la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève publiée en partenariat avec les Éditions De Boeck Supérieur.

Chaque édition traite un thème de façon approfondie, avec des regards multiples permettant la controverse scientifique, en regroupant des travaux effectués aussi bien dans la Section que dans d'autres universités.

Raisons éducatives vise à...

- promouvoir un support scientifique de référence et de langue française, pouvant en principe couvrir l'ensemble des domaines de la recherche en éducation, et adressé en particulier à la communauté des chercheur·e·s et des étudiant·e·s en sciences de l'éducation ;
- privilégier les questions vives des théorisations éducatives, en développant une approche restituant la diversité disciplinaire des sciences de l'éducation, ainsi que leur spécificité et leur inscription plus large dans le domaine des sciences humaines et sociales ;
- contribuer à donner forme, au fur et à mesure des publications et selon les cas :
 - à un repérage des objets et concepts émergents,
 - à un approfondissement des apories ou difficultés repérées comme majeures dans le champ,
 - à une ouverture de « chantiers » réflexifs nouveaux ;
- développer les liens scientifiques entre universités sur des thèmes significatifs au plan des questions et des hypothèses de recherche.

Comité de rédaction

Le travail principal du comité de rédaction est de définir le thème retenu pour chaque publication de la collection, de repérer et susciter les contributions souhaitées ainsi que de veiller au respect de l'orientation éditoriale.

Kristine BALSLEV et Valérie LUSSI BORER (responsables du comité de rédaction), Céline BUCHS, Fernando CARVAJAL SÁNCHEZ, Maryvonne CHARMILLOT, Isabelle COLLET, Caroline DAYER, Jean-Luc DORIER, Marc DURAND, Laurent FILLIETTAZ, Roxane GAGNON, Florence LIGOZAT, Alain MULLER, Germain POIZAT, Nicolas SZILAS, Frédéric YVON.

RAISONS ÉDUCATIVES

Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
40, bd du Pont-d'Arve, CH-1211 Genève 4

Courriel : publications-ssed-infos@unige.ch

Secrétariat : Glen Regard

Comité scientifique

Le comité scientifique regroupe des chercheur-e-s en éducation suisses et étrangers-ères. La composition de ce comité est représentative des champs disciplinaires et des domaines de référence propres aux sciences de l'éducation. Chaque contribution de la série est soumise, pour expertise, à deux lecteurs ou lectrices du comité scientifique.

Linda ALLAL, Université de Genève (Suisse) – René AMIGUES, ESPE Aix-Marseille (France) – Daniel BAIN, Service de la recherche en éducation (Suisse) – Kristine BALSLEV, Université de Genève (Suisse) – Elisabeth BAUTIER, Université Paris 7 (France) – Jean-Paul BERNIÉ, Université Bordeaux 2 (France) – Gaëtan BOURMAUD, Conservatoire national des arts et métiers (France) – Pascal BRESSOUX, Université Grenoble 2 (France) – Solange CARTAUT, Université Nice Sophia-Antipolis (France) – Patricia CHAMPY-REMOUSSENARD, Université de Lille 3 (France) – Bernadette CHARLIER, Université de Fribourg (Suisse) – Yves CHEVALLARD, Université d'Aix-Marseille (France) – Francine CICUREL, Université Paris 3 (France) – Lucien CRIBLEZ, Universität Zürich (Suisse) – Bertrand DAUNAY, Université Lille 3 (France) – Christian DEPOVER, Université de Mons (Belgique) – Jean-Luc DORIER, Université de Genève (Suisse) – Jean-Louis DUFAYS, Université catholique de Louvain (Belgique) – Vincent DUPRIEZ, Université catholique de Louvain (Belgique) – Michel FABRE, Université de Nantes (France) – Éric FLAVIER, Université de Strasbourg (France) – Laurent GAJO, Université de Genève (Suisse) – Nathalie GAL PETITFAUX, Université Blaise Pascal Clermont-Ferrand (France) – Michèle GARANT, Université catholique de Louvain (Belgique) – Hubert GASCON, Université du Québec à Rimouski (Canada) – Itziar DIAZABAL, Universidad del País Vasco (Espagne) – Martine JAUBERT, Institut français d'éducation et Université de Bordeaux (France) – Alain JEAN, Institut français d'éducation et Université de Montpellier 2 (France) – Anne JORRO, Université Toulouse 2 (France) – Samuel JOSHUA, Université d'Aix-Marseille (France) – Mokhtar KADDOURI, Université Lille 1 (France) – Philippe LOSEGO, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse) – Régis MALET, Université Bordeaux 4 (France)

– Claire MARGOLINAS, Université Clermont-Ferrand 2 (France) – Olivier MAULINI, Université de Genève (Suisse) – Patrick MAYEN, AgroSup Dijon (France) – Jacques MÉARD, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse) – Jean-François MÉTRAL, AgroSup Dijon (France) – Nathalie MONS, Universités Grenoble 2 et Dijon (France) – Christian MONSEUR, Université de Liège (Belgique) – Danielle MOORE, Simon Fraser University (BC, Canada) – Christiane MORO, Université de Lausanne (Suisse) – Nicole MOSCONI, Université Paris Ouest (France) – Tania OGAY, Université de Fribourg (Suisse) – Françoise PASCHE GOSSIN, Haute école pédagogique BEJUNE (Suisse) – Danièle PÉRISSET, Haute école pédagogique du Valais (Suisse) – Anne-Nelly PERRET-CLERMONT, Université de Neuchâtel (Suisse) – Nicolas PERRIN, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse) – André PETITAT, Université de Lausanne (Suisse) – Geneviève PETITPIERRE, Université de Fribourg (Suisse) – Patrick PICARD, Institut français d'éducation (France) – Itziar PLAZAOLA GIGER, Université de Genève (Suisse) – Patricia REMOUSSEY, Université de Lille 3 (France) – Bernard REY, Université Libre de Bruxelles (Belgique) – Olivier REY, Institut français d'éducation (France) – André ROBERT, Université Lyon 2 (France) – Pascal SALEMBIER, Université de technologie de Troyes (France) – Deli SALINI, Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (Suisse) – Frédéric SAUJAT, Université d'Aix-Marseille (France) – Frédéric SAUSSEZ, Université de Sherbrooke (QC, Canada) – Gérard SENSEVY, Université de Bretagne occidentale (France) – Germain SIMONS, Université de Liège (Belgique) – Kim STROUMZA, Haute école de travail social Genève (Suisse) – Maurice TARDIF, Université de Montréal (QC, Canada) – Andrée TIBERGHEN, Université Lyon 2 (France) – Claire TOURMEN, AgroSup Dijon (France) – Richard WITTORSKI, Université de Rouen (France).

