



**HAL**  
open science

## La “ fiche de préparation ” : un outil organisateur de l’activité dans la formation des enseignants ?

Laurence Espinassy, Jean-Claude Mouton, Marie-Christine Félix

### ► To cite this version:

Laurence Espinassy, Jean-Claude Mouton, Marie-Christine Félix. La “ fiche de préparation ” : un outil organisateur de l’activité dans la formation des enseignants ?. 44ème congrès de la SELF- Ergonomie et Organisation du Travail , Sep 2009, Toulouse, France. hal-01724681

**HAL Id: hal-01724681**

**<https://hal.science/hal-01724681>**

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.

## **Ergonomie et Organisation du Travail - 44ème congrès de la SELF**

Thème 3 : Approches pour comprendre les relations organisation-activité(s)

### **La « fiche de préparation » : un outil organisateur de l'activité dans la formation des enseignants ?**

Laurence ESPINASSY (MCF) - Jean-Claude MOUTON - Christine FELIX (MCF)  
Aix-Marseille Université, ADEF-UMR-P3, France. Case 49 - Place Victor Hugo F.

13331 Marseille cedex3

[l.espinassy@aix-mrs.iufm.fr](mailto:l.espinassy@aix-mrs.iufm.fr) [jc.mouton@aix-mrs.iufm.fr](mailto:jc.mouton@aix-mrs.iufm.fr) [c.felix@aix-mrs.iufm.fr](mailto:c.felix@aix-mrs.iufm.fr)

*La formation initiale des professeurs est basée sur le principe de l'alternance entre l'institut de formation et les milieux des différents stages professionnels. Cette communication interroge les relations organisation-activité(s) enseignante(s) en regard de certains outils mis en circulation en formation pour permettre aux acteurs - formés et formateurs - de réaliser ce qu'ils ont à faire en classe. Ainsi, la traditionnelle « fiche de préparation » des séquences pédagogiques, exigée par le milieu de formation car supposée aider les enseignants débutants à préparer et organiser leur travail et celui de leurs élèves, a retenu notre attention. Nous montrons combien cet outil aux multiples usages révèle des tensions entre l'organisation du travail en formation et l'organisation du travail, en situation professionnelle.*

Mots-clés : activité enseignante, organisation et outils de formation.

#### **Introduction**

Cette contribution s'appuiera sur les résultats de travaux antérieurs (Amigues, Felix et Saujat, 2008 ; Espinassy 2006 ; Félix et Saujat, 2008 ; Mouton 2007) qui montrent comment l'approche ergonomique de l'activité, en inscrivant les pratiques de formation des enseignants au croisement de divers milieux professionnels, révèle la manière dont la prescription organise l'activité des enseignants, des formateurs et/ou des formés. Notre présentation portera sur le travail des maîtres formateurs du premier degré et l'usage de la « fiche de préparation », porteuse des tensions entre le traitement de la prescription et les milieux de travail, ainsi que sur les malentendus générés par les multi-usages confondus dans ce seul outil.

Après avoir présenté la situation étudiée pour rendre compte des relations organisation-activité(s) dans ce contexte, nous rappellerons succinctement le cadre théorique et méthodologique de l'ergonomie de l'activité et les perspectives offertes par cette approche. Considérant l'activité des formateurs comme pluri-partagée : (entre les temps et les espaces de l'institut de formation, de l'établissement scolaire et de la vie privée, ainsi qu'entre les autres professionnels) nous nous intéresserons à la situation particulière de formation qu'est le conseil pédagogique comme point de convergence de divers milieux. Cela nous permettra de présenter la prescription et les outils comme des artefacts culturels, des organisateurs de l'activité individuelle de chacun des acteurs en présence, mais également de l'activité collective, au sens que certains outils déterminent plusieurs niveaux d'organisation du travail.

## 1- La situation étudiée

La formation professionnelle des professeurs, d'une durée d'un an, est conçue sur un principe d'alternance entre institut de formation (IUFM) et des stages en milieu professionnel. Elle a la particularité de demander à ses formateurs - pour la plupart enseignants en exercice - d'inventer d'autres modalités d'enseignement que celles qu'ils pratiquent quotidiennement en classe auprès des élèves, pour transmettre ce métier à des adultes. Même si dans ce contexte, « enseigner » est au cœur des préoccupations de chacun, on peut supposer qu'il ne s'agit pas de la même réalité de travail selon les acteurs, les milieux, les temporalités ... A l'interface formateur-stagiaire, la « fiche de préparation » est désignée par le milieu de formation comme un outil commun aux différents acteurs, capable d'organiser, tout autant l'activité de conception et de réalisation des situations d'enseignement assurée par le professeur, que l'activité de conseil réalisée par le formateur. De ce point de vue, cette fiche qui est aussi un artefact prescriptif joue un rôle majeur, et ce à plusieurs niveaux, dans l'organisation de l'activité des protagonistes (Amigues, 2009). Sans que le fond et la forme répondent à des critères arrêtés une fois pour toute, « la fiche de préparation » renseigne sur des choix opérés par le professeur. A travers la trame du scénario pédagogique décrit, on y trouve trace des éléments matériels, spatiaux et temporels du dispositif, des objectifs d'apprentissage de la séance, de leur rapport aux programmes officiels d'enseignement.

Dans un premier temps, le milieu de formation interprète les prescriptions initiales (émanant du Bulletin Officiel, des programmes, ...), et chaque formateur les adapte à son tour, afin d'organiser le travail en formation des professeurs stagiaires. Dans un second temps, les professeurs débutants s'engagent dans la conception de milieux de travail (pour eux et pour les élèves) selon ces prescriptions portées par la formation. En d'autres termes, le milieu de formation, transforme la prescription de départ pour se l'approprier, et pour organiser les rapports entre formateurs et formés.

En considérant « la fiche de préparation » comme organisateur du travail, on interroge la structuration de la formation à l'activité enseignante, par la façon dont les conseillers pédagogiques, qui accompagnent les professeurs débutants sur le terrain, les aident à mettre en œuvre, dans leurs pratiques de classe, les outils et techniques proposés par la formation.

Cette interrogation est cruciale et ce pour au moins deux raisons que nous résumons ici de la façon suivante : 1) Si enseigner est un métier qui s'apprend et qui se transmet, on ne peut le concevoir comme consistant simplement à appliquer la prescription, quelles que soient ses formes, ou à utiliser de façon standard des outils ou des techniques d'enseignement transmis par la formation ou la profession. 2) Enseigner est une activité, dire comment on enseigne en est une autre, et prodiguer des conseils pour enseigner une troisième. Cela conduit à s'interroger sur la manière dont le maître formateur « gère » la tension entre ces différentes activités, et en particulier, les rapports qu'elles entretiennent à travers l'activité de conseil.

Dans la formation en alternance des enseignants, entre établissement scolaire et IUFM, la situation de conseil pédagogique a donc une place centrale. C'est la raison pour laquelle les travaux de l'équipe ERGAPE, en cherchant à appréhender les multiples dimensions du métier enseignant, accordent toute leur importance, à la fois : à son mode de transmission et à la circulation des outils qu'il génère, et par conséquence, au métier de maître formateur.

## 2- Cadre théorique et méthodologique

Dans la perspective historico-culturelle dans laquelle se situe cette approche, les *outils* assurent notamment la médiation entre le but de l'action et les motifs de l'activité. Selon le contexte décrit précédemment, on s'intéresse ici en premier lieu aux buts et motifs du

conseiller pour « évaluer » l'action du stagiaire, mais par voie de conséquence, à ceux stagiaires dans l'usage de la fiche de préparation pour concevoir son cours.

Pour Rabardel (1995), l'outil n'existe qu'au travers de l'activité de l'utilisateur ; il n'est pas « en soi instrument ou composante d'un instrument (même lorsqu'il a été initialement conçu pour cela), il est institué comme instrument par le sujet qui lui donne statut de moyen pour atteindre les buts de son action ». C'est à ce titre qu'il s'inscrit « au sein de l'activité dont il provoque des réorganisations plus ou moins importantes ». Dans l'interaction entre le maître formateur et son activité pluri-partagée, les outils jouent donc un rôle majeur, non seulement, comme moyen de réorganiser leur propre activité de conseil, de formation et d'enseignement, mais encore, comme moyen de réorganiser l'activité d'enseignement des professeurs stagiaires. Dans ce cadre là, on ne saurait sous-estimer ce que *ça leur demande* du point de vue de leur activité que d'avoir à montrer et à enseigner l'usage d'un objet tel que la fiche de préparation, dont on pressent les malentendus générés par les multi-usages confondus dans ce seul outil (Mouton 2007).

L'approche ergonomique de l'activité (Saujat, Amigues & Faïta, 2007) considère l'activité comme le résultat d'un compromis tenant compte de divers facteurs, activité dilemmatique mais aussi plus ou moins coûteuse pour l'agent selon la signification qu'il lui attribue. Saisir des « données subjectives » qui témoignent du sens que les protagonistes attribuent à leurs actions lorsqu'ils « fabriquent », interprètent ou modifient leur milieu de travail, requiert l'élaboration d'une méthodologie « indirecte » (Clot, 2001), susceptible de « travailler » les rapports entre ce que les gens *font*, ce qu'ils *disent de ce qu'ils font*, et enfin ce qu'ils *font ou pourraient faire de ce qu'ils disent*. La mise en œuvre par l'équipe ERGAPE de ce cadre méthodologique qui prend appui sur la méthode instrumentale proposée par Vygotski (1930/1985) est décrite par ailleurs (Faïta et Viera, 2003).

Dans cette perspective, le cadre méthodologique de l'autoconfrontation utilisé dans cette recherche-intervention a permis de saisir de façon indirecte le développement de l'expérience à travers la confrontation de l'activité de conseil « médiée », d'une part, par la « fiche de préparation » que les maîtres formateurs utilisent tous, bien que de manière différente, et d'autre part les *artefacts méthodologiques* (notamment vidéos et dialogues) (Faïta, 2007). L'intervention-recherche a respecté les étapes de l'intervention, de la demande initiale du collectif à la restitution des résultats de la recherche, décrite notamment par Daniellou (1996). Les données présentées dans cette contribution sont issues de ce cadre méthodologique : autoconfrontations simples et croisées conduites avec un collectif de sept maîtres formateurs du premier degré pendant deux années scolaires (voir Mouton, 2007, 2006, 2004) et co-analysées par les formateurs et les chercheurs.

A partir d'extraits de dialogue, nous montrons des usages différents, parfois contradictoires, que les maîtres formateurs (notés MF par la suite) attribuent à cet outil.

### **3- La « fiche de préparation » : outil pour qui ? Organisateur de quoi ?**

L'illustration qui suit est composée d'échanges chronologiques entre les MF et le chercheur, suite à un long travail de visionnage par chacun des membres du collectif de tous les documents filmés réalisés. La question de la préparation de la classe par les professeurs stagiaires et « la trace écrite » qui en rend compte devient rapidement une préoccupation partagée. Cette partie illustrative a pour but d'aider à mieux comprendre comment, selon le jargon de métier, « la fiche de prep' », alors qu'elle semble faire consensus dans la formation, questionne fortement, en réalité, la pratique enseignante des maîtres formateurs.

L'argument développé ci-après par Marie porte sur la justesse et l'efficacité de la « fiche de prep' » en tant que moyen de contrôle, et dénonce le risque de changement de sens des activités de travail de l'enseignant, occupé à produire des documents en fonction de l'évaluation de l'inspection, et non comme une action « anticipatrice » de la conduite de la classe :

**Marie** : mais alors là vraiment pas...parce que là on aurait tous les abus, et des médailles au mérite au kilo ; ça serait au kilo les prep. ...pour certains inspecteurs ! Donc moi je reste vraiment ... ah ! non, non ...

Le chercheur relance la controverse en interpellant un autre MF qui ne semble pas totalement en accord avec les propos de Marie :

**Chercheur** : et toi Guy ?

**Guy** : oui moi je fonctionnais un peu comme ça. C'est finalement un peu poser le statut de cet écrit qu'est la fiche de préparation ; un outil personnel ça c'est clair ! Et à un moment donné, peut-être qu'on peut laisser effectivement le droit aux gens de pouvoir s'en passer, déjà, parce que c'est pas exclusif d'un travail de préparation. J'avance un petit peu dans ce sens là ... j'ai réfléchi, à la pratique que moi j'ai eue. C'est-à-dire quand je suis devenu I.M.F. : un jour, il a fallu que je ressorte mes fiches de préparation parce que je me suis aperçu que je n'en faisais plus tellement en fait moi-même, ça n'empêche pas que le travail était préparé, oui...

Pour Guy, la fiche de préparation échappe à la sphère publique et à une formalisation générique ; c'est : « *un outil personnel ça c'est clair* ». L'obligation ou pas d'en faire une, est subordonnée selon lui à une question de temps, « *un moment donné* » que l'on peut interpréter comme étape du développement professionnel de l'acteur, ou des spécificités de sa pratique. Il confirme l'idée développée par plusieurs autres membres du groupe que la fiche écrite n'est pas le seul moyen de réaliser un travail de préparation :

**Michèle** : oui, il y a l'expérience quand même qui fait, eux [les stagiaires] ne l'ont pas...

**Guy** : oui, voilà, voilà ! Et je me dis, et je me dis que quand on passe dans les classes soit en tant qu'I.M.F., soit en tant qu'Inspecteur et qu'on demande cette fiche de préparation, en fait on veut s'assurer de quoi, que la personne a bien, a bien préparé sa classe mais en fait, elle pourrait nous démontrer aussi qu'elle a préparé sa classe d'une autre façon et ça me paraît concevable aussi.

**Marie Th.** : moi, la fiche de préparation je ne la demande jamais... sauf si ça...

**Michèle** : ça foire...

**Marie Th.** : voilà, sauf si ça rate. Si ça rate : « *Fais voir, montre-moi où c'est ce...* », mais par contre, j'ai vu souvent des gens qui me disaient : « *ma fiche de préparation je ne l'ai absolument pas suivie, je suis parti autrement* », et ... la chose a très bien fonctionné ! Comme on le fait nous ; ça veut dire que ça a bien fonctionné, qu'ils ont bien compris ce qu'il fallait faire...

**Marie** : par contre, moi, je demande les prépas.

**Marie Th.** : pas chaque fois...

**Ghislaine** : moi, toujours après...

**Marie** : même un brouillon, mais je veux savoir s'ils ont ... j'ai besoin de savoir si ça été pensé.

La suite de la conversation montre au travers d'extraits de dialogue d'Edwige les usages différents, parfois contradictoires, qu'elle attribue à cet outil : par exemple, les stagiaires

doivent, tout à la fois, apprendre à la concevoir, à en faire usage tout en étant capables de s'en tenir à distance. Ainsi, successivement, cette fiche de préparation est supposée permettre de :

- prendre la mesure de leurs besoins de formation : « heu ... dans les premiers temps pour que les P.E. se rendent bien compte de leurs manques, je ne regarde jamais leurs fiches de prep. ... ». (NB : elle nomme « PE » les professeurs des écoles stagiaires).
- s'approprier la prescription : « moi, en fait, je les demandais peu et je les demande de plus en plus parce que je me suis aperçue qu'ils se dispersaient beaucoup trop dans la définition des objectifs. Et qu'ils n'étaient pas au clair avec les objectifs qu'ils s'étaient fixés et les compétences mises en œuvre pour les enfants pour arriver à ces objectifs là ... ».
- comprendre l'activité des stagiaires : « et si moi j'ai ... je vois un fil conducteur, de toute façon à la fin je vais lire la fiche de prep pour voir si heu ... ce qu'avait pensé le P.E. en préparant sa séance correspond à moi ce que j'ai pu en voir ».
- guider l'activité de préparation de la classe des stagiaires : « ... s'ils ne ramènent pas de fiches de prep., s'ils ne structurent pas, bon, pour structurer sa pensée, ben, je pense qu'il faut aussi structurer en passant par l'écrit ... c'est le moment, c'est peut-être le seul moment où ils vont pouvoir apprendre à le faire ... ».
- faire gagner en efficacité dans la conduite de classe : « ... Pourquoi ? Pour qu'ils se rendent compte en fait que l'efficacité de la préparation, elle a une influence sur la gestion du groupe ... une séance mal pensée, ben, quand on démarre, on a des chances que les gamins, ils n'adhèrent pas trop ».

Cette illustration montre que la préparation de la classe et l'utilisation de la fiche de préparation sont pensées par les MF comme moyen d'organiser et de réguler l'activité des stagiaires. Pour autant, les usages variables de cette fiche suscitent parfois de fortes controverses. On comprend ici que pour les MF, la « fiche de prep' » peut être considérée comme outil de pilotage de la tâche des stagiaires et du groupe de formation professionnelle ou comme outil d'organisation, ou encore de contrôle et d'évaluation du résultat, voire comme outil de « conformisation » d'une action. Elle peut être aussi regardée selon des visées administratives ou d'efficacité immédiate ou encore selon une visée réflexive sur le long terme, constitutive d'une mémoire professionnelle individuelle et collective.

Mais, les MF n'ignorent pas que les « horizons professionnels » qu'ils visent pour accroître l'efficacité des débutants, sont souvent lointains pour ces derniers ; régulièrement, du côté du stagiaire cette fiche est davantage perçue comme une façon de répondre à une obligation posée par la formation, plutôt que comme une aide effective à la réalisation immédiate de sa propre activité. Les propos de Marie en témoignent :

« .. moi, ce que j'aime bien, c'est qu'ils aient un petit peu de recul par rapport à leurs fiches de prep. [...] moi, je leur dis : « attendez, vous n'avez pas signé un sacerdoce, non plus, hein ! Vous avez votre vie personnelle... ». Ils deviennent aliénés, ils passent tellement de temps à préparer qu'ils arrivent en classe, très fatigués et ils ne sont plus performants, ils ne sont plus disponibles intellectuellement ! Parce que, ce que je reproche moi, à la fiche de prep. par rapport à nos jeunes PE, c'est qu'il la font aujourd'hui pour demain, et qu'en fait ils n'ont pas eu le temps de la digérer. Donc, qu'est-ce qu'il se passe ? Le matin ils arrivent, ils l'ont préparée jusqu'à minuit souvent ; ils arrivent le matin huit heures et demi en classe, elle est là, leur fiche de prep. ! Mais comme ils n'ont pas pris de recul, ils sont collés à cette fiche de prep., et ils oublient les ... ce qui s'est passé avant, et ce qui se passe pendant. Ils sont tellement coincés par cette fiche de prep. que les petits [élèves], ils ne les entendent même plus ... ».

Il apparaît donc que l'usage intensif de la fiche de préparation peut parfois s'avérer contre-productif.

## Discussion

Le travail de co-analyse engagé dans et par le dispositif d'intervention-recherche, se réalise à travers divers aller-retour qui assurent la mise en dialogue de plusieurs objets autour de la fiche de préparation : la prescription, l'observation, le contrôle de la classe, la santé des stagiaires, etc ... Par l'activité dialogique et les changements d'adressage à chaque étape de l'auto-confrontation (simple, croisée, retour au collectif), les MF découvrent, reformulent, reconstruisent progressivement de nouveaux points de vue. En permettant de revisiter l'organisation, les outils et les techniques du métier, le cadre méthodologique favorise l'émergence des préoccupations des MF, des dilemmes et des contradictions non tranchés, ni par le métier, ni par la formation. La « fiche de prep' » en est un exemple type. Cet objet focalise les tensions générées par l'activité pluri-partagée des formateurs et interroge l'organisation de plusieurs niveaux de travail en formation entre : IUFM – MF - Stagiaire.

Nous l'avons dit : le MF doit apprendre à enseigner au stagiaire, qui parvient - ou pas - à s'emparer des conseils, outils et techniques proposés par la formation pour pouvoir enseigner à son tour. Chacun, dans son contexte respectif d'enseignement, puis conjointement en situation de conseil pédagogique, développe une activité constructive, transformatrice et organisatrice ... A cette occasion, deux sphères de préoccupations et différents niveaux d'expérience se rencontrent. Cette succession de processus de contextualisation, décontextualisation, recontextualisation est source de développement professionnel de chacun des protagonistes. En retour, ils sont à nouveau confrontés au contexte institutionnel de formation. Ainsi, la « fiche de prep' » est au cœur de processus développementaux. D'une part, sa conception reste pour le débutant une étape indispensable pour anticiper son travail, d'autre part la formation la diffuse, la prescrit tout en la sachant prise dans des processus de catachrèse au fil du développement de l'activité.

Pourtant, loin du rôle pivot d'interface professionnelle, déclencheur de la mise en mouvement des acteurs qu'elle devrait jouer, les données produites par nos travaux nous invitent à penser que l'usage de cet instrument peut être contre productif, du moment où il contribue souvent à figer les prescriptions de façon « descendante » (de l'IUFM au stagiaire en passant par le MF), et par là même, à éviter des les réinterroger de façon « ascendante », à partir de leur mise à l'épreuve par le stagiaire.

Le problème est double : d'une part, l'appropriation de certaines fonctionnalités à travers la manipulation de la fiche est jugée d'autant plus lointaine par les MF que le milieu de formation ne permet pas toujours la diffusion de « savoirs de métier » en rapport direct au milieu de travail. Dans ce cas, l'outil « fiche de prep' » n'est pas considéré par les MF comme un instrument effectif puisqu'il ne sert pas directement à réaliser l'action du sujet. Considérant avec Rabardel (1995) qu'un « outil formel n'est jamais assuré d'être un instrument réel, même s'il cristallise des usages possibles ou préconisés », on peut craindre que l'usage d'une « fiche protocolisée » soit susceptible de compromettre le développement d'une « activité instrumentale ». D'autre part, comme nous l'avons montré précédemment (Mouton 2004, 2006 ; Espinassy, Amigues, Mouton, 2007), la préparation écrite systématique, exigée par la formation, se retrouve peu dans l'exercice ordinaire du métier. Cela ne veut pas dire que les enseignants expérimentés ne préparent pas la classe. Mais, d'abord, ils ne le font pas sur des fiches de préparation telles qu'elles sont préconisées en formation initiale au métier, puis, lorsqu'ils posent cette exigence aux stagiaires c'est, nous l'avons vu, en poursuivant des buts qui ne sont pas toujours les mêmes. Dans ces conditions, nous constatons que la « fiche de prep' » est soumise aux catachrèses des différents acteurs qui, respectivement, instituent des moyens adaptés en vue des fins qu'ils poursuivent et contribuent ainsi à la conception des usages et artefacts de leur métier.

Pourtant, en observation de pratique d'enseignement de débutant, il est fréquent de constater que le MF « aplatit » l'épaisseur du travail réalisé par le stagiaire à une simple mesure d'écart avec le « travail planifié » sur la fiche. Dans ce cas, on considère la « fiche de prep' » comme un donné, et ce « modèle » traditionnel fossilise le travail de conception au détriment du construit socio-historique qui ne se voit pas forcément derrière cet outil. Ainsi, pour pouvoir rendre compte à l'institution de l'activité du novice, on en gomme les dimensions adaptatives, on évacue la vitalité du métier, en oubliant que « les instruments symboliques et techniques, langue et outils, ne sont pas strictement ajustés et encore moins asservis à une fonction unique » (Clot et Gori, 2003, p.9).

Au final, cette « fiche de prep' » apparaît comme un *organisateur paradoxal* de la formation : soit catalyseur, soit inhibiteur du développement professionnel et des situations de travail, selon les buts poursuivis par les acteurs.

Soucieux d'accroître l'efficacité des stagiaires, les MF soulèvent ainsi le problème de la conception d'un outil, de son utilisation et de son développement instrumental quand concepteur et utilisateur sont une seule et même personne. Dans la perspective initiée par Vygotski et reprise par Rabardel (1995), la fiche de préparation constitue à la fois une *médiation pragmatique* comme moyen d'action sur la situation d'enseignement / apprentissage, et aussi une *médiation épistémique* comme moyen de prise d'information, de développement de connaissances sur ce type de situation, aussi bien pour les formateurs que pour les formés. Au regard de la complexité des usages et de l'histoire de cette fiche, elle apparaît plus souvent comme un instrument « encombrant » pour le maître formateur que « structurant » pour son action. Il nous semble en tout cas discutable d'envisager la « fiche de prep' » comme un outil organisateur efficace *a priori*.

Soulignons ici que l'analyse ergonomique de l'activité permet de pointer l'apparente indépendance qui semble prévaloir entre milieux de stage et de formation. Dans ce cadre théorique et méthodologique, considérer « la fiche de préparation » comme organisateur de l'activité, interroge la structuration de l'activité de formation professionnelle en regard de l'organisation du travail auquel elle forme. Cela autorise à questionner les relations *organisation/activité* en formation en alternance et les conditions qui permettraient aux formateurs d'analyser des « remontées du terrain » restituées par le stagiaire, de les faire « vivre » en formation afin qu'elles se développent en retour dans les situations de stages à venir.

## **Bibliographie**

Amigues, R. (2009) Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*.

Amigues, R., Felix, C., et Saujat, F. (2008). Les connaissances sur les situations d'enseignement apprentissage à l'épreuve des prescriptions. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n°19, 2008.

Clot, Y. (2001). Éditorial. *Éducation Permanente* N° 146/2001-1. (7-16).

Clot, Y., Gori, R. (2003). « *Catachrèse : éloge du détournement* » Eds : Y. Clot et R. Gori. PUN. Nancy

Daniellou, F. (1996). L'ergonomie et ses principes. Débats épistémologiques. (Ed.). Toulouse : Octarès.

Espinassy, L. (2004). Co-analyse chercheur-praticien et controverse professionnelle dans l'analyse de l'activité enseignante : un exemple dans le cadre de l'autoconfrontation. Actes du Colloque international, " Chercheurs et praticiens dans la recherche " Lyon.

Espinassy, L. (2006). Analyse ergonomique de l'activité des professeurs d'arts plastiques au collège : Les « sous-entendus » du métier. Thèse de Doctorat de l'Université de Provence-Aix-Marseille.

Espinassy, L., Amigues, R., Mouton J-C. (2007). Analyse du travail du professeur débutant en arts plastiques. Quels rapports entre outils de formation et outils professionnels ? Congrès AREF, (du 28/08 au 1<sup>er</sup>/09/07) Strasbourg.

Faïta, D. & Viera, M. (2003). "Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée, in *Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité*, Eds : R. Amigues, D. Faïta, M. Kerrhoubi, SKHOLÉ, Hors série N°1, IUFM d'Aix-Marseille.

Félix, C. & Saujat, F. (2008) L'aide au travail personnel des élèves entre déficit de prescriptions et « savoirs méthodologiques » : un double regard didactique et ergonomique. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, N°20. « Analyses de situations didactiques : perspectives comparatistes », pp.125-138.

Leontiev, A. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Editions du Progrès.

Mouton, J-C. (2007). *Le conseil pédagogique : analyse du travail et développement de l'expérience professionnelle*. Thèse de Doctorat de l'Université de Provence – Aix-Marseille I (mention Sciences de l'Éducation ; Systèmes d'apprentissage - Systèmes d'évaluation), Aix en Provence, France.

Mouton, J-C. (2004). Le rôle du collectif de praticien dans l'analyse de leur travail : illustration avec des maîtres formateurs du premier degré. Cd-rom des Actes du *Colloque international*, « *Chercheurs et praticiens dans la recherche* » Lyon, 25-27 Nov. Ed : Université Lumière Lyon 2 - IUFM de Lyon – UCO.

Mouton, J-C. (2006). Co-analyse du travail et formation initiale des enseignants du premier degré. *Actes de la 8<sup>ème</sup> Biennale de l'Education*, Lyon. Contribution n°174, Atelier 1. (<http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/affich.php?&num=174> ).

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies ; une approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.

Saujat, F. (2007). Enseigner : un travail. In V. Dupriez et G. Chapelle (Eds.). *Enseigner* Paris : PUF, pp. 179-188.

Saujat, F., Amigues, R. et Faïta, D. (2007). Les compétences pour enseigner comme ressources et produits de l'activité du professeur. In M. Bru et L. Talbot (Eds.). *Des compétences pour enseigner, entre objets sociaux et objets de recherche*. (pp. 183-196) Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Vygotski, L.S. (1930/1985), La méthode instrumentale en psychologie, In Schneuwly, B. et Bronckart, J.-P. (1985, Eds.), *Vygotski aujourd'hui*. (pp. 19-48), Neuchâtel. : Delachaux et Niestlé.