



HAL
open science

Les outils et les méthodes de l'analyse du travail au service d'une refondation de la formation aux métiers de l'enseignement

Christine Félix, Jean-Claude Mouton

► To cite this version:

Christine Félix, Jean-Claude Mouton. Les outils et les méthodes de l'analyse du travail au service d'une refondation de la formation aux métiers de l'enseignement. *Ergonomie(S), Ergonome(S) – Quelles évolutions à la croisée d'une discipline et d'un métier?*, Sep 2016, Marseille, France. hal-01766602

HAL Id: hal-01766602

<https://hal.science/hal-01766602v1>

Submitted on 18 Apr 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.



Texte original.*

Les outils et les méthodes de l'analyse du travail au service d'une refondation de la formation aux métiers de l'enseignement

Christine FELIX et Jean-Claude MOUTON

Aix Marseille Université, ENS Lyon, ADEF EA 4671, 13248, Marseille, France. Equipe ERGAPE
marie-christine.felix@univ-amu.fr et jean-claude.mouton@univ-amu.fr

Résumé. Quelle fonction assigner à une analyse du travail dans une formation aux métiers de l'enseignement ? C'est à cette question que nous avons tenté de répondre en nous efforçant de montrer comment notre équipe ERGAPE contribue, depuis plus de dix ans, à promouvoir l'analyse du travail comme instrument de formation initiale et continue. Il s'agit d'un enjeu nécessaire, selon nous, pour progresser vers une conception plus pertinente des contenus et dispositifs de formation et, plus largement, vers une théorie de la formation des enseignants.

Ce parti pris appelle à des collaborations évidentes avec d'autres disciplines des Sciences de l'Education, notamment avec la didactique professionnelle et les didactiques des disciplines, mais également avec des disciplines qui soutiennent les sciences du travail, en vue de redessiner les contours des sciences de la formation.

Mots-clés : analyse du travail ; dispositif de formation ; métiers de l'enseignement

Work analysis tools and methods used to reform training for teaching careers

Abstract. What function is to be assigned to the analysis of work in a training programme for teaching careers? This is the question we tried to answer as we strive to show how our ERGAPE team has contributed, for more than ten years, to promoting work analysis as an instrument in initial and ongoing training. We believe that it is a key challenge in order to move towards a more relevant design of training content and systems, and more broadly, to develop teacher training theory.

This bias calls for obvious collaboration with other educational science disciplines, particularly with professional didactics and discipline-based didactics, but also with disciplines that support work sciences, to redraw the outline of training sciences.

Keywords: work analysis; training system; teaching careers

*Ce texte original a été produit dans le cadre du congrès de la Société d'Ergonomie de Langue Française qui s'est tenu à Marseille du 21 au 23 septembre 2016. Il est permis d'en faire une copie papier ou digitale pour un usage pédagogique ou universitaire, en citant la source exacte du document, qui est la suivante :

Felix, C. & Mouton, J.C. (2016). Les outils et les méthodes de l'analyse du travail au service d'une refondation au service d'une formation aux métiers de l'enseignement, Actes du 51^{ème} Congrès de la SELF, Marseille, 21-23/09/16.

Aucun usage commercial ne peut en être fait sans l'accord des éditeurs ou archiveurs électroniques. Permission to make digital or hard copies of all or part of this work for personal or classroom use is granted without fee provided that copies are not made or distributed for profit or commercial advantage and that copies bear this notice and the full citation on the first page.

INTRODUCTION

Comme le soulignait déjà Daniel Faïta dans un texte princeps, l'ergonomie francophone, « a créé des catégories et des cadres provoquant de fructueux renversements de perspective » (Faïta, 2003, p. 17), notamment dans le champ de la formation des enseignants en s'intéressant à l'étude de leur activité depuis ses dimensions concrètes. En effet, sans chercher à l'imputer aux seules avancées produites dans et par ce cadre d'analyse, on notera toutefois que les ÉSPÉ¹, à travers les nouveaux Master Mention Enseignement, Éducation et Formation (MEEF), cherchent à garantir l'acquisition d'un haut niveau de compétences professionnelles, « tant disciplinaires, didactiques et scientifiques que celles spécifiquement liées au contexte d'exercice du métier »². Cette prescription, bien que déjà présente depuis le début des IUFM³ selon un modèle de formation basé sur l'alternance intégrative⁴, marque un nouveau tournant, voire un renversement fondé sur un projet orienté « activité réelle des professionnels », s'efforçant ainsi de dépasser les limites d'un modèle fonctionnaliste jusqu'alors présent dans bons nombres de maquettes de formation professionnelle.

Cette évolution de la prescription s'accompagne, depuis une dizaine d'années, d'une transformation des pratiques de formation explorant de nouvelles modalités d'apprentissage des métiers de l'Enseignement, notamment par le recours à des situations réelles de travail que les novices sont amenés à rencontrer dès leurs premières expériences en responsabilité dans une classe (Durand, 2009 ; Felix & Espinassy, 2011 ; Felix & Saujat 2015). Ainsi, en posant les termes d'une articulation renouvelée entre l'exercice du métier et les conditions susceptibles de préparer à cet exercice et de le soutenir, il s'agit de considérer le travail réel, tantôt depuis son statut d'objet à comprendre afin de le transformer tantôt, à travers son analyse, depuis celui d'instrument de formation (Mouton, 2009, à paraître ; Mouton & Felix, 2014 ; Mouton & Heurtebize, 2015). Pour autant, cette avancée, tant du point de vue des pratiques de formation professionnelle que du point de vue de la conception de dispositifs de formation, est loin d'être une évidence pour tous, y compris pour les professionnels convaincus qu'une des conditions d'efficacité de la formation est de prendre en compte le travail réel des professionnels de l'éducation (Felix, 2015).

Dans cette communication, nous nous intéressons à ces deux modalités des relations entre formation et analyse du travail, en nous appuyant sur une intervention conduite à la demande et avec le concours de formateurs de l'ESPE qui disent leurs difficultés à « faire leur métier » de formateur d'enseignants (Espinassy & Felix, 2015). La direction de l'ESPE dans laquelle se déroule cette intervention, bien que confrontée à un véritable défi de refonder son environnement de formation, ne nous a pas directement adressé de demande susceptible de la seconder dans la gouvernance de ces changements. Elle y contribue néanmoins en accordant une décharge de service conséquente pour chaque formateur partenaire de cette intervention, indice d'une prise en compte sensible des transformations du métier de formateur d'enseignants qu'exige la Refondation de l'Ecole et de la formation. L'objet de l'intervention porte sur les reconfigurations possibles du métier de formateur qui, plus que jamais, doit prêter attention au travail réel des enseignants afin de comprendre et développer avec eux la manière dont ils

¹ Ecole Supérieure du Professorat et de l'Éducation

²<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid72790/espe-une-formation-forte-dimension-professionnelle-reconnue-par-diplome.html>

³ Institut Universitaire de Formation des Maîtres

⁴ Note sur la mise en œuvre du tronc commun de la formation initiale des enseignants et personnels d'éducation : <http://portail.espe-paris.fr/formations/culture-commune/m1-meeef/evaluation-et-mise-en-oeuvre-du-tronc-commun/Note%20sur2.pdf>

tendent de poursuivre, dans l'usage, la conception forcément inachevée des dispositifs de formation initiale et continue mis en œuvre par les ESPE.

MATÉRIEL ET MÉTHODES : UN CADRE POUR LE DEVELOPPEMENT DE L'ACTIVITE COLLECTIVE

C'est dans ces conditions que nous avons répondu à la demande d'un certain nombre de formateurs en constituant un collectif de travail (Fig.1) et en soumettant à l'analyse de ce collectif, leur propre activité de formateurs ESPE impliqués dans des dispositifs de formation initiale, supposés contribuer à la professionnalisation des publics étudiants et futurs enseignants.

Pour ce faire, et en accord avec le cadre théorique de l'ergonomie de l'activité des professionnels de l'éducation (Amigues, Faita & Kherroubi 2003 ; Faita & Saujat, 2010 ; Felix, Amigues, & Espinassy 2014), selon une approche clinique de l'activité (Clot, 1999 ; Clot & Leplat, 2005 ; Clot & al., 2005 ; Saujat, 2010), l'activité de ce collectif de travail a pour visée de permettre le développement de compétences individuelles et collectives et, plus particulièrement, l'atteinte des objectifs de performance ainsi que d'apprentissage et de préservation de la santé (Caroly & Barcellini, 2013). Ceci, à la condition de soutenir la construction du collectif de travail, seul capable d'agir sur les conditions matérielles et organisationnelles de l'activité de travail. Il ne suffit donc 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, il est question d'un soutien mutuel dont nous attendons «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).

Terrain, populations

Fondé à partir de l'instauration d'un « milieu de recherche associé à un milieu de travail » (Oddone, Re, & Briante, 1981), ce collectif de professionnels de la formation est pluricatégoriel et pluridisciplinaire :

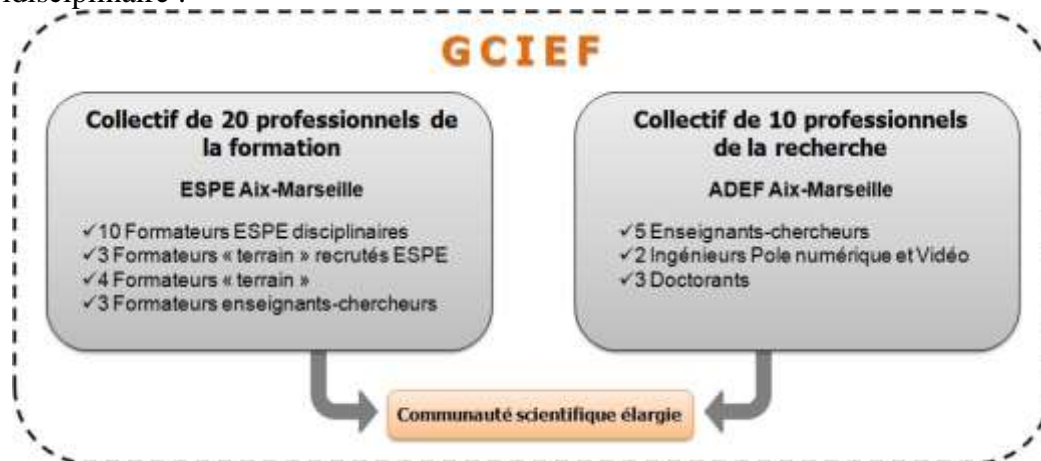


Fig. 1 Groupe d'analyse de l'activité de Conception et d'Intervention en Environnements de Formation

Sans entrer dans le détail de l'organisation du GCIEF⁵, il s'agit d'un collectif composé d'une trentaine de personnes qui se divise en sous-groupes de travail (collectifs restreints) et se rassemble régulièrement en grand groupe (collectif élargi à l'ensemble des formateurs participant) selon les dispositifs de formation qu'il s'efforce d'investiguer.

⁵ Groupe de Conception et d'Intervention en Environnements de Formation

Dans le cadre de cette communication, nous rendons compte du travail entrepris par le GCIEF à propos d'un nouveau dispositif, le « tutorat mixte », adressé aux lauréats de concours en deuxième année de master pendant leur stage en responsabilité à mi-temps dans un établissement scolaire. Selon les recommandations nationales⁶, il est attendu que des intervenants « professionnels » (professionnel d'une école ou d'un établissement d'enseignement nommé par le Recteur d'Académie, appelé « tuteur ») et des intervenants « universitaires » (désignés par l'ESPE, appelé « formateur référent ») se mobilisent, en présence de stagiaires, autour d'objets communs liés à l'exercice du métier. Pour ce faire, ils devront combiner -et non juxtaposer- finalités scientifiques et didactiques aux savoirs et compétences en relation avec les contextes d'exercice du métier enseignant. Ce n'est pas sans poser problèmes aux professionnels des diverses composantes qui, malgré leurs spécificités, doivent contribuer collectivement à la professionnalisation des futurs enseignants.

Modes de recueil et d'analyse des matériaux

Nous avons proposé, à ce collectif de professionnels, de travailler à partir d'un cadre dialogique, instrumenté par l'image vidéo (Faïta, 2007), en vue de constituer leur travail en objet de pensée et d'interlocution par l'entremise d'un processus de co-analyse et de co-construction des faits qui soient discutables par les membres du collectif restreint puis adressé au collectif élargi. Nous avons également établi un contrat, fixant la durée de l'intervention (2 ans, renouvelable une année), les modalités de la collaboration et d'observation, l'usage des images vidéo dans les différentes phases (autoconfrontations simples et croisées), la fréquence des rendez-vous avec les membres du collectif restreint, ainsi que l'organisation des phases de restitution du produit des autoconfrontations et de leurs analyses auprès du collectif élargi, à raison de deux journées consécutives par trimestre.

C'est à partir de ce cadre d'analyse que professionnels et chercheurs s'engagent à mettre –ou remettre- au travail des questions de formation aux métiers de l'enseignement et de l'éducation et que nous mobilisons comme *pré-texte* à une nouvelle activité où la connaissance doit s'expliquer *a posteriori* avec l'action. Le but ici consiste à multiplier des milieux, des contextes d'analyse et d'action, de favoriser des allers-retours, dans lesquels les professionnels trouvent matière à débattre, entre gens de métier, du sens de leurs actions pour partager des manières de résoudre des situations de travail problématiques, d'expérimenter ce dont ils sont capables voire de soutenir les membres de ce collectif confrontés à des difficultés nouvelles.

RÉSULTATS AUTOUR DU CROISEMENT DE MILIEUX DE FORMATION

Il s'agit ici de rendre compte du travail d'un petit groupe de formateurs volontaires (collectif restreint) adressé à l'ensemble du GCIEF (collectif élargi à l'ensemble des professionnels) à propos d'une situation de travail lors d'un « tutorat mixte », appelé localement « TD délocalisé », regroupant des professeurs documentalistes. L'enjeu soulevé par le collectif élargi concerne de nouvelles compétences dont les formateurs devraient faire preuve dans cette situation de tutorat qui, sans être véritablement nouvelle pour les formateurs rompus à la pratique de l'alternance exige, de par son organisation, une « *réactivité sur le vif* » que certains formateurs trouvent incompatible avec les modalités que requiert l'apprentissage du métier enseignant.

Situation de référence analysée par le collectif restreint

Trois professeurs stagiaires documentalistes rencontrent, dans un collège de la région marseillaise, trois tuteurs dits de « terrain » et leur « référent » ESPE, tous professeurs documentalistes. Cette rencontre est organisée par le professeur référent qui dit avoir « passé commande » auprès de la tutrice qui les accueille dans son CDI : elle doit présenter son projet

⁶ FDE : Réussir l'année de formation en alternance. Rapport du comité de suivi de la réforme de la formation des enseignants. Daniel Filâtre, Président du comité.

documentaire sur l'année à l'ensemble des participants, professionnels novices et expérimentés. Après avoir échangé autour de l'intérêt de ses projets pour les élèves de collège, la tutrice pointe une difficulté de son métier : « elle n'intervient que sur du temps volé ! » :

Professeur stagiaire : ...et pour revenir aux heures volées, tu n'as pas d'heures inscrites dans l'emploi du temps ?

Tutrice : non. Mais ...euh...j'étais une farouche opposante de ces heures inscrites dans l'emploi du temps (rires de la tutrice...) et je suis en train...voilà...de me demander ...parce que justement on parlait des projets et moi je voudrais vraiment instaurer une progression dans les apprentissages [...] je pense que c'est un truc indispensable. J'en suis convaincue depuis toujours mais j'ai toujours réussi à bricoler (gestes de la main) et là, je me rends compte qu'on ne peut plus bricoler//

Formatrice ESPE : (lui coupant la parole et s'adressant aux stagiaires) je ne l'ai pas payée pour dire ça (rire général)....

Les questions que soulèvent ces échanges entre professionnels documentalistes, dans la situation de travail, vont faire l'objet de controverses dans le collectif restreint puis dans le collectif élargi.

Réaction du collectif élargi

L'extrait du verbatim retenu pour l'analyse et présenté ci-dessous nous a paru particulièrement significatif de la motricité des échanges au sein du groupe inter-métiers et de leur productivité :

41'17 **Josiane** : moi je voudrais rebondir sur ...une des difficultés dans les TD délocalisés c'est que souvent il sort des choses importantes mais la difficulté pour le formateur c'est déjà de les repérer comme étant importantes, d'arriver à les ...les faire redire à la fin pour que les stagiaires qui ont évoqué la chose se rendent compte qu'ils ont évoqués LA chose...

[...]

42'28 **Laurent** : peut-être que ce qui serait intéressant après le TD, c'est de visionner le film avec le collectif de formation, les stagiaires pour revenir sur les questions qui ont surgies. Parce que là, il y a le jeune homme qui s'en empare. Nous on peut derrière avoir quelques relances....renvoyer à ses pairs en disant « *est-ce que vous vous l'entendez comme ça....* » mais peut-être qu'il faudrait, dans un temps différé, où là, on a le temps de structurer ce qui se dit, voir le film et avoir le temps de se dire que c'est une question de métier et ça renvoie à quoi et là effectivement...

[...]

43'48 **Yvette** : et là...y'a quelque chose qui se passe.pour moi, elle était en train de se dire « *j'étais une farouche partisan...* » et peut-être que je vais en redemander des heures à l'emploi du temps...donc là il y a bien un sujet de discussion et l'intérêt, c'est de le récupérer sur le vif...et comme disait Josiane, c'est pas toujours facile de se dire je vais saisir ça et je vais en faire quelque chose mais là il y avait un bel objet à saisir... [...] le truc c'est ça, comment j'aiguise mes sens pour capter euh....le bon truc....(rires) de temps en temps on en capte un mais on ne sait pas pourquoi et puis ça part

44'59 **Pierre-Alain** : moi je voudrais rebondir sur ce que disait Laurent [...] qu'est-ce qu'on fait du TD délocalisé... qu'est-ce qu'on fait après ? C'est pas prévu, ça n'existe pas dans le dispositif...pourtant cette question traverse l'ensemble des formateurs et des stagiaires qui disent « pour une fois que c'est intéressant » et

DISCUSSION

Le contexte du GCIEF sur le thème du TD délocalisé et l'analyse des ressources générées par l'intervention (situations de travail, auto-confrontations, collectifs restreints) permet la mise en évidence d'une des principales difficultés du travail du formateur ESPE dans cette configuration de formation. Plus précisément, il s'agit d'une difficulté à double face, d'une part comment

repérer dans l'instant de l'observation d'une situation de travail ou d'un discours à propos de cette dernière, sans possibilités d'anticipation, des éléments de connaissances essentiels pour les stagiaires « *une des difficultés dans les td délocalisés c'est que souvent il sort des choses importantes mais la difficulté pour le formateur c'est déjà de les repérer comme étant importantes...* ». Et d'autre part d'objectiver ces connaissances pour les stagiaires au cours du TD « *que les stagiaires qui ont évoqué la chose se rendent compte qu'ils ont évoqué la chose...* ». D'autant que, dans ce cas précis, il s'agit d'une connaissance en rupture avec les modèles classiques de la formation des enseignants à savoir que travailler c'est aussi faire ce que la prescription ne dit pas pour empêcher les situations de déraiper (Falzon, 2013) « *... et là pour moi, quand elle parle de bricolage, pour moi c'est vraiment une notion importante pour les stagiaires* ». Emerge ici une question de fond : comment les intervenants de l'ESPE peuvent-ils se former à cette compétences « *le truc c'est ça, comment j'aiguisé mes sens pour capter ...le bon truc... de temps en temps on en capte un mais on ne sait pas pourquoi et puis ça part...* » pour donner à ce temps de formation une efficacité dans l'apprentissage du métier ?

Les échanges au sein du GCIEF vont également faire émerger une solution pour surmonter cette difficulté du formateur ESPE en situation de TD délocalisé : « *peut-être ce qui serait intéressant après, c'est de visionner le film avec le collectif de formation, les stagiaires pour revenir sur les questions qui ont surgies* ». Mais du coup l'organisation et la planification de ce dispositif de formation (le TD délocalisé) et son articulation avec d'autres temps de la formation s'en trouvent re-questionnées : « *qu'est-ce qu'on fait après le TD délocalisé ? C'est pas prévu, ça n'existe pas dans le dispositif...* ».

L'analyse collective conduite au sein du GCIEF montre que la difficulté du formateur de l'ESPE à exploiter les situations au cours du TD trouve, pour une grande part, son origine dans l'organisation du dispositif qui suppose un formateur omnipotent et omniscient mais également des stagiaires s'appropriant dans l'instant et sur le champ les connaissances mises en scène. L'idée d'un moment décalé de l'action (observations, échanges avec des professionnels) pour engager une activité d'appropriation au service d'un accompagnement du développement de l'expérience professionnelle des stagiaires semble une piste privilégiée par le GCIEF. Cette mise en discussion de la prescription, notamment au travers de l'organisation du travail du formateur ESPE lors du TD délocalisé est un indice, selon nous, du développement de l'activité collective. Elle nous montre par ailleurs l'intérêt des outils et des méthodes de l'analyse du travail dans la formation aux savoirs du métier.

CONCLUSION

Nous avons voulu montrer ici le film d'une intervention en train de se dérouler au sein d'une ESPE et ce, malgré la difficulté qu'il y a à organiser des espaces de débats sur le travail alors même que les prescriptions multiplient les adressages aux professionnels et à leurs institutions quant à l'intérêt qu'il y a de favoriser le travail en équipe, le travail collaboratif, inter et pluridisciplinaire.

C'est en mobilisant des outils de l'analyse du travail, associés aux apports des didactiques professionnelles et disciplinaires, que ce collectif de travail (le GCIEF) parvient à s'interroger sur les mécanismes par lesquels les formateurs au métier d'enseignant agissent sur leurs situations de travail. Il aurait été facile, dans ce contexte de bouleversement et de transformations profondes du modèle de formation, où l'acquisition des savoirs précédait les apprentissages professionnels, d'encourager ce que les formateurs *ont sur le cœur*, depuis les difficultés qu'ils disent rencontrer auprès de leurs étudiants jusqu'au sentiment de non reconnaissance de leur expérience et de leurs compétences à en faire quelque chose (Astier, 2008). A travers cette courte illustration, nous avons voulu montrer, au contraire, qu'il est moins question d'explications défensives pour faire face à l'avalanche de prescriptions contradictoires que de ramener, dans la discussion, ce que Daniellou (2015) appelle « les objections issues de

l'activité ». Il s'agit donc bien ici de mettre en circulation la description de l'activité des uns et des autres et, par exemple, leurs rapports aux prescriptions. Car, comme le rappelle René Amigues dans ce symposium, le dialogue entre la prescription et les ressources disponibles déclenche « une activité de re-conception, non seulement des buts et des moyens d'action, mais aussi du milieu de travail qui permettra de les mettre en œuvre ». Et ce, d'autant plus si « les contradictions des prescriptions multiples interdisent de faire ce qui est demandé ». En effet, dans le cas qui nous intéresse : comment inscrire les étudiants dans une démarche de professionnalisation progressive quand, dans le même temps, les formateurs sont contraints, par l'organisation même du dispositif « tutorat partagé », de repérer en temps réel, sur le vif, des objets communs liés à l'exercice du métier ? Il y a tout lieu de penser ici que demeure encore fortement ancré dans l'organisation du travail le « mythe du terrain » qui serait formateur par nature. Il suffirait d'être présent en milieu de travail, avec un ou plusieurs experts, enseignants expérimentés, pour apprendre le métier d'enseignant.

Ainsi, porter l'attention sur cette intervention au sein de l'ESPE et insister sur les modalités de fonctionnement de ce collectif de travail peut étonner les professionnels rompus à l'intervention en milieu de travail. En réalité, c'est un indice, selon nous, d'une avancée certaine, tant du point de vue des professionnels de l'éducation et de leurs pratiques de formation que de la ligne hiérarchique de cette institution. Si elle n'a pas encore totalement réussi à prendre en compte l'idée que, tout comme le métier d'enseignant, « former » est un métier qui s'apprend, elle consent, malgré tout, à la possibilité de créer ou de recréer des espaces de discussion sur le travail du formateur. La prise en compte des objections voire des empêchements de leur activité de formation permet non seulement de revenir sur des angles morts ou des questions restées en jachère mais encore de réinterroger des questions que le métier de formateur croyait résolues tel que l'illustre l'extrait du corpus retenu dans cette communication (le rapport au « terrain » ; le « bricolage » comme geste -ou pas- de métier, ...). Reste à savoir ce que la direction de l'ESPE sera en capacité de faire de ce travail et des analyses qui en émergent dans le cadre de sa responsabilité d'organisation du travail des formateurs et de la formation des futurs enseignants. Comment inscrire la prise en compte du travail –et de la santé- des professionnels de l'éducation dans environnements de formation initiés par l'ESPE ? Cette intervention a également pour visée de soutenir l'ESPE dans la gouvernance de ces transformations profondes du travail des uns et des autres. Ce qui, d'une certaine manière, renvoie sur une question plus large : comment les connaissances scientifiques peuvent-elles servir la transformation du travail et assurer sa prise en compte dans les processus de décisions ? De notre point de vue, il convient d'instaurer une fluidité de dialogue entre les différentes disciplines qui s'intéressent au travail enseignant. Ce parti pris appelle à des collaborations évidentes avec d'autres disciplines des Sciences de l'Éducation, notamment avec la didactique professionnelle et les didactiques des disciplines, mais également avec des disciplines qui soutiennent les sciences du travail, si l'on veut enfin rapatrier, dans les organisations, les questions du travail et de la santé.

BIBLIOGRAPHIE

- Amigues, R., Faïta, D., & Kherroubi, M. (Eds). (2003). *Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité*. Skholê, hors-série 1.
- Astier, P. (2008). La professionnalisation comme intention, comme processus et comme légitimation. *Savoirs* 2008/2 (17), 63-69. DOI 10.3917/savo.017.0063
- Caroly, S., & Barcellini, F. (2013). Le développement de l'activité collective. In P. Falzon (Eds.). *Ergonomie constructive*. (pp.33-46). 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.
- Clot, Y., Daniellou, F., Jobert, G., Mayen, P., Olry, P. & Schwartz, Y. (2005). Travail et formation : les bénéfices d'une analyse exigeante. *Education permanente*, 165 (1), 139-161.
- Durand, M. (2009). La conception d'environnements de formation sous le postulat de l'enaction. In M. Durand & L. Filiattaz (2009), *Travail et formation des adultes* (pp. 191-215). Paris : Puf.
- Daniellou, F. (2015). L'ergonomie, la psychodynamique du travail et les ergodisciplines. Entretien avec François Daniellou. Par Corinne Gaudart, Duarte Rolo. *Travailler* 34, 11-29. DOI 10.3917/trav.034.0011
- Espinassy, L., Félix, C. (2015). Réformes de la formation des enseignants : quelles retombées sur la performance et la santé des formateurs ? *Articulation performance et santé dans l'évolution des systèmes de production*. 50^{me} congrès de la SELF (*Société d'ergonomie de langue française*). Paris, 23-25 septembre.
- Faïta, D. (2003). Apport des sciences du travail à l'analyse des " gestes professionnels " dans les activités enseignantes. *Skholê*, hors-série 1, 17-23.
- Faïta, D. (2007). L'image animée comme artefact dans le cadre méthodologique d'une analyse clinique de l'activité. *@ctivités*, 4 (2), 3-15, <http://www.activites.org/v4n2/v4n2.pdf>
- Faïta, D. et Saujat, F. (2010). « Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail ». In F. Saussez, & F. Yvon (Eds), *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la Formation*. Québec : Presses de l'Université de Laval.
- Falzon, P. (2013). *Pour une ergonomie constructive*. Paris: PUF.
- 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.
- Félix, C et Saujat, F. (2015). L'intervention-recherche en milieu de travail enseignant comme moyen de formation. In M. Durand, V. Lussi Borer & F. Yvon (Eds.) *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*. *Raisons éducatives*, Volume 19, 201-218.
- Félix, C., Amigues R., & Espinassy, L., (2014). Observer le travail enseignant. In « De l'observation des pratiques enseignantes ». *Recherches en Education*, Coordination : J-F Marcel, P. Chaussecourte, L. Numa-Bocage, 19, 52-53.
- 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 ».
- Mouton, J-C. (2009). Analyse de l'activité de conseil du maître formateur en stage de pratique accompagnée. *Recherche et Formation n°62*, 62-76.
- Mouton, JC & Felix, C. (2014). Le groupe d'appui pédagogique : une alternative dans la formation des enseignants. *Diversité*, 177, 42-49.
- Mouton, J.-C. (à paraître). A propos des effets suscités par la production d'un outil de formation par l'analyse de l'activité de travail : l'exemple d'EDFpass. *Travail et Apprentissage*.
- 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.