



HAL
open science

Symposium coordonné par L. Espinassy Pour une ergonomie de l'activité des professionnels de l'éducation et de la formation.10 ans de recherches de l'équipe ERGAPE* : Apports et perspectives pour la recherche et l'action en ergonomie * ERGAPE (ERGonomie de l'Activité des Professionnels de l'Education)

Laurence Espinassy

► **To cite this version:**

Laurence Espinassy. Symposium coordonné par L. Espinassy Pour une ergonomie de l'activité des professionnels de l'éducation et de la formation.10 ans de recherches de l'équipe ERGAPE* : Apports et perspectives pour la recherche et l'action en ergonomie * ERGAPE (ERGonomie de l'Activité des Professionnels de l'Education). 51 ème Congrès International Société d'Ergonomie de Langue Française, Sep 2016, Marseille, France. https://ergonomie-self.org/wp-content/uploads/2017/03/Actes_version_int%C3%A9grale.pdf, 2016, Actes du 51 ème Congrès International Société d'Ergonomie de Langue Française. hal-01970968

HAL Id: hal-01970968

<https://hal.science/hal-01970968>

Submitted on 17 Jan 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Texte original*.

PROPOSITION DE SYMPOSIUM

Pour une ergonomie de l'activité des
professionnels de l'éducation et de la
formation.

10 ans de recherches de l'équipe ERGAPE* :
Apports et perspectives pour la recherche et
l'action en ergonomie

Coordination : Laurence ESPINASSY

Aix Marseille Université, ENS Lyon, ADEF EA 4671, 13248, Marseille, France

laurence.espinassy@univ-amu.fr

* ERGAPE (ERGonomie de l'Activité des Professionnels de l'Education)

Structure du symposium

Coordination : Laurence Espinassy*, (MCF, Sc. de l'Education).

Discutants : Céline Chatigny (Professeure d'Ergonomie, UQÀM) et Pascal Simonet*
(MCF, Psychologie du travail)

Intervenants :

- René Amigues* (PU émérite, Sc. de l'Education)
- Daniel Faïta* (PU émérite, Sc. du Langage)
- Laurence Espinassy & Frédéric Saujat* (PU, Sc. de l'Education)
- Christine Félix* (MCF, Sc. de l'Education) & Jean-Claude Mouton* (Docteur, Sc. de l'Education).

* Aix Marseille Université, ENS Lyon, ADEF EA 4671, 13248, Marseille, France. ERGAPE

Modalités du symposium : durée 1h30.

Introduction 5 min - quatre interventions de 15 min et discussion/table ronde 25 min,
conclusion incluse.

Audience attendue : une trentaine de nos étudiants (master recherche et doctorants) sont
susceptibles d'assister à ce symposium, s'ajoutant au public d'ergonomes présents au Congrès
intéressés par les questions de formation.

Type de matériel : salle équipée de vidéo projecteur et matériel audio



Texte original*.

Résumé

« *Je ne suis pas en situation de dire que ceci est de l'ergonomie et ceci n'est pas de l'ergonomie. Il y a de multiples façons de faire de l'ergonomie dans le monde* ». Alain Wisner

Ce symposium se fixe pour objectif de contribuer au 51^{ème} Congrès de la SELF dans l'Axe 1 « Le développement des connaissances » dans les pratiques, les nouveaux objets, et les perspectives de recherche liés à l'ergonomie. La tenue de ce congrès à Marseille est pour nous l'occasion, d'une part, de porter à la discussion les résultats de nos travaux menés avec la préoccupation constante de développer la recherche en Sciences de l'Éducation à partir de l'ergonomie de l'activité, et d'autre part, de vérifier avec des ergonomes de métier la pertinence de ces travaux pour leur communauté.

Description du thème et objectif principal

Depuis plus de dix ans, l'équipe de recherche ERGAPE montre la pertinence des concepts et méthodes des sciences du travail pour analyser l'activité des professionnels de l'éducation et de la formation professionnelle. Ce symposium rassemble les membres fondateurs de cette équipe, qui sans être ergonomes de formation, viennent discuter des liens entre des travaux principalement ancrés dans le champ de l'éducation et de la formation, avec les questions de métier qui se posent plus largement aux ergonomes. L'objectif est de revenir sur les enjeux initiaux, les résultats obtenus, les difficultés rencontrées et les limites de cette entreprise.

Il s'agit de pouvoir débattre des connaissances produites sur :

- les métiers de l'enseignement et de la formation, fortement impactés par des réformes législatives et institutionnelles incessantes et donc, par des prescriptions en constante évolution ;
- les méthodes d'analyse des situations de travail ;
- les dimensions organisationnelles, développementales et créatives de l'activité enseignante ;
- les problèmes liés à la formation professionnelle à ces métiers.

En quoi ces pratiques d'intervention-recherche dans le milieu enseignant interrogent-elles l'ergonomie du point de vue de ses pratiques, de ses concepts ? Qu'apportent-elles en termes de connaissances et d'éclairage nouveau sur les différentes manières de poser les questions d'action et de conceptualisation ?

Dans le contexte des Sciences de l'Éducation, longtemps prédominées par les recherches en didactique ou sur les apprentissages des élèves, au début des années 2000 nous proposons une entrée par l'analyse ergonomique de l'activité enseignante s'inscrivant dans une approche historico-culturelle qui l'ancre dans ses rapports au métier et aux collectifs de travail. Les travaux menés dans cette perspective¹ ont montré que le travail des professeurs ne se confine pas à l'espace et au temps de la classe (Amigues, 2003, Amigues, Faïta et Saujat, 2004) ; ils avancent que le travail qui s'y réalise dépend de l'activité collective d'organisation du milieu de travail par les professeurs (à l'extérieur de la classe) et que celle-là alimente en retour celui-ci (Amigues & al., 2010). Les réformes incessantes et les injonctions paradoxales des prescripteurs dans le domaine de l'éducation convoquent souvent, tout en la récusant, la mobilisation subjective au travail pour faire « avancer » les réformes, ce qui n'est pas sans

¹ Huit Thèses soutenues ces dernières années, autant en cours de travail.



Texte original.*

effet sur la santé et l'efficacité au travail. L'équipe ERGAPE s'intéresse au développement des ressources favorables à la mobilisation psychosociale des personnels de l'éducation par l'observation et l'analyse des situations concrètes de travail où sont interrogées les modalités de l'efficacité de leur action, dans leurs rapports aux prescriptions (Amigues, 2009), aux outils et méthodes, au travail collectif et au collectif de travail, dans une conception historico-développementale de l'activité individuelle et collective. Dans cette perspective, il s'agit pour nous de regarder les pratiques effectives, comme le résultat d'une construction, à la fois individuelle et collective, qui interroge l'histoire du métier et ses possibilités d'évolution, et par conséquent, de construire des connaissances sur le processus de développement de l'expérience professionnelle.

Les dispositifs d'intervention-recherche et le cadre de méthodologies indirectes mis en œuvre par notre équipe de recherche sont susceptibles de permettre aux professionnels de « prendre la mesure de ce qu'il faut changer dans l'activité pour remettre le geste en mouvement dans le dialogue professionnel entre les connaisseurs que sont les opérateurs » (Fernandez, 2009, p. 277).

Le symposium proposé fait suite à la participation de certains membres de notre équipe aux congrès de la SELF 2006 (Saujat, Faïta, Maggi « *Travail et santé des enseignants ...* »), 2009 (Espinassy, Mouton, Félix : « *... outil organisateur de l'activité dans la formation des enseignants* »), de l'ACE 2014 (Simonet, Félix, Espinassy, Chatigny, Bric : « *Ergonomie de l'activité des professionnels de l'éducation : quand les obstacles de l'intervention interrogent les modalités de l'action ergonomique et son évaluation* »), et SELF 2015 (Espinassy, Félix : « *Réformes de la formation des enseignants : quelles retombées sur la performance et la santé des formateurs ?* » ; Caroly, Simonet : « *Apports des concepts de marges de manœuvre et de pouvoir d'agir dans l'intervention ...* » ; Simonet, Miossec : « *... Le cas d'une intervention dans un établissement de la formation professionnelle dans un contexte de conduite du changement* » ; Brunet, Simonet : « *Quelle mobilisation possible pour les représentants syndicaux CHSCT et CPHSCT dans des contextes de changements organisationnels ?* »).

Les quatre contributions de ce symposium se complètent. Deux d'entre-elles, soulèvent des questions théoriques et méthodologiques de l'approche ergonomique de l'analyse du travail dans les métiers de l'enseignement (René Amigues et Daniel Faïta). Alors que Laurence Espinassy et Frédéric Saujat proposent une réflexion sur les dimensions organisationnelles, développementales et créatives de l'activité enseignante, Christine Félix et Jean-Claude Mouton présentent un dispositif de recherche-intervention à l'échelle d'un collectif élargi de formateurs, dans une logique d'ergonomie de la formation professionnelle.

[Titres et résumés des quatre contributions ci-après, suivis de l'ensemble des textes complets.](#)



Texte original.*

Contribution 1

Titre : Dimensions prescriptives et collectives de l'activité enseignante

Auteur : René Amigues

Résumé : L'approche ergonomique de l'activité inscrite dans un nouveau champ, celui du travail et de la formation des enseignants adopte une approche historico-culturelle qui considère l'activité enseignante comme la reconstruction d'un milieu de travail dans lequel sont appelés à se recomposer des rapports entre l'agir individuel et collectif sur fond de débat de normes et de valeurs réactualisé par de nouvelles prescriptions. Une première partie présentera la démarche qui consiste à reconstituer le processus de fabrication du prescrit qui intéresse l'intervention afin de comprendre les conflits et les contradictions à l'œuvre dans les échanges entre enseignants. Une deuxième partie présentera les méthodes mises en œuvre dans les interventions réalisées. Une troisième partie présentera l'artefact prescriptif comme un organisateur de l'activité collective dans le processus de renormalisation et de définition de règles de travail. Une quatrième partie montrera la pertinence de situer l'intervention dans le rapport entre le travail des chefs d'établissements et le pouvoir d'agir des professeurs. Enfin, la discussion portera sur l'intérêt et les limites d'une intervention pour améliorer le travail des enseignants dans des situations dégradées par la multiplicité des prescriptions.

Contribution 2

Titre : Réviser les principes d'analyse de l'activité par l'échange verbal et le rapport dialogique

Auteur : Daniel Faïta

Résumé : L'activité de travail, organisé ou non, est l'un des lieux privilégiés du développement humain. Le travail oppose cependant à la recherche des obstacles considérables, car son arrière-plan symbolique et langagier est chargé de contradictions. L'échange verbal offre des ressources à l'expression, à la structuration de la pensée ainsi qu'à la construction de l'expérience, mais c'est aussi le lieu de confrontation entre le sujet agissant, autrui, le milieu social. Le chercheur affronte donc un défi méthodologique face auquel les procédures de recueil de données, la création de situations expérimentales, demeurent inopérantes ou n'engendrent que des illusions. C'est en s'engageant lui-même dans une activité conjointe avec les opérateurs concernés, en créant les conditions d'un dialogue centré sur un objet commun, qu'il a les meilleures chances de faire progresser la connaissance.



Texte original.*

Contribution 3

Titre : Enseigner les arts plastiques : organiser le travail des élèves pour tenir ensemble les dimensions didactiques, ergonomiques et créatives de l'activité des élèves et du professeur.

Auteurs : Laurence Espinassy & Frédéric Saujat

Résumé. Nous reprenons des hypothèses avancées il y a dix ans, à l'aune de l'évolution de nos objets de recherche dans ce domaine et des résultats produits depuis par nos interventions. Nos résultats montraient que le métier trouve des solutions efficaces pour "prendre" et "faire" la classe (en termes de milieu et de collectif de travail) et pour organiser le travail des élèves, et révélaient l'engagement psycho-corporel particulier du professeur d'arts plastiques. Ces mêmes objets sont considérés ici - tâche prescrite - créativité au travail - corporéité du professeur -, mais enrichis des résultats produits par l'étude de l'enchevêtrement des enjeux didactiques disciplinaires et des enjeux ergonomiques de l'activité d'enseignement. Nous discutons des perspectives de formation ouvertes par ce type d'analyse, y compris dans les dimensions relatives à la santé au travail.

Contribution 4

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

Auteurs : Christine Félix & Jean-Claude Mouton

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

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



*Texte original**.

Dimensions prescriptives et collectives de l'activité enseignante

René AMIGUES

Aix Marseille Université, ENS Lyon, ADEF EA 4671 rene.amigues@univ-amu.fr

L'approche ergonomique de l'activité inscrite dans un nouveau champ, celui du travail et de la formation des enseignants adopte une approche historico-culturelle qui considère l'activité enseignante comme la reconstruction d'un milieu de travail dans lequel sont appelés à se recomposer des rapports entre l'agir individuel et collectif sur fond de débat de normes et de valeurs réactualisé par de nouvelles prescriptions. Une première partie présentera la démarche qui consiste à reconstituer le processus de fabrication du prescrit qui intéresse l'intervention afin de comprendre les conflits et les contradictions à l'œuvre dans les échanges entre enseignants. Une deuxième partie présentera l'artefact prescriptif comme un organisateur de l'activité collective dans le processus de renormalisation et de définition de règles de travail. Une troisième partie montrera la pertinence de situer l'intervention dans le rapport entre le travail des chefs d'établissements et le pouvoir d'agir des professeurs. Enfin, la discussion portera sur l'intérêt et les limites d'une intervention pour améliorer le travail des enseignants dans des situations dégradées par la multiplicité des prescriptions.

Mots-clés : Artefact prescriptif, activité instrumentée, collectif de travail, pouvoir d'agir,

Prescriptive and collective dimensions of the teaching activity

Abstract. The ergonomic approach of the activity as part of a new field, that of work and teacher training, takes on a historical-cultural approach that considers the teaching activity as the reconstruction of a work environment in which the relationship between individual and group action are destined to be rebuilt based on the standards and values debate updated by new requirements. The first part will present the approach that consists of recreating the prescribed production process that affects the operation so as to understand the conflicts and contradictions at work in the interaction between teachers. A second part will present the prescriptive artefact as an organiser of the group activity in the process of re-standardisation and definition of work rules. A third part will show the relevance of placing the operation in the work report of Heads of schools and empowerment of teachers. Finally, the discussion will focus on the advantages and limitations of an operation to improve the work of teachers in situations deteriorated by the multiplicity of requirements.

Keywords : Prescriptive artefact, instrumented activity, work group, empowerment

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

Amigues, R. (2016). Dimensions prescriptives et collectives de l'activité enseignante. Actes du 51^{ème} Congrès de la SELF, Marseille, 21-23/09/16. Aucun usage commercial ne peut en être fait sans l'accord des éditeurs ou archiveurs électroniques.



*Texte original**.

INTRODUCTION

La question du travail enseignant dans le champ de la recherche en éducation et celui de la formation des professeurs est relativement nouvelle. Depuis une dizaine d'années, c'est du côté des sciences du travail que se sont développés les premiers travaux de recherche conduits selon des approches théoriques et méthodologiques propres : sociologie du travail (Lessard et Tardif, 2009) ; anthropologie cognitive (Durand, 1996) ; didactique professionnelle (Rabardel et Pastré) ; ergonomie (Six, 2001 ; Cau-Barreille, 2009).

L'ergonomie de l'activité des professionnels de l'éducation (ERGAPE) s'est initialement développée de façon à contribuer au développement d'une formation professionnelle qui ignorait largement les situations concrètes de travail (Amigues, 2003). En cela elle est susceptible d'éclairer le cadre et le contenu de la formation initiale et continue des professeurs, notamment, par le biais de réponses à des demandes d'intervention formulées par des directions d'établissements, des responsables pédagogiques ou d'enseignants dans des établissements scolaires. En quoi une réponse relative à une demande particulière et à un cadre méthodologique d'intervention spécifique à la situation peut-elle constituer, d'un côté, une réponse de « formation » et, d'un autre côté, participer au développement de connaissances scientifiques ? La visée transformative et épistémique de nos intervention-recherches s'inscrit dans les débats de la SELF ; la présente contribution propose une réflexion consacrée aux prescriptions et aux dimensions collectives de l'activité.

L'origine des demandes d'intervention réside essentiellement dans des changements organisationnels engendrés par de nouvelles prescriptions. Le travail des enseignants s'inscrit dans un rapport hiérarchie/prescription (Hatchuel, 1996) qui connaît des changements. En tant que relais prescripteurs, c'est à partir des prescriptions qui leur sont faites que les enseignants vont à leur tour prescrire des tâches à leurs élèves. Quelles sont les prescriptions adressées aux cadres pédagogiques et aux professeurs ? Comment les uns et les autres s'en emparent-ils ? Comment les cadres les mettent à la disposition des professeurs pour que ces derniers se les approprient et les transforment en moyen d'agir auprès des élèves ? Qu'en font-ils pour organiser le travail des professeurs et définir avec eux des buts communs ?

Une première partie présentera l'intérêt de re-situer la prescription actuelle dans le processus de fabrication du prescrit afin de comprendre les conflits et les contradictions à l'œuvre dans l'activité des enseignants. L'analyse de textes prescripteurs montre leur épaisseur historique, sociale, politique et les choix réalisés ou les enjeux de société sous-jacents qu'ils portent et qui dépassent la sphère professionnelle (Leplat).

1. INSTITUTION ET METIER ENSEIGNANT : COEVOLUTIONS ET RUPTURES

Pendant une longue période le développement de la « forme scolaire » (Vincent, 1994) s'est réalisé conjointement avec l'évolution des métiers de l'enseignement. Jusqu'aux années 80, en France, le cadre normatif des pratiques pédagogiques préconisées était défini de façon conjuguée entre des textes officiels, des programmes et des cultures professionnelles organisateurs des formations initiales ou des concours de recrutement, régulièrement réactivés par les corps d'inspection (Lang 1999).

A partir des années 80, avec la mise en place du « système scolaire » s'ouvre une période de « divorces historiques ». La réforme des collèges qui devait se réaliser sur la base d'une recherche-action, (dont le but était de rapprocher les points de vue des enseignants, des



Texte original.*

responsables pédagogiques, des cadres administratifs et des chercheurs), fût une période de violents conflits politiques et scientifiques. Conflits réactualisés avec la mise en places des ZEP (zones d'éducation prioritaires) où l'alternative du débat était de structurer l'apprentissage autour de savoirs dans les classes, ou de faire de l'établissement un lieu de vie scolaire qui offre aux élèves en difficulté les aides nécessaires. Cet antagonisme perdure, bien que la deuxième voie l'ait emporté et éloigne le travail enseignant de ce qui a fait son cœur de métier depuis l'origine. Le métier est désormais défini par d'autres que celles et ceux qui l'exercent. Les programmes disciplinaires sont conçus en termes d'objectifs et de compétences ; pour le management pédagogique l'organisation de l'apprentissage par compétences et l'évaluation de ces dernières permet de « faire des ponts » entre la classe et les dispositifs d'aide de façon à (jusqu'à) ce que les élèves maîtrisent ces compétences en temps voulu sans devoir redoubler.

Le premier divorce concerne la séparation entre une recherche de terrain, qui mobilisait les enseignants, et la décision politique (Prost, 2007) qui se tourne vers une recherche évaluative (efficacité de l'école). L'éducation, comme source de développement économique et social d'un pays, ne pouvait plus être gérée selon un processus composite et ascendant qui produirait en interne ses propres normes, mais par des objectifs conformes à l'évaluation des politiques d'action sociale. Les prescriptions relevant désormais de la compétence du Ministère, le deuxième divorce a concerné le Ministère et le corps enseignant. Cette coupure entre les « concepteurs » de la prescription et les « exécutants » ne s'est pas faite sans conflits et tensions. Elle a transformé aussi bien les rapports que le métier entretenait à cette dernière que le mode d'encadrement des professeurs : les chefs d'établissements deviennent des « managers de la république » (Barrère, 2006) et on veut « professionnaliser » les enseignants.

Ces changements ne sont pas propres à la France. Les autres pays de l'OCDE ont connu à la même période ce tournant souvent qualifié de néo libéral.

Prescription au professionnalisme et management participatif

La prescription au professionnalisme tourne clairement le dos au métier considéré comme rétrograde. Il s'agit « de rompre avec les méthodes traditionnelles » (qui n'assurent pas la réussite des élèves par ses apprentissages) pour adopter des « pratiques innovantes ». Les ressources de l'action pédagogique ne se situent plus dans le métier (techniques, méthodes, outils), mais dans les « outils de régulation et d'évaluation » fournis par les services. La classe n'est plus l'unité d'enseignement, c'est l'établissement qui devient l'unité de vie de projets organisés, en toute autonomie, pour répondre à une obligation de résultat. L'employeur tente de substituer au *mandat* que les professeurs exerçaient jusqu'à présent une nouvelle professionnalité caractérisée par des compétences relationnelles, organisationnelles, collectives (travailler en équipe) et éthiques (Lang, 1999).

Les textes prescripteurs occultent les enjeux politiques, culturels et professionnels. A travers cette notion de compétence, le travail de la prescription consiste à rendre cette dernière acceptable et réalisable aux yeux des divers destinataires. De ce point de vue, les situations éducatives ne se distinguent pas de situations professionnelles de production ou de services.

La compétence réflexive, au cœur de la rationalisation pédagogique d'une école efficace (Tangy, 1994), organise la sphère professionnelle, aussi bien du point de vue du management du travail quotidien en établissement que de celui de la formation. Loin d'être une caractéristique constitutive de l'individu, cette compétence réflexive relève d'une construction historique et sociale propre à l'individualisme hypercomtemporain (Gauchet, 1985) qui évacue la culture du conflit au profit d'individus, non pas dociles, mais responsables d'eux-



Texte original.*

mêmes et entreprenants. Impératif de la modernité (Martucelli, (1999), cette compétence réflexive devient ainsi une caractéristique des praticiens capables d'intervenir sur le déroulement des événements. Ils sont seuls porteurs du changement prôné par les politiques éducatives, indépendamment des contraintes des situations de travail ou liées à l'organisation de l'établissement. Cette compétence contribue ainsi « à déplacer la contrainte de l'extériorité des dispositifs organisationnels à l'intériorité des personnes » (Boltanski & Chiapello, 1999, p. 125). Si bien que les problèmes organisationnels sont d'abord vus comme des problèmes individuels (Esnard, 2007), et le succès de l'action est à la charge du seul professionnel « responsable et autonome » affranchi de toute contrainte, ce qui est « en cohérence avec la pensée libérale qui postule un sujet réputé libre, autonome, responsable de ses actes donc évaluable et sanctionnable." (Curie, 1998. p. 139-140).

Les propos de Demailly et Dembinski (2000), résument bien ces transformations organisationnelles, lorsqu'ils parlent d'un « profond changement de culture professionnelle (versus une rationalisation partielle des savoirs et des techniques) : les professionnels des métiers relationnels sont incités à renoncer à leur ancienne référence artisanale pour penser leur métier et à passer à une professionnalité « managérialisée » : capacité à s'inscrire dans des projets, des réseaux, des partenariats ; acceptation de l'évaluation permanente des agents que des dispositifs ; augmentation du temps de travail contraint et contrôlé ; flexibilité des statuts et précarisation de l'emploi ; publicité et la théâtralisation de l'action (« savoir faire, mais aussi faire savoir ») ; etc. Ces nouveaux standards de l'exercice professionnel sont étroitement liés à des changements organisationnels (management participatif) et à des changements de formes et d'orientations des politiques publiques ».

La rhétorique de la prescription vise à masquer les conflits, les tensions et les malaises qu'elle porte. Ce n'est pas parce qu'elle passe sous silence la question de l'organisation que celle-ci ne résulte pas d'un compromis de l'activité des « concepteurs ». C'est dans ce qui est demandé et ce qui en fait son point aveugle : le travail d'organisation auquel se livrent les enseignants pour répondre à ce qui leur est demandé. Elle ignore aussi les modifications qu'elle engendre au niveau de l'organisation du travail (nouvelle division du travail, hiérarchie recomposée et plus proche ...), des collectifs de travail et des conditions du traitement des prescriptions auxquels ils se livrent (Espinassy, 2011). En outre elle n'anticipe pas les difficultés et les malaises qu'elle produit dans les établissements et que les enseignants ne manqueront de mettre sur la table lors de l'intervention. Aussi importe-t-il, pour l'intervenant, de pouvoir resituer la prescription, considérée comme un objet de difficulté (Wisner, 1995) par les enseignants, dans « sa genèse » pour comprendre les conflits et les tensions à l'œuvre dans une histoire professionnelle qu'il n'a pas vécue.

La prescription : un artefact culturel

Selon la perspective historico-culturelle, les prescriptions éducatives sont considérées comme des artefacts culturels, des produits de l'activité humaine, soumis à transformation sociale (Amigues, 2004 et 2005). La prescription est actuellement le fruit du travail de « groupes d'experts », de « comités de programmes », c'est la manifestation d'un choix politique à un moment donné de l'histoire d'un pays. L'artefact prescriptif est pétri de conflits et de compromis historiques, il est porteur de mémoire, d'expériences accumulées, que ces dernières soient abouties ou non. La prescription se présente souvent à la fois comme nouvelle et ancrée dans la tradition. Témoin historique d'un processus social, elle est le résultat – actuel et provisoire – de réformes successives. De ce point de vue, l'artefact prescriptif est une mémoire agissante qui contient à la fois amnésie et mythe : amnésie des conflits propres au



Texte original.*

débat social, mythe de l'école républicaine, de l'efficacité des méthodes pédagogiques, etc.

De fait, la mise en œuvre de la prescription réactive des conflits et des débats sociaux dans lesquels elle tranche. Du coup, plutôt qu'une injonction directe à l'action, la prescription suscite ce que nous appellerons un questionnement professionnel ; elle est d'ailleurs souvent à l'origine de la demande d'intervention des enseignants face à l'intensification du travail ressentie (faire plus, faire autrement ...).

En effet, les enseignants face à un conflit où se croisent valeurs, savoirs et normes, sont amenés à faire des choix qui sont à la fois d'ordre éthique et technique. Ainsi, « travailler, c'est mettre en débat une diversité de sources de prescriptions, établir des priorités, trier entre elles, et parfois ne pas pouvoir les satisfaire toutes, tout le temps » (Daniellou, 2002). La prescription est en quelque sorte une mémoire agissante dans un milieu de travail donné, qui, loin d'être externe et étrangère à l'activité (individuelle et collective), en est consubstantielle.

2. L'ARTEFACT PRESCRIPTIF COMME ORGANISATEUR DE L'ACTIVITE COLLECTIVE

En somme, plutôt que du prêt à agir, la prescription déclenche, à travers un dialogue entre la prescription et les ressources disponibles, une activité de re-conception, non seulement des buts et des moyens d'action, mais aussi du milieu de travail qui permettra de les mettre en œuvre. Et cette activité de transformation de la prescription pour être appropriée ne va pas sans conflits ou tensions parmi les gens de métier. Les divergences peuvent porter aussi bien sur les savoirs à mobiliser dans la tâche proposée élèves, que sur les manières de faire, existantes ou à renouveler, les valeurs portées par cette nouvelle mesure. C'est bien le réel de l'activité qui conduit les professeurs à transformer la prescription pour pouvoir se l'approprier et la faire vivre dans le collectif de travail et, au-delà, auprès des élèves (cf. Espinassy & Saujat dans ce symposium). En somme, l'appropriation d'une prescription est collective alors que l'instrumentalisation qui en est faite par les professeurs auprès de leurs élèves est individuelle, personnalisée. Entre le prescrit et sa mise en œuvre en classe il existerait un « intercalaire social » (Clot et Faïta, 2000) qui serait le métier ou le *genre professionnel*. Cependant ce travail de re-conception de la prescription dans des moyens d'action, suppose du temps, en particulier pour systématiser ces façons de faire, ce qui n'est forcément prévu par l'organisation officielle (Espinassy, 2011).

L'activité comme unité d'analyse

Dans une perspective historico-culturelle, l'activité s'inscrit dans l'histoire de l'institution (évolution des politiques, prescriptions ...), celle de l'établissement (organisation hiérarchique, capacité d'accueil, insertion locale) et dans l'histoire individuelle des professionnels (formation, ancienneté, santé). Comme unité d'analyse, elle se situe au carrefour des rapports sociaux, collectifs et individuels, inter-subjectifs et subjectifs.

Le développement de l'activité instrumentée et adressée, dépend du ou des destinataires, des situations (classe et hors classe, par exemple) et de soi. Partant, dans nos diverses recherches, nous avons été amené à opérer une distinction entre les prescriptions :

- d'un côté celles *orientées programme* (volet didactique et disciplinaire). Ceci a permis de montrer, d'une part, que le travail des professeurs ne se confine pas à l'espace et au temps de la classe (Amigues, 2003, Amigues et al., 2004) et, d'autre part, que le travail réalisé en classe dépendait de l'activité collective d'organisation du milieu de travail par les professeurs (à



Texte original.*

l'extérieur de la classe) et que celle-là alimente en retour celui-ci. C'est dans ce mouvement que la prescription peut devenir un organisateur de l'activité collective des professeurs (Amigues, 2009). C'est particulièrement le cas avec le « travail invisible » de renormalisation du prescrit auquel se livrent des collectifs de travail disciplinaire au sein des établissements pour organiser leur propre milieu de travail dans la classe. Héritage d'une tradition bureaucratique, les directions d'établissements ne prévoient pas de « temps de concertation » pour les professeurs alors que le « travail en équipe » relève d'une prescription sans cesse réitérée. Pour les directions l'organisation de la classe relève de la responsabilité du professeur.

- d'un autre côté, les *prescriptions orientées dispositifs* qui mobilisent plusieurs professeurs (et non professeurs) dans un travail collectif situé en général hors de la classe. Ce dernier ici devient une obligation, mais laissé à l'initiative des participants. Le but de ces groupes est de concevoir et mettre en œuvre, un dispositif, complémentaire au cours en classe (d'aide, de soutien, de remédiation, etc.) destiné aux élèves qui en ont besoin. Généralement les élèves qui participent à ces dispositifs sont issus de classes différentes de même que le professeur qui intervient n'est pas forcément celui de la classe. Son intervention ici consiste à exercer une compétence particulière que l'élève ne maîtrise pas. À la différence de cette aide individualisée et ponctuelle ou de courte durée, le professeur dans sa classe organise, sur le long terme et selon une progression pédagogique, le travail collectif des élèves. Ce dernier constitue bien souvent une ressource pour le professeur et les élèves, dans la régulation de l'activité didactique et l'évolution des erreurs, par exemple. Plusieurs travaux conduits dans l'équipe ERGAPE (Amigues, Lataillade, Mechérini, 2001 ; Amigues, Félix, Saujat, 2008) montrent que des professeurs expérimentés éprouvent des difficultés à conduire des activités dans ce type de dispositifs. Cependant, ils tendent à se développer notamment avec la politique d'éducation prioritaire qui renforce l'importance donnée aux établissements, aux partenaires constitués en réseau ainsi qu'aux contrats de réussite. Parmi les changements dans les rapports hiérarchie/prescription, d'un côté, les chefs d'établissement (CE, par la suite) sont tenus d'encadrer les professeurs et d'autres intervenants dans le choix, la mise en place, le suivi et l'évaluation de nouveaux dispositifs. Du côté des professeurs, dont on vient de voir qu'ils organisaient leur travail de manière autonome dans des collectifs plutôt homogènes du point de vue disciplinaire, ils doivent désormais, dans un cadre conçu par la direction, le concevoir avec d'autres personnels, enseignants d'autres disciplines, et non enseignants (Amigues, Félix, Espinassy, Mouton, 2011).

3. CHANGEMENTS ORGANISATIONNELS ET RAPPORTS HIERARCHIE/PRESSCRIPTION.

La mise en place des réseaux ambition réussite (RAR) se présente comme une innovation susceptible de mieux faire réussir les élèves en difficulté scolaire. Ces réseaux sont implantés à la rentrée 2006, suite à une année scolaire perturbée par de nombreuses grèves. Cette réforme « supplémentaire » est mal reçue par les professeurs parce qu'elle ne répond pas à leurs besoins ; ils y voient le désaveu de leur travail et contestent la nature et l'affectation des moyens supplémentaires. Plutôt que d'alléger leur charge habituelle de travail, ils vont la compliquer en se traduisant par la création de 2 types de postes « nouveaux ». Celui de professeur référent (PR) déchargés d'un temps de service devant élèves afin d'assurer des tâches d'animation et de coordination de projets. Celui d'assistants



Texte original.*

pédagogiques (AP) étudiants employés à temps partiel pour co-intervenir avec un professeur en classe ou hors la classe pour se charger des élèves en difficulté.

C'est sur ce fond de malaise que les CE doivent composer avec une prescription descendante et une base contestataire et se trouvent face à des situations inédites :

1/ organiser le travail de « nouveaux collectifs » dont les membres (Professeur du 2ndaire, dont PR, Professeurs des écoles, Directeurs d'écoles, AP) n'ont aucune expérience commune.

2/ Co-piloter les équipes avec un inspecteur du second degré et un inspecteur du primaire qui n'ont pas plus de compétences en matière de pilotage que lui.

Tous ces acteurs travaillaient indépendamment les uns des autres jusqu'à présent, dans des lieux distincts et cloisonnés.

Dans ce contexte, notre intervention a commencé en 2006 à la demande des « pilotes » qui, face à cette situation inédite, ne savaient plus si ce qu'ils faisaient ils le faisaient bien ? Elle s'est poursuivie jusqu'en 2011 et a porté sur 2 réseaux (Ducros, Amigues, 2014). L'objectif était ici de recueillir le point de vue de chacun des intéressés sur chacun des trois volets co-définis préalablement de façon à confronter leurs points de vue sur la base d'« observables » vécus et pratiqués par les uns et les autres, au cours de réunions de « confrontation » cadres/enseignants, qui n'ont pas pu se tenir faute de disponibilité suffisante des intéressés :

- a) les conditions de mise en place du RAR : difficultés, obstacles, leviers d'action, transformations opérées ou pas au niveau organisationnel, etc. ;
- b) les conditions et les outils du pilotage des équipes, les moyens utilisés par les cadres pour organiser le travail des équipes et le leur (notamment pour le CE et l'inspecteur qui sont copilotes) ; comment ces « moyens » étaient reçus par les membres des équipes ? Quel usage en faisaient-ils ? Leur étaient-ils utiles ? etc. ;
- c) les outils d'évaluation ou indicateurs utilisés par les cadres pour repérer les avancées et les obstacles du « travail en équipe », leur modalité d'intervention auprès de ces équipes.

La méthodologie utilisée a consisté à observer et enregistrer les quelques réunions cadres/équipes, et à interviewer individuellement les « pilotes » et quelques membres des équipes à plusieurs reprises sur les mêmes objets. A chaque fois l'entretien se faisait sur la base de la confrontation à la retranscription de l'entretien précédent.

Principaux résultats

Les cadres pédagogiques ne voient pas de changement dans leur travail, l'innovation pédagogique relève de la responsabilité des professeurs ; leur rôle est d'animer des réunions convaincre, faire adhérer, solliciter. Mais aux yeux des professeurs ces instruments discursifs ne contribuent pas à organiser leur travail collectif ; ils traduisent plutôt une volonté de leadership (auprès des professeurs) ou de recherche de légitimité (administration, hiérarchie).

Les quelques instruments nouveaux proviennent des services académiques. Ils sont utilisés en direction de la hiérarchie (reddition de comptes, rapports...) et en direction des professeurs ; mais les moyens supplémentaires censés participer au changement rajoutent des tâches aux professeurs au lieu de les rendre disponibles.

Ce n'est pas au cours de ces réunions bi-annuelles que se développe un débat professionnel autour des difficultés rencontrées, manières de faire, etc. Ce dernier est rendu possible à l'initiative d'un cadre intermédiaire (l'animateur réseau) qui réunit autant que possible les professeurs. Si la mise en circulation et la création d'instruments émerge, en revanche, la réalisation d'actions nouvelles est limitée dans l'espace et le temps, comme des poches



Texte original*.

d'innovation sans avenir. Rien d'étonnant que certains professeurs abandonnent faute de non reconnaissance de leur travail et d'impossibilité d'agir sur leur milieu de travail.

DISCUSSION

Au total, les cadres pédagogiques sont confrontés à une impossibilité d'agir. Les changements organisationnels proposés ne leur permettent pas de s'appropriier les nouvelles prescriptions et de les ré-adresser aux professeurs de façon à ce qu'ils organisent à leur tour leur propre travail. Les contradictions des prescriptions multiples leur interdisent de faire ce qui leur est demandé. Comment encadrer et suivre des équipes lorsqu'ils sont appelés à réaliser d'autres tâches dans d'autres lieux ? Comment rendre disponibles des professeurs pour les mobiliser alors qu'ils sont « en sur-charge » et appelés eux aussi à intervenir ailleurs que dans l'établissement ? La prescription désorganise le milieu de travail et empêche la constitution de nouveaux collectifs, mais surtout elle suscite et entretient un impensé chez les cadres qui pourrait constituer une ressource possible : à savoir que par leur travail, les professeurs produisent de l'organisation. Comment transformer l'organisation du travail des professeurs si ce dernier n'est pas pensé comme pouvant être utile au changement organisationnel ?

CONCLUSION

Ces travaux montrent que traditionnellement les professeurs savent s'organiser par eux-mêmes pour répondre aux prescriptions orientées programmes. Il en va autrement lorsque les cadres pédagogiques doivent organiser le travail des professeurs pour répondre aux prescriptions orientées dispositifs. Dans un cas, les collectifs de travail (disciplinaire ou inter-disciplinaire) peuvent pallier les déficits de l'organisation officielle, dans l'autre, les cadres et les professeurs sont confrontés aux contradictions générées par la prescription qu'ils ne peuvent surmonter. « Le malaise organisationnel est le produit de la rencontre entre l'organisation blessante qui entoure les activités et les blessures organisationnelles que présente le sujet... Ce qui est au centre de ce malaise, c'est l'organisation qui secrète une sorte de conflictualité dormante entre ceux qui définissent les orientations et prennent les décisions, et ceux qui doivent les mettre en œuvre et les relayer sans forcément les partager. ... le malaise est « dans » l'organisation car il est lié au sentiment que le professionnalisme est aux mains des uns, tandis que les autres ne le reconnaissent pas au nom d'une vision « rapetissée » de la contribution organisationnelle des agents » (de Terssac, 2012, p.16).

Du point de vue de l'intervention la question qui se pose est celle de son opportunité. Si elle vise à améliorer les situations de travail, jusqu'où peut-elle empêcher la dégradation engendrée par le prescrit ?

BIBLIOGRAPHIE

- Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholê*, hors-série 1, 5-16.
- Amigues, R. (2009). Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*, 42(2), 11-26. <http://dx.doi.org/10.3917/lse.422.0011>
- Amigues, R., Lataillade, G., & Mencherini, N. (2001). Travail du professeur et activité de l'élève dans les dispositifs d'aide aux élèves en difficulté : un exemple, les groupes de consolidation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 2, 299-319.
- Amigues, R., Faïta, D., Saujat, F. (2004). Travail enseignant et apprentissages scolaires. in E. Gentaz et Ph. Dessus (eds.), *Comprendre les apprentissages : psychologie cognitive et éducation*, Dunod, Paris.
- Amigues, R., Espinassy, L., Félix, C. et Mouton, J.-C. (2010). Le travail collectif dans les établissements scolaires : quête ou déni ? *Travail et formation en éducation*, 7. Repéré à <http://tfe.revues.org/index1395.html>
- Barrère, A. (2006). *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la République*. Paris : PUF.



Texte original*.

- Bolstanki, L. & Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris : Gallimard.
- Cau-Bareille, D. (2009). Vécu du travail et santé des enseignants en fin de carrière : une approche ergonomique, rapport de recherche n°56, Créapt-CEE.
- Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genre et style en analyse du travail, *Travailler*, 4, 7-42.
- Curie, J. (1998). Le discours de la compétence ou l'expert et la diseuse de bonne aventure, *Education Permanente*, 135(2), 133-142.
- Daniellou, F. (1997), « Evolutions de l'ergonomie francophone : théories, pratiques et théories de la pratique », in Gerra, Recherche, Pratique, Formation en Ergonomie, Actes du Congrès de la SELF, Lyon, pp. 37-54.
- Daniellou, F. (2002). Le travail des prescriptions. In *Actes du 37ième Congrès de la SELF « Nouvelles formes de travail, nouvelles formes d'analyse »*, Aix en Provence, 9-16.
- Demally, L. ; & Dembinsky, O. (2002). La réorganisation managériale de l'école et de l'hôpital, *Education et société*, 43-64
- Ducros, C., Amigues R. (2014). Le travail des chefs d'établissement : Quelques réflexions sur le travail réel. *Formation et profession*, 22(3), 12-23. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2014.96>
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*, Paris : PUF
- Espinassy, L. (2011). L'enseignement de l'Histoire des Arts : quels changements dans le travail enseignant ? *Le travail enseignant au XXIe siècle - Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle* - Colloque international. Lyon, INRP-IFÉ.,16, 17 et 18 mars 2011. <http://www.inrp.fr/archives/colloques/travail-enseignant/contrib/105.htm>
- Gauchet, M. (2002). *La démocratie contre elle-même*, Paris : Gallimard.
- Hatchuel, A. (1996). Coopération et conception collective : variété et crise des rapports de prescription. Dans G. de Terssac et E. Friedberg (dir.). *Coopération et conception* (p. 101-121). Toulouse : Octarés.
- Leplat, J. (2004). Éléments pour l'étude des documents prescripteurs, *@ctivités*, 1(2). 195-216.
- Lang, V. (1999). - *La professionnalisation des enseignants : sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris : PUF.
- Lessard, C. & Tardif, M. (1999). *La profession d'enseignant aujourd'hui : Evolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Bruxelles : de Boeck.
- Martuccelli, D., « derrière les rhétoriques managériales. », *Vacarme* 3/2006 (n° 36) , p. 30-35
URL : www.cairn.info/revue-vacarme-2006-3-page-30.htm. DOI : [10.3917/vaca.036.0030](https://doi.org/10.3917/vaca.036.0030).
- Pastré, P., Mayen, P., Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle, *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Six, F., 2001, « L'activité de travail des enseignants : exemples d'apports de l'ergonomie à la conception des situations de travail scolaire », in G. Masclat (s/d), *Les écoles et le management*, (82-113). Paris : Aubin Editeur.,.
- Tanguy, L. (2005) De l'éducation à la formation ? *Éducation et Sociétés*, 16(2),99-122.
- Terssac, de (2012). Malaises organisationnels : place, plainte et pente dangereuse, *Management*, **1-18**.
- Vincent, G. (1994, Dir.) *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : PUL.
- Wisner, A. (1995). *Réflexions sur l'ergonomie (1962-1995)*. Toulouse : Octares.



Texte original*.

Réviser les principes d'analyse de l'activité par l'échange verbal et le rapport dialogique

Daniel FAÏTA

Aix Marseille Université, ENS Lyon, ADEF EA 4671

daniel.faita@univ-amu.fr

Résumé. L'activité de travail, organisé ou non, est l'un des lieux privilégiés du développement humain. Le travail oppose cependant à la recherche des obstacles considérables, car son arrière-plan symbolique et langagier est chargé de contradictions. L'échange verbal offre des ressources à l'expression, à la structuration de la pensée ainsi qu'à la construction de l'expérience, mais c'est aussi le lieu de confrontation entre le sujet agissant, autrui, le milieu social. Le chercheur affronte donc un défi méthodologique face auquel les procédures de recueil de données, la création de situations expérimentales, demeurent inopérantes ou n'engendrent que des illusions. C'est en s'engageant lui-même dans une activité conjointe avec les opérateurs concernés, en créant les conditions d'un dialogue centré sur un objet commun, qu'il a les meilleures chances de faire progresser la connaissance.

Mots-clés : Autoconfrontation; Clinique de L'activité; Développement; Rapport Dialogique; Interprétation.

Review the activity analysis principles with discussion and dialogue

Abstract. The activity of work, organized or not, is one of the privileged places of the human development. The work raises however considerable problems in research, because its symbolic and linguistic background is loaded with contradictions. The dialogue offers resources to the expression, to the structuring of the thought as well as to the construction of the experience, but it is also the place of confrontation between the active subject, others and the social environment. The researcher thus confronts a methodological challenge face to which the procedures of data collection, the creation of experimental situations, remain ineffective or engender only illusions. While involving himself in a joint activity with the concerned operators, by creating the conditions of a dialogue centered on a common object, he has the best chances to improve the knowledge

Keywords: Self-confrontation; Clinic of Activity; Development; Dialogic Rapport; Interpretation.

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

Faïta, D. (2016). Réviser les principes d'analyse de l'activité par l'échange verbal et le rapport dialogique. Actes du 51^{ème} Congrès de la SELF, Marseille, 21-23/09/16.

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



Texte original*.

PREAMBULE

Depuis deux décennies au moins, l'intérêt pour le *travail humain*, jusqu'alors restreint aux domaines de la philosophie, de l'économie et de la gestion, ainsi que des disciplines de la santé et des sciences de l'action (ergonomie, psychologie du travail), a investi une grande partie des sciences humaines jusqu'alors peu ou pas concernées, comme les sciences du langage, dans la sphère francophone tout au moins. Dépassant les limites rencontrées par les approches prioritairement centrées sur les *conditions de travail*, l'adaptation réciproque des opérateurs¹ aux situations, des dispositifs aux opérateurs, etc., l'activité humaine de travail est devenue l'objet d'une réflexion associant ce thème à ceux des relations sociales, de la communication, de la formation et du développement du psychisme, des apprentissages, et enfin de la rencontre entre ce que Schwartz (2001) nomme « l'expérience et la connaissance ».

C'est grâce à l'émergence de tels points de vues, permettant entre autres un regain d'intérêt pour des auteurs ayant de longue date formulé des hypothèses majeures, que l'analyse des activités humaines de travail a gagné à la fois en profondeur et en extension, jusqu'à devenir à l'heure actuelle le passage privilégié vers la connaissance du développement humain. C'est ainsi que Canguilhem (1947) qualifiait le travail de « façon pour l'homme d'être au monde », signifiant par là que parmi l'ensemble des conditions et contraintes régissant l'existence et la vie sociale, l'activité organisée et régulée joue un rôle majeur dans la formation de l'individu, la prise de conscience des attentes de la société à son égard, mais aussi de la part prise par d'autres dans ses propres conduites.

A l'heure actuelle, de nouveaux modes d'organisation du travail – tous domaines confondus – affectent de plus en plus durement les opérateurs² de tous niveaux, aussi bien sur le plan physique que mental, alors que simultanément de nouvelles exigences viennent lourdement peser sur eux. Aucune sphère n'étant épargnée, le travail enseignant et les activités éducatives dans leur ensemble sont exposés à des problèmes et difficultés d'une ampleur encore inconnue, confrontés eux aussi à la thématique grandissante de la *souffrance*. Les enseignants se trouvent en situation de réfléchir à l'objet de leur travail, à leur rôle social et leurs responsabilités, en même temps qu'à l'alourdissement et la diversification de leurs tâches. La préservation de leur santé physique et mentale devient un objet de préoccupation, ce qui constitue un événement notable par sa nouveauté.

La généralisation autant que l'approfondissement de ces motifs de réflexion et de recherche, le surgissement de nouveaux objets, ont entraîné l'inventaire critique des concepts disponibles, la formulation de nouvelles hypothèses, ainsi que la reconnaissance des défis d'ordre méthodologique opposés par les objets émergents. On mentionnera surtout, ici, l'effacement relatif des frontières disciplinaires, dont la moindre n'est pas la sollicitation de la linguistique et des sciences du langage en général comme ressource pour l'analyse de l'activité.

² On fait le choix de désigner par le terme « opérateur » tout sujet agissant au sein d'une organisation, en fonction de règles, d'objectifs préalablement définis, de moyens lui permettant d'agir sur l'objet de son travail. Il va de soi que dans sa généralité ce terme désigne également tout sujet féminin entrant dans cette catégorie.



Texte original*.

1. PAROLE AU TRAVAIL, PAROLE DU TRAVAIL : UN DEBAT DECISIF

En ergonomie, l'évidence s'est imposée dès les premiers travaux conséquents du courant dit « d'ergonomie de langue française », constatant après Wisner (1995) qu'il n'existait pas d'autre possibilité pour approcher au plus près « la finesse des actes industriels » (Schwartz, 2001) que de solliciter l'expression des opérateurs. Dès sa première édition, en 1991, l'ouvrage collectif *Comprendre le travail pour le transformer* (Guerin, Laville *et al.*, 1991) mettait l'accent sur ce point : « Sur les trois objets de l'analyse du travail (...), la verbalisation de l'opérateur est essentielle pour les raisons suivantes : l'activité ne peut être réduite et à ce qui est manifeste et donc observable (...); les observations et les mesures sont toujours limitées dans leur durée (...); les conséquences du travail ne sont pas toutes apparentes (...) ». (Op. cité, p.199).

Ainsi, une multitude de dimensions des actes de travail ne peuvent être appréhendées autrement que par la participation à la réflexion de ceux qui agissent. La part cachée, inobservable, de l'activité, sa dimension temporelle, ses rapports de causalité et ses conséquences à terme, sont à la fois indissociables de l'analyse mais insaisissables par un rapport direct aux données fournies par l'observation. Pour autant, « la verbalisation de l'opérateur ne va pas de soi ». Beaucoup d'obstacles s'y opposent, dont on retiendra essentiellement que « certaines dimensions de l'activité ne se prêtent pas facilement à une expression verbale » (*idem*). D'une part, le commentaire des actions réalisées en situation par l'opérateur se heurte à un obstacle bien connu : cet opérateur tend à décrire son travail en fonction « de ce qu'il pense être

Les intérêts et les buts de son interlocuteur » (Op. cité, *idem*). D'autre part, et quelle que soit la volonté des intéressés de s'impliquer dans la recherche, « des stratégies peuvent être le résultat d'apprentissages anciens, d'une longue expérience », dont l'importance échappe à l'opérateur lui-même. On pense en particulier à la complexité des relations entre formation, prescriptions explicites ou intégrées aux dispositifs et modes opératoires, connaissances disciplinaires et appartenance à tel ou tel courant de pensée, expérience des relations intersubjectives, ensemble de variables plutôt caractéristiques du travail enseignant.

Cette restriction opposée à l'efficacité, voire la possibilité même d'accéder à une connaissance suffisamment fine des activités de travail par la parole des intéressés *sur* leur travail semble encore généralement admise à ce jour. L'on peut ainsi lire dans un ouvrage plus récent, se réclamant d'une « anthropologie de l'activité » : « Un point aveugle de la formalisation : après un acte, il est impossible de le réduire en mots pour le commenter. Cette entreprise est une difficulté majeure pour tous les travailleurs appelés, dans un cadre ou dans un autre, à formuler leur expérience » (Jouanneaux, 2010, p.48).

Pour l'ensemble de ces raisons, on a privilégié, depuis plusieurs années, le recours à des « méthodes indirectes ». notre conviction étant que, comme l'écrit Clot (1999, p.149) citant Vygotsky, « en se transformant en langage les activités se réorganisent et se modifient ». Il faut donc faire le deuil de l'illusion selon laquelle le discours fournirait les outils et les moyens pour construire une *contrepartie* langagière de l'action qu'il suffirait de recueillir auprès des concernés ou en situation : « Le dialogue n'est pas plus l'antichambre de l'action qu'un procédé pour découvrir ou mettre à nu un vécu fini » (Bakhtine, 1970, p.344). Il est donc plus réaliste de passer au rayon des profits et pertes les illusions méritoires liées, pendant toute une période, au potentiel présumé des « interactions situées » pour rendre compte des activités et gestes professionnels. Ce n'est certainement pas d'une corrélation constatée entre



*Texte original**.

actes et discours que peut émerger la connaissance intime du travail, car l'expérience ne constitue pas un « stock » plus ou moins disponible dont les composants seraient en instance de révélation, moyennant la découverte des mots et des situations adéquats.

De ce point de vue, si la fertilité des différents courants développés en linguistique et sociolinguistique dans la période récente (analyse des interactions, analyse de la conversation, de l'interaction située, etc.) n'est pas à remettre en cause concernant les progrès généraux des disciplines en question dans la proposition de nouveaux objets, ces approches restent impuissantes à rendre compte du processus de transformation matérialisé dans toute production discursive prise dans une activité humaine. Il faut pour cela considérer l'échange verbal, le rapport dialogique dans lequel il s'inscrit nécessairement, comme le chantier sur lequel s'engage un triple mouvement : celui de l'activité – la sienne propre - dont la personne s'empare comme objet de réflexion, celui des buts et des moyens de cette activité, et celui enfin des rapports entretenus par ce même opérateur avec les autres personnes agissant dans le même sens que lui. Les mots du discours supportent alors un processus complexe que l'on a dénommé « activité sur l'activité » (Clot et Faïta , 2000), lorsque ces personnes prennent pour objet leur travail, procèdent à des choix parmi les outils linguistiques et sémiotiques dont ils disposent, recherchent ou créent ceux dont ils ont besoin lorsqu'ils font défaut.

2. INSUFFISANCES THEORIQUES ET CONCEPTUELLES VS. DEVELOPPEMENTS ATTENDUS

On admettra, à la suite de Vygotski, que le signe linguistique n'est pas à proprement parler un outil permettant d'agir sur la matière ou les objets. Il s'agit pour lui d'un « instrument psychologique », agissant sur le psychisme d'autrui. Il n'en reste pas moins qu'il permet aussi à la personne de construire son propre rapport aux dimensions complexes de son activité, de renouveler ce rapport en le reconsidérant, bref en s'engageant dans une nouvelle activité dont la cible est constituée par son vécu et son expérience

de l'action. Loin de se résumer au seul enchaînement formalisation – mise en mots, ce processus engage en fait un véritable *développement*³.

On est donc bien loin d'un hypothétique « habillage » des relations interindividuelles ou socialement situées par une production discursive adéquate. L'analyse de l'activité de travail repose prioritairement sur la « mobilisation de l'arrière plan clinique et conceptuel du développement de l'expérience » (Clot, 1999, p.148) par le recours au langage et à l'image. On peut alors considérer que cette mobilisation par les ressources langagières repose sur l'utilisation de moyens, de procédés, de modes d'expression obéissant à des règles et des organisateurs obéissant de leur côté à une logique sans rapport étroit ni surtout obligatoire avec les activités concernées : comme l'a justement signalé à plusieurs reprises François, il existe toujours plusieurs mises en mots correspondant à une même réalité, comme plusieurs réalités peuvent correspondre à une même mise en mots. Il convient alors d'évaluer la portée – ainsi que les risques encourus – du *cadre méthodologique* constitué par le choix déjà argumenté des *méthodes indirectes*.

³ Le développement humain dont il s'agit ici (...) est conçu non pas comme la réalisation d'une essence préexistante, ni l'habillage d'une nature initiale, mais comme la **transformation produite dans l'individu par la construction de nouvelles formes d'activité** du fait de l'utilisation par ce même individu de productions culturelles mises à sa disposition... (BROSSARD, p. 98-99).



Texte original*.

3. LE CADRE METHODOLOGIQUE DE L'AUTOCONFRONTATION : VERTUS ET RISQUES DE DEVOIEMENT

Depuis plus d'une décennie, l'*autoconfrontation* (Clot et Faïta, 2000) fournit une ressource méthodologique aux analyses de l'activité de travail. Diffusée sous le nom d'*autoconfrontation croisée*, en référence au fait qu'au cours du processus, après une phase initiale, deux personnes de statut identique et détenant une expérience professionnelle comparable sont confrontées aux films de leurs activités réciproques, la situation créée pour les besoins de la recherche met en scène des opérateurs volontairement engagés dans une réflexion sur leur activité de travail.

Rappelons que fondée sur la théorie de l'énonciation de Bakhtine, celle-ci consiste à créer une première situation dans laquelle un locuteur, face au film de sa propre activité de travail s'engage dans un commentaire le positionnant à la « frontière du discours et de l'activité » (Faïta et Viera, 2004). De la sorte, la contextualisation de son activité discursive référée à son activité première confère une dimension concrète aux énoncés qu'il produit. L'autoconfrontation telle que nous la proposons nécessite la participation d'un tiers, observateur ou chercheur, dont le rôle est de maintenir les locuteurs dans l'inconfort de la situation créée, et les obliger à comprendre leurs actes, puisque comme l'écrit Bakhtine (1984) « comprendre c'est penser dans un contexte nouveau ».

A ce premier niveau succède une phase au cours de laquelle cette même activité filmée est exposée au regard d'un pair, membre du collectif de travail demandeur et partie prenante du processus. Des échanges vont alors s'engager, en évoluant de façon alternative sur les registres du questionnement, de la critique, de l'amorce de conflit, de la recherche d'un consensus, etc. Les présupposés de départ, dont sont porteurs les participants, ne résistent pas au processus dialogique, dont la difficulté intrinsèque, le caractère instable, suscite un porte à faux lui imprimant un mouvement qualifié par nous de « motricité » (Clot et Faïta, 2000, p.21). Cette succession de plans dialogiques offre le terrain d'un redéploiement des rapports entre les dimensions concrètes et langagières des énoncés, et par conséquent d'une vision *clinique* sur ceux (les participants) qui articulent « le réel au réalisé de l'activité » (Clot, Faïta, Fernandez, Scheller, 2001)¹⁹.

Rappelons, en revenant pour cela à quelques travaux datant de plusieurs années, que selon nous le *texte* résultant de la transcription du processus d'autoconfrontation « ne saurait être considéré tel qu'en lui-même, en tant qu'objet d'analyse. Il s'agit d'un objet transitionnel, porteur et témoin de la relation entre l'activité de travail des professeurs et l'activité discursive par laquelle ils ont *repris la main* sur ce qu'ils ont perçu de leurs actes de travail, en référence aux savoirs à enseigner et aux modalités du faire. La relation entre ces activités, son évolution et ses transformations, façonne des « régimes de signification » propres (François, 1998, p.154), qu'il convient de repérer et de suivre dans leur mouvement pour les interpréter » (Faïta, 2007, p.68).

On se référera, en guise d'illustration, à l'autoconfrontation entre deux professeurs de mathématiques visionnant le travail en classe de l'un d'entre eux, et le paradoxe apparent contenu par le dialogue :

(Le film permet de voir que le début du cours du professeur filmé semble perturbé par l'entrée échelonnée d'élèves retardataires)



Texte original*.

B. ... et les élèves sérieux qu'on voit à l'image là, ils ne sont pas dérangés par l'arrivée tardive de ces élèves ? Ils te demandent pas ... euh.. *virez les parce que nous on est déjà en activité ?*

C. Non... j'ai pas de remarques parce que eux, en fait, ils sont en activité... ils arrivent, ils ont un truc à faire, ils savent faire... en plus... parce que le premier exercice que j'ai donné, hein... c'est le dernier qui a été fait au cours d'avant... (Faïta et Viera, 2003, p.66).

Chacun des deux sujets parlants catégorise manifestement des occupations différentes au moyen de la même unité lexicale du français, « activité ». C'est le résultat d'un processus sans rapport avec la simple « contrepartie » linguistique d'éléments constitutifs de la situation, que nous qualifions par ailleurs « d'illusion ». On préférera envisager l'hypothèse avancée par Vygotski (1997) suivant laquelle le dialogue, par le rôle médiateur qu'y joue le langage, permet la réalisation et la diversification des façons de penser le réel et les rapports entretenus avec ses éléments. C'est donc bien du résultat – sans doute provisoire – de l'activité de chacun des professeurs remettant en question sa propre activité professionnelle, travaillant à *médiatiser* les modalités et le résultat de cette activité en cours, que témoigne le conflit de catégorisation constaté. Il est certainement inutile de chercher à analyser un tel échange au moyen des outils traditionnels, par exemple de l'analyse des dialogues. La *mise en mots* du résultat d'un tel processus (élaboration de la pensée, réalisation de celle-ci par le choix des mots, toujours dans la perspective vygotkienne), n'offre pas de prises à de telles techniques parce que l'objet ne peut aucunement être extrait du mouvement créé dans la situation d'autoconfrontation. Les catégorisations divergentes de « l'activité » des élèves ne peuvent s'appréhender que dans le cadre où la situation d'autoconfrontation provoque d'abord un phénomène de *décontextualisation* (la situation de travail filmée, en classe, est réexaminée dans une nouvelle situation qui génère ses propres règles et normes) puis de *recontextualisation*. On rapprochera ce phénomène de la production d'énoncés « concrets », tels que Bakhtine / Volochinov (1977) en décrit la genèse, ici cité par Todorov (1981, p.67) : « En aucun cas la situation extravertale n'est uniquement la cause extérieure de l'énoncé, elle n'agit pas du dehors comme une force mécanique. Non, *la situation entre dans l'énoncé comme un constituant nécessaire de sa structure sémantique*. Par conséquent l'énoncé quotidien pourvu de signification se compose de 2 parties : 1) une partie verbalement réalisée et 2) une partie sous entendue ».

Il est clair que cette dimension « concrète », par laquelle l'énoncé fait la synthèse des deux parties, intègre les « sous entendus » liés aux pratiques de chacun des interlocuteurs. C'est pourquoi, chacun connaissant l'autre et la nature de son activité, parallèle à la sienne, orientée vers le même objet (enseigner les mathématiques à ces élèves), la contradiction, voire le non-sens apparent de l'échange ne pose aucun problème à leur interprétation.

4. LE CHERCHEUR, L'ANALYSE, L'INTERPRETATION

Rappelons les termes dans lesquels nous concevons le rapport dialogique « à plusieurs niveaux » caractérisant le processus d'autoconfrontation (Faïta et Viera, 2003). A la situation de travail initiale, extraite du passé professionnel récent des opérateurs, répond une situation *ad hoc*, créée pour que s'initie une activité d'un nouveau type, au cours de laquelle ceux-ci se confrontent à l'image de leurs actions passées. Chacun s'engage donc, au cours de cette première phase, dans un dialogue avec lui-même dans le cadre duquel il justifie, évalue, ses propres actes, s'en étonne éventuellement et en construit une vision nouvelle, argumentée par



Texte original.*

la vision à distance qui est désormais la sienne, et l'intégration de ces actes d'un nouveau type dans la situation actuelle. C'est au cours de cette phase qu'est mise à l'épreuve sa capacité à trouver les moyens de mettre en discours non seulement les actes qu'il se voit accomplir, mais aussi ce qui précède, conditionne ces actes, les explique ou explique qu'ils s'accomplissent de telle façon et non d'une autre.

Le dialogue avec un pair, comme dans le cas des professeurs cités ci-dessus, reste centré sur l'objet du travail qu'ils ont en commun. Ainsi les phases successives du processus conduisent la personne à passer du dialogue intérieur, face à la situation d'activité initiale, auquel s'ajoute le commentaire destiné au chercheur – témoin, à la confrontation avec un nouvel interlocuteur offert à la poursuite de ce dialogue. En reprenant Wallon (1942-1970), nous dirons que l'objet de l'activité demeure toujours « les manières de s'y prendre dans la relation à autrui par l'entremise de l'action sur l'objet de cette action ». Autrement dit, le produit de l'autoconfrontation n'a que l'apparence d'un objet langagier achevé, fini et prêt pour la lecture et l'analyse censée permettre d'en révéler les ressorts. En réalité, ce *texte* constitue un moment, ou un stade atteint par les différents processus de transformation et d'évolutions réciproquement orientées, que nous avons choisi de référer au concept de « développement » (cf. ci-dessus) : face à la situation vécue, mise à distance dans la cadre de la nouvelle situation (autoconfrontation), les personnes s'engagent dans un rapport dialogique dont l'aboutissement provisoire fournit le point de départ d'une nouvelle activité, tels les deux professeurs dont le dialogue provisoirement achevé sur la discordance constatée (« activité » pour l'un opposée à « activité » pour l'autre) peut reprendre à partir de cette mise en contradiction globale et *concrète* de leurs expériences respectives, telles qu'ils les expriment. Il s'agit d'un nouveau départ dans la poursuite du dialogue, ou, au mieux, d'un état transitoire dans lequel le vécu exprimé, l'expérience reconstruite, servent essentiellement d'instrument à la recréation d'un nouveau vécu, de nouvelles expériences.

Dans le cadre méthodologique que l'on s'est donné, centré sur le recours au langage et au film, c'est tout l'arrière plan « clinique » du développement – en premier lieu du développement de l'expérience – qui est mobilisé. Le dialogue, les interactions en situation d'autoconfrontation ne constituent pas – ou pas seulement - des mises en discours d'activités extra linguistiques, mais bien des tentatives, des épreuves, visant à mettre en rapport du déjà vécu avec du pas encore vécu, de l'observable avec de l'inobservable, du déjà dit avec du non dit. Il va de soi que ces choix méthodologiques comportent un risque inhérent : rien ne garantit que la réussite couronne le processus engagé, les impasses rencontrées ne sont pas exceptionnelles, mais, précisément, témoignent des contradictions entre « attendus et inattendus de la vie sociale », du « jeu imprédictible entre le déjà vécu et le encore vivant ». Ces choix méthodologiques, orientés vers la connaissance des échanges verbaux (en tant qu'activités sur l'activité) saisis dans leur développement, respectent en définitive l'impératif proclamé par Canguilhem : « expérimente ce dont tu es capable » (Canguilhem, 1966, p.523), que nous opposerons ici, dans des termes que nous partageons avec Clot, à l'illusoire *connais-toi toi même* de la théorie de la réflexivité.

On proposera à titre d'exemple de soumettre à la réflexion un extrait du dispositif *Néopass@ction*, réalisé en grande partie par les membres de l'équipe ERGAPE (ADEF) sous l'égide de l'IFÉ (Institut Français de l'Éducation).

Une professeure de français, enseignant en milieu social défavorisé, a été filmée au cours d'une leçon. La situation paraît difficile à maîtriser, et l'on entend distinctement l'enseignante



Texte original*.

crier : « ... il y a 25 élèves dans la classe... je ne peux pas être avec tout le monde... je ne peux pas me diviser en 25 » !

A nouveau confrontée à ce film, quelques années plus tard, elle va proposer les commentaires suivants :

« ... c'était pour aider les élèves en difficulté ! S'ils me voient passer dans les rangs, ils savent qu'ils doivent travailler... - C'est épuisant, je n'y prends pas de plaisir, je n'y trouve pas d'intérêt... parce que individualiser ce n'est pas répliquer 25 fois la même consigne... c'est un travail d'étayage assez conséquent... et en ayant fait ça je sais qu'une partie des élèves vont démarrer tout seuls... ».

La question posée par cet extrait découle directement des observations précédentes : seule la prise de distance, matérialisée ici par le temps écoulé, assez important, permet de saisir la contradiction aiguë présente dans l'extrait d'origine. Dans les faits, une contradiction évidente frappe l'observateur : la professeure s'adresse aux élèves en criant « je ne peux pas me diviser en 25 », alors que très précisément elle agit à l'inverse, en se déplaçant sans cesse dans la classe pour venir en aide aux élèves en difficulté. Le début de son commentaire en autoconfrontation (« c'était pour aider les élèves en difficulté ») est explicite à ce sujet, et contradictoire dans les termes, puisqu'un simple travail d'interprétation primaire permet de constater la contradiction. C'est la poursuite du texte (« C'est épuisant... ») qui fournit l'une de clés permettant de dépasser ce premier niveau de lecture (« C'est épuisant, je n'y prends pas de plaisir (...) répliquer 25 fois la même consigne... »).

L'énoncé apparent, celui que l'on appréhende au niveau de la *signification objective*, s'adresse simultanément aux élèves mais aussi à l'enseignante elle-même, pour signifier *concrètement* aux premiers « vous devez vous mettre au travail de vous mêmes », alors qu'elle se déplace néanmoins dans la classe.

Nous sommes clairement en présence d'un énoncé *concret*, au sens de Bakhtine, dans la mesure où les composantes sémiotiques, langagières, ne font sens qu'en effaçant les *frontières* entre activités, l'activité de travail de l'enseignante, d'autre part l'activité de réflexion de la même personne, *a posteriori*, sur la situation que l'autoconfrontation lui permet de revivre, et dans laquelle le nouveau contexte contribue à la compréhension de ce qu'il faudra faire désormais : « ... en ayant fait ça je sais qu'une partie des élèves vont démarrer tout seuls ».

De toute évidence le dialogue associe de façon manifeste l'enseignante à elle-même... à ce qu'elle a vécu et revit, et le chercheur, destinataire des énoncés produits dans le cadre de la situation d'autoconfrontation. Le rôle de ce dernier, au-delà de la régulation du processus engagé, va consister à se mettre à son tour à distance de la situation, du produit de celle-ci (les films, les échanges verbaux enregistrés, etc.) pour construire des hypothèses sur ce que révèlent les transformations successives des relations au fil du rapport dialogique, sur le sens dégagé des différents mouvements enregistrés, en bref des différentes formes de développement en cours.

C'est ce que nous qualifions, pour l'heure, de travail « d'interprétation », une activité spécifique répondant à celle des opérateurs – partenaires du processus, qui, de leur côté, doivent être en mesure, comme la professeure ci-dessus, de réinvestir leurs acquis dans une nouvelle façon de faire leur métier.

BIBLIOGRAPHIE

- Bakhtine, M. (V.M.Volochinov). (1977). *Le Marxisme et la philosophie du langage*. Paris: Eds. de Minuit.
Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.



Texte original.*

- Brossard, M. (2011). Le développement comme transformation par appropriation des œuvres de la culture. In : Clot, Y. (dir.). *Vygotsky maintenant*. p. 95-116. Paris : La Dispute.
- Canguilhem, G. (1947). Milieux et normes de l'homme au travail. *Cahiers internationaux de sociologie*, v.III. p.120-136.
- Canguilhem, G. (1966). *Le normal et le pathologique*. Paris : P.U.F.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : P.U.F.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., Scheller, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Education Permanente*, n. 146, p. 17-27.
- Clot, Y., Faïta, D. (2000). Genre et style en analyse du travail. *Travailler*, n. 4, p. 7-43.
- Faïta, D. (2007). Le développement d'une situation de travail enseignant dans le dialogue entre professeurs: une activité discursive sur l'activité éducative. In : Plazaola-Giger ; I. Stroumza, K. (Org.). *Paroles de praticiens et description de l'activité. Problématisation méthodologique pour la formation et la recherche*. p. 63-89. Bruxelles : De Boeck.
- François, F. (1998). *Le discours et ses entours*. Paris : L'Harmattan.
- Guérin, F., Laville, A. et al. (1991). *Comprendre le travail pour transformer*. Paris : ANACT.
- Jouanneaux, M. (2010). *De l'agir au travail*. Toulouse : Octarès.
- Schwartz, Y. (2001). *Le paradigme ergologique*. Toulouse : Octarès.
- Todorov, T. (1981). *Mikhaïl Bakhtine : le principe dialogique*. Paris : Eds. De Minuit.
- Vieira, M.; Faïta, D. (2004). Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre autoconfrontação cruzada. *Polifonia*, UFMT. p. 27-67.
- Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et Langage*. Paris : La Dispute.
- Wallon, H. (1942/1970 rééd.). *De l'acte à la pensée*. Flammarion : Paris.



Texte original.*

Enseigner les arts plastiques : organiser le travail des élèves pour tenir ensemble les dimensions didactiques, ergonomiques et créatives de l'activité des élèves et du professeur.

Laurence ESPINASSY et Frédéric SAUJAT

Aix Marseille Université, ENS Lyon, ADEF EA 4671, 13248, Marseille, France. ERGAPE
laurence.espinassy@univ-amu.fr & frederic.saujat@univ-amu.fr

Résumé. Nous reprenons des hypothèses avancées il y a dix ans, à l'aune de l'évolution de nos objets de recherche dans ce domaine et des résultats produits depuis par nos interventions. Nos résultats montraient que le métier trouve des solutions efficaces pour "prendre" et "faire" la classe (en termes de milieu et de collectif de travail) et pour organiser le travail des élèves, et révélaient l'engagement psycho-corporel particulier du professeur d'arts plastiques. Ces mêmes objets sont considérés ici - tâche prescrite - créativité au travail - corporeité du professeur -, mais enrichis des résultats produits par l'étude de l'enchevêtrement des enjeux didactiques disciplinaires et des enjeux ergonomiques de l'activité d'enseignement. Nous discutons des perspectives de formation ouvertes par ce type d'analyse, y compris dans les dimensions relatives à la santé au travail.

Mots-clés : Enseignement des arts plastiques-ergonomie de l'activité-didactique- créativité et santé.

Teaching visual arts: double-sided tasks to hold together the didactic, ergonomic and creative dimensions of the activity of students and teacher.

Abstract. We are reiterating the main ten years ago assumptions measured against changes to our research objects in this area and results produced by the operations we have subsequently performed. Our results showed that the trade finds efficient solutions to "take" and "do" the class (in terms of environment and group work) and to organise students' work, and revealed the particular psycho-physical commitment of the visual arts teacher. These very objects are considered here - required task - creativity at work - teacher's corporeality -, but enriched by results from the study of the entanglement of disciplinary didactic issues and ergonomic issues of the teaching activity. We will discuss the training opportunities provided by this type of analysis, including in occupational health-related dimensions.

Keywords: arts teaching- ergonomics- didactics- creativity et health

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

Espinassy, L., Saujat, F. (2016). Enseigner les arts plastiques : organiser le travail des élèves pour tenir ensemble les dimensions didactiques, ergonomiques et créatives de l'activité des élèves et du professeur, Actes du 51^{ème} Congrès de la SELF, Marseille, 21-23/09/16.

Aucun usage commercial ne peut en être fait sans l'accord des éditeurs ou archiveurs électroniques.



Texte original*.

INTRODUCTION

Il s'agit de revenir ici sur le milieu imaginé et aménagé par le professeur d'arts plastiques (PAP) afin que les élèves apprennent (Espinassy 2006, 2008, 2011, 2013, et 2016 à paraître, Espinassy & Saujat 2003). Alors que dans d'autres contributions, nous avons analysé le rôle d'un outil professionnel souvent appelé « incitation » par le métier, notamment dans ce qu'il instaure comme rapport dialogique entre le travail à faire en classe et les œuvres d'art de référence, nous approfondirons ici la manière dont il agit comme instrument médiatisant entre l'activité de l'enseignant et celle des élèves en considérant le « ici et maintenant » de leur action conjointe, soit : 55 minutes de cours hebdomadaire, 25 à 30 élèves dans une salle de classe plus ou moins bien équipée. Nous montrons combien le jeu autour des mots qui composent cette « incitation » – mis en relation avec les outils, matériaux et espace à disposition des élèves - crée un milieu de travail individuel et collectif dynamique et efficace, dans l'enseignement d'une discipline où il est impératif de *faire faire pour faire apprendre*. La forme de « l'incitation », dans ce qu'elle porte de non-fini, est considérée comme un « gisement d'énergies » qui crée en classe un « événement » organisant le court-circuit des affects, en cherchant à « faire vivre l'in vraisemblable afin de se livrer à une opération inhabituelle sur nos sentiments » (Vygotski 2005, p. 262). Cette façon d'enseigner permet, dans des modalités dynamiques, d'allier la structure du cours (temporelle, spatiale, matérielle...) et l'intentionnalité didactique du professeur.

La première partie décrit une situation de cours en AP et la manière dont s'articulent les façons de dire, faire et penser dans cette discipline. La deuxième partie s'arrête sur le rapport instauré par cette « incitation » à la salle de classe spécialisée : elle suscite la production des élèves en se constituant à la fois comme contrainte, et comme gisement de ressources permettant l'élucidation du *registre des compromis opératoires* auquel sont soumis les élèves pour faire face aux *dilemmes* de leur activité prescrite par « l'incitation » conçue par le professeur.

MATÉRIEL ET MÉTHODES

Modes d'analyse des données

Les passages de discours qui servent de support à la présente analyse sont issus d'un cadre méthodologique « d'autoconfrontations » (Clot, Faïta, 2000 ; Faïta et Saujat, 2010), faisant appel à l'enregistrement vidéo de séances de classe, auxquels sont confrontés les enseignants filmés. (cf. Faïta dans ce même symposium).

Contexte de la recherche : un cours d'arts plastiques

Il s'agit d'un collège en zone d'éducation prioritaire, en classe de sixième au second trimestre, où l'enseignante fait travailler ses élèves selon la proposition « *Déluge extraordinaire* ». Ce type de formulation, associée à des contraintes matérielles, temporelles ou à l'usage de technique, d'objet, ..., particuliers (*ici* : « *ce Déluge extraordinaire se produira, lors du prochain cours, dans classe d'AP, en utilisant au maximum les objets qui s'y trouvent* »), est ce que l'on nomme souvent « incitation ». Le choix d'Alice correspondant à l'étude des textes fondateurs (*ici* l'épisode du « Déluge ») qu'effectue sa collègue de français avec cette même classe. Sans disposer ni des objectifs ou compétences précisément ciblés, en se référant aux programmes d'enseignement, on peut faire l'hypothèse que la



Texte original*.

situation vise à « engager les élèves dans une investigation des moyens plastiques à disposition, ... à travailler les questions de la représentation, de l'expression, de la symbolisation, et d'aborder le travail sur l'objet et l'espace » (BO. N°6 28/08/08, p.6-7).

Alice explique qu'en AP « le temps de pratique prend vingt à vingt cinq minutes » (sur 55 de cours), et qu'ensuite « on prend les travaux en photo ou vidéo, on les projette sur l'écran à côté du tableau. Ils expliquent en quoi leur production a rencontré les notions indiquées, et sur le même écran on projette les références artistiques. Ensuite ils font le croquis dans le cahier, marquent la date, le titre, l'artiste, la technique etc., et on en parle, et on tente d'établir un rapprochement entre les notions à aborder, leurs travaux, les vocabulaires, et cela me permet de les évaluer ». Ce déroulement est habituel en cours d'AP et correspond à une forme reconnue efficace par le milieu des PAP, dans ce cadre particulier d'enseignement où il est impératif de *faire faire pour faire apprendre*, et ce en 55 minutes hebdomadaires.

Dans une approche d'analyse ergonomique de l'activité, nous considérons que PAP crée un milieu de travail individuel et collectif dynamique et efficace, et nous tentons de comprendre les ressorts de l'activité de ces professeurs.

Un cours d'AP débute souvent, par une sorte de "brain storming" autour des mots de l'incitation ; cette spéculation collective permet de fixer un horizon commun et ainsi de concevoir des transpositions envisageables dans le domaine plastique. Ici, on peut imaginer que les élèves sont d'abord amenés à s'interroger sur ce qu'est un *déluge* et si l'acception que l'on peut en faire en AP est de même nature que ce qu'ils ont appris en Français ou dans le domaine météorologique. Une fois circonscrits les caractères distinctifs d'un tel phénomène déjà extraordinaire en soit, on se demande comment et en quoi un déluge pourrait-il être plastiquement « extraordinaire », en utilisant les « moyens du bord » et à l'intérieur de la salle d'arts plastiques ? Il s'agit que les élèves « découvrent le potentiel d'expression offert par le caractère concret, matériel et poétique de l'objet quand il est abordé d'un point de vue artistique » (Prog. 6^{me} BO. N°6 28/08/08).

RÉSULTATS

La description de quelques travaux nous éclaire sur la façon dont les élèves se sont appropriés cette « incitation » ; ils ont travaillé par groupe de 3 à 4. A la fin, les productions sont filmées par le professeur pendant que les élèves les présentent et les lui expliquent.

Un premier groupe a déposé un tas de petits morceaux de papiers colorés au coin d'une armoire qu'ils vont faire voler d'un coup de balai en créant un déluge de confettis, in situ dans l'espace de la classe ; ils en modifient ainsi l'ambiance studieuse et la perception de l'espace qui devient moucheté de couleurs.

Un deuxième groupe, par le biais d'un panneau disposé en arc de cercle juxtaposant plusieurs figurations de « catastrophes », souhaite effectuer une dénonciation écologique des effets dévastateurs d'un déluge à craindre si on ne respecte pas la nature.

Un troisième groupe a fabriqué une boîte ouverte devant et sur le dessus, sorte de maquette figurant au fond, à toute petite échelle des éléments architecturaux simples (village), mais où les phénomènes météorologiques exceptionnels par leur taille et leur mobilité sont activables par des systèmes de languettes (tornade, éclairs, rideau de pluie) et envahissent à volonté l'espace initial.

Un quatrième groupe a manifestement pensé au fracas du bruit du tonnerre : les élèves ont fabriqué des instruments de type maracas (boîtes remplies de divers objets et ne produisant



Texte original*.

pas les mêmes sons) et créent un environnement sonore préalable à l'effondrement progressif d'une étagère qu'ils ont préalablement bricolée. Les fragments ainsi tombés s'envolent sous le souffle de sèche-cheveux activés, dont le bruit relaie les premiers sons (ils font partie de l'équipement de la salle d'AP, habituellement destinés au séchage rapide de peinture ou de colle).

Un cinquième groupe crée un événement festif : dans une boîte « cadeau anniversaire » (avec tous les détails qui évoquent ce type de fête), un déluge de bonbons colorés et translucides advient et chacun est invité à se servir.

Enfin, le dernier groupe a fabriqué un bateau-radeau qu'ils installent dans le lavabo : brusquement au dessus les robinets s'ouvrent bruyamment remplissant le bateau, et des mains hors champ font bouger l'eau alentour. La tempête emporte les petits personnages de carton pendant que le bateau sombre. Ainsi l'élément liquide est partout ...

Rappelons qu'il s'agit d'élèves de sixième et qu'ils n'ont eu qu'un trimestre pour s'approprier des modes de fonctionnement inhérents à cette discipline scolaire qui n'existe que rarement sous cette forme à l'école primaire. Du point de vue organisationnel, manifestement, les élèves ont su profiter de l'espace, du mobilier et de l'équipement de la classe (armoire, étagère, lavabo, sèche-cheveux) en plus du matériel spécifiquement dédié aux arts plastiques (papier, carton, peinture, ...); de plus, ils ont amené les éléments manquants pour la réalisation de leur projet (bonbons, coupures de presse, etc.). Pour répondre à *Déluge extraordinaire*, ils ont su reconvoquer dans un dispositif plastique des éléments disparates « venus d'ailleurs » : événement amical ou familial (anniversaire), discours politique (écologie), phénomènes sonores (tonnerre, tornade). Enfin, sans le formuler ainsi, plusieurs groupes s'autorisent néanmoins à questionner la forme sociale scolaire en y provoquant des événements *extraordinaires in situ* (faire du bruit, modifier l'apparence de la classe, faire la fête, etc.).

Des objectifs du programme d'enseignement de 6^{me} semblent atteints car les réalisations plastiques « à partir de fabrications, de détournements et de représentations en deux et trois dimensions » permettent de travailler « les questions à des fins narratives, symboliques, poétiques, sensibles et imaginaires » ; de plus, ces mêmes productions permettent d'interroger « l'objet et son environnement » en explorant « les modalités et les lieux de présentation de l'objet (exposition, installation, intégration), ainsi que les choix d'organisation et de construction opérés à des fins, d'expression, de narration ou de communication » (BO. N°6 28/08/08).

Cette séquence d'enseignement aura en tout duré deux séances de 55 minutes de cours. Au préalable des productions que nous avons décrites il y a eu la présentation de la proposition *Déluge extraordinaire*, le « brain storming » puis la constitution des groupes et un travail en autonomie pendant 12 minutes pour s'accorder sur le projet de réponse collectif.

DISCUSSION

En cours d'AP, afin de répondre plastiquement à une « incitation » de ce type, les élèves doivent conjointement choisir et attribuer un sens à un mot ou une formulation, tout en attribuant une fonction à un objet, des matériaux, etc., puisqu'il n'existe pas, *a priori*, de façons reconnues, institutionnalisées, de répondre à « *Déluge extraordinaire* » que l'élève



Texte original*.

pourrait immédiatement réinvestir. Decortis (2013, p.6-7) montrant les « *dimensions créatives de l'activité narrative* » souligne que pour Vygotski (1930/1983) « *c'est par le jeu ou par le récit, qui ne sont pas de simples reproductions d'impressions vécues, mais des réélaborations créatrices de celles-ci, que l'enfant met en relation et assemble les données de l'expérience pour construire une nouvelle réalité répondant à ses curiosités et à ses besoins. Dans la mesure où l'imagination se construit avec des matériaux pris dans la réalité, l'activité créative de l'imagination dépend directement de la richesse et de la variété des expériences* ». Decortis note encore que pour Vygotski (1930/1983), les produits de l'imagination ont une longue histoire et leur développement suit un chemin circulaire : « *les éléments à partir desquels ils ont été construits sont issus de la réalité, ils sont ensuite retravaillés par celui qui crée avant de retourner à la réalité pour constituer de nouvelles forces actives, transformatrices de cette réalité. Ceci correspond au cycle complet de l'opération créative de l'imagination* ».

Ici les éléments de « la réalité » sont en grande partie issus des ressources de la salle de classe qui ne présente aucun équipement sophistiqué ; elle est par contre agencée par le professeur pour permettre la production plastique des élèves, dont on a compris qu'elle pouvait revêtir des formes très variées. Cette salle rectangulaire présente sur ces grands côtés, d'une part, étagères basses remplies de bacs de petits matériaux le plus souvent récupérés (ficelles, tissus, magazines, éléments naturels...) surmontées par des fenêtres, et d'autre part, de grands panneaux d'affichage des travaux bidimensionnels. L'un des petits côtés est consacré au bureau du professeur, à l'ordinateur, au matériel de projection, au tableau sur lequel peut se superposer un écran de projection ; des lavabos et du matériel de peinture occupent l'un des coins, et des armoires contiennent certains outils ou médiums que les élèves peuvent demander si besoin. Le fond de la classe est occupé par une longue desserte destinée au séchage des travaux, à des bacs de matériaux encombrants (cartons, papiers divers,...), à des étagères présentant les productions en volume des élèves. Une réserve de rangement est attenante à la classe pour stocker les 500 travaux produits en moyenne par semaine par l'ensemble des classes. Quatre grandes tables occupent le centre de la salle autour desquelles s'installent 5 à 6 élèves selon l'effectif des classes.

L'organisation artefactuelle et sociale de cette salle constitue un milieu spécifique qui offre les conditions nécessaires à l'appropriation des contraintes de réalisation transformées en outils pour agir ; elle crée un système de contraintes et de ressources dans lequel vont évoluer les élèves pour donner des formes matérielles à des mots, des associations d'idées, etc.

D'un point de vue didactique, cette salle revêt de multiples dimensions :

- elle est constitutive de milieux didactiques variés par ses propriétés architecturales : ses dimensions, ses ouvertures, les circulations qu'elle permet, ses pans de murs disponibles pour les projection, affichages, supports de travail...
- elle permet aux élèves de questionner leurs savoirs dans l'action, par la mise en tension de leurs intentions dans leurs rapports au contexte ;
- elle offre le cadre qui permet de faire et d'apprendre ensemble dans une unité de lieu, de temps et d'action. Dans le cas du « *Déluge extraordinaire* » qui nous intéresse, elle est une preuve collective qui valide, ou pas, le fait qu'il a bien eu lieu « ici et maintenant » aux yeux de tous, et à plusieurs reprises, et s'intègre donc aux critères d'évaluation ;
- elle participe, de ce fait, à l'institutionnalisation du savoir.



Texte original.*

De plus, quand les élèves se retrouvent en salle d'A.P, lieu d'étude et de vie dans lequel demeurent des traces de travaux anciens, qui "font mémoire" et servent de référence, ils savent pourquoi et comment se comporter là, par rapport aux autres et au travail que l'on y produit. En entrant dans une salle d'A.P, on sait qu' "en accédant à une communauté de ce genre, l'on n'est pas seulement entré dans un ensemble de conventions de praxis, mais dans une manière d'exercer l'intelligence" (Bruner 1996, p.192). Les conditions d'action en A.P. sont intimement liées aux conditions d'apprentissage. Les règles de fonctionnement au sein de la classe sont donc dictées par des nécessités d'action. Ces règles indispensables pour se partager les outils communs, (matériel, techniques, références, postures ...), ne sont pas seulement "disciplinaires" au sens du maintien de l'ordre ; elles le sont aussi au sens de la discipline enseignée, car elles sont constitutives de l'activité de travail (Espinassy & Saujat, 2003).

CONCLUSION

Une cohérence se lit du début à la fin de la séquence d'Alice ; elle a conçu et fait fonctionner un milieu de travail (permettant la production plastique) et un milieu didactique permettant l'atteinte de certains objectifs d'apprentissages des programmes d'enseignement. Pour conclure, il nous semble intéressant de raisonner à partir de la singularité de ce cas, « non pour y borner son analyse ou statuer sur un cas unique, mais parce qu'on espère en extraire une argumentation de portée plus *générale*, dont les conclusions pourront être réutilisées pour fonder d'autres intelligibilités » (Passeron et Revel, 2005, p.9).

De ce point de vue le travail de l'enseignant consiste, à partir des prescriptions qui lui sont adressées, à prescrire des tâches visant des transformations des élèves sur les plans moteur, affectif, cognitif, identitaire et social. Ce travail peut donc être défini comme la gestion d'une mise en activité collective des élèves, depuis la conception de cette activité collective, qui doit permettre un apprentissage et un développement personnels de chacun, jusqu'à sa réalisation en situation. Mais justement cette réalisation n'est jamais totalement prédictible. Toutes proportions gardées, le professeur se trouve devant une difficulté comparable à celle de l'ergonome de conception qui tente d'évaluer et d'anticiper « l'espace des formes possibles de l'activité future » (Daniellou, 1992), celle de ses élèves mais aussi la sienne propre en réponse à la leur. La prévision de cette activité future constitue un défi toujours renouvelé, dès lors que les tâches proposées ne sont que des possibilités d'actions qu'il revient aux sujets agissants de s'approprier et d'opérationnaliser, comme le montre l'incitation. La prévision dépend du sens, imprédictible, que les élèves attribueront à la tâche prescrite par l'enseignant. Pour autant, l'appropriation de la tâche par les élèves ne saurait être laissée au hasard, il incombe au professeur de l'organiser en construisant un « espace des formes possibles » de son activité conjointe avec les élèves : un milieu qui fixe des contraintes et offre des ressources susceptibles d'être saisies comme des occasions de développement de cette activité conjointe (Amigues, Faïta et Saujat, 2004).

L'enseignant est donc placé dans la situation paradoxale d'un prescripteur de tâches, d'un organisateur du travail qui serait contraint, en temps réel, de réorganiser ces tâches en fonction de l'activité des élèves. Mais paradoxale aussi parce que l'enseignant devrait simultanément initier, maintenir et développer une dynamique collective autour de la réalisation de ces tâches, lors même qu'elles connaissent des transformations plus ou moins profondes dans la situation d'interaction avec les élèves en fonction de leurs manières différenciées de faire (ou de ne pas faire) ce qui leur est prescrit. L'enseignant est ainsi le



Texte original*.

sujet d'une double activité, en ce que sa soumission à la prescription le contraint à organiser l'activité des élèves suivant des schémas, et avec des moyens dont le respect et l'usage sont autant d'épreuves pour les élèves que pour lui, qui est censé anticiper sur le déroulement du processus engagé. Il doit définir le travail d'autrui tout en définissant les moyens qu'il va se donner de conduire ce travail à son terme. Cette caractéristique fait de lui un prescripteur-opérateur (Saujat, 2010).

En conséquence, si l'organisation de l'apprentissage constitue bien l'objet du travail du professeur, on n'aura garde de sous-estimer ce que *ça lui demande* du point de vue de son activité de viser un tel « horizon », qui à l'instar de la guérison du patient pour le médecin, représente pour lui un but lointain et incertain, vers lequel tend son action et qui implique la coopération des élèves, là encore à l'instar de la guérison qui ne peut advenir sans celle du patient. D'une part parce que cet « horizon » ne pourra jamais être réellement atteint : Tardif et Lessard (1999) notent fort justement que la tâche d'enseignement comporte « une forte composante dynamique et historique car elle remplit moins un programme d'actions tout défini d'avance qu'elle rend possible, en quelque sorte, le futur en le réalisant » (p. 226). D'autre part parce que « réaliser le futur » nécessite un investissement qui a un coût pour l'enseignant, dans la mesure où il est contraint d'agir en fonction de situations qu'il doit créer mais dont les objectifs ne sont ni immédiats ni précis, et donc de se fonder sur des anticipations qui dépendent des initiatives et des décisions qu'il prend dans le présent, sans jamais être assuré de leur pertinence actuelle et *a fortiori* future, d'autant plus que ce « bricolage interprétatif et stratégique [...] sous-tend aussi l'activité des élèves et leur engagement dans l'interaction scolaire » (Nonnon, 2000, p. 85). On peut alors comprendre le « sentiment de fatigue » qui résulte souvent d'un exercice professionnel soumis à une telle « charge psychique », en particulier dans les « zones de turbulences » où se trouvent bien souvent propulsée toute une partie de la profession aujourd'hui (Saujat, Faïta et Maggi, 2006).

En 2003, nous émettions l'hypothèse que les efforts consentis à l'organisation du travail de la classe sont adressés autant aux élèves qu'à l'enseignant lui-même, et que les éléments du cadre mis en place sont autant de repères pour les élèves que pour le développement du travail du professeur. Nous ajouterions aujourd'hui que « l'incitation », dans sa double dimension d'organisation du milieu de travail des élèves et de leur activité d'apprentissage, est emblématique de la nécessité de concevoir la tâche prescrite aux élèves par l'enseignant comme un instrument bi-face, « à la disposition d'acteurs engagés dans une collaboration asymétrique mais à visée partagée » (Vérillon, 2005, p. 4). Ce dernier est en effet simultanément un *moyen* de prendre la classe et d'en assurer le pilotage en fournissant aux élèves un *objet* qui finalise et organise leur travail, et un *objet* de conception didactique qui devient pour les élèves un *moyen* d'appropriation des façons de dire, faire et penser en AP, tout en facilitant la circulation des savoirs qui fondent l'expérience plastique.

En posant les termes d'une articulation entre *ce que demande* l'exercice du métier et les conditions susceptibles de préparer à et de soutenir cet exercice, l'analyse du travail enseignant permet selon nous une double avancée. D'une part elle permet de révéler le rôle que jouent les gestes de métier et leur imbrication avec les savoirs didactiques dans la recherche d'une efficacité pédagogique dans une situation particulière. D'autre part elle ouvre sur la possibilité de penser à nouveaux frais la formation à ce métier, en mettant au centre la question du développement du pouvoir d'agir des enseignants en vue de développer celui de leurs élèves. Nous avons essayé de montrer que ce double développement était lié à une puissance d'expansion, qui pour Canguilhem n'est autre que la santé qu'il définit de la



Texte original*.

manière suivante : « Je me *porte* bien dans la mesure où je me sens capable de *porter* la responsabilité de mes actes, de *porter* des choses à l'existence et de créer entre les choses des rapports qui ne leur viendraient pas sans moi » (2002, p. 68). Les « choses » sont en l'occurrence pour l'enseignant des élèves, constitués en une classe, entendue dans sa polysémie c'est-à-dire à la fois comme un collectif et un milieu de travail, au sein desquels il s'agit de créer des rapports favorables à l'enseignement-apprentissage. Or, l'enseignement des arts plastiques le met en évidence, le collectif ne peut exister que s'il est inscrit dans un milieu de travail, dont la co-construction avec les élèves est une condition nécessaire pour que puisse s'effectuer une deuxième co-construction, celle d'un milieu pour l'étude. Les rapports entre les élèves qui ne viendraient pas sans l'activité de l'enseignant, qui sont créés par lui, sont donc d'abord liés au travail qu'il met en œuvre pour faire (à tous les sens du terme) la classe : c'est par là qu'il porte « des choses à l'existence » et qu'il permet aux élèves de faire de même. Il semble heuristique de ce point de vue de rapprocher cette acception de la santé de la notion de créativité que l'on trouve dans l'œuvre de Winnicott (voir entre autres Winnicott, 1971). Pour cet auteur, vivre de manière créative c'est tourner le dos à une relation de soumission à la réalité extérieure pour entretenir avec elle des rapports d'appropriation active, notamment par le moyen du jeu qui permet l'exercice de la capacité de l'homme à ne pas être uniquement ce qu'il est et comme il est, à mettre en communication monde externe et monde interne, réel et irréel. Ainsi investie, la réalité extérieure se charge de significations et peut être acceptée, apprivoisée et maîtrisée. Dans la conception de cet auteur, la « bonne santé » n'est pas conçue comme équilibre biologique mais comme *capacité créatrice*. Ces rapprochements, trop rapidement opérés ici mais étayés par les résultats de nombreuses enquêtes en milieu de travail enseignant, permettent de soutenir l'hypothèse que la créativité, la santé et l'efficacité au travail auraient des ressorts communs, qui gagneraient à être davantage pris en compte dans la formation initiale et continue des enseignants (Faïta et Saujat, 2010).

BIBLIOGRAPHIE

- Amigues, R., Faïta, D., Saujat, F. (2004). Travail enseignant et organisation de l'apprentissage scolaire. In E. Gentaz & P. Dessus (Eds.), *Comprendre les apprentissages. Sciences cognitives et éducation* (pp. 155-168). Paris : Dunod.
- Bruner, J. (1996). *L'Education, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Retz.
- Bruner, J. (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Paris : Retz
- Canguilhem, G. (2002). *Écrits sur la médecine*. Paris : Seuil.
- Clot, Y., Faïta, D. (2000). Genre et style en analyse du travail. *Travailler*, n. 4, p. 7-43.
- Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler* n°4 (7-43).
- Espinassy L. (2006). *Analyse ergonomique de l'activité des professeurs d'Arts plastiques au collège : les sous entendus du métier*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Université de Provence.
- Espinassy, L. (2008). Jouer avec les mots, tordre les outils : la production plastique au collège. *Le français dans le monde*, 44, 169 – 177
- Espinassy, L. (2012). : Enseigner les arts plastiques au collège : une mise en tension entre créativité et efficacité. in J-C., Chabanne ; M., Parayre, E., Villagordo (Eds.), *La rencontre avec l'œuvre. Éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture*. (pp. 173-184) Paris : L'Harmattan.
- Espinassy, L. (2013). Entre référence artistique et « incitation » : un milieu pour apprendre à lire le travail invisible en cours d'arts plastiques. Congrès de l'AREF, Montpellier 27-31 Août 2013. <http://www.arefa2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=book/export/html/1630>
- Espinassy, L. (2016, à paraître). « Soyez créatif et original » ! Entre le « dire » et le « faire » en cours d'arts plastiques au collège. In R. Rickenmann et I. Mili. (Eds). *Didactique des arts : acquis et développement*. Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin.
- Espinassy L., Saujat F. (2003). Enseigner les arts plastiques en ZEP : les dessous du métier. « Pratiques en classe en ZEP » *Recherche et Formation*, 44, 111-124
- Daniellou, F. (1992). *Le statut de la pratique et des connaissances dans l'intervention ergonomique de conception*. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches. Université de Toulouse-Le Mirail.



Texte original.*

- Decortis, F. (2013). L'activité narrative dans ses dimensions multi instrumentée et créative en situation pédagogique. *Activités*, 10(1), 3-30, <http://www.activites.org/v10n1/v10n1.pdf>
- Faïta, D., Saujat, F. (2010). Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail : un cadre théorique et méthodologique. In F. Yvon & F. Saussez (Eds.). *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (pp. 41-71). Québec : Presses Universitaires de Laval.
- MEN Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008 (programmes APL)
- Nonnon, E. (2000). Le tableau noir de l'enseignant, entre écrit et oral. *Les outils d'enseignement du français. Repères* 22/2. pp.83 -120.
- Passeron, J.-C., Revel, J. (2005). *Penser par cas*. Paris : Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies*. Paris : Armand Colin.
- Saujat, F. (2010). *Travail, formation et développement des professionnels de l'éducation : voies de recherche en sciences de l'éducation*. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches (non publiée). Université de Provence.
- Saujat, F., Faïta, D., Maggi, B. (2006). Travail et santé des enseignants : synergie entre deux méthodes pour comprendre un objet méconnu et transformer les situations d'enseignement. In Actes du 41^e Congrès de la SELF : Ergonomie et Santé au travail, 163-167. Accès : <http://www.ergonomie-self.org/self/listcong.html>
- Tardif, M., Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Sainte-Foy : Presses Universitaires de Laval.
- Vérillon, P. (2005). Processus productifs et constructifs dans les activités physiques et sportives : la place de l'instrument. *Impulsions*, 4, 305-325.
- Vygotski, L.S. ([1930]-1983). *Immaginazione e creatività nell'età infantile*. Paideia, Italy : Editori Riuniti.
- Vygotski, L.S. ([1925] - 2005). *Psychologie de l'art*. Paris : La Dispute.
- Winnicott, D.W. (1971). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Paris : Gallimard.



*Texte original**.

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

Christine FELIX et Jean-Claude MOUTON

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

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

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

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

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

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

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

Keywords: work analysis; training system; teaching careers

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

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

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

INTRODUCTION

Comme le soulignait déjà Daniel Faïta dans un texte princeps, l'ergonomie francophone, « a créé des catégories et des cadres provoquant de fructueux renversements de perspective » (Faïta, 2003, p. 17), notamment dans le champ de la formation des enseignants en s'intéressant à l'étude de leur activité depuis ses dimensions concrètes. En effet, sans chercher à l'imputer aux seules avancées produites dans et par ce cadre d'analyse, on notera toutefois que les ÉSPÉ⁴, à travers les nouveaux Master Mention Enseignement, Éducation et Formation (MEEF), cherchent à garantir l'acquisition d'un haut niveau de compétences professionnelles, « tant disciplinaires, didactiques et scientifiques que celles spécifiquement liées au contexte d'exercice du métier »⁵. Cette prescription, bien que déjà présente depuis le début des IUFM⁶ selon un modèle de formation basé sur l'alternance intégrative⁷, marque un nouveau tournant, voire un renversement fondé sur un projet orienté « activité réelle des professionnels », s'efforçant ainsi de dépasser les limites d'un modèle fonctionnaliste jusqu'alors présent dans bons nombres de maquettes de formation professionnelle.

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

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

⁴ Ecole Supérieure du Professorat et de l'Éducation

⁵ <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid72790/espe-une-formation-forte-dimension-professionnelle-reconnue-par-diplome.html>

⁶ Institut Universitaire de Formation des Maîtres

⁷ Note sur la mise en œuvre du tronc commun de la formation initiale des enseignants et personnels d'éducation : <http://portail.espe-paris.fr/formations/culture-commune/m1-meeef/evaluation-et-mise-en-oeuvre-du-tronc-commun/Note%20sur2.pdf>

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

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

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

Pour ce faire, et en accord avec le cadre théorique de l'ergonomie de l'activité des professionnels de l'éducation (Amigues, Faita & Kherroubi 2003 ; Faita & Saujat, 2010 ; Felix, Amigues, & Espinassy 2014), selon une approche clinique de l'activité (Clot, 1999 ; Clot & Leplat, 2005 ; Clot & al., 2005 ; Saujat, 2010), l'activité de ce collectif de travail a pour visée de permettre le développement de compétences individuelles et collectives et, plus particulièrement, l'atteinte des objectifs de performance ainsi que d'apprentissage et de préservation de la santé (Caroly & Barcellini, 2013). Ceci, à la condition de soutenir la construction du collectif de travail, seul capable d'agir sur les conditions matérielles et organisationnelles de l'activité de travail. Il ne suffit donc pas de chercher à « comprendre pour transformer » le travail enseignant. Faut-il encore chercher à développer l'activité pour comprendre et transformer les situations de travail. De ce point de vue, il est question d'un soutien mutuel dont nous attendons «des effets à la fois en matière d'accompagnement des professionnels dans leurs efforts pour reprendre la main sur leur activité, et en matière de production de connaissances aussi bien sur l'activité de ces derniers que sur celle du chercheur-intervenant au cours du processus de recherche-intervention» (Saujat, 2010, p.68).

Terrain, populations

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

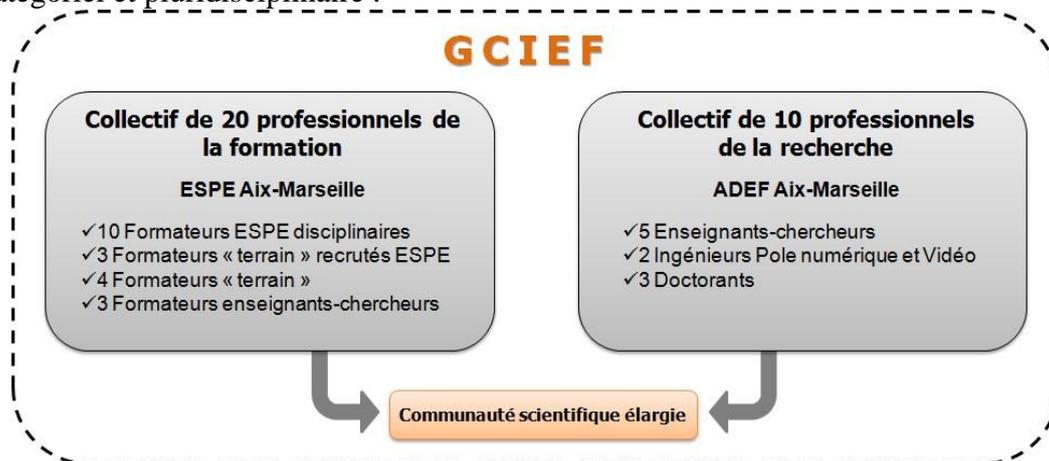


Fig. 1 Groupe d'analyse de l'activité de Conception et d'Intervention en Environnements de Formation

Sans entrer dans le détail de l'organisation du GCIEF⁸, il s'agit d'un collectif composé d'une trentaine de personnes qui se divise en sous-groupes de travail (collectifs restreints) et se rassemble régulièrement en grand groupe (collectif élargi à l'ensemble des formateurs participant) selon les dispositifs de formation qu'il s'efforce d'investiguer.

⁸ Groupe de Conception et d'Intervention en Environnements de Formation

Dans le cadre de cette communication, nous rendons compte du travail entrepris par le GCIEF à propos d'un nouveau dispositif, le « tutorat mixte », adressé aux lauréats de concours en deuxième année de master pendant leur stage en responsabilité à mi-temps dans un établissement scolaire. Selon les recommandations nationales⁹, il est attendu que des intervenants « professionnels » (professionnel d'une école ou d'un établissement d'enseignement nommé par le Recteur d'Académie, appelé « tuteur ») et des intervenants « universitaires » (désignés par l'ESPE, appelé « formateur référent ») se mobilisent, en présence de stagiaires, autour d'objets communs liés à l'exercice du métier. Pour ce faire, ils devront combiner -et non juxtaposer- finalités scientifiques et didactiques aux savoirs et compétences en relation avec les contextes d'exercice du métier enseignant. Ce n'est pas sans poser problèmes aux professionnels des diverses composantes qui, malgré leurs spécificités, doivent contribuer collectivement à la professionnalisation des futurs enseignants.

Modes de recueil et d'analyse des matériaux

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

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

RÉSULTATS AUTOUR DU CROISEMENT DE MILIEUX DE FORMATION

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

Situation de référence analysée par le collectif restreint

Trois professeurs stagiaires documentalistes rencontrent, dans un collège de la région marseillaise, trois tuteurs dits de « terrain » et leur « référent » ESPE, tous professeurs documentalistes. Cette rencontre est organisée par le professeur référent qui dit avoir « passé

⁹ FDE : Réussir l'année de formation en alternance. Rapport du comité de suivi de la réforme de la formation des enseignants. Daniel Filâtre, Président du comité.

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

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

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

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

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

Réaction du collectif élargi

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

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

[...]

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

[...]

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

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

DISCUSSION

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

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

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

CONCLUSION

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

C'est en mobilisant des outils de l'analyse du travail, associés aux apports des didactiques professionnelles et disciplinaires, que ce collectif de travail (le GCIEF) parvient à s'interroger sur les mécanismes par lesquels les formateurs au métier d'enseignant agissent sur leurs situations de travail. Il aurait été facile, dans ce contexte de bouleversement et de transformations profondes du modèle de formation, où l'acquisition des savoirs précédait les

apprentissages professionnels, d'encourager ce que les formateurs *ont sur le cœur*, depuis les difficultés qu'ils disent rencontrer auprès de leurs étudiants jusqu'au sentiment de non reconnaissance de leur expérience et de leurs compétences à en faire quelque chose (Astier, 2008). A travers cette courte illustration, nous avons voulu montrer, au contraire, qu'il est moins question d'explications défensives pour faire face à l'avalanche de prescriptions contradictoires que de ramener, dans la discussion, ce que Daniellou (2015) appelle « les objections issues de l'activité ». Il s'agit donc bien ici de mettre en circulation la description de l'activité des uns et des autres et, par exemple, leurs rapports aux prescriptions. Car, comme le rappelle René Amigues dans ce symposium, le dialogue entre la prescription et les ressources disponibles déclenche « une activité de re-conception, non seulement des buts et des moyens d'action, mais aussi du milieu de travail qui permettra de les mettre en œuvre ». Et ce, d'autant plus si « les contradictions des prescriptions multiples interdisent de faire ce qui est demandé ». En effet, dans le cas qui nous intéresse : comment inscrire les étudiants dans une démarche de professionnalisation progressive quand, dans le même temps, les formateurs sont contraints, par l'organisation même du dispositif « tutorat partagé », de repérer en temps réel, sur le vif, des objets communs liés à l'exercice du métier ? Il y a tout lieu de penser ici que demeure encore fortement ancré dans l'organisation du travail le « mythe du terrain » qui serait formateur par nature. Il suffirait d'être présent en milieu de travail, avec un ou plusieurs experts, enseignants expérimentés, pour apprendre le métier d'enseignant.

Ainsi, porter l'attention sur cette intervention au sein de l'ESPE et insister sur les modalités de fonctionnement de ce collectif de travail peut étonner les professionnels rompus à l'intervention en milieu de travail. En réalité, c'est un indice, selon nous, d'une avancée certaine, tant du point de vue des professionnels de l'éducation et de leurs pratiques de formation que de la ligne hiérarchique de cette institution. Si elle n'a pas encore totalement réussi à prendre en compte l'idée que, tout comme le métier d'enseignant, « former » est un métier qui s'apprend, elle consent, malgré tout, à la possibilité de créer ou de recréer des espaces de discussion sur le travail du formateur. La prise en compte des objections voire des empêchements de leur activité de formation permet non seulement de revenir sur des angles morts ou des questions restées en jachère mais encore de réinterroger des questions que le métier de formateur croyait résolues tel que l'illustre l'extrait du corpus retenu dans cette communication (le rapport au « terrain » ; le « bricolage » comme geste -ou pas- de métier, ...).

Reste à savoir ce que la direction de l'ESPE sera en capacité de faire de ce travail et des analyses qui en émergent dans le cadre de sa responsabilité d'organisation du travail des formateurs et de la formation des futurs enseignants. Comment inscrire la prise en compte du travail –et de la santé- des professionnels de l'éducation dans environnements de formation initiés par l'ESPE ?

Cette intervention a également pour visée de soutenir l'ESPE dans la gouvernance de ces transformations profondes du travail des uns et des autres. Ce qui, d'une certaine manière, renvoie sur une question plus large : comment les connaissances scientifiques peuvent-elles servir la transformation du travail et assurer sa prise en compte dans les processus de décisions ? De notre point de vue, il convient d'instaurer une fluidité de dialogue entre les différentes disciplines qui s'intéressent au travail enseignant. Ce parti pris appelle à des collaborations évidentes avec d'autres disciplines des Sciences de l'Education, notamment avec la didactique professionnelle et les didactiques des disciplines, mais également avec des disciplines qui soutiennent les sciences du travail, si l'on veut enfin rapatrier, dans les organisations, les questions du travail et de la santé.

BIBLIOGRAPHIE

- Amigues, R., Faïta, D., & Kherroubi, M. (Eds). (2003). *Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité*. Skholê, hors-série 1.
- Astier, P. (2008). La professionnalisation comme intention, comme processus et comme légitimation. *Savoirs* 2008/2 (17), 63-69. DOI 10.3917/savo.017.0063
- Caroly, S., & Barcellini, F. (2013). Le développement de l'activité collective. In P. Falzon (Eds.). *Ergonomie constructive*. (pp.33-46). Paris : PUF.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot, Y. & Leplat, J. (2005). La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. *Le travail humain*, Volume 68, 289-316.
- Clot, Y., Daniellou, F., Jobert, G., Mayen, P., Olry, P. & Schwartz, Y. (2005). Travail et formation : les bénéfices d'une analyse exigeante. *Education permanente*, 165 (1), 139-161.
- Durand, M. (2009). La conception d'environnements de formation sous le postulat de l'enaction. In M. Durand & L. Fillietaz (2009), *Travail et formation des adultes* (pp. 191-215). Paris : Puf.
- Daniellou, F. (2015). L'ergonomie, la psychodynamique du travail et les ergodisciplines. Entretien avec François Daniellou. Par Corinne Gaudart, Duarte Rolo. *Travailler* 34, 11-29. DOI 10.3917/trav.034.0011
- Espinassy, L., Félix, C. (2015). Réformes de la formation des enseignants : quelles retombées sur la performance et la santé des formateurs ? *Articulation performance et santé dans l'évolution des systèmes de production*. 50^{me} congrès de la SELF (*Société d'ergonomie de langue française*). Paris, 23-25 septembre.
- Faïta, D. (2003). Apport des sciences du travail à l'analyse des " gestes professionnels " dans les activités enseignantes. *Skholê*, hors-série 1, 17-23.
- Faïta, D. (2007). L'image animée comme artefact dans le cadre méthodologique d'une analyse clinique de l'activité. *@ctivités*, 4 (2), 3-15, <http://www.activites.org/v4n2/v4n2.pdf>
- Faïta, D. et Saujat, F. (2010). « Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail ». In F. Saussez, & F. Yvon (Eds), *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la Formation*. Québec : Presses de l'Université de Laval.
- Falzon, P. (2013). *Pour une ergonomie constructive*. Paris: PUF.
- Félix, C. (2015). De l'intervention-recherche à la formation professionnelle des enseignants : quelle didactisation du travail réel des enseignants ? *Recherche et Formation*, 75, 51,61.
- Félix, C et Saujat, F. (2015). L'intervention-recherche en milieu de travail enseignant comme moyen de formation. In M. Durand, V. Lussi Borer & F. Yvon (Eds.) *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation. Raisons éducatives*, Volume 19, 201-218.
- Félix, C., Amigues R., & Espinassy, L., (2014). Observer le travail enseignant. In « De l'observation des pratiques enseignantes ». *Recherches en Education*, Coordination : J-F Marcel, P. Chaussecourte, L. Numa-Bocage, 19, 52-53.
- Félix, C., Espinassy, L. (2011). Production d'une ressource en ligne <http://ife.ens-lyon.fr/ife> Programme Néopass@action : « aider les élèves à travailler ».
- Mouton, J-C. (2009). Analyse de l'activité de conseil du maître formateur en stage de pratique accompagnée. *Recherche et Formation* n°62, 62-76.
- Mouton, JC & Felix, C. (2014). Le groupe d'appui pédagogique : une alternative dans la formation des enseignants. *Diversité*, 177, 42-49.
- Mouton, J.-C. (à paraître). A propos des effets suscités par la production d'un outil de formation par l'analyse de l'activité de travail : l'exemple d'EDFpass. *Travail et Apprentissage*.
- Saujat, F. (2010). *Travail, formation et développement des professionnels de l'éducation : voies de recherche en sciences de l'éducation*. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches (non publiée). Université de Provence.