



**HAL**  
open science

# Du développement professionnel des enseignants débutants à une plateforme de formation “ Néopass@ction ”: Quelles articulations entre recherche et formation ?

Marie-Christine Félix, Laurence Espinassy

## ► To cite this version:

Marie-Christine Félix, Laurence Espinassy. Du développement professionnel des enseignants débutants à une plateforme de formation “ Néopass@ction ”: Quelles articulations entre recherche et formation? . 2e colloque international de didactique professionnelle “ Apprentissage et développement professionnel ”, Jun 2012, Nantes, France. <http://didactiqueprofessionnelle.ning.com/page/colloque-2012-nantes>. hal-01724643

**HAL Id: hal-01724643**

**<https://hal.science/hal-01724643>**

Submitted on 6 Mar 2018

**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.

Didactique Professionnelle – Deuxième Colloque International  
Apprentissage et Développement professionnel  
Organisé par l'association RPDP en partenariat avec le CREN – 7 et 8 juin 2012 à Nantes

## **Du développement professionnel des enseignants débutants à une plateforme de formation**

**« Néopass@ction » :**

### **Quelles articulations entre recherche et formation ?**

Christine FELIX et Laurence ESPINASSY  
MCF - EA 4671 ADEF Aix-Marseille Université ; ENS de Lyon, IFE  
13248, Marseille, France  
[c.felix@aix-mrs.iufm.fr](mailto:c.felix@aix-mrs.iufm.fr) (+33)6 60 54 67 11  
[l.espinassy@aix-mrs.iufm.fr](mailto:l.espinassy@aix-mrs.iufm.fr) (+33)6 13 13 25 14

**Type de communication :** Contribution théorique

**Thématique principale** Thème 3 – Interactions recherche et formation (Atelier 31)

#### **Résumé**

*La difficulté à prendre en compte le rapport au « terrain » et à l'expérience professionnelle, dans bon nombre de travaux de recherche en Sciences de l'Education, est très certainement l'une des raisons majeures pour lesquelles les professionnels disent ne pas se reconnaître dans leurs résultats. La conception d'un nouvel étage « Aider les élèves à travailler » de la plateforme de ressources de formation des enseignants «Néopass@ction (IFÉ) » est pour nous l'occasion d'interroger l'articulation entre « analyse ergonomique de l'activité enseignante » et « conception d'un artefact de formation », ainsi que les conditions nécessaires à son usage professionnel et à l'appropriation de ces ressources par les professeurs débutants.*

#### **Mots-Clés**

Expérience professionnelle, rapport au terrain, aider les élèves à travailler, plateforme Néopass@ction, travail enseignant.

#### **Proposition de communication**

#### **Introduction**

Sur la base de l'analyse de l'activité des professionnels de l'éducation, cette contribution s'intéresse à la question de l'articulation entre recherche et formation à travers l'analyse d'un nouveau thème abordé dans la plateforme « Néopass@ction » : « Aider les élèves à travailler » (Félix et Espinassy, 2011). Il s'agit d'une ressource en ligne pour la formation à l'enseignement, et nous faisons ici l'hypothèse que le dispositif que nous avons initié contribue à faire de cet outil un vecteur pour l'apprentissage de gestes professionnels possibles en matière d'aide aux élèves en difficulté.

Après avoir exposé succinctement le cadre théorique et méthodologique mobilisé pour conduire ce travail, nous en présenterons la logique et quelques énoncés produits par des professeurs stagiaires en réaction au visionnage de situations de travail pris à divers moments de l'activité d'une enseignante débutant dans le métier. Le but est de tenter de rendre compte des processus de renormalisation à l'œuvre, de re-conception de leur activité, à partir de l'observation du travail d'autrui, et dont on fait le pari qu'il fonctionne comme instance de formation à l'enseignement.

Pour finir, nous discuterons le point suivant : en quoi et comment le fait d'entrer par les difficultés du métier, par des situations dilemmatiques, peut-il être porteur de potentialités d'agir pour l'activité des enseignants engagés dans le dispositif d'analyse du travail ?

## **Un cadre théorique et méthodologique**

Peu de travaux de recherche s'intéressent à l'activité des professionnels dans les espaces de travail renouvelés par les nombreuses réformes engagées par l'impact des politiques éducatives et encore moins à la dimension subjective de leur activité, à savoir ce que « ça leur demande » d'avoir à exercer, par exemple, leur activité en marge de la classe et/ou hors du temps strictement scolaire (Félix, Saujat, Combes, à paraître ; Amigues, Félix, Espinassy, Mouton, 2011 ; Yvon et Saussez, 2011).

Le travail de recherche de notre équipe propose de considérer l'enseignement comme un travail, c'est-à-dire s'intéresser à ce qui fonde son « efficacité malgré tout » (Clot, 1995), en refusant de réduire l'activité de l'enseignant à celle des élèves et, dans le cas qui nous intéresse, aux effets des dispositifs d'aide sur leurs performances. Ce point de vue scientifique est guidé par une préoccupation sociale : reconnaître le travail réel des enseignants, et plus largement celui des professionnels de l'éducation, en vue de poser en d'autres termes la question de sa formation, considérée également comme un travail.

Ancrée dans une tradition d'ergonomie de l'activité, c'est la clinique de l'activité enseignante qui guide notre démarche en proposant un cadre pour reconnaître le travail, afin qu'il puisse « redevenir un objet de pensée pour les intéressés qui en formulent la demande » (Clot et Fajta, 2000, p.8). Dans la situation qui nous occupe ici, reconnaître le travail, c'est reconnaître qu'il se révèle particulièrement difficile aujourd'hui, notamment face à l'envolée de prescriptions en matière de prise en charge de la difficulté scolaire, de préconisations souvent péremptoires, parfois contradictoires, sans jamais véritablement préciser comment les professionnels peuvent et doivent s'y prendre pour s'acquitter au mieux de cette mission.

Cette entrée par les difficultés du métier (Wisner, 1995) repose sur le principe théorique que les situations conflictuelles, les conflits de valeurs, de logiques, de critères, permettent potentiellement de trouver ou de retrouver du pouvoir d'agir sur ces contextes professionnels problématiques, à condition que les collectifs de travail concernés soient accompagnés, secondés, notamment, par la constitution d'un milieu, ici le milieu associé à la recherche, pour qu'ils ne « errent pas seuls devant toutes les bêtises possibles » (Darré, 1994, p.22)

On peut dire ici que la spécificité des travaux de notre équipe est marquée par cette règle de métier des ergonomes qui consiste, avec la coopération avec les intéressés, à chercher à *comprendre le travail pour le transformer* et, simultanément, à *le transformer pour le comprendre*, dans un *espace-temps* que constitue le cadre méthodologique de l'autoconfrontation, formalisé par Fajta (2007, p. 6) comme suit :

- Visionnement de la séquence filmée (situation de travail initiale) en présence du chercheur
  - Commentaires à propos de la séquence par l'intéressé ; et engagement du rapport dialogique à deux niveaux (situation initiale/actuelle ; opérateur/chercheur)
  - Confrontation avec un pair à propos du film, ainsi que du discours produit ; développement d'un rapport dialogique à plusieurs niveaux
  - Validation et appropriation collectives du produit final de ce processus »

Sans reprendre en détail les différents niveaux qui caractérisent ce processus, précisons cependant que ce cadre est moins utilisé à des fins d'explicitation de l'action des professionnels que comme prétexte - *pré-texte*- à une nouvelle activité où la connaissance doit s'expliquer *a posteriori* avec l'action, permettant au(x) professionnel(s) de déplier des possibilités encore non réalisées, voire encore non envisagées au moment de la confrontation à la situation initiale. De ce point de vue, intervenir en milieu de travail avec le concours des enseignants, lui imprimer des transformations et en rendre compte aux intéressés (Faita et Saujat, 2011), c'est nécessairement avoir affaire à l'articulation entre recherche et formation. Nous postulons que le thème « aider les élèves » de la plateforme Néopass@ction est le résultat de ce travail d'intervention-recherche à visée formative, pour les raisons suivantes : l'organisation et la mise en scène des ressources correspondent aux étapes de conception et à l'historicité des résultats de nos interventions-recherche. Tous ont été élaborés à partir du travail engagé par plusieurs collectifs, dans des contextes institutionnels différents et donnant lieu à plusieurs niveaux d'emboîtement.

Le premier niveau correspond à des situations de travail résultant d'*interventions* que nous avons conduites au sein de différents établissements scolaires, à la demande des équipes éducatives et en vue de les seconder dans les choix qu'ils opèrent pour organiser leur travail et celui de leurs élèves. Qu'il s'agisse de l'activité des professeurs en classe ou de leurs autoconfrontations, les situations retenues correspondent toutes aux résultats produits lors des interventions par un collectif associant professionnels de l'éducation et chercheurs de l'équipe Ergape ; c'est pour nous le *niveau 1 du dispositif*.

Un deuxième niveau correspond à l'activité d'un collectif de travail composé de neuf professeurs stagiaires issus de disciplines scolaires différentes, en situation d'alternance (en poste à temps complet dans leur établissement scolaire et formation lors des journées de regroupement « filé » et « massé » à l'IUFM), tous volontaires pour s'engager dans un *dispositif d'observation et d'analyse du travail réel*. Les situations retenues sont celles définies par les collectifs précédents comme étant significatives des difficultés du métier. Il s'agit du *niveau 2 du dispositif*.

Un troisième niveau, en contrepoint du précédent, correspond à l'activité d'un collectif de travail composé d'une trentaine de professeurs expérimentés, constitué depuis 2006 comme Groupe d'Appui Pédagogique aux équipes éducatives engagées dans la mise en œuvre de la politique de relance de l'Éducation Prioritaire. *Formés aux outils de l'analyse de l'activité* dans le cadre d'un *dispositif où l'activité conjointe des chercheurs et des professionnels*, les membres de ce collectif sont appelés à intervenir dans les établissements de l'académie en vue de seconder les équipes dans l'exercice de leur métier. Si cette co-activité vise une dimension épistémique de production de connaissances pour la recherche en éducation, elle a

surtout et avant tout une visée pragmatique de résolution de problèmes professionnels. Il n'empêche que les situations de travail issues du niveau 1 du dispositif ont toutes été soumises à ce collectif. Nous ne développerons pas ici les résultats produits par ce *niveau 3 du dispositif* ; ils font l'objet d'un numéro thématique en préparation de Recherche et Formation.

De la même manière, nous ne présenterons pas le niveau suivant, celui qui s'adresse directement aux usagers naviguant dans la plateforme de Néopass@ction ; notre équipe de recherche n'ayant pas pour objectif immédiat l'évaluation de cet artefact de formation et de son "appropriabilité" par des enseignants débutants (Ria et Leblanc, 2011). Pour autant, cela ne signifie pas que l'on se désintéresse de la « conception continuée dans l'usage » de cette ressource (Rabardel et Pastré, 2005).

Pour résumer l'emboîtement des divers niveaux qui président aux choix de conception de la ressource, on peut ainsi noter l'organisation suivante :

Niveau 1	Dispositif d'intervention en milieu de travail, à la demande des équipes éducatives
Niveau 2	Dispositif d'observation et d'analyse des situations de travail définies comme significatives par les collectifs du niveau premier
Niveau 3	Dispositif de formation aux outils de l'analyse en vue d'une activité conjointe d'intervention et d'analyse des situations de travail
Niveau 4	Dispositif d'évaluation de la « conception continuée dans l'usage » auprès de divers publics, collectivement et individuellement.

## Quelques résultats saillants

Afin d'avoir une meilleure vision de l'organisation des ressources de cet étage de la plateforme, nous nous référons à l'illustration ci-dessous :



Dans l'espace de la plateforme, la frise verticale de gauche et sa déclinaison horizontale correspond au *niveau 1* du dispositif : des situations dilemmatiques définies comme telles par des collectifs de travail considérant que chacune d'elles donne à voir le métier d'enseignant dans ses dimensions de contraintes et de ressources, soit à la fois, comme problème et comme

solution, relatifs aux prescriptions d'aide aux élèves en difficulté. Loin d'épuiser la question de l'aide, les cinq thèmes retenus rendent compte, néanmoins, des préoccupations systématiques et récurrentes des enseignants avec lesquels travaille notre équipe ainsi que des dilemmes auxquels ces enseignants nous disent avoir affaire : 1) l'individualisation de l'aide, soit la double centration sur le groupe et/ou chacun des élèves du groupe ; 2) l'autonomie des élèves, entre une logique de « monstration » et une logique de « découverte » ; 3) l'encadrement du travail personnel des élèves, entre le tout classe et le hors classe ; 4) la question des méthodes et techniques de l'aide, entre apprentissages méthodologiques et/ou soutien disciplinaire ; 5) les enjeux de l'aide et ses limites, entre savoirs disciplinaires et valeurs.

Chacun des cinq thèmes retenus se décline à travers le travail des trois professeurs, enregistrés à des moments différents de leur carrière, permettant de prendre la mesure des transformations qui s'opèrent, se recyclent au fil du temps.

Dans le cadre de cette contribution, nous nous limiterons à l'analyse que font quelques professeurs stagiaires (dispositif 2), confrontés aux situations de travail de Guillemette professeur d'histoire-géographie en collège dit « difficile » qui, pour répondre aux prescriptions d'individualisation, s'oblige à établir, autant de fois que possible, « un tour de ronde » auprès de chacun de ses élèves (dispositif 1). Par souci d'égalité, elle dit vouloir « donner la même chose à tous » sans stigmatiser les plus faibles, ni renoncer à encourager les meilleurs. Mais, en même temps, elle se rend bien compte que cette *manière de faire* est « à double tranchant ». D'un côté, elle lui assure la certitude que tous les élèves vont se mettre au travail, de l'autre, elle n'a aucune garantie qu'ils perdurent dans cette activité studieuse. Cette manière de faire serait même « partiellement démobilisatrice pour l'ensemble de la classe » dès lors que les élèves, convaincus que l'enseignante va leur fournir la réponse lors de son passage, s'installent dans une position d'attente, au risque de se voir confirmer leur propre faiblesse au gré des signes d'impatience que manifeste le professeur. Ainsi, ne pouvant « se diviser en 25 » Guillemette manifeste des signes de découragement. Elle éprouve le sentiment de ne pas être à la hauteur de la tâche qu'elle s'assigne, un sentiment d'impuissance, que les enseignants débutants identifient facilement au cours du dispositif d'observation et d'analyse du travail (niveau 2).

Sans entrer dans le détail de l'organisation du dispositif, ces neuf professeurs stagiaires sont d'abord confrontés individuellement, puis à deux à deux et enfin collectivement à ces actes de travail au travers des situations d'autoconfrontation et situations de travail en classe. Nous ne retiendrons ici que la situation où le professeur réagit individuellement aux films des protagonistes. Il s'agira des propos de Mike, professeur d'arts plastiques en collège et ceux de Lisa, professeur de mathématiques en lycée qui, manifestement, ne réagissent pas de manière identique aux traces de l'activité de Guillemette.

**Mike 1: « elle n'est pas assez rapide »**

Donc heu., finalement **moi je** trouve que la classe est relativement calme heu., même si y'a un peu de brouhaha, **moi.., moi** en fait **j'**enseigne les arts plastiques et **on** est dans une problématique un peu différente parce comme **y'a** par exemple des gestions de matériel et cætera., heu, **j'**ai peut-être plus de tolérance au ., au., au bruit à cause de ça, parce que il suffit qu'**on** ait tel ou tel sujet qui, qui implique de se déplacer pour aller récupérer du., de la peinture, et cætera., donc **y'a** une gestion du., du mouvement et du bruit qui est un petit peu différente. Donc c'est pour ça que **moi, j'ai., j'ai** pas trouvé la classe réellement agitée. En

revanche, on voit quand même que *Guillemette* semble heu..., fatiguée peut-être et peut-être un peu excédée aussi parce que on voit qu'assez rapidement *elle* hausse le ton de la voix. ...

**Moi je** trouve qu'*elle* a une attitude plutôt euh... Étant donné qu'on est dans contexte d'aide individualisée sur un travail personnel, c'est toujours difficile de gérer les questions des élèves donc **moi je** trouve, même si *elle* semble fatiguée, **je** trouve qu'*elle* gère assez bien quand même le..., le seul problème c'est que je pense, *elle* n'est pas assez rapide et du coup étant donné qu'*elle* n'a pas une mobilité euh..., globale dans., au sein de la classe, finalement c'est peut-être pour ça qu'il y a..., ça génère un peu du bruit.

Mike se réfère directement à la discipline qu'il enseigne *-les arts plastiques-* pour interpréter la situation qu'il doit analyser. La lecture qu'il fait de l'activité de Guillemette, de sa manière de conduire la classe et de gérer la part d'individualisation que la prescription impose comme outil de différenciation, semble essentiellement évaluée à l'aune de ce qui caractérise, à ses yeux, l'enseignement sa discipline : « ... finalement moi je trouve que la classe est relativement calme [...] même si y'a un peu de brouhaha, [...] moi en fait j'enseigne les arts plastiques et on est dans une problématique un peu différente ».

Ce qui ne l'empêche pas de relever des indices qui, selon lui, sont autant d'éléments explicatifs de la difficulté dans laquelle semble plongée ce jeune professeur. Si « *Guillemette semble fatiguée [...] excédée [...] hausse le ton de la voix [...]* », c'est qu'« *elle n'est pas assez rapide [...] elle n'a pas une mobilité globale au sein de la classe* ». Cette explication qu'il tente de formuler pour lui-même relève moins d'une critique en « creux » des manières de faire classe chez Guillemette que d'un indice d'appropriation, par Mike, de certaines règles de métier : « finalement c'est peut-être pour ça qu'il y a..., ça génère un peu du bruit... ».

Il y a tout lieu de penser ici que la confrontation de Mike à l'activité empêchée de Guillemette lui permet de déployer des possibilités qu'il n'avait pas encore envisagées jusqu'alors. Ainsi, un « *déplacement plus rapide* » d'un élève à un autre et une « *mobilité globale* » au sein de la classe, pourraient constituer une réponse possible pour maîtriser des situations professionnelles problématiques. Les empêchements d'agir de Guillemette, ou ce qu'il interprète comme tels, feraient ainsi écho aux préoccupations de Mike. Cette hypothèse se confirme par l'étude du travail de co-analyse que nous avons conduit avec lui, durant cette année de formation, concernant sa propre activité enseignante de débutant, laissant entrevoir des temps longs de réactions de sa part vis-à-vis de comportements souvent provocateurs de certains de ses élèves. On peut penser qu'on constate ici les effets du cadre méthodologique auquel se sont soumis, chacun de leur côté, Mike et Guillemette. L'analyse des usages pronominaux, bien que succincte, permet d'éclairer les transformations, les déplacements que Mike opère dans ces allers-retours entre cette situation de travail conduite par Guillemette, l'objet de la situation (gérer l'hétérogénéité d'une classe par un enseignement individualisé) et sa propre activité, en classe, en regard des mêmes prescriptions. Nous avons indiqué en gras les formulations en « **moi ... je** » (8 occurrences), en italique-gras les renvois à Guillemette « *elle* » (6 occurrences), et enfin, en souligné l'impersonnalité, ou la montée en généralité en « on » (8 occurrences) qui renvoie soit au genre « professeur d'APL » soit au « genre enseignant » en général (Clot et Faïta, 2000). Nous constatons que chez Mike, les jeux de miroirs, d'identification et les tentatives de prise de hauteur sont équilibrées.

Nous regardons selon la même méthode les propos de Lisa.

**Je** trouve qu'*elle* a énormément de recul, qu'*elle* arrive énormément à analyser ce qu'*elle* fait, ce qu'*elle* he...heu... **Je** lui ai envié ce recul en fait. Le recul qu'*elle* avait sur ses actes, **je** trouvais qu'*elle* en avait énormément, que ça soit dans le premier ou dans le deuxième commentaire. Parce que on ressent pas ça du tout mais du coup *elle* le justifie énormément, *elle* arrive à analyser les inconvénients, les avantages heu **moi j'ai** la tête dans le guidon **j'ai** envie de dire. **Je...**, **je** n'arrive pas à avoir autant de recul..., qu'*elle* ! Et c'est ça qui **m'a** le plus étonné dans ses commentaires. »

On peut faire ici deux remarques : Premièrement Lisa ne choisit pas la situation de travail en classe mais celle de l'autoconfrontation pour débiter ce travail d'analyse. Deuxièmement, on remarque l'équilibre entre l'usage des pronoms personnels « **je** » et « *elle* », soit 9 occurrences pour chacun des pronoms. Lisa exprime clairement les aller-retour qu'elle établit entre son activité et celle de Guillemette : l'étonnement que suscitent les raisons d'agir évoquées la poussent à se positionner par rapport à elle : « *Je trouve qu'elle a énormément de recul, qu'elle arrive énormément à analyser ce qu'elle fait* ».

Ainsi, au-delà du sentiment d'impuissance, voire de découragement, identifié par Mike chez Guillemette, l'observation de la classe ne serait pas suffisante pour comprendre et agir sur les difficultés de métier auxquelles se heurtent les enseignants quotidiennement. Pour Lisa, on comprend que cela suppose d'avoir accès aux motifs qui président aux choix pédagogiques et didactiques que fait Guillemette : « *Parce que on ressent pas ça du tout mais du coup elle le justifie énormément* ». A travers l'analyse que ce professeur fait de ses propres difficultés, des arbitrages qu'elle est amenée à faire pour assurer simultanément la cohésion du groupe et la cohérence des apprentissages, pour réguler l'activité collective de la classe tout en tenant compte des différences de rythme d'apprentissage de chacun, Lisa semble prendre conscience de la nature de ses difficultés. A ce stade de sa propre expérience, elle prend conscience qu'elle a « ... *la tête dans le guidon* », qu'elle « *n'arrive pas à avoir autant de recul...qu'elle !* ». Ce qui l'a « *le plus étonné dans ses commentaires* », c'est finalement la conscience aigüe que Guillemette semble avoir de cette situation à « *double tranchant* » et qu'elle évoque dans l'autoconfrontation soumise à l'observation et l'analyse des professeurs stagiaires. Ce que Lisa nomme « *l'analyse des avantages et des inconvénients* », peut se rapporter à cette alternative que formule Guillemette à propos du « *tour de ronde* » qu'elle s'impose pour individualiser son enseignement : d'un côté, il lui permettrait de mettre, tour à tour, les élèves au travail ; de l'autre, il freinerait leur autonomie, préférant attendre son passage pour obtenir les réponses à leurs questions.

Plus qu'une obligation à devoir arbitrer entre différentes organisations pédagogiques, il s'agit là de dilemmes professionnels que le métier n'a pas encore tranché, notamment celui d'avoir à organiser une alternance entre des temps de travail individuel et collectif. A d'autres moments non retenus ici, Lisa sera ainsi amenée à dire sa difficulté à trouver « *un juste milieu* » entre le « *tout collectif* » et « *le tout individualisé* ». Par ailleurs, on ne manquera pas de noter les contrecoups subjectifs voire l'insatisfaction que trahit cette remarque « *moi j'ai la tête dans le guidon [...] je n'arrive pas ...* » et qui souligne les dilemmes déjà évoqués, auxquels viennent s'ajouter les interrogations liées à l'enseignement de sa discipline : comment faire avancer le cours tout en consacrant du temps aux élèves les plus lents ? Entre « *donner un peu à tous* » et « *cibler ceux qui en ont besoin* », ces dilemmes semblent renvoyer ces jeunes enseignants, et Lisa en particulier, vers la conviction d'être parfois inéquitables, ce



qui ne manque pas d'affecter leur propre jugement sur la qualité de leur travail et leur engagement éthique.

Le but n'est évidemment pas ici de laisser penser que les difficultés que rencontre Lisa sont le fait d'une incompetence personnelle, mais de faire en sorte qu'elles circulent dans le collectif de ces néotitulaires, qu'elles soient énoncées et successivement reformulées pour devenir, un « objet achevé », au sens où le décrit Faïta (2007, p.10), c'est-à-dire, résultant d'un ensemble d'activités dont « il manifeste la « position » identifiable de ceux qui l'ont produit et réalisé » afin de pouvoir réagir, y opposer des propositions et contrepropositions dont émerge un « sens » éventuel.

## Discussion

En sollicitant ce qui est fait et dit par les protagonistes du niveau 1 de notre dispositif (situation initiale et autoconfrontations), les neuf professeurs stagiaires sont amenés à réagir à cet « objet achevé ». Nous centrons la discussion sur trois points.

Le premier concerne le statut des objets donnés à voir aux professeurs stagiaires : tous résultent de nos interventions au sein d'établissements scolaires et sont proposés ici comme support d'échanges dans le milieu de formation. Le parti pris, justifié ci-dessus, de considérer que travailler c'est vaincre des difficultés, nous conduit à proposer une entrée par les contradictions, les dilemmes auxquels sont confrontés les professionnels. En soumettant ces « problèmes à résoudre » aux professeurs en formation, il s'agit de les faire réagir non pas à des difficultés personnelles assimilables à un professeur en particulier, mais à des difficultés professionnelles génériques ; ainsi, Mike et Lisa, au-delà de leur discipline d'enseignement, peuvent *ré-agir* car ces situations *leur parlent*. Ils peuvent aller dans le même sens, voire faire des contre-propositions. Ici, le travail du chercheur ne consiste pas à produire de la connaissance sur l'activité de ces professionnels mais bien de mettre en circulation, au sein de ce collectif de professeurs stagiaires en formation, des « propositions discutables », en vue d'engager et de faciliter, par des jeux de contrastes et de comparaisons entre diverses manières de faire, l'amorce d'un travail de renormalisation (Schwartz, 2000).

C'est ainsi que Mike et Lisa vont se donner ou se redonner un nouveau pouvoir d'agir en rapport à l'aide individualisée ; l'un en se fixant comme opération « *une mobilité globale* », l'autre en « *levant le nez du guidon* », mais chacun pour transformer et faire sien les termes du « *double-tranchant* » de Guillemette.

Le second concerne la nature de l'achèvement de cet « objet achevé ». Il va sans dire ici qu'il ne s'agit pas d'un résultat de recherche au sens d'un « produit fini » et, encore moins, d'un texte prescripteur qui aurait pour fonction de distinguer les « bonnes » des « mauvaises » pratiques en matière d'aide aux élèves. Au contraire, l'achèvement de l'activité productive de son ou ses auteurs », [...] est le point de départ d'une activité de l'autre...» (Faïta, 2007, p10). Là encore, en amont de la plateforme, le travail du chercheur a consisté à opérer des choix parmi les situations à soumettre et des segments de l'activité des professionnels. Le critère retenu est le caractère dilemmatique de l'activité. Au regard des « réactions » des professeurs stagiaires, ces dilemmes assurent des fonctions de « catégories descriptives », qui leur permettent de saisir, à partir de leur expérience subjective, les difficultés exprimées par les débutants filmés. L'analyse de ces difficultés leur permet ainsi de se livrer à un travail de recatégorisation qui les oblige à s'interroger sur les ressources dont ils disposent pour viser et atteindre les buts qu'ils se fixent (Leontiev, 1975). Ce déplacement, ce mouvement amorcé

est vraisemblablement un signe de développement (Vygotski, 1934) facilité par les interactions entre le chercheur et les formés, au sein des dispositifs de co-analyse que nous avons initiés.

En aval, au-delà des « surfaces visibles » du travail que nous offrons dans cette plateforme, il s'agit pour la recherche, sur un temps long qui n'est plus celui de l'intervention, de produire des connaissances sur les organisateurs du développement de l'activité, soit son « volume invisible ». A cet effet, « l'interprétation du chercheur est le reflet du rapport dialogique dans lequel il s'implique entre la construction des situations de recherche-intervention qu'il instaure, l'implication des professionnels, la mise en œuvre de la méthode indirecte et l'activité propre de ceux qui sont chargés de comprendre. Ainsi l'interprétation est considérée comme échange d'activité des diverses personnes engagées, ou l'engagement dans une activité scientifique en réponse à l'activité de l'autre » (Faïta 2012).

Enfin, dans un autre temps encore, la recherche poursuivra l'analyse de l'activité des enseignants débutants, et les ressources intermédiaires, provisoires, qu'ils élaborent pour surmonter leurs difficultés à l'épreuve du réel, mais elle devra également s'interroger sur l'impact de l'usage de la plateforme en formation (collective ou individuelle) sur l'activité des enseignants débutants ou non. Pour le dire autrement, (Ria et Saujat 2008), est-ce que proposer des configurations d'activités provisoires de débutants, traduisant des formes d'efficacité objective et subjective à différents moments de leur carrière, favorise ou accélère l'entrée dans le « genre professionnel » ?

Ainsi, bien avant de se constituer ou non comme outil de formation, la plateforme Néopass@ction et le thème que nous avons développé sont le résultat d'un objectif que s'assigne une ergonomie de l'activité : offrir des milieux de co-analyse dans une double visée, a) pragmatique en ce qu'elle permet aux professionnels de reprendre la main sur des situations problématiques et, b) épistémique par les connaissances qu'elle construit sur l'activité de ces professionnels. On fait ici le pari que la didactisation de nos résultats de recherche crée un milieu dialogique entre les usagers de la plateforme et les milieux de travail et de formation, pour ouvrir des zones potentielles d'apprentissage et de développement professionnels aux enseignants, qu'ils soient débutants, expérimentés ou formateurs. De ce point de vue, nous rejoignons les préoccupations qui animent les chercheurs en didactique professionnelle : analyser l'activité pour « apprendre des situations professionnelles » et aider au développement des compétences, ici, pour le travail enseignant (Pastré, 2011, Mayen 2012).

## Bibliographie

Amigues, R., Félix., C. & Saujat, F. (2008). Les connaissances sur les situations d'enseignement-apprentissage à l'épreuve des prescriptions, n°19, les pratiques d'enseignement-apprentissage : états des lieux, pp-27-39.

Amigues R., Félix C., Espinassy L., Mouton J-C. (2011). Le travail collectif dans les établissements scolaires: quête ou déni ? *Travail et formation en éducation*, 7 [en ligne]. <http://tfe.revues.org/index.html>

Clot, Y. (1995). *Le travail sans l'homme ?* Paris, La Découverte.

Clot, Y., et Faïta, D. (2000). Genre et style en analyse du travail. *Travailler*, 4, 7-42.

Daniellou, F. (1996). *L'Ergonomie en quête de ses principes. Débats épistémologiques*. Toulouse : Octarès.

Darré, J-P. (1994). Le mouvement des normes avec Bakhtine et quelques agriculteurs, in J-P Darré (Ed.) *Pairs et experts dans l'agriculture*, Toulouse : Érès, pp.15-29

Faïta, D. (2007). L'image animée comme artefact dans le cadre méthodologique d'une analyse clinique de l'activité. *@ctivités*, 2007, volume 4 numéro 2. 3.

Faïta, D. (2012). « Etat des lieux des tendances actuelles en analyse du travail ». Communication orale. Séminaire Ergape (Mai).

Faïta, D. et Saujat, F. (2010). Développer l'activité enseignante pour comprendre et transformer leur travail : un cadre théorique et méthodologique, in *Analyser l'activité enseignante, des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*, 41-71, Presse de l'Université de Laval.

Félix, C., Saujat, F. & Combes, C. (à paraître). Des élèves en difficulté aux dispositifs d'aide : Une nouvelle organisation du travail enseignant. *Recherches en Education*.

Félix, C., Espinassy, L. (2010-2012), Production d'une ressource en ligne <http://ife.ens-lyon.fr/ife> Programme Néopass@action : « aider les élèves à travailler » : <http://neo.inrp.fr/neo>

Leontiev, A.N. (1975/1984). *Activité, conscience, personnalité*. Editions du Progrès

Mayen, P. (2012). Les situations professionnelles : un point de vue de didactique professionnelle. *Phronesis*, vol.1, p.59-67. <http://id.erudit.org/iderudit/1006484ar>

Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle, approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris, PUF

Rabardel, P. & Pastré, P. (Eds.) (2005). *Modèles du sujet pour la conception : dialectiques, activités, développement*. Toulouse : Octarès.

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. *@ctivités*, Vol. 8, numéro 2 ; <http://www.activites.org/sommaires/v8n2.html>

Yvon, F., Saussez F. (Eds.) (2010). *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Québec : Presses de l'Université de Laval.

Ria, L. et Saujat, F. (2008) « Enseigner en « milieu difficile » : quelle(s) « nouvelle(s)

professionnalité(s) » ? Communication orale. Formation de formateurs INRP. Marseille.

Schwartz, Y. (2000). *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*. Toulouse : Octarès.

Wisner, A. (1995). *Réflexions sur l'ergonomie (1962-1995)*. Toulouse : Octarès.

Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage* (F. Sève, trad.). Troisième édition. Paris : La Dispute