



HAL
open science

Associer les formateurs à la conception de ressources pour leur propre formation : un essai d'analyse d'une coopération orientée-activité

Jean-Claude Mouton, Simon Flandin

► To cite this version:

Jean-Claude Mouton, Simon Flandin. Associer les formateurs à la conception de ressources pour leur propre formation : un essai d'analyse d'une coopération orientée-activité . Travail et apprentissages : revue de didactique professionnelle, 2017, Le formateur face à l'activité et son analyse : enjeux, écueils et perspectives, 17 (1), pp.149-170. hal-01544706

HAL Id: hal-01544706

<https://hal.science/hal-01544706v1>

Submitted on 22 Jun 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Copyright

Associer les formateurs à la conception de ressources pour leur propre formation : un essai d'analyse d'une coopération orientée-activité

Involving trainers in the design of resources for their own training : an analysis of an activity-oriented coopération

Jean-Claude Mouton* & Simon Flandin **

*Aix-Marseille Université, EA 4671, ADEF, ERGAPE

**Université de Genève, Laboratoire RIFT, Équipe CRAFT

Résumé

Sur la base d'une convention entre l'Institut français de l'Éducation (IFÉ) et l'entreprise EDF, une équipe constituée de représentants des deux institutions est intervenue pendant une année au sein de l'entreprise pour la conception d'un environnement numérique destiné à la formation de formateurs. Menée dans une approche ergonomique, l'intervention a demandé plusieurs ajustements (cadres théoriques, cultures des acteurs, commande et demande, pertinence et acceptabilité des méthodes) et a initié et outillé une co-analyse de l'activité des formateurs. Les épisodes les plus significatifs, leur analyse et le modèle d'activité produit sont décrits, ainsi que la manière dont ils ont informé la conception. Nous discutons en conclusion des conditions requises à l'instauration et à l'entretien d'un rapport ouvert entre conception, formation et recherche dans ce type d'intervention.

Mots-clefs : Formation de formateurs, Analyse de l'activité, Conception, Évaluation, Intervention ergonomique.

Abstract

On the basis of an agreement between the French Institute of Education (IFE) and the EDF company, a team consisting of representatives of both institutions intervened during one year within the company for the design of a digital environment for the training of trainers. Conducted in an ergonomic approach, the intervention demanded several adjustments (theoretical frameworks, different cultures, command and demand, acceptability of methods) and has initiated and equipped a joint analysis of the activity of trainers. The most significant episodes, their analysis and the resulting model of activity are described, as well as how they informed the design. We discuss in conclusion the conditions for the establishment and maintenance of an open relationship between design, training and research in ergonomic intervention.

Keywords: Professional development for trainers, Activity analysis, Design, Evaluation, Ergonomics intervention.

Introduction

Si elle sous-traite une partie de la formation de ses employés, EDF grande entreprise française du secteur de l'énergie organise en interne une très grande partie de ses actions formatives. Or elle est confrontée depuis quelques années à une problématique d'importance, relative au trop faible renouvellement de son vivier de formateurs. En effet celui-ci tend à s'amenuiser, sous l'influence de trois principaux facteurs. Le premier facteur est un grand nombre de départs à la retraite au sein de l'entreprise, notamment parmi la génération du « babyboom ». Les formateurs étant nombreux à être d'anciens opérateurs de production repérés pour leur expertise et « promus » dans les services de formation, ces derniers sont particulièrement touchés. Le second facteur est la diminution de l'attractivité des fonctions de formation dans l'entreprise. Ceci explique que le vivier ne se soit pas « automatiquement » reconstitué par le mouvement normal, constant, des employés suivant des aspirations pédagogiques et des ambitions dans les services concernés. Le troisième facteur est la mise en œuvre trop tardive d'une politique volontariste en ressources humaines visant à inverser la tendance par le déploiement de dispositifs spécifiques. Aussi l'entreprise est-elle contrainte d'une part de recruter des formateurs en grand nombre, et d'autre part de former rapidement un grand nombre de formateurs débutants. Pour ce faire, elle s'appuie d'abord et surtout sur un parcours d'« Académie des Métiers », qui conduit les jeunes entrants à des postes en formation, valorisés pour leur avancement de carrière. Ensuite, elle cherche à développer l'innovation en formation de formateurs, afin d'implémenter des dispositifs plus performants pour la professionnalisation de ces derniers.

C'est dans ce contexte particulier que le « Domaine Formation et Développement des Compétences » de la DRH de l'entreprise s'est intéressé à des approches nouvelles alliant notamment technologie et « andragogie ». Selon ces critères, l'approche développée dans le projet NéoPass@ction¹ (Flandin & Ria, 2014 ; Ria & Leblanc, 2011) par l'Institut Français de l'Education (IFÉ, par la suite) s'est avérée prometteuse pour l'entreprise, bien que fondée sur l'analyse du travail des enseignants et non de celui des formateurs. L'IFÉ a donc été sollicité et a accepté de conduire un projet innovant de conception de ressources de formation de formateurs. Cet article décrit les étapes de cette collaboration et notamment : l'instruction et la

¹ Plateforme de formation en ligne « NéoPass@ction » de l'Institut Français de l'Education de l'ENS de Lyon : neo.ens-lyon.fr

co-construction de la demande, l'analyse du travail *in situ*, la modélisation d'un enjeu critique, et les choix de conception de ressources afférents.

Au regard de la thématique du dossier, cette contribution tente d'élargir la question de l'instrumentation par les formateurs. En effet, la co-construction d'un outil pour la formation *in situ* par l'analyse du travail présentée ici contribue à dévoiler une difficulté de l'activité des formateurs dans le contexte de cette entreprise, cette difficulté étant documentée pour devenir par la suite une ressource pour la formation.

Enfin, la discussion questionne cette opération comme exemple d'un rapport ouvert entre recherche, intervention, conception et formation : bien que loin d'être impensé en ergonomie, il nous semble pouvoir être davantage décrit, mieux instrumenté et plus souvent conceptualisé dans les recherches.

1- Une intervention en milieu de travail pour produire des ressources pour la formation

Dans cette partie, après avoir présenté la plateforme Néopass@ction et le projet de recherche sous jacent à l'origine de la commande formulée par des responsables de formation d'EDF, nous aborderons les étapes de la contractualisation de ce projet. Notamment la nécessaire acculturation théorique et professionnelle réciproque entre les intervenants de l'IFE et les formateurs de l'entreprise pour pouvoir proposer une approche par l'analyse de l'activité.

Nous montrerons que la co-production d'une ressource à partir de l'analyse de l'activité peut se trouver contrariée par une demande d'expertise non plus sur l'élaboration de l'outil mais sur l'activité elle-même.

1-1 Les caractéristiques de l'approche développée initialement dans le projet Néopass@ction

Parmi les programmes de recherche pilotés par l'IFÉ, « Professionnalité Enseignante » a la particularité d'articuler une visée épistémique de compréhension de l'activité enseignante

et de son développement et une visée transformative des pratiques de formation initiale et continue. Dans ce cadre, les projets menés consistent à produire conjointement (i) des savoirs sur l'activité des enseignants au travail et en formation (e.g. Ria, 2009, 2012), (ii) des principes et critères de conception de dispositifs de formation (e.g. Flandin, Leblanc & Muller, 2015), (iii) des ressources, notamment basées sur des exemples-types vidéoscopés (Flandin, Auby, & Ria, 2016), et (iv) du développement individuel et collectif parmi les participants aux recherches (e.g. Flandin, 2015). Ce projet a permis l'implémentation en septembre 2010 de « Néopass@ction », une plateforme numérique en ligne dite de « vidéoformation² » proposant aux enseignants débutants du premier et du second degré, ainsi qu'à leurs formateurs, un ensemble de ressources à visée de formation. Ces ressources consistent en des situations de travail d'enseignants débutants vidéoscopées, organisées, commentées et analysées (i) par les enseignants eux-mêmes, individuellement (autoconfrontation) ou dans un collectif (autoconfrontation croisée), (ii) par leurs pairs débutants et chevronnés (alloconfrontation), et (iii) par des chercheurs. Des textes proposent des compléments d'information (inscription contextuelle de la situation) et d'analyse (aide à la compréhension des ressources et à la conceptualisation).

La conception de ces ressources est continuée depuis 2010 par différentes équipes mobilisant toutes une approche centrée-activité consistant à décrire des situations de travail réel des enseignants débutants et à les documenter par des points de vue différents voire contradictoires, cela afin d'encourager chez les enseignants débutants plusieurs activités « prometteuses de développement » (Ria & Leblanc, 2011) : (i) reconnaître les situations professionnelles proposées et se reconnaître dans les manières de faire et les discours de leurs pairs relatifs aux obstacles à surmonter, (ii) se déculpabiliser face à la difficulté ordinaire des entrants dans le métier, (iii) vivre des expériences par procuration loin de l'urgence et du stress du travail quotidien, pour anticiper des scénarios non rencontrés jusque-là en « capitalisant » l'expérience de pairs, et (iv) regarder les situations et les commentaires de manière distanciée pour évaluer la pertinence de différentes modalités d'intervention et peut-être expérimenter celles-ci dans leurs propres interventions.

Initialement intéressée par la composante « vidéoformation » de ce projet, la maîtrise

² Nous utilisons le terme « vidéoformation » selon l'acception la plus large de « formation mobilisant des ressources vidéos », sans forcément conférer aux ressources vidéos une vertu intrinsèquement formative, ce que le terme pourrait suggérer.

d'ouvrage EDF a donc été sensibilisée aux enjeux d'une approche centrée-activité en formation, dont la vidéo est un instrument privilégié mais non essentiel.

1-2 Une convention comme système de ressources et de contraintes

Nous ne détaillons pas ici les discussions ayant abouti à la convention pour la conception et la réalisation d'un prototype de « vidéoformation » pour la formation des formateurs – nommé « EDFpass » ; en revanche, nous attachons ici une importance particulière au contenu de ce qui a constitué la demande, dans le sens donné par l'ergonomie de langue française (Wisner, 1995). En effet pour éviter le risque d'un malentendu entre le demandeur et l'intervenant, il convient que l'analyse de la demande aboutisse à une contractualisation notamment pour éviter que les exigences du demandeur dépassent les savoirs et le niveau des mises en oeuvre disponibles.

Indiquons tout d'abord que la convention a entériné « *une prestation de service ayant pour objet la réalisation par l'IFÉ d'un dispositif numérique de formation de formateur du type de celui réalisé pour le ministère de l'Education Nationale dénommé NéoPass@ction ...* ». Il s'agissait donc de concevoir un prototype visant à être testé avec un prolongement possible, en cas de validation, par une production à plus grande échelle. La durée pour la conception et la réalisation a été fixée à un an (de mars à avril de l'année suivante). Un accord a été trouvé assez rapidement sur la constitution d'une équipe de conception et de production associant des acteurs des deux structures contractantes. Cette option de constituer une équipe pluri-catégorielle chargée de la conception et de la réalisation du prototype visait (i) à permettre à EDF de suivre le déroulement de la production et (ii) faciliter l'accès aux lieux et aux personnes dans un domaine de sûreté et de confidentialité tel que celui du nucléaire.

L'option s'est avérée pertinente au regard de nos options méthodologiques de recherche concernant l'implication des acteurs dans la production de ressources dont ils seront ou pourront être bénéficiaires (Flandin & Ria, 2014 ; Mouton, 2007 ; Mouton & Heurtebize, 2012, 2014, 2015). Elle nous a permis d'élaborer un « cadre méthodologique de production de ressources » (Faïta & Viera, 2003), un « espace-temps » intégrant l'autoconfrontation des acteurs mais bien plus étendu qu'elle, permettant de solliciter l'expérience des professionnels en créant plusieurs contextes d'explicitation des significations et de discussions collectives. Ces discussions parfois discordantes facilitent l'enchaînement

des répliques entre les protagonistes, ainsi qu'un affranchissement aux formes convenues d'énoncés. Ce cadre est le lieu et le temps d'une *activité sur l'activité* (Amigues, Faïta et Saujat, 2004) permettant à des thèmes actualisés en énoncés concrets – au sens de Bakhtine – d'émerger et de se développer dans les échanges ; un cadre structurant un milieu de production de ressources où la constitution d'un groupe multi-catégoriel de volontaires (Mouton & Felix, 2014) est une condition essentielle.

Pour différentes raisons pratiques liées à la faisabilité du projet, il a été décidé, dans le cadre de la convention, que le projet serait conduit dans un service de formation implanté sur un site de production nucléaire, tout en visant une pertinence générique vis-à-vis de la formation de formateurs. Par ailleurs, des phases dans la réalisation de ce prototype ont été établies en annexe de la convention. Il a ainsi été prévu : (i) une phase d'acculturation mutuelle entre les intervenants des deux institutions avec pour ceux de l'IFE une priorité à faire connaissance à la fois avec le milieu de travail et avec les formateurs volontaires pour participer ; (ii) une phase de « *captation des images de formation de formateurs débutants* » complétée par « *des entretiens compréhensifs* » durant laquelle se feront la sélection et l'agencement des matériaux par « *une équipe d'experts de l'IFE et d'EDF* » ; (iii) la mise en ligne de la ressource produite, à disposition des formateurs d'EDF. Il est à signaler le souhait de la DRH EDF qu'il soit demandé également aux intervenants de l'IFE de se comporter comme experts pour « *établir un diagnostic et étudier les effets induits par les démarches adoptées (par les formateurs EDF)* » mais également de produire « *une analyse des concepts et des gestes professionnels des formateurs* ». Nous verrons plus avant que cette double mission a compliqué sur le plan méthodologique la production de la ressource EDFpass.

La convention a donc été établie par les responsables des deux institutions et a défini une commande de production d'une ressource avec des modalités de réalisation. Dans cette configuration de prescription descendante (Daniellou, 2002), la participation des futurs utilisateurs potentiels n'ayant pas encore été organisée, ni d'ailleurs celle de l'ensemble des acteurs de la conception et de la réalisation du prototype.

1-3 Dépasser des présupposés théoriques différents, trouver les points d'accord, opérer des choix méthodologiques

Conformément aux choix opérés par les deux institutions et actualisés dans la convention, une équipe s'est constituée en intégrant des acteurs des deux institutions. Pour EDF deux formateurs de formateurs et deux cadres formateurs ont participé à toutes les phases de conception et de développement de ce prototype de plateforme ; pour l'IFE, trois intervenants-chercheurs. Pour ces derniers les potentielles incompatibilités théoriques (cours d'action, clinique de l'activité / ergonomie de l'activité, didactique professionnelle – voir Durand, 2009) ont été dépassées, comme dans le projet NéoPass@ction, par la définition d'un cadre pragmatique de conception et de production de cette ressource fondé sur des principes communs : (i) le choix d'une « entrée activité » héritée de l'ergonomie de langue française, avec une analyse basée sur l'observation des situations de travail ordinaires, habituelles et accordant le primat à la subjectivité des acteurs (Barbier & Durand, 2003) ; (ii) une conception du travail qui ne se réduit pas à l'exécution de ce qui est prescrit (Wisner, 1995) mais qui consiste avant tout à surmonter des obstacles qui n'ont pas été formalisés dans la prescription, obstacles qui constituent typiquement des épreuves parfois coûteuses pour les débutants et qui peuvent parfois mettre en difficulté les professionnels expérimentés ; (iii) le rejet d'une approche surplombante guidée uniquement par des catégories préconstruites par la recherche pour analyser les situations de travail, au profit d'une approche compréhensive située (Veyrunes, Bertone, & Durand, 2003).

Les formateurs EDF du secteur du nucléaire n'étant pas, pour la plupart familiers des concepts et des méthodes de l'analyse du travail (contrairement à ceux issus du champ de la psychologie sociale, fréquemment convoqués), la collaboration nécessitait une acculturation réciproque, préalable ou au moins concomitante à une intervention conjointe.

1-4 Une approche par l'analyse de l'activité contrariée par la demande ?

La convention a établi une double demande : (i) produire des ressources « de type NéoPass@ction », mais également (ii) apporter une expertise dans la lecture des situations de formation proposées à EDF dans le secteur du nucléaire. L'identification par l'entreprise EDF d'un savoir-faire de l'IFE dans le domaine de la formation comme nous l'avons mentionné précédemment a conduit les responsables de la DRH à vouloir articuler une production de ressource et une expertise relative aux formations proposées. Mais cette double demande a fortement compliqué les options méthodologiques proposées par les intervenants de l'IFE qui

supposent notamment de pouvoir s'inscrire dans une co-analyse de l'activité de travail nécessitant une réciprocité entre professionnels et intervenants où chacun est co-auteur du processus. Les conditions de mise en place d'une expertise en parallèle modifient complètement les rapports sociaux voire les rapports à l'objet de l'activité. La mise en mots de l'expérience des professionnels à propos de leur travail et la prise en compte de cette parole dans un dispositif de production de ressources impliquant conjointement les acteurs et les intervenants dans une réelle co-analyse ne fonctionne pas ou mal dans une relation "surplombante". Par ailleurs cela suppose également que cette parole, loin d'être suspectée, soit considérée comme une pensée qui se réalise. Ainsi, dans une perspective historique et culturelle de l'approche des faits et des milieux sociaux, il est fondamental de s'intéresser « ...non seulement à ce que les gens font réellement, mais aussi à ce qu'ils disent qu'ils font, et à ce qu'ils disent des raisons qui les ont poussés à faire ce qu'ils ont fait (...) prendre en compte ce que les gens disent de ce que les autres font et les raisons qui les y ont poussés. Par-dessus tout, elle doit s'intéresser à ce que les gens disent du monde où ils vivent. » (Bruner, 1991, p. 30), ce qui est contradictoire avec une expertise qui se doit de rendre un avis, donner une estimation.

Nous avons donc notamment conçu notre intervention ergonomique comme l'occasion d'une mise en mouvement des situations de travail pour les professionnels, occasion de dire et discuter leurs expériences vécues. Nous verrons plus loin comment le problème de la double demande a pu être dépassé lors des regroupements de l'équipe de production de ressources en osant notamment le débat et la controverse à propos de la commande.

1-5 Intervenir et produire des ressources

Les choix méthodologiques opérés pour cette production de ressource nous ont conduits à agir auprès des professionnels en captant des images, en observant leur travail, en conduisant des entretiens, donc en perturbant, en déstabilisant le milieu et les acteurs. Ces perturbations créent un nouveau milieu dans lequel s'agencent de nouveaux rapports entre le professionnel et l'objet de son travail (Daniellou, 1992). La question de la relation entre intervention et production de ressources est une question méthodologique en ce qu'elle intègre dans l'analyse la demande exprimée par des formateurs et des cadres formateurs, sans laquelle la production de ressource ne pourrait se réaliser. L'activité analysée est avant tout un

objet de pensée pour les participants, aussi, loin de les exclure la production associée des professionnels à des chercheurs dans un processus de co-analyse qui fait que les ressources produites et validées par l'équipe de production sont co-construites. Il y a production de ressources mais ces ressources sont produites en même temps que l'identification de difficultés ou de questions non traitées. Cette démarche se réfère entre autre à la rupture opérée et théorisée par Oddone (1951) au sein de collectifs appelés « *petites communautés scientifiques d'un type nouveau* ». Ces communautés visent à dépasser la dimension subjective individuelle en reconnaissant la validation collective comme « *un processus psychologique fondamental* ».

Le projet de faire du collectif de travail et de chaque individu des co-acteurs du processus de connaissance est un enjeu méthodologique fort. Ce n'est d'ailleurs pas le seul enjeu attaché à ce type de démarche qui fait émerger de nombreux problèmes à résoudre et dont les solutions ne peuvent être inventées et durablement mises en œuvre que par les collectifs de travail eux-mêmes (Clot & Faïta, 2000). Nous faisons l'hypothèse que cette démarche est une alternative à une production de ressources qui offrirait l'illusion d'une bonne pratique idéale et efficace, en visant plutôt à montrer la complexité des situations de travail et du système de rapports qui s'établit entre le professionnel, l'objet de son activité et ceux qui sont engagés sur le même objet.

1-6 De la commande institutionnelle à la demande des formateurs

Les premières rencontres de l'équipe ont été l'occasion de débattre sur la demande et l'interprétation que chacun pouvait en faire et nous ont conduits à préciser les termes et à distinguer la commande (ex-demande) formalisée dans la convention signée par les responsables des deux institutions, de la demande, ce que les professionnels volontaires engagés dans cette production de ressource attendaient de cette dernière. La mise en débat a été essentielle pour aborder les inquiétudes relatives à cette commande notamment en lien avec le contexte tendu lié au recrutement massif d'agents : et si ce prototype de ressource n'était en définitive que la première étape d'un projet plus vaste de vidéos supposées « apprenantes » visant à « dématérialiser » la pédagogie et à remplacer les formateurs par des dispositifs à distance en autonomie ? Leur réticence initiale à participer à ce qui allait contribuer à les remettre en question dans leur fonction était légitime, tout comme la méfiance envers le statut « d'expert » annoncé à propos des intervenants de l'IFE qui a constitué un

obstacle supplémentaire qu'il a fallu surmonter.

Ce qui nous a permis de dépasser cette phase critique est ce que nous appelons un effet du genre professionnel. La confiance qui s'est instaurée entre les membres de l'équipe de production de ressources, les formateurs et les cadres rencontrés au cours des enregistrements n'est pas à prendre dans le sens ordinaire mais dans son sens anthropologique et psychologique. En suivant Mauss (1950) qui l'aborde pour l'apprentissage, nous la caractérisons dans le cadre d'un travail collectif comme la reconnaissance réciproque de l'efficacité de chacun dans ce qu'il a affaire. L'un des principaux supports d'élaboration de cette confiance a été l'actualisation par chacun des participants du genre professionnel « formateur » dans nos échanges, de « *la partie sous-entendue de l'activité est ce que les travailleurs d'un milieu donné connaissent et voient, attendent et reconnaissent, apprécient ou redoutent.* » (Clot, 1999, p.34). La fonction du genre peut être comparée à ce que dit Bruner (1996) à propos de la culture qu'il compare à *un outillage* qui nous permet de construire les milieux dans lesquels nous vivons mais aussi d'évaluer nos actions et d'anticiper les résultats de ces actions. L'étape décisive dans l'histoire de l'équipe de production de ressource pour engager un véritable travail de co-analyse a été la reconnaissance mutuelle et en particulier pour les intervenants de l'IFE comme étant des gens du métier, des formateurs de professionnels et pas seulement des chercheurs ou des experts. Ce sont les discussions entre nous sur les normes à propos des actes, des attitudes, des savoir-faire mais aussi des façons de faire, des savoir-dire mais aussi des façons de dire, les « trucs », les « ficelles » qui ont engendré ce que nous appelons un effet du genre. Les expressions employées pour signifier les choses ont dû être ajustées car en effet les « parler » professionnels participent du genre. Chaque professionnel, en plus des termes techniques, utilise des expressions spécifiques pour dire, décrire, raconter. Une sorte d'argot professionnel qui sert à transmettre les codes aux débutants, à les rappeler aux anciens, à réactiver le genre sur le lieu de travail mais aussi en dehors. Cette confiance installée, une de nos principales préoccupations en tant qu'intervenants IFE a été de défendre l'idée directrice selon laquelle l'innovation en formation ne réside pas forcément dans une surenchère de nouvelles techniques « à la mode », ou de concepts « mous » ou mésinterprétés, tels qu'« andragogie », « apprenance », « génération Y » ou encore « digital natives ». Nous avons proposé l'expérience d'une inversion méthodologique qui consiste à partir de l'activité de travail réel et non de savoirs académiques pour élaborer des ressources de formation (Pastré, Mayen, & Vergnaud, 2006).

Et c'est en faisant l'expérience de méthodes qui aident à réinterroger le quotidien et à saisir de nouvelles idées que les intervenants EDF se sont progressivement intéressés au cadre proposé. Néanmoins, il a fallu pour cela faire accepter le principe d'enregistrement vidéo des situations réelles de travail comme support de débat, ce qui constitue un obstacle régulièrement documenté (Flandin, sous presse).

Les conditions de faisabilité (organisation, logistique) et d'acceptabilité (confidentialité, bienveillance, non-évaluation, droit inconditionnel de regard et de retrait) étant réunies, deux situations de formation ont été enregistrées en septembre : une séance sur un site de formation EDF co-animée par une formatrice débutante et un formateur plus expérimenté, puis une session de formation de formateurs animée par deux formateurs très expérimentés sur le site de l'IFE. Ces données d'observation ont été complétées par des données d'entretien d'autoconfrontation. L'autoconfrontation a consisté à présenter individuellement à l'acteur l'enregistrement vidéo de son comportement et à lui proposer de décrire et expliciter son activité à partir de ce support, en interrompant le déroulement des images lorsqu'il le souhaite. L'intervieweur se donnait aussi la possibilité d'interrompre le film pour attirer l'attention de l'acteur sur un point particulier. L'autoconfrontation visait l'explicitation du point de vue des interviewés : ils étaient accompagnés dans le visionnement de leur comportement et de leurs interactions et invités à commenter, à chaque moment significatif pour eux ou pour le chercheur, leur expérience vécue (c'est-à-dire leurs actions, leurs perceptions, leurs préoccupations, leurs attentes, leurs savoirs, leurs ressentis). Dans un second temps, il pouvait aussi leur être proposé de produire une réflexion sur l'activité passée, selon l'objectif poursuivi. Les entretiens d'autoconfrontation étaient conduits par les intervenants IFE mais ont parfois été suivis d'une phase d'entretien de débriefing conduite par un intervenant EDF, et visant plutôt à identifier avec l'acteur des leviers de réussite et de progrès vis-à-vis des objectifs poursuivis.

Ces deux types de données combinées (observation et entretien) nous ont permis d'initier une analyse de l'activité finalisée par la conception, que nous décrivons dans la partie suivante.

2- Analyse et modélisation de l'activité pour la conception de ressources

de formation

Nous décrivons dans cette partie les quatre étapes qui ont structuré chronologiquement l'articulation entre l'analyse du travail et les choix de conception de ressources de formation : le repérage d'une situation-événement, l'instruction et la documentation conjointe de l'événement révélateur, la construction d'un modèle de référence pour la conception, et les choix de conception et de sélection des ressources.

2-1 Le repérage d'une situation-événement

L'analyse de l'activité des bénéficiaires devait assurer trois fonctions : (i) révéler des enjeux et situations typiques et/ou critiques de leur travail, (ii) construire les cibles les plus prometteuses pour la formation, et (iii) favoriser l'appropriabilité des ressources livrables. La première étape a donc consisté à identifier un épisode faisant « événement » pour les formateurs, c'est-à-dire prenant pour eux une importance significative, qu'elle soit positive (satisfaction, réussite, bénéfice notable) ou négative (inconfort, échec, mise en danger, etc.). Ainsi conceptualisés, les événements agissent comme des « révélateurs de fonctionnements » (Vaughan, 2001) qui peuvent émerger en situation normale comme en situation dégradée, et indiquer à l'analyste un point de cristallisation de tensions dans/du milieu de travail. Ces événements constituent ainsi des cibles prioritaires pour l'intervention (ou pour la conception de ressources). Un tel événement a émergé lors de la séance co-animée sur le site EDF.

Cette séance n'était pas la première du parcours de formation en chimie suivi par ces stagiaires : d'autres ont précédé c'est pourquoi les formateurs et les stagiaires se connaissaient. Le groupe d'une quinzaine de stagiaires était co-encadré par deux formateurs : Lou³, une débutante (première année d'exercice) et Jean, plus expérimenté (sept années d'exercice). Cette pratique de co-intervention est fréquente pour accompagner les débutants dans leurs fonctions. Conformément au "dossier pédagogique"⁴, Jean et Lou ont débuté cette session en présentant le déroulement prévu pour la semaine qui se terminait par une évaluation sommative, dont il est rapidement question :

³ Les prénoms ont été changés.

⁴ Il s'agit de l'ensemble des documents écrits qui accompagnent le formateur pendant sa formation (consignes, ressources, informations) et qu'il se doit de respecter impérativement. L'élaboration de dossiers pédagogiques fait partie du travail des formateurs.

Jean (debout comme Lou derrière un bureau, face aux stagiaires) : « *Ensuite, heu...le vendredi... le vendredi matin... donc évaluation et synthèse, donc heu... l'évaluation... durera...* (il se tourne vers Lou pour manifestement chercher de l'aide puis il se met les mains sur les yeux)... *ça durera combien de temps... ?* »

Lou (en le regardant, de profil par rapport aux stagiaires) : « *heu... j'sais pas... on n'a pas défini vraiment de...* »

Jean : « *d'accord ! Donc là, sur les deux semaines qui viennent de... de s'écouler, donc là... heu... enfin la capitalisation d'aujourd'hui est un réel appui pour vous, pour vous aider...* »

Pour les observateurs (un intervenant EDF et un intervenant IFÉ) présents en fond de salle cette situation semblait très inconfortable pour les formateurs, dans le sens où les choses ne semblaient pas aller de soi, les silences devenaient pesants, le malaise d'un des deux formateurs était perceptible. Les entretiens menés par la suite avec les protagonistes ont confirmé cette impression.

En premier lieu nous avons procédé à un entretien d'auto-confrontation avec chacun des deux formateurs. La situation créée par l'auto-confrontation a engagé Jean et Lou dans un processus d'abord marqué par la ressaisie de l'activité vécue, qu'on leur proposait de revivre à nouveau, ce qui leur a permis de « *reprendre la main* » sur ce qui leur avait échappé (Clot et Faïta, 2000). Cela a notamment été l'occasion de retisser des fils avec « l'histoire » de la situation. Jean a ainsi expliqué que le module de formation précédent avait fait l'objet d'une évaluation sommative dont stagiaires et formateurs se sont accordés à dire, dans l'intervalle, qu'elle ne s'était pas bien déroulée. En effet, déstabilisée par une évaluation dont la forme avait changé, une grande majorité des stagiaires était repartie avec un ou plusieurs « *axe de progrès* »⁵, ce qui a contribué à détériorer significativement les relations entre stagiaires et formateurs.

Bien que des échanges informels entre les protagonistes pendant l'intersession aient contribué à atténuer les tensions, le point de divergence était resté dans les esprits, et « pesait » sur le climat de ce début de formation. Au cours de l'autoconfrontation Jean a ainsi

⁵ Il s'agit de ce que le formateur donne comme pistes d'amélioration pour ceux qui n'ont pas validé le module de formation.

expliqué comment le passif du module précédent avait influencé le début de la nouvelle session : « *J'étais pas serein... il y avait comme quelque chose qui naviguait dans l'air* ». Il a exprimé une forte inquiétude sur le déroulement de la suite de la formation et notamment à propos de l'évaluation sommative qui devait clôturer également cette formation. Par contraste, la formatrice débutante Lou semblait moins affectée par la situation en portant un regard serein sur le groupe et la formation : « *je pense que ça va mieux pour eux...* ».

Cette situation-événement s'est avérée intéressante pour l'analyse à trois titres : (i) elle a permis de révéler un point de tension fort autour des pratiques et schémas d'évaluation, et en particulier du recours à « l'axe de progrès » par le formateur ; enregistrée, elle a constitué à la fois (ii) un document utile à la poursuite de l'analyse de l'activité, en ce qu'elle pouvait « faire événement » aussi auprès d'autres acteurs susceptibles de le commenter en entretien et (iii) une première ressource de référence pour l'environnement numérique de formation à concevoir.

2-2 Instruire et documenter conjointement l'événement révélateur

La poursuite de la documentation de cette situation s'est faite selon les mêmes procédés que pour la conception de la plateforme NéoPass@ction : à l'aide d'allo-confrontations (confrontation des participants à des traces d'activité vidéo dont ils ne sont pas les acteurs) de formateurs débutants et expérimentés. La situation-événement a été commentée soit dans sa dimension organisationnelle (relative à l'évaluation) : « *on explique mal l'évaluation à EDF... il y a un enjeu de crédibilité pour les formateurs, dont dépend la validité de l'évaluation...* » a par exemple commenté Gérard le responsable d'un service de formation, ; soit dans sa dimension personnelle, comme l'a verbalisé Luc, un formateur expérimenté : « *ils sont en mode dégradé... c'est un grand moment de solitude* ». Tous ont reconnu les difficultés et l'inconfort régulièrement éprouvés dans les situations relatives à l'évaluation telle qu'elle s'organise dans leur service.

Ces réactions et témoignages ont permis, comme pour l'enregistrement de la « situation-événement », à la fois (i) d'instruire plus avant un enjeu évaluatif tendant à se révéler critique dans l'expérience des formateurs et (ii) de conserver des éléments de documentation susceptibles d'être sélectionnés et scénarisés comme des ressources pour la

plateforme. En effet, la multiplication des points de vue, leur mise en débat lors d'allo-confrontations de groupe nous ont permis de comprendre que cet instant très court d'une formation mettant en scène une difficulté d'un ou deux formateurs cristallisait en réalité une problématique vaste. Même si des raisons locales et contextuelles, présentées précédemment, participaient de cette difficulté des formateurs, elles n'épuisaient pas le problème considéré. Les différents témoignages relatifs à cette situation de travail ont montré que l'évaluation cristallisait des enjeux sous-jacents liés à l'histoire et à la culture de l'entreprise, pouvant fortement contraindre l'activité des formateurs, notamment débutants : « *Des grands moments de solitude du formateur... c'est pas facile... on est tenté de faire l'impasse* » a expliqué Luc au sujet de l'assignation des stagiaires à des « axes de progrès ». Nous avons pressenti à ce stade qu'il serait intéressant de restituer ces points de vue dans la plateforme, pour aider les bénéficiaires à mieux appréhender la complexité des enjeux inhérents à l'évaluation telle qu'organisée dans le service de formation.

De surcroît, ce caractère évaluatif « critique » de la formation a également été pointé à l'endroit des stagiaires, au point que les comportements pouvaient être altérés : « *quand on leur parle d'évaluation on arrive à sentir leur anxiété* » a relaté Jordan, un formateur débutant, ou encore « *parfois ils arrivent la peur au ventre* ». Les formateurs pointaient une fluctuation des attentes et des préoccupations des stagiaires et donc une adaptation de leur attitude selon les enjeux perçus : « *l'investissement des stagiaires est plus important quand il y a une évaluation* » (Jordan). Jean assurait pour sa part que « *quand y'a pas d'éval' ça se passe mieux* ». Cette évocation répétée de la relation des stagiaires à l'enjeu évaluatif nous a incités à documenter leur point de vue bien que cela n'ait pas été formellement prévu au préalable. Basile, l'un des stagiaires ayant vécu la situation-événement enregistrée quelques jours plus tôt a accepté d'y revenir en entretien et d'évoquer, à partir de son expérience du moment, le rapport qu'il entretenait plus largement avec le système d'évaluation de son entreprise. « *Alors moi ça me renvoie à des choses de l'enfance, très clairement, moi, j'ai 34 ans mais là je me retrouve comme un gamin de 15 ans... il faut que ce soit carré... parce que c'est une évaluation...* » a notamment indiqué Basile. La conséquence en est que la moindre incertitude décelée du côté des formateurs est susceptible d'amplifier l'inquiétude de leur public et donc de détériorer le climat relationnel.

Les formateurs étaient en définitive confrontés à un tiraillement entre deux

conceptions relatives à l'évaluation en formation : d'une part celle partagée par les formateurs et préconisée par l'institution « *c'est une photo à l'instant T* » résumait Jean, dont l'importance devrait être relativisée, et d'autre part celle plus dramatique qu'en avaient les stagiaires et qui le manifestaient en aparté par des expressions triviales : « *je me suis bouffé un axe !* ». Des investigations complémentaires ont éclairé la conception des stagiaires pour lesquels une évaluation négative peut se traduire par une impossibilité d'exercer certaines missions. Cela pouvait avoir un impact sur le plan individuel, avec une potentielle stagnation du salaire, et sur le plan collectif, avec une limitation de la capacité de l'équipe à se déployer sur des interventions, par manque d'agents qualifiés « *S'ils n'ont pas l'évaluation, ça a un gros impact sur leur métier* » a confirmé Jade, une formatrice débutante. L'instruction du problème a abouti à l'idée selon laquelle l'axe de progrès, pensé par les concepteurs des dispositifs d'évaluation à EDF comme un outil d'évaluation formative, était plutôt perçu par les stagiaires comme la marque d'une sanction préjudiciable à leur carrière. Celui qui portait une décision définitive sur la possibilité d'habiliter l'agent était le manager d'équipe, qui était souvent à l'origine de l'inscription de son subordonné en formation pour développer les compétences de son équipe. En effet, pour pouvoir intervenir dans certains secteurs, espaces, appareillages des centrales les agents devaient avoir validé leur(s) modules de formation, qui attestaient de leurs *capacités*. Néanmoins le manager pouvait tenir compte ou non de l'avis formulé par le formateur : c'est lui seul qui délivrait l'habilitation à son subordonné dont il jugeait de la *compétence*.

Cette incursion rapporté du rôle des managers nous a incités, comme pour les stagiaires, à documenter leur point de vue sur la question. Certains, comme Daniel (manager Sûreté Qualité) qui a accepté de participer à notre démarche, considéraient que « *c'est vrai que ça coûte du temps de mettre en oeuvre les actions complémentaires pour lever un axe. Mais il faut mettre ça en regard du temps gagné plus tard... C'est-à-dire que je préfère passer du temps à lever un axe sur un ingénieur sûreté plutôt que de me retrouver en situation accidentelle avec le même ingénieur sûreté qui va pas être capable d'assurer la redondance sur une action sensible sûreté en plein accident sur l'installation... Parce que là ça va coûter du temps, là...* » Mais d'autres témoignages nous ont permis de comprendre que les managers s'accommodaient parfois assez mal de l'évaluation d'une formation comportant une validation partielle et porteuse d'axes de progrès, cette dernière impliquant pour eux des actions complémentaires contraignantes, et que celles-ci pouvaient être sous-estimées voire

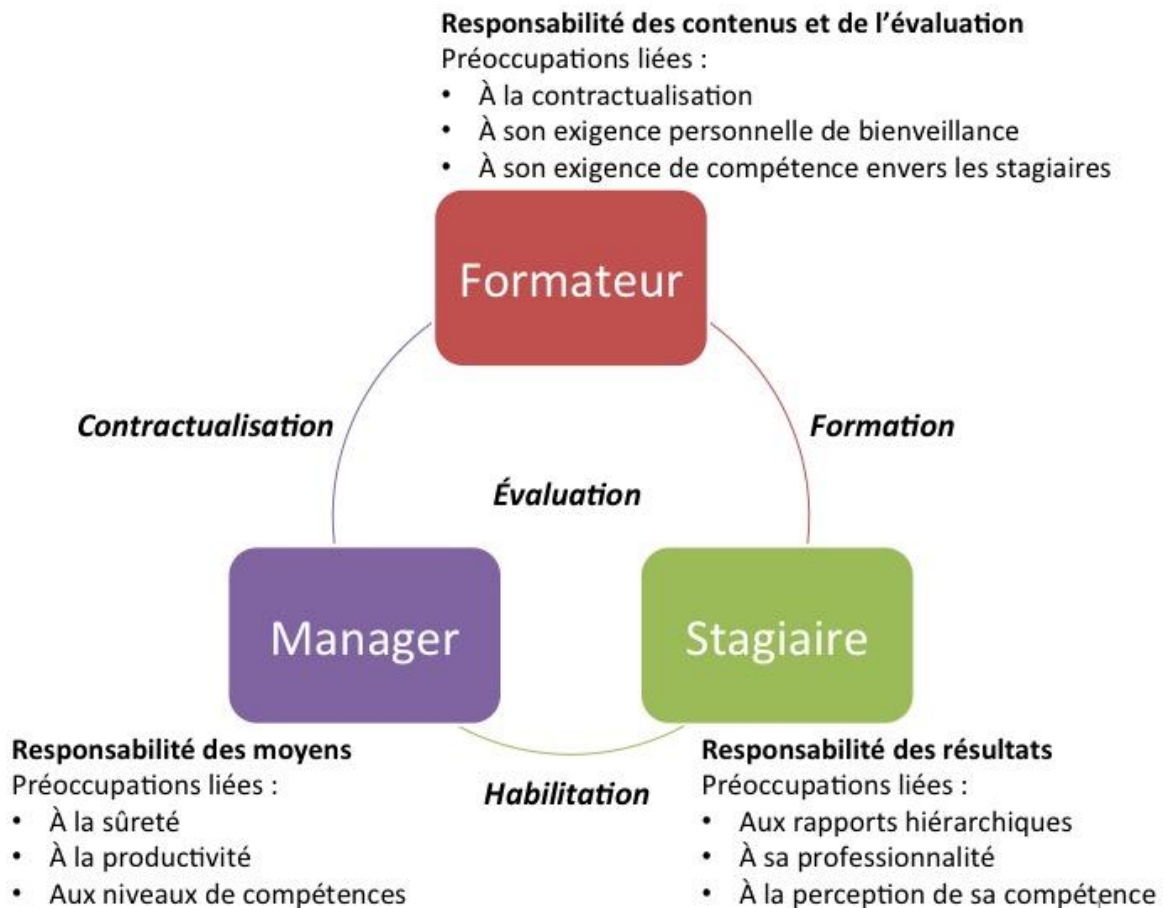
(très rarement) shuntées.

À partir de l'instruction des tensions le constituant, nous avons alors cherché à modéliser cet enjeu typique « intermétier » (formateur / opérateur stagiaire / manager) à EDF, qui bien que s'actualisant de différentes façons selon la variabilité des contextes d'intervention, restait largement partagé pour l'essentiel.

2- 3 La construction d'un modèle de référence pour la conception

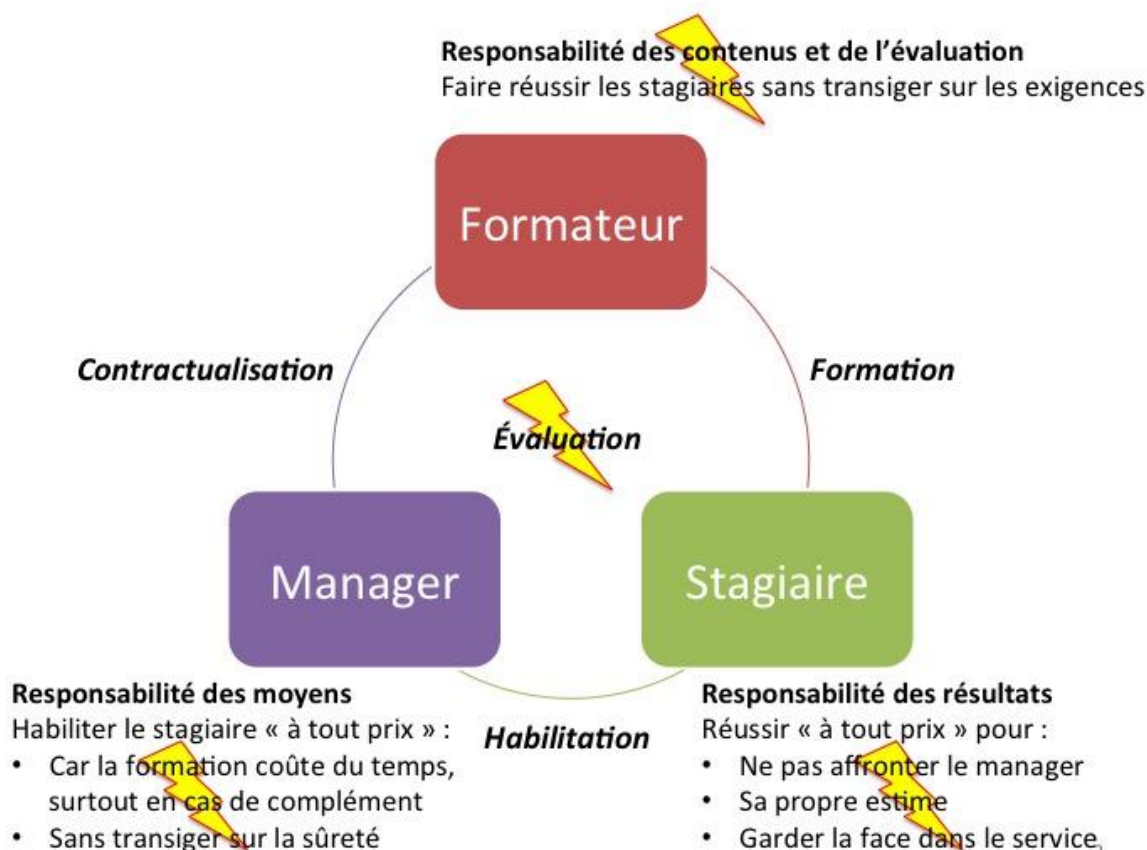
Les investigations menées sur « l'axe de progrès » révèlent un instrument porteur de l'histoire et de la culture de l'entreprise dans le secteur du nucléaire. Pour des questions liées à la sûreté et à la sécurité principalement, une réussite partielle à l'évaluation n'est pas envisageable : *« l'évaluation à EDF c'est 100% parce que si le mec il réussit une fois sur deux et il a bon, moi j'habite à côté de la centrale ça ne me satisfait pas ! »* insistait Gérard (manager d'un service formation). Notre analyse a abouti à un double modèle : de la structure de la relation de service de formation « polarisée » par l'évaluation (Figure 1), et des problèmes afférents rencontrés par les acteurs au sein de cette structure (Figure 2).

Figure 1 : Structure de la relation de service de formation « polarisée » par l'évaluation



Au terme du travail de terrain, l'ensemble des membres du groupe impliqués dans la démarche d'analyse et de conception a validé l'idée selon laquelle la difficulté de Lou et Jean à présenter l'évaluation et ses modalités n'était pas un incident singulier mais qu'elle constituait bel et bien un « symptôme », un « *passage à risque* » comme le qualifiait Luc, d'une problématique du métier de formateur à EDF relative à l'évaluation. Lors des phases d'évaluation l'activité du formateur se révélait traversée par un dilemme : d'une part pratiquer l'évaluation formative dans une entreprise où la culture de la sûreté semble exiger une réponse binaire : acquis / non acquis, et d'autre part prendre en compte les craintes et les attentes des stagiaires relatives à leurs conditions de travail et à leurs évolutions professionnelles.

Figure 2 : Problèmes rencontrés par les acteurs au sein de la structure



Le double modèle d'analyse a servi de base pour la sélection et la scénarisation des ressources de la plateforme.

2-4 Choix de conception et produit de la démarche

Lors du travail de sélection et de scénarisation des ressources de la plateforme par l'équipe de production et à partir du corpus réalisé, le choix du thème de l'évaluation a été unanime. Cela d'autant plus significativement qu'il a été l'occasion de débats animés au sein du groupe, eux aussi enregistrés, et portant plus précisément sur l'objet « axe de progrès » qui s'est révélé être un « cadavre dans le placard » pour le métier, et un « encombrant » de l'activité des formateurs qu'on évite généralement de discuter sérieusement entre professionnels. Le prototype EDFpass a ainsi hérité du titre : « Évaluer : dilemmes de formateur ». La plateforme de formation devait permettre d'aider à une conceptualisation de la complexité du problème par le biais d'une scénarisation à deux « entrées » documentaires :

- premièrement, la documentation de l'axe de progrès conçu par l'institution comme un

outil d'évaluation formative et d'aide à la progression des stagiaires, dans un dispositif de certification dont la responsabilité finale revient au manager (le chef d'équipe), et qui devrait être vécu comme une aide au développement professionnel, « *et pas plus que cela. C'est pas parce que tu reviens avec des axes que c'est la fin du monde* », résumait Luc.

- deuxièmement, la documentation de l'axe de progrès comme objet problématique pour les formateurs qui doivent le « mettre », et le justifier auprès d'autres professionnels (des managers et surtout des stagiaires) pour qui il constitue, différemment mais également, un objet problématique. Cela implique de rendre accessibles le point de vue et les contraintes de ces professionnels aux préoccupations contradictoires : des managers qui ont notamment à composer avec des enjeux de sûreté et de productivité, et des stagiaires, qui peuvent venir à douter de leurs compétences et quitter certaines formations très affectés, avec un sentiment de dévalorisation, en percevant l'axe de progrès comme la concrétisation d'un échec professionnel.

Pour ce faire, nous avons pris une option principale de scénarisation, déjà présente dans le processus de conception de NéoPass@ction, mais que nous avons infléchi. Cette option consistait à multiplier, dans la mesure où ils étaient complémentaires et non redondants, les points de vue sur l'objet critique (débutants, experts, chercheurs). La visée est alors de maximiser les opportunités de saisie et de compréhension du problème par l'utilisateur, avec pour horizon (théorique) l'épuisement des interprétations possibles par les opérateurs pratiquant le métier. L'inflexion innovante que nous lui avons donnée a été d'inclure le point de vue de deux types de bénéficiaire du service de formation (manager et bénéficiaire), afin de respecter le modèle d'activité élaboré par l'analyse, et de renforcer une fonction *configurationnelle* du dispositif. Cette fonction concerne la capacité de la documentation vidéo à rendre compte d'expériences en partie indépendantes (consécution) dans un tout faisant sens (conséquence), lui permettant (i) d'accompagner l'instruction collective et la conceptualisation d'un problème complexe inter-métier ; (ii) d'encourager des processus inférentiels, notamment par l'élévation du niveau d'analyse locale (le cas de Jean et Lou) pour en tirer des leçons plus générales (Soulier, 2006) ; (iii) d'être motrice dans la manière dont la compréhension de l'action va s'efforcer de rattraper sa réussite ou son échec en donnant au sujet l'opportunité de reconstruire de la typicité, de la cohérence et de la

causalité « là où il vivait de la contingence » (Pastré, 1999).

Au-delà de la coopération dans le processus de conception de ressources, il est important de noter que les intervenants d'EDF ont « instrumentalisé » ce travail pour mettre en discussion un problème « récurrent » au sein de l'entreprise. Les propos de Luc, formateur expérimenté responsable d'ingénierie de formation, illustrent bien l'ensemble du problème lors de l'une des dernières rencontres :

« ... c'est qu'elle a été collée sur quelque chose qui est hyper-négatif (comprendre l'utilisation de l'axe de progrès en évaluation)... on a juste mis cette petite pastille positive (notion de progrès) alors qu'en fait il faut creuser dessous et dessous tu t'aperçois qu'il y a beaucoup de boulot, il faut aller au charbon... Qu'est-ce que c'est que les valeurs de l'évaluation chez nous. Et expliquer à des managers, de toute façon ils le savent, expliquer aux différents acteurs que de toute façon pour l'institution si l'on n'est pas en capacité d'évaluer, c'est-à-dire de dire, de renvoyer à un service opérationnel, là tes gars sont pas prêts, va pas les évaluer, va pas... c'est suicidaire pour une entreprise en plus pour nous dans le nucléaire, on peut pas se permettre de fonctionner sans évaluation. Cette évaluation... on est une entreprise où il y a la garantie de l'emploi, ça coûte, on recrute des gens on va compter sur eux sur le long terme, oui... c'est une carrière qu'ils vont dérouler, ça veut dire qu'il faut peut-être comprendre que c'est pas parce que tu reviens avec des axes de progrès que c'est la fin du monde ».

Nous avons là selon nous des traces d'un développement de la situation de production de ressources mais aussi de son l'objet. Nous concevons ces traces comme des effets du cadre méthodologique de production de ressources utilisé lors de cette intervention.

Conclusion

Nous avons fait le choix de présenter le déroulement de ce partenariat dans sa dimension chronologique avec la succession des événements « vainqueurs » en s'inscrivant dans la perspective d'une intervention pour la production d'une ressource selon les choix méthodologiques d'une ergonomie de l'activité. Nous souhaitons rendre compte de l'ensemble du processus pour rester fidèle à notre approche et au cadre fixé par ce numéro

thématique. Les effets d'une intervention ergonomique et ses rapports avec la formation sont étudiés depuis longtemps (Falzon & Teiger, 2004) mais il nous semble qu'au travers de cette expérience quelques questions méritaient d'être posées ou revisitées. Nous en retenons trois :

La première s'intéresse à une alternative au modèle « classique » d'élaboration de ressources pour la formation dans lequel les savoirs, les techniques et les outils sont conçus à distance des situations réelles de travail de ceux qui vont les utiliser. Cette alternative propose une production de ressources pour la formation fondée sur les situations de travail réelles en utilisant les méthodes et les outils de l'analyse du travail en coopération les opérateurs. Elle propose ainsi d'élargir la question de « la mobilisation de ces ressources par des usagers qui n'en sont pas les concepteurs » (cf. introduction de ce numéro spécial) à l'appropriation des modalités de production de ces ressources par les utilisateurs.

La seconde porte sur les contraintes descendantes (du commanditaire) et remontantes (des professionnels de l'entreprise), qui comme nous l'avons vu dans l'exemple présenté, peuvent s'avérer initialement incompatibles avec les choix méthodologiques du prestataire. Nous avons vu la nécessité de plusieurs niveaux de renormalisation, dont en particulier celui d'une innovation inconditionnelle par la technologie et la surenchère conceptuelle *vers* une « épure ergonomique », et celui d'attentes envers des ressources normatives de type « bonnes pratiques » *vers* la mise en exergue des difficultés que le métier rencontre et des solutions que les professionnels s'efforcent de construire pour faire face aux situations de travail. De plus, une co-analyse de l'activité de travail associant les professionnels et les intervenants chargés de la production est difficile voire impossible à mettre en place si ces derniers ont un statut d'expert et s'ils ont à rendre un avis sur les situations observées, enregistrées et sélectionnées. Nous avons décrit comment ces éléments contradictoires ont pu être dépassés au sein du groupe de production du prototype EDFpass entre les intervenants de l'IFE et ceux d'EDF, puis avec l'aide de ces derniers sur leurs lieux de travail auprès de tous ceux qui ont contribué à l'élaboration des ressources. De notre point de vue, ces problématiques ne sont pas assez décrites et conceptualisées dans les recherches ergonomiques, notamment dans le cadre d'une production de ressource adossée à la recherche.

Enfin, la troisième porte sur le constat récurrent qu'une production de ressource à partir d'une intervention ergonomique ou d'une démarche de recherche fondée sur l'analyse de l'activité, modifie le milieu de travail et contribue à mettre à jour des difficultés de métier dans l'utilisation d'outils et de dispositifs, voire d'une institution avec certaines de ses

organisations. Cette intervention produit du développement par une transformation des rapports qu'entretiennent les acteurs impliqués dans la production de ressources avec leur milieu de travail. C'est ce que nous avons essayé d'illustrer avec les enjeux critiques de l'évaluation des formations à EDF dans le secteur du nucléaire, cristallisés dans « l'axe de progrès ». Selon nous le cadre méthodologique utilisé pour l'analyse de l'activité de travail des formateurs d'EDF à des fins de production de ressources pour la formation a joué un rôle de déclenchement d'un processus de développement. C'est particulièrement vrai pour la succession des étapes du cadre méthodologique qui repose sur le changement d'adressage du commentaire sur la situation de travail observée et analysée par les différents protagonistes. Les événements repérés sont appelés progressivement à évoluer dans les analyses proposées et à changer de statut. Les allo-confrontations individuelles et collectives enregistrées et commentées lors des rencontres de l'équipe de production ont suscité également des transformations dans les rapports qu'entretenaient les professionnels avec la situation de travail initiale retenue. Des objets ou des instruments de l'activité professionnelle devenus « invisibles » ont été ainsi remis sur le devant de la scène. Les débats et controverses lors des phases collectives ont permis au processus de se poursuivre jusqu'à interroger les fonctions, les statuts et les missions comme dans le cas des formateurs et des managers. Nous savons que le développement est une transformation, le rapport imprévisible entre l'action passée et l'action présente, susceptible de permettre d'avoir à disposition les expériences passées comme moyen d'engager de nouvelles actions. Mais que se passe-t-il pour les acteurs lorsque l'intervention se termine, comme lorsque le prototype EDFpass est remis au commanditaire ? Dans notre cas, nous savons seulement que quelques formateurs ayant participé au processus et étant en charge de modules de formation ayant à voir avec le thème développé l'utilisent ponctuellement. Nous pensons qu'une réflexion est à mener sur la question du développement et de son étude hors du cadre initial d'intervention, ce qui n'est pas sans poser des problèmes méthodologiques. En effet, quels dispositifs mettre en place pour accompagner et interpréter un développement différé de l'expérience en dehors de la phase de production de ressources ou d'expérimentation dans le cadre d'une recherche, voire même des effets différés de ce développement initial, dans d'autres domaines de vie du sujet ? Le développement se poursuit-il et comment ? Comment l'appréhender, l'accompagner, l'interpréter ? Peut-on se désintéresser totalement d'un processus que nous avons contribué à déclencher et comment s'en détacher ?

Les présupposés théoriques et méthodologiques que nous revendiquons donnent une place prépondérante à l'expérience vécue et au développement. Par ailleurs ce développement n'est ni spontané ni autonome, il nécessite des perturbations contrôlées et doit être accompagné. La responsabilité de l'intervenant est donc également engagée, dans tous les sens du terme, vis-à-vis des professionnels à l'origine de la demande et ayant participé à la co-analyse de leur activité de travail. En effet les controverses entre pairs suscitées lors de notre intervention ont non seulement permis de dynamiser les échanges mais aussi de remettre « au travail » collectivement les difficultés rencontrées pour mieux faire ce qu'il y a toujours à faire. Ce qui est très rarement possible en milieu de travail ordinaire, les risques de « sédimentation » et de « fossilisation » des difficultés inhérentes au refus de l'autorité hiérarchique à reconnaître le travail réel des opérateurs sont fréquents dans toutes les institutions : « *un effet d'enchaînement entre le blocage et la transformation des situations de travail et le blocage de la discussion sur le travail : à quoi bon signaler des difficultés si de toute façon rien ne change ? Comment la situation évoluerait-elle si les principaux intéressés, pour tenir dans leur travail, ont fini par considérer ces difficultés comme inévitables ?* » (Daniellou, 1995, p. 26). L'interruption « brutale » de l'intervention de production des ressources et donc de ces possibilités de controverses entre pairs risque toujours, potentiellement, de provoquer un effet « co-latéral » non anticipé en favorisant une prédominance des attitudes défensives, alimentées par les ressentiments, le cynisme, des mécanismes de défense qui finissent par se retourner contre le pouvoir d'agir des professionnels engagés dans le projet. Il s'agirait donc de mieux savoir anticiper et éviter d'éventuels mécanismes paralysant de l'activité, bien loin des effets attendus de ce type d'intervention. À cette condition, l'intervention pourrait mieux assurer non seulement l'adaptation des ressources aux milieux de travail, mais aussi la probabilité de leur implantation durable et d'un prolongement des processus transformatifs engagés.

Références bibliographiques

Barbier, J. M., & Durand, M. (2003). L'activité: un objet intégrateur pour les sciences sociales?. *Recherche & Formation*, 42(1), 99-117.

Bruner, J. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : Eshel.

Bruner, J. (1996a). *L'éducation entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière*

de la psychologie culturelle. Paris : Retz.

Canguilhem, G. (1947). Milieux et normes de l'homme au travail. *Cahiers internationaux de sociologie*, vol III.

Clot, Y. (1995). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris : La découverte.

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

Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail : concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.

Daniellou, F. (1992). *Le statut de la pratique et des connaissances dans l'intervention ergonomique de conception*. Note de synthèse pour l'Habilitation à diriger des recherches, Toulouse : Université de Toulouse - Le Mirail.

Daniellou, F. (1995). La construction sociale de et par l'analyse du travail. *Performances humaines & techniques, Hors série 1*, 25-29.

Daniellou, F. (2002). Le travail des prescriptions. *Conférence au XXXVIIème Congrès de la SELF*.

Durand, M. (2009). Analyse du travail dans une visée de formation: cadres théoriques, méthodes et conceptions. In E. Bourgeois, G. Chapelle, & J.-C. Ruano-Borbalan (Eds.), *Encyclopédie de la formation* (pp. 900-936), Paris : PUF.

Faïta, D., & Viera, M. (2003). Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. *Skolé, Hors série 1*, 57-68.

Falzon, P., & Teiger, C. (2004). Ergonomie et formation. In Carré, P. & Caspar, P.(Eds). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris : Dunod.

Flandin, S. (2015). *Analyse de l'activité d'enseignants stagiaires du second degré en situation de vidéoformation autonome : Contribution à un programme de recherche technologique en formation*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand.

Flandin, S. (sous presse). Filmer l'activité pour aider les acteurs à la transformer. In J.-M. Barbier & M. Durand (Eds.), *Encyclopédie des analyses de l'activité*. Paris : PUF.

Flandin, S., Auby, M. & Ria, L. (2016). À quoi s'intéressent les enseignants dans les exemples en formation ? Étude de l'utilisation par des stagiaires de ressources basées sur la vidéo. *Recherches en Éducation*, 27, 118-133.

Flandin, S., Leblanc, S. & Muller, A. (2015). Vidéoformation « orientée activité » : quelles

utilisations pour quels effets sur les enseignants ? In V. Lussi Borer, M. Durand & F. Yvon (Eds.). *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation, Raisons éducatives N°2015/19* (pp. 179-198). Bruxelles : De Boeck.

Flandin, S., & Ria, L. (2014). Un programme technologique basé sur l'analyse de l'activité réelle des enseignants débutants au travail et en vidéoformation. *Activités, 11(2)*, 172-187.

Mauss, M. (1950/1997). *Sociologie et anthropologie*. Paris : PUF. Mouton J.-C. (2007). *Le conseil pédagogique : analyse du travail et développement de l'expérience professionnelle*, Thèse en Science de l'Éducation, Université de Provence.

Mouton, J.-C., & Felix, C. (2014). Le groupe d'appui pédagogique : une alternative dans la formation des enseignants. *Diversité, 177*, 42-49.

Mouton, J.-C., Heurtebize, S. (2012). Production de ressources en ligne - Programme NéoPass@ction : « Enseigner en cours double » : <http://neo.inrp.fr/neo>

Mouton, J.-C., Heurtebize S. (2014). Production de ressources en ligne - Programme NéoPass@ction : « Travailler en lycée professionnel » : <http://neo.inrp.fr/neo>

Mouton, J.-C., Heurtebize, S. (2015), Produire des ressources par un travail collectif. *Les Cahiers Pédagogiques*.

Oddone, I., Rey, A., & Briante, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail*. Paris : Editions sociales.

Pastré, P. (1999). La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives. *Éducation permanente, 139*, 17-35.

Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). Note de synthèse: La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie, 154*, 145-198.

Ria, L. (2009). De l'analyse de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation. In M. Durand & L. Filliettaz (Eds.), *La place du travail dans la formation des adultes* (pp. 217-243). Paris : PUF.

Ria, L. (2012). Variation des dispositions à agir des enseignants débutants du secondaire : entre croyances et compromis provisoires. In P. Guibert & P. Périer (Eds.), *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire* (pp. 107-125). Presses Universitaires de Rennes.

Ria, L. (Ed.) (2010). Plateforme de formation en ligne « NéoPass@ction » de l'Institut

Français de l'Education de l'ENS de Lyon : neo.ens-lyon.fr

Ria, L., & Leblanc, S. (2011). Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants : enjeux et processus. *Activités*, 8(2), 150-172.

Soulier, E. (2006). L'acquisition de connaissances déférentielles dans l'interaction narrative : théorie de la descriptibilité pour la cognition distribuée. In E. Soulier, *Le storytelling, concept, outils et applications* (pp. 117-176). Paris : Lavoisier.

Vaughan, D. (2001). La normalisation de la déviance : une approche d'action située. In Bourrier, M., (Ed.), *Organiser la fiabilité*, pp. 201-234. Paris : L'Harmattan, 2001.

Veyrunes, P., Durand, M., & Bertone, S. (2003). L'exercice de la pensée critique en recherche - formation : vers la construction d'une éthique des relations entre chercheurs et enseignants débutants. *Savoirs*, 2(2), 51-70.

Vygotski, L. (1931/1978). *Mind in Society. The developpement of higher psychological functions*. Cambridge : Havard University Press.

Wisner, A. (1995). *Réflexions sur l'ergonomie*. Toulouse : Octarès.