

Valérie Lussi Borer, Marc Durand, Frédéric Yvon (Éds)

Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation



Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation



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.

AKKARI ABDELJALIL, PAYET JEAN-PAUL (Éd.), Transformations des systèmes éducatifs dans les pays du Sud. Entre globalisation et diversification, 2010

AUDIGIER FRANÇOIS, CRAHAY MARCEL, DOLZ JOAQUIM (Éd.), Curriculum, enseignement et pilotage, 2006

BAUDOUIN JEAN-MICHEL, FRIEDRICH JANETTE (Éd.), Théories de l'action et éducation, 2001

BRONCKART JEAN-PAUL, GATHER THURLER MONICA (Éd.), Transformer l'école, 2004

CHATELANAT GISELA, PELGRIMS GRETA (Éd.), Éducation et enseignement spécialisés : ruptures et intégrations, 2003

COLLET ISABELLE, DAYER CAROLINE (Éd.), Former envers et contre le genre, 2014

DASEN PIERRE R., PERREGAUX CHRISTIANE (Éd.), Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?, 2002

DOLZ JOAQUIM, OLLAGNIER EDMÉE (Éd.), L'énigme de la compétence en éducation, 2002

DORIER JEAN-LUC, LEUTENEGGER FRANCIA & SCHNEUWLY BERNARD (Éd.), Didactique en construction, constructions des didactiques, 2013

FELOUZIS GEORGES, HANHART SIEGFRIED (Éd.), Gouverner l'éducation par les nombres ? Usages, débats et controverses, 2011

FILLIETTAZ LAURENT, SCHUBAUER-LEONI MARIA-LUISA (Éd.), Processus interactionnels et situations éducatives, 2008

HOFSTETTER RITA, SCHNEUWLY BERNARD (Éd.), Le pari des sciences de l'éducation, 2001

HOFSTETTER RITA, SCHNEUWLY BERNARD (Éd.), Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation, 2009

LEUTENEGGER FRANCIA, SAADA-ROBERT MADELON (Éd.), Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation, 2002

LUSSI BORER VALÉRIE, DURAND MARC, YVON FRÉDÉRIC (Éd.), Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation, 2015

MAULINI OLIVIER, MONTANDON CLÉOPÂTRE (Éd.), Les formes de l'éducation: variété et variations, 2005

MERHAN FRANCE, RONVEAUX CHRISTOPHE, VANHULLE SABINE (Éd.), Alternances en formation, 2007

MORO CHRISTIANE, RICKENMANN RENÉ (Éd.), Situation éducative et significations, 2004

MOTTIER LOPEZ LUCIE, FIGARI GÉRARD (Éd.), Modélisations de l'évaluation en éducation. Questionnements épistémologiques, 2012



Valérie Lussi Borer, Marc Durand, Frédéric Yvon (Éds)

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.deboecksuperieur.com

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

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

Sommaire

| Introduction Analyser le travail pour former les professionnels de l'éducation ? Valérie Lussi Borer, Frédéric Yvon & Marc Durand | 7 |
|---|-----|
| 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 | 33 |
| Analyse de l'activité et formation des cadres scolaires Frédéric Yvon | 49 |
| 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 | 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 Janine Rogalski & Aline Robert | 95 |
| Analyse du travail <i>pour</i> la formation et <i>en</i> formation de formateurs d'enseignants *Roland Goigoux & Guillaume Serres | 115 |
| Les interactions entre les enseignants novices stagiaires et leurs tuteurs : former des enseignants à partir des règles de métier Sébastien Chaliès & Stefano Bertone | 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 Laurent Filliettaz & Dominique Trébert | 161 |
| Vidéoformation « orientée-activité » : quelles utilisations pour quels effets sur les enseignants ? Simon Flandin, Serge Leblanc & Alain Muller | 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 Valérie Lussi Borer & Luc Ria | 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 reviendrons. 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 interprétatifs 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 lecons 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 du 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 du 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 ergonomigue 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 guestions 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 guelgue 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 émergeant 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 présupposés 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 systématicité 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 interpénétrés, 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 culturaliste, **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 efficients. 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. Noulin (Eds), *Traité d'ergonomie* (pp. 275-288). Toulouse : Octarès.

Clot, Y. (2008). Travail et pouvoir d'agir. Paris : Puf.

Dadoy, 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. Dadoy, 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 fran- çaise 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, artéfacts, 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 artéfacts 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 généricité 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 nordaméricain, 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 connait 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 technique (Simondon, 1989/2007) et le rôle de la médiation (Steiner, 2010). Selon le postulat énactif (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 nousmêmes (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 entrainait 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 connaitre) la réponse. Lorsque l'élève n'avait pas demandé à être interrogé et que l'enseignante le sollicitait, le questionnement était percu 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 ca 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 enchainement 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'enchainement 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) étai(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 étai(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'enchainement des structures d'interaction a fait apparaître des régularités remarquables. On observait de longues phases d'enchainement des structures QRV : la plus longue duraît 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 enchainements 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 entraineraient – 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 débuter 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.

Table des matières

| Sommaire | 3 |
|---|----|
| Introduction | |
| Analyser le travail pour former les professionnels de l'éducation ? | 7 |
| Valérie Lussi Borer, Frédéric Yvon & Marc Durand | |
| De l'analyse du travail à la formation | ç |
| Première fonction de l'analyse du travail : déterminer le travail | |
| à effectuer | 11 |
| Deuxième fonction : élaborer des tests de sélection | 12 |
| Troisième fonction : améliorer les conditions de travail | 13 |
| Quatrième fonction : former les professionnels | 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 |
| Partie 1. Analyse du travail et conception de formations | 23 |
| Partie 2. Analyse du travail et formation de formateurs | 24 |
| Partie 3. Analyse de l'activité en formation | 25 |
| Partie 4. L'analyse de l'activité comme démarche de formation | |
| et d'intervention en milieu de travail | 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 |
| Philippe Veyrunes | |
| Introduction | 33 |
| Activité collective en classe et culture de métier des enseignants | 35 |
| La « culture de métier » des enseignants | 35 |
| Appropriation et incorporation | 36 |
| L'exemple du cours dialogué | 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 |
| Une conception anthropologique, culturelle et cognitive | |
| des situations éducatives | 43 |
| Une conception renouvelée de l'éducation et de la formation ? | 45 |
| Références bibliographiques | 46 |
| | |
| Analyse de l'activité et formation des cadres scolaires | 49 |
| Frédéric Yvon | |
| 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 dy turnell at concention dans le cadre de vechandres technologieuse | |
| Analyse du travail et conception dans le cadre de recherches technologiques en formation : illustration sur le terrain de la radiologie médicale | 71 |
| Germain Poizat, Marie-Charlotte Bailly, Laurence Seferdjeli | / 1 |
| • | |
| & Annie Goudeaux | 72 |
| Le cas d'une recherche dans le domaine de la radiologie médicale | 72 |
| Constitution d'un espace d'intéressement et convergences | 72 |
| des intérêts | 73 |
| Enjeux pour la profession et enjeux de recherche : | 72 |
| le niveau des décideurs | 73 |
| Enjeux pour les acteurs et modalités de participation : | |
| le niveau des TRM | 74 |
| Analyse et modélisation du travail de TRM | 74 |
| Analyse et modélisation du travail des TRM en radio-oncologie | 75 |
| Constitution et animation d'un groupe intermédiaire de conception | 78 |
| Quels enseignements pour les recherches technologiques en formation ? | 81 |
| La mise en œuvre d'enquêtes collaboratives | 81 |
| La conduite de projet | 82 |
| Rôle et place des modèles | 82 |
| Les possibles ouverts en termes de formation des techniciens | |
| en radiologie médicale | 83 |
| Former à partir d'un modèle non clivé de l'activité des TRM | 84 |
| Développement d'une plateforme de vidéo-formation au matching | 85 |
| Mise en place d'un laboratoire du changement | 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 |
| Janine Rogalski & Aline Robert | |
| Introduction | 95 |
| Outils conceptuels de psychologie ergonomique et de didactique | |
| professionnelle | 97 |
| Le modèle de double régulation de l'activité en psychologie | |
| ergonomique | 97 |
| Didactique professionnelle, dynamique du développement | |
| et médiation du formateur | 99 |
| Double approche et zoom sur l'activité de l'enseignant – les recherches | 100 |
| La Double approche didactique et ergonomique pour analyser | |
| les pratiques des enseignants | 100 |
| Apprentissages mathématiques des élèves et activités des enseignants | 102 |
| Liens recherches-formation de formateurs, et partis pris | 104 |
| Un exemple de formation de formateurs d'enseignants | |
| en mathématiques inspirée de la théorie | 105 |
| Description du dispositif de la première année de la formation | |
| de formateurs et des activités des participants | 105 |
| Objectifs et difficultés spécifiques de la formation de formateurs : | |
| réponses apportées | 107 |
| Déroulements et mise en jeu en séance de formation d'un travail | |
| s'appuyant sur les ZPDP des participants | 109 |
| Conclusion | 110 |
| Références bibliographiques | 111 |
| 0 1 1 | |
| Analyse du travail <i>pour</i> la formation et <i>en</i> formation de formateurs | |
| d'enseignants | 115 |
| Roland Goigoux & Guillaume Serres | |
| 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 |
| Nos objectifs et nos justifications | 120 |
| Notre dispositif | 124 |
| Un exemple : identifier les buts que se donnent les enseignants | 125 |
| Apprendre à conseiller les enseignants débutants | 127 |
| Nos objectifs et nos justifications | 127 |
| Premier exemple de dispositif : construire des repères | |
| sur les enseignants débutants | 128 |
| Deuxième exemple : interroger les pratiques traditionnelles de conseil | 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 |
|---|-----|
| Sébastien Chaliès & Stefano Bertone | |
| Introduction | 137 |
| Cadre théorique | 140 |
| Première hypothèse auxiliaire : travailler et se former nécessitent | |
| de s'engager dans un double régime de réflexivité | 141 |
| Deuxième hypothèse auxiliaire : toute formation repose | |
| sur des activités consubstantielles d'enseignement-apprentissage | |
| de règles | 142 |
| Méthode | 144 |
| Étape 1 : création des conditions scientifiques de l'étude | 144 |
| Étape 2 : création des conditions scientifico-professionnelles | |
| de l'étude | 145 |
| Étape 3 : recueil et traitement des données | 146 |
| Étape 4 : progression scientifique et technologique du programme | 147 |
| Résultats | 148 |
| 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 | 148 |
| 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 | 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 |
| Laurent Filliettaz & Dominique Trébert | |
| 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 |
| La transition comme activité temporellement ordonnée | 169 |
| La transition comme objet de coordination | 170 |
| La transition comme rituel interprétable par les enfants | 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 |
| Simon Flandin, Serge Leblanc & Alain Muller | |
| Introduction | 179 |
| Un programme de recherche empirique et technologique | |
| en vidéoformation des enseignants | 181 |
| Synthèse des études | 182 |
| Mise en relation de l'activité visionnée et de l'activité/expérience | 400 |
| de l'utilisateur | 183 |
| Processus de transformation | 185 |
| Environnements de formation | 187 |
| Méta-modèle d'analyse de l'utilisation de films issus du travail réel | 400 |
| en formation | 189 |
| La vidéo comme « objet temporel » pour s'immerger dans, simuler, | |
| imaginer le travail en formation | 189 |
| Voir le « travail réel » comme un processus de renormalisation | 4.00 |
| de l'activité d'enseignement | 192 |
| Conclusion | 195 |
| Références bibliographiques | 195 |
| ET D'INTERVENTION EN MILIEU DE TRAVAIL L'intervention-recherche en milieu de travail enseignant comme moyen | |
| de formation | 201 |
| Marie-Christine Felix & Frédéric Saujat | |
| Une intervention à visée de formation : dispositif et présupposés | |
| théoriques et méthodologiques | 201 |
| L'autoconfrontation et ses effets | 206 |
| Autoconfrontations simple et croisée | 206 |
| Retour au collectif élargi | 211 |
| Discussion Références hibliographiques | 213 |
| Références bibliographiques | 216 |
| Concevoir et expérimenter un laboratoire d'analyse vidéo de l'activité | |
| enseignante au sein d'un établissement scolaire | 219 |
| Valérie Lussi Borer & Luc Ria | |
| Introduction | 219 |
| Cadrage théorique | 220 |
| Partir du travail réel pour concevoir la formation | 220 |
| Former à et par l'analyse de l'activité | 221 |
| Différents niveaux de relation à l'activité | 221 |
| L'enquête inter-objective sur l'activité comme médiation | 222 |
| Démarche de recherche : récolte des données | 223 |
| Résultats et discussion | 224 |
| Année 1 (2012-2013) : enregistrement d'images/confrontation | |
| | |
| individuelle et analyse collective à travers les trois niveaux de relation à l'activité | 225 |

| Effets suscités par les modalités de formation introduites | |
|--|------------|
| en 2012-13 | 227 |
| Année 2 (2013-2014) : développement des modalités | |
| de formation axées sur le collectif | 229 |
| Effets suscités par les modalités de formation introduites | |
| en 2013-14 | 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 | 222 |
| Conclusion | 233 236 |
| | |
| Références bibliographiques | 237 |
| Conclusion | |
| Formation et analyse du travail dans le champ de l'éducation | 239 |
| Marc Durand | |
| Configuration des recherches en analyse du travail dans une visée | |
| de formation | 240 |
| Un intérêt pour les transformations de l'activité de travail | 241 |
| Des enquêtes coopératives | 242 |
| Des apports spécifiques de ce courant en éducation ? | 243 |
| Analyse du travail et éducation : un rapprochement fécond ? | 244 |
| Activité d'enseignement et/ou activité didactique ? | 246 |
| Sciences de la formation et du travail : convocations mutuelles ? | 248 |
| Un ensemble de métiers tenus par un idéal éducatif ? | 249 |
| Métier et culture de métier | 250 |
| L'analyse du travail et la formation dans un contexte | |
| de professionnalisation | 252 |
| Un champ de l'éducation ? Un idéal éducatif ? | 254 |
| Références bibliographiques | 255 |
| Notices biographiques | 257 |
| Table des matières | 263 |
| Collection Raisons éducatives | 269 |

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) – lean-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 IDIAZABAL, 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 Diion (France) – lacques Méard, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse) – Jean-François Métral, AgroSup Dijon (France) – Nathalie Mons, Universités Grenoble 2 et Diion (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 BEIUNE (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 REMOUSSENARD, 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 TIBERGHIEN, Université Lyon 2 (France) – Claire TOURMEN, AgroSup Dijon (France) – Richard WITTORSKI, Université de Rouen (France).



Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation

ans cet ouvrage dialoguent des chercheurs qui ont opté pour une démarche d'analyse du travail dans une visée de formation. Pour ce faire, ils se sont inspirés des concepts et méthodes des sciences du travail et les ont adaptés à de nouveaux objectifs : susciter chez les acteurs éducatifs des apprentissages et un développement professionnels en s'appuyant sur une description clinique et concrète de l'activité en situation. Les acteurs n'entrent ainsi plus dans la profession par des savoirs ou par le seul retour réflexif, mais par une construction médiatisée de l'activité professionnelle réalisée.

Pourquoi et comment ces chercheurs expliquent-ils leur recours aux méthodes développées dans les sciences du travail ? En quoi les sciences du travail permettent-elles de (re)penser la formation en termes d'espaces ou environnements, d'objets, d'outils, de pratiques de formation ? Quelles répercussions une formation privilégiant une « entrée activité » ou « l'objet activité humaine » pourrait-elle avoir sur la professionnalisation des acteurs et des pratiques éducatives dans le champ de l'enseignement scolaire, de la petite enfance et de la formation des adultes ?

Ces questions sont ici problématisées selon des points de vue théoriques et méthodologiques contrastés. Elles visent à dresser un état des lieux des possibilités et des limites inhérentes à ces convocations du travail et à son analyse en formation professionnelle dans les métiers de l'éducation et de la formation.

VALÉRIE LUSSI BORER, MARC DURAND ET FRÉDÉRIC YVON sont respectivement maître d'enseignement et de recherche, professeur ordinaire et professeur associé à l'Université de Genève.

AVEC LES CONTRIBUTIONS DE :

Marie-Charlotte Bailly, Stefano Bertone, Sébastien Chaliès, Marc Durand, Marie-Christine Felix, Laurent Filliettaz, Simon Flandin, Roland Goigoux, Annie Goudeaux, Serge Leblanc, Valérie Lussi Borer, Alain Muller, Germain Poizat, Luc Ria, Aline Robert, Janine Rogalski, Frédéric Saujat, Laurence Seferdjeli, Guillaume Serres, Dominique Trébert, Philippe Veyrunes et Frédéric Yvon.



