



HAL
open science

Les pratiques comme objet d'analyse. Note de synthèse.

Jean-François Marcel, Paul Olry, Éliane Rothier-Bautzer, Michel Sonntag

► To cite this version:

Jean-François Marcel, Paul Olry, Éliane Rothier-Bautzer, Michel Sonntag. Les pratiques comme objet d'analyse. Note de synthèse.. Revue française de pédagogie, 2002. hal-01820201

HAL Id: hal-01820201

<https://hal.science/hal-01820201v1>

Submitted on 21 Jun 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.

NOTE DE SYNTHÈSE

Les pratiques comme objet d'analyse

*Jean-François Marcel, Paul Olry,
Éliane Rothier-Bautzer et Michel Sonntag*

INTRODUCTION

Le projet de cette note de synthèse est né d'un constat. Durant ces dix dernières années se sont développés, de manière assez spectaculaire, des dispositifs parfois de formation, parfois de recherche, parfois revendiquant les deux visées mais s'identifiant (avec quelques variantes terminologiques) comme dispositifs d'analyse de(s) pratiques.

Nous en trouvons une illustration précise dans le champ de la formation des enseignants puisque l'analyse des pratiques, préconisée par le rapport Bancel (1989), a été instaurée dès la mise en place des IUFM. Dans le champ du travail industriel, malgré une grande diversité d'appellations (l'analyse de l'activité et l'analyse du travail sont quand même les plus fréquentes), nous retrouvons un intérêt similaire en formation et en gestion des ressources humaines. En résumé, la formation des adultes a fourni le creuset au développement de ces dispositifs de formation basés sur la verbalisation par le praticien de ses activités, de son action, de ses pratiques, de son travail, et ce, le plus souvent, au sein d'un groupe. Ces dispositifs sont utilisés de préférence dans le cadre de la formation continue ; un « terreau expérientiel » minimal s'avérant le plus souvent facilitant. Pourtant, ils se rencontrent également en formation initiale (la formation des enseignants par exemple) dans les formations en alternance (1) et ces dispositifs d'analyse de(s) pratiques ont pour objectif de permettre au formé « d'articuler » les apports « théoriques » et les expériences « pratiques », articulation qu'est chargé d'attester, in fine, le mémoire professionnel.

Parallèlement au développement de dispositifs d'analyse de(s) pratiques en formation d'adultes, la recherche (et principalement en sciences de l'éducation) a fait montre d'un intérêt croissant pour les pratiques, entendue là aussi comme un terme générique englobant action, activités, travail,... Prenons-en deux exemples très récents (2) :

– les numéros spéciaux portant sur les pratiques des acteurs se multiplient : sans parler du présent numéro, citons par exemple celui de la revue

toulousaine « Les pratiques enseignantes : regards croisés » (3), celui de la revue genevoise « Théories de l'action et éducation » (4), celui de la revue caennaise « Le travail du professeur » (5), ou celui d'*Éducation permanente*, « Clinique de l'activité et pouvoir d'agir ».

– le 4^e congrès international de l'AECSE (Lille, septembre 2001) intitulé « Actualité de la recherche en éducation et en formation » dans lequel 5 symposiums mentionnaient explicitement pratiques (2), travail (1), action (1) ou interactions (1) dans leurs intitulés, sans compter les deux portant sur la formation des enseignants. Comme nous retrouvions une proportion similaire dans les intitulés d'ateliers, nous pouvons estimer que plus de la moitié des communications avaient un lien (plus ou moins direct certes) avec « les pratiques ».

Cet intérêt grandissant pour les pratiques, tant en formation qu'en recherche, s'accompagne d'une certaine confusion. D'une part, la terminologie est mal stabilisée : les termes d'action, d'activité(s), de pratique(s), de travail... sont parfois utilisés comme synonymes, parfois distingués mais sans que ces distinctions ne rencontrent un véritable consensus. D'autre part, nous retrouvons derrière l'intérêt pour les pratiques au moins trois visées distinctes : une visée de formation (centrée sur le développement de l'expertise et la construction identitaire), une visée de transformation et d'évolution des pratiques et une visée de production de connaissances sur les pratiques, la visée heuristique traditionnelle de la recherche. Or ces visées ne se repèrent pas toujours très facilement dans les dispositifs présentés : parfois l'une ou l'autre est exclusive, parfois elles cohabitent au sein d'un même dispositif, parfois encore elles se combinent.

À partir de ce constat, nous avons donné à cette note de synthèse un objectif tout à fait spécifique. Plutôt que de proposer une synthèse traditionnelle, une revue de travaux sur un thème à la fois particulièrement dense et confus, nous avons choisi de proposer une grille d'exploration de ce corpus composée de quatre axes de questionnement (6). Cet instrument permettra d'éclairer cette thématique et se donne pour visée de contribuer à la structurer quelque peu, non pas, bien sûr, en décernant des bons points ou mauvais points, mais en fournissant des repères pour positionner les travaux rencontrés. Un certain nombre de ces travaux seront nécessairement convoqués pour illustrer les modalités de chaque question, mais ils seront choisis pour la précision de leurs caractéristiques ou pour leur potentialité pédagogique d'accompagnement de nos propos. Par conséquent, cette note de synthèse renonce bien évidemment à toute prétention d'exhaustivité dans la présentation des travaux sur ce thème.

Ainsi, la première question interrogera **les finalités** des dispositifs en distinguant les intentions dominantes lors de la mise en place du dispositif (intentions indissociables des contextes sociaux, historiques et culturels d'apparition) des usages à venir des dits dispositifs. La deuxième question s'attachera **aux paradigmes de référence**, c'est-à-dire à l'ancrage théorique des dispositifs. La troisième question explorera **les objets**, au sein du champ des pratiques, que privilégient les dispositifs dans leurs analyses. Enfin, la quatrième question se focalisera sur **les méthodologies** aussi bien au niveau de la construction des données (le rapport à l'empirie) qu'au niveau de leurs traitements.

PARTIE I – LA QUESTION DES FINALITÉS : DES INTENTIONS AUX USAGES

L'analyse des pratiques professionnelles confronte le chercheur à l'analyse de « modes de transformation du réel » (Barbier, 1996), c'est-à-dire de l'activité humaine. Il s'agit d'étudier une action humaine qui se déroule dans le temps, qui est singulière et intentionnelle et vise l'efficacité. Mais pourquoi étudier ces pratiques ? À quelle intention obéit la construction des dispositifs et des méthodes d'analyse ? Quels usages en sont faits ? Ces questions sur la finalité des dispositifs permettent d'explorer la question du sens, mais elles renvoient à une difficulté majeure, celle de l'imbrication des finalités. Après avoir précisé la notion **d'imbrication des finalités** et distingué usages et intentions, nous développerons trois intentions qui permettent de caractériser les dispositifs d'analyse des pratiques : la production de savoirs, la professionnalisation, l'évolution des pratiques.

Finalités ou intentions : un enjeu pour les usages

Marguerite Altet (1996) souligne deux fonctions de l'analyse des pratiques : une fonction opératoire qui vise une plus grande maîtrise et efficacité de l'intervention pédagogique et une fonction théorique de production de savoirs sur les processus et leur fonctionnement qui devrait déboucher sur un modèle d'intelligibilité des pratiques observées. Une troisième fonction traverse ces deux premières et concerne la formation des praticiens.

Ces distinctions peuvent elles-mêmes s'inscrire dans une autre qui sépare l'intention qui préside à la construction d'un dispositif d'analyse de l'usage qui en sera fait. En effet, un dispositif d'analyse, une méthode, peuvent être construits dans un but précis et être utilisés dans un autre, comme n'importe quel outil pratique ou théorique. L'usage fait d'une méthode échappe à la raison pour laquelle elle est « intentionnellement » construite. On parlera, dans ce cas, de glissement de sens, de dérive, voire de détournement. En pédagogie, la démarche par objectif et les taxonomies constituent un exemple connu. Ils s'affichent en principe comme des démarches de clarification de l'intention pédagogique et des critères d'évaluation au service des enseignants et des apprenants, et peuvent facilement devenir des outils contraignants au service du contrôle administratif. Dans le même ordre critique, en entreprise, le dispositif d'analyse des activités et de formalisation des procédures en vue de l'assurance qualité des ISO 9000 a souvent servi de prétexte à l'entreprise pour s'approprier les connaissances stratégiques d'ouvriers professionnels ou pour organiser un meilleur contrôle de l'activité des employés. Il faut ajouter que dans leur usage, les méthodes peuvent avoir plusieurs fonctions : « un train peut en cacher un autre » !

Entre l'intention qui organise la logique d'un dispositif d'analyse et son usage, on peut donc passer d'une finalité à une autre. À cette distinction, on peut en rajouter une seconde, celle entre sujet individuel et sujet idéologique. À ce propos, il faut rappeler l'intérêt de la lecture idéologique des pratiques sociales qui par-delà les intentions conscientes des acteurs cherchent à décoder le déterminisme idéologique. L'idéologie est considérée ici comme un système de valeurs qui se donne pour naturel et évident alors qu'il a un fondement historique et soutient l'organisation économique de la société et la répartition des pouvoirs. Dans cette optique, le sens donné par l'acteur à

sa pratique (ou à son dispositif d'analyse des pratiques) peut être une rationalisation qui cache l'enjeu idéologique. La véritable finalité serait dans ce cas une finalité idéologique qui échapperait à la conscience immédiate. On pourrait, dans cette optique, s'interroger sur l'enjeu idéologique de certaines analyses des pratiques.

En effet, il n'est pas indifférent que l'analyse des pratiques dans le champ de l'éducation se développe dans le contexte général de la formalisation des pratiques professionnelles en entreprise. Si on analyse les pratiques, c'est notamment pour favoriser la compréhension de l'agir professionnel et responsabiliser les acteurs. C'est bien d'acteurs compétents, suffisamment autonomes, possédant une certaine marge d'initiative dont les entreprises et les institutions ont besoin pour faire face aux aléas. « Autrefois, on rétribuait les bras et les jambes. On a ensuite demandé aux salariés de travailler avec du cœur. Aujourd'hui, on leur réclame du cerveau. » (Berchet, 2000). On en vient à de nouveaux types de relation du travail que Supiot (2000) dénomme « l'autonomie dans la subordination » qui revient, ici, à intégrer davantage l'acteur dans le système économique. La critique idéologique nous pose de ce fait la question de savoir dans quelle mesure l'analyse des pratiques, sous couvert de construction de connaissances, de professionnalisation ou d'évolution des pratiques, ne contribue pas à la normalisation de ces pratiques et, en dernière analyse, au renforcement du contrôle social et de l'intégration des individus dans la logique économique dominante...

La question reste ouverte. Mais nous nous arrêterons plus particulièrement aux intentions fondatrices des dispositifs, même si l'intention ne préjuge en rien des usages ultérieurs, ni de sa subordination à la question de l'idéologie. Dans quel but le dispositif a-t-il été construit ? Même si la réponse à cette question se comprend toujours à partir du contexte socio-historico-culturel dans lequel il a été élaboré, trois intentions générales sont aisément repérables : la production de savoirs, la professionnalisation, l'évolution des pratiques. Liées entre elles, elles sont plus ou moins présentes dans tous les dispositifs, mais l'affichage dominant de l'une ou l'autre intention donne le ton ou le style du dispositif.

Intention dominante : la production de savoirs

La production de savoirs s'inscrit dans une intention d'intelligibilité. Lorsque cette intention est dominante, le dispositif d'analyse est marqué par les exigences épistémologiques de la construction des savoirs : recherche sur les variables des pratiques et leurs articulations, recherche aussi sur les invariants qui permettent caractériser la notion d'action ou d'activité humaine. Dans l'analyse des pratiques, la production de savoirs donne elle-même lieu à un débat sur la nature de ces savoirs : savoirs théoriques et/ou savoirs d'action, ou encore, savoirs généraux et/ou savoirs professionnels. Les savoirs théoriques relèvent de l'épistémologie classique et visent la construction de savoirs déclaratifs. La notion de savoirs d'action est moins stabilisée et peut notamment désigner soit la construction de savoirs procéduraux, soit les théories d'action. L'intention peut aussi porter sur la construction de savoirs généraux transférables d'un cas à un autre ou à la compréhension d'une pratique particulière. Les deux cas sont très imbriqués l'un dans l'autre. Ils obéissent tous les deux à des démarches heuristiques, qu'elles soient de nature générique ou compréhensive.

L'intention de production de savoirs est présente dans la plupart des dispositifs d'analyse des pratiques du champ de l'éducation et de la formation lorsqu'ils sont construits dans le cadre universitaire. Ils débouchent sur des concepts originaux (effet maître, rapport au savoir, relation transférentielle, transposition didactique, conflit socio-cognitif...) qui permettent de dépasser la lecture empirique des pratiques professionnelles. Dans les dispositifs et les méthodologies qui abordent les pratiques d'un point de vue extrinsèque, cette intention est particulièrement dominante.

Il va sans dire que les savoirs construits à travers cette approche des pratiques doivent pouvoir trouver leur prolongement, comme le montre Popper (1971) dans son analyse des tâches de la science, dans les prédictions et les applications pratiques.

Intention dominante : la professionnalisation

L'intention du dispositif peut être la professionnalisation. Dans ce cas, il est animé d'une intention de formation. La formation peut viser la maîtrise du geste professionnel comme dans certains usages de l'autoscopie, la capacité à analyser la situation professionnelle à partir de la mise en œuvre de grilles d'analyses déterminées, la prise de conscience par le sujet de sa propre stratégie d'action, l'élucidation de ses implications personnelles dans les interactions (analyse des conduites professionnelles dans les groupes de type Balint). En tout état de cause, pour un usage de formation, le dispositif doit favoriser le questionnement du sujet sur sa propre démarche et son attitude et favoriser à la fois la maîtrise des gestes et attitudes professionnelles et la construction identitaire. Cette intention est marquée dans des dispositifs comme l'auto confrontation du sujet à son activité, les groupes de paroles, les groupes Balint...

L'intention de professionnalisation est très liée à la construction de la compréhension de la pratique. Par exemple, dans les entretiens d'explicitation, nous dit Vermersch (1990), le problème est de « comprendre ce qui fait obstacle à la mise en mots de l'action ». Apporter des réponses à ce problème, c'est favoriser en même temps la prise de conscience et l'effet formateur du dispositif. Dans les groupes d'analyse des pratiques de type Balint, le dispositif vise, en premier lieu une formation des praticiens à travers la prise de conscience des phénomènes inconscients qui affectent les relations, mais en même temps il permet de construire des savoirs sur les mécanismes de transfert et de contre-transfert du lien pédagogique.

Sur l'intention de professionnalisation dans les analyses de pratiques, on se reportera avec profit à l'ouvrage collectif « Situation de travail et formation » (1996) sous la direction Barbier, Berton & Boru où sont explorées la construction de compétences individuelles et la construction de théorie d'action collective partagée dans et par le travail. Le développement du processus de formation au sein du processus de travail est largement fondé sur les dispositifs d'analyse de la situation de travail mis en œuvre.

Intention dominante : l'évolution des pratiques

Lorsque l'intention dominante est l'évolution des pratiques, le dispositif d'analyse débouche sur une analyse des dysfonctionnements, une recherche d'optimisation... L'échec d'une pratique par rapport aux objectifs visés peut

entraîner des remises en cause qui vont du changement de l'action, aux principes qui la guident ou à la conception théorique qui fonde les principes. L'analyse est centrée sur l'identification, la formulation et la résolution de problème à partir d'une grille d'analyse considérée comme légitime. Par exemple, privilégier l'approche systémique dans l'analyse des pratiques pour améliorer leur performance, c'est souscrire à la légitimité de la théorie des systèmes. Lorsque l'analyse des pratiques vise l'amélioration des pratiques, elle s'appuie sur des indicateurs de performance qui reposent eux-mêmes sur une définition de la performance considérée comme légitime. C'est donc l'analyse de la définition de la performance et du fondement des objectifs visés qui permettent une approche critique de ces dispositifs d'analyse. Ils s'inscrivent dans ce que nous dénommerons par la suite des « paradigmes » dont il s'agit d'explicitier les principes fondateurs.

Les dispositifs d'analyse d'obédience comportementaliste s'inscrivent souvent dans une logique de recherche de performance et de définitions d'indicateurs définis dans une perspective pragmatique. Cette intention est évidemment dominante lorsque le dispositif d'analyse est utilisé dans le cadre d'un audit ou d'une intervention.

L'évolution des pratiques est souvent indissociable de la formation des acteurs qui mettent en œuvre les nouvelles démarches jugées plus performantes. Il importe aussi de rappeler que dans l'analyse des pratiques, production de savoir, formation et transformation du réel sont intimement liées. C'est l'idée qui anime la pratique de la recherche-action telle que la définit Michel Liu (1992).

PARTIE II – LA QUESTION DES PARADIGMES DE RÉFÉRENCE

Les dispositifs et méthodes d'analyse des pratiques sont des concrétisations de constructions intellectuelles et s'inscrivent à ce titre dans des orientations théoriques dont les principes de base fonctionnent comme des axiomes ou des mécanismes de légitimation. On peut distinguer derrière ces constructions intellectuelles des logiques et des idées, des valeurs fondatrices qui forment ce que nous pourrions appeler des paradigmes. Nous entendons par paradigme « un ensemble de croyances, de valeurs reconnues et de techniques qui sont communes aux membres d'un groupe donné » (Kuhn, 1983). Cette position de Kuhn se retrouve aussi dans les propos de Gage (1986), « Le paradigme sert de point de ralliement à une communauté de chercheurs...Les tenants d'un paradigme ont leurs propres revues, leurs sociétés scientifiques, leurs rencontres ». **Le paradigme, au sens où nous l'entendons ici, constitue un ensemble de principes théoriques et de démarches pratiques fondateurs qui se retrouvent dans divers dispositifs particuliers d'analyse de pratiques et constituent en quelque sorte le cœur des courants de pensée.**

Nous avons identifié six paradigmes (que nous pourrions aussi dénommer « courants de référence ») qui renvoient à l'ancrage théorique des travaux sur l'analyse des pratiques. Il est très difficile de repérer précisément l'émergence d'un paradigme, aussi la présentation que nous allons faire des six principaux ancrages théoriques des dispositifs d'analyse des pratiques ne prétend pas respecter une stricte chronologie historique. Nous

avons repéré les paradigmes historico-culturel, psychanalytique, expérimental, cognitiviste, de l'action et de la cognition situées, socio-construc-tiviste, et systémique.

Le paradigme historico-culturel

Dans le paradigme historico-culturel, l'analyse des pratiques privilégie le repérage des filiations d'idées et du contexte d'émergence. Les pratiques s'inscrivent dans un déterminisme historique et contextuel qu'il s'agit de dévoiler et qui éclaire les prétentions et le cadre de légitimité du dispositif. Les pratiques ne sont pas des activités désincarnées, fondées sur une simple logique instrumentale, elles reflètent des visions du monde, des conceptions philosophiques et des déterminismes économiques auxquelles elles sont assujetties.

Cette approche ne se contente pas de repérer les correspondances entre les pratiques de divers domaines d'activité ni les références théoriques qui les fondent, elle est aussi attentive aux valeurs qui les habitent et aux idéologies qui les traversent. Dans ce cadre, elle exerce une fonction critique et porte une attention particulière aux évidences déclarées qui peuvent être autant de mécanismes d'idéologisation sous-jacents. En ce sens, elle incarne l'esprit critique attentif aux processus de naturalisation d'idées historiquement marquées, mais dont on aurait oublié les origines. Cette approche des dispositifs d'analyse des pratiques est déterministe ; elle dévoile les filiations d'idées et de pratiques. L'étude des textes constitue évidemment une entrée privilégiée, mais elle aborde aussi les pratiques comme un discours à décoder en s'appuyant sur la sémiologie. Nous retrouvons ce paradigme dans les travaux aussi divers que les analyses que fait Bernard Charlot (1977) sur le fonctionnement idéologique de la pédagogie, la lecture des métamorphoses et des méthodes de travail proposée par Yves Clot (1999), l'analyse du rapport entre sens construit et signification donnée de Jean-Marie Barbier (2000) ou la notion d'habitus que propose Pierre Bourdieu (1980, 1994, 1997), cette « incorporation des structures sociales » constituée de « principes générateurs » de pratiques.

Le paradigme psychanalytique

Le paradigme psychanalytique induit une approche clinique des pratiques. Il ne s'intéresse pas à la construction de savoirs pratiques propres à un corps professionnel, mais au sujet engagé dans la pratique professionnelle et à sa quête inconsciente qui se manifeste à travers les failles qui affectent les pratiques. Il sous-entend donc que la pratique ne saurait se réduire à des savoir-faire ou à un traitement objectif de l'agir. À la rationalité des pratiques professionnelles se superposent les enjeux inconscients des sujets en interaction. « L'inconscient est dans la classe et parle... Mieux vaut l'entendre que le subir », pour reprendre le propos de Vasquez & Oury (1971) à propos des pratiques enseignantes. Le postulat qui sous-tend ce paradigme est que l'inconscient est mis en scène dans toute relation professionnelle, notamment à travers les jeux de transfert et de contre-transfert. Paradoxalement, l'inconscient échappe à l'explication rationalisante et ponctue pourtant les pratiques, signe des ratages et perturbe, souvent au moment où l'on s'y attend le moins, le déroulement des pratiques. Si l'approche psychanalytique accorde un intérêt à ces « failles », ce n'est pas pour les recti-

fier comme dans un apprentissage, mais parce qu'elle considère que c'est à travers les failles qu'émerge le sujet, tout comme la crise est révélatrice de sens. Cette approche est attentive à la parole des acteurs et aux troubles des récits. Elle attache aussi une importance aux scénarios qui se jouent dans les situations professionnelles et qui renvoient à d'autres scènes, à l'insu des acteurs. Ce paradigme se retrouve évidemment avec plus ou moins de force derrière les analyses des conduites professionnelles de type Balint, les groupes de parole et aussi l'analyse clinique du travail de Dejours (1995), l'analyse des situations pédagogiques de Cifali (1994) ou, plus récemment, la microanalyse des situations d'enseignement de Chaussecourte (2001).

Le paradigme expérimental

Le paradigme expérimental s'inscrit dans un logique positiviste. L'ossature réside dans le statut épistémologique des connaissances ramenées au modèle des sciences expérimentales : assertions vérifiées par l'expérience, mais toujours falsifiables. La neutralité exigée de l'observateur garantit l'objectivité. L'expérimentation permet d'inférer des conclusions à partir d'hypothèses vérifiées. Seuls comptent les faits observés et les phénomènes sont expliqués à partir des relations de causalité linéaire entre variable indépendante et variable dépendante. Dans le paradigme expérimental, la vérification observable et mesurable constitue la pierre angulaire et le principe du déterminisme causal fonde les explications. Il ne s'agit pas de faire une lecture herméneutique des pratiques, mais de suivre la méthodologie de la « recherche scientifique » : prise de conscience des situations et des contradictions du problème, formulation des hypothèses explicatives, mise à l'épreuve des hypothèses par la collecte d'information, par des observations et des expériences, validation ou rejet des hypothèses (7). Cette approche expérimentale est aussi bien présente dans l'exploration des pratiques professionnelles que dans l'analyse des dispositifs de formation. L'utilisation des statistiques permet au modèle expérimental de travailler sur plusieurs variables à la fois, ce qui correspond mieux à la réalité humaine que la réduction à un seul facteur explicatif.

Nous retrouvons cette logique dans de nombreux travaux qui privilégient l'observation directe ou instrumentée des situations, les analyses de type comportementaliste et les traitements statistiques des données de l'expérimentation, comme ceux de De Ketele (1992), de Maurice (1996) ou de Burton & Flammang (2001).

Le paradigme cognitiviste

Dans les analyses de l'action qui privilégient sa dimension cognitive, nous pouvons repérer deux paradigmes qui s'opposent : le paradigme symboliste en sciences cognitives et en intelligence artificielle et le paradigme de l'action et de la cognition situées. Ces deux paradigmes reposent sur des conceptions radicalement différentes de la cognition et des instances de contrôle de l'action.

Le premier est appelé symboliste parce qu'il envisage la cognition comme une affaire de manipulation et de computation de symboles physiques. Les prémisses néo-cartésiennes sous-tendent cette approche de la cognition : il s'agit d'un modèle mentaliste, représentationnaliste, computationnel.

Ce modèle rationaliste et conventionnel rend compte de l'action en mettant l'accent sur la délibération, le discours sur l'action. C'est pourquoi l'organisation d'un cours d'action relève ici essentiellement d'une affaire d'exécution de plans prédéfinis et la cognition qui préside à cette organisation est réductible aux opérations d'un pilote mental traitant des informations et animant un corps asservi à partir de ses délibérations. L'agir est alors réduit à l'exécution de l'action, à la mise en œuvre de ce qui a été décidé. La cognition n'opère que dans le moment qui précède l'action. Les analyses portent sur la planification et les représentations de l'acteur sur l'action.

Au sein de ce paradigme cognitiviste, l'analyse des pratiques s'appuie sur des dispositifs de planification et de discours sur l'action. Chaque fois que la raison pratique des acteurs est négligée au profit d'une pratique envisagée comme l'application d'un raisonnement, le paradigme cognitiviste domine. Les travaux de recherche didactique se situent majoritairement au sein de ce paradigme.

Le paradigme de l'action et de la cognition situées

La contestation de ce modèle rationaliste a pris de multiples formes aussi bien en intelligence artificielle que dans les sciences sociales. En 1964, Goffman publiait le texte « la situation négligée » en développant l'idée de remédier au caractère négligé de la situation en sciences sociales. Lucy Suchman (1987) a relancé cette problématique à partir de travaux sur l'interaction homme-machine, et sous l'influence des travaux de Garfinkel (1967). Le point de départ est un débat interne à l'intelligence artificielle qui a émergé à propos de problèmes posés par la planification pour réaliser des robots plus efficaces. Les tensions entre modèles étaient alors très fortes et deux points de vues s'opposaient :

- le point de vue symboliste qui énonce que la théorie des plans est bonne. Le contrôle de l'action repose bien sur la délibération et la préparation de l'action qui est anticipée même si ensuite on note des variantes assez fortes (voir le paradigme cognitiviste) ;

- le second point de vue, représenté par le paradigme de l'action et de la cognition situées, est un retour de l'esprit rationnel vers la perception, le milieu, la corporéité. Il invite à un retour « aux choses mêmes ». On retrouve également une influence du pragmatisme (8) et une critique du cartésianisme et du béhaviorisme.

L'action se situe ici dans « la transaction » entre organisme et environnement. La place de la perception est ainsi remise en évidence tout comme le lien entre la perception et le mouvement. La perception est le fait d'un sujet agissant dans le monde. Le plan devient incarné dans l'environnement. On redistribue sur l'environnement les points d'appui de la perception et de la cognition.

Dans ce cadre, l'analyse des pratiques s'appuie sur des dispositifs d'observation de leur caractère auto-organisé. On peut citer ici les recherches ethnométhodologiques sur l'éducation présentées par Alain Coulon dans la *Revue française de pédagogie* (1988). Les analyses portent sur la question du jugement, les modalités de suivi des règles et consignes, l'apprentissage contextualisé, le rôle des artefacts cognitifs dans l'apprentissage. Enfin, nombre de recherches anglo-saxonnes s'appuient sur ce paradigme pour étudier l'inégalité « en train de se faire », les interactions en classe

(H. Mehan, R. Mc Dermott, F. Erickson) et les procédures d'orientation et de jugement (A. Cicourel, J. Kitsusse, J. Rosenbaum).

Le paradigme socio-constructiviste

Nous pouvons considérer le constructivisme comme une théorie de l'apprentissage où l'on retrouve les influences du comportementalisme, du cognitivisme et de la théorie de la forme. Le paradigme constructiviste admet que l'interaction permanente entre l'individu et les objets de son environnement permet de construire les connaissances. En psychologie, « l'épistémologie génétique » de Jean Piaget peut être repérée comme fondatrice de cette approche. Pour Piaget (1950, 1970 par exemple), la connaissance se construit dans l'interaction entre le « sujet » et « l'objet » (ou l'environnement). Les structures cognitives tendent vers l'équilibre et le sujet fonctionne en appliquant le processus d'assimilation à l'environnement. Quand le sujet rencontre un obstacle, que le processus d'assimilation n'est plus adapté, le sujet est contraint de s'accommoder, c'est-à-dire de modifier ses schèmes et de les réorganiser pour répondre à la spécificité de la situation. C'est par le processus d'accommodation que le sujet apprend, c'est-à-dire qu'il va élaborer de nouveaux schèmes qui sont en quelque sorte les structures génératives de l'action. Dans son prolongement, Gérard Vergnaud (1996 par exemple) développera une définition plus précise du schème en listant les éléments qui le composent (9).

Le débat entre Piaget et le psychologue russe Vygotsky (10) (1934) a permis au constructivisme de dépasser une limite potentielle de ses propositions en intégrant la dimension sociale. Dès lors, il est préférable de parler de paradigme socio-constructiviste que nous pourrions illustrer à l'aide du concept central de « conflit socio-cognitif » (voir par exemple Monteil, 1989 ou Remigny, 1993). Pour qu'il y ait développement (et accommodation), il faut qu'il y ait obstacle et ici l'obstacle prendra la forme de différentes formes de conflit « dans et par » le groupe. Dans le cadre d'un projet collectif du groupe, le sujet sera amené à confronter ses propositions de résolution de problème aux autres membres du groupe (l'argumentation nécessaire constituera un premier niveau de conflit) mais devra aussi les confronter aux autres propositions (l'antagonisme des propositions constitue le deuxième niveau (11) de conflit).

Le paradigme socio-constructiviste a eu une large influence dans les dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles notamment des enseignants. À partir d'une situation professionnelle (le plus souvent problématique) relatée, visionnée ou observée, un groupe constitué de formés et de formateurs, confronte ses analyses de la situation. L'objectif de ce type de formation est, par le conflit socio-cognitif, de remettre en cause les schèmes des professionnels pour leur permettre d'en élaborer de nouveaux, supposés mieux adaptés. Le formé est ici au « centre » du dispositif de formation, le groupe n'agit que comme un catalyseur sans intervenir d'aucune manière sur les futures pratiques professionnelles des formés. Citons à titre illustratif le dispositif du GEASE (12) ou la démarche de Recherche-Formation (Marcel, 1999).

Nous retrouvons aussi le paradigme socio-constructiviste dans les analyses de l'activité collective qui abordent la compétence collective (Lorino, 1997) à travers la construction de théorie d'action ou de représentation col-

lective partagée. Les approches du travail centrées sur la création de routines et la mémorisation des apprentissages dans les organisations apprenantes (apprentissage organisationnel, Argyris & Schon, 1964), ou les conversions des connaissances dans les organisations (Nonaka & Takeuchi, 1997) se retrouvent également dans ce paradigme où la notion d'élaboration progressive des connaissances à travers le jeu des interactions entre acteurs et environnement est centrale.

Enfin, le paradigme socio-constructiviste influence aussi les dispositifs de recherche sur les pratiques, principalement dans les travaux de didactique (et de didactique comparée) qui les étudient. Ici le socio-constructivisme est utilisé en tant que théorie d'apprentissage de référence (des élèves) pour interroger les conditions didactiques mises en œuvre par l'enseignant, parfois en termes de cohérence ou d'inéadéquation à ces propositions (Jonnaert & Vander Borght, 1999). Rajoutons bien évidemment les travaux de Pierre Pastré (13) dont la proposition de didactique professionnelle s'inscrit dans la lignée des travaux de Jean Piaget et de Gérard Vergnaud.

Le paradigme systémique

Après la seconde guerre mondiale, le biologiste Von Bertalanffy propose une théorie des systèmes ouverts qu'il généralisa par la suite dans sa « Théorie Générale des Systèmes » (1973). En plus de la biologie, elle ne tardera pas à rencontrer un écho certain aussi bien en mathématiques qu'en physique avant d'étendre son influence aux sciences sociales et humaines.

Pour la caractériser, nous dirons que l'approche systémique invite à considérer l'objet étudié comme un système, c'est-à-dire une totalité dynamique et organisée repérable au sein d'un environnement (avec lequel elle entretient des interrelations) grâce à ses fonctions (14). Cette volonté d'appréhender le système dans sa globalité s'explique par le fait que le tout est différent de la somme des parties. En effet, un système dynamique est organisé (grâce à sa fonction), ses parties sont en interaction entre elles, c'est-à-dire qu'elles sont simultanément modifiées et modifiantes les unes par rapport aux autres. L'ensemble des interactions (l'organisation du système) peut avoir comme conséquence que le tout soit moins que la somme des parties mais il peut aussi avoir l'effet inverse : le tout sera plus que la somme des parties (dans ce cas, les « plus » générés par l'organisation du système sont appelés les émergences du système).

Cette approche globale s'oppose à la tradition analytique héritée du cartésianisme. L'approche systémique propose une seconde rupture en introduisant la notion de causalité circulaire par opposition à la causalité linéaire faisant correspondre unilatéralement, sous l'égide du « donc », un effet à une cause. À l'inverse, la causalité circulaire invite à considérer les causes et les effets comme interdépendants entre eux, c'est-à-dire étant tour à tour et simultanément à la fois causes et effets.

En sciences de l'éducation, nous pouvons relever l'influence de l'approche systémique tout d'abord dans sa fonction critique. En effet, l'approche systémique a permis une critique sévère des travaux de l'économie de l'éducation portant sur les notions « d'effet-maître », « d'effet-classe », ou « d'effet-école » (15), c'est-à-dire réduisant les résultats des élèves à n'être que « l'effet » d'un nombre très limité de variables (les causes). Plus généralement, était mis à mal le modèle « processus-produit » considérant les

apprentissages des élèves (les produits) comme la résultante d'un processus d'enseignement, le plus souvent réduit à la variable méthode (16). L'approche systémique a permis une rupture forte dans les recherches en éducation, en démontrant théoriquement les limites des approches prescriptives visant à déterminer la bonne méthode ou à fixer les caractéristiques du bon enseignant (plutôt identifié comme un enseignant « efficace »).

La seconde fonction de l'approche systémique en Sciences de l'Éducation est sa contribution à la modélisation du système enseignement-apprentissage, dont se réclament les modèles qualifiés d'écologiques. C'est d'ailleurs dans le prolongement d'un de ces modèles (celui dit des interactions en contexte proposé par Marc Bru) que s'inscrit la modélisation systémique des pratiques et de l'action que présente Jean-François Marcel dans ce numéro à partir du concept de contextualisation (17).

PARTIE III – LA QUESTION DES OBJETS PRIVILÉGIÉS

Quel que soit le paradigme de pensée, les « pratiques » comme objets d'analyse concernent la totalité de l'individu, en tant que **sujet**, dans ses relations avec **l'environnement** dans les différents **contextes** de sa vie personnelle, professionnelle et sociale. Dans les trente dernières années, on pourrait mettre en évidence la fluctuation de l'intérêt dominant pour l'un ou l'autre des points de vue de l'analyse. D'ailleurs, des thèmes variés ont fait l'objet d'analyse de pratiques, comme le montrerait la comparaison de notes de synthèse qui leur sont consacrées.

Nous nous attacherons ici à présenter succinctement quelques objets privilégiés actuellement en sciences de l'éducation. Les travaux conduits témoignent d'une configuration de ces analyses autour de quatre objets : l'activité du sujet, le statut des situations, les communications et les comportements. Pour en rendre compte, nous présenterons ici essentiellement des objets ayant donné lieu à des travaux récents en prenant le risque de les caractériser en quelques lignes et en acceptant, bien évidemment, que celle-ci ne puisse en restituer toute la richesse et les nuances.

L'activité du sujet

L'activité du sujet face aux évolutions du travail fait l'objet d'un intérêt renouvelé dans une triple direction : la subjectivité du sujet, son expérience et sa construction de la situation. L'enjeu est d'accéder, par delà les rôles sociaux, aux caractéristiques du sujet dans son activité verbalisée, et à en relever les traces dans l'action qu'il conduit.

La subjectivité dans l'activité

L'analyse de l'activité par le sujet repose sur un paradoxe : le travail échappe largement à l'observation, du fait non seulement de ses évolutions techniques, mais surtout parce que les personnes y investissent une expérience difficile à saisir, y compris par eux-mêmes. De plus, le discours tenu sur l'activité s'énonce différemment selon les interlocuteurs : il est « adressé », il varie selon les destinataires (Clot & Faïta, 2000). Il est donc produit dans un format particulier, par la subjectivité de l'énonciateur.

Les objets de recherche sont orientés selon trois directions : d'abord, la confrontation des discours tenus à propos de l'activité, qui permet de pointer des différences de manières de faire. En donnant lieu à échange avec les pairs, elle crée un dialogue qui « construit un ressort pour la pensée ». Les diverses dimensions de la situation et le recours aux objets de l'environnement sont constitués en ressources de l'action à l'occasion de l'explicitation de l'activité. Celle-ci suscite le développement d'une argumentation qui, en décrivant l'activité, la transforme (Astier, 2000).

L'activité, l'expérience et le « cours d'expérience »

Des travaux en sociologie ont traité de l'expérience du sujet. Par exemple, l'expérience sociale (Dubet, 1994, 1996) y est définie comme la « transcription », au niveau de l'acteur, des logiques du système social. L'action est lue comme une combinaison de ces logiques d'action (nous y reviendrons dans la quatrième partie) et c'est l'instabilité de cette combinaison qui va ouvrir l'espace critique des individus.

Toute une série de thèmes « nouveaux » ouvrent l'attention sur une série d'objets traités en psychologie tels que la fonction de l'expérience dans les modes d'organisation, les obstacles épistémologiques à la formalisation et la constitution de l'expérience, le rôle de l'engagement dans l'action.

D'autres objets sont travaillés à partir de pratiques sociales de formalisation de l'expérience à visée formative : les mémoires et l'écriture professionnelle, les dispositifs de bilan, de validation des acquis professionnels, ou encore les procédures d'accréditation ou de certification qualité. Quelques objets enfin s'attachent à saisir le rôle des émotions, des jugements perceptifs, des sentiments, des appels à l'expérience passée dans la mise en œuvre d'une pratique.

L'objet « cours d'action » (Theureau, 1992) est un exemple typique dans la mesure où une analyse du travail, réalisée dans une visée compréhensive, à partir de demandes concrètes, tente de saisir par un protocole d'observation précis plusieurs types de données empiriques et d'en détecter les significations pour la personne au travail. Les études s'avisent que la langue et le langage de la personne restituant « ce qui dans l'activité est commentable et racontable à tout instant » constitue un objet d'analyse en relation notamment avec les questions du chercheur.

La construction par le sujet de la situation

L'analyse de l'activité humaine développée aujourd'hui en France s'inspire pour une large part des clarifications qu'apporte la psychologie à l'analyse du travail (Leplat, 1997). S'appuyant sur les travaux de l'école russe, les psychologues français proposent une conception de l'activité prenant en compte les actes (y compris de langage) de l'individu comme point central de leurs analyses (Pinski & Theureau, 1991).

Les objets des travaux développent ainsi des problématiques liées à l'activité individuelle dans le travail, qu'il s'agisse de son orientation, de son exécution ou de son contrôle (Savoyant, 1996). Ils s'attachent ainsi aux liens tissés par le sujet avec :

- sa motivation et son intention pour l'activité, notamment au travers de la définition de ses buts ;
- la situation dans la construction de l'activité.

Ces travaux enrichissent les analyses traditionnelles, descriptives et correctives du travail, d'une approche compréhensive de l'activité des personnes. Ce faisant des travaux de recherche-action jouent une fonction d'intervention auprès des collectifs de travail et des personnes qui les composent.

Le statut des situations

La notion de situation est fortement dépendante des significations que lui accordent les personnes qui la vivent. Différentes approches disciplinaires en proposent des lectures que rassemblent un paradigme de l'indice (Ginzburg, 1980).

La situation comme produit d'une convention

La production d'accords de coordination et la coopération dans les groupes d'élèves ont été largement travaillées par l'analyse des processus, des complémentarités d'attitudes, voire des styles entre élèves engagés dans l'atteinte d'une performance commune. Ces travaux soulignent combien l'adoption par chacun d'une convention commune autour de la tâche à accomplir entre les membres d'un groupe est primordiale pour son traitement collectif en vue d'un résultat acceptable par tous. La sociologie des conventions apporte aujourd'hui une réflexion et un cadre d'analyse aux objets d'analyse. Ceux-ci peuvent être regroupés sous deux processus :

- « les façons d'être un agent et de s'agencer avec l'entourage » (Thevenot, 1999), ce double travail différenciant des régimes de l'activité ;
- les formes de l'engagement de la personne « avec un milieu qui l'éprouve et qu'elle éprouve ».

Les régimes d'engagement dans l'action font l'objet des travaux à partir des caractéristiques de la situation qui agissent comme des cadres personnels, posant une « garantie » dans le rapport aux autres, documentés par une information validée et actualisés par le rappel itératif du « bien commun ».

Les liens de l'individu s'agencant à son milieu sont ainsi traités selon une échelle croissante de généralité, condition déterminante d'une coordination dans l'action.

La situation comme point d'ancrage de la cognition

Le couplage structurel de l'individu à son environnement est devenu un lieu d'articulation de perspectives auxquelles a été donné le nom de problématique de « l'action située ». Des objets courants de « l'action située » sont les situations d'apprentissages envisagées comme contextes d'émergence et de configurations de forme d'interaction spécifiques orientées vers le partage de connaissances, le travail collaboratif, le travail avec des artefacts cognitifs (Lave, 1988).

L'objet des recherches concerne surtout aujourd'hui les nouvelles manières de travailler, de coopérer, de communiquer dans des espaces professionnels ou sociaux équipés d'outils technologiques avancés. On distinguera cependant plusieurs alternatives différentes dont l'enjeu commun est de montrer que les activités coopératives ne peuvent être intelligibles que rapportées à leur contexte.

Des travaux s'attachent ainsi à l'analyse des environnements équipés d'artefacts et d'objets qui jouent le rôle de guides pour l'action en facilitant l'exécution de la tâche. La notion de base d'orientation (Galperine, 1966 ; Savoyant, 1979) est proposée comme un ensemble de répertoires relatifs à la communication, aux activités mentales, aux processus cognitifs, constituant un système symbolique interprétatif sous-jacent à ce guidage.

La situation comme accès à une conceptualisation

« Au fond de l'action, la conceptualisation ». L'activité recèle en elle-même un agencement qui fait sens pour l'individu qui la conduit. Ainsi posé, ce postulat souligne que le développement des individus ne dépend pas seulement de leurs capacités intrinsèques, mais de l'action conduite en situation pour produire des ressources conceptuelles (Vergnaud, 1996 ; Pastré, 1997). L'analyse de l'activité en situations est l'une des voies de la production des compétences. L'hypothèse est que l'activité est co-générée par le sujet et par la situation.

Les objets des travaux sont d'une triple nature :

- la mise au jour des invariants sur lesquels l'individu s'appuie pour construire son action, et qui agissent comme des organisateurs de cette action ;
- la formalisation des concepts, de leur structure, dans la double perspective pragmatique et épistémique de connaissance de l'action ;
- le traitement de ces analyses pour la conception d'interfaces à visée pédagogique et formative.

On mesure la portée heuristique d'une telle approche dans la perspective d'une didactique appliquée à l'acquisition de compétences professionnelles, qui ouvre la voie à une didactique des situations de travail en vue d'un apprentissage (18).

Les communications

Les formes de communication dans les pratiques sont l'objet d'un intérêt récent. Il s'agit de déceler dans les interfaces homme-homme et homme-machine les signes des interactions susceptibles de rendre compte de la négociation et de la construction d'une activité, d'une situation.

L'usage des signes non verbaux

L'une des conséquences des recherches sur l'expertise est la progressive structuration des connaissances et des niveaux d'abstraction qui permettent de définir des modèles génériques du processus de résolution de problèmes, comme la distinction entre connaissances de domaines, instantiation de modèles de problèmes et métaconnaissance sur des mécanismes de résolution de problèmes. À chaque type de problème, pourrait correspondre une stratégie de résolution (Hoc & Amalberti, 1994). La pratique est ainsi ramenée à l'activité. Elle est considérée comme un enchaînement de tâches, sous-tendu par un schéma cognitif et par des connaissances identifiées et exprimées au travers de la construction d'un système expert artificiel.

Les objets spécifiques à l'expertise vont du traitement des signaux d'alarme dans une salle de surveillance d'une centrale nucléaire à l'analyse

d'un diagnostic médical produit, du traitement préconisé ou encore à la construction de didacticiels ou de tutoriels d'enseignement (Leblanc, 2000).

Les discours individuels à propos du travail

Dans l'analyse des pratiques, le discours ne peut être considéré seulement comme un vecteur. L'énonciation au contraire fait partie de l'activité du sujet. Les analyses du discours permettent l'investigation de cette part de l'activité, par laquelle le sujet communique avec d'autres et entretient également un dialogue avec cette part de lui-même qui est autre (Ricœur, 1990).

Les objets de recherche qui traitent des dimensions du discours produit dans les situations de communication se multiplient. Trois objets relatifs aux interactions langagières peuvent être évoqués :

- une interaction. La situation d'interlocution est une action linguistique conjointe. Les deux interlocuteurs constituent un système. Les séquences sont ponctuées par chacun des interlocuteurs de façon différente : il n'y a ainsi de séquence *que* repérée *par* les acteurs. Les objets portent tout autant sur le contenu de l'information recueillie, qui est « coloré » par le type de relation entretenue avec le sujet, que sur la complémentarité et la (dis)symétrie entre les interlocuteurs qui peuvent peser sur ce contenu, cette relation ;

- un lieu d'actes de langage. Un locuteur effectue trois actes de langage : un acte d'énonciation, un acte de proposition en lien avec les objets mentionnés, et des actes illocutionnaires en affirmant, en interrogeant ou en ordonnant (Trognon & Grusenmeyer, 1999). Ainsi, les objets d'étude portent également sur une construction conjointe de comportements pendant le temps de l'interaction ;

- des formes linguistiques dans lesquelles s'exprime la subjectivité du sujet. La subjectivité est ici la capacité du locuteur à se poser comme sujet. D'un point de vue méthodologique, l'analyste s'intéresse aux formes linguistiques relatives à la position du *je* (et sa polyphonie) dans le discours : les marques de distance, les modalisations (Barbier & Galatanu, 2000) ;

Les interactions et les conversations

Dès les années 1960, est proposée une approche originale du parler en interaction (Garfinkel, 1967 ; Goffman, 1973). La conversation est envisagée comme une activité et les participants doivent résoudre des problèmes pratiques comme : « Qui va parler ? À quel moment ? Comment identifier le type d'acte qui est réalisé en parlant ? ». À cette fin, les acteurs mettent en œuvre des procédures communes. Les énoncés sont produits interactionnellement et sont objets d'une analyse locale, immédiate des participants. La question de la position « pourquoi ceci et pourquoi maintenant » apparaît ici particulièrement pertinente pour l'analyse du caractère endogène de cette activité. En produisant leurs réponses, les individus montrent leur compréhension de l'action précédente aux co-participants, ce qui rend ce traitement et cette analyse disponibles pour les analystes professionnels. Ceux-ci peuvent alors éviter de spéculer sur ce que les participants comprennent (Sacks & Schegloff, 1978).

L'analyse de conversation apparaît comme un courant spécifique, naturaliste, basé sur des objets récurrents : les formats narratifs, les mécanismes séquentiels de la conversation sont une base générique, une « architecture de l'intersubjectivité », commune à d'autres formes d'échanges langagiers dans des contextes institutionnels.

L'action

Cet objet présente une double particularité. La première est qu'à notre connaissance, il concerne exclusivement les acteurs en situation d'enseignement-apprentissage. La seconde est que les trois modalités de l'étude de l'action présentées par la suite ne sont pas exclusives et qu'elles sont parfois utilisées de manière complémentaire.

Les dispositifs qui se centrent sur cet objet renvoient aux trois intentions dominantes décrites précédemment. En revanche, une visée spécifique de certaines recherches semble le caractériser, il s'agit de la visée prescriptive qui a sous-tendu les premiers travaux sur cet objet (recherche de la bonne méthode, caractéristique de l'enseignant ou de l'enseignement efficace,...) (19).

Ces approches se caractérisent par le projet d'appréhender l'action au travers de « variables d'action » (Bru, 1991) fixées a priori. Cela se traduit par un recours systématique à l'observation armée : les grilles sont utilisées pour relever des fréquences d'apparition, des durées sont chronométrées, des objets sont listés et catégorisés.

Nous déclinons l'objet « action » en trois observables qui sont, rappelons-le, parfois utilisés de manière exclusive, parfois de manière complémentaire.

Les interactions verbales

Cette approche ciblant les comportements verbaux trouve son origine avec la grille de Flanders (20). Les interventions sont catégorisées en fonction de leurs contenus, de leurs destinataires ou de leurs tonalités. Parfois, leurs conditions d'émission sont repérées (comme dans le dispositif OGP (21)). Plus récemment, les grilles se sont sophistiquées en repérant le moment de l'interaction de manière à établir les modalités de « répartition » de ces interactions sur la durée de la séance (22).

Les comportements des acteurs

Le plus souvent, ce sont les comportements de l'enseignant qui sont l'objet de l'observation : ses déplacements, les lieux ou le matériel qu'il utilise, les modalités de regroupement des élèves ... Les onze « variables d'action » que propose Marc Bru (1991) constituent une illustration des plus représentatives de cette approche.

Plus rarement, les comportements des élèves sont pris en compte mais ils sont alors mis en relation avec ceux de l'enseignant (Burton & Flammang, 2001).

Les modalités pédagogiques

Nous regrouperons dans cette catégorie les entrées qui, pour l'étude de l'action, se focalisent sur des modalités pédagogiques différentes et, à titre illustratif, nous citerons deux exemples :

- l'étude des « traces » de l'action (catégorisation des affichages, de l'agencement des pupitres, des documents produits par les élèves,...) ;
- les mesures des durées des phases d'une séance (voir la contribution de Jean-Jacques Maurice dans ce numéro).

PARTIE IV – LA QUESTION DE LA MÉTHODOLOGIE : LES PRODUCTIONS DE DONNÉES ET LEURS TRAITEMENTS

À la différence des trois précédentes, la question de la méthodologie de l'analyse des pratiques privilégiera une entrée par le niveau empirique. Indissociable des références théoriques et des objets qui ne pourront être rappelés que très brièvement. Les dispositifs présentés ici seront regroupés à partir des matériaux empiriques privilégiés. Cela nous conduira à distinguer deux grandes catégories, les discours sur les pratiques d'une part et les matériaux observés d'autre part.

Les discours sur les pratiques

L'ensemble des méthodes regroupées dans ce paragraphe pose l'acteur en médiateur de la connaissance de ses pratiques. Pour reprendre la terminologie d'Alfred Schutz, nous pourrions dire qu'ici la « connaissance savante » se construit principalement à partir de la « connaissance ordinaire » et plus précisément encore à partir du discours que les acteurs tiennent sur leurs pratiques (ou à leur propos).

Seront distingués trois types de dispositifs, privilégiant bien sûr les discours comme matériaux empiriques : les dispositifs que nous avons qualifiés de génériques en ce sens qu'ils sont traditionnels dans les sciences humaines et utilisés pour d'autres objets que les pratiques, les dispositifs d'étude des pratiques préférentiellement utilisés pour la construction de connaissances, et les dispositifs d'analyse utilisés plutôt en formation. Les deux dernières catégories ont nécessité des arbitrages car les « migrations » des dispositifs entre la recherche et la formation sont fréquentes. Elles renvoient en fait à la première question, celle des intentions et des usages des dispositifs d'analyse des pratiques qui, comme nous l'avons vu, est indissociable d'une interrogation sur les contextes d'apparition des dits dispositifs.

Les discours sur les pratiques : méthodes génériques

Les deux techniques présentées dans ce paragraphe sont utilisées dans l'analyse des pratiques (nous en verrons des illustrations) mais elles sont loin de leur être spécifiques et sont mises à contribution dans de nombreux domaines (les représentations, les opinions,...). Dans le champ des pratiques, les données construites à partir de ces instrumentations sont communément repérées comme « pratiques déclarées ».

L'entretien

L'entretien sous ses différentes formes est un instrument traditionnel d'approche du discours des acteurs et nous ne détaillerons pas ici sa présentation. Dans ce paragraphe, ne sont envisagés que les entretiens produits par les acteurs sur leurs pratiques sans qu'aucune autre source d'information soit convoquée. Nous présenterons une modalité particulière utilisée en sociologie : le débat entre acteurs et chercheurs.

François Dubet (1994, 1996) définit l'expérience sociale comme la « transcription », au niveau de l'acteur, des logiques du système social : une logique de l'intégration, une logique stratégique et une logique de subjectivation.

L'étude de « l'expérience sociale » s'appuie sur une démarche qualifiée de « sociologie clinique » (ou compréhensive). Le dispositif en est la mise en œuvre d'un « débat entre acteurs et chercheurs ». Sa méthode « repose sur un principe d'explicitation et d'objectivation de ce débat au cours duquel les acteurs développent les dimensions de leur expérience et les croisent avec les interprétations des sociologues selon un processus analytique ». Les débats sont « construits méthodologiquement » selon les règles de « l'intervention sociologique » : la constitution d'un groupe d'individus, l'animation de ce groupe qui doit permettre que « les individus témoignent tout en construisant peu à peu une distance à eux-mêmes », la restitution au groupe des « hypothèses interprétatives » du sociologue et leurs mises en débat, ... Les matériaux empiriques recueillis sont « des représentations, des émotions, des conduites et les manières dont les acteurs en rendent compte », ce que François Dubet regroupe dans la subjectivité des acteurs, « la conscience qu'ils ont du monde et d'eux-mêmes ». Il s'appuie sur un débat collectif pour éclairer la dimension individuelle car, pour lui, c'est le groupe qui permet au sujet de dévoiler les significations de son action : « Peu à peu, les acteurs se distancient d'eux-mêmes, mettant leur expérience à distance lorsqu'elle est objectivée par le regard des autres ».

Le questionnaire

Avec l'entretien, le questionnaire est le second instrument traditionnel d'accès aux « pratiques déclarées ». Les pratiques enseignantes, par exemple, font parfois l'objet d'enquêtes par questionnaires. Ainsi, Marie Duru-Bellat et Agnès Van Zanten (1999) intitulent la seconde partie de leur « Sociologie de l'école » : « Contextes, acteurs et pratiques ». Cette revue de travaux porte sur les pratiques pédagogiques du point de vue de leurs relations aux contextes locaux (établissements « ordinaires » et établissements situés dans des milieux « difficiles »).

En s'appuyant sur cette forme de recueil de données, les travaux de l'IREDU (Institut de Recherche en Économie de l'Éducation) visent à déterminer l'efficacité et l'équité des enseignants. Par l'analyse des résultats d'élèves et d'un certain nombre de caractéristiques de ces élèves, Alain Mingat (1984) défend l'existence d'un « effet-maître » expliquant entre 10 et 20 % de la variance des acquis des élèves. Pascal Bressoux (1990, 1994, 2001) a repris l'hypothèse de « l'effet-maître » pour tenter de le décrire. Ses enquêtes par questionnaire auprès des enseignants explorent entre autres leurs « pratiques pédagogiques » et l'analyse multi-variée met en évidence l'importance d'une dimension de ces pratiques (les interactions verbales) dans l'explication statistique des variations des résultats des élèves.

Les discours sur les pratiques : méthodes de recherche sur l'action

Si les méthodes présentées dans le premier paragraphe pouvaient concerner d'autres domaines que celui des pratiques, les quatre méthodologies regroupées dans ce paragraphe sont spécifiques à leur étude. Elles sont utilisées de façon privilégiée dans le champ de la recherche avec une visée de construction de connaissances, même si pour la plupart d'entre elles (23), ces techniques étaient au départ des techniques de formation.

L'Inventaire du Système d'Activités (ISA)

En psychologie sociale, l'équipe PCS (24) avec Jacques Curie *et al* (1990, 1993) et Alain Baubion-Broye & Violette Hajjar (1998) (25) a défini « le sys-

tème d'activités ». Il est constitué de plusieurs sous-systèmes (celui des activités professionnelles, de la vie familiale, de la vie personnelle et sociale) « qui sont à la fois relativement autonomes et interdépendants dans leur mode de fonctionnement et dans l'organisation même de ces activités ».

La méthodologie s'appuie sur le dispositif ISA (Inventaire du Système des Activités) qui vise « principalement à décrire la structure et le fonctionnement de chaque sous-système ainsi que la dynamique des échanges internes au système d'activités ». Il « consiste en un jeu de fiches (environ 70) sur lesquelles sont répertoriées des activités, fiches que les sujets doivent classer au cours de plusieurs exercices ». Les informations recueillies permettent d'appréhender dans un premier temps et pour chacun des sous-systèmes la nature et la fréquence des activités accomplies par le sujet et le modèle d'action spécifique à chaque domaine (buts, jugements, ...), dans un second temps et pour le système global, la valorisation relative des différents sous-systèmes et les échanges d'aides et d'obstacles que le sujet perçoit entre ses sous-systèmes.

L'entretien d'explicitation

De nombreuses compétences sont tacites et inscrites dans l'action, mais les acteurs peuvent parler de ce qu'ils font et à travers cette prise de conscience de leur propre pratique professionnelle favoriser leur apprentissage. C'est en ce sens que sont menés les entretiens d'explicitation où l'on invite le sujet à parler de ce qu'il fait. Il verbalise ce qu'il sait de sa démarche d'action, de sa méthode, des savoirs et stratégies qu'il met en œuvre. « Le problème théorique est de comprendre ce qui fait obstacle à la mise en mots de l'action. Apporter des réponses à ce problème, c'est fournir des clés opérationnelles pour parvenir à la prise de conscience » (Vermersch, 1990).

L'explicitation est une prise de conscience accompagnée. Elle suppose un guidage pour que le professionnel adopte cette position de parole. Elle nécessite un questionnement descriptif, plutôt qu'explicatif. Le sujet passe ainsi de son vécu singulier, à un vécu représenté puis verbalisé. Il peut alors donner lieu à réflexion et constituer un objet de connaissance.

Les instructions au sosie

Cette méthodologie particulière est depuis peu utilisée dans le champ des sciences de l'éducation. Nous présenterons cette méthode en nous appuyant sur l'ouvrage d'Yves Clot (1999). Au sein d'un groupe de travail, un sujet volontaire reçoit la consigne suivante : « Suppose que je sois ton sosie et que demain je me trouve en situation de devoir te remplacer dans ton travail. Quelles sont les instructions que tu devrais me transmettre afin que personne ne s'avise de la substitution ? ». Il est nécessaire de délimiter précisément une séquence de travail pour faciliter la focalisation « sur les "détails" du travail, en s'intéressant plutôt à la question du "comment" qu'à la question du "pourquoi" ». Yves Clot centre « les instructions au sosie » sur quatre domaines d'expérience professionnelle pour lesquels sont exigées des consignes précises : le champ des rapports à la tâche, le champ des rapports aux pairs, le champ des rapports à la hiérarchie et le champ des rapports aux organisations (formelles ou informelles) du monde du travail.

Précisons enfin que les « instructions au sosie » n'auront pas un « pair » comme destinataire, en effet « la complicité dans l'expertise et l'habileté peut renfermer l'activité sur elle-même et la rendre plus implicite encore. C'est

pourquoi s'impose à notre sens la présence d'un « non-spécialiste » de la tâche dont la « naïveté professionnelle » puisse faire obstacle à cette complexité.

L'auto-confrontation croisée

La démarche de Clot & Faïta repose sur un paradoxe : le travail échappe largement à l'observation, du fait non seulement de ses évolutions techniques, mais surtout parce que les personnes y investissent une expérience difficile à saisir, y compris pour eux-mêmes. De plus, le discours tenu sur l'activité s'énonce différemment selon les interlocuteurs : il est « adressé ». Il varie selon les destinataires. Il est donc produit dans un format particulier, par la subjectivité de l'énonciateur.

L'auto-confrontation croisée permet de pointer les différences entre les discours tenus à propos de l'activité. Ces différences, qui donnent lieu à échange avec des pairs, suscitent parfois un dialogue qui « construit un ressort pour la pensée ». Le dialogue entre spécialistes d'un métier devient un moteur de la pensée pour développer une argumentation. En d'autres termes, décrire l'activité, c'est la transformer.

D'autre part, en mettant en évidence ce qui fait la différence, la méthode permet au sujet de situer son « style » en référence à un « genre » auquel il souscrit. Ainsi tel professeur de philosophie voit-il émerger ce qui le fait appartenir à une certaine communauté d'enseignants et ce qui le spécifie au sein de cette dernière (Clot & Soubiran, 1998).

Les discours sur les pratiques : méthodes à intention de formation et de professionnalisation utilisées dans la recherche

Ici aussi, les méthodes sont spécifiques à l'étude des pratiques mais leur ancrage dans le champ de la formation reste premier, ce qui n'exclut pas, bien évidemment leur utilisation dans le champ de la recherche.

L'entretien réflexif

L'activité de l'individu se construit plus qu'elle ne se déroule sous l'influence de nécessités et de contraintes extérieures. Ainsi Schön & Argyris (1978) ont montré que l'activité obéissait à une double injonction : celle de l'action qui suppose la mobilisation des outils idoines à son exécution et celle de la production de nouveaux outils cognitifs pour piloter cette exécution. Comme le souligne Saint Arnaud (1992), la notion de réflexion dans l'action, telle qu'elle est développée par ces auteurs, désigne l'analyse que le praticien mène sur sa pratique professionnelle, seul ou avec l'aide de quelqu'un, pour cerner la pertinence de ses objectifs ou intentions et la cohérence des stratégies mises en œuvre dans l'action. À travers cette réflexion, le praticien s'engage dans une recherche particulière qui ne vise pas la construction de savoirs scientifiques classiques, caractérisée par leur universalité, mais des modèles d'interventions contextuels qui sont fonction des situations et du praticien lui-même. Le travail d'analyse de Schön est mené avec le praticien à partir du discours que celui-ci tient sur sa pratique et des interrogations sur ses stratégies et ses intentions. À travers ce travail d'explicitation, Schön pense pouvoir analyser la légitimité de l'intention qui guide l'action et la pertinence de la stratégie mise en œuvre.

La démarche réflexive se présente comme un modèle alternatif à la science appliquée et ferait du praticien un chercheur à part entière. La

théorie devient la formalisation que le praticien construit dans la description et l'analyse de sa pratique pour articuler intentions de l'action et stratégie déployée. La réflexion-action rencontre aujourd'hui un réel intérêt dans la formation des praticiens et la recherche sur les savoirs d'action. Elle cherche à clarifier la pratique professionnelle de l'intérieur, en permettant au praticien d'explicitier ses modèles d'action, la pertinence de ses intentions et de ses stratégies. Ce courant de pensée se retrouve évidemment dans l'analyse des pratiques enseignantes. Avec ses travaux sur la « pensée des enseignants », Tochon (1993) a contribué à le faire connaître et montre qu'il dépasse la formation des praticiens et peut apporter un éclairage intéressant dans la recherche sur l'apprentissage.

Dans le même état d'esprit, Teiger (1993) s'intéresse à la formation en tant qu'activité faisant partie du travail. La formation est ici considérée comme le processus qui permet et donne sa forme au changement de représentations. Celles-ci peuvent être de nature différente, c'est-à-dire être fonctionnelles pour la construction de son activité pour l'individu, ou méta-fonctionnelles, c'est-à-dire portant sur l'acquisition de connaissances sur le processus d'action (Falzon, 1994).

Le groupe de paroles

Inspirée par la théorie psychanalytique, l'approche clinique de l'analyse des pratiques se retrouve dans les groupes Balint et certains groupes de parole. Les acteurs y parlent librement de leurs pratiques (même si l'on y préfère le terme de conduites) et par le jeu des associations et des évocations sont amenés à la conscience des logiques inconscientes qui affectent les attitudes et les interprétations dans les rapports interindividuels.

Cette approche, appliquée à la pratique enseignante, sous-entend que celle-ci ne saurait se réduire à des savoir-faire ou à un traitement objectif de l'agir. À la rationalité des pratiques professionnelles se superposent les enjeux inconscients des sujets en interaction.

Le groupe Balint (et les groupes de parole en général) sont des groupes où la règle veut que chacun s'autorise à parler de sa conduite professionnelle en mettant en mots ce qui pose problème, ce qui est vécu, ce qui est ressenti, ce qui ne cadre pas avec la représentation que l'on se fait habituellement du bon praticien. À travers cette parole, libérée des exigences de la description normative, « peuvent mieux se repérer, éventuellement s'alléger, sinon se dénuer des répétitions et leurs impasses, le déploiement des fantasmes, des emballements imaginaires, des cécités transférentielles » (Imbert, 1996).

La démarche co-disciplinaire

Cette démarche, à visée clairement heuristique, s'inscrit, à notre sens, dans le prolongement du groupe de paroles (26) et, en tous les cas, relève du « paradigme psychanalytique ». Le dispositif est le suivant : un groupe de chercheurs de spécialités disciplinaires différentes analyse l'enregistrement vidéo d'une séance de classe. Claudine Blanchard-Laville (2000) utilise le vocable de co-disciplinarité pour caractériser la démarche du groupe qu'elle anime car, « plus qu'un tissage de liens entre les disciplines convoquées, il s'agit d'évoquer une co-construction de sens à propos d'un même objet d'étude ». Ce projet a nécessité une réflexion approfondie sur les « conditions nécessaires mais toujours insuffisantes, pour que puisse vivre et se pour-

suivre ce type de travail co-disciplinaire » notamment les conditions psychiques permettant un « travail de co-pensée ».

La proposition de Blanchard-Laville (2001) se centre sur un moment très précis de la séance comme par exemple « l'épisode où le professeur envoie l'élève au tableau à la minute 41. Tous les chercheurs ont travaillé sur les raisons du choix de l'enseignant à cet instant précis ». Les apports des différentes analyses produites seront articulés à l'aide du « modèle freudien des instances de l'appareil psychique ».

L'analyse plurielle

À quelque variante près, ce dispositif est relativement semblable au précédent (y compris au niveau de ses visées heuristiques) (27) mais il s'inscrit dans le prolongement du dispositif d'analyse de pratiques proposé par Marguerite Altet (1994). Elle coordonne un groupe de chercheurs qui « tentent d'identifier les multiples variables qui agissent dans les processus interactifs enseignement-apprentissage en classe ». Ce dispositif se justifie par un souci de « mieux restituer les différentes composantes du processus et d'en comprendre le fonctionnement ». Le groupe de chercheurs analyse trois dimensions complémentaires : les pratiques et interactions des acteurs en situation, la situation construite et les savoirs en jeu. Ce dispositif est mis en œuvre dans l'analyse plurielle d'une séquence d'enseignement-apprentissage de mathématique en 5^e (Altet, 2001), d'une durée de deux heures et enregistrée en vidéo. Ce matériau empirique est soumis à cinq lectures différentes (entrée par la pratique enseignante, entrées épistémologique, didactique, psychologique et sociologique) chaque chercheur construisant son objet et utilisant ses méthodologies à partir de l'enregistrement de départ. Les approches disciplinaires sont ensuite confrontées entre elles et cette articulation « permet la production de savoirs nouveaux », notamment la mise en évidence de « concepts-clefs pour penser le sens de la situation étudiée » qui constitue une étape dans « la modélisation du processus enseignement-apprentissage ».

La recherche-action et la recherche-formation

Nous ne reprendrons pas ici une présentation de ces deux dispositifs, ils sont largement évoqués dans l'article de Marc Bru. Rappelons simplement leur point de départ commun : un problème rencontré par des praticiens dans leur exercice professionnel. Se met alors en place une collaboration chercheurs / praticiens dont la visée est, au moins pour les praticiens, la résolution de ce problème. Ces interventions dans le champ social mettent en avant des objectifs de formation qu'elles combinent (pour la recherche-action) ou qu'elles font cohabiter en les cloisonnant (pour la recherche-formation) avec des objectifs de construction de connaissances.

Mentionnons toutefois la contribution de Michel Liu (1992) qui a cherché à formaliser le fondement épistémologique de la recherche-action en la distinguant notamment de l'intervention et de l'enquête participante.

L'observation des pratiques

Cette seconde partie s'oppose à la première en ce sens que le chercheur se propose ici d'accéder « directement » aux pratiques de l'acteur en situation. Aux pratiques « déclarées ou commentées », elles opposent les pratiques « constatées ». Par ailleurs, si le chercheur du premier paragraphe est plutôt un « chercheur qui écoute », celui du second paragraphe est plutôt un « chercheur qui regarde » (même si, par sa présence, il est nécessairement

un élément de la situation) (28). Dans cette partie, nous distinguerons trois modalités d'observation en fonction de l'objet privilégié (ce qui renvoie en partie à la question précédente).

Les observations centrées sur les acteurs et leurs comportements

L'observation s'appuie ici sur une instrumentation construite a priori, le plus souvent des grilles d'observation. Elle se focalise sur un nombre limité de variables dont elle quantifie les modalités de leurs occurrences (fréquences, durées...).

Les grilles d'observation des interactions

Le recours à l'observation comme instrument méthodologique au service de l'étude des pratiques est relativement ancien. Déjà en 1977, Marcel Postic en dressait un état des lieux conséquent dont nous retiendrons, à titre illustratif, l'instrument proposé par Flanders qui se donne pour objectif d'étudier la dépendance de l'élève à l'égard du professeur. La grille d'observation qu'il met au point se base sur le repérage de catégories a priori. Pour les comportements verbaux du professeur, il distingue « l'influence directe » (affirmation de ses opinions et idées, direction de l'activité de l'élève,...) de « l'influence indirecte » (solicitation des opinions ou des idées des élèves, encouragement,...). Il relève également les comportements de l'élève et, dans une section séparée « silence ou confusion », il enregistre tout ce qui n'est pas acte verbal de l'enseignant ou des élèves. La prise d'information par l'observateur se fait selon une fréquence précise (toutes les 3 secondes) qui permettra de calculer, pour les deux types d'influence, les pourcentages et les rapports.

L'étude des interactions a par ailleurs fait l'objet de deux notes de synthèse dans la Revue Française de Pédagogie, celle de Marcel Crahay (1989) et celle de Marguerite Altet (1994). Dans le travail de Marcel Crahay, soulignons l'émergence du « paradigme des recherches écologiques » qu'il repère dans les travaux mettant en relation les conduites d'enseignement avec, d'une part, « les caractéristiques des situations » et, d'autre part, le travail effectué par l'enseignant hors de la classe (la « préparation »), ce qui diversifie les variables observées. Marguerite Altet prolonge la revue de Marcel Crahay en ce centrant sur la relation entre les interactions en classe et les « contraintes de la situation pédagogique ».

Le dispositif OGP (Observation de la Gestion Pédagogique)

Marc Bru (1991) propose le modèle du système enseignement-apprentissage dit « des interactions en contexte ». À partir de ce modèle, il distingue trois catégories de variables d'action : les variables de structuration et de mise en œuvre des contenus, les variables processuelles et les variables relatives au cadre et au dispositif. L'observation de ces différentes variables permet à Marc Bru de repérer des « profils d'action » et d'étudier la variété des pratiques enseignantes, aussi bien la variété intra-individuelle (le même enseignant à différents moments) que la variété inter-individuelle (les enseignants comparés entre eux).

Différents instruments ont été utilisés pour observer ces trois catégories de variables (onze variables en tout). Un dispositif relativement complet et baptisé OGP (Observation de la Gestion Pédagogique) a été formalisé pour « l'étude exploratoire des pratiques CE2 » (Altet, M. ; Bressoux, P. ; Bru, M. & Lambert-Leconte, C., 1994, 1996). Il articule trois types d'observations :

- des observations s'inscrivant sur la demi-journée : mesure des durées des périodes d'enseignement, modalités de regroupement des élèves, matériel pédagogique utilisé... ;

- des « zooms » : des moments de la journée sont observés de manière plus fine (implication des élèves dans la tâche, interactions enseignant/ élèves et élèves/élèves) ;

- des observations à moyenne inférence : les activités bouche-trous, la prise en compte de ressources pédagogiques inattendues,...

Les observations centrées sur les dynamiques de l'action

Les pratiques sont ici appréhendées dans leur « totalité » (ce qui nous autorise à parler d'action), dans une visée essentiellement descriptive, et la connaissance construite s'en trouve fortement liée à la situation observée. Par ailleurs, l'analyse n'est pas structurée par un cadre fixé au préalable mais, au contraire, construite au cours du déroulement de l'action.

Les observations didactiques

Parmi les différentes approches se réclamant de la didactique, nous retiendrons celles qui étudient les « pratiques des enseignants » et nous constaterons, au travers de deux illustrations, le souci de la diversification des données recueillies et l'attention portée à leur mise en relation.

En didactique de l'EPS, Chantal Amade-Escot (2000, 2001) s'intéresse au « travail de l'enseignant d'éducation physique dans la classe » (elle parle « d'activité didactique » de l'enseignant) dans le « but - non de produire une théorie psychologique du sujet enseignant - mais d'avancer dans la compréhension des conditions qu'il produit pour rendre possible les acquisitions scolaires des élèves. » À partir de la thèse selon laquelle « la mise en forme et la gestion des contenus d'enseignement (...) donne forme et sens au travail quotidien de l'enseignant », elle précise que « l'analyse didactique des séquences d'enseignement croise des données recueillies à partir du double point de vue extrinsèque et intrinsèque et fournit des éléments d'interprétation qui prennent en compte non seulement la subjectivité, mais aussi la situation dans laquelle se développe l'activité de l'enseignant ». Elle s'appuie sur une triangulation de trois types de données : l'analyse du discours dans l'action, l'observation des activités du maître et des élèves et des entretiens (avant et après la séance) auprès de l'enseignant.

En didactique des mathématiques, Francia Leutenegger (2001) recourt à une « méthode clinique d'observation » qui se fonde sur « la mise en correspondance de différentes "pièces" du corpus de recherche. C'est ainsi que différents protocoles (séance en classe et entretiens avec l'enseignant) et certains documents annexes, en particulier les productions écrites des élèves, mais aussi des extraits de manuels scolaires ou autres, constituent un *système de traces* qui joue, pour l'analyse, un rôle de "discutant" des faits observés. Par "protocole", nous entendons une transcription fine du discours et des gestes collectés au moyen d'une vidéo ou d'un enregistrement sonore. Le but est de pouvoir articuler les informations issues de la séance observée (filmée) et les informations recueillies dans les entretiens (enregistrés). »

La méthode du cours d'action

Dans la méthode du cours d'action (Theureau, 1992), l'analyse du travail est réalisée dans une visée compréhensive. Par un protocole d'observation

précis, sont recueillis plusieurs types de données empiriques afin d'en détecter les significations pour l'acteur au travail. Le principe est d'appréhender, auprès de la personne, « ce qui dans l'activité est commentable et racontable à tout instant » en y intégrant « le discours privé qui accompagne l'action, les interprétations qui dans la réalisation même de l'action sont significatives pour l'acteur. J'y inclus également les jugements perceptifs, les sentiments, les appels à l'expérience passée et même son engagement plus global dans la situation » (Pinski, 1990, p. 106).

Le principe consiste, par recueil d'une chronique d'activité, de faire réagir des professionnels en auto-confrontation. Concrètement le matériel est travaillé dans la perspective d'une hiérarchisation des différents cours d'action. La suite ininterrompue des actions est découpée en macro-séquences, puis en unités secondaires qui peuvent fonctionner en séries ou en parallèle. Une représentation visuelle de ces découpages, « contrôlée » par une vidéo de l'action, permet l'émergence des significations que le sujet donne aux différents moments de l'action.

L'interprétation s'appuie sur le signe triadique (CS Peirce, 1978) qualifiant l'objet de l'activité, à l'aide de son *representamen* et de son *interprétant*, en référence aux types de situation. Nous retrouvons également cette méthode appliquée à l'activité de l'enseignant (Durand, 2000 et Amigues, 1999).

Les observations centrées sur la situation

Si le paragraphe précédent mettait l'accent sur l'action en se donnant les moyens de la circonscrire, les travaux présentés ici considèrent que l'activité et la situation sont indissociables l'une de l'autre, ce qui se traduit par la notion de couplage activité/situation.

L'étude de la conceptualisation des situations

La didactique professionnelle (Pastré, 1992) préconise une analyse de la production des compétences en situation. Elle s'intéresse aux mécanismes de construction de la compétence par le sujet, moins en termes de fonctionnement que de mobilisation cognitive. L'hypothèse est que celle-ci est cogénérée par le sujet et par la situation. L'ambition est de mettre au jour les invariants sur lesquels l'individu s'appuie pour construire son action.

La méthode repose sur une observation armée par des grilles d'analyse, qui sert à recueillir des données, données soumises à une analyse dans le but de repérer les invariants de l'activité. La structure hiérarchique de l'activité (Leontiev, 1990), le schéma de conduite de l'activité (Rasmussen, 1986) constituent des outils conceptuels d'organisation des données.

L'activité peut être filmée ou enregistrée. Les liens entre ces invariants donnent lieu à une analyse de l'activité produite par le chercheur, qui propose en retour une structure conceptuelle relative à une organisation pragmatique de l'action. Cette conceptualisation, produite à partir des relations pragmatiques établies par la personne avec la situation, rend compte d'un schème opérant comme organisateur de son action.

L'observation par immersion

Le travail de l'ethnographe (29) consiste à utiliser les données recueillies en situation (par entretiens et par l'observation participante) comme ressources pour l'analyse. L'observation participante est au cœur du dispositif

de la recherche ethnographique et les conversations spontanées de terrain, d'une part, les entretiens, plus ou moins structurés, d'autre part, sont des techniques complémentaires.

La démarche de recherche comporte ici une « analyse spontanée ». Il s'agit notamment de commentaires écrits à chaud (en marge de ses notes de terrain) dans lesquels le chercheur formule ses premières appréciations autour des faits relevés : à droite, on écrit les notes de terrain, dans la colonne de gauche on met – dans le même temps toujours – des remarques et des commentaires. Puis vient le moment où la masse de données intégrées aux notes de terrain, les transcriptions, les documents doivent être organisés de manière plus systématique au moyen de la classification et de la catégorisation qui consiste à réunir sous des étiquettes communes des éléments reliés par cette première phase d'analyse. L'objectif est de donner au matériel recueilli une structure qui va permettre la production de concepts et de théories. Les travaux de Clifford Geertz (1983) et de Jeanne Favret-Saada (1984) montrent que la découverte du milieu étudié commence quand le chercheur est « pris dans une raflé » pour le premier et « dans les sorts » pour la seconde. C'est donc l'immersion par la participation qui est ici pointée et cette participation de l'anthropologue apparaît essentielle dans le processus de compréhension qu'il met en œuvre.

L'observation du caractère endogène de l'activité

Les courants de l'action située s'intéressent aux modalités concrètes d'effectuation du travail en tant qu'activité. Ils visent d'une part une compréhension de l'accomplissement de l'action envisagée comme une praxis échappant à tout déterminisme et prennent d'autre part en considération le fait que notre capacité d'agir est incarnée. Ils considèrent l'environnement comme un contenant particulier qui est organisé en fonction de la structure des habitudes et des capacités d'action de l'organisme agissant, et qui prend un sens pour lui en fonction de cet arrière-plan. Ainsi, l'environnement en lui-même ne fournit pas seulement des contraintes mais aussi des ressources cognitives.

Les chercheurs sont donc centrés sur l'organisation interne du cours d'action qui lui donne son caractère descriptible et intelligible. Sur le terrain, ils empruntent les outils de l'ethnographe et différentes formes de fieldwork. En Angleterre, c'est surtout le courant de l'analyse de conversation (Cuff et Hustler) qui s'est développé dans le sillage d'Harvey Sacks et Emmanuel Schegloff dans le domaine très microsociologique de l'analyse de conversation. La vidéo – lorsqu'elle est réalisable – fournit une opportunité unique d'accéder à la conduite humaine pendant son déroulement à l'opposé des accès indirects ouverts par les entretiens ou l'observation ethnographique. C'est pourquoi elle représente un outil d'analyse privilégié pour les recherches sur l'action située. Les images sont traitées comme des ressources pour l'étude systématique de l'action. On ne cherche pas à objectiver le sens caché derrière les images ou les propos mais à décrire la manière dont les participants élaborent pas à pas leurs activités en mobilisant les ressources environnementales et situationnelles et en communiquant entre eux. « *L'analyse porte sur la constitution temporelle des détails pertinents que se rendent disponibles les acteurs dans l'activité. Cette structuration temporelle de l'activité filmée n'est pas figurée par une construction narrative. Au contraire, cette structuration temporelle doit être redécouverte. C'est pourquoi, le document n'est ni prédécoupé par avance selon des plans, ni monté par la suite. Aucun commentaire ne vient donner une version savante des images* ». (Relieu,1999) (30).

En résumé, et avec des variantes selon les contextes étudiés et les possibilités d'enregistrements ménagées, nous retrouvons les trois étapes de travail suivantes :

1) l'immersion ethnographique accompagnée du recueil d'un corpus d'enregistrement audio-vidéo ;

2) le visionnage, l'écoute et la sélection des épisodes pour objectiver la problématique et dégager des voies d'analyses ;

3) la transcription des passages et des analyses finales des documents et des observations.

Nous citerons, comme illustrations de ces démarches dans le champ de l'éducation, les recherches qui portent sur le « métier d'étudiant » (Coulon, 1993), l'analyse des interactions en classe, (Mondada, 1995), la transcription des leçons en classe élémentaire (Mehan, 1979), l'apprentissage de traversées de rues pour des non-voyants (Relieu, 1994), le traitement de l'erreur en classe (Bonu, 1997) ou le fonctionnement des activités scolaires comme des activités ordonnées et accomplies localement (Hester, 2000).

CONCLUSION

La présente note de synthèse revêt, nous l'avons dit, une forme particulière. Elle ne procède pas à l'instruction théorique d'une question, mais propose une instrumentation intellectuelle pour structurer la thématique des « pratiques ». Cette thématique se caractérise à la fois par sa densité, par sa diversité et par les ambiguïtés qui la traversent et nous ne reprendrons pas ce qui a été dit au niveau de la terminologie utilisée pas plus que nous ne reviendrons sur les glissements entre visée formative et visée heuristique.

La nécessité et la forme de cette note de synthèse ont émergé des controverses du symposium préparatoire au dossier de ce numéro. Tout d'abord, les différentes contributions nécessitaient d'être positionnées les unes par rapport aux autres et les quatre axes de questionnement se sont imposés comme repères privilégiés pour cet exercice. Ensuite, il est apparu que ces quatre entrées, pour peu qu'elles soient précisées et développées, seraient tout à fait pertinentes pour être étendues à l'ensemble des travaux portant sur l'analyse de(s) pratiques tant dans un dispositif de formation, qu'un dispositif de recherche ou qu'un dispositif « hybride ».

Nous terminerons cette contribution en résumant sous la forme d'une grille d'analyse les quatre niveaux de questionnement présentés. Cette grille se lira en fait comme un « dictionnaire » de variables nominales (en gras au départ de chaque ligne) précisant chaque fois leurs différentes modalités (les autres cases de la ligne). Pour repérer un dispositif à l'aide de cette grille, il suffit en fait d'en établir un « profil » comportant quatre dimensions renvoyant aux quatre questions. Pour chaque question, il convient de retenir d'abord la variable (pour les questions 3 et 4, il y a plusieurs variables), puis la modalité qui caractérisent le dispositif analysé. Ce codage débouche bien évidemment sur un gommage des nuances mais il permet un repérage des dispositifs d'analyse des pratiques. Cette grille n'est proposée que comme un point de départ et elle nécessite bien sûr d'être discutée, amendée, affinée. En revanche, elle a le mérite d'avoir été formalisée et elle répond, par là même, à l'objectif fixé à cette note de synthèse.

GRILLE D'ANALYSE DES DISPOSITIFS D'ANALYSE DES PRATIQUES

La question des finalités : de l'intention à l'usage des dispositifs

Variable	Modalités		
Intention dominante affichée par le dispositif	Productions de connaissances	Professionnalisation	Évolution des pratiques

La question des paradigmes de référence

Variable	Modalités						
L'ancrage théorique	Paradigme historico-culturel	Paradigme psychanalytique	Paradigme expérimental	Paradigme cognitiviste	Paradigme de l'action et de la cognition situées	Paradigme socio-constructiviste	Paradigme systémique

La question des objets privilégiés

Variables	Modalités		
L'activité du sujet	La subjectivité dans l'activité	L'activité, l'expérience et le cours d'expérience	La construction de la situation par le sujet
Le statut de la situation	La situation comme produit d'une convention	La situation comme point d'ancrage de la cognition	La situation comme accès une conceptualisation
Les communications	L'usage des signes non verbaux	Les discours individuels à propos du travail	Les interactions et les conversations
L'action	Les interactions verbales	Les comportements des acteurs	Les modalités pédagogiques

La question de la méthodologie : la production des données et leurs traitements

Variables	Modalités		
Les discours sur les pratiques	Les discours sur les pratiques : méthodes génériques	Les discours sur les pratiques : méthodes spécifiques à la recherche sur l'action	Les discours sur les pratiques : méthodes à intention de formation et de professionnalisation utilisées dans la recherche
L'observation des pratiques	Les observations centrées sur les acteurs et leurs comportements	Les observations centrées sur les dynamiques de l'action	Les observations centrées sur la situation

Jean-François Marcel

Université de Toulouse II - Le Mirail

Paul Olry

Université de Paris XIII

Eliane Rothier-Bautzer

Université de Caen

Michel Sonntag

École Nationale Supérieure des Arts et Industries de Strasbourg

NOTES

- (1) En revanche, toutes les formations par alternance ne recourent pas à l'analyse des pratiques, nous pensons au secteur para-médical par exemple : les infirmières, les masseurs-kinésithérapeutes,...
- (2) En plus des nombreux ouvrages existant sur ce thème, notamment ceux dirigés par Claudine Blanchard-Laville et Dominique Fablet (1997, 2000).
- (3) Coordonnée par Marc Bru et Jean-Jacques Maurice.
- (4) Baudouin, J.-M. & Friedrich, J (Eds) (2001). *Théories de l'action et éducation. Revue Raisons Éducatives*. Éditions De Boeck : Bruxelles (Belgique).
- (5) Coordonnée par Gérard Sensevy (en préparation).
- (6) Les quatre questions qui structurent ce travail ont émergé des travaux du symposium de préparation de ce numéro. Elles ont été formulées à la suite de l'analyse des questions transversales repérées lors des controverses et qui correspondaient au souci récurrent de pouvoir positionner chaque contribution par rapport aux autres. À ce titre, nous tenons à remercier tous les participants du symposium pour leur collaboration à cette note de synthèse qui revêt un statut important pour la cohérence de ce numéro. Nous remercions tout particulièrement Jean-Marie Barbier (Professeur, CNAM, Paris) qui, dès le symposium, a largement contribué à la restructuration et à la stabilisation du plan de cette note et aux nombreuses relectures qu'elle a nécessitées par la suite.
- (7) Les conclusions restent bien évidemment provisoires, falsifiables et réfutables (Popper, 1985).
- (8) Peirce, James, Dewey, Mead.
- (9) Ces éléments sont : des buts et anticipations, des règles d'action, des possibilités d'inférence en situation et des invariants opératoires.
- (10) Vygotsky a proposé la notion de « zone proximale de développement » correspondant à une zone cognitive bien particulière renvoyant à des tâches que le sujet peut effectuer avec la médiation d'un tiers mais ne « sait » pas réaliser de manière autonome. Pour lui, l'apprentissage passe nécessairement par le social dans le processus de médiation.
- (11) Nous ne développons pas ici le niveau psycho-social et les conflits inter-personnels.
- (12) Groupe d'Entraînement à l'Analyse des Situations Éducatives, utilisé notamment à l'IUFM de Montpellier.
- (13) Présentés entre autres dans ce numéro.
- (14) Nous invitons le lecteur souhaitant approfondir ce paradigme à se reporter aux travaux d'Edgar Morin (principalement Morin, 1977), de Jean-Louis Le Moigne (principalement Le Moigne, 1990) ou à l'excellente synthèse de Jean-Claude Lugan (1996).
- (15) Voir Mingat (1984) ou Bressoux (1990, 1994, 2001).
- (16) Dans ce numéro, l'article de Marc Bru développe ce point.
- (17) Voir aussi Marcel (2001).
- (18) Voir la contribution de Pierre Pastré dans ce numéro.
- (19) Voir à ce propos l'article de Marc Bru dans ce numéro.
- (20) Voir à ce propos Postic (1977).
- (21) Voir le paragraphe dans PARTIE IV, *Le dispositif OGP*
- (22) Voir les travaux en cours de Joël Clanet (Toulouse II)
- (23) Seul, l'ISA n'était pas un instrument de formation.
- (24) « Personnalisation et Changement Sociaux », Université de Toulouse II-Le Mirail.
- (25) Les citations de ce paragraphe sont empruntées à ces auteurs.
- (26) En ce sens, elle relève bien de ce paragraphe. En revanche, elle renvoie à une posture spécifique du chercheur qui relève sinon d'un paradigme spécifique, en tous les cas d'une épistémologie spécifique des sciences de l'éducation.
- (27) Ce que nous avons dit sur la posture du chercheur et sur l'épistémologie des sciences de l'éducation est valable ici aussi.
- (28) Nous n'envisagerons pas ici les cas où le chercheur « prépare » la situation avant l'observation comme par exemple les approches de type expérimental ou les dispositifs s'appuyant sur différentes formes de simulation.
- (29) La note de synthèse d'Agnès Henriot, Jean-Louis Derouet, et Régine Sirota (1987) dans la *Revue Française de Pédagogie* présente très précisément les approches ethnographiques en sociologie de l'éducation.
- (30) Adam Kendon souligne qu'en interaction, les aspects séquentiels ne sont pas dissociables des composants kinésiques et proxémiques pour la constitution collaborative du sens. Michael Moerman, rappelle que certains phénomènes sociaux se caractérisent par l'usage secondaire voir nul de la parole. Il s'interroge sur la façon de rendre compte de leur organisation et des méthodes et procédures des membres pour les accomplir. Notons que cette interrogation est déjà présente dans le travail d'Alan Ryave et Jim Schenkein (1974) sur l'organisation co-ordonnée de la marche. Rodney Watson et John Lee vont plus loin encore et montrent comment on peut rendre compte des conduites en espace public à partir des concepts qui président à l'analyse de la séquentialité des conversations ordinaires.

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET (2002). – Les Sciences de l'Éducation approche pluridisciplinaire : « l'analyse plurielle d'une séquence d'enseignement-apprentissage ». In J.-F. Marcel (ed), **Les Sciences de l'Éducation : des recherches, une discipline**. Paris : L'Harmattan (à paraître).
- ALTET M. (1994). – Comment interagissent enseignant et élèves en classe ? **Revue française de pédagogie**, n° 107, avril-mai-juin.
- ALTET M. (1994). – **La formation professionnelle des enseignants**. Paris : PUF.
- ALTET M., BRESSOUX P., BRU M. et LAMBERT-LECONTE C. (1994). – Étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2. **Les Dossiers d'Éducation et Formation**, n° 44 (MEN-DEP).
- ALTET M., BRESSOUX P., BRU M. et LAMBERT-LECONTE, C. (1996). – Étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2 (deuxième

- phase). **Les Dossiers d'Éducation et Formation**, n° 70 (MEN-DEP).
- ALTHUSSER L. (1970). – Idéologie et appareils idéologiques d'État. **La Pensée**, n° 151, juin.
- AMADE-ESCOT, C. (2002). – L'enseignant d'éducation physique et sportive dans les interactions didactiques. Contribution des recherches didactiques à l'intelligibilité des pratiques d'enseignement. *In* P. Jonnaert et S. Laurin (Dir), **Milieu de pratique et intégration des savoirs didactiques** (à paraître).
- AMADE-ESCOT C. (2002) – Étude didactique du travail de l'enseignant d'éducation physique dans la classe : contribution des recherches didactiques à l'analyse des pratiques effectives. *In* J.-F. Marcel (éd.) (2001), **Les Sciences de l'Éducation : des recherches, une discipline**. Paris : L'Harmattan : (sous presse).
- AMALBERTI R., DE MONTMOLLIN M. et THEUREAU J. (1991). – **Modèles en analyse du travail**. Liège : Mardaga.
- AMIGUES R. et SAUJAT F. (1999). – **La formation initiale des professeurs vue par les intéressés : une approche ergonomique**. Communication au 3^e Congrès International d'Actualité de la Recherche en Éducation. AECSE, Bordeaux.
- ARDOINO J. (1988). – Vers la pluriréférentialité. *In* R. Hess et A. Savoye (eds), **Perspective de l'analyse institutionnelle**. Paris : Méridiens-Klincksieck.
- ARDOINO J. et LOURAU R. (1994). – **Les pédagogies institutionnelles**. Paris : PUF (Pédagogues, pédagogies).
- ARGYRIS C et SCHON D.A. (1978). – **Organizational Learning**. Reading, Mass. : Addison-Wesley
- ARGYRIS C. (1995). – **Savoir pour agir. Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel**. Paris : InterÉditions.
- ASTIER P. (2000). – **Transformation des compétences et systèmes de reconnaissance**. Communication au colloque Travail, qualifications, compétences. Rennes : ISERES.
- AUSTIN J.L. (1970). – **Quand dire, c'est faire**. Paris : Le Seuil.
- AUTHIER M. et HESS R. (1994). – **L'analyse institutionnelle**. Paris : PUF.
- BAKHTINE M. (1978). – **Esthétique et théorie du roman**. Paris : Gallimard.
- BARBIER J.-M. et GALATANU O. (dir.). (1996). – **Savoirs théoriques et savoirs d'action**. Paris : PUF.
- BARBIER J.-M. et GALATANU O. (dir.). (1998). – **Actions, affects et transformations de soi**. Paris : PUF.
- BARBIER J.-M. et GALATANU O. (dir.). (2000). – « Sémantique de l'action » et sémantique d'intelligibilité des actions – Le cas de la formation. *In* B. Maggi (dir.) **Manières de penser, manière d'agir**. Paris : PUF.
- BARBIER J.-M. et GALATANU O. (dir.). (2000). – **Signification, sens, formation**. Paris : PUF (Biennale de l'éducation).
- BAUBION-BROYE A. et HAJJAR V. (1998). – Transitions psychosociales et activités de personnalisation. *In* A. Baubion-Broye, (dir.), **Événements de vie, transitions et construction de la personne**. Toulouse : Erès.
- BAUBION-BROYE A. (dir.) (1998). – **Événements de vie, transitions et construction de la personne**. Toulouse : Erès.
- BEAUVOIS, J.-L., JOULE R-V. (1987). – **Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens**. Grenoble : PUG.
- BEILLEROT J. (2000). – Le rapport au savoir. *In* N. Mosconi, J. Beillerot, C. Blanchard-Laville (dir.), **Formes et formations du rapport au savoir**. Paris : L'Harmattan.
- BERCHET J.-L. (2000). **La revue de l'entreprise**, n° 618, janvier-février.
- BERGER P., LUCKMAN T. (1986). – **La construction sociale de la réalité**. Paris : Méridien Klincksieck.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (2000). – De la co-disciplinarité en Sciences de l'Éducation. **Revue française de pédagogie**, n° 132, juillet-août-septembre, p. 55-66.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (2002). – De la co-disciplinarité en Sciences de l'Éducation. *In* J.-F. Marcel (éd.), **Les Sciences de l'Éducation : des recherches, une discipline**. Paris : L'Harmattan (sous presse).
- BLANCHARD-LAVILLE C. (1992). – Au-delà du sujet didactique. **Pratiques de formation (analyses)**, n° 23.
- BLONDEAU S. (1996). – Dispositifs d'analyse clinique de la conduite professionnelle. *In* C. Blanchard-Laville et D. Fablet (coord.), **L'analyse des pratiques professionnelles**. Paris : L'Harmattan.
- BOLTANSKI L. THEVENOT L. (1992). – **De la justification, les économies de la grandeur**. Paris : NRF Essais.
- BORZEIX A. et al. (1998). – **Sociologie et connaissance, nouvelles approches cognitives**. Paris : CNRS éditions.
- BOURDIEU P. (1980). – **Le sens pratique**. Paris : Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU P. (1994). – **Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action**. Paris : Le Seuil.
- BOURDIEU P. (1997). – **Méditations pascaliennes**. Paris : Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU P. et PASSERON J.-C. (1964). – **Les héritiers**. Paris : Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU P. et PASSERON J.-C. (1970). – **La reproduction**. Paris : Les Éditions de Minuit.
- BOURGOIS E., NIZET J. (1999). – **Apprentissage et formation des adultes**. Paris : PUF, 2^e éd.
- BRESSOUX P. (1990). – Méthodes pédagogiques et interactions verbales dans la classe : quel impact pour les élèves de CP ? **Revue française de pédagogie**, n° 93, octobre-novembre-décembre.
- BRESSOUX P. (1994). – Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. **Revue française de pédagogie**, n° 108, juillet-août-septembre.
- BRESSOUX P. (2001). – Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. **Les Dossiers**

- des Sciences de l'Éducation** : « Les pratiques enseignantes : contributions plurielles », n° 5.
- BROUSSEAU G. (1978). – L'observation des activités didactiques. *Revue française de pédagogie*, n° 45, p. 130-139.
- BRU M. et MAURICE J.-J. (2001) (coord.). – Les pratiques enseignantes : contributions plurielles. **Les Dossiers des Sciences de l'Éducation**, n° 5.
- BRU M. (1991). – **Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage**. Toulouse : EUS.
- BRU M. (1993). – L'enseignant organisateur des conditions d'apprentissage. In J. Houssaye (dir.), **La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui**. Paris : ESF.
- BRU M. (1995). – Quelles orientations pour les recherches sur la pratique d'enseignement ? In **L'année de la recherche en Sciences de l'Éducation – 1994**. Paris : PUF.
- BRU M. (1997). – **Connaître l'acte d'enseigner**. Sherbrooke (Québec) : Faculté de l'éducation : Université de Sherbrooke (Document du LARIDD ; n° 12).
- BRUILLARD E., DE LA PASSARDIERE B. (1998). – Fonctionnalités hypertextuelles dans les environnements d'apprentissage. In A. Tricot et J.-F. Rouet (dir.), **Les hypermédias, approches cognitives et ergonomiques**. Paris : Hermès.
- BRUILLARD E. (1997). – **Les machines à enseigner**. Paris : Editions Hermès.
- BURTON R., FLAMMANG C. (2001). – D'une stratégie des sciences centrée sur l'enseignant vers une stratégie centrée sur l'élève : analyse des processus d'enseignement. **Les Dossiers des Sciences de l'Éducation** : « Les pratiques enseignantes : contributions plurielles », n° 5.
- CARBONELL J.R (1970). – AI in CAI : An artificial intelligence approach to computer-assisted instruction. **IEE Transactions on Man-Machine Systems**, 11, 4.
- CELLIER J.-M., KEYSER V. de, VALOT C.(1996). – La gestion du temps dans les environnements dynamiques. **Le travail humain** (Paris : PUF).
- CHARLOT B. (1976). – **La mystification pédagogique**. Paris : Payot.
- CHARLO, B. (1999). – **Le rapport au savoir en milieu populaire**. Paris : Anthropos.
- CHAUSSECOURTE P. (2001). – De la microanalyse dans une approche clinique des situations d'enseignement. In **Actes du IV^e Congrès international de l'AECS**. Lille, septembre 2001 (à paraître).
- CIFALI M. (1994). – **Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique**. Paris : PUF.
- CLOT Y. (1996). – **Le travail sans l'homme ?** Paris : PUF.
- CLOT Y.(1997). – Le problème des catachrèses en psychologie du travail : un cadre d'analyse. **Le Travail Humain**, 60, 2, p. 113-129.
- CLOT Y. (1999). – **La fonction psychologique du travail**. Paris : PUF.
- CLOT Y. (2000). – La formation par l'analyse du travail. In B. Maggi (dir.), **Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation**. Paris : PUF.
- CLOT Y., SOUBIRAN M. (1998). – Prendre la classe : une question de style ? **Société Française**, n° 12/13, p. 78-88.
- CLOT Y., FAITA, D. (2000). – Genre et styles. **Travailler**, n° 4.
- CLOT Y., PROT B., WERTHE C. (dir.) (2001). – Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. **Éducation permanente**, n° 146.
- CNAM-CRF (2000). – **La singularité des actions : quelques outils d'analyse**. Paris : PUF.
- CONEIN B., JACOPIN E. (1994). – La cognition située : le savoir en place. **Sociologie du travail**, 4/94, p. 475-500.
- CONINCK de F., GODARD F. (1989). – L'approche biographique à l'épreuve de l'interprétation. Les formes temporelles de la causalité. **Revue française de sociologie**, XXXI, p. 23-53.
- COULON A. (1988). – Ethnométhodologie et éducation (Note de synthèse). **Revue française de pédagogie**, n° 82, janvier-février-mars, p. 65-101.
- COULON A. (1993). – **Ethnométhodologie et éducation**. Paris : PUF.
- CRAHAY M. (1989). – Contraintes de situation et interaction maître-élèves. **Revue française de pédagogie**, n° 88, juillet-août-septembre.
- CURIE J., MARQUIE H. (1993). – Nouvelle contribution à l'analyse du système des activités. **Le Travail humain**, tome 56, n° 4.
- CURIE J., HAJJAR V., MARQUIE H. & ROQUES M. (1990). – Proposition méthodologique pour la description du système des activités. **Le Travail humain**, tome 53, n° 2.
- DADOY M., HENRY C., HILLAU B., TERSSAC G. de, WEILL-FASSINA A. (dir.) (1990). – Les analyses du travail : enjeux et formes. **Études**, n° 54 (CEREQ).
- DE CERTEAU M. (1990). – **L'invention du quotidien** (2 tomes). Paris : Gallimard.
- DE KETELE J.-M. (1992). – **Méthodologie de l'observation**. Bruxelles : De Boeck.
- DECORTIS F., CACCIABUE, C.C. (1991). – Modélisation cognitive et analyse de l'activité. In R. Amalberti, M. de Montmollin et J. Theureau, **Modèles en analyse du travail**. Liège : Mardaga.
- DEJEAN J. (1991). – **Analyse des pratiques d'éducation et de formation**. Paris : L'Harmattan.
- DEJOURS C. (1995). – **Le facteur humain**. Paris : PUF.
- DUBAR C. (1991). – **La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles**. Paris : Armand Colin.
- DUBAR C. (1992). – Formes identitaires et socialisation professionnelle. **Revue française de sociologie**, XXXIII, p. 505-529.
- DUBET F. (1994). – **Sociologie de l'expérience**. Paris : Le Seuil.
- DUBET F., MARTUCCELLI D. (1996). – **À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire**. Paris : Le Seuil.

- DUBOIS D. (1991). – **Sémantique et cognition**. Paris : Éditions du CNRS.
- DURAND M. (1998). – **L'enseignement en milieu scolaire**. Paris : PUF.
- DURAND M. (2000a). – **Développement personnel et accès à une culture professionnelle en formation initiale des professeurs**. Conférence invitée au Colloque de l'Association Canadienne Française pour l'Avancement de la Science. Montréal, mai.
- DURAND, M. (2000b). – **Se former par l'activité : outils d'analyse de l'apprentissage en situation**. Conférence à la Biennale de l'Éducation et de la Formation. Paris.
- DURAND M. (2001). – Développement personnel et accès à une culture professionnelle en formation initiale des professeurs. *In* C. Gohier et C. Alin (eds), **Développement identitaire et formation des enseignants**. Paris : L'Harmattan.
- DURU-BELLAT M., VAN ZANTEN A. (1999). – **Sociologie de l'école**. Paris : Armand Colin.
- DURU-BELLAT M., LEROY-AUDOIN C. (1990). – Les pratiques pédagogiques au CP. Structure et incidence sur les acquisitions des élèves. **Revue française de pédagogie**, n° 93, octobre-novembre-décembre.
- FALZON P., TEIGER C. (1995). – Construire l'activité. **Performances humaines et techniques**, n° hors série, 09, p. 34-40.
- FALZON P. (1989). – **Ergonomie cognitive du dialogue**. Grenoble : PUG.
- FALZON P. (1994). – Les activités méta-fonctionnelles et leur assistance. **Le Travail humain**, n° 1, p. 1-23.
- FAVRET-SAAD A. J. (1985). – **Les mots, la mort, les sorts**. Paris : Le Seuil (Folio Essai, n° 3).
- FELOUZIS G. (1997). – **L'efficacité des enseignants. Sociologie de la relation pédagogique**. Paris : PUF.
- FOND-HARMANT L. (1995). – Approche biographique et retour aux études. **Éducation permanente**, n° 125, p. 7-26.
- GARFINKEL H. (1967). – **Studies in Ethnomethodology**. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- GAUTHIER C. (éd.) (1997). – **Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants**. Bruxelles : De Boeck.
- GELPE D. (1997). – Les préoccupations de carrière des adultes en situation de transition professionnelle : effets de trois types de déterminants. **L'Orientation scolaire et professionnelle**, vol. 26, n° 1, p. 137-156.
- GINSBURG C. (1983). – Signes, traces, pistes. Pour un paradigme de l'indice. **Le Débat**, n° 7, p. 4-43.
- GIRAUD C. (1994). – **Concepts d'une sociologie de l'action. Introduction raisonnée**. Paris : L'Harmattan.
- GOFFMAN E. (1974). – **Les rites d'interaction**. Paris : Les Éditions de Minuit.
- GOFFMAN E. (1983). – **La mise en scène de la vie quotidienne**, tome 2. Paris : Les Éditions de Minuit.
- HALL E.T. (1984). – **La danse de la vie : temps culturel, temps vécu**. Paris : Le Seuil.
- HALL E.T. (1984). – **Le langage silencieux**. Paris : Le Seuil.
- HEAP J.L. (1985). – **Collaboration in word processing : the impact of technologie on Education, the Evolving role of the student**. Final report on «The project écollaboration in word processing » to the Ministry of Education, Ontario.
- HENRIOT A, DEROUET J.-L., SIROTA R. (1987). – Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation : l'école et la communauté. **Revue française de pédagogie**, n° 78, janvier-février-mars, p. 73-108.
- HERITAGE J. (1984). – **Conversation analysis, Garfinkel and ethnomethodology**. Cambridge, Polity Press, p. 232-292.
- HESS R. & SAVOYE A. (1993). – **L'analyse institutionnelle**. Paris : PUF (« Que sais-je », n° 1968), 2^e éd.
- HESTE, S. (2000). – **John Benjamins, Local Educational Order : Ethnomethodological studies of knowledge in action**. Amsterdam : Philadelphia.
- HOC J.-M., AMALBERTI R. (1994). – Diagnostic et prise de décision dans les situations dynamiques. **Psychologie française**, n° 39-2, p. 177-192.
- HOC J.-M. (1987). – **Psychologie cognitive de la planification**. Paris : PUF.
- HOC J.-M., ROGALSKI J. (1992). – Régulation des activités cognitives et gestion du risque par l'opérateur humain. *In* **Les rationalisations de la production**. Toulouse : CEPADUES, p. 147-168.
- HUTCHINS E. (1996). – Quand le cockpit se souvient de ses vitesses. **Sociologie du travail**, XXXVI, Travail et cognition.
- IMBERT F. (1996). – Le groupe Balint. Un dispositif pour un « métier impossible : enseigner ». *In* C. Blanchard-Laville et D. Fablet, **L'analyse des pratiques professionnelles**. Paris : L'Harmattan.
- IMBERT F. (1996). – **L'inconscient dans la classe. Transfert et contre-transfert**. Paris : ESF.
- ISAMBERT F. (1993). – Notes pour une phénoménologie de l'action. *In* P. Ladrière, P. Pharo et L. Quéré, **La théorie de l'action – le sujet pratique en débat**. Paris : CNRS Éditions.
- JEFFERSON G. (1978). – Sequential aspects of storytelling in conversation. *In* J. Schenkein (ed.) (1978), **Studies in the Social conversational interaction**, New York : Academic press, Inc., p. 219-248.
- JONNAERT, P. et VANDER BORGHT C. (1999). – **Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants**. Bruxelles : De Boeck.
- KAES R. *et al.* (1976). – **Désir de former et formation du savoir**. Paris : Dunod.
- KAES R. *et al.* (1984). – **Contes et divans. Les fonctions psychiques des œuvres de fiction**. Paris : Dunod.
- KEMPF M. (1990). – Relativité de la réussite en lecture au CP. Pédagogies comparées. **Revue française de pédagogie**, n° 91, avril-mai-juin.

- KENDON A. (1990). – Movement Coordination in Social Interaction, Conducting Interaction. Patterns of Behavior in Focused Encounters. **Studies in Interactional Sociolinguistics**, Cambridge University Press, n° 7.
- KUHN T.S. (1962). – **La structure des révolutions scientifiques**. Trad. franç. Paris : Collection Champs, 1983.
- LACOSTE M., GROSJEAN M. (1998). – L'oral et l'écrit dans les communications de travail ou les illusions du «tout écrit». **Sociologie du travail**, n° 4, p. 439-461.
- LADRIÈRE P., PHARO P et QUÉRÉ L. (coord.) (1993). – **La théorie de l'action. Le sujet pratique en débat**. Paris : CNRS Éditions.
- LAHIRE B. (1998). – **L'homme pluriel. Les ressorts de l'action**. Paris : Nathan.
- LAROSE F. (1999). – **Fondements épistémologiques et démarche méthodologique. Le cas de la recherche intitulée : L'utilisation de matériaux didactiques par les enseignants et les enseignants du primaire, une approche interdisciplinaire**. Documents du GRIFE. Faculté d'Éducation de Sherbrooke (Québec).
- LATOUR B. (1990). – **La science en action**. Paris : Le Seuil.
- LAVE J. et WENGER E. (1991). – **Situated learning. Legitimate Peripheral Participation**. Cambridge (Mass.) : Cambridge University Press.
- LAVE J. (1984). – The dialectic of arithmetics in grocery shopping. In B. Rogof et J. Lave (Eds), **Everyday cognition : its development in social context**. Harvard University Press, Cambridge (Mass.) : Cambridge University Press, p. 67-94.
- LAVE J. (1988). – **Cognition in practice**. Cambridge (Mass.) : Cambridge University Press.
- LAVE J. (1990). – The culture of acquisition and the practice of understanding. In **Cultural Psychology : essays on comparative and human development**. Cambridge (Mass.) : Cambridge University Press.
- LEBLANC S. (2000). – **Autoformation dans un environnement multimédia : recherche d'efficacité et économie dans l'apprentissage**. Communication au 2^e congrès mondial de l'autoformation.
- LE MOIGNE, J.-L. (1990). – **La modélisation des systèmes complexes**. Paris : Dunod.
- LECLERC-OLIVE M. (1993). – **Le dire de l'événement biographique**. Thèse de doctorat en sociologie, Université Lille 3.
- LEPLAT J. (1985). – Les représentations fonctionnelles dans le travail. **Psychologie française**, n° 30, 3/4, p. 269-275.
- LEPLAT J. (1997). – **Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique**. Paris : PUF.
- LEPLAT J. (2000). – **L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie. Aperçu sur son évolution, ses modèles et ses méthodes**. Toulouse : Editions Octares.
- LESNE M. et MINVIELLE Y. (1990). – **Socialisation et formation**. Paris : Paideia.
- LEUTENEGGER (2001). – Un atelier de mathématiques : pratiques enseignantes. **Les Dossiers des Sciences de l'Éducation : « Les pratiques enseignantes : contributions plurielles »**, n° 5.
- LEUTENEGGER F. (2000). – Construction d'une « clinique » pour le didactique. Une étude des phénomènes temporels de l'enseignement. **Recherches en Didactiques des Mathématiques**, vol. 20/2, p. 209-250.
- LIU M. (1992). – Vers une épistémologie de la Recherche-Action. **Revue Internationale de Systémique**, vol. 6, n° 4.
- LOBROT M. (1966). – **La pédagogie institutionnelle**. Paris : Gauthier-Villard.
- LORINO P. (1997). – **Méthodes et pratiques de la performance**. Paris : Les éditions d'organisation.
- LOURAU M. (1970). – **L'analyse institutionnelle**. Paris : Les Éditions de Minuit.
- LUGAN J.-C. (1996). – **La systémique sociale**. Paris : PUF.
- MAGGI B. (2000). – **Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation**. Paris : PUF.
- MARCEL J.-F. (1999). – La démarche de Recherche-Formation. Propositions pour un trait d'union entre la recherche et la formation dans le cadre de la formation continue des enseignants. **Recherche et Formation**, n° 32 (Paris : INRP).
- MARCEL J.-F. (éd.) (2002). – **Les Sciences de l'Éducation : des recherches, une discipline**. Paris : L'Harmattan (sous presse).
- MARCEL J.-F. (2002). « La connaissance de l'action et des pratiques enseignantes ». In J.-F. Marcel (éd.), **Les Sciences de l'Éducation : des recherches, une discipline**. Paris : L'Harmattan (sous presse).
- MAURICE J.-J. (1996). – Une connaissance de l'élève dépendante des contraintes de l'action. **Revue française de pédagogie**, n° 114, p. 85-96.
- MAYEN P. (1999). – Des situations potentielles de développement. **Éducation permanente** « Apprendre des situations », n° 139, (1999-2).
- MEHAN H. (1979). – **Learning lessons. Social organization in the classroom**. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- MENGER P.-M. (1997). – Temporalités et différences interindividuelles : l'analyse de l'action en sociologie et en économie. **Revue française de sociologie**, XXXVIII, p. 587-633.
- MINGAT A. (1984). – Les acquisitions scolaires des élèves au CP : les origines des différences ? **Revue française de pédagogie**, n° 69, octobre-novembre-décembre.
- MOERMAN M. (1974). – Accomplishing ethnicity. In T. Roy (ed.), **Ethnomethodology**. Penguin Books, Harmondsworth, p. 54-68.
- MOERMAN M. (1990-91). – Exploring talk and interaction. **Research on language and social interaction**, vol. 24, p. 173-187.
- MONTEIL J.-M. (1989). – **Éduquer et former**. PUG : Grenoble.

- MORIN E. (1977). – **La méthode. Tome 1 : La nature de la nature.** Paris : Le Seuil.
- NANARD M. (1995). – Les hypertextes : au-delà des liens, la connaissance. **Sciences et techniques éducatives**, 2, 1, p. 31-59.
- NONAKA I et TAKEUCHI H. (1997). – **La connaissance créatrice.** Bruxelles : De Boeck.
- NWANA H.S. (1990). – Intelligent Tutoring Systems : an overview. **Artificial Intelligence Review**, n° 4, p. 251-277.
- OURY J. et PAIN J. (1993). – **La pédagogie institutionnelle d'intervention.** Paris : Matrice.
- PASTRÉ P. (1997). – **Le rôle de l'analyse de l'activité pour comprendre la construction des compétences.** Communication au club CRIN.
- PASTRÉ P. (1998). – **L'analyse des compétences en didactique professionnelle.** Communication au colloque de l'AESCE, Strasbourg.
- PASTRÉ P. (1999). – La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives. **Education permanente** « Apprendre des situations », n° 139, (1999-2).
- PEIRCE C.S. (1978). – **Écrits sur le signe.** Paris : Le Seuil.
- PELLETIER G. (1996). – Les savoirs d'action. **Éducation et Management**, n° 17, p. 30-35.
- PESCHEUX M. (1997). – **Parler de soi : discours méta-cognitif et argumentation.** Mémoire de DEA, CNAM.
- PEYRARD C. (1990). – La production de connaissances dans l'activité de travail : technologies intellectuelles et pratiques communicationnelles. **L'Orientation scolaire et professionnelle**, p. 215 -230.
- PHARO P. et QUÉRÉ, L. (1990). – Les formes de l'action. Sémantique et sociologie. **Raisons pratiques**, n° 1 (Paris : Éditions de l'EHESS).
- PHARO P. (1993). – **Le sens de l'action et la compréhension d'autrui.** Paris : L'Harmattan.
- PIAGET J. (1970). – **L'épistémologie génétique.** Paris : PUF.
- PIAGET J. (1950). – **Introduction à l'épistémologie génétique.** Paris : PUF (3 tomes).
- PINSKI L. et THEUREAU J. (1991). – Action et autonomie. *In* J. Ladrière (dir.), **Les formes de l'action. Le sujet pratique en débat.** Paris : Éditions du CNRS.
- POSTIC M. (1977). – **Observation et formation des enseignants.** Paris : PUF.
- POSTIC M. et DE KETELE J.-M. (1988). – **Observer les situations éducatives.** Paris : PUF.
- POPPER K.R. (1985). – **Conjectures et réfutations. La croissance du savoir scientifique.** Paris : Payot.
- RABARDEL P. (1995). – **Les hommes et les technologies.** Paris : Armand Colin U.
- RECOPE M. (1997). – Vers un constructivisme en actif. **Psychologie française**, n° 42-1, p. 77-88.
- RELIEU M. (1994). – Les catégories dans l'action. L'apprentissage des traversées par des élèves non-voyants. *In* B. Fradin, L. Quéré et J. Widmer (dir.), **Raisons Pratiques. L'enquête sur les catégories.** Paris : Éditions de l'EHESS, p. 185-218.
- REMIGNY M.-J. (1993). – Le conflit socio-cognitif. *In* J. Houssaye (dir.), **La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui.** Paris : ESF.
- RICOEUR P. (1977). – **La sémantique de l'action.** Paris : Éditions CNRS.
- RICOEUR P. (1991). – **Temps et récit.** Tome 1. Paris : Le Seuil.
- ROGALSKI J. et SAMURCAY R. (1995). – Modélisation d'un savoir de référence et transposition didactique dans la formation de professionnels de haut niveau. *In* Y. Chevillard et J.-L. Martinand, **La transposition didactique à l'épreuve.** Paris : La Pensée Sauvage, p. 35-71.
- VERGNAUD G. (1996). – Au fond de l'action la conceptualisation. *In* J.-M. Barbier (dir.), **Savoirs théoriques et savoirs d'action.** Paris : PUF.
- ROMAINVILLE M. (1993). – **Savoir parler de ses méthodes.** Bruxelles : De Boeck.
- ROTHIER BAUTZER É. (1998). – Le rôle des objets dans le cadrage de l'activité pédagogique. Pour une analyse contextualisée de la difficulté scolaire. **Revue française de pédagogie**, n° 124, juillet-août-septembre.
- RYAVE A.-L. et SCHENKEIN J. (1974). – Notes on the Art of Walking. *In* T. Roy (Ed), **Ethnomethodologie.** Penguin books, Harmondsworth, p. 265-274.
- SACKS H. (1964). – **Lectures on conversation** (2 volumes). Oxford : Blackwell.
- SACKS H. (1978). – Some technical considerations of a dirty Joke. *In* J. Schenkein (ed), **Studies in the social conversational interaction.** New York : Academic press Inc., p. 249-269
- SAINT-SERNIN B., PICAVET E., FILLIEULE R. et DEMEULENAERE P. (dir.) (1998). – **Les modèles de l'action.** Paris : PUF.
- SALANSKIS J.-M. (2000). – **Modèles et pensées de l'action.** Paris : L'Harmattan.
- SAVOYANT A. (1979). – Éléments d'un cadre d'analyse de l'activité : quelques conceptions essentielles de la psychologie soviétique. **Cahiers de psychologie française**, n° 22, p. 17-41.
- SAVOYANT A. (1996). – Une approche cognitive de l'alternance. **BREF** (CEREQ), n° 118.
- SCHON D.A. (1994). – **Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel.** Montréal : Les Éditions logiques. (Édition originale : The reflexive practitioner. How Professionals Think in Action. Basic Books Inc., 1983.)
- SCHON D.-A. (1994). – **Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel.** Montréal : Les Éditions logiques.
- SCHON D.-A. (1996). – À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. *In* J.-M. Barbier (dir.), **Savoirs théoriques et savoirs d'action.** Paris : PUF.

- SCHUTZ A. (1987). – **Sur les réalités multiples. Le chercheur et le quotidien.** Paris : Klincksieck, p. 102-166.
- SCRIBNER S. (1986). – Thinking in action : some characteristics of practical thought. *In* R.J. Sternberg et R. K. Wagner, **Practical intelligence – Nature and origins of competence in everyday world.** Cambridge (Mas.) : Cambridge University Press.
- SENSEVY G. (1997). – Les Autres, la mémoire et le temps dans l'apprentissage et l'enseignement. **Les Sciences de l'éducation**, 30, 1, p. 53-72.
- SONNTAG M. *et al.* (1996). – **Intégration des activités non structurées dans la modélisation des systèmes de production.** Rapport final de recherche LRPS, BETA, LAG, LGIPM, Strasbourg.
- SUCHMAN L. (1987). – **Plans and situated actions : The problem of human-machine communication.** New York : Cambridge University Press.
- SUPIOT A. (2000). – **Les nouveaux visages de la subordination**, in Dr. Soc. 2000.
- TARDIF M. et LESSARD, C. (1999). – **Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels.** Bruxelles : De Boeck.
- TEIGER C. (1987). – L'organisation temporelle des activités. *In* J.-C. Sperandio (eds), **Traité de psychologie du travail.** Paris : PUF, p. 653-682.
- TEIGER C. (1993). – Représentations du travail. Travail de la représentation. *In* P. Dubois, P. Rabardel et A. Weill Fassina (eds), **Représentations pour l'action.** Toulouse : Octares.
- TERSSAC G. de (1992). – **Autonomie dans le travail.** Paris : PUF (Sociologie d'aujourd'hui).
- TERSSAC G. de, DUBOIS P. (dir.) (1992). – **Les nouvelles rationalisations de la production.** Toulouse : Cepadues.
- THEUREAU J. (1992). – **Le cours d'action : analyse sémio-logique : essai d'une anthropologie cognitive située.** Berne : Peter Lang.
- THEUREAU J. (1997). – Anthropologie cognitive et analyse de l'acte. *In* CNAM-CRF, **La singularité des actions : quelques outils d'analyse.** Paris : PUF.
- THEUREAU J. (1997). – **La constitution des savoirs dans l'action.** Séminaire interdisciplinaire, UTC, Compiègne, document ronéo.
- THEVENOT L. (1986). – Les investissements de forme. **Cahiers du Centre d'Étude de l'Emploi**, p. 21-71.
- THEVENOT L. (1996). – L'action en plan. **Sociologie du travail**, n° 3, p. 411-434.
- THEVENOT L. (1997). – Le savoir au travail ; attribution et distribution des compétences selon les régimes pragmatiques. *In* B. Reynaud (éd.), **Les limites de la rationalité, tome 2, Les figures du collectif.** Paris : La Découverte.
- THEVENOT L. (1999). – L'action comme engagement. *In* CNAM-CRF, **La singularité des actions : quelques outils d'analyse.** Paris : PUF.
- TOCHON F.(1993). – **L'enseignante experte, l'enseignant expert.** Paris : Nathan.
- TROGNON A. et GRUSENMEYER C. (1997). – Les mécanismes coopératifs en jeu dans les communications au travail : un cadre méthodologique. **Le travail humain**, n° 60, p. 5-31.
- VARELA F., THOMPSON E. et ROSCH E. (1993). – **L'inscription corporelle de l'esprit.** Paris : Le Seuil.
- VARELA F.(1989a). – **Connaître les sciences cognitives, tendances et perspectives.** Paris : Le Seuil.
- VARELA F.(1989b). – **Autonomie et connaissance.** Paris : Le Seuil.
- VASQUEZ A. et OURY F. (1966). – **Vers la pédagogie institutionnelle.** Paris : Maspéro.
- VASQUEZ A. et OURY F. (1971). – **De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle.** Paris : Maspéro.
- VERGNAUD G. (1996). – **Au fond de l'action la conceptualisation.** *In* J.-M. Barbier (dir.) **Savoirs théoriques et savoirs d'action.** Paris : PUF.
- VERMERSCH P. (1990). – Questionner l'action : l'entretien d'explicitation. **Psychologie Française**, 35-3.
- VERMERSCH P. (1993). – **L'entretien d'explicitation.** Paris : ESF.
- VERMERSCH P. (2000). – Approche du singulier. *In* CNAM-CRF (2000), **La singularité des actions : quelques outils d'analyse.** Paris : PUF.
- VION M. (1994). – **L'apprentissage situé. 1^{er} colloque des jeunes chercheurs en sciences cognitives,** Document ronéotypé, La Motte d'Aveillans.
- VON BERTALANFFY L. (1973). – **Théorie générale des systèmes.** Paris : Dunod. (Trad. de **General System Theory**, New York, Inc., 1968).
- VYGOTSKY L.S. (1934). – **Pensée et langage.** Moscou. (Trad. Fr. : Messidor, Editions sociales : Paris).
- WEILL-FASSINA A., RABARDEL P. et DUBOIS D. (1993). – **Représentations pour l'action.** Toulouse : Editions Octares.
- WENGER E. (1987). – **Artificial Intelligence and Tutoring Systems, Computational and Cognitive Approaches to the Communication of Knowledge.** Morgan Kaufmann.
- WINKIN Y. (ed) (1981). – **La nouvelle communication.** Paris : Le Seuil.
- WITORSKI R. (1994). – **Analyse du travail et production de compétences collectives dans un contexte de changement organisationnel.** Thèse de Doctorat de Formation des Adultes. Paris : CNAM.
- ZARIFIAN P. (1990). – **La nouvelle productivité.** Paris : L'Harmattan.
- ZARIFIAN P. (1993). – Systèmes productifs. Les modèles en question(s). **Sociologie du travail**, numéro spécial, XXXV.
- ZARIFIAN P. (1996). – **Le travail et l'événement.** Paris : L'Harmattan.
- ZIMMERMAN D.H. & POLLNER M. (1970). – The Everyday World as a Phenomenon. *In* J.D. Douglas (ed), **Understanding everyday life.** Chicago : Aldine.