



HAL
open science

De l'intervention-recherche à la production de ressources : Quelle didactisation de l'activité pour la formation des enseignants ?

Christine Felix

► To cite this version:

Christine Felix. De l'intervention-recherche à la production de ressources : Quelle didactisation de l'activité pour la formation des enseignants?. Recherche et formation, 2015, 75, pp.51-61. hal-01755555

HAL Id: hal-01755555

<https://hal.science/hal-01755555v1>

Submitted on 30 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.

Félix, C. (2015). De l'intervention-recherche à la formation professionnelle des enseignants : quelle didactisation du travail réel des enseignants ? *Recherche et Formation*, 75, 51,61.

**De l'intervention-recherche à la production de ressources :
Quelle didactisation de l'activité pour la formation des enseignants ?**

Félix Christine

Aix Marseille Université, ADEF EA 4671, 13331, Marseille, France

marie-christine.felix@univ-amu.fr (+33)6 60546711)

Résumé :

Cet article tente de décrire et analyser, en cohérence avec le cadre de l'ergonomie de l'activité des professionnels de l'éducation, les processus de transformation des matériaux issus d'interventions de terrain en des ressources de formation. En quoi et comment ces matériaux et leur transformation sont-ils susceptibles de documenter la conception de dispositifs de formation adressés à des acteurs n'ayant pas participé à l'intervention : quelle didactisation du travail réel, pour quels effets envisagés et quel type de formation professionnelle ?

Mots clés : formation des enseignants, apprentissage en ligne.

From research operations to the production of resources: how can this activity be adapted for teacher training purposes?

Abstract: This article, in line with the ergonomics context for the work of education professionals, endeavours to describe and analyse the processes for transforming materials resulting from field operations into training resources. In what way and how may these materials and their transformation input the design of training systems intended for players who did not take part in the operation: how can the actual work be tailored to teachers, with what possible effects and for what type of vocational training?

Keywords: teacher education, e/learning.

Félix, C. (2015). De l'intervention-recherche à la formation professionnelle des enseignants : quelle didactisation du travail réel des enseignants ? *Recherche et Formation*, 75, 51,61.

La Plateforme Neopass@tion est le résultat d'un lent processus de conception réalisé par différentes équipes de recherche engagées, dès 2007, dans une étude sur le travail enseignant et visant à faire le point sur les questions d'enseignement et d'apprentissage en éducation prioritaire¹. Il s'agit alors de chercher à renseigner les traits émergents d'une nouvelle professionnalité, notamment autour de deux grands champs prescrits de l'activité enseignante : celui de l'accompagnement des élèves dans leurs apprentissages et leur travail scolaire et celui de l'aide à la coordination pédagogique entre les différents professionnels de l'éducation.

Dès le départ, c'est une *forme de recherche au service du métier*, autour d'une « entrée activité » centrée sur la complexité du réel de l'activité enseignante et moins sur les disciplines et les découpages qu'elles opèrent *a priori*, qui rassemble ces chercheurs. Or, malgré cette intention partagée, des différences conceptuelles et méthodologiques distinguent les équipes impliquées dans le projet, tant dans leur approche respective de « l'activité » que dans la manière de la saisir et d'en exploiter son potentiel d'apprentissage et de développement en formation.

1. A l'origine de Neopass@ction : des interventions-recherche en milieux scolaires

Quel est le parti pris par l'équipe ERGAPE² dans ce projet de conception d'un environnement numérique de formation ? En limitant notre analyse au thème 2 «*aider les élèves en difficulté à travailler* » de la plateforme Néopass@ction (Felix & Espinassy, 2011), il faut préciser que, contrairement à d'autres thèmes composant cette même plateforme, les situations du travail enseignant proposées par ce thème 2 n'ont pas été enregistrées en vue de produire des artefacts de formation. Bien au contraire, elles résultent toutes d'interventions-recherche en milieux professionnels, conduites à la demande et à avec le concours des équipes pédagogiques qui nous sollicitent. Pour le dire autrement, ces matériaux, non seulement, préexistent au projet de la plateforme mais encore, c'est leur potentiel formatif maintes fois avéré auprès de collectifs de professionnels, au croisement de différents contextes et milieux de vie et de travail (Wallon, 1954/1967) qui a présidé à leur sélection et leur intégration à cette plateforme.

De ce point de vue, les établissements scolaires et/ou les instituts de formation initiale et continue ne sont pas considérés comme de simples lieux permettant le recueil de données susceptibles de nourrir des contenus de formation. Mais bien comme un « milieu de recherche associé à un milieu de travail » (Oddone, Re, Briante, 1981), où prédomine l'instauration d'une collaboration entre les acteurs et les chercheurs. Et c'est en cohérence avec le cadre de l'ergonomie de l'activité des professionnels de l'éducation (Faita et Saujat, 2010 ; Saujat, 2010), selon une approche clinique de l'activité (Clot, 1999, 2008, 2011 ; Clot et Leplat,

¹ Se rapporter au texte introduisant de ce numéro.

² ERGAPE : ERGonomie de l'Activité des Professionnels de l'Education, cette équipe appartient au laboratoire ADEF (Apprentissage, Didactique, Evaluation et Formation). Equipe d'accueil à Marseille.

Félix, C. (2015). De l'intervention-recherche à la formation professionnelle des enseignants : quelle didactisation du travail réel des enseignants ? *Recherche et Formation*, 75, 51,61.

2005) que nous instaurons cette collaboration en rencontrant les enseignants, plusieurs mois durant, dans leur milieu de travail –ou de formation–, où nous cherchons à nous « mêler à leur vie et de leur vie », à « les rencontrer dans leur activité, leurs savoirs et leurs valeurs, pour produire de la ressource, développer, faire évoluer, transformer leur vie et sans doute aussi la nôtre » (Schwartz, 2007). Il s'agit d'assister ces professionnels, débutants et expérimentés, dans les choix qu'ils opèrent face aux mesures qu'on leur demande de mettre en œuvre, notamment en matière de prise en charge des élèves en difficulté. Et dans ce contexte, on peut dire que les interrogations sont nombreuses : comment faire face à la multitude d'injonctions, parfois contradictoires, appelant à des pratiques supposées aider les élèves ? Entre *accompagner, personnaliser, individualiser, différencier, tutorer*, etc. que faut-il faire ? A quoi renvoient ces prescriptions et à quelles modalités de l'aide ? Quels savoirs privilégier en classe, hors la classe, en dehors de l'établissement ? Quelles nouvelles coopérations établir entre les différents acteurs qui interviennent dans ces mêmes dispositifs d'aide, mais dans des temporalités et des spatialités différentes ? (Félix et Saujat, 2008).

En tant qu'intervenant, il ne nous appartient pas de proposer des solutions en lieu et place des premiers concernés – les professionnels de l'éducation – mais bien, avec eux et à leur demande, de leur offrir les moyens de se placer en position d'analyse de leur activité dans une perspective de transformation des situations problématiques de travail. De notre point de vue, les véritables transformations du travail ne peuvent être portées que par les travailleurs eux-mêmes (Clot, 1999) et, plus largement, par les collectifs qui seuls peuvent opérer des transformations durables de leur milieux de travail. Ce parti pris n'est pas sans conséquence sur la manière de concevoir la formation et de produire des ressources capables d'y contribuer (Yvon et Durand, 2012). Ainsi, il ne suffit pas de chercher à « comprendre pour transformer » le travail enseignant. Faut-il encore chercher à développer l'activité pour comprendre et transformer les situations de travail. De ce point de vue, la compréhension et la transformation se soutiennent mutuellement ; l'un et l'autre étant réciproquement le moyen et l'objectif. Et « nous attendons de ce soutien mutuel des effets à la fois en matière d'accompagnement des professionnels dans leurs efforts pour reprendre la main sur leur activité, et en matière de production de connaissances aussi bien sur l'activité de ces derniers que sur celle du chercheur-intervenant au cours du processus de recherche-intervention » (Saujat, 2010, p.68). Ce processus s'organise par l'entremise d'un cadre méthodologique, notamment celui de l'autoconfrontation (Faïta et Viera, 2003) que nous mobilisons non pas à des fins d'explicitation de l'action des professionnels mais comme *pré-texte* à une nouvelle activité où la connaissance doit s'expliquer *a posteriori* avec l'action. C'est à partir de ce cadre d'analyse que professionnels et chercheurs s'engagent à mettre –ou remettre– au travail des questions telles que l'organisation du travail des enseignants et celui de leurs élèves, dans des espaces de travail renouvelés (Félix, Saujat et Combes, 2012).

Se pose alors la question de la conversion des savoirs produits localement lors de ces interventions en savoirs de formation adressés à des utilisateurs engagés dans un processus de formation sur lequel nous n'avons pas prise. Quelle didactisation des ressources cela suppose-t-il ? Pour quels effets et quels bénéfices en formation ?

Félix, C. (2015). De l'intervention-recherche à la formation professionnelle des enseignants : quelle didactisation du travail réel des enseignants ? *Recherche et Formation*, 75, 51,61.

2. Didactisation du thème « aider les élèves à travailler »

Nous nous limiterons ici à deux principes majeurs qui ont contribué, selon nous, à la conception du thème 2 et à la didactisation des ressources : la mobilisation des collectifs de travail et une entrée par les difficultés du métier.

2.1 Le travail des collectifs ou la dialectique source/ressource

On l'aura compris, la logique d'intervention qui est la nôtre nous met en possession d'un matériau riche, composé par un ensemble de documents qui comprend aussi bien divers enregistrements vidéo et/ou audio que des textes produits par les différents acteurs (Faïta et Maggi, 2007), résultant d'un travail engagé dans et par plusieurs collectifs (Félix, 2014). Tous réunis dans des milieux de vie et de travail différents (Wallon, 1954/1969), quatre niveaux au moins de collectifs contribuent à la production de ressources selon une « conception continuée dans l'usage » (Rabardel & Pastré, 2006). La figure ci-dessous (figure 1) illustre notre propos :

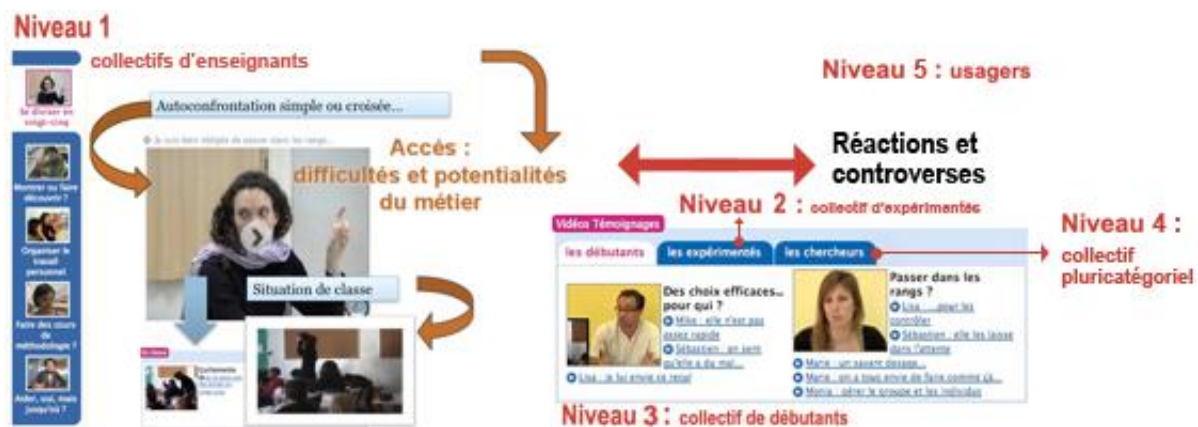


Figure 1 : scénarisation des ressources produites et validées par différents collectifs de travail et de formation

- Le **Niveau 1**, ou *dispositif initial d'intervention en milieu de travail*, compose la **frise verticale gauche** de la plateforme à partir de situations issues du travail conjoint de *collectifs d'enseignants associés à la recherche* et dont on a isolé des situations significatives du point de vue des enseignants novices engagés dans d'autres collectifs, notamment des collectifs de débutants. Il correspond aux interventions-recherche précisées ci-dessus.
- Le **Niveau 2**, ou *dispositif de formation aux outils de l'ergonomie*, correspond au volet intitulé « **les expérimentés** » dans la **zone centrale** de la plateforme. Il propose des situations d'analyse du travail des débutants par des enseignants expérimentés, tous appartenant à un *collectif de formation à l'intervention* en milieux de travail. Formés aux outils de l'ergonomie de l'activité, les membres de ce collectif ou Groupe d'Appui Pédagogique (GAP) interviennent en formation initiale et/ou continue depuis plusieurs années.

Félix, C. (2015). De l'intervention-recherche à la formation professionnelle des enseignants : quelle didactisation du travail réel des enseignants ? *Recherche et Formation*, 75, 51,61.

- Le **Niveau 3**, ou *dispositif d'observation et d'analyse des situations de travail*, correspond au volet intitulé « **les débutants** » dans la **zone centrale** de la plateforme. Il regroupe des situations d'analyse du travail par des enseignants débutants appartenant à un *collectif de formation au métier d'enseignement ou collectif de débutants*, composé de professeurs stagiaires issus de disciplines scolaires différentes, en situation d'alternance (en poste dans leur établissement scolaire et en formation lors des journées de regroupement en institut de formation) ; tous volontaires pour s'engager dans un dispositif d'observation et d'analyse du travail d'autrui, ce collectif est renouvelé chaque année.
- Le **Niveau 4**, ou *dispositif de pilotage*, correspond au volet intitulé « **les chercheurs** » dans la **zone centrale** de la plateforme. Dispositif de pilotage, il est composé d'une équipe pluri-catégorielle comprenant des chercheurs, des enseignants, des formateurs universitaires et de terrain et des inspecteurs, tous impliqués dans la conception de la plateforme.
- Un **Niveau 5** correspondrait à un *dispositif d'évaluation* réservé « **aux usagers** » d'outils vidéo de formation et aux effets de ces vidéos sur leur développement professionnel. A ce jour, nous n'avons pas véritablement réalisé ce travail dans le cadre du thème 2.

On peut dire ici que c'est à travers le cycle de décontextualisation/recontextualisation des activités du travail d'enseignant qui se déploie dans ces différents espaces-temps, systématiquement remis à l'épreuve dans et par ces différents collectifs de travail que s'est opéré un premier niveau de didactisation des ressources.

Tantôt source d'activité dans les collectifs où ce matériau prend vie, tantôt ressource pour une nouvelle activité d'appropriation par les professionnels en formation dans d'autres collectifs, ce matériau résulte donc d'un cycle que l'on peut décrire de la manière suivante : ces ressources prennent naissance dans un collectif vivant de travail (le niveau 1), elles trouvent une deuxième vie en tant que ressource de formation dans un collectif à visée de formation à l'intervention (le niveau 2 par exemple), pour finalement tirer leur vitalité des échanges collectifs menés dans le cadre de formations instituées, et toujours selon un double étayage : par les pairs et un formateur (le niveau 3).

Il faut ajouter à cela une deuxième entrée, celles des *difficultés du métier* (Wisner, 1995). Partant du principe que travailler consiste moins à appliquer les prescriptions qu'à vaincre une série de difficultés, cette entrée permet d'entrevoir le métier, simultanément, comme problème et comme solution (Clot, 2008). Ce principe a permis de poursuivre la sélection des extraits ou segments d'activité des professionnels susceptibles de nourrir la plateforme.

2.2 Une entrée par les difficultés de métier : simultanément problème et solution

Pour ce faire, les situations de travail ont fait l'objet d'une didactisation à partir d'une série d'extraits d'autoconfrontations simples et croisées impliquant plusieurs enseignants débutants et expérimentés, tous réagissant aux difficultés que rencontrent les enseignants lorsqu'ils doivent répondre aux prescriptions, notamment celles liées à l'obligation d'individualiser

Félix, C. (2015). De l'intervention-recherche à la formation professionnelle des enseignants : quelle didactisation du travail réel des enseignants ? *Recherche et Formation*, 75, 51,61.

l'aide, rendre les élèves autonomes, encadrer leur travail personnel, concevoir et mettre en œuvre des méthodes et des techniques de l'aide, voire s'interroger sur les enjeux liés à l'accompagnement des élèves et ses limites. C'est ainsi que le découpage et la scénarisation des matériaux qui constituent les cinq vignettes composant la frise verticale de la plateforme, et la manière dont elles se déclinent dans la partie horizontale à travers le travail de trois professeurs enregistrés à des moments différents de leur carrière, est organisé selon une logique qui part des problèmes que ces enseignants disent avoir à gérer au quotidien, de ce qui les préoccupe, des alternatives auxquelles ils disent devoir faire face pour résoudre des problèmes. Ci-dessous, quelques éléments d'analyse concernant chacune des cinq vignettes retenues (cf. Fig. 1) permettent d'illustrer ce parti pris :

- « **Se diviser en 25** » : l'enseignante Guillemette, professeur d'histoire et géographie en collège, est confrontée à l'hétérogénéité d'une classe et l'obligation d'avoir à gérer des rythmes d'apprentissage différents. « *Comment apporter à chacun des élèves une aide juste et efficace sans avoir à se diviser en 25* » constitue une des questions majeure retenue par les différents collectifs d'enseignants auprès desquels nous sommes intervenus et décrits ci-dessus. Entre « *assurer simultanément la cohésion du groupe* » et la « *cohérence des apprentissages* », se pose ici, et bien au-delà des difficultés personnelles que rencontre Guillemette, la question de comment initier, maintenir, réguler l'activité collective du groupe classe tout en permettant à chacun d'apprendre du travail de tous. Maintes fois questionnée par les professionnels de l'éducation, cette situation traduit de véritables préoccupations, notamment en termes d'usage de soi (Schwartz, 2000) voire d'économie de soi pour « *pouvoir tenir toute une année scolaire* ». C'est, entre autres choses, la pluralité de préoccupations que recoupe cette situation qui nous a convaincus de son intérêt en formation.
- « **Montrer ou faire découvrir** » correspond au deuxième sous-thème de la frise ; il donne à voir une situation où l'enseignante, Claire, professeur novice de mathématiques en collège, peine à identifier la nature de l'aide qu'elle doit apporter à des élèves en grande difficulté. *Comment identifier leurs difficultés alors qu'ils ne réussissent que partiellement à les exprimer ?* Ce questionnement renvoie vers une question plus large, toujours objet de controverses dans les établissements scolaires : Comment rendre les élèves autonomes ? Faut-il « *leur mâcher le travail* » en dévoilant une partie des réponses aux élèves les plus en difficulté ou faut-il, au contraire, maintenir des situations problèmes à partir desquelles l'élève doit construire, seul, la solution ? Là aussi, on comprend que cette situation déborde les difficultés que Claire rencontre avec sa classe de 3^{ème} lorsqu'elle tente d'organiser la correction d'une série d'exercices mathématiques. C'est, entre autres, toute la dimension liée à l'organisation de l'étude dont il est question à travers cette situation.
- « **Organiser le travail personnel** », troisième sous-thème de la frise verticale ; il donne à voir une situation où deux enseignantes, Guillemette et Frédérique, professeurs d'histoire et de lettres modernes dans le même collège, s'interrogent : Quel équilibre trouver et comment gérer différents temps et espaces de travail avec des élèves peu enclins à travailler en dehors de la présence d'un enseignant : Faut-il « *continuer à donner des devoirs aux élèves issus de milieux défavorisés quand on sait qu'ils ne les font pas ... ou*

Félix, C. (2015). De l'intervention-recherche à la formation professionnelle des enseignants : quelle didactisation du travail réel des enseignants ? *Recherche et Formation*, 75, 51,61.

au contraire tout faire en classe, pendant le temps des cours » ? Cette situation interroge à plus d'un titre et son caractère polémique, directement lié aux dimensions éthiques du métier, nous a conforté dans l'idée de maintenir cette thématique du travail dans et hors la classe.

- « **Faire des cours de méthodologie ?** », quatrième sous-thème, donne à voir une situation où l'enseignante, Albane, professeur de lettres modernes en collège, est confrontée à la question du choix des outils, techniques et méthodes capables d'aider les élèves en difficulté. Entre des apprentissages de types « méthodologiques » et/ou du soutien disciplinaire : quels contenus privilégier et sous quelles formes ? Faut-il engager les élèves à reconnaître ce qui relève du *spécifique* lié à un champ disciplinaire ou est-il préférable de les entraîner sur des questions d'ordre plus *générique* plutôt liées aux manières d'étudier et d'apprendre ? Là encore, c'est la dimension polémique, souvent entre divers acteurs ayant des statuts différents, qui a présidé au choix de cette situation.
- « **Aider, oui mais jusqu'où ?** », dernier sous-thème de cette frise ; il donne à voir une situation où l'enseignante, Guillemette professeure d'histoire et géographie en collège, pose la question des enjeux éducatifs, politiques et sociaux de l'aide : *peut-on aider tous les élèves ? Faut-il avoir les mêmes exigences pour tous ?* Entre « *trop aider et pas assez* » jusqu'où faut-il aller dans l'accompagnement et le suivi personnalisé d'un élève en difficulté ? Au-delà des questions d'action que pose cette situation, c'est également et surtout le questionnement possible, en formation, autour de la dimension éthique du métier d'enseignant qui nous a confortés dans l'idée de maintenir cette dernière thématique.

De manière plus générale, ce qui nous intéresse ici, ce sont les préoccupations sous-jacentes qui, rendues apparentes au terme du processus d'intervention et validées par les différents collectifs, permettent d'éclairer la façon dont les professionnels s'efforcent de surmonter les obstacles et les dilemmes qu'ils rencontrent dans la réalisation de leur travail lorsqu'ils s'efforcent de transformer les cadres et les moyens de l'exercice du métier en instruments de leur activité (Saujat, 2010).

Sans pouvoir entrer dans le détail de chacune des vignettes du thème 2, revenons, par exemple, à la situation où l'on voit Guillemette, professeur débutant, répondre à un élève : « *garde ta question au chaud, je ne peux pas me diviser en 25 !* » (vignette 1 de la frise verticale). Cette situation, en apparence banale, relate en réalité l'obligation que se donnent, massivement, les enseignants débutants pour tenter de répondre à la prescription d'individualisation, soit « accorder à chaque élève un temps personnalisé et individualisé ». Par « *souci d'équité* », et « *sans vouloir stigmatiser les plus faibles* », c'est alors que Guillemette s'efforce d'établir « *un chemin de ronde* » où elle s'impose de circuler de table en table afin d'accorder à chaque élève un temps équivalent pour s'assurer que chacun est bien en mesure d'effectuer, seul, la tâche exigée. Ce qui est évidemment intenable et qui ne manque pas de générer des débats au sein de collectifs auprès desquels est proposée cette situation. C'est, en tous les cas, ce que révèlent les situations d'analyse effectuées par les débutants (niveau 3), les expérimentés (niveau 2) voire les membres du groupe de pilotage (niveau 4) dans la partie horizontale de la plateforme.

Félix, C. (2015). De l'intervention-recherche à la formation professionnelle des enseignants : quelle didactisation du travail réel des enseignants ? *Recherche et Formation*, 75, 51,61.

Bien que faisant écho aux préoccupations des enseignants engagés dans ces différents collectifs, cette situation génère les controverses les plus vives entre professionnels et ce, quel que soit leur niveau d'expérience. Entre « *aider systématiquement un élève* » ou le « *laisser se débrouiller seul* », entre « *individualiser le travail* » ou « *organiser les conditions de coopération entre les élèves* » ou encore entre « *donner un peu à tous* » ou « *donner plus à ceux qui en ont besoin* », se nouent ici de véritables dilemmes professionnels qui n'ont pas de réponses univoques. En revanche cette pluralité de situations engage les enseignants novices à faire du métier d'enseignant un objet de pensée, comme en témoignent les réactions des professeurs stagiaires (niveau 3) qui voudraient bien réussir à tout mettre en œuvre pour « *rescaper le plus grand nombre d'élèves en difficulté* » sans avoir à « *se diviser en 25* ». La confrontation à ce réel incommode génère de nouveaux questionnements : « *comment faire avancer le cours tout en consacrant du temps aux élèves les plus lents ?* » s'interrogent Sébastien et Mike (professeur de cuisine en LP et d'arts plastiques en collège), « *et nos contraintes disciplinaires ?* » s'inquiète Lisa (professeur de mathématiques en lycée). On comprend ici que ces difficultés à arbitrer entre diverses prescriptions renvoient à des questions plus larges qui, outre un sentiment d'impuissance et d'inefficacité mis en avant par les professionnels eux-mêmes, peut également déboucher sur la conviction d'être parfois inéquitable ; ce qui encore une fois ne manque pas d'affecter leur propre jugement sur la qualité de leur travail et leur engagement éthique et, par là-même, de relancer les débats de normes et de valeurs (Schwartz, 2000), avec les autres comme avec soi-même. C'est le cas, par exemple, de la situation qui oppose Claire (enseignante novice) à Jean-Pierre (enseignant expérimenté) dans le choix d'écarter -ou non- certaines parties du programme avec les élèves de milieux sociaux défavorisés « *moi, la première année, j'ai fait Pythagore toute l'année, pas de calcul numérique avec ces élèves-là !* » ; ou bien la situation qui oppose, cinq ans plus tard, Guillemette à Jean-Pierre qui dit avoir appris à modérer ses interventions auprès des élèves les plus en difficulté : « *même en faisant de mon mieux, je sais aujourd'hui que je suis obligée d'en laisser sur le bord du chemin...j'ai appris que je n'étais pas Zorro, je ne peux pas tous les sauver [...]je dois m'économiser pour le reste de la classe* » ; ou encore la situation qui oppose Albane (enseignante novice) à Fred (enseignant expérimenté) à propos de techniques et modalités jugées plus ou moins efficaces pour permettre à « *ces élèves-là, de se débrouiller, lorsqu'ils sont seuls chez eux sans l'aide de leurs parents* ».

Des partis pris qui ne manquent pas de déclencher des controverses entre ces professionnels, leur offrant ainsi la possibilité de questionner le métier. Et ce, pas exclusivement à partir de ce qu'il «doit être» mais aussi à partir de ce qu'il «est réellement», toujours en prise avec les préoccupations des débutants, dans ses dimensions éthiques, relationnelles, didactiques et disciplinaires.

Que dire de plus de ces situations où le métier est bousculé, où les enseignants, même lorsqu'ils ont du métier, s'efforcent d'orchestrer leur activité pour reprendre, conserver ou développer du pouvoir d'agir sur ces situations nouvelles ? Parmi les illustrations reprises ci-dessus, on voit bien que si Albane et Fred sont, l'un comme l'autre, dans la recherche d'une « efficacité malgré tout », ils n'ont en commun ni les motifs ni les buts qui organisent leur activité auprès des élèves (extrait vidéo « *l'urgence contre le long terme* »). Une des

Félix, C. (2015). De l'intervention-recherche à la formation professionnelle des enseignants : quelle didactisation du travail réel des enseignants ? *Recherche et Formation*, 75, 51,61.

controverses majeure qui les oppose porte, notamment, sur les temporalités et modalités de l'étude, entre dimension diachronique pour l'un et synchronique pour l'autre :

Fred : *Moi, j'essaie de me mettre à la place de ces gamins, seuls, à la maison... Avec leurs parents [...] qui n'ont pas la solution... et je fais en sorte de les outiller pour qu'ils puissent traiter le problème...*

Albane : *Moi j'essaie d'être efficace, [...] je travaille dans l'urgence, j'essaie d'être efficace en fait, quitte à leur montrer en leur disant : « c'est ça qu'il faut que tu apprennes. » [...] Même si sur le long terme la démarche de Fred est plus efficace...*

Fred : *Gérer entre l'urgence, l'urgence c'est souvent rassurer, et le long terme. Moi, quand j'accompagne un élève, et que je ne lui donne pas la réponse, je le maintiens parfois dans l'ignorance, et c'est stressant. C'est vrai !*

Fred et Albane ne partagent pas le même point de vue à propos des stratégies à mettre en œuvre pour aider les élèves à construire progressivement leur autonomie. Si l'un et l'autre sont attentifs à cette prescription, Albane reconnaît gérer l'urgence (mettre les élèves au travail, quitte à leur donner une partie des réponses) ; Fred est davantage tourné vers des questions à « long terme », convaincu que l'urgence conduit l'enseignant à rassurer les élèves quand il faudrait au contraire les mettre face à leur ignorance... mais cette pratique, il en convient, est « stressante » et donc difficile à manipuler quand on est un jeune enseignant.

Le problème ainsi posé vaut qu'on s'y arrête car nous postulons que c'est dans les situations conflictuelles, où l'action doit s'expliquer avec la connaissance, que peuvent apparaître avec plus de netteté ce que Leontiev (1959/1976) a identifié comme étant la question du sens de l'activité, c'est-à-dire le rapport entre le motif de l'activité – ce qui incite le professionnel à agir – et le but immédiat de l'action – ce vers quoi est orientée son action immédiate –. Et nous faisons ici l'hypothèse que l'observation de ces situations et l'analyse de leur caractère ambivalent, entre lacunes et potentialités (Clot, 2008), est un déclencheur de l'activité d'autres enseignants, dans le cadre d'une formation instituée.

3. Des ressources de portée plus générique ?

En guise de discussion, nous voudrions dire ici que, contrairement à d'autres thèmes composant cette plateforme, le thème 2 ne s'est pas véritablement préoccupé des effets de la ressource vidéo sur les phénomènes de professionnalisation des enseignants débutants. Pour autant, nous avons chaque fois pu le constater : la remise en chantier collective de ces ressources a des effets en termes de transformations des situations et des collectifs qui s'en emparent dès lors que les conditions nécessaires sont organisées pour permettre au collectif de devenir sujet de la transformation et non plus seulement objet (Clot et Leplat, 2005).

Expliquons-nous. Notre argumentation vise à montrer en quoi et comment ces nouvelles prescriptions d'individualisation et/ou de personnalisation de l'aide créent des tensions dans l'activité entre ce qu'il y a à faire et ce que font les enseignants, entre ce qu'ils voudraient

Félix, C. (2015). De l'intervention-recherche à la formation professionnelle des enseignants : quelle didactisation du travail réel des enseignants ? *Recherche et Formation*, 75, 51,61.

faire et ce qu'ils n'arrivent pas encore à faire ou ne veulent ou ne voudraient plus faire. Nous pensons que ces tensions génèrent des arbitrages vitaux, des conflits de critères à propos des façons de faire et de penser le métier qui ouvrent sur des processus de renormalisation (Schwartz, 2000), à condition que les difficultés vécues par les enseignants sur un mode personnel trouvent l'occasion de se convertir en un questionnement partagé par un collectif de travail. C'est, dans tous les cas, sur cette base que nous avons conduit les collaborations avec les différents collectifs, faisant l'hypothèse que l'observation guidée du travail issu de la pluralité de ces milieux de co-analyse pouvait fonctionner comme zones potentielles d'apprentissages professionnels pour les enseignants débutants.

Il apparaît donc assez clairement que le thème 2 et les ressources qu'il propose ne peuvent s'envisager que dans le cadre d'une formation instituée, intentionnellement étayée par les pairs et les formateurs. Une hypothèse qui semble se confirmer dès lors que l'on s'intéresse à la manière dont les usagers s'emparent de cette ressource. Plus concrètement, à l'occasion d'une session de formation, juste avant la rentrée des classes, de jeunes enseignants agrégés issus de l'École Normale Supérieure de Lyon ont été amenés à utiliser et réagir à propos des deux thèmes de la plateforme. Un échange informel entre les participants a permis de mettre au jour un point de vue largement partagé par le groupe et qui s'exprime ici à travers un jeune enseignant : « [...] moi, ce qui m'a marqué, entre les deux thèmes, c'est que des fois on commence sur la situation de classe, et des fois sur le débat, et je trouve que du point de vue collectif, pour initier un travail en groupe, j'ai préféré le deuxième, parce qu'on rentre tout de suite dans le débat, dans ce qu'il faut faire, dans différentes possibilités. Et pour un travail personnel, toute seule, j'ai beaucoup plus aimé le premier, parce que le fait de regarder sans rien savoir d'autre, on se fait notre propre idée, ... ».

Selon ces usagers, les thèmes proposés par la plateforme sont exploitables dans des contextes de formation différents, en cohérence avec leurs présupposés théoriques. Par ailleurs, cet extrait confirme l'hypothèse selon laquelle l'entrée par les difficultés et les dilemmes de métier joue le rôle d'incitateur de l'activité *de l'autre*. Mais cela, à la condition, on l'a dit, que *l'autre* soit engagé dans un dispositif d'analyse du travail au sein duquel le travail enseignant devient un objet de pensée.

De ces dilemmes, nous nous efforçons d'en constituer un répertoire (Prot et Al, 2010). C'est ce dont témoignent les vignettes de la frise verticales de la plateforme, portant la marque des transformations initiées par les différents collectifs de travail et de formation. C'est un va-et-vient entre des *normes antécédentes* qui voudraient régler une partie des conditions de travail (Schwartz, 2000) et des cas singuliers qui, à travers la mise en scène de quelques enseignants volontaires, tente de renormaliser les conditions d'apprentissage de leurs élèves et leur propre apprentissage du métier.

Dans ces cas singuliers, il y a du général. Mais la dimension générique de cette ressource n'est à chercher ni du côté des généralités ni du côté des régularités d'événements ou de faits singuliers, propres à l'activité d'un des professeurs mis en scène par le thème 2. Si ces dilemmes ne sont les dilemmes de personne, ils ne cherchent pas non plus à refouler l'individuel, pas plus qu'ils n'écartent l'aléatoire, l'inattendu, l'accidentel,...etc. Dans ces

Félix, C. (2015). De l'intervention-recherche à la formation professionnelle des enseignants : quelle didactisation du travail réel des enseignants ? *Recherche et Formation*, 75, 51,61.

conditions, on peut penser que cette dimension générique est plutôt dans la possibilité qu'offre notre cadre aux professionnels de *re-connaître*, dans ce que font les autres, leurs propres préoccupations et, par là-même, la possibilité de s'inscrire dans une histoire -la leur, mais aussi celle des collectifs dans lesquels ils sont pris, et encore, celle du métier,...- en vue d'amorcer un travail d'acculturation et de personnalisation professionnelles.

Evidemment, *re-connaître*, au double sens du terme, le caractère partagé de ces dilemmes de métier ne signifie pas la négation de ceux spécifiquement liés à l'apprentissage du métier : les dilemmes des débutants ne sont pas tous de même nature que les dilemmes des experts, même s'ils s'expriment souvent par le biais des mêmes mots. Mais, en même temps, faire le constat que différents milieux de travail attestent de la généricité de ces dilemmes, nous autorise à penser que c'est un objet auquel on peut confronter des débutants, en tant que *sujets capables*, dans une perspective de formation pour élaborer de nouvelles manières de penser et d'agir, et dont chacun va pouvoir s'emparer en fonction des contraintes auxquelles il doit faire face personnellement et collectivement.

Plus largement, nous faisons le pari que ce répertoire de dilemmes peut se constituer comme objet de réflexion pour d'autres collectifs, non engagés dans un processus d'intervention, en tant qu'il constitue une sorte de *pré-texte*, de point de départ à l'activité de l'autre. Mais, pour autant, peut-on le considérer comme une ressource opératoire, un répondant professionnel face aux situations de travail, un moyen « d'agir dans le présent et voir venir dans le futur » (Clot, 2011, p36) ? Là est une autre histoire, en germe pour une prochaine contribution dont un des enjeux est de progresser vers une théorie possible de l'ergonomie de la formation des enseignants et où la mobilisation des différents milieux et collectifs de travail et l'analyse de l'activité dilemmatique seraient les ressorts de cette avancée théorique.

4. Bibliographie

Clot, Y. (2011). Théorie en clinique de l'activité. *Interpréter l'agir. Un défi théorique*. (ed. Bruno Maggi). Paris : PUF.

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

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

Clot, Y. & Leplat, J. (2005). La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. *Le travail humain*, Volume 68, 289-316.

Faïta, D. et Saujat, F. (2010). « Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail ». In F. Saussez, & F. Yvon (éds), *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la Formation*. Québec : Presses de l'Université de Laval.

Faïta, D. & Maggi, B. (2007). *Un débat en analyse du travail*, Toulouse, Octarès.

- Félix, C. (2015). De l'intervention-recherche à la formation professionnelle des enseignants : quelle didactisation du travail réel des enseignants ? *Recherche et Formation*, 75, 51,61.
- Faïta, D. & Vieira, M. (2003). Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. In R. Amigues, D. Faïta et M. Kherroubi (Eds). *Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité, Skholé*, n° spécial, 57-68.
- Félix, C., (2014). Du travail des collectifs à de nouvelles modalités de formation professionnelle : l'histoire d'un Groupe d'Appui Pédagogique. *Questions Vives en éducation*, Le travail collectif des enseignants en question(s). Coordination : JF. Marcel & T. Piot.
- Félix, C., Saujat, F. & Combes, C. (2012). Des élèves en difficulté aux dispositifs d'aide : Une nouvelle organisation du travail enseignant. *Recherches en Education*, Hors Série n°4, p. 19-30.
- Félix, C., Espinassy, L. (2011). Production d'une ressource en ligne <http://ife.ens-lyon.fr/ife> Programme Néopass@action : « aider les élèves à travailler ».
- 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*, 20, pp. 123-136.
- Leontiev, A.N. (1959/1976). *Le développement du psychisme humain*. Paris : Editions Sociales.
- Oddone, I., Re, A., & Briante, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail*. Paris : Éditions Sociales.
- Prot, B. (2011). Apprentissage de la conduite et sécurité routière : Un dilemme de référence pour la conception d'un référentiel de diplôme d'enseignant. *Activités*, 8(2), pp. 189-201
- Rabardel, P. & Patré, P. (2006). Modèles du sujet pour la conception : dialectiques, activités, développement. *Revue française de pédagogie*, 154, pp. 219-222.
- Saujat, F. (2010). *Travail, formation et développement des professionnels de l'éducation : voies de recherche en sciences de l'éducation*. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches (non publiée). Université de Provence.
- Schwartz, Y. (2007). Du détour théorique à l'activité comme puissance de convocation des savoirs. *Éducation permanente*, 170, p. 13-23.
- Schwartz, Y. (2000). *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*. Toulouse : Octarès.
- Wallon, H. (1954/1969). Les milieux, les groupes et la psychogenèse de l'enfant. *Enfance*, numéro spécial, 287-296.
- Wisner, A. (1995). *Réflexions sur l'ergonomie*. Toulouse : Octarès.

Félix, C. (2015). De l'intervention-recherche à la formation professionnelle des enseignants : quelle didactisation du travail réel des enseignants ? *Recherche et Formation*, 75, 51,61.

Yvon, F., & Durand, M. (2012). *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité*. Bruxelles : De Boeck.