



HAL
open science

Entre enjeux individuels et collectifs : repenser le développement du pouvoir d’agir des professionnels dans les dispositifs d’éducation et de formation

Eric Flavier

► To cite this version:

Eric Flavier. Entre enjeux individuels et collectifs : repenser le développement du pouvoir d’agir des professionnels dans les dispositifs d’éducation et de formation. Education. Université de Strasbourg, 2016. tel-03616705

HAL Id: tel-03616705

<https://hal.science/tel-03616705>

Submitted on 22 Mar 2022

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.

HABILITATION A DIRIGER DES RECHERCHES

**Entre enjeux individuels et collectifs :
repenser le développement du pouvoir d'agir des professionnels
dans les dispositifs d'éducation et de formation**

Note de synthèse
présentée et soutenue le 12 décembre 2016 par

Eric FLAVIER

Ecole doctorale « Sciences humaines et sociales. Perspectives européennes » (ED 519)
Unité de recherche « Laboratoire Interuniversitaire de Sciences de l'Education et de la Communication » (LISEC – EA 2310)
Spécialité « Sciences de l'éducation » (70^{ème} section CNU)

Volume 1 / 2

Jury

Brigitte ALBERO, Professeure

Université Rennes 2 (Rapporteur)

Laurent FILLIETTAZ, Professeur

Université de Genève (Rapporteur)

Jérôme GUERIN, Professeur

Université de Bretagne Occidentale (Rapporteur)

Pascal MARQUET, Professeur

Université de Strasbourg (Garant)

Sophie MORLAIX, Professeure

Université de Bourgogne

Frédéric SAUJAT, Professeur

Aix-Marseille Université

Remerciements

Auteur de cette note de synthèse, je n'ai pourtant jamais été seul pour mener à bien ce projet. Nombreuses sont les personnes qui, de près ou de loin, y ont contribué. Qu'elles soient ici remerciées, et notamment :

Pascal Marquet pour la preuve de confiance à mon égard en acceptant d'être le garant de mon travail, ainsi que pour ses conseils réguliers, ses relectures tout au long de ce parcours ;

Jacques Méard et Françoise Bruno pour leur soutien indéfectible depuis de nombreuses années, pour tous les moments passés sur la terrasse de Saint Antonin à faire de la recherche dans un climat de convivialité et particulièrement pour leur regard à la fois bienveillant et sans concession sur l'avancée de ma note de synthèse ;

Le groupe des zinzins pour son formidable dynamisme intellectuel et l'élan qu'il m'insuffle à chacune des rencontres, l'équipe DATIEF et le groupe LDS avec qui j'ai réellement adopté une démarche de recherche qui associe et rapproche chercheurs et professionnels, ces mêmes professionnels qui donnent un sens à mon activité de chercheur et les étudiants dont j'encadre le travail qui me permettent de prolonger l'aventure ;

Philippe et Sylvie pour leurs relectures ;

Philippe Clermont et Céline Clément pour m'avoir « mis le pied à l'étrier » et encouragé.

Ce travail a été soutenu par le conseil scientifique de l'Université de Strasbourg qui, par l'attribution d'un semestre de « Congé pour Recherche ou Conversion Thématique », m'a permis de bénéficier de conditions favorables à la réalisation d'un tel projet.

Enfin, je ne saurais terminer cette page de remerciements sans une pensée pour Isabelle, Louis, Juliette et Etienne. Ce qui pour moi fut un challenge stimulant, exaltant, passionnant, fut également pour eux une épreuve au quotidien pour supporter mes absences et mon isolement. A chacun de mes doutes, ils ont aussi su me relancer.

Sommaire

REMERCIEMENTS	3
SOMMAIRE.....	5
AVANT-PROPOS	7
CHAPITRE 1 PARCOURS DE CHERCHEUR ET OBJETS D’ETUDE	9
1. Période 1 (1999-2002) : la découverte de la recherche en éducation et formation	10
1.1. <i>Trouver de l’étrange sans être étranger</i>	<i>10</i>
1.2. <i>Une approche énaactive, orientée activité et collaborative</i>	<i>13</i>
2. Période 2 (2003-2011) : Former à l’enseignement.....	16
2.1. <i>L’influence des contextes professionnels</i>	<i>16</i>
2.2. <i>De nouveaux objets théoriques</i>	<i>18</i>
3. Période 3 (2011-2016) : le virage de la recherche-intervention.....	21
3.1. <i>La recherche-intervention.....</i>	<i>21</i>
3.2. <i>Des obstacles théoriques et méthodologiques</i>	<i>23</i>
CHAPITRE 2 L’ACTIVITE DANS LES PRATIQUES PROFESSIONNELLES D’EDUCATION ET DE FORMATION	29
1. Travail, tâche et activité	29
2. L’intérêt du recours à l’analyse du travail en éducation et formation.....	33
3. Tâche, activité réalisée et réel de l’activité	39
4. Normes et prescriptions.....	42
5. Une activité individuelle sociale	46
5.1. <i>Sens et efficience</i>	<i>47</i>
5.2. <i>Développement du pouvoir d’agir</i>	<i>48</i>
6. Genre, style et multidimensionalité du travail	49
CHAPITRE 3 ENVIRONNEMENTS ET DISPOSITIFS DE L’ACTIVITE DES PROFESSIONNELS DE L’EDUCATION ET DE LA FORMATION.....	57
1. L’activité des professionnels de l’éducation et de la formation dans les environnements de travail	58
2. L’activité dans les dispositifs : de la structure au rhizome	62
3. Les dispositifs comme médiateurs de l’activité	66
4. Les dispositifs comme espaces de développement de l’activité	70

CHAPITRE 4 ACTIVITE COLLECTIVE ET DEVELOPPEMENT DU POUVOIR D'AGIR DES PROFESSIONNELS DE L'EDUCATION ET LA FORMATION	75
1. L'injonction au travail collectif.....	76
2. Quand le travail collectif cède la place au collectif de travail.....	82
3. Les résistances de l'activité collective aux fissures du collectif de travail	88
4. Une activité conjointe avec les apprenants	96
CHAPITRE 5 VERS LA DELIMITATION D'UN PROGRAMME DE RECHERCHE	107
1. Conceptualisation du programme de recherche	108
1.1. <i>Un développement du pouvoir d'agir multinodal.....</i>	<i>108</i>
1.2. <i>Un développement du pouvoir d'agir dans un double système de transactions..</i>	<i>111</i>
2. Mise en œuvre du programme de recherche	114
2.1. <i>Un programme de recherche à caractère technologique</i>	<i>114</i>
2.2. <i>Collaborer avec les professionnels de l'éducation et de la formation</i>	<i>115</i>
2.3. <i>S'accorder avec les professionnels de l'éducation et de la formation</i>	<i>117</i>
3. Trois axes de recherche	118
3.1. <i>AXE 1 : Le développement du pouvoir d'agir des professionnels dans les situations de travail collectif et les collectifs interprofessionnels</i>	<i>119</i>
3.2. <i>AXE 2 : Le développement du pouvoir d'agir des professionnels dans une activité conjointe.....</i>	<i>121</i>
3.3. <i>AXE 3 : Le développement du pouvoir d'agir des professionnels dans les interactions sociales.....</i>	<i>122</i>
4. Premières perspectives de recherche.....	123
4.1. <i>Prévenir le décrochage professionnel précoce des enseignants : étude du dispositif local « Aide Professionnelle Individualisée ».....</i>	<i>124</i>
4.2. <i>Développement du pouvoir d'agir des enseignants dans l'accompagnement des élèves de la voie professionnelle.....</i>	<i>126</i>
4.3. <i>L'accueil des élèves à besoin éducatif particulier, un défi majeur de l'école d'aujourd'hui. Le cas de la prise en charge des troubles du spectre de l'autisme</i>	<i>128</i>
CONCLUSION	131
BIBLIOGRAPHIE.....	133

Avant-propos

L'exercice de la note de synthèse consiste en la délimitation d'un programme de recherche original et heuristique. C'est l'ambition poursuivie par ce texte qui se nourrit de mes travaux de recherche passés et présents ainsi que des réflexions augurant les projets de demain. Depuis une quinzaine d'années, mon intérêt pour l'activité des professionnels de l'éducation et de la formation s'est progressivement enrichi, au gré de l'avancée de mes propres recherches et des collaborations avec d'autres chercheurs. Surtout des collaborations serais-je tenté d'écrire tant je suis convaincu de la plus-value apportée par le collectif dans le développement individuel. Cette conviction se retrouve également au cœur de mes objets d'études : tout au long de mon parcours j'ai porté un regard particulier sur les relations interindividuelles et sur la manière dont le sujet travaille avec et/ou pour autrui. Aussi, cette note de synthèse présente-t-elle pour fil conducteur l'idée suivante : le développement du pouvoir d'agir des professionnels de l'éducation et de la formation tient à leur capacité à exploiter les opportunités des dispositifs dans lesquels ils sont engagés afin de concilier les enjeux individuels qu'ils poursuivent et ceux collectifs des communautés de pratique dans lesquelles ils se reconnaissent.

Cette note de synthèse est structurée en cinq chapitres.

Le chapitre 1, introductif, s'efforce de rendre compte de mon parcours de recherche sans pour autant se limiter à un regard autobiographique. Ce chapitre révèle le processus de façonnage de mon parcours de recherche et en dessine la trajectoire en trois périodes significatives.

Le chapitre 2 est consacré à l'exposé des fondations de mon programme de recherche. Plus précisément, il repose sur la présentation et la justification de mes choix ontologiques, épistémologiques et théoriques ainsi que sur la définition des postulats et des concepts clés de la *CHAT* (Cultural-Historical Activity Theory) et de la clinique de l'activité. Ce chapitre sert de point d'appui à la poursuite de la réflexion en ce qu'il assoie les orientations retenues pour l'analyse de l'activité des professionnels de l'éducation et de la formation en situation de travail.

Le chapitre 3 oriente la discussion vers le concept de dispositif, terme omniprésent aujourd'hui dans les champs de l'éducation et de la formation. Il questionne également la place des professionnels dans les environnements de travail prescrits et le rôle des dispositifs dans le développement de leur pouvoir d'agir. Enfin, à partir des avancées proposées par d'autres approches (notamment l'approche sociotechnique des dispositifs), sont débattues les circonstances de l'appropriation de ces dispositifs par les professionnels en tant que ressources au développement de l'activité.

Le chapitre 4 prolonge cette réflexion en portant la focale sur la dimension collective de l'activité des acteurs de l'éducation et de la formation comme caractéristique fondamentale de l'exercice de leur métier. Ce chapitre met en exergue les tensions internes chez les professionnels induites par leur engagement concomitant dans plusieurs communautés de

pratique et pouvant aboutir à des situations d'empêchement à agir. Le développement de leur pouvoir d'agir passe alors par leur capacité à « reconstruire » une intelligibilité agrégeant l'ensemble des formes d'activités collectives dans lesquelles ils sont simultanément engagés.

Enfin, le chapitre 5 est consacré à la présentation des axes et des perspectives de recherche qui auront pour ambition, par la mise en œuvre de mon programme de recherche, de participer, en retour à son enrichissement selon un processus biphasé : le programme de recherche soutient la mise en œuvre de recherches empiriques dont la réalisation et les résultats viennent en retour questionner et enrichir le programme lui-même et suggérer de nouvelles recherches.

Les cinq chapitres de ce premier volume prennent appui sur les travaux de recherche que j'ai menés ou encadrés tout au long de mon parcours. Les données (notamment les extraits d'entretiens) sont toutes issues de ces recherches.

À cette note de synthèse est annexé un second volume présentant une sélection de textes, essentiellement des articles publiés dans des revues à comité de lecture, se rapportant aux études empiriques que j'ai réalisées et qui viennent étayer la présentation de mon programme de recherche.

Chapitre 1

Parcours de chercheur et objets d'étude

L'exercice introspectif, consistant à revenir sur son propre parcours de recherche pour ouvrir la réflexion à l'élaboration de la note de synthèse en vue de l'HDR, peut apparaître comme un passage obligé quelque peu formel et très traditionnel. Pour autant, au-delà de l'apparent conformisme, il fut pour moi un véritable exercice original, singulier et essentiel au service de l'effort de circonscription de mon travail de recherche. Penser, concevoir et défendre un programme de recherche implique en amont d'en dessiner les contours sur la base de fondations solides que sont les travaux antérieurs. L'exercice vise donc à rendre compte de la cohérence de mon parcours ou plus exactement de la manière dont il a, par chacune de ces étapes, participé à l'élaboration du programme de recherche développé dans les chapitres suivants.

Dans cet exercice introspectif, outre son caractère personnel, trois caractéristiques fortes se sont exprimées. Ainsi, ce travail est apparu, dans ses prémices, quelque peu déroutants, avant de devenir captivant et pour, à terme, se révéler indispensable dans un parcours de chercheur soucieux d'impulser une dynamique de recherche.

Comment légitimer et valoriser l'ensemble de mes travaux de recherche au service de la construction d'un tout cohérent, sédimenté, solide, convainquant ? Un premier regard, de surface, sur l'ensemble des publications scientifiques qui ont jalonné ce parcours de presque 15 ans, laisse apparaître une diversité importante dans les orientations épistémologiques et théoriques auxquelles je me suis référé. Sans être totalement exhaustif, citons l'objet théorique du cours d'action, relevant d'une anthropologie cognitive située (Theureau, 1992), l'approche historico-culturelle de l'activité (Engeström, 1999 ; 2008 ; Leontiev, 1984), la clinique de l'activité (Clot, 1999), l'ergonomie francophone (Daniellou, 1996 ; Schwartz, 2000 ; Wisner, 1995), la philosophie analytique (Wittgenstein, 1996 ; 2004), la psychodynamique du travail (Dejours, 1993). Parallèlement, de nombreux objets ont été au centre des travaux de recherche conduits sous des approches diverses : la dynamique des situations conflictuelles entre professeurs et élèves en cours d'EPS (Flavier, 2001 ; Flavier, Bertone, Hauw & Durand, 2002 ; Flavier, Bertone, Méard & Durand, 2002), l'impact formatif de l'entretien de conseil pédagogique (Flavier, 2010), les besoins de formation des enseignants des premier et second degrés dans la prise en charge en milieu ordinaire d'élèves présentant des troubles de l'autisme (Flavier & Clément, 2014), les configurations d'activité collective en classe, et notamment l'enquête collective (Veyrunes, Durny, Flavier & Durand, 2005), le façonnage de l'identité professionnelle des professeurs des écoles en fin de formation initiale (Zimmermann, Flavier & Méard, 2012 ; Zimmermann, Méard & Flavier, 2012), l'évaluation de l'efficacité des dispositifs de lutte contre le décrochage scolaire (Flavier & Moussay, 2014 ; Flavier, Moussay & Méard, 2015), la prévention du risque de décrochage professionnel (Moussay & Flavier ; 2014), les interactions d'enseignement ou de formation (Bertone, Chaliès & Flavier, 2009 ; Méard, Bertone & Flavier, 2008).

J'aurai, par la suite, l'occasion de revenir plus ou moins en détail sur chacune de ces approches et chacun de ces travaux de recherche afin de montrer leur contribution respective à la construction de ma réflexion qui a présidé au programme de recherche que je souhaite développer. Mon propos introductif présente pour seule ambition de mettre en évidence la genèse du programme de recherche constitutif de cette note de synthèse, programme de recherche qui s'est progressivement élaboré à partir d'ancrages théoriques divers. C'est en cela que, de prime abord, cet exercice introspectif a été la source d'un relatif inconfort, répondant à ce qu'aujourd'hui j'identifie comme une activité contrariée (Clot, 2008b), expression de vifs conflits intrapsychiques. Les premières semaines de ce travail de synthèse ont ainsi été marquées par le sentiment de l'existence d'un certain désordre, d'autant plus que je tentais de m'affranchir d'une étude de mon parcours selon la seule logique chronologique. Sans doute une erreur dans la mesure où la confrontation de mes dernières recherches avec les premières n'a que peu de sens : mon parcours de chercheur s'est construit selon une trajectoire évoluant de proche en proche au gré des découvertes, des collaborations ou encore des opportunités.

Poussant l'analogie de mon engagement dans cet exercice introspectif avec les postulats de la psychologie historico-culturaliste, la contrariété inhérente aux conflits intrapsychiques est porteuse d'un potentiel développement de l'activité que je comprends ici comme la capacité à comprendre mon propre parcours de recherche et à en repérer sa genèse et son évolution. S'apparentant à l'extraction de résultats dans la phase empirique d'une étude scientifique, l'émergence de cette symbiose opère un changement radical des sentiments éprouvés à l'égard de cet exercice introspectif. Il devient prenant, captivant, fascinant, suscitant curiosité et questionnement. A terme, il s'est avéré indispensable, non pour cette seule note de synthèse, mais dans la perspective de marquer par celle-ci l'accès à un nouveau palier du métier de chercheur. Un tel développement eut été impossible sans ce retour sur soi.

Trois étapes fondatrices de mon parcours de recherche se dégagent ainsi de cette analyse, chacune étant indexée à l'adoption de postulats épistémologiques et théoriques en cohérence avec ma posture de chercheur et les objets investigués.

1. Période 1 (1999-2002) : la découverte de la recherche en éducation et formation

1.1. Trouver de l'étrange sans être étranger¹

« Le savoir scientifique est un savoir qui a fait ses preuves. Les théories scientifiques sont tirées de façon rigoureuse des faits livrés par l'observation et l'expérience. Il n'y a pas de place dans la science pour les opinions personnelles, goûts et spéculations de l'imagination. La science est objective. On peut se fier au savoir scientifique parce que c'est un savoir

¹ Etudiant en thèse, soucieux de respecter les principes de la recherche, timide dans l'interprétation de mes premiers résultats ou dans les orientations à donner à mes recueils de données, j'étais alors interpellé en ces termes par mon directeur de thèse, Marc Durand. Cette phrase m'est restée, m'invitant sans cesse à ne pas me laisser convaincre par les allant-de-soi et les lieux communs.

objectivement prouvé. Ce type d'énoncés résume le point de vue commun sur ce que l'on considère aujourd'hui comme la science » (Chalmers, 1987, p. 21).

Sans être, encore aujourd'hui, en désaccord avec Chalmers – la science ayant vocation à produire des connaissances pour dépasser les croyances – ces énoncés ont été sérieusement bousculés à l'aube de mon parcours de chercheur. En effet, sans remettre en question le caractère rigoureux, nécessaire à la recherche, ils sous-entendent sans doute plus une science expérimentale, de nature quantitative, abandonnant à la rationalité et au déterminisme toute humanité, subjectivité et place du chercheur. Or, dès mes premiers pas, j'ai été amené à penser la recherche, et plus largement toute activité humaine, selon un tout autre paradigme. Cette orientation est sous-tendue à l'inscription de mon travail dans le paradigme de la cognition ou l'action située (Lave, 1988 ; Norman, 1993a ; Suchman, 1987) selon lequel l'activité humaine (donc celle des enseignants, des formateurs, mais aussi des chercheurs) est considérée comme située, c'est-à-dire comme étant singulière et indissociable de l'environnement social, culturel et matériel dans lequel elle prend forme. Cette hypothèse opère comme une révolution dans le champ des sciences cognitives. L'activité n'est plus à considérer comme une réaction à des stimuli de l'environnement, selon des programmes d'action plus ou moins préétablis sur la base de représentations du monde antérieures à l'action. A ce modèle dit de la commande, Varela (1989) oppose celui de l'autonomie postulant l'autonomie comme caractéristique fondamentale des systèmes vivants (Maturana & Varela, 1994 ; Varela, 1989). L'activité, ou plutôt le couplage structurel action-situation, peut être considérée comme une totalité dynamique qui possède des propriétés autopoïétiques (Varela, 1989).

L'appropriation de ce mode de pensée nouveau fut permise par ma participation aux séminaires de direction doctorale animés par Marc Durand. Sous son impulsion, au sein d'un groupe informellement nommé « les zinzins », furent menés à bien de nombreux travaux adoptant ces postulats, dans les domaines de l'enseignement (M. Cizeron, N. Gal-Petitfaux, J. Guerin, J. Méard, L. Ria, P. Veyrunes ou moi-même), de la formation (S. Bertone, S. Chalies, S. Leblanc, J. Trohel) ou de l'entraînement et du sport de haut niveau (D. Hauw, J. Saury, C. Sève). Les fructueux échanges à l'occasion de ces rencontres ont constitué autant d'opportunités propices au débat de nature scientifique, portant sur les objets théoriques, notamment ceux permettant d'appréhender l'activité des enseignants, des formateurs ou des entraîneurs en situation de travail ; ou sur les principes méthodologiques sous-jacents, notamment les méthodes indirectes de recueil de données sur cette activité, notamment les entretiens d'autoconfrontation.

L'adoption de ce nouveau mode de pensée implique également de faire le choix d'une recherche opposant à la démarche expérimentale une approche qualitative en contexte ordinaire. Cette recherche s'intéresse alors aux détails de l'activité, à ce qu'elle a de singulier et de particulier sans pour autant se restreindre à la seule description des faits. Pour le chercheur novice que je suis à cette époque, il s'agit d'adopter une posture curieuse à l'égard de pratiques professionnelles qui me sont plus ou moins familières. En d'autres termes, il s'agit de s'engager dans une recherche qui transforme le banal, commun et connu en un objet surprenant, inédit et personnel. L'intuition du chercheur, en ce qu'elle lui permet d'orienter

son regard, se révèle être une composante indissociable de l'activité scientifique, particulièrement dans le cadre de la recherche qualitative en éducation et formation. De même que chaque acteur construit, pas à pas, à mesure que le flux de l'action se déroule, sa réalité subjective (Watzlawick, 1988), le chercheur façonne progressivement son objet en prenant appui sur ses expériences antérieures.

Néanmoins, ne nous y trompons pas ! L'interprétation spontanée et personnelle de faits observés ne peut et ne doit pas se confondre avec une quelconque démarche scientifique. La revendication d'une contribution heuristique et pertinente à la connaissance scientifique implique certes pour le chercheur de ne pas être totalement étranger à l'objet qu'il étudie, mais également et indissociablement de s'inscrire dans un protocole méthodologique garant de la démarche scientifique. A ce propos, Van Der Maren (1995) pointe un certain nombre de risques inhérents à la recherche qualitative, non pas comme étant des limites à sa validité scientifique mais comme des conditions ou des circonstances dont le chercheur est amené à tenir compte s'il souhaite préserver ce caractère scientifique. La première d'entre elles réside dans l'observation et plus exactement dans la sélection de ce qui est observé et de ce qui ne le sera pas. Par définition, l'observation ne peut porter que sur la reconnaissance du connu. Cette limite n'est-elle pas le propre de la démarche qualitative. Ainsi, dans l'histoire de la science, il aura fallu attendre un siècle de progrès technologiques pour obtenir la preuve de l'existence des ondes gravitationnelles après qu'Albert Einstein ait avancé l'hypothèse de leur réalité en 1916 à partir de la théorie de la relativité, mais n'ait pas pu le démontrer du fait des performances insuffisantes des instruments de l'époque². Au-delà de l'exemple, l'idée forte tient dans la considération que l'on ne peut percevoir (voire comprendre et conceptualiser) que ce que les postulats théoriques et les techniques auxquels on recourt permettent de saisir et non tout ce qui est donné à voir. Or la distinction est de taille lorsque l'on s'intéresse aux pratiques d'éducation et de formation selon une conception qui accorde à la subjectivité et l'intentionnalité une place prépondérante. La vigilance induite par cet état de fait invite au recours à des méthodologies de recueil de données qui ne se limitent pas à la seule observation de l'activité par un tiers extérieur. A cette fin, l'adossement de mon travail de recherche, dès ses débuts, à des données de verbalisation *a posteriori* permet de se prémunir d'une première dérive interprétative précoce. En effet, inciter l'acteur à la description et au commentaire de son activité (notamment selon la méthode de l'autoconfrontation développée par Theureau et Jeffroy (1994) permet de saisir la partie subjective du travail humain, celle qui pour l'acteur est « *montrable, racontable et commentable par lui à tout instant de son déroulement à un observateur-interlocuteur* » (*ibid.*, p. 19). Par cela, le chercheur se donne les moyens d'accéder à cette autre réalité : celle du vécu et non celle de l'observation

² Physicien-théoricien, Albert Einstein publie au début du XX^{ème} siècle deux théories d'une rare importance : la théorie de la relativité restreinte (1905) et la théorie de la relativité générale (1915). Dans la continuité de ces travaux, il émet l'hypothèse de l'existence d'ondes gravitationnelles, c'est-à-dire l'idée selon laquelle les déformations de l'univers en un point donné provoquent des vibrations qui se propagent jusqu'à son extrémité. Sous réserve de disposer de moyens techniques suffisamment performants, ces vibrations (dites ondes gravitationnelles du fait de leur dépendance à la force de gravitation) peuvent être observées. Si Albert Einstein s'est ouvert publiquement en juin 1916 de cette hypothèse, ce n'est que le 14 septembre 2015 qu'elles ont été détectées pour la première fois par l'équipe LIGO (Abbott, B.P. et al. (LIGO Scientific Collaboration and Virgo Collaboration) (2016). Observation of Gravitational Waves from a Binary Black Hole Merger. *Physical Review Letters*, 116, 061102, published 11 February 2016. DOI: 10.1103/PhysRevLett.116.061102).

extrinsèque, fusse-t-elle outillée et l'œuvre d'un chercheur connaissant l'activité étudiée. Ainsi, les recherches que j'ai entreprises accordent un primat à l'intrinsèque, en faisant des verbalisations *a posteriori* le principal matériau de la recherche, mais aucunement une exclusivité, les relances du chercheur lors des autoconfrontations portant tout autant sur les dires précédents de l'acteur que sur les images vidéos supports à l'entretien.

Cette question des méthodes se heurte également à la volonté d'appréhender la complexité des situations étudiées. Dans quelle mesure est-il possible de saisir mais surtout de rendre compte de toute la complexité des situations ? A l'évidence, on ne saurait tout dire d'une situation. Je défends par ailleurs l'idée selon laquelle cette quête de l'exhaustivité n'est ni nécessaire ni utile. Repérer ce qui échappe à l'acteur dans le flux de son action ne présente qu'un intérêt limité à la compréhension de « ce qu'il a fait ». Circonscrire l'étude à « ce qui est significatif » pour lui, et que l'on peut identifier par le traitement des données de verbalisation *a posteriori*, apparaît comme une solution pertinente en ce qu'elle n'impute pas au chercheur la responsabilité de choisir le périmètre de ce qu'il est nécessaire ou non de prendre en compte dans l'analyse. La référence à une catégorisation indigène de l'activité relève une fois encore de la primauté à l'intrinsèque sur l'extrinsèque. Ce faisant, la subjectivité de l'acteur s'impose à la subjectivité du chercheur dans la description et la compréhension des pratiques d'éducation et de formation.

Ainsi, l'une des principales idées que je retiens de mes premiers pas dans la recherche réside dans cette curiosité à l'égard des faits qui sont livrés à l'observation et l'analyse. Etablir des hypothèses, ou plus exactement définir des « question de recherche » ne se confond pas avec l'énoncé de certitudes ou pire de connaissances, mais réside bien dans la suspicion que le cours des choses peut s'envisager de telle ou telle manière. En d'autres termes, il ne s'agit pas d'écrire les résultats avant l'aboutissement de la phase empirique de la recherche. Si la reproductibilité de l'étude et la réfutabilité des hypothèses peuvent être compris comme des critères de scientificité, alors nul ne peut prétendre à la production scientifique sans s'être confronté à cette épreuve, invitant ainsi le chercheur à une certaine prudence et à la construction d'un équilibre fragile entre d'une part la prise de distance nécessaire à la clairvoyance et la relative neutralité scientifique et d'autre part l'intuition et l'engagement propres à la marque du chercheur dans son travail.

1.2. Une approche éactive, orientée activité et collaborative

Sous l'impulsion de Marc Durand, mon directeur de thèse, j'ai engagé un travail de recherche portant sur l'étude des situations conflictuelles entre professeurs et élèves durant les cours d'EPS (Flavier, 2001). Plus que la spécificité disciplinaire de l'enseignement de l'éducation physique, mon sujet me conduit à interroger la dynamique de ces situations, notamment dans l'interaction des acteurs entre eux et avec leur environnement. Cette orientation est inhérente aux choix épistémologiques qui ont guidé cette première période de mon parcours de recherche, et qui pour certains d'entre eux demeurent encore.

Le temps scolaire, tant de l'enseignant que de l'élève, est organisé avec une grande régularité que l'on retrouve sur au moins deux niveaux de structuration (Durand, 2001). Au niveau macro, cette régularité est repérable dans l'enchaînement des séquences d'enseignement. A

titre d'exemple, l'emploi du temps hebdomadaire de l'élève reste identique tout au long de l'année. Au niveau méso, la dynamique propre de chaque leçon présente également des signes de redondance : les routines de fonctionnement, les débuts de cours ou encore la manière dont chaque enseignant dispense son cours ou interroge les élèves en constituent quelques illustrations. Cette relative stabilité des niveaux macro et méso participe de la régulation de la vie de la classe, intégrant même les incidents disciplinaires qui surviennent toutes les trois à quatre minutes de leçon (Pieron, 1993) et dont seulement quelques-uns donnent lieu à des altercations de type conflictuel entre enseignants et élèves. L'étude approfondie de ces dernières révèle également l'existence d'une dynamique plus ou moins récurrente dans leur déroulement ainsi que des caractéristiques typiques de l'action des enseignants et des élèves (Flavier, 2001). Pour autant, la mise en exergue des préoccupations qui les animent à ces moments-là (Flavier, Bertone, Méard & Durand, 2002) et des significations qu'ils accordent aux situations dans lesquelles ils sont engagés (Flavier, Bertone, Hauw & Durand, 2002) rend compte d'une dynamique de l'action complexe et singulière. Aussi, considérant avec Suchman (1987) le caractère fondamentalement adaptatif et improvisé de l'action, une analyse à un grain fin devient-elle indispensable pour appréhender la dynamique des situations conflictuelles en classe opposant enseignants et élèves. Nombreux sont les travaux se revendiquant du paradigme de l'action (ou cognition) située dans les domaines de l'enseignement, de l'apprentissage ou de la formation (Durand & Arzel, 2002 ; Gal-Petitfaux & Durand, 2001 ; Ria, Seve, Durand & Bertone, 2004 ; Veyrunes, 2004) ont montré toute l'importance de considérer ces significations personnelles et singulières qu'une analyse de surface est incapable d'appréhender.

Ainsi, pour Maturana et Varela (1994), l'action s'apparente à une organisation émergente, chaque fois nouvelle, reposant sur les propriétés auto-poïétiques des systèmes vivants. Selon ce paradigme de l'énaction (Varela, 1989), l'enjeu de la recherche n'est plus alors de viser l'identification de connaissances préexistantes à l'action et qui permettraient à l'acteur d'agir à partir de leur convocation mais de s'attacher à comprendre les processus complexes de la dynamique de l'action à l'instant t de son déroulement. L'environnement objectif de l'acteur, c'est-à-dire une sorte de « déjà-là » compte moins que la manière dont il est, ou non, perçu et mobilisé par l'acteur dans la réalisation de son action. En d'autres termes, le monde n'existe pas de la même manière pour tous, fussent les acteurs réunis dans un même contexte. Chaque individu construit « son monde propre » (Von Uexküll, 1965) à partir des significations qu'il attribue au contexte ou plus exactement aux éléments du contexte avec lesquels il interagit selon une relation asymétrique. Contrairement aux postulats traditionnels du modèle de la commande (Varela, 1989), cette conception de l'action implique de réfuter l'idée selon laquelle l'acteur subit des stimuli externes agissant comme des prescriptions. A l'inverse, il s'agit de penser cette action comme une émergence en interaction permanente avec la situation, c'est-à-dire le monde signifiant propre à l'acteur.

Dans ce rapport au monde, si l'on considère que l'activité se transforme en permanence, au fur et à mesure de son déroulement, le poids de l'expérience apparaît loin d'être anodin. Cœur de l'analyse, le « *couplage structurel* [action-situation] *et son historicité* » (Varela, 1989, p. 112) révèlent ainsi les marques des expériences antérieures (c'est-à-dire des couplages

antérieurs) et la manière dont elles pèsent sur l'action présente qui à son tour participe, pour partie, de la détermination des actions à venir. Autrement dit, toute action s'inscrit dans un processus complexe visant à renforcer ou atténuer la validité des connaissances précédemment construites, voire à en construire de nouvelles. Réfutant toute mécanicité, le paradigme de l'énaction repose sur le processus de typicalisation (Rosch, 1978 ; Theureau, 1992 ; Varela, Thompson & Rosch, 1993). Au cours de chacune de ses expériences, l'acteur identifie des caractéristiques typiques propres à chaque situation, ce qui constitue en quelque sorte une trace des expériences vécues sous la forme de catégorisations indigènes et plus ou moins personnelles. L'expérience (au sens de la somme des expériences singulières vécues) constitue alors une forme d'enrichissement continu de ce processus sur la base de la diversité des occurrences qui viennent renforcer ou atténuer la validité des types préalablement construits. C'est ce processus qui permet à un joueur d'échec expérimenté de reconnaître la configuration de jeu d'une partie en cours et de pouvoir la poursuivre sans en avoir vu le début. Rapporté à la compréhension des situations d'enseignement, ce processus permet de s'affranchir de la distinction, souvent dichotomique, entre les modes d'agir des experts et des novices (pour une synthèse, voir Durand, 1996) et laisse entrevoir de nouvelles opportunités pour la formation des enseignants reposant sur « *des artefacts potentiellement signifiants pour les formés* » (Leblanc *et al.*, 2008, p. 64).

Si l'activité peut être appréhendée comme un « *système émergent in situ de la dynamique des interactions* » (Conein & Jacopin, 1994, p. 476), ces interactions ne se limitent pas au domaine du privé, c'est-à-dire de l'ordre des interactions de l'acteur avec son environnement : elles sont également sociales du fait de l'inscription culturelle de l'action. Au-delà du caractère fondamental des significations individuelles dans la compréhension de l'activité, rien ne ressemble plus à l'activité d'un enseignant que celle d'un autre enseignant. Dépasant l'adage, cela signifie qu'il est possible de repérer dans l'activité de chaque enseignant les traits de son appartenance culturelle à une communauté de pratique (Lave & Wenger, 1991 ; Wenger, 1998). A ce propos, dans une approche conceptuelle empruntée à la clinique de l'activité (Clot, 1999 ; 2008b), Zimmermann (2013) a montré comment les enseignants novices façonnent leur identité professionnelle à la croisée d'une manière personnelle de réaliser le métier et du respect des normes et des us et coutumes de la profession.

Cette conception de l'activité humaine, appréhendée à partir de mes travaux portant sur l'étude des situations conflictuelles entre enseignants et élèves, s'est progressivement faite mienne, au gré de l'appropriation des postulats exposés ci-dessus. On l'aura compris, ces recherches ne pouvaient se satisfaire d'un modèle d'analyse n'accordant pas un statut prééminent à l'étude du cas et à son idiosyncrasie, relevant d'une approche que l'on peut qualifier « d'orientée activité ». Une telle posture ne va pas sans poser de question quant aux finalités poursuivies par cette activité de recherche. En l'occurrence, il s'agissait d'inscrire mon travail de thèse dans un programme de recherche technologique ayant pour ambition de contribuer à alimenter les cursus de formation professionnelle des enseignants. A cette fin, le chapitre conclusif de ma thèse présente une section intitulée « *Propositions pour une formation des enseignants à la gestion des conflits* » (Flavier, 2001, p. 218-224) et a donné lieu à la conception d'un document vidéo de formation (Flavier & Méard, 2002). De même,

les recherches réalisées dans la continuité de ce travail doctoral au sein du GREFEP (IUFM d'Alsace, 2003-2008) ont abouti à la rédaction d'un ouvrage collectif à destination des enseignants et des formateurs (Flavier, Lauer & Vigneron, 2009)³.

Cette relation étroite de la recherche avec le monde professionnel s'exprime également dans les rapports entretenus avec les participants qui sont d'abord des professionnels de l'enseignement, de l'éducation ou de la formation. Je me revendique, dès le début, d'une démarche collaborative entre chercheurs et praticiens (Desgagné, 1997; Desgagné, Bednarz, Lebus, Poirier & Couture, 2001). Une telle posture implique de considérer la recherche comme un projet d'aide et de développement de l'activité professionnelle des acteurs en direction et avec qui elle est réalisée. Ainsi, « *ce qui est privilégié, c'est la construction de sens entre les acteurs d'un contexte... L'analyse qualitative engage le chercheur dans une démarche d'interprétation des significations que ces acteurs construisent autour d'un phénomène lié à leur activité et qui fait l'objet de la recherche. L'approche collaborative met en évidence le caractère co-construit de ce sens* » (Desgagné, 1997, p. 386). Cette position est proche de celle développée par Veyrunes, Bertone et Durand (2003) pour qui la recherche implique une demande de recherche et une contractualisation des conditions de la collaboration, une restitution des données à l'attention des participants ou encore l'engagement des chercheurs dans une posture de formateur et d'aide aux participants.

2. Période 2 (2003-2011) : Former à l'enseignement

2.1. L'influence des contextes professionnels

L'immédiat « après-thèse » est marqué, selon une certaine logique inhérente à la mobilité induite par l'obtention d'un poste de maître de conférences à l'IUFM (aujourd'hui ESPE) de Strasbourg, par deux changements notables de mon contexte d'exercice professionnel : une redéfinition de la nature des mes interventions en formation et une inflexion de mes travaux de recherche en adéquation avec ces nouvelles missions.

Avec ma prise de fonction à l'IUFM d'Alsace, sur un poste de maître de conférences en STAPS, mes missions s'orientent vers la formation professionnelle des enseignants autour de deux axes : la formation spécifique des enseignants d'Education Physique et Sportive (EPS) et la formation transversale et pluridisciplinaire des enseignants du second degré. Cette activité de formation suscite de nouvelles préoccupations. Comment définir la professionnalité du formateur universitaire dans les cursus de formation des enseignants ? Comment réaliser le métier de formateur, dans ce qu'il a de singulier, mais également dans son articulation avec les autres acteurs de la formation, notamment les « formateurs de terrain »⁴ ? Ces questions se

³ Cette préoccupation, insufflée par le groupe des « Zinzins » au cours de mes années doctorales, s'est progressivement renforcée au point de devenir aujourd'hui l'un des moteurs de mon engagement dans la recherche. Au cours de mon parcours, j'ai toujours eu le souci de concilier publications scientifiques et publications dites de vulgarisation ou professionnelles (enseignement ou formation).

⁴ J'utilise ici cette expression pour marquer la différence entre d'une part le formateur universitaire, qui réalise des visites ponctuelles en établissement scolaire en complément de ses interventions en centre de formation et d'autre part le formateur « de terrain », enseignant qui continue à intervenir dans les classes et qui est nommé

posent avec autant d'acuité que les similitudes entre les expériences vécues par les enseignants en formation et mes propres expériences professionnelles sont fortes. Il s'agit en effet pour moi de faire apprendre un métier tout en apprenant mon propre métier de formateur. Dès lors un questionnement lancinant revient sans cesse : comment s'inscrire et trouver ma place dans des dispositifs de formation établis au sein de l'IUFM d'Alsace tout en me les appropriant afin d'y intervenir efficacement. L'activité contrariée et empêchée (Clot, 1995 ; 1997b) qui émane de ces situations, les conflits intrapsychiques qu'elles génèrent me guident vers la définition de nouveaux objets d'études pour trouver dans la recherche les réponses aux questions professionnelles que je me pose.

Parallèlement, mon activité de recherche se déploie au sein de trois groupements de recherche. Localement, je prends la direction du GREFEP⁵ (Groupe de REcherche et Formation en Education Physique) en septembre 2003 pour impulser un projet de recherche portant sur la prévention et la gestion des conflits en cours d'éducation physique et sportive. En collaboration avec le CREEC (l'équipe d'accueil de l'UFRSTAPS de Strasbourg à laquelle il est rattaché) et porté par l'IUFM d'Alsace, ces recherches aboutissent à la publication d'un ouvrage collectif associant un chercheur et des enseignants du 2nd degré (Michel Lauer et Michel Vigneron).

A cette période, mon activité de recherche se déploie également au sein de deux contrats ERTE successifs : ERTE GRIFEN⁶ (Groupe de Recherche Interdisciplinaire sur la Formation des Enseignants Novices) de 2003 à 2007, puis l'ERTE DATIEF (Développement de l'Activité, Travail et Identité des Enseignants en Formation) de 2008 à 2011. Ces deux équipes ont été portées par l'IUFM de Nice et m'ont permis de nouer des collaborations durables avec des enseignants-chercheurs associés à ces projets (notamment, Stefano Bertone, Sébastien Chalies et Jacques Méard), ainsi que des enseignants des 1^{er} et 2nd degré (Françoise Bruno-Méard, Solange Cartaut, Jacques De Nadai, Michel Langevin, David Sette).

Ces trois entités ont en commun de revendiquer des recherches qui se veulent au service des praticiens et des professionnels, c'est-à-dire qui présentent des répercussions concrètes, et plus ou moins immédiates, sur les pratiques d'enseignement, d'éducation ou de formation et qui participent ainsi au développement du pouvoir d'agir des acteurs (Clot, 2008b). Elles partagent ainsi l'inscription dans une approche collaborative entre chercheurs et praticiens (Desgagné, 1997; Desgagné, Bednarz, Lebus, Poirier, & Couture, 2001) telle que décrite précédemment, renforçant ainsi la proximité entre mon questionnement professionnel de formateur et les réponses potentielles que la recherche peut y apporter.

pour une année pour accompagner l'entrée dans le métier des enseignants stagiaires. Ils sont appelés « conseillers pédagogiques » dans le second degré.

⁵ Ce groupe de recherche-formation, interne à l'IUFM d'Alsace était composé d'enseignants-chercheurs, de formateurs et d'enseignants d'EPS. Il était une illustration d'une collaboration inter catégorielle possible autour d'objets professionnels devenant des objets de recherche.

⁶ Le GRIFEN (puis DATIEF) était un groupe reconnu sous le statut d'ERTE (Equipe de Recherche Technologique éducation) réunissant chercheurs et professionnels animés par le souci d'éclairer par la recherche des questions inhérentes à des obstacles et défis professionnels.

Dans ce contexte, en rapport avec ce double positionnement de formateur et de chercheur, mes travaux de recherche au cours de cette période ont pour objet l'étude des dispositifs de formation et leur efficacité à soutenir le développement professionnel des enseignants novices (notamment l'appréciation des conditions de l'efficacité du conseil pédagogique, de la supervision et de la co-formation) ainsi que la perspective de promouvoir la proposition d'outils de formation.

Plus précisément, deux axes de recherche se dégagent. Le premier, dont j'ai assuré, selon les périodes, la responsabilité ou la co-responsabilité avec Jacques Méard, s'intéresse à la dynamique des interactions situées en classe en relation avec les actions possibles à réaliser par l'enseignant. Dans le contexte de la classe, l'activité peut être qualifiée de laborieuse, contrariée, amenant ainsi l'enseignant novice à « prendre sur soi », ne parvenant pas toujours à réaliser ce qu'il a pourtant considéré comme adéquat, opportun voire nécessaire. Un tel état de fait s'observe particulièrement dans les situations d'enseignement dites difficiles, lors des transactions à propos des règles de la classe, ou encore lors des conflits en classe quand l'enseignant cohabite en classe avec des élèves incivils (Flavier, 2003 ; Méard, Bertone & Flavier, 2008 ; Moussay, Flavier, Zimmermann & Meard, 2011). Ces travaux visent ainsi à comprendre le développement de l'activité de l'enseignant novice en rapport avec celui de l'activité de l'élève. Le deuxième axe appréhende plus spécifiquement la relation de formation entre l'enseignant novice et le formateur à partir de l'analyse des interactions à propos du travail réalisé en classe par l'enseignant novice (par exemple lors des entretiens de formation post-visite). Les recherches menées ont montré notamment que le développement du pouvoir d'analyse de sa propre activité par l'enseignant novice est indexé aux circonstances du travail réalisé évoquées lors de l'entretien de formation (Flavier, 2010). Deux conditions s'avèrent élémentaires pour permettre la construction du lien de signification des concepts professionnels entre les situations de classe et celles de formation : un accord sur l'identification et la dénomination de l'action et l'établissement d'un « étalon » pour juger. Réciproquement, le développement du pouvoir d'agir en classe de l'enseignant novice est indexé aux propositions d'actions alternatives lors de l'entretien de formation, c'est-à-dire, lorsque le formateur « force » la construction d'un accord sur les concepts discutés, notamment par l'illustration de manières de faire. Ces résultats permettent ainsi de dépasser, par la proposition de modalités de formation innovantes (Bertone, Chaliès & Flavier, 2009 ; Chaliès, Bertone, Flavier & Durand, 2008 ; Chaliès, Flavier & Bertone, 2007), le constat trop souvent fait selon lequel les actions professionnelles envisagées en situation de formation sont souvent en décalage avec les préoccupations des enseignants novices dans l'action en classe et avec les ressources dont ils disposent.

2.2. De nouveaux objets théoriques

L'influence de ce nouveau contexte professionnel opère également dans les orientations théoriques retenues pour réaliser ces travaux de recherche. En plaçant au centre de mes préoccupations la question de l'apprentissage d'un métier et surtout du développement professionnel de l'enseignant novice dans un contexte de formation, le recours à une théorie de l'activité permettant d'appréhender tant le caractère local et situé de son activité que son héritage historico-culturel s'est imposé (Clot, 1999 ; Leontiev, 1984 ; Vygotski, 1934/1997).

En d'autres termes, cette approche postule que l'action en classe de l'enseignant (ou celle du formateur en situation de formation) se déploie à l'intersection de l'activité propre du sujet et de celles des autres à propos du même objet, c'est-à-dire que cette action se trouve « sous la pression » des occupations sociales de l'acteur, l'empêchant de totalement s'affranchir de l'activité d'autrui (Clot, 1999). Selon cette conception, il apparaît nécessaire d'inscrire l'étude des situations concrètes de travail dans la logique des acteurs eux-mêmes, dans la transformation de leurs pratiques que la recherche est censée provoquer en référence au postulat du « transformer pour comprendre » (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2001).

Complémentairement, la focalisation sur les transactions en classe et les interactions de formation m'a amené à envisager une conceptualisation théorique de ces objets de communication permettant par son énonciation de faire le lien entre d'une part l'action réalisée et d'autre part les motifs d'agir de l'acteur. Ainsi, selon Ricoeur, « *chaque individu motive son action par des symboles et des valeurs qui n'expriment plus seulement des caractères de désirabilité privés rendus publics (motifs), mais des règles elles-mêmes publiques. Il en est ainsi de l'action comme du langage (...). L'action sensée est, d'une manière ou d'une autre, gouvernée par des règles* » (Ricoeur, 1986, p. 271). Cette association est identifiée par l'auteur comme le concept de raisonnement pratique permettant de rendre compte de la construction du sens de l'action à partir du repérage de l'interprétation que fait l'acteur des règles négociées qui régissent ses interactions avec autrui. Dès lors, dans mes travaux de recherche, il s'agira de repérer les règles et raisonnements pratiques pour comprendre les transactions enseignant-élèves ou les interactions de formation. A ce stade de la réflexion, il convient de distinguer dans ces énoncés, ceux qui relèvent d'une action de formation (faire apprendre les règles du métier enseignant à un enseignant novice en situation de formation) de ceux qui relèvent d'une action d'enseignement (réaliser en classe les actions inhérentes aux règles du métier enseignant précédemment acquises). Ainsi, en situation de travail en classe, ces règles de métier (Cru, 1995) prennent, pour l'enseignant novice, le statut de prescription en ce qu'elles ont été énoncées par une autorité reconnue, ici le formateur (Daniellou, 1996). Or, comme j'ai pu le souligner plus haut, le novice ne peut se défaire totalement de l'autrui formateur lors de son action en classe, ces énoncés ayant une dimension doublement sociale (Clot, 1999 ; Todorov, 1981), c'est-à-dire tout à la fois adressés à des interlocuteurs présents (ici, les élèves) et à des « sur destinataires » (ici la communauté professionnelle des enseignants et le formateur, autorité reconnue).

Ainsi, les travaux de recherche conduits au cours de cette période ont emprunté ce double éclairage épistémologique, à savoir une approche fondée sur une théorie historico-culturelle de l'activité (Clot, 1999 ; Leontiev, 1984 ; Vygotski, 1934/1997) ainsi que sur une théorie de l'action collective ou régie par des règles (Ricoeur, 1986 ; Searle, 1995 ; Williams, 2002 ; Wittgenstein, 1996 ; 2004)⁷. Si le détour par la philosophie analytique de Wittgenstein ne fut que de brève durée, préférant développer, en collaboration avec Jacques Méard, un cadre théorique articulant une théorie de l'activité et une psychologie historico-culturaliste, je retiens surtout de cette période les enseignements qu'elle a pu m'apporter dans la conception

⁷ Dans les chapitres 2, 3 et 4 de la présente note de synthèse, je reviendrai plus en détail sur les options épistémologiques et théoriques esquissées brièvement dans ce chapitre introductif.

de la recherche que je souhaite désormais défendre. En effet, cette période dans mon parcours de recherche fut animée de vifs débats au cours des deux contrats ERTe au sujet de la place et du statut des postulats théoriques dans la recherche. Schématiquement, deux positions s'opposent : l'une visant à préserver les postulats théoriques, l'autre cherchant à les discuter. Selon un premier point de vue, un programme de recherche scientifique, au sens de Lakatos (1994) peut être envisagé comme une structure à deux niveaux. Le premier correspond à un noyau dur de postulats, en nombre restreint et assis au plan scientifique. Ce noyau dur est déclaré intouchable, c'est-à-dire que la recherche n'a pas vocation à tester la validité de ces postulats, ces derniers étant admis par le chercheur. Le second niveau est constitué d'un certain nombre d'hypothèses dites auxiliaires portant sur l'objet d'étude ; ces dernières sont alors soumises à l'épreuve de la réfutabilité. Les résultats de la recherche peuvent conduire aussi bien à la validation qu'à l'invalidation des hypothèses auxiliaires sans pour autant mettre à mal le noyau dur des postulats théoriques initiaux. Selon un autre point de vue, la protection des postulats théoriques n'est pas requise. Au fil de la recherche et des défis théoriques qu'elle impose pour répondre aux questions de recherche, les postulats théoriques initiaux peuvent être enrichis par le recours à d'autres concepts théoriques. L'enjeu épistémologique devient alors celui de conserver la cohérence du cadre théorique composite ainsi élaboré. En cela, on se rapproche, dans une certaine mesure, de ce que l'on pourrait identifier comme une posture de recherche multiréférenciée (Gibbons *et al.*, 1994).

Si l'existence d'un noyau dur de postulats théoriques offre une certaine sécurité dans l'élaboration d'un programme de recherche et plus largement dans la démarche de recherche, son caractère inattaquable et sa préservation à l'épreuve de la réfutabilité m'interpelle. Cela présente à mes yeux un risque de sclérose dans les développements théoriques envisageables à court terme pour résoudre les questions posées par les obstacles auxquels la recherche pourrait se trouver confrontée. D'un côté, ce noyau dur permet effectivement de dépasser ces obstacles, mais à mon sens, il ne permet pas de répondre aux enjeux sous-jacents inhérents aux difficultés rencontrées. Ce noyau dur offre une opportunité, non négligeable, de poursuivre l'entreprise de recherche en ce qu'il permet de « contourner » ces nouveaux obstacles, mais il n'autorise que faiblement l'introduction de nouveaux concepts, leur nombre étant par définition restreint, qui pourraient s'avérer heuristique. D'un autre côté, les dangers propres à la multiréférenciation sont de deux ordres : d'une part le risque d'égarement et de perte de cohérence par l'association de concepts théoriques qui *a priori* ne sont pas forcément compatibles et d'autre part le risque d'un accroissement sans fin de la complexité, au point de devenir peu lisible, du fait de la multiplicité des concepts dès lors qu'un nouveau défi se présente.

Mes premières années dans la recherche ont été fortement marquées par l'inscription de mes travaux dans une option proche de celle de Lakatos (1994) puis reprise par Theureau (2006). Cette orientation de la recherche a été bousculée et discutée aux cours de cette « période niçoise ». Aujourd'hui, le centre de gravité de mes recherches tend doucement à se déplacer du côté de cette seconde orientation, avec toutefois le souci de préserver une cohérence théorique forte afin de me prémunir des risques d'éparpillement évoqués ci-dessus.

3. Période 3 (2011-2016) : le virage de la recherche-intervention

3.1. La recherche-intervention

En 2011, dans le cadre du DATIEF et sous la coordination de Jacques Méard, est déposé et retenu un projet de recherche en réponse à l'appel à projet de la Fondation de France « Aïdons tous les collégiens à réussir ! ». C'est un groupe composite qui se saisit de cette recherche, associant des chercheurs (Alessandro Bergamaschi, Carole Calistri, Jacques Méard, Sylvie Moussay et moi-même), des doctorants (Françoise Bruno, Mélissa Dir, Philippe Zimmermann) et des professionnels de l'éducation et/ou de la formation, dont certains sont engagés dans un Master 2 (Marc Bérenguier, Annie Blanc, Catherine Chalfine, Odile Deshors, Claire Evangelista, Eric Pécout, Laure Watelain).

Les ambitions affichées poursuivent un double objectif théorique et développemental. D'une part, au plan théorique, il s'agit de contribuer à une connaissance des processus de transformation des pratiques professionnelles et de développement du pouvoir d'agir des professionnels au service de la lutte contre le décrochage scolaire. D'autre part, ce travail s'inscrit dans une démarche de recherche-intervention et revendique ainsi un accompagnement des professionnels dans l'évolution de leurs pratiques et la conception de dispositifs de lutte contre le décrochage scolaire. Ma participation à ce projet de recherche marque une inflexion de mes travaux vers la recherche-intervention (Clot, 2008b) empruntant ses postulats à la clinique de l'activité (Clot, 1999 ; 2008b ; Clot & Faïta, 2000 ; Yvon 2001) et à l'ergonomie francophone (Daniellou, 1996 ; Leplat, 1997 ; Schwartz, 2000 ; Wisner, 1995).

L'adoption de cette conception implique l'adhésion d'une certaine antériorité de l'intervention sur la recherche, donnant ainsi tout son sens à la formule emblématique d'une approche en clinique de l'activité : « transformer pour comprendre ». Pour être précis, du point de vue du chercheur, cette antériorité n'est pas toujours strictement respectée dans la mesure où des allers-retours peuvent être envisagés entre les deux « temps » que sont l'intervention et la recherche, s'articulant tous deux autour de la centration sur la transformation de l'activité tout au long de la démarche, en qualité d'objet et de méthode. Elle est d'abord objet lors du premier temps, c'est-à-dire celui de l'intervention, qui vise à accompagner les professionnels dans la revitalisation de leurs pratiques professionnelles et le développement de leur pouvoir d'agir. A cette fin, la démarche implique de s'associer véritablement aux professionnels au point de constituer avec eux un milieu associé à la recherche (Clot & Faïta, 2000) et de délimiter la ou les questions problématiques qui seront appréhendées par l'intervention. En soi, cette intervention vise à provoquer du mouvement dans les pratiques professionnelles, c'est-à-dire qu'elle a pour finalité d'engendrer un accroissement du pouvoir d'agir. Complémentairement, le second volet réside dans la recherche à proprement parler qui fait de la transformation de l'activité la méthode pour la comprendre. Les données issues de l'intervention sont alors analysées selon les principes méthodologiques de la clinique de l'activité pour produire de la connaissance sur ce processus de développement professionnel et les circonstances qui l'entourent.

Ce lien étroit entre intervention et recherche est défendu par Clot (2008b) qui souligne que l'on « ne peut pas étudier « en chambre » le développement, ses impasses, ses conflits, ses bifurcations, ses arrêts, ses reprises inattendues, son inachèvement foncier. S'occuper sur le terrain du développement sans « arrière-pensée » de recherche est donc précieux pour multiplier et tester les possibles, pousser le réel dans ses retranchements, finalement chercher les limites de l'action pour les faire reculer » (ibid., p. 69).

Dans l'opérationnalisation de cette démarche, mon travail s'inspire également des propositions de Yrjö Engeström. Plus précisément, ce chercheur finlandais spécialiste des théories de l'activité a développé une démarche d'intervention et d'accompagnement des professionnels baptisée « Laboratoire du changement » (Engeström, 2011 ; Engeström & Sannino, 2013 ; Sannino, 2011). Cette démarche « radicalement différentes des interventions linéaires standard visant des objectifs déterminés à l'avance par les interventionnistes » (Engeström & Sannino, 2013, p. 9) combine également la double perspective d'une transformation de l'activité des professionnels et d'une exploitation des données ainsi recueillies à des fins de recherche.

A ce jour, une part importante de mon travail de recherche s'inscrit dans ces démarches mixtes, associant intervention et recherche. C'est notamment le cas dans le cadre du partenariat établi entre le LISEC et un lycée professionnel alsacien⁸ visant le développement d'un « modèle de recherche-formation ». Derrière ce terme, se cachent deux objectifs. Le premier, à court-moyen terme, consiste en une analyse des dispositifs de lutte contre le décrochage scolaire en vigueur dans l'établissement et l'accompagnement des professionnels dans l'appropriation de ces dispositifs, notamment afin de favoriser le développement des compétences professionnelles des acteurs de la communauté éducative engagés dans les différentes actions. Ce premier objectif, s'il est adossé à une démarche de recherche et tenu par des postulats théoriques relève essentiellement d'un enjeu d'intervention dans un milieu professionnel reposant sur une collaboration praticien-chercheur comme j'ai pu l'évoquer précédemment. A plus long terme, le travail réalisé au sein de l'établissement scolaire vise à participer à une meilleure compréhension du processus de décrochage scolaire et plus encore des leviers propices à endiguer ce phénomène complexe et à disposition des professionnels. Dans le prolongement de cet effort de formalisation et de théorisation, l'irrigation des cursus de formation initiale ou continue apparaît comme une finalité de cette collaboration. Dans cette perspective, le « détour » par l'analyse scientifique est nécessaire. D'abord pour apporter des réponses aux questions de recherche, en l'occurrence valider les circonstances propices au gain d'efficacité de l'activité des enseignants et à la construction du sens de leur intervention (efficacité et sens sont à comprendre au sens de Leontiev, 1984). Ensuite pour proposer des préconisations à des fins de formation, notamment dans le développement d'une certaine autonomisation des équipes éducatives dans les établissements. En effet, le modèle de la recherche intervention présente comme limite une relative lourdeur et donc la difficulté, voire l'impossibilité, d'accompagner toutes les équipes éducatives. Aussi semble-t-il nécessaire de

⁸ « La lutte contre le décrochage scolaire en lycée professionnel ». Convention tripartite entre le Rectorat de l'Académie de STRASBOURG, l'Université de Haute-Alsace (représentée par le LISEC), le lycée Ettore Bugatti d'Illzach.

penser, dans le temps de la recherche, la formulation de conclusions pouvant être ré exploitées, par les professionnels, en dehors de l'accompagnement par une équipe de recherche.

En dépit de cette limite, on retrouve dans ces différentes ambitions, une certaine analogie avec d'autres travaux réalisés dans les domaines de l'éducation, de l'enseignement ou de la formation. Le programme de recherche technologique en formation d'adulte proposé par Durand (2008) repose également sur une double perspective de recherche : l'une empirique à partir de l'analyse de l'activité de formation, l'autre technologique par le truchement de « *la conception d'artefacts visant à l'apprentissage/développement* » (*ibid.* p. 97). De même, Leblanc *et al.* (2008) s'appuient sur leurs travaux menés dans le paradigme de l'éducation pour suggérer une indexation de la conception des situations de formation aux pratiques cibles. Selon eux, cette conception s'apparente à « *un processus itératif ancré dans le contexte réel de la formation et du travail enseignant qui permettrait de construire à partir d'une meilleure connaissance de l'activité des différents acteurs un ensemble de possibles plus en phase avec leurs préoccupations. Cette démarche de formation est nécessairement interactive ; elle amène à reconsidérer les rôles du formateur et des formés* » (*ibid.* p. 68). Enfin, dans le même ordre d'idée, on peut noter les travaux de Durand, de Saint-Georges et Meuwly-Bonte (2006) qui plaident pour une conception « orientée activité » de la formation professionnelle d'adulte. Néanmoins, ces travaux ne revendiquent pas, comme j'ai pu le faire en faisant mienne la démarche de recherche intervention, une séparation relativement nette de ces deux temps, ni l'antériorité de l'intervention à la formation. Toutefois, l'ensemble de ces travaux convergent vers deux idées. D'une part, il est important, sinon nécessaire, de s'adosser à une connaissance fine de l'activité professionnelle cible pour penser et concevoir une formation visant l'apprentissage/développement de cette activité. D'autre part, cette articulation est favorisée si ces deux temps sont élaborés conjointement dans le cadre d'une démarche de recherche.

Eu égard à l'impossibilité de mettre en œuvre un accompagnement de type « laboratoire du changement » de manière systématique, je développe également des recherches dont la portée transformative immédiate auprès des participants n'est envisagée que comme un objectif secondaire. Les recherches s'intéressant à l'identification des besoins de formation des enseignants accueillant en milieu ordinaire des enfants présentant des troubles de l'autisme (Flavier & Clément, 2014) ou sur la prévention des risques de décrochage professionnel des enseignants débutants relèvent plus de cette orientation. Tous deux impactent, avec parcimonie encore, les réajustements annuels des contenus et dispositifs de suivi des étudiants en difficulté dans les cursus de formation initiale des enseignants de l'ESPE de l'académie de Strasbourg.

3.2. Des obstacles théoriques et méthodologiques

Tout au long de mon parcours de recherche, progressivement, la dimension transformative, développementale, technologique de mes travaux s'est accrue. Elle en constitue aujourd'hui une caractéristique forte sans pour autant transiger avec les exigences de la démarche scientifique. L'adoption de cette posture s'accompagne de plusieurs questions aux plans

théorique et méthodologique. En effet, les récents développements de mes recherches m'ont conduit à l'identification de sources d'insatisfaction à l'origine de nouveaux défis théoriques. Plus exactement, ils sont au nombre de trois : l'analyse de la dimension collective de l'activité en éducation et formation, l'articulation de cette activité avec l'environnement et les dispositifs dans lesquels elle se déploie et le dépassement d'obstacles méthodologiques inhérents à la conduite de ces enjeux.

Le premier défi consiste à appréhender l'activité collective dans les pratiques d'éducation et de formation au-delà de la seule dynamique d'interrelation et d'interdépendance entre les acteurs. De nombreux chercheurs en sciences de l'éducation ont fait de cette problématique l'une de leurs préoccupations principales.

Une première réponse peut être envisagée à partir des travaux de Veyrunes (2004 ; 2011) développés dans le paradigme de l'énaction et en référence à la théorie du cours d'action et ses évolutions (Theureau, 2004 ; 2006 ; 2009). Ce chercheur appréhende la dimension collective dans les pratiques d'enseignement à partir du concept de « configuration de l'activité collective qu'il définit comme *« des formes auto-organisées, délimitées dans le temps et l'espace, qui offrent un potentiel pour la coordination des conduites des individus qui la composent, tandis qu'en retour, ces dynamiques individuelles et leurs coordinations contribuent en permanence à l'individuation de la configuration »* (Veyrunes, 2011, p. 39). Cette approche se révèle heuristique en ce qu'elle permet de véritablement saisir une dynamique collective : dans une certaine mesure, considérant son caractère émergent et autonome, la configuration collective échappe aux activités individuelles. Néanmoins, elle n'a pas d'existence en soi, et son identification et sa formalisation restent fortement inhérentes à l'étude des cours d'action individuels ou plus exactement à l'articulation collective des cours d'expérience individuel-sociaux et des cours d'in-formation des acteurs engagés dans la configuration collective, ou tout du moins d'une partie d'entre eux. Chaliès (2002), dans ses travaux sur la relation tutorale entre un enseignant-stagiaire et son conseiller pédagogique, a montré comment il était possible de dégager différents types d'intersubjectivité entre eux en s'appuyant sur une analyse de leurs cours d'expérience, et notamment sur l'analyse de leurs préoccupations, des attentes respectives qu'ils nourrissent à l'égard de leurs échanges formatifs ou encore du repérage des connaissances qu'ils mobilisent et/ou construisent pour agir. Si dans le cadre de l'étude d'une relation dyadique (entre un enseignant novice et son formateur par exemple), cette approche se révèle pertinente et particulièrement intéressante, elle présente des limites dès lors qu'il s'agit de regarder des environnements dans lesquels un nombre important d'acteurs interagissent comme c'est le cas dans une salle de classe. En effet, dans un tel contexte, il s'avère, raisonnablement, impossible de considérer les cours d'action (d'expérience et d'in-formation) de tous les acteurs si bien qu'une réduction est indispensable. Se pose alors la question des modalités de cette réduction. San Martin (2015) apporte des pistes de réponse en ce que cette réduction s'opère sur une sélection des éléments pertinents. Ce faisant, le chercheur laisse ainsi échapper à l'analyse et à la compréhension de l'activité collective une partie de la complexité des situations étudiées.

Guerin (2012) s'est également saisi de cette épineuse question de l'activité collective en cherchant à mettre en rapport l'activité et l'apprentissage, notamment dans les situations

scolaires à partir de l'étude de l'activité des élèves. L'originalité de son travail réside, entre autre, dans la place accordée aux savoirs, alors qu'ils sont souvent peu mis en exergue dans les travaux se revendiquant de cette approche située de l'activité. L'auteur montre qu'il existe une réelle intrication, entre d'une part des problématiques individuelles (propres à l'apprentissage) et d'autre part des problématiques collectives (de l'ordre du social dans un environnement collectif), dépassant l'idée d'une alternance, y compris à fréquence élevée, entre elles. En cela, Guérin reprend le concept de configurations d'activité précédemment évoqué, considérant que ces configurations sont également constitutives de la culture scolaire. Pour l'auteur, elles peuvent être interprétées comme « *la construction d'une signification partagée à propos de ce qu'il est possible ou non de faire au sein du collectif* » (Guérin, 2012, p. 144). Les objets, en tant qu'artefacts, se révèlent alors être des médiateurs de ces significations partagées. Une question demeure : peut-on assimiler l'activité humaine à un artefact ?

Au cours de ses développements successifs, notamment sous l'impulsion d'Engeström (1999), les approches théoriques relevant de la *CHAT* (Cultural-Historical Activity Theory) ont permis de conceptualiser la place de ce collectif dans l'activité humaine en analysant plus particulièrement les modalités d'organisation du travail collectif et des relations entre les individus. Les récentes avancées portant sur le « *travail conjoint, situé aux frontières de deux systèmes d'activité en interaction* » (Owen, 2008, p. 71) mettent en exergue une véritable interdépendance entre les activités de travail des différents agents : le travail de l'un ne pouvant être réalisé sans l'existence de celui de l'autre. Pour Lorino (2009), l'efficacité de l'activité collective tient, pour partie, à l'organisation du travail et notamment l'articulation des contributions individuelles. A cet effet, les investigations menées par Caroly et Weill-Fassina (2007) quant aux différentes formes que peut prendre cette activité collective (coopération, collaboration, co-action, *etc.*) contribuent à une meilleure compréhension de cette dernière. Mes travaux portant sur l'étude des dispositifs collectifs de lutte contre le décrochage scolaire (Flavier, 2014a ; 2014b ; sous presse ; Flavier, Moussay & Méard, 2015), m'ont offert l'opportunité de contribuer à une compréhension des processus de régulation de l'activité collective à partir des concepts développés par Engeström et ses collaborateurs. Le concept de *boundary crossing* (Engeström, Engeström & Kärkkäinen, 1995) permet de mieux saisir les enjeux qui se jouent lorsque des professionnels de différents corps sont amenés à travailler conjointement. Ils se trouvent partagés entre d'une part le respect des règles de leur communauté professionnelle et d'autre part celles du collectif pluri-professionnel dans lequel ils sont présentement engagés. Cette situation est génératrice de frictions aux frontières de leur identité sociale et de leur responsabilité qui n'est pas sans effet sur les modalités des prises de décisions dont l'initiative change à chaque occurrence ou presque. Ce processus de *knotworking* a été conceptualisé par Engeström, Engeström et Vähäaho (1999). Néanmoins, une telle conceptualisation de l'activité collective reste fortement adossée à l'idée d'un principe de division du travail, c'est-à-dire le partage des tâches au sein d'une communauté, tout en tenant compte des statuts et pouvoirs des différents membres qui la composent. Or une

division du travail trop rigide, contraignante et hiérarchisée bride, voire interdit, toute exploitation de nouveaux outils à la base de l'innovation⁹.

Pour autant, les avancées proposées, peinent encore à rendre compte du collectif à proprement parler, entendu ici comme ce qui est produit par le collectif et non seulement les contributions individuelles à une dynamique collective. Ainsi, il s'agira d'envisager dans les développements proposés dans les chapitres qui suivent les outils théoriques autorisant à mieux circonscrire et étudier les frontières et les zones de chevauchement de ces systèmes d'activité. Cette question se pose avec d'autant plus d'acuité que l'on s'intéresse à des collectifs pluri catégoriels. Les outils d'analyse habituellement mobilisés en clinique de l'activité, notamment dans le temps de l'intervention ayant pour objectif de générer du développement professionnel, semblent plus adaptés à un travail au sein d'une communauté de pratique homogène. Par exemple, la conduite d'autoconfrontations croisées (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2001) se réalise avec des professionnels exerçant le même métier et ne présentant pas de différence statutaire importante ou du moins n'étant pas sous des rapports d'autorité et/ou de dépendance de l'un par rapport à l'autre. Dès lors, se pose la question des méthodologies envisageables pour conduire des recherches interventions en direction des professionnels engagés dans des dispositifs de lutte contre le décrochage scolaire, particulièrement lorsque ces dispositifs impliquent des acteurs de l'action éducative appartenant à des communautés professionnelles différentes (par exemple assistante sociale scolaire, infirmière scolaire, conseillère d'orientation psychologue, éducateurs spécialisés, animateurs d'associations locales, etc.). Par ricochet, les données de recherche s'en trouvent affectées. Dans quelle mesure peut-on considérer que la constitution d'un collectif de travail, comme une communauté professionnelle autonome et indépendante, permettrait de dépasser ces difficultés ? Il s'agirait alors de réfléchir à l'élaboration d'une sorte de genre interprofessionnel pour délimiter ce que des professionnels définissent, conjointement, comme l'ensemble des normes et des valeurs constitutives de leur collectif sans pour autant rompre individuellement avec leur communauté de pratique originelle.

Ce deuxième défi théorique pourrait trouver une partie des réponses aux questions qu'il suscite dans le recours à la combinaison d'une approche sociotechnique des dispositifs (Albero, 2010c) et une approche orientée activité de penser l'intervention des professionnels sur un *continuum* allant de la dépendance au dispositif à la recherche et l'exploitation d'espaces de liberté nouveaux. La tendance à glisser vers ce deuxième pôle rend compte d'un développement professionnel qui pourrait être favorisé par l'inscription du professionnel dans un « collectif de travail dispositif » (au sens ergonomique du collectif de travail, ici circonscrit au périmètre du dispositif). « *Pivot central de l'ingénierie qui organise, contrôle et régule le fonctionnement global* » (Albero, 2010c, p. 10), le dispositif fonctionnel de référence apparaît pouvoir offrir des opportunités de mieux saisir ce qui est attendu de l'acte d'éducation ou de formation. En cela, réside une possibilité de dépasser l'un des écueils fréquents en analyse du travail dans les champs de l'éducation et la formation, à savoir un déficit d'analyse de la tâche. Or, cette dernière participe bien de la délimitation de l'activité. Du point de vue de

⁹ Je reviendrai plus en détail sur ces différents concepts qui délimitent l'activité dans le Chapitre 2 et l'activité collective dans le Chapitre 4.

l'activité individuelle, il s'agit d'appréhender la manière dont les acteurs font leur de ces prescriptions. Du point de vue collectif, il s'agit d'appréhender la manière dont cette tâche peut, ou non, agir comme un référent commun autour duquel s'articulent les activités individuelles. De la même manière, le dispositif en tant qu'idéal et vécu intègre une dimension que nous qualifions de « subjective », c'est-à-dire des éléments qui ne sont pas seulement propres au dispositif en tant qu'objet technique, mais inhérent à son usage par les acteurs et à la manière dont ils prennent en compte les circonstances locales.

Si dans les pages qui précèdent j'ai pu esquisser quelques-uns des obstacles méthodologiques auxquels j'ai été confronté dans la conduite de mes travaux de recherche, deux difficultés se posent encore avec une certaine prégnance. La première réside dans la conciliation de plusieurs temporalités qui s'organisent autour de deux continuums. D'abord, le temps de la recherche scientifique est souvent significativement plus long que celui de la patience des professionnels lors de la phase d'intervention. Ces derniers attendent des réponses du chercheur qu'ils considèrent – à tort pour certains aspects, mais à raison pour d'autres – comme une personne ressource susceptible de les aider. Combien de fois ai-je pu entendre, suite à mes observations ou des entretiens, « *Alors, qu'est-ce que tu en penses ?* » ou « *Tu trouves que c'est bien ?* » ou « *Qu'est-ce que je dois changer ?* » ou encore « *Comment je peux faire pour ...* ». Avec récurrence, je ne peux apporter autant de réponse qu'ils le souhaiteraient. Aussi, progressivement, se dessine le besoin de trouver des solutions permettant tout à la fois de s'engager, à court ou moyen terme, en direction des professionnels, sans devoir attendre les résultats de la recherche. La proposition de Méard (2009) dans la construction de « *concepts intermédiaires* » (p. 148) apparaît être une solution séduisante, un entre-deux à la croisée des concepts scientifiques et des concepts « indigènes », s'ils n'étaient pas déjà le fruit d'un travail postérieur aux résultats de la recherche, une sorte de vulgarisation de ces derniers (au sens noble de terme, c'est-à-dire visant à rendre accessible le discours, parfois jargonnesque que peut être celui de la recherche aux yeux des professionnels). Ainsi, dans la recherche intervention, les temps de la recherche et de l'intervention se distinguent clairement, sans doute plus dans leur définition que dans leur délimitation dans le temps et dans les activités dans lesquelles le chercheur se trouve engagé. Le deuxième continuum est celui de penser l'empan temporel de l'activité des acteurs de l'éducation et de la formation. Ici, se heurtent la temporalité de l'infiniment petit inhérent à l'analyse de l'activité à un grain fin indispensable pour en saisir les éléments de signification dans leur singularité et la temporalité plus longue du développement professionnel et de l'inscription de cette activité et de ce développement dans un collectif dont l'histoire se construit, se façonne et se déploie à une toute autre échelle temporelle, si tant est que l'on puisse la borner.

Par ailleurs, deuxième difficulté méthodologique, en portant la focale sur les pratiques d'éducation et de formation, on se dote d'un puissant outil permettant de saisir finement les ressorts de l'activité du professionnel mais relativement pauvre du point de vue des effets, notamment qualitatifs, produits sur la « cible » de son intervention, à savoir les destinataires. En d'autres termes, se pose la question de la manière dont il est possible d'appréhender ce qui se produit aux frontières des systèmes d'activité en interaction pour rendre compte de la

manière dont le professionnel concilie les enjeux individuels qu'il poursuit et ceux inhérents à sa (voire ses) communauté(s) de pratique. Cette question prend tout son sens lorsque l'on revendique, comme je le fais, de s'intéresser, par exemple, aux dispositifs de lutte contre le décrochage scolaire et que les résultats de mes recherches portent sur le développement du pouvoir d'agir (Clot, 2008b) des professionnels de l'action éducative sans rien dire des effets à proprement parler sur la réduction du risque de décrochage scolaire des élèves, sinon au travers des significations, des interprétations, des préoccupations des professionnels. Une première réponse consiste à proposer d'analyser l'activité des élèves impliqués dans ce dispositif, au même titre que celle des enseignants ou des autres acteurs. A l'image de Guerin (2012) plusieurs chercheurs en sciences de l'éducation se sont engagés dans cette voie. Pour autant, cette réponse n'apparaît que partiellement satisfaisante, notamment dans le recours aux méthodes de la clinique de l'activité. En effet, si l'on suppose une démarche de recherche intervention, cela reviendrait à considérer que la phase d'intervention concerne également les destinataires de l'acte d'éducation ou de formation. Or, si cette perspective paraît plausible dans l'étude de situations dyadiques de formation, elle présente de sérieux obstacles dès lors que l'on s'intéresse à des environnements collectifs comme celui d'une salle de classe. Sans viser l'exhaustivité, j'identifie ci-après quelques-uns de ces obstacles que je souhaite pouvoir dépasser dans les années à venir par le développement d'un programme de recherche : la réplication de ces méthodologies sur un nombre élevé de participants (par exemple 25 élèves au sein d'une classe, ou même simplement 5 ou 6) est peu envisageable en raison de la lourdeur de ces démarches ; la phase d'intervention implique une collaboration chercheur-praticien qui se construit progressivement, or, dans les études sur les dispositifs de lutte contre le décrochage scolaire, elle s'imposerait aux élèves, ce qui est contraire à l'éthique revendiquée ; la dissymétrie inhérente au statut respectif des professionnels et des destinataires rend complexes, voire impossibles, certaines modalités d'intervention ou de recueil de matériau à des fins d'intervention ou de recherche.

Chapitre 2

L'activité dans les pratiques professionnelles d'éducation et de formation

Si l'analyse du travail s'est largement développée dès le milieu du XX^{ème} siècle dans le sillage des travaux pionniers d'Ombredane et Faverge (1955)¹⁰, ce n'est que depuis une vingtaine d'années que le paysage de la recherche en éducation et formation s'est enrichi d'études se revendiquant, pour partie au moins, de cet héritage. En témoignent les nombreuses publications récentes qui s'intéressent à l'activité des professionnels de l'éducation et de la formation en situation de travail. A titre d'illustration, je citerai les ouvrages collectifs coordonnés par Amigues, Faïta et Kherroubi (2003), par Lussi Borer, Durand et Yvon (2015) ou encore par Yvon et Saussez (2010) et dont la lecture offre un tour d'horizon relativement significatif, mais non exhaustif, de la diversité des approches de ce courant, notamment dans les champs de l'éducation et de la formation, allant de la psychologie ergonomique à l'ergologie, en passant par la didactique professionnelle, l'analyse du cours d'action, l'approche historico-culturelle de l'activité, la clinique de l'activité, la psychodynamique du travail ou encore l'anthropologie culturelle. Une telle variété des sensibilités se donnant pour objet le travail de l'enseignant, de l'éducateur, ou du formateur reflète aussi la vivacité des débats autour de la définition de ce qu'est le travail et donc de ce que recouvre son analyse dans ces champs professionnels.

1. Travail, tâche et activité

Depuis les travaux princeps, l'analyse du travail a largement évolué. L'une des avancées majeures notamment sous l'impulsion de la psychologie et de l'ergonomie, a été de considérer comme irréductible l'écart existant entre d'une part « ce qu'il y a à faire » et d'autre part « ce qui se fait » (Leplat, 1997 ; Leplat & Hoc, 1983). Ainsi, la tâche se définit comme « *le but à atteindre et les conditions dans lesquelles il doit être atteint* » et l'activité comme ce que l'acteur « *met en œuvre pour exécuter la tâche* » (Leplat, 2004, p. 102). Analyser le travail implique donc de s'intéresser non seulement à ces deux dimensions, que sont le prescrit et le réalisé, mais également aux relations qui les unissent, c'est-à-dire à la dynamique de leur articulation.

Si dans une acception strictement sociale, le travail peut encore apparaître comme « *une action forcée (...) organisée en des suites nécessaires d'actes étroitement enchainés* » (Meyerson, 1955, p. 3), une telle conception, faisant écho aux travaux de Taylor (1911)

¹⁰ Si ces auteurs, Ombredane et Faverge, ne sont pas les pères de l'analyse du travail, ils ont cependant très largement contribué à son développement de par leurs travaux et leur influence sur l'émergence de nombreux courants.

relatifs à l'organisation scientifique du travail, est aujourd'hui obsolète. Les évolutions de la psychologie du travail autorisent désormais une remise en question de cette affirmation. Il est admis que le travail inclut, au-delà de ses aspects techniques, physiologiques et économiques des attributs psychologiques et sociaux (Friedman, 1961). Une telle conception a pour conséquence l'abolition d'une vision « déshumanisée » et « désindividualisée » du travail. En ce sens, au-delà des divergences qui les distinguent, les différentes écoles de pensée en analyse du travail partagent une destinée commune en la recherche d'une meilleure compréhension de ce qui fonde la singularité de l'activité de travail en contexte, notamment à des fins de formation et d'accompagnement des professionnels (Lessard, 2010). Pour Leontiev (1976), le travail ne peut être considéré sans une prise en compte de certaines formes de coopération entre les individus résultant, *a minima*, d'une division du travail et de l'héritage social de toute activité humaine. De ce fait, appréhender le travail en contexte professionnel implique de saisir les manières de faire idiosyncrasiques, c'est-à-dire les manières dont chaque travailleur redessine la prescription qui lui est adressée pour la réaliser. L'écart irréductible entre la tâche et l'activité prend alors des formes différentes à chaque occurrence : d'un individu à l'autre, la prise en compte de la prescription, sa compréhension, les contraintes qu'elle lui impose seront singulières ; chez un même individu, l'expérience acquise dans les situations antérieures pèsera sur le déroulement des situations à venir. Malgré les vifs débats théoriques qui animent le courant de l'analyse du travail, chaque approche formulant des hypothèses sensiblement différentes dans la formalisation de l'articulation tâche-activité, une relative unanimité semble se dessiner quant à la reconnaissance d'un travail loin de constituer un tout homogène. Autrement dit, si un travailleur ne fait jamais strictement ce qu'on lui demande de faire, il ne fait pas non plus strictement la même chose que son collègue à qui la même prescription aurait été adressée, pas plus qu'il ne réalise deux fois la même chose en dépit des similitudes en termes de prescription, de contexte, d'acteurs que pourraient présenter deux situations.

Rapportée aux métiers de l'éducation, de l'enseignement ou de la formation, cette conception semble presque relever de l'évidence tant ces métiers sont caractérisés par l'imbrication étroite entre leur conception et leur réalisation ainsi que par l'improvisation inhérente à leur inscription dans un contexte d'interactions, par définition non prédictible. Il ne s'agit pas ici de pointer ces mouvements à une échelle macro caractérisant l'alternance de phases en présence et hors de la présence des élèves (Jackson, 1968), mais bien d'appréhender chacune de ces phases comme un travail à proprement parler dont l'analyse révèle bien, encore une fois, cet écart entre le prescrit et le réalisé.

Du point de vue conceptuel de l'analyse du travail, cet écart peut être assimilé à un élément constitutif du travail, c'est-à-dire qu'il existe toujours, dans toutes les formes de travail, quelle que soit la complexité ou la simplicité apparente de ce qu'il y a à faire. A aucun moment il n'est possible de réduire l'homme au travail à un simple « opérateur », y compris dans les métiers à forte composante répétitive. Que ce soit dans l'assemblage de moteurs sur une chaîne de montage (Gaudart, Chassaing & Volkoff, 2006) ou dans le travail des caissières dans les supermarchés (Bernard, 2005), les travailleurs se jouent de la prescription. Ainsi, derrière l'apparente simplicité de l'encaissement sur tapis roulant, l'analyse de l'activité des

caissières fait apparaître un conflit de logiques entre d'une part une logique productive consistant à enregistrer le plus rapidement possible l'ensemble des produits, afin d'éviter tout risque d'engorgement de la file d'attente, et d'autre part une logique de service visant à satisfaire les clients, par exemple ne pas saturer la zone de réception des articles pour leur permettre de remplir confortablement leurs sacs. Ce conflit n'est pas sans rappeler les travaux de Hubault (1996) pointant dans l'activité des travailleurs un conflit de logiques fonctionnelles : d'un côté la logique de production caractérisée par la tâche et les objectifs fixés par la prescription (qu'est-ce qu'on demande au travailleur de faire ?) et de l'autre la logique du vivant caractérisée par l'implication que le travailleur est prêt à investir pour satisfaire ses attentes quant à la réalisation de la tâche (qu'est-ce que cela lui coûte de faire ce qu'on lui demande de faire ?). En d'autres termes, le travail renvoie à une entité complexe fait d'une tâche, de l'activité singulière et personnelle déployée par le travailleur pour la réaliser et de leur articulation (Leplat, 2004).

Si un tel modèle se pose en rupture totale avec l'idéologie taylorienne visant à distinguer et séparer conception et exécution, c'est, paradoxalement, en s'y référant que l'on parvient à mieux comprendre le cheminement parcouru par l'ingénieur américain pour aboutir à sa théorie de l'organisation scientifique du travail. Ironie du sort, la réflexion menée par Taylor est la preuve que l'on ne peut séparer conception et exécution dans le travail. En effet, c'est parce qu'il avait lui-même été ouvrier que Taylor a pu approcher, au plus près, le travail dans ce qu'il a de réalisé. Il en avait ainsi une connaissance de « l'intérieur » et non pas seulement normative, ce qui lui a permis d'accéder aux non-dits et aux implicites du métier, aux arrangements entre travailleurs. Par exemple, la détermination entre les ouvriers d'un seuil de production qu'aucun d'entre eux ne dépassait quand bien même il en aurait eu la capacité, avait pour vertu de rendre le travail supportable et acceptable sur le long terme. Cet « accord » visait ainsi à atténuer, voire supprimer, la concurrence productive dans laquelle souhaitaient les placer leurs supérieurs. Dans le même temps, il leur permettait de ne pas s'épuiser physiquement au travail afin de garantir un engagement pérenne de leur part, condition nécessaire à la stabilisation de leur salaire. Désireux d'augmenter les capacités de production, Taylor a alors cherché à contourner ces arrangements en instaurant une division verticale du travail : aux uns la conception et la supervision, aux autres l'exécution et la production. Les ouvriers se sont alors vus, d'une certaine façon, dépossédés de leur métier, de leurs possibilités à pouvoir penser et concevoir leurs propres méthodes de travail. Néanmoins, cette dépossession n'est que de surface : tout travail, fût-il en apparence manuel et exempt de dimension conceptuelle, n'en est pas moins l'articulation d'une tâche et d'une activité destinée à la réaliser. En ce sens, le geste de l'ouvrier, pour répétitif et machinal qu'il soit est avant tout un geste incorporé, ayant assimilé un ensemble de sous-entendus individuels et collectifs (Clot, 2008b). Ce geste ne peut alors être réduit à la seule exécution de la commande, il est bien plus que cela : une manière propre à son auteur de le réaliser. Dès lors, analyser le travail implique de prendre au sérieux la part subjective de sa réalisation pour s'intéresser aux « usages de soi » (Schwartz, 2000).

Réfutant une conception normative du travail et de ce qui doit être fait, les études se revendiquant du courant de l'analyse du travail en éducation et formation tendent à se

focaliser plus particulièrement sur ses phases opérationnelles, c'est-à-dire, le plus souvent, le temps de l'intervention (pour une revue, voir Lussi Borer, Yvon & Durand, 2015). Pour autant, l'analyse de la tâche n'est pas totalement délaissée bien qu'elle ne soit pas au centre des préoccupations des chercheurs. En privilégiant une entrée orientée activité des pratiques d'éducation ou de formation (Durand, Ria & Veyrunes, 2010), la tâche est appréhendée au travers du filtre de l'activité. Si, au sens strict, le travail englobe la tâche, ce qu'il y a à faire, et l'activité, ce qui est réalisé, selon ce courant de pensée, l'activité peut également être comprise comme « incluant » la tâche ou du moins ce qu'en retient l'acteur engagé dans une activité de travail. Autrement dit, l'une des critiques que l'on pourrait adresser à ces études est de considérer la tâche non pas en tant que telle, mais essentiellement, voire parfois exclusivement, sur la base de ce qu'en dit l'acteur, c'est-à-dire de la manière dont il se l'approprie selon un processus de renormalisation du travail prescrit (Schwartz, 2000 ; 2012 ; Wisner, 1995). Néanmoins, cette orientation relève d'abord d'une insatisfaction à l'égard du concept même de tâche qui serait définie uniquement sur la base d'une caractérisation des spécificités qui incombent à un travailleur en fonction de son poste (Leplat, 2004). De même que l'on a noté un décalage entre la tâche et l'activité, les chercheurs en analyse du travail ont très tôt pointé l'existence d'un écart tout aussi irréductible entre la tâche telle qu'elle est prescrite (par exemple par le biais d'une fiche de poste ou d'une injonction par un supérieur) et telle qu'elle est perçue par le travailleur. Ainsi, Ombredane et Faverge (1955) distinguaient la tâche formelle de la tâche informelle, renforçant ici l'idée que l'on ne peut pas comprendre le travail si l'on ne prend pas en considération ce qu'il est pour son auteur plus que ce qu'il devrait être pour son commanditaire. Cette distinction est d'autant plus marquée dans les métiers de l'éducation et de la formation que l'engagement des professionnels est indexé à leurs propres convictions à propos de ce que revêt éduquer ou former. A titre d'illustration, le travail d'un enseignant est avant tout prescrit et délimité par les connaissances et compétences qu'il est censé faire acquérir aux élèves. En d'autres termes, la tâche de l'enseignant, dans sa dimension formelle, est caractérisée par les transformations attendues chez les élèves, mais ne dit rien, ou très peu de la manière dont l'enseignant peut procéder. Il en va de même dans la majorité, sinon la totalité, des pratiques dans les champs de l'éducation et de la formation : enseignants, éducateurs et formateurs jouissant d'une liberté pédagogique et/ou andragogique dans la conception et la mise en œuvre de leurs interventions. Dans ce contexte, un examen approfondi de la seule tâche formelle se révèle insuffisant et inapproprié du fait de la quasi obligation pour les professionnels de redéfinir le prescrit initial.

Aussi, l'analyse du travail, dans ses récents développements dans les champs de l'éducation et de la formation est adossée à trois grands principes fondamentaux. Tout d'abord, la centration de l'étude de l'activité et ses transformations, au détriment peut-être de la tâche dans sa dimension normative. En privilégiant des études en situation réelle de travail et en accordant un primat au point de vue intrinsèque, l'analyse du travail tend à se focaliser prioritairement sur les éléments singuliers du travail pour ensuite revenir sur des éléments plus génériques du métier. Le deuxième principe tient à la place accordée au collectif, considéré tout à la fois comme source et ressource au développement professionnel de l'individu au travail. Ce processus implique d'une part une adhésion à une culture collective du métier, mais également une réappropriation personnalisée de cette culture commune. Enfin, les études

actuelles menées dans ce courant se défendent de toute démarche prescriptive, y compris dans les conclusions qui peuvent être rendues à l'issue des travaux de recherches empiriques. Pour la plupart, elles se limitent à l'énoncé de pistes de réflexion à l'attention des professionnels, adoptant ainsi une posture non surplombante à l'égard des acteurs dits de terrain.

2. L'intérêt du recours à l'analyse du travail en éducation et formation

Actuellement les travaux et publications scientifiques se revendiquant du courant de l'analyse du travail dans le champ de la formation d'adultes aux métiers de l'éducation, de l'enseignement ou de la formation connaissent une expansion importante (Lussi Borer, Yvon & Durand, 2015). De nombreux laboratoires de recherche en sciences de l'éducation ou en sciences de l'intervention proposent un axe de recherche intégrant cette thématique. Regardant de plus près la situation dans le domaine de la formation à l'enseignement, force est de constater que les cursus de formation intègrent, d'une manière ou d'une autre, des dispositifs dits d'analyse de la pratique professionnelle et s'inspirant plus ou moins de ces travaux. Si, au sens strict, le travail et la pratique professionnelle ne se superposent pas (le travail, tel que défini *supra*, englobant la pratique), il est possible d'opérer un rapprochement de ces deux concepts, notamment lorsqu'ils sont mobilisés dans le cadre de la formation aux métiers de l'enseignement, de l'éducation ou de la formation. Dans une acception plus restrictive, le travail s'apparente à « *un processus de transformation d'une réalité en une autre réalité requérant l'intervention d'un opérateur humain* » (Barbier, 1996, p. 31). Rapportée au contexte de mes propres travaux de recherche, cette définition permet de concevoir le travail d'un enseignant comme l'accompagnement de la transformation de l'élève, c'est-à-dire l'acquisition par lui de connaissances et le développement de ses compétences. Il en va de même pour les autres métiers du secteur éducatif (conseiller principal d'éducation, éducateurs spécialisés, assistante sociale scolaire, etc.) ou de la formation (formateur en ESPE, tuteur d'enseignants-stagiaires, etc.). En cela, le « travail » de l'enseignant, du formateur tend à recouvrir ce que l'on dénomme également comme sa pratique professionnelle, à savoir « *l'intervention d'un opérateur humain dans un processus de transformation d'une réalité en une autre réalité normée, au sein d'un environnement matériel, social ou symbolique* » (Gomez, 2004, p. 109). Le législateur ne s'y est pas trompé non plus. A la suite des rapports Bornancin (2001) préconisant de « *construire [une] formation sur une articulation forte entre théorie et pratique [et de viser une] cohérence de l'ensemble du dispositif de formation* » (p. 3) et Meirieu (2001) recommandant « *une véritable préparation au métier réel [par] l'exercice de leur pensée réflexive* » (p. 17), le Ministère de l'Éducation Nationale a engagé une réforme de la formation des enseignants (Encart du Bulletin Officiel du MEN n°15 du 11 avril 2002). Cette réforme promeut « *une formation professionnelle d'adulte à caractère universitaire, basée sur l'alternance [dont les périodes de stage constituent le] pivot de la formation* » (p. 4). Les instituts de formation sont « *le lieu de ressources, de construction de compétences, d'interrogation et d'analyse des pratiques, et de développement de l'identité professionnelle* » (p. 6-7). A cette fin, sont instaurés, dès 2002, des dispositifs d'analyse de pratique dans la formation des enseignants. Cette tendance,

d'abord principalement orientée vers la formation d'un enseignant praticien réflexif (Schön, 1994) s'est progressivement diversifiée tant dans ses formes que dans ses fonctions. Les dispositifs supports, dont certains sont directement issus des méthodologies de l'analyse du travail pratiquées en ergonomie ou en psychologie du travail, sont aujourd'hui multiples et variés (pour des exemples, voir Méard & Bruno, 2004) : la pratique analysée peut être celle du stagiaire, celle d'un pair présent ou absent, celle d'un enseignant expert ; le support à l'analyse peut être constitué de traces mnémoriques rapportées, de traces de préparation de l'intervention, de trace audio-visuelles de l'intervention ; la pratique analysée peut cibler des moments forts ou des moments anodins, des moments réussis ou des moments vécus comme des échecs ou des obstacles professionnels. Ils ont néanmoins tous pour point commun de s'intéresser à ce que fait l'enseignant dans la classe pour un usage à des fins de formation et de développement professionnel.

Dans l'introduction de l'ouvrage collectif qu'ils ont coordonné, Lussi Borer, Yvon et Durand (2015), résument les quatre fonctions traditionnellement dévolues à l'analyse du travail depuis Ombredane et Favergé (1955) : déterminer le travail à effectuer, élaborer des tests de sélection, améliorer les conditions de travail, former les professionnels. Elles sont partiellement reprises ci-dessous avec le souci de les resituer dans le champ des métiers de l'éducation et de la formation.

Historiquement, une première fonction de l'analyse du travail fût d'œuvrer en faveur de la détermination de ce qu'il y a à faire et de la manière de le réaliser, en d'autres termes, de dire le travail à partir de l'identification de modalités opératoires jugées *ad hoc* et pouvant être reproduites. Cette entreprise repose sur le dépassement d'une analyse se limitant à la tâche énoncée et à l'observation superficielle de ce que font les travailleurs. Elle implique de s'outiller méthodologiquement pour accéder aux détails du travail, à son intimité, à ce qui en fonde sa spécificité. Elle aboutit à la révélation des implicites d'un métier et des accords discrets, voire parfois tacites, entre les individus partageant un même métier. Ces résultats peuvent alors être exploités afin de repenser et réorganiser les *modus operandi* du travail. La théorie de l'organisation scientifique du travail (Taylor, 1911) en constitue l'une des illustrations les plus célèbres. Elle est également emblématique des dérives que peut présenter un tel usage de l'analyse du travail. L'une des dérives majeures consiste à élever au rang de « bonnes pratiques », c'est-à-dire au rang de « modèles » ou de « pratiques archétypales », les procédures plus ou moins standardisées issues de l'analyse du travail. En effet, procéder ainsi revient, de nouveau, à nier l'appropriation personnalisée et « pensée » du métier par le travailleur et par conséquent à accepter l'idée qu'il est possible de déposséder les acteurs d'un corps de métier de la maîtrise des manières de faire. Or, c'est précisément le contraire : on ne transmet pas un geste professionnel comme on transmet un objet à autrui mais on accompagne son incorporation. Aussi est-il impossible de se défaire des manières personnelles de faire le métier.

Par ailleurs, si la démarche taylorienne repose sur une déconstruction du travail visant à en saisir les ressorts à un grain le plus fin possible, elle tend également à renforcer la prescription par l'établissement d'une nouvelle normativité. Position inacceptable au regard des orientations épistémologiques et théoriques retenues ici, cet écueil est d'autant plus

préjudiciable que l'on s'intéresse à des métiers que l'on peut qualifier « de l'humain » ou « adressé à autrui »¹¹, c'est-à-dire qui se caractérisent par une intervention de l'homme sur l'homme à l'image des enseignants, des personnels d'éducation ou des formateurs qui partagent l'ambition d'accompagner autrui dans ses apprentissages et son développement personnel et/ou professionnel.

Ainsi, les dispositifs d'analyse de la pratique professionnelle dans les cursus de formation des enseignants (pour des exemples, voir Méard & Bruno, 2004) n'ont pas vocation à transmettre des « prêt-à-penser » et des « prêt-à-agir » que les néo enseignants s'attacheraient à mettre en œuvre immédiatement après les avoir découverts. Pour autant, ils constituent des occasions privilégiées de dépasser le stade des énoncés génériques et des lieux communs sur le métier, par une plongée dans les profondeurs du métier. Ils offrent l'opportunité, par une co-analyse du formateur et des formés, de mettre en exergue les spécificités inhérentes à une situation donnée et d'en révéler l'idiosyncrasie, pour, à terme, aboutir également à l'identification de règles du métier (Chaliès, 2012) ou de « règles énoncées en situation d'éducation et de formation » agissant comme artefact (Méard, 2009, p. 77).

Néanmoins, les processus d'appropriation de ces règles de métier par les enseignants en formation demeurent une question lancinante de la recherche. En effet, les circonstances de la circulation des règles du métier enseignant, dans les dispositifs de formation reposant sur le principe de l'alternance entre des temps d'exercice du métier en situation de classe et des temps de formation, restent complexes à appréhender. Connaitre une règle de métier, parce qu'on l'a apprise en situation de formation en centre universitaire, ne constitue pas une garantie suffisante à son suivi en situation de travail, comme l'illustre l'exemple suivant.

A titre d'illustration, dans le cadre de son stage en responsabilité, au cours d'une leçon d'EPS auprès d'une classe de 6^{ème} d'un établissement scolaire situé en ZEP, l'enseignant stagiaire a réuni les élèves à plusieurs reprises, comme cela se fait habituellement, afin de délivrer aux élèves les consignes¹². En fin de séance, à l'occasion de l'un de ces regroupements, le conseiller pédagogique a noté le manque d'attention des élèves (ils sont à distance de l'enseignant, ils se déplacent et/ou discutent pendant les prises de parole de l'enseignant, ils se taquinent, voire se bousculent, ils font du bruit, gênant ainsi la bonne écoute des consignes, etc.). Il attribue cet état de fait à la concomitance de plusieurs facteurs : tout au long de la leçon, les élèves ont été réunis selon une modalité unique, debout face à l'enseignant ; les élèves de 6^{ème} (11 ans) peinent à maintenir une attention soutenue pendant 1h30 (temps écoulé depuis le début de la leçon jusqu'au moment support de l'analyse) ; le cours en extérieur (stade municipal) est un lieu propice à des sollicitations divertissantes. Lors de l'entretien de formation post-leçon qui suit, le conseiller pédagogique revient sur ce moment :

¹¹ Dans la présente note de synthèse, l'expression « métiers adressés à autrui » renvoie aux métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la formation en référence aux travaux de Piot (2009) ou de Maubant et Roger (2012). Les « métiers adressés à autrui » sont définis comme « des activités qui requièrent l'adhésion du sujet, objet de l'intervention et qui visent sa transformation, comme les métiers d'interactions humaines : enseigner, former, soigner, accompagner, aider, conseiller, assister, animer... » (Maubant & Roger, 2012, §1).

¹² Ce cas est analysé en détail dans Flavier, E. (2010). L'impact formatif de l'entretien de conseil pédagogique sur le développement professionnel d'un enseignant stagiaire. Travail, Formation, Education, 4 [en ligne : <http://tfe.revues.org/949>].

Conseiller pédagogique (CP) : Ils ont mis plus de temps à se regrouper. Il y avait... J'ai compté à peu près une dizaine d'élèves qui ne t'écoutait pas. Donc, leur dire « Voilà, maintenant, c'est un peu plus difficile, il y a quelque chose de plus complexe à comprendre ». Donc, fais les s'asseoir. Quitte à leur reposer une question pour les remettre dans le truc... et tu fais une démonstration.

Enseignant stagiaire (ES) : [Notant la proposition du CP] Pour reprendre le contrôle.

CP : Oui, voilà. Et puis casser un peu le rythme de la séance. Tu sais, t'as des temps forts, des temps faibles dans une séance et y a des moments, où il faut les ... Ils sont pas vigilants, vigilants. Parce que quand ils sont arrivés à ce moment... c'est dur l'attention pendant une heure et demie.

ES : Et puis là, je les ai aussi réunis assez souvent.

La règle de métier suivie par le conseiller pédagogique pour juger l'activité en classe de l'enseignant stagiaire est la suivante : [« *Changer le rythme de la leçon* » vaut pour « *Crier un petit coup* », « *Dire : Stop asseyez-vous* », « *ne pas faire tous les regroupements à l'identique* » lorsque « *les élèves n'écoutent plus* », « *en 6^{ème} après une heure ½ de cours* », « *en ZEP* » ce qui obtient pour résultat que « *l'élève se dit : il y a quelque chose qui change* »]. Cette règle met en exergue les éléments perçus par le conseiller pédagogique dans la situation de classe qui l'ont conduit à la conviction que l'intervention de l'ES était peu efficace.

Interrogé sur son activité lors de ce moment de formation, l'enseignant stagiaire confie :

Chercheur (Ch) : Là encore, tu es en train de noter...

ES : Oui, je suis en train de noter de les faire s'asseoir quand vraiment ça va plus. Enfin quand...

Ch : C'est un truc pour toi qui te semble...

ES : Disons qu'inconsciemment, c'est un truc qu'on sait : pour reprendre le contrôle les faire s'asseoir, mais c'est vrai que dans la situation là...

Ch : Ca tu le savais ?

ES : Oui, c'est un des principes. Mais là, concrètement, je n'y avais pas pensé sur le coup quoi. En fait, c'est la mise en relation entre certains événements sur le terrain et certaines attitudes qui... On a les solutions en général, mais pas toujours reliées aux différents problèmes. Et là, le fait qu'il me le souligne, ça fait un lien. Ça vient peut-être plus facilement quand on voit que ça se passe sur le terrain.

L'illustration proposée ci-dessus est révélatrice de l'importance que revêt l'explicitation des circonstances de suivi des règles de métier en situation de travail. La référence aux éléments de la situation et la proposition d'actions alternatives possibles au suivi de cette même règle constituent des éléments cruciaux de l'efficacité de l'entretien de formation et particulièrement de son ancrage fort sur le lieu d'exercice professionnel. Pour autant, les expériences antérieures de formation vécues par l'enseignant stagiaire ne peuvent être occultées : l'acquisition initiale de la règle de métier en débat lui a permis de signifier ce que lui a dit le conseiller pédagogique. En d'autres termes, « l'oubli » de la règle par l'enseignant stagiaire (« c'est un truc qu'on sait ; là concrètement je n'y avais pas pensé ») est inhérent à

son incapacité à mettre en relation les éléments de l'expérience vécue en classe avec ceux des expériences de formation vécues précédemment.

Cette faible, voire parfois impossible, perméabilité entre les contextes de formation et de travail trouve son explication dans la difficulté à rendre perceptibles pour les formés, loin des lieux de la pratique professionnelle, les circonstances du suivi des règles (Flavier, 2010). Les entretiens post-leçon de conseil pédagogique offrent « *une opportunité positive et efficace de formation des enseignants dès lors qu'ils sont ancrés sur des éléments d'expérience circonstanciés* » (*ibid.*). Ainsi, à l'énoncé de la règle de métier, comme étalon de jugement de l'activité de l'enseignant en formation, l'indexation à des actions concrètes (c'est-à-dire des instruments au sens de Vygotski ou des opérations au sens de Leontiev) comme autant de possibles permettant de réaliser ladite règle, constitue une circonstance propice, sinon indispensable à l'appropriation de la règle de métier par l'enseignant en formation. En d'autres termes, pour que les situations de formation impactent les situations de travail en classe, elles doivent offrir des circonstances se rapprochant du travail réel, c'est-à-dire de la mise en résonance entre des manières de faire et des objectifs poursuivis. C'est à cette condition que les règles de métier énoncées constitueront alors des artefacts, des instruments (Méard, 2009) permettant à l'enseignant en formation de penser et d'agir efficacement dans des contextes différents de celui de l'acquisition desdites règles (Flavier, 2010).

Par ailleurs, la puissance de l'analyse du travail réside dans les possibilités qu'elle offre de révéler l'invisible du métier, ne se contentant pas d'un intérêt pour les seuls effets du travail. Cette mise en exergue est d'autant plus heuristique qu'elle s'accompagne de la conviction que l'essentiel du métier est invisible. Par la confrontation des pratiques professionnelles, notamment expertes, l'analyse du travail permet une meilleure compréhension de l'activité des acteurs des métiers adressés à autrui par l'identification et la conceptualisation d'éléments saillants du métier, voire dans certains cas d'invariants du métier. Ces modèles de l'activité professionnelle, dans ce qu'elle a de discret et d'invisible, contribuent alors à la conception d'outils et de dispositifs de formation à ces métiers de l'intervention. Traditionnellement, « *le recensement et l'analyse des besoins servent de base à l'élaboration du plan de formation* » (Peretti, 2003, p.154). Or, comme a pu le dénoncer Pastré (2011), cette démarche repose quasi exclusivement sur une étude du travail prescrit. Ainsi, pour Meignant (2014) cette analyse passe, outre une analyse de l'environnement interne et externe, par l'identification des besoins du poste de travail. Rapporté au contexte des métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la formation, ces besoins pour être efficaces dans son travail sont listés sous la forme de référentiels de compétences¹³. Cette approche est vivement critiquée par Durand, de Saint-Georges et Meuwly-Bonte (2006) « *délimitation et étiquetage imprécis, absence d'arguments scientifiques attestant de sa validité, tendance à la réification et à la naturalisation des dynamiques d'action professionnelle (...), les référentiels de compétence comme produits n'ont guère d'intérêt ou d'utilité, voire se montrent contre-productifs ; et les listes de*

¹³ Par exemple, dans le cadre de la formation des enseignants et personnels d'éducation en établissement scolaire, le référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation sert d'appui à la formation et à la conception des cursus et dispositifs de formation (Arrêté du 1^{er} juillet 2013, « *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* », publié au Journal Officiel du 18 juillet 2013 et au Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale n° 30 du 25 juillet 2013).

compétences figurant dans les catalogues d'offres de formation finissent par converger et ne plus dire grand-chose du métier auquel elles préparent » (p. 192). Finalement, selon cette orientation, ce sont surtout les exigences de la tâche qui sont à la base de la conception de l'acte formatif. Or, si elle constitue un préalable nécessaire, cette référence se révèle très insuffisante dès lors que l'on ambitionne une formation professionnelle en prise directe avec le travail réel. En cela, en décalant la focale de l'analyse du prescrit au réalisé et au réel, l'analyse du travail de tradition française offre des plus-values intéressantes. En effet, elle soutient une formation efficace en ce sens qu'elle privilégie une conception adossée à l'examen de ce que font les opérateurs expérimentés en situation réelle (de Montmollin, 1974). Cette bascule d'une formation conçue à partir du travail prescrit à une formation pensée en référence au travail réel apparaît cruciale dans les champs de l'intervention éducative en milieu scolaire ou extrascolaire, ainsi que de la formation à ces métiers. A titre d'exemple, dans le contexte scolaire, nombreux sont les travaux de recherche qui ont mis en évidence que, derrière une relative stabilité et récurrence des modalités organisationnelles du travail dans la classe, les significations de l'activité des enseignants et des élèves changent à chaque occurrence. Par exemple, Gal-Petitfaux (2000) a montré comment l'organisation spatio-temporelle de la file indienne dans l'enseignement de la natation permettait tout à la fois d'entretenir une dynamique collective du mouvement des élèves dans la piscine dans un flux continu et de soutenir des réalités très différentes en matière de régulation de l'activité individuelle de chaque élève selon les intentions animant les enseignants. De même, les travaux de Veyrunes (2011) ou de Guérin (2012) aboutissent à l'identification de configurations d'activités individuelles, sociales ou collectives qui participent d'une meilleure compréhension de la manière dont s'organisent, s'entremêlent et s'enchâssent les activités et modes d'engagement des acteurs de la classe. Au-delà de ces quelques exemples de conceptualisation, l'analyse du travail se révèle être un puissant vecteur d'aide à la formation aux métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation. Ainsi, mes premières recherches sur l'étude des situations conflictuelles en cours d'EPS (Flavier, Bertone, Hauw & Durand, 2002 ; Flavier, Bertone, Méard & Durand, 2002) ont donné lieu à l'élaboration d'un outil vidéo de formation à la prévention et la gestion des conflits professeur-élèves (Flavier & Méard, 2002). Le modèle d'analyse proposé dans cet outil est directement issu des résultats de la recherche. Il a pour objectif d'accompagner les formateurs et les enseignants en formation dans la lecture et la compréhension des situations conflictuelles à partir de l'identification des éléments saillants récurrents de l'activité des protagonistes, et notamment les caractéristiques typiques de leur activité, ainsi que de la dynamique intrinsèque de ces situations. La plateforme Néopass@ction¹⁴ développée par l'Institut Français de l'Éducation s'inscrit également dans cette mouvance consistant à indexer la formation professionnelle des enseignants à une analyse du travail enseignant prenant au sérieux le travail réel.

Au-delà des problématiques de formation initiale aux métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la formation, le recours à l'analyse du travail se révèle heuristique en ce qu'il permet d'envisager des dispositifs d'accompagnement du développement professionnel et de soutien des professionnels dans l'amélioration de leurs propres pratiques et le gain d'efficacité de leurs interventions (Durand & Fillietaz, 2009 ; Félix, 2014a ; Félix & Saujat,

¹⁴ Voir : <http://neo.ens-lyon.fr/neo>

2015 ; Ria, Leblanc, Serres & Durand, 2006 ; Ria & Lussi Borer, 2015). Plus précisément, on assiste ici à un enrichissement mutuel entre d'une part les avancées théoriques réalisées dans le courant de l'analyse du travail et d'autre part les méthodologies d'interventions, bricolées, au sens noble du terme, par les ergonomes et les psychologues du travail. Ces allers-retours, entre théorie et pratique, ont conduit à l'élaboration de dispositifs visant à accompagner les professionnels dans ce que Clot (2008b) dénomme le développement de leur « pouvoir d'agir ». Cette visée transformative implique des démarches présentant, le plus souvent, au moins deux caractéristiques. La première est l'inscription de ce travail dans un empan temporel relativement long, de l'ordre de plusieurs mois. Ce temps long est nécessaire afin de saisir des changements fins et difficilement directement observables pour un tiers extérieur. Cela implique une collaboration, voire un contrat de confiance, entre chercheur et professionnels. La seconde caractéristique réside dans l'idée selon laquelle l'acteur lui-même est le mieux placé pour parler de son activité. Ainsi, cette activité réflexive, cette « activité au carré » (Clot, 2006) porte en elle les fondements d'un développement professionnel en ce qu'elle permet à l'acteur de redécouvrir, par lui-même, son métier dans ses « *dimensions insoupçonnées* » (Lussi Borer, Yvon & Durand, 2015, p.14). Mes récents travaux sur la lutte contre le décrochage scolaire (Flavier, 2014a, 2014b ; Flavier, Moussay & Méard, 2015), conduits au sein-même des établissements scolaires et s'inspirant des méthodologies de la recherche-intervention (Clot, 2008b) ou du « laboratoire du changement » (Engeström, 2011) s'inscrivent dans cette visée d'abord transformative que revendique l'analyse du travail pour en constituer par la suite un matériau de recherche. En accompagnant les professionnels de l'éducation de l'enseignement et de la formation dans la révélation de leur activité dans ce qu'elle a de discret, de singulier, de personnel et même de contrarié ou d'empêché, il s'agit de leur faire porter un regard nouveau sur leur métier et la manière dont ils le réalisent ou peuvent le réaliser. En procédant ainsi, ils parviennent à envisager de nouveaux possibles, de nouvelles manières de faire, aussi bien dans le temps de l'analyse que dans celui de l'intervention à proprement parler. L'entrée privilégiée ici consiste bien à se centrer sur l'activité plus que sur la tâche.

3. Tâche, activité réalisée et réel de l'activité

Poursuivant l'effort de clarification des concepts afin de mieux saisir « ce que fait » le professionnel de l'éducation ou de la formation lorsqu'il est au travail, la distinction formalisée par Clot (1997a) entre activité réalisée et réel de l'activité a permis une avancée significative. Ainsi, tout comme l'activité (au sens de ce qui se fait) n'est pas strictement l'expression de la tâche (au sens de ce qui doit être fait) (Leplat & Hoc, 1983), l'activité réalisée ne dit pas tout des agissements d'un individu. La métaphore de l'iceberg est éclairante pour comprendre cet écart entre activité réalisée et réel de l'activité. La partie émergée, c'est-à-dire celle qui est donnée à voir à un observateur extérieur, celle qui est descriptible et spontanément dicible, correspond à l'activité réalisée. Mais tout comme il serait naïf de penser que l'iceberg est « posé » sur la surface de l'eau, la considération que l'homme est doté d'une conscience et que son activité se partage entre une dimension publique et une dimension privée, impose, quand on s'intéresse à « ce qu'il fait vraiment », de s'interroger sur

l'existence de cette partie immergée et de sa nature. Poser cette question c'est donc poser la question de ce que recouvre le réel de l'activité.

Il est admis dans la psychologie historico-culturelle que « *l'homme est plein, à chaque minute, de possibilités non réalisées* » (Vygotski, 2003, p. 74), c'est-à-dire qu'il est en permanence confronté à un ensemble de possibles qui s'offre à lui. Chacun de ces possibles appelle des actions particulières pour pouvoir les réaliser. Or ces actions se révèlent, sinon antinomiques, tout au moins impossibles à réaliser dans le même temps. Dès lors, l'homme, du point de vue de son activité réelle, est constamment en proie à des dilemmes qu'il lui faut arbitrer afin de « choisir sa voie » parmi ces différents possibles. Ainsi, l'activité, dans ce qu'elle a de réalisé, peut apparaître et être décrite comme un flux continu d'actions et dont la dynamique d'enchaînement, relativement lisse, ne laisse rien transparaître des tourments qui animent l'acteur.

Dans le cadre d'une récente recherche portant sur la prise en charge, par les enseignants au cours de leurs leçons, du risque de décrochage scolaire des élèves de lycée professionnel, j'ai pu observer une enseignante de Prévention Santé Environnement (PSE). Elle se dit soucieuse de faire réussir le maximum d'élèves de Terminale Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP) aux épreuves du Contrôle en Cours de Formation (CCF). Au mois de mars, à l'approche de la période des évaluations, l'enseignante multiplie, au cours de ses enseignements, les allusions aux épreuves à venir. Elle insiste sur certaines notions. Elle interroge régulièrement les élèves, individuellement et collectivement. Elle reprend avec eux certaines parties du cours. Somme toute, elle donne à voir l'activité « normale » d'une enseignante souhaitant guider, conseiller, aider les élèves dont elle a la charge. Dépassant ce constat de surface, l'analyse de son activité réelle a mis en exergue des phénomènes plus complexes et ténus, révélant les dilemmes auxquels elle se dit confrontée. Ainsi, l'alternance entre des interventions à l'attention de l'ensemble des élèves de la classe et des moments plus discrets avec certains élèves masque en réalité une activité contrariée du fait de la diversité des possibles auxquels elle souhaiterait répondre. Prendre en considération le besoin d'une relation de proximité qui caractérise les élèves implique des interactions interindividuelles coûteuses en temps. Reprendre, de manière quelque peu magistrale, les principales notions est le moyen de sensibiliser les élèves à l'étendue du programme à maîtriser mais offre peu d'opportunités pour s'assurer qu'ils ont saisi son propos. Questionner les élèves, à la manière d'un cours dialogué, pourrait se révéler un compromis intéressant si ce n'est que ce sont souvent les mêmes élèves qui répondent spontanément. Autant d'illustrations qui montrent la complexité de l'intervention de cette enseignante, particulièrement lorsque ces multiples préoccupations sont concomitantes, révélant les deux dimensions de son activité : d'une part une activité réalisée fluide donnant à voir une enseignante à son aise et d'autre part une activité réelle révélatrice d'une enseignante plus hésitante quant à la direction à donner à ses actions dans un champ de possibles étendu.

En d'autres termes, l'activité réalisée, celle qui est donnée à voir, correspond au « *système de réactions qui ont vaincu* » (*ibid.* p. 74), c'est-à-dire la résolution des dilemmes initiaux entre les différentes opportunités d'action qui s'ouvrent à l'acteur. L'activité réalisée peut alors être comprise comme l'actualisation d'une des activités réalisables précédemment en concurrence

et laissant en arrière-plan toutes les autres, sans pour autant qu'elles soient définitivement écartées. Cet arrière-plan, ce pan invisible de l'activité s'apparente à ce que Clot (2008b) identifie comme étant les « *activités suspendues, contrariées ou empêchées, voire les contre-activités [et] ce qu'on fait pour ne pas faire* » et qui « *doivent être admises dans l'analyse* ». Ainsi, « *l'activité possède donc un volume qu'une approche trop cognitive de la conscience comme représentation de l'action, prive de ces conflits vitaux* » (p. 89).

Les travaux de Hubault (1996), dans la tradition de l'ergonomie francophone, apportent un éclairage complémentaire. Pour l'auteur, l'activité relève d'un compromis opératoire à l'interface de deux logiques d'action en opposition, en conflit. D'une part la logique technico-organisationnelle correspond à l'ensemble des prescriptions, qui s'adresse à l'acteur, et donc ici au professionnel de l'éducation et de la formation. Cette logique renvoie à la recherche d'une efficacité qu'il qualifie d'économique. Rapporté aux situations de travail des métiers adressés à autrui, il s'agit d'apprécier l'impact de l'intervention des professionnels auprès des personnes en direction desquelles ils agissent. Plus concrètement, cette efficacité peut être appréciée au travers de la capacité des enseignants à faire apprendre aux élèves les notions qu'ils sont censés leur inculquer, ou encore de la capacité des formateurs à outiller les néo-enseignants afin qu'ils soient en mesure de penser et mettre en œuvre de manière satisfaisante leurs premières leçons. D'autre part la logique « du vivant » fait référence à l'investissement que l'acteur est prêt à consentir pour réaliser ce qu'il a à faire. On parle alors d'une efficacité humaine pour rendre compte de la satisfaction de l'acteur dans la réalisation de ce qu'on lui demande de faire en dépit, voire grâce, aux arrangements qu'il s'autorise, c'est-à-dire à la renormalisation des prescriptions.

Dans le cas de l'enseignante au cœur de l'exemple proposé ci-dessus, ces deux formes d'efficacité sont particulièrement perceptibles. D'un côté il est demandé à l'enseignante la mise en place du contrôle en cours de formation selon des modalités rigoureusement définies institutionnellement au nom d'un principe d'égalité de traitement de tous les élèves. Si elles servent la recherche d'une efficacité objective, les actions sous-tendues à cette ambition s'opposent à la satisfaction du « travail bien fait », c'est-à-dire la recherche d'une efficacité subjective à comprendre ici comme la satisfaction personnelle vis-à-vis de l'atteinte d'objectifs personnels en termes de réussite des élèves. Cette enseignante apparaît alors « divisée » et contrainte de procéder à l'arbitrage entre « ce qu'on lui demande » et « ce que ça lui demande » (Noulin, 1996) à partir de l'évaluation des bénéfices et coûts des différentes possibilités. Le compromis opératoire réalisé, autrement dit l'activité réalisée qui est donnée à voir, est celui qui permet de concilier raisonnablement les deux logiques précédemment évoquées. Les multiples arrangements opérationnels visant à guider les élèves sur la voie de la réussite sont le moyen pour l'enseignante de s'extraire du carcan inacceptable pour elle que représentent les modalités du CCF.

Ce modèle dialectique, permettant de saisir ces tensions entre les deux dimensions de l'efficacité en concurrence, est particulièrement heuristique pour appréhender les dilemmes inhérents à ces deux facettes de l'activité (réalisée et réelle) chez les acteurs de l'éducation, de l'enseignement ou de la formation. En effet, ces derniers sont quotidiennement confrontés à des situations de travail pour lesquelles la normalité est sans cesse réinterrogée. Si au plan

théorique, toute activité de travail, quelle qu'elle soit, est soumise à ces tensions et à ce questionnement de ce que recouvre la norme, elles s'expriment avec prégnance dans ces métiers adressés à autrui du fait de l'absence d'idéal dans les modalités d'intervention des professionnels dont, bien souvent, la prescription reste muette, ou du moins discrète, quant aux méthodes à mettre en œuvre pour atteindre les objectifs visés. De même, l'incertitude inhérente aux interactions humaines, la diversité des conceptions et croyances personnelles des professionnels, la variété des supports pédagogiques, la singularité du processus d'apprentissage de chaque apprenant, *etc.* accroissent les tiraillements que peuvent vivre les acteurs de l'éducation et de la formation dont l'activité réalisée témoigne des arbitrages entre les possibles du réel de leur activité.

4. Normes et prescriptions

S'il présente un intérêt certain dans la compréhension de l'activité de travail, notamment dans l'identification des deux sens de l'efficacité au travail, entre une efficacité objective et une efficacité subjective, le modèle de Hubault (1996) souffre d'une critique majeure, à savoir la tendance à opérer une réduction de l'activité à sa dimension réalisée, en tant que compromis opératoire, comme la résultante d'un arbitrage binaire du conflit entre les deux logiques. Parvenant à poursuivre leur activité de travail, les professionnels de l'éducation, de l'enseignement ou de la formation sont en droit de revendiquer une certaine efficacité dans l'exercice de leur métier, et cela en dépit des difficultés qu'ils peuvent y rencontrer. En d'autres termes, on peut y voir là les signes d'une activité qui se trouve être tout à la fois productive et constructive (Rabardel & Pastré, 2005) en ce qu'elle contribue simultanément à satisfaire les finalités poursuivies par les pratiques professionnelles d'éducation, d'enseignement ou de formation et le développement des professionnels qui les réalisent. Or, ces processus sont bien loin d'être des allants de soi indexés à la résolution des tensions entre les efficacités objective et subjective. En effet, comme le souligne Saujat (2010), la pratique enseignante ne peut être perçue uniquement comme se limitant à « *une variable d'ajustement entre l'entrée (les prescriptions), et la sortie (les performances des élèves)* » (p. 52). Par extension, il me semble que le même raisonnement peut être tenu à l'égard des pratiques d'éducation ou de formation. Toutes trois sont bien plus qu'un simple intercalaire visant la réconciliation de ces deux logiques en conflit. Ces pratiques sont particulièrement complexes et sources de dilemme pour plusieurs raisons. D'abord, elles sont dirigées vers l'humain, c'est-à-dire qu'elles visent l'accompagnement au changement chez des êtres vivants doués d'une conscience. En ce sens, l'entreprise se révèle bien plus hypothétique et incertaine que dans la confrontation à des objets techniques (Guiho-Bailly, 1998). Ensuite, parce que la formulation des règles du métier se révèle impossible sans les inscrire dans un ensemble de circonstances propres à leur suivi. Comme le rapportent Méard et Bruno (2009) dans le cadre de la formation des enseignants, plus les règles sont circonstanciées, plus elles font référence à un faible nombre de situations. Corollairement, plus elles intègrent un grand nombre de situations, moins elles peuvent être aisément opérationnalisées par les enseignants en formation. Enfin, en relation avec le fil rouge de cette note de synthèse, ces pratiques s'inscrivent dans un rapport individuel-collectif que ce modèle tend, sinon à nier, tout au moins à négliger. En effet, bien peu de place est faite aux dimensions collectives du travail,

comme si l'activité était intimement et quasi exclusivement privée. Or, les options théoriques retenues ici érigent le collectif en véritable ressource pour l'acteur au travail. Les pratiques professionnelles d'éducation, d'enseignement ou de formation s'inscrivent dans un environnement social normé et en retour participent d'une re-délimitation permanente de cet environnement. En définitive, le concept de compromis opératoire proposé par Hubault (1996) peine à rendre compte de la complexité du travail des professionnels des métiers adressés à autrui et plus encore de la manière dont sont sans cesse retravaillées les prescriptions dans l'agir professionnel (Maggi, 2003). Aussi mérite-t-il d'être dépassé.

C'est ce que je revendique, avec d'autres, en adoptant une entrée « orientée activité » (Durand, Ria & Veyrunes, 2010) du travail des éducateurs, des enseignants ou des formateurs à ces métiers, posture qui autorise une prise en compte sérieuse de l'activité empêchée, contrariée, suspendue. En effet, s'intéresser à l'activité réelle, c'est s'intéresser tout autant à « ce qui ne se fait pas », « ce qui aurait pu être fait » qu'à « ce qui est réalisé » (Clot, 1999 ; 2008b). Mais c'est également s'intéresser à « ce qui est à faire » et plus encore à « ce que le sujet fait de ce qui est à faire ». En d'autres termes, c'est s'intéresser au prescrit et surtout à la manière dont le professionnel s'en saisit pour agir.

Or, dans les métiers adressés à autrui, le travail dit très mal ce qu'il doit être. Dans ces métiers de l'humain, que sont ceux de l'éducation, de l'enseignement ou de la formation, l'examen des prescriptions ne renseigne que très peu sur la nature de l'activité à déployer pour satisfaire les finalités visées. Trop souvent on entend encore dire que « l'enseignement est une vocation », que « le bon sens est la première qualité de l'éducateur », que « l'expérience professionnelle antérieure est gage de compétence pour le formateur ». Ces lieux communs, ces idées-reçues sont dévastatrices de la considération que ces activités sont des métiers à part entière¹⁵. Dès lors, la question de la prescription et de sa prise en compte par le professionnel devient primordiale.

Par ailleurs, selon Pastré (2007a), ces situations de travail des éducateurs, des enseignants ou des formateurs sont des situations dites discrétionnaires. En effet, à la différence des situations de travail tayloriennes pour lesquelles sont prescrits tout autant le but que les moyens permettant de le réaliser, dans les métiers à autrui, la prescription des modes opératoires est déficitaire. En d'autres termes, il est laissé au libre arbitre de chaque professionnel le choix des moyens, des méthodes, des modèles opératifs (Samurçay & Pastré, 2004) pour l'exercice de son travail. L'enseignant ou le formateur sont, dans une certaine mesure, contraints à l'initiative du fait de l'extrême variabilité et de l'imprévisibilité des situations dans lesquelles ils sont quotidiennement engagés (Ma, 1999 ; Sensevy, Mercier, Schubauer-Leoni, Ligozat & Perrot, 2005 ; Stigler & Hiebert, 1999). Ainsi, la liberté pédagogique s'impose à eux plus qu'elle ne relève d'un choix ou d'une revendication corporatiste comme le notent Yvon et Garon (2006) : « on ne trouve aucune mention des dispositifs de formation à la pensée critique. L'enseignant dispose sur ce sujet d'une « liberté philosophique et pédagogique »

¹⁵ A ce sujet, il est intéressant de remarquer que la note de service XXX, relative à la sécurité en cours d'EPS stipule que l'enseignant doit « agir en bon père de famille ». Si, avec du recul, on peut comprendre le sens et la portée de cette formule, notamment dans le cadre de pratiques sportives où le « risque zéro » n'existe pas, celle-ci tend également à relayer la pensée commune selon laquelle tout bon parent peut être enseignant.

presque totale » (p. 58). Ainsi, s'engager dans la voie de l'analyse de l'activité des professionnels des métiers adressés à autrui implique de se doter d'outils conceptuels et méthodologiques, permettant de saisir cet écart, irréductible et important, entre le prescrit et le réalisé, entre l'énoncé et le suivi de la prescription. Les travaux en didactique professionnelle s'efforcent de formaliser ce double statut des connaissances professionnelles. Elles ont une dimension prédictive en ce qu'elles sont énoncées en amont de l'action, mais aussi une dimension opératoire en ce qu'elles sont incorporées à l'action et ne sont de ce fait que partiellement dicibles : l'énoncé prédictif est toujours une réduction de la complexité de la réalité.

Le caractère discrétionnaire, variable et instable des situations de travail dans les métiers adressés à autrui en font des situations totalement saturées de prescriptions, et dont la considération simultanée de ces dernières révèle des contradictions et des incompatibilités. Le cas de ce jeune professeur des écoles confronté à deux élèves parlant turc entre elles dans sa classe est parfaitement illustratif de cette situation. Interrogé sur ce moment de classe, il avoue ne pas savoir comment agir du fait de la diversité des prescriptions, et surtout de leur caractère contradictoire et de leur incompatibilité. Il se sent pris en tenaille entre a) le contexte institutionnel d'une école de la république où l'on se doit de parler français ; b) les prescriptions secondaires (Goigoux 2002) des formateurs préconisant de laisser les élèves s'exprimer dans leur langue maternelle car propice au développement de leurs capacités langagières ; c) les recommandations de l'Assistante Maternelle à laquelle il reconnaît une certaine expertise du fait de sa connaissance de la classe et des élèves. Finalement, ce jeune enseignant s'engagera dans un entre-deux cherchant à concilier l'inconciliable (Zimmermann, Flavier & Méard, 2012).

Au-delà de l'exemple, les professionnels ont à prendre en compte des prescriptions qui débordent du strict cadre institutionnel. Pour Méard et Bruno (2009), ces prescriptions surajoutées (émanant des parents d'élèves, des collègues enseignants, des formateurs, des pairs, *etc.*) pèsent lourdement sur le déploiement de l'activité en situation de travail au point qu'elles ne peuvent être négligées dans l'analyse de l'activité des professionnels. Un argument supplémentaire, s'il en fallait, en faveur de l'idée selon laquelle l'analyse du travail ne peut être réduite à l'analyse de la tâche prescrite. Dès lors, le concept de prescription mérite d'être réinterrogé au-delà de son sens traditionnel, à savoir une injonction de faire émise par une autorité (Daniellou, 1996). Le courant de l'ergonomie n'est pas unifié sur ce point comme en témoignent les débats qui ont animé le 37^{ème} congrès de la Self en 2002.

Pour Six (2002), « *la matière, tout comme le vivant, résistent et rappellent constamment qu'ils ont des lois qu'il s'agit de respecter* » (p. 30). Ainsi, les situations de travail, quelles qu'elles soient, seraient également porteuses de prescriptions à l'adresse du travailleurs que l'auteur nomme des « prescriptions remontantes » par distinction avec les prescriptions descendantes, externes, telles que définies par Daniellou (2002). Trois remarques sur les situations propres aux métiers adressés à autrui supportent cette thèse. Tout d'abord, ces métiers sont prescrits en termes d'objectifs mais jamais, ou très rarement, en termes de résultats et d'effets. Concrètement, par exemple, le travail de l'enseignant est délimité à partir d'objectifs et d'injonctions formulés dans les programmes, relayés par les personnels d'inspection, comme

ce qu'il faut (faudrait ?) faire acquérir aux élèves. En revanche, la prescription n'est pas formulée à partir des effets des pratiques enseignantes sur les performances scolaires des élèves. L'enseignant est ainsi soumis à une obligation de moyens à mettre en œuvre pour viser ces objectifs, mais pas de résultats. Ensuite, dans le prolongement de cette réflexion et paradoxalement, la prescription ne dit rien, ou très rarement et seulement à titre d'illustration, de ces modèles opératifs. Ainsi, l'enseignant, s'il est submergé de prescriptions eu égard à leur abondance, est l'objet d'une prescription relativement floue et peu opérante, faisant des situations de travail des situations discrétionnaires. Enfin, il apparaît réducteur de considérer que ces métiers ne sont prescrits qu'à partir des injonctions institutionnelles. Les relais plus locaux sont essentiels et incontournables, si bien que pour le professionnel il est difficile d'identifier avec précision l'ensemble des sources de prescriptions. Ainsi, pour l'enseignant, le discours du chef d'établissement, des collègues, voire même des parents d'élèves pèsera tout autant que les objectifs qui lui sont assignés par les programmes disciplinaires. A l'inverse, Berthet et Cru (2002) récuse l'assimilation de ces éléments de la situation à des prescriptions. Pour eux, ils sont des contraintes, certes omniprésentes et fortes, que le travailleur est amené à considérer dans l'exercice de son métier.

Au-delà de ces discordances et controverses, dans le cadre des métiers adressés à autrui que sont ceux de l'éducation, de l'enseignement ou de la formation, le point de vue de Six (2002) distinguant des prescriptions descendantes et remontantes me semble particulièrement heuristique et pertinent. En effet, contrairement aux situations fréquemment étudiées par les ergonomes (notamment Cru ou Berthet), les situations d'enseignement, d'éducation ou de formation sont caractérisées par une dissymétrie entre les différents protagonistes. Par exemple, l'enseignant expérimenté intervient avec en arrière-plan ses années d'ancienneté lorsqu'il adresse des conseils à son jeune collègue novice dans le métier ; le formateur est légitimé par l'expertise qu'on lui reconnaît pour suggérer des manières de faire à l'enseignant en formation. Autant d'exemples qui montrent que si les deux acteurs ne sont pas liés par une relation d'autorité, au sens de Daniellou (2002) définissant la prescription, ils ne parlent cependant pas non plus « depuis la même position ». En d'autres termes, l'ascendant pris par l'un sur l'autre, inhérent à la nature des métiers de l'intervention finalisés par la transformation de l'individu dans son rapport au monde, rend possible l'idée selon laquelle les prescriptions ne seraient pas seulement émises par une autorité. Daniellou (2002) qualifie alors ces prescriptions particulières de prescriptions intermédiaires.

Enfin, du point de vue de l'analyse du travail, et notamment de l'ergonomie, la prescription fait l'objet d'un processus de renormalisation par les acteurs, c'est-à-dire qu'elle fait l'objet de « multiples ajustements humains [afin de] de rendre vivable l'invivable normalisation des temps et des mouvements » (Schwartz, 2000, p. 612). Ce processus de renormalisation permet en quelque sorte de combler l'irréductible écart entre le travail prescrit et le travail réalisé : il est l'expression de l'ingéniosité compensatoire (Clot, 1995) dont font preuve les sujets au travail. L'efficacité malgré tout qui en résulte, compromis opératoire visant à réduire les tensions entre les exigences institutionnelles de la tâche et les contraintes des situations de travail, est rendue possible à la condition d'accepter l'existence et la nécessité d'une

réappropriation personnelle et singulière de la prescription pour la faire sienne et opérationnelle comme partie intégrante du réel de l'activité.

Ainsi, l'écart à la norme professionnelle (Le Blanc, 2004) devient pour les sujets le moyen de dépasser « *la souffrance psychique résultant de la confrontation des hommes à l'organisation du travail* » (Dejours, 1993, p. 207). Fondamentalement, selon cette approche empruntée à la psychodynamique du travail, l'exercice du métier, particulièrement les métiers adressés à autrui du fait du caractère discrétionnaire des situations, est impossible et intenable si l'on s'en tient strictement aux prescriptions. Vidées de tout modèle opératif, celles-ci ne suffisent pas à permettre aux professionnels d'agir et les confrontent au risque de désœuvrement. Ce phénomène est observable, par exemple, auprès des enseignants qui se sentent dépourvus de moyens d'action dans la prise en charge du risque de décrochage scolaire des élèves et qui, dès lors, se retrouvent eux aussi en situation de risque de décrochage professionnel (Flavier & Méard, sous presse). Le travail s'apparente alors à « *une activité coordonnée déployée par celles et ceux qui travaillent pour faire face à ce qui n'est pas prévu par l'organisation du travail* » (Gernet & Dejours, 2009, p. 28). Mais une telle conception du travail n'est pas sans conséquence sur les risques encourus par les professionnels pour leur santé au travail. Je fais ici référence à une conception de la santé empruntée à Canguilhem et qui la définit ainsi : « *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).

5. Une activité individuelle sociale

Fort des développements précédents, notamment le déploiement d'une activité réelle de travail dans la dialectique efficacité-santé, j'adopte une définition large de l'activité empruntée à Vygotski (1934/1997) : une activité réalisée cohabitant avec des possibles non réalisés. Ainsi, l'approche conceptuelle mobilisée dans le programme de recherche présenté dans cette note de synthèse se fonde principalement, mais pas exclusivement, sur les présupposés issus des théories de l'activité (Engeström, 1987, 2000, 2001 ; Leontiev, 1984) et de la psychologie historico-culturelle (Vygotski, 1934/1997) pour définir l'activité et les concepts qui s'y rapportent.

Le recours à ce cadre conceptuel ouvre l'opportunité d'une réhabilitation des collectifs de professionnels confrontés aux épreuves de leur métier (Lhuilier, 2006), permettant d'envisager les ripostes *ad hoc*. Ce programme de recherche est adossé à une approche clinique associée à une démarche d'intervention. Il y a donc également une perspective technologique dans ce programme qui vise la transformation des situations de travail par les professionnels eux-mêmes. L'intervention consiste en l'accompagnement des professionnels dans une réélaboration de leur activité et des instruments d'action symboliques et techniques. Dès lors, intervention et recherche sont intimement liées en ce que les traces de la transformation des situations de travail (par exemple autour de dispositifs, voir Chapitre 4) et du développement de l'activité (notamment dans le cadre d'une activité collective source de

controverses professionnelles, voir Chapitre 3) constituent les matériaux de recherche visant la production de connaissances nouvelles.

L'activité mérite donc d'être appréhendée dans sa part subjective que l'on s'attachera à étudier dans ses rapports d'efficience et de sens. A cette fin, il est important de considérer cette activité comme étant à la fois individuelle et sociale, c'est-à-dire que si l'activité « *permet de s'affranchir des dépendances de la situation* » (Vygotski, 1934/1997), cela n'est rendu possible que par la prise en compte des relations du sujet à autrui comme l'intercalaire à même d'établir ce lien : « *l'homme n'est jamais seul face aux objets qui l'entourent. Le trait d'union face aux objets est constitué par ses relations avec les autres* » (Leontiev, 1984).

5.1. Sens et efficience

Pour Leontiev (1984), l'activité humaine s'apparente à une structure dynamique constituée de trois composantes continuellement en tension les unes avec les autres : l'activité (le motif, en tant que « moteur » de l'activité, c'est-à-dire ce qui est « vital » pour le sujet et qui le pousse à agir) – l'action (le but, en tant que résultat visé par le sujet) – l'opération (l'instrument, en tant que moyens mis en œuvre concrètement pour agir). Dans ses travaux, Leontiev (1984) s'intéresse plus particulièrement à l'articulation entre les composantes qu'aux composantes elles-mêmes.

A la différence de l'animal, la conscience de l'homme lui permet d'opérer une distinction nette entre le but de son action et les motifs qui la supportent et la font naître. En d'autres termes, l'action n'est pas la réponse à un besoin mais l'écho des préoccupations réelles de l'homme. Pour Leontiev (1984), ce rapport entre le but et le motif révèle le sens de l'activité pour son auteur. Or, si le sens est d'abord personnel en référence aux mobiles vitaux qui animent le sujet, il est également en résonance avec les motifs des autres. Cela suppose donc l'existence d'un système de significations partagé, au moins dans un environnement donné, et relativement stable. En effet, ces significations rendent compte d'une certaine généralisation de la réalité par l'humanité, ou du moins par une communauté de pratique si l'on rapporte les idées de Leontiev au contexte de ce programme de recherche. Historiquement élaborées, elles sont fixées dans le langage et énoncées sous forme de mots, de savoirs, de savoir-faire (Leontiev, 1976). Ainsi, pour le psychologue russe, c'est le sens (personnel) qui s'exprime dans les significations (notamment sociales) et non l'inverse. Accéder au réel de l'activité, c'est chercher à appréhender cette conscience individuelle (le sens) et donc à saisir la place qu'occupe ce système de signification dans la conscience de l'individu.

Pour Clot (2008b), « *idée de son sens, l'activité du sujet se trouve dévitalisée et amputée de son pouvoir d'agir* » (p. 13). Par exemple, rapporté à mes récents travaux sur la problématique du décrochage scolaire, cette perspective théorique soutient l'hypothèse selon laquelle le désengagement de l'élève ou son renoncement à s'engager dans le travail scolaire serait à comprendre comme le marqueur de l'activité d'un élève qui ne parvient pas à trouver dans la tâche scolaire les motifs d'agir suffisants à la satisfaction d'un mobile vital (Flavier & Méard, sous presse).

Par ailleurs, en considérant que l'action est toujours dirigée vers un but conscient (Vygotski, 1934/1997), on admet également que l'individu est capable d'anticiper les effets, probables,

de son activité. Ainsi, l'homme est capable, en relation avec son environnement, les ressources et les contraintes, les possibles réalisables ou non, de sélectionner les opérations de son activité. Réciproquement, les buts qu'il se fixe sont indexés à la maîtrise de moyens techniques permettant de les réaliser. Ce rapport, bi-directionnel entre le but, défini comme une « *représentation cognitive du résultat à atteindre* » (Clot, 1999, p. 169) et les opérations est nommé *efficience* (Leontiev, 1984).

5.2. Développement du pouvoir d'agir

Etudiant la dynamique de persévérance scolaire d'élèves en situation de risque de décrochage (Flavier & Méard, sous presse ; Flavier & Moussay, 2014), j'ai montré que ce processus pouvait, dans certaines circonstances, s'apparenter à un cercle vertueux indexé à des formes de travail qui soutiennent l'élève tantôt dans la construction du sens de son activité par l'indexation de celle-ci à de nouveaux motifs d'agir, tantôt dans l'appropriation de techniques et d'instruments jusqu'à présent non maîtrisés. Un tel processus s'apparente à ce que Clot (1999), à la suite de Leontiev (1984), identifie comme un processus de développement biphasé de l'activité « *assurant le dynamisme des rapports entre motifs et moyens du sujet* » (p. 173). Au-delà de l'exemple, c'est exactement le même processus qui soutient le développement professionnel des enseignants, des éducateurs ou des formateurs en situation de travail.

A la suite de Leontiev, Clot (1999) qualifie ce développement de biphasé du fait de son alternance fonctionnelle entre un développement par le sens (c'est-à-dire un déplacement et un dépassement des motifs initiaux par la réalisation et le dépassement des buts de l'action) et un développement par l'efficience (c'est-à-dire l'utilisation et la création de nouvelles opérations pour satisfaire les buts de l'action). Ce développement de l'activité, selon deux trajectoires qui s'entrecroisent en permanence est porteur d'un développement du pouvoir d'agir des individus. On définira, avec Clot (2008, p. 13) le pouvoir d'agir comme « *le souci et la réalisation du travail bien fait, celui dans lequel on peut se reconnaître individuellement et collectivement* ». En d'autres termes, le pouvoir d'agir est le « *rayon d'action des professionnels au sein de leur milieu de travail, ce sur quoi ils peuvent agir* » (Bruno, 2015, p. 69) afin de réaliser du mieux possible leur métier et à chaque fois avec un peu plus de satisfaction.

A titre d'illustration je rapporte ci-après les conclusions d'une étude portant sur les effets de l'entretien de conseil pédagogique sur le travail en classe et réciproquement (Flavier, 2007 ; 2010). A la suite d'une leçon d'EPS avec une classe de 6^{ème}, le conseiller pédagogique incite l'enseignant en formation à donner plus d'autonomie aux élèves en début de cours, lors de l'échauffement. Face aux doutes exprimés par l'enseignant quant à sa capacité à s'engager dans cette voie, le conseiller précise alors différentes mises en œuvre possibles. Néanmoins, le novice prend en note les propositions. A la leçon suivante, il s'essaie, finalement avec une certaine réussite, à suivre les conseils de son tuteur. Dans cette situation, au cours de l'entretien, le conseiller pédagogique suggère de nouveaux motifs d'agir à l'enseignant en formation en légitimant son propos par la référence aux objectifs généraux de l'enseignement de l'EPS et aux circonstances locales. En cela il favorise un développement par le sens. A la

leçon suivante, l'efficacité des actions réalisées renforce la pertinence de ces nouveaux motifs d'agir aux yeux du novice, l'incitant à poursuivre la mise à l'épreuve de nouvelles manières de faire soutenant l'autonomie des élèves, ce qui a pour effet un développement par l'efficacité. Au-delà de la confirmation du processus de développement biphasé, cette étude est éclairante des conditions propices à son émergence.

Pour Clot (1995, p. 150), « *le monde est beaucoup plus une constellation d'épreuves qu'un système de contraintes. En d'autres termes, c'est dans la contingence qu'on trouve la source de toute activité subjective* ». A l'instar de Watzlawick (1988) pour qui il n'existe pas de réalité qui ne soit celle du sujet, le monde auquel fait référence Clot est un monde subjectif. Ainsi, l'activité « *n'est cognitive ou émotive qu'au second degré. Elle est d'abord (...) mouvement d'appropriation d'un milieu de vie par le sujet* » (Clot, 2008b, p. 5-6). Il en résulte que l'on ne peut occulter ni la prise en compte des effets de l'activité sur le sujet lui-même, en termes de potentialités nouvelles ou au contraire d'affectation de sa santé au travail, ni le rapport qu'elle entretient avec la dimension intellectuelle, cognitive de l'activité. Autrement dit, l'activité est doublement dirigée vers soi-même (auto affectation) et vers le réel (son objet, en l'occurrence le travail sur autrui dans le cadre des métiers de l'éducation, de l'enseignement ou de la formation). Cette alternance fonctionnelle entre une dynamique centripète, tournée vers soi, et une dynamique centrifuge, tournée vers le réel, se combine à l'alternance fonctionnelle entre sens et efficacité, générant ainsi un double système de tensions (Saujat, 2010) : « *l'évolution de ces rapports à la fois internes à chacune des orientations de l'activité et entre elles pouvant générer des tensions et des conflits dans l'histoire de la personnalisation et de l'acculturation professionnelles de l'enseignant* » (p. 133). Pour Wallon (1938), il s'agit là d'un rapport de subordination réciproque dans lequel les deux orientations prennent alternativement le pas l'une sur l'autre, sans pour autant que cette dernière s'éteigne totalement. Elle perdure toujours en arrière-plan pour revenir au premier au gré de l'évolution des circonstances des situations dans lesquelles l'acteur se trouve (simultanément) engagé. Le pluriel n'est donc pas anodin ici. Le monde subjectif de l'acteur peut être défini comme « *l'ensemble plus ou moins durable des circonstances où se poursuivent des existences individuelles (...). Plusieurs milieux peuvent se recouper chez le même individu, et même s'y retrouver en conflit* » (Wallon, 1959, p. 288). Dès lors, l'hypothèse postulant l'engagement du professionnel dans plusieurs histoires de manière concomitante apparaît fondée.

6. Genre, style et multidimensionalité du travail

Parce que le travail est inaliénable (Hubault & Bourgeois, 2004), l'activité qui le réalise est singulière, unique, non reproductible et propre à son auteur. En cela, il s'avère difficile, sinon impossible d'objectiver le travail, c'est-à-dire de le décrire totalement. Il demeure toujours une part subjective dans sa réalisation comme cela vient d'être développé. Pourtant, nombreux sont les travaux de recherche, y compris parmi les études qualitatives dans une épistémologie de l'entrée par l'activité (Barbier & Durand, 2003), à faire état d'éléments récurrents et/ou typiques de l'activité des professionnels de l'éducation et/ou de la formation.

Dans le cadre de mes travaux de recherche, j'ai pu mettre en évidence de telles régularités. Par exemple, l'analyse de l'activité des enseignants dans la résolution des conflits qui les opposent à un ou plusieurs de leurs élèves fait apparaître, en dépit de la singularité de ces situations et bien que s'exprimant de manière différente à chaque occurrence, des caractéristiques typiques. Celles-ci sont au nombre de sept : une relative cécité aux événements précurseurs, une action préventive ambiguë, le dépassement du seuil de tolérance, des préoccupations plurielles et simultanées, l'absence de négociation et le crescendo des menaces de sanctions, la non prise en compte des caractéristiques propres des élèves dans la situation et enfin une exploitation opportuniste de celle-ci (Flavier, Bertone, Hauw & Durand, 2002 ; Flavier, Bertone, Méard & Durand, 2002). Une autre illustration peut être livrée à partir des travaux de Zimmermann (2013). Il démontre que le façonnage de l'identité professionnelle des enseignants relève d'un processus marqué par quatre bascules-types : la bascule de la responsabilité assumée des événements de la classe, la bascule de la mise à l'épreuve des opérations des autres, la bascule de la renormalisation des prescriptions et enfin, la bascule d'une reconnaissance d'étudiant à une reconnaissance d'enseignant. Ces bascules ne surviennent pas toujours au même moment ni selon le même ordre dans le parcours de professionnalisation des enseignants, certaines sont parfois même très discrètes au point qu'il est plus difficile de les repérer. Pour autant, elle constitue des îlots de stabilité dans l'effort de conceptualisation du processus de façonnage de l'identité professionnelle des enseignants. Au-delà de ces deux exemples, nombreux sont les chercheurs ayant ainsi mis en exergue des régularités dans les métiers de l'éducation ou de la formation, montrant ainsi que le travail n'est pas non plus un renouvellement *ex nihilo* à chaque instant. (Escalier, 2012 ; Gal-Petitfaux, 2010 ; Ria & Saujat, 2008 ; Saury & Gal-Petitfaux, 2003)

« Une troisième voie entre les « bonnes pratiques » étalonnées et l'imaginaire compassionnel » (Clot, 2007, p. 85) se révèle heuristique dans l'effort de conceptualisation de ce que font les professionnels de l'éducation et de la formation lorsqu'ils sont au travail. Le métier n'est ni totalement singulier et personnel, ni totalement commun et partagé ; ni « seulement une pratique [ni] seulement une activité » (*ibid.* p. 86) ; ni immuable, ni totalement instable. Bref, le métier n'est pas à concevoir exclusivement comme l'un ou l'autre des deux extrêmes d'un continuum borné par l'organisation du travail d'un côté et l'activité du sujet de l'autre. Pour Clot (1999), le genre professionnel constitue un intercalaire social qui vient s'immiscer entre le prescrit et le réel, il est « un système ouvert des règles impersonnelles non écrites qui définissent, dans un milieu donné, l'usage des objets et l'échange entre les personnes » (*ibid.* p. 43-44). En cela, il est pour le sujet au travail tout autant une contrainte qu'une ressource.

Contrainte, il l'est en ce qu'il s'impose, d'une certaine manière, à l'acteur qui ne peut agir en dehors de toute référence, fût-elle implicite, au genre. Pour Yvon (2001) comme pour Clot (1999), le genre tient d'obligations communes partagées par un collectif. Existant en amont de l'activité, il en est la partie sous-entendue. Pour autant, ces conceptualisations pragmatiques (Samurçay & Pastré, 1995), ce « stock de mises en actes » (Clot, 2008b, p. 107) que constitue le genre est également une formidable opportunité pour les professionnels d'éviter « d'errer tout seul devant l'étendue des bêtises possibles » (Clot, 2008b, p. 108 citant Darré, 1994). Ils

trouvent dans le genre les ressources pour faire (Clot & Faïta, 2000) leur permettant de dépasser les difficultés inhérentes à l'organisation officielle du travail (Fernandez & Clot, 2000).

Ainsi posé, le risque est grand de considérer le genre comme une seconde prescription à la suite de la prescription officielle. Rapporté aux situations de travail dans les métiers adressés à autrui, ce serait la considération que les us et coutumes du métier s'imposeraient aux novices, mais aussi aux plus expérimentés, au même titre que les injonctions institutionnelles. Une telle conception figée du genre tendrait, finalement, à abandonner l'idée qu'il est bien une « troisième voie », et à le rapprocher de l'une des bornes du continuum précédemment évoqué : celle du prescrit. Parce qu'il évolue sous l'effet de ses mises à l'épreuve du réel par les sujets au travail (Ouvrier-Bonnaz, Remermier & Werthe, 2001), le genre ne peut être assimilé à un système d'obligations (et le cas échéant de ressources) figé. Il n'est pas une norme se substituant à la norme de la prescription (Yvon, 2001).

Troisième voie entre le prescrit et le réel, le genre ne peut avoir d'existence s'il n'est pas, *a minima*, malléable dans sa récupération par le sujet, s'il n'est pas actualisé pour le confronter au réel : « *Le genre social, en organisant la rencontre du sujet avec ses limites, sollicite le style personnel. Du coup, le style individuel devient la transformation des genres par le sujet, en moyens d'agir dans ses activités réelles* » (Clot, 1999, p. 43). Le genre est fonctionnel lorsqu'il devient pour l'acteur l'histoire collective de son métier lui permettant « *de se reconnaître dans ce qu'il fait* » et « *de devenir unique en son genre en le renouvelant* » (Clot, 2006, p. 167).

« Cette mémoire collective, qui n'existe que par le fait que chacun en est porteur et partie prenante sans le percevoir consciemment, retient les attendus d'une situation et prépare à ses inattendus. On l'a désignée (...) comme une sorte de pré-fabriqué socialement élaboré par le milieu de travail, ne relevant pas de la prescription officielle et définissant non seulement la façon dont les membres du collectif, de leur point de vue, doivent se comporter dans les relations sociales mais aussi les façons de travailler acceptables ou déplacées » (Litim, Prot, Roger & Ruelland, 2005, p.8).

Poursuivant l'effort de « détricotage » de la complexité à saisir l'activité des professionnels au travail, Clot (2007) propose d'étudier le métier dans sa multidimensionnalité :

- le métier est impersonnel : cette dimension renvoie aux aspects prescrits du métier. Si l'on regarde le parcours professionnel d'un novice, cette dimension est la première à laquelle il est confronté. Il s'agit donc là d'une première ressource qui, au regard des développements théoriques des pages précédentes, se révèle de toute évidence insuffisante pour faire face à la complexité des situations de travail ;
- le métier est interpersonnel : cette dimension renvoie au collectif vivant du métier comme ressource pour le professionnel qui va trouver dans ses collègues, dans ses pairs l'écoute, l'aide, les controverses professionnelles nécessaires à son propre développement ;

- le métier est transpersonnel : cette dimension renvoie à la mémoire collective du métier. Elle est l'expression d'une capitalisation au fil du temps de la somme des expériences vécues par les professionnels rassemblés en collectif. En effet, s'il évolue en permanence, le métier n'est pas non plus à chaque instant, par chaque professionnel réinventé *ex nihilo*. La dimension transpersonnelle est aussi celle qui offre une certaine stabilité et pérennité au métier dans ses manières de faire efficaces ;
- le métier est personnel : cette dimension renvoie à la singularité du métier. Elle est l'expression de la manière propre au professionnel de réaliser ce qu'il a à faire tout en poursuivant des buts plus personnels (Clot, 1999). Cette dimension du métier implique une distanciation des trois autres dimensions, sans pour autant les négliger ni les oublier. Disons simplement que la dimension personnelle est, dans une certaine mesure, l'aboutissement temporaire du développement du métier au travers de ses différentes dimensions. Mais le processus ne s'arrête pas pour autant. En retour, la dimension personnelle du métier participe de sa redéfinition permanente. Elle en réalimente ainsi l'histoire (la dimension transpersonnelle). Elle est à la source de la dimension interpersonnelle en ce que le professionnel partage son expérience avec ses pairs.

Le parti-pris de présenter brièvement ces quatre dimensions du métier tient à deux raisons. En premier lieu, ce « découpage » m'apparaît convaincant pour rendre compte de sa complexité dans ses rapports à la norme (dimension impersonnelle), au collectif (dimensions interpersonnelle et transpersonnelle) et à l'individu (dimension personnelle) dans leur simultanéité et leur enchevêtrement. En cela, cette multidimensionnalité constitue un outil théorique heuristique à la compréhension de l'activité de travail. Néanmoins, dans les métiers adressés à autrui, la distinction entre les dimensions impersonnelle et transpersonnelle n'est pas toujours évidente. En effet, si l'on admet l'existence de prescriptions secondaires (Gouigoux, 2002) ou de prescription remontantes (Six, 2002), la frontière entre l'impersonnel et le transpersonnel devient franchement perméable. Pour Méard (2009), les deux dimensions tendraient même à se superposer, ce qui l'a conduit à proposer le concept de règle énoncée en situations d'enseignement et de formation.

Par ailleurs, au-delà de la controverse, le continuum de ces quatre dimensions est à la base du dialogue permanent entre le genre professionnel et le style personnel, dialogue tout autant nécessaire au professionnel dans le développement de son pouvoir d'agir qu'au collectif dans un processus de revitalisation continue. Le métier, dans son expression en situation de travail, est le reflet tout à la fois d'un commun partagé et d'une adaptation singulière.

Certains auteurs, à l'instar de Saujat (2010) vont plus loin dans l'effort d'identification et de formalisation du genre professionnel. En effet, pour l'auteur, le genre ne se rapporte pas seulement à un métier, au sens traditionnel du terme, mais également à certaines circonstances particulières de sa réalisation. C'est le cas, par exemple dans l'enseignement, de la distinction qu'il opère entre un genre enseignant et un genre enseignant débutant, le second se déclinant comme un sous-genre du premier. Finalement, le raisonnement amorcé par Saujat (2010), consiste, d'une certaine façon, à attacher le genre et ses déclinaisons, plus qu'à un métier à proprement parler, à un collectif dont les membres partagent des caractéristiques communes

de manière significative. L'hypothèse, bien que discutée par Clot lui-même, semble plausible sous réserve que l'on s'en tienne à une certaine définition du genre, à savoir un système de règles ouvert et partagé entre les membres d'un collectif (Clot, 1999). L'unité du collectif se reconnaissant dans le genre n'est pas tant définie par le métier, mais à un degré plus fin, par un certain rapport au métier ou même plus exactement au réel de l'activité.

Cette distinction dans le genre se fonde sur les divergences marquées entre les manières de faire des enseignants débutants et celles des enseignants plus expérimentés :

« Les enseignants expérimentés commencent par "prendre" leur classe (en ritualisant fortement l'entrée en classe : déplacements, installation des élèves à leur poste de travail, appel plus ou moins solennel, rappel du cours précédent, sollicitations verbales des élèves, etc.) pour pouvoir "faire" classe (mettre les élèves au travail). Il est au contraire fréquent de voir les enseignants débutants, confrontés à des difficultés récurrentes de mise en œuvre des rituels de prise en main de la classe qui, d'instruments pour "prendre" la classe chez les enseignants chevronnés se transforment pour eux en catalyseurs de désordre, de dissipation des élèves et donc d'inconfort professionnel, inverser l'ordre des composantes génériques constitutives de l'activité de ceux qui sont du métier. Ils commencent ainsi par "faire" la classe pour pouvoir la "prendre" » (Saujat, 2010, p. 94-95).

Confrontant leurs cadres théoriques et associant leurs travaux, Ria et Saujat (Ria & Saujat, 2008 ; Ria, 2009 ; 2012 ; Saujat, 2010) postulent l'existence de dispositions à agir (Lahire, 1998) typiques pour décrire l'activité des enseignants débutants lors de l'entrée en classe des élèves. La hiérarchisation de ces dispositions à agir, comme autant d'étapes à franchir pour le novice, rend compte du processus de développement professionnel selon une double orientation, tantôt centrifuge, c'est-à-dire une activité centrée sur les élèves, tantôt centripète, c'est-à-dire une activité centrée sur soi-même (Saujat, 2011).

Ces différentes avancées semblent accréditer la thèse de l'existence d'un genre propre à l'enseignant débutant en tant que sous-genre du genre professionnel enseignant. L'entrée dans le métier constitue un moment crucial dans la carrière de l'enseignant. Lors de ses premières expériences, l'enseignant novice doit à gérer un double apprentissage : celui des élèves, bien sûr, mais également son propre apprentissage du métier. Il alterne entre la posture de « l'élève enseignant » et celle de « l'enseignant d'élèves » (Smith & Ingersoll, 2004). Pour ne pas sombrer, l'enseignant débutant cherche d'abord à se protéger, à se préserver par la construction de « *mondes viables, dont les normes successives se transforment selon des critères subjectifs provisoires, produits de la dynamique sans cesse renouvelée de leurs couplages aux situations scolaires* » (Ria, 2009, p. 235). Ce sous-genre enseignant débutant dont parle Saujat (2010 ; 2011) serait finalement celui de l'entrée dans le métier.

Néanmoins si l'on identifie bien le point de départ avec l'entrée dans le métier, le moment de l'accès au genre professionnel et par conséquent l'abandon du sous-genre débutant semble plus opaque. Il ne s'agit pas ici d'entrer dans une démarche mécaniste, ni même causaliste selon laquelle le passage d'un genre à un autre serait la conséquence directe d'événements

aisément repérables. Les travaux de Ria et Saujat (2008), de Ria (2009), de Zimmermann (2013) convergent tous pour soutenir l'idée selon laquelle le développement professionnel des enseignants est un processus continu mais non linéaire, propre à chacun mais présentant des « étapes types » ou des « passages obligés ». Pour autant, cette opacité de la bascule fragilise quelque peu l'hypothèse initiale. En effet, elle tend à rendre caduque l'indexation de l'activité d'un enseignant strictement au sous-genre débutant, comme si ce dernier constituait une sorte de complément au genre professionnel générique. En pratique, on observe effectivement plutôt un abandon progressif du sous-genre débutant au profit d'une référence au seul genre professionnel comme ressource pour l'action. Finalement, plus que deux genres différents, ou d'un genre complété d'un sous-genre, constitutifs du métier selon que l'on soit débutant ou non, Saujat et Serres (2015) suggèrent l'hypothèse d'usages différents d'un genre professionnel unique et fédérateur, ce qu'il est, en somme, par définition. En d'autres termes, selon son expertise, le professionnel aurait un usage du genre en cohérence avec son niveau de maîtrise des gestes du métier et sa capacité à se fixer des buts plus ou moins ambitieux. C'est dans ces usages différents du genre que le professionnel parvient à en préserver son statut de ressource pour l'action. Cette hypothèse semble d'autant plus féconde qu'elle permet aussi une prise en compte des circonstances d'exercice du métier. En effet, il est à remarquer que les travaux de Ria et Saujat auxquels il a été fait référence plus haut ont été menés en milieu dit difficile. Dès lors, la suggestion d'un sous-genre ne concerne-t-elle pas plutôt les circonstances que l'expertise de l'enseignant ? Ne pourrait-on pas alors envisager l'élaboration d'un sous-genre dès lors que l'enseignant, expérimenté ou non, se retrouve confronté à des situations dans lesquelles le genre professionnel serait « en panne », c'est-à-dire qu'il ne constituerait plus, pour le professionnel, une ressource suffisante pour l'action ?

Par extension, une réflexion similaire peut être conduite pour l'ensemble des professionnels de l'éducation et de la formation, notamment ceux avec lesquels je collabore dans le cadre de mes activités de recherche ou d'intervention-recherche. Plus précisément, on peut compter parmi ces professionnels :

- pour les métiers de l'enseignement, les enseignants ;
- pour les métiers de l'éducation, les conseillers principaux d'éducation (CPE) ainsi que les personnels rattachés à l'école ayant des missions d'éducation, les conseillers d'orientation psychologues (COP), les assistantes sociales scolaires, les infirmières scolaires, les coordonnateurs réseau d'éducation¹⁶ ;
- pour les métiers de la formation : les formateurs d'enseignants rattachés aux ESPE ou les tuteurs, conseillers pédagogiques, maîtres formateurs sur les lieux de pratiques des enseignants novices dont ils ont la charge de formation.

Ces métiers présentent plusieurs caractéristiques communes et suffisamment consistantes avec l'enseignement pour rendre féconde l'hypothèse d'une certaine analogie possible entre ces trois champs professionnels. Les différents métiers mentionnés ci-dessus sont tous des métiers

¹⁶ Au moment de la rédaction de cette note de synthèse, mes collaborations dans le cadre des métiers de l'éducation se circonscrivent à ces acteurs. Dans la perspective de recherches futures, j'envisage d'élargir le réseau de collaboration avec les professionnels de l'éducation, notamment avec les Maisons Des Adolescents ou les Missions de Lutte contre le Décrochage Scolaire.

de l'intervention de l'homme sur l'homme, c'est-à-dire qu'ils mettent en relation directe le professionnel et le public en direction duquel est dirigée son intervention et reposent sur des interactions interindividuelles ou collectives. Ils ont pour finalité une « transformation » d'autrui dans son rapport aux situations pour lesquelles il est instruit, éduqué, formé. Ils sont tous enfin caractérisés par une dissymétrie entre les deux parties (enseignant-élève ; formateur-formé ; CPE-élève ; COP-adolescent (ou élève), *etc.* Dès lors, intervenir dans ces circonstances ne s'improvise pas et l'entrée dans ces métiers implique toujours la gestion d'une double activité : l'activité dirigée vers cet autrui dans le cadre de l'exercice de son métier et l'activité dirigée vers soi-même dans le cadre de l'apprentissage de son métier. De même, dans ces métiers se pose également la question des circonstances dans lesquelles ils se déploient et de leur influence sur une conception du genre professionnel.

Si les questions de l'entrée dans le métier ou des circonstances d'exercice du métier ne sont pas le cœur de mon propos, elles suscitent néanmoins, en relation avec le fil rouge de cette note de synthèse, une interrogation de fond. Rappelons-en l'hypothèse centrale : le développement professionnel des acteurs de l'éducation, de l'enseignement et de la formation tient à leur capacité à exploiter les opportunités des dispositifs dans lesquels ils sont engagés afin de concilier les enjeux individuels qu'ils poursuivent et ceux collectifs de leur communauté de pratique. Comment penser, construire et entretenir un collectif si les membres qui le constituent ne partagent pas le même genre professionnel ? La question est évidemment provocatrice puisque, par définition le genre est le « *système ouvert des règles impersonnelles non écrites qui définissent, dans un milieu donné, l'usage des objets et l'échange entre les personnes* » (Clot, 1999, p. 43-44). En d'autres termes, si le genre est constitutif du collectif, il ne peut y avoir de collectif en l'absence de genre. Or, dans l'enseignement, tout comme en éducation ou en formation, il serait naïf de penser que le professionnel peut agir en dehors de tout collectif. Quel impact cela pourrait-il avoir sur le destinataire de son intervention si celle-ci était envisagée en l'absence de toute articulation avec celle des autres intervenants ? De même, comment le genre pourrait-il être une ressource pour le professionnel pour agir et se développer s'il demeure non constitutif de ce collectif ?

Ainsi, les réflexions portées par Saujat (2010) et la proposition d'un sous-genre débutant m'ont incité à m'interroger sur la délimitation du périmètre du genre. En effet, à trop circonscrire le genre autour d'un collectif local, resserré, construit pour la circonstance, il en devient inopérant. Il perd de sa puissance en qualité de ressource pour l'action, d'autant plus qu'il constitue aussi un élément essentiel de la constitution dudit collectif, ressource inaltérable au développement professionnel des sujets au travail.

Chapitre 3

Environnements et dispositifs de l'activité des professionnels de l'éducation et de la formation

Dans le chapitre 1, j'ai déjà eu l'occasion d'exposer le postulat « situé » (Suchman, 1987) auquel sont adossés mes travaux de recherche passés et en cours, tout comme le seront ceux à venir (voir chapitre 5). Pour le biologiste Von Uexküll (1965), les êtres vivants perçoivent l'environnement en fonction de leurs propriétés fonctionnelles. A la différence de l'homme, le chien perçoit et réagit aux ultrasons. L'évocation des couleurs n'est pas perçue de la même manière par un aveugle de naissance ou par un homme présentant une bonne acuité visuelle. Dans le même sens, pour Watzlawick (1988) il n'existe que des « réalités subjectives », étant donné l'impossibilité pour l'homme de circonscrire une réalité objective, celle-ci ne pouvant être perçue comme telle.

« La situation est la construction signifiante qu'opère l'acteur dans et à partir d'un environnement donné. Elle est ce qui, de l'environnement, fait signe pour l'acteur à l'instant t » (Durand, 2006, p. 20). En effet, outre les capacités fonctionnelles, c'est le bagage historico-socio-culturel qui rend possible cette attribution de significations « *car la culture donne forme à l'esprit* » selon le titre de l'ouvrage de Bruner (1991). Rapporté aux domaines de l'éducation ou de la formation, cela signifie, par exemple, que deux enseignants d'une équipe pédagogique peuvent partager un même contexte (l'établissement, la salle de classe), en tant que déjà-là a-culturel, mais ils ne percevront sans doute pas les mêmes éléments dans ce contexte et surtout, ils ne leur attribueront pas les mêmes significations. Ainsi, la situation vécue se distingue de l'environnement perçu : la première est fondamentalement singulière, propre à chaque acteur alors que le second est partagé.

Dans une perspective historico-culturaliste (Vygotski, 1934/1997), la cognition est, pour partie, externalisée, c'est-à-dire qu'elle est indissociable de la situation vécue par le sujet. Ainsi, on peut comprendre l'environnement comme un ensemble de ressources à disposition du sujet qui va les percevoir ou non, les signifier ou non, pour envisager différents possibles. L'environnement, notamment d'apprentissage ou de formation, en tant que réalité subjective est le fruit des significations que l'homme alloue au monde qui l'entoure. Il est empli, selon les approches, d'artefacts (Norman, 1993b), d'instruments (Rabardel, 1995), d'objets psychologiques (Vygotski, 1934/1997) que le sujet, le cas échéant, percevra et utilisera pour agir. Les recherches menées sur les plateformes multimédia de formation, montrent les errements des apprenants lorsqu'ils sont confrontés à des instruments nouveaux, mais également les opportunités qu'ils offrent en termes de développement du pouvoir d'agir à partir de la reconstruction de la signification des artefacts et des outils (Dir & Simonian, 2015 ; Leblanc, Saury & Seve, 2004).

Plus largement, l'environnement est donc porteur de ces outils, de ces instruments psychologiques nouveaux (Vygotski, 1930/1985) à la base du processus d'apprentissage-développement. Il incombe à l'enseignant, au formateur d'initier l'apprenant à leur usage.

En résumé, « le formateur ne commande pas l'activité des formés ; et si les consignes, dispositifs, recommandations, questions, artefacts... conçus par lui, peuplent l'environnement des formés, ce sont ces formés eux-mêmes qui leur allouent une signification et en font un usage pragmatique. Autrement dit, les formateurs déposent des artefacts dans l'environnement des formés, et ces artefacts font ou non signe pour eux, entrent ou non comme ingrédients dans leur couplage situé » (Durand 2006, p. 81).

Cette réflexion préliminaire sur les environnements de formation et l'impact pour les formés en termes de mise à disposition d'artefacts pour penser et agir dans les situations vécues par eux, m'incite à poser la même question à propos des professionnels de l'éducation, de l'enseignement ou de la formation. Tout comme les destinataires de leurs interventions, ils sont engagés, avec eux, dans ces mêmes environnements, dont ils partagent les ressources sans pour autant les interpréter, les signifier de la même manière. Ils ne sont d'ailleurs pas toujours à l'initiative de la conception de ces environnements ou de ce que l'on se plaît à appeler aujourd'hui des « dispositifs ».

Ce chapitre a pour enjeu d'envisager l'analyse de l'activité des professionnels de l'éducation et de la formation en fonction des environnements dans lesquels elle se réalise. Plus précisément, il s'agira de montrer que ces environnements prescrits relèvent également de formes d'organisation du travail, dont j'emprunte les conceptualisations à la *CHAT*, véritables ressources pour le professionnel au travail. Dans cette perspective, il s'agira de comprendre en quoi le « dispositif » (dont on débattera des différentes acceptions), défini ici comme artefact et outil de pensée de cette activité, peut offrir aux professionnels des opportunités de développement de leur pouvoir d'agir.

1. L'activité des professionnels de l'éducation et de la formation dans les environnements de travail

L'activité des professionnels de l'éducation et de la formation se déploie dans un cadre institutionnel et donc prescrit. Si dans le chapitre 2, j'ai pu détailler les débats actuels à propos des différentes conceptions des prescriptions (Daniellou, 1996 ; 2002 ; Six, 2002), je me limiterai, dans la présente section, à l'approche proposée par Daniellou (2002) intégrant les prescriptions intermédiaires. Ainsi, seront considérés comme des prescriptions, d'une part les directives officielles émanant de l'autorité de tutelle, c'est-à-dire les éléments se rapportant à la dimension impersonnelle du métier telle que définie par Clot (2007), et d'autre part les éléments relevant de l'histoire partagée du métier recouvrant les normes, les valeurs, les manières de faire partagées par la communauté des professionnels, autrement dit la « forme scolaire » (Vincent, 1994) que l'on peut désigner encore comme la dimension transpersonnelle du métier (Clot, 2007).

Par ailleurs, l'organisation du système éducatif et de formation en France est structurée de manière hiérarchique avec une centralisation des directives nationales qui sont ensuite déclinées plus localement. Les exemples ne manquent pas pour illustrer cette organisation : les référentiels de compétences des enseignants sont définis nationalement par arrêté¹⁷ mais les grilles d'évaluation de la maîtrise de ces dernières sont élaborées localement dans les différentes académies ; les programmes scolaires sont rédigés par disciplines et nationalement mais les progressions sont débattues dans les équipes pédagogiques de chaque établissement (la dernière réforme qui entre en vigueur à la rentrée 2016 a encore accentué cette autonomie donnée aux équipes pédagogiques) ; les missions éducatives des institutions de la République suivent aussi le même parcours du national au local (c'est le cas, par exemple, pour la protection judiciaire de la jeunesse).

Sans que cela soit une conséquence directe de cette politique, on remarque que ces prescriptions sont souvent de type discrétionnaire (Maggi, 1996). Autrement dit, elles énoncent le « quoi faire » sans indiquer le « comment faire », ce qui aboutit à une sur-prescription des objectifs et une sous-prescription des actions à mettre en œuvre pour les atteindre. Dans le domaine de l'enseignement, par exemple, Félix, Saujat et Combes (2012) ou Maroy (2006) ont mis en évidence le contraste saisissant, dans ces prescriptions, entre d'une part la multiplicité des objectifs assignés aux enseignants et d'autre part le déficit flagrant de moyens permettant de les réaliser. Dès lors, ainsi que j'ai pu le montrer dans le chapitre 2, il incombe au professionnel de combler ce vide en « inventant » ce qu'il convient d'appeler les moyens de l'opérationnalisation des objectifs (Clot, 1995 ; Maggi, 1996) selon le processus de renormalisation de la prescription (Schwartz, 2000).

Plus qu'ils ne s'en accommodent, les professionnels de l'éducation et de la formation ajustent leur activité à cet état de fait. L'étude de Bruno, Méard et Walter (2014) portant sur les mises en œuvre de la lutte contre le décrochage scolaire à partir du prescrit est révélatrice des écueils inhérents à cette prescription discrétionnaire. Ainsi, ces auteurs ont identifié plusieurs tensions entre la prescription et les réalités de la classe : la prise en charge individualisée et le traitement au cas par cas *versus* le maintien le plus longtemps possible dans le système ordinaire ; une injonction à l'autonomie et la créativité ou encore l'incitation au développement de partenariats *versus* un traitement global et une formation encore traditionnelle aux métiers de l'enseignement. Selon une autre étude révélant ce type de contraste, au niveau de la formation des enseignants cette fois, l'injonction, à partir de 2002¹⁸, d'introduire de l'analyse de pratique à hauteur d'un quart de la formation a donné lieu au même type de débats et tensions du fait de l'absence d'indications précises relatives à ces nouvelles modalités de formation (Méard & Bruno, 2004) : une analyse de pratique pour soutenir l'adoption d'une posture réflexive par les stagiaires *versus* une analyse pour apporter des réponses pratiques et immédiates à des difficultés locales ; une analyse portant sur la

¹⁷ Arrêté du 1^{er} juillet 2013, « *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* », publié au Journal Officiel du 18 juillet 2013 et au Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale n° 30 du 25 juillet 2013.

¹⁸ Il s'agit, dans le cadre du plan de rénovation de la formation des enseignants du 27 février 2001, de la Circulaire n° 2002-070 du 4-4-2002 (*Principes et modalités d'organisation de la deuxième année de formation des enseignants et des conseillers principaux d'éducation stagiaires*), parue au Bulletin Officiel n°15 du 11-4-2002.

transversalité du métier enseignant *versus* une analyse disciplinaire (au sens des disciplines d'enseignement scolaire) ; une « collaboration obligatoire » entre des formateurs dits « de terrain » et ceux disciplinaires redéfinissant la professionnalité du formateur.

Ces tensions, dont l'origine réside dans une prescription discrétionnaire, forcent les professionnels de l'éducation et de la formation à s'engager dans un processus de renormalisation (Schwartz, 2000) qui n'est pas sans effet sur leur activité. Le développement de leur pouvoir d'agir peut s'en trouver bonifié s'ils trouvent dans le collectif de travail (dans la dimension interprofessionnelle) les ressources au dépassement de ces contradictions, mais il peut également s'en trouver diminué s'ils ne parviennent pas à réaliser le métier de manière satisfaisante, c'est-à-dire lorsque l'exercice du métier devient trop lourd. Dans ces cas, le risque d'un renoncement, d'un abandon se fait sentir. C'est une autre forme d'expression du conflit de logique (productive *versus* humaine) développé dans le chapitre 2 (Hubault, 1996). Quelle que soit la valence de cette évolution du pouvoir d'agir, on assiste à une redéfinition de la professionnalité des acteurs de l'éducation, de l'enseignement ou de la formation (Félix, Saujat & Combes, 2012), notamment du fait des incitations à « travailler autrement », c'est-à-dire à travailler selon des objectifs nouveaux ou en relation avec d'autres professionnels (partenariats, alliances éducatives).

Revendiquant une dimension pragmatique et concrète, ces prescriptions sont souvent regroupées sous le vocable de « dispositifs » sans que celui-ci ait fait l'objet d'une analyse sérieuse et d'une conceptualisation. Pour les professionnels, le dispositif renvoie à une modalité organisationnelle assortie d'objectifs mais rarement de l'indication explicite de moyens (au sens du « comment faire »). Aussi, assiste-t-on, dans les établissements scolaires destinataires, à des opérationnalisations souvent détournées de la prescription : les dispositifs prescrits sont rarement suivis « à la lettre » au profit de « dispositifs locaux détournés » ou de « dispositifs locaux inventés » (Bruno, Méard & Walter, 2014), c'est-à-dire dans des formes partant de ce qui est demandé mais « pour en faire autre chose », en les adaptant au contexte local, voire dans des formes totalement inventées relevant de l'initiative et de l'inventivité locales.

Ces ajustements locaux sont une réponse à l'inadéquation des dispositifs prescrits avec les contraintes des situations de terrain, notamment du fait d'un conflit de temporalité. A la temporalité longue de la mise en place des dispositifs prescrits (à partir du diagnostic, montage, examen puis validation du dossier, attribution des fonds, mise en œuvre) s'oppose la temporalité courte, « à flux tendu », imposée par la réactivité dont doivent faire preuve les professionnels, particulièrement dans la prise en charge des questions problématiques : la lutte contre le décrochage scolaire, l'accompagnement des enseignants stagiaires en difficulté, *etc.* Ces cas pratiques ne « peuvent pas attendre ». La pression temporelle et sociale (par exemple les parents sont dans l'attente d'une prise en charge de leur enfant, le jeune enseignant est en souffrance dans sa classe) pèse sur les professionnels et alimente la part d'ombre de leur activité, le réel de cette activité, le « coût du travail », au sens où l'entendent les ergonomes et qui se résume dans la formule empruntée à Saujat (2010) « qu'est-ce que cela me coûte de faire ce que l'on me demande de faire ? ».

Ces ajustements locaux sont aussi la conséquence de ce que je nomme une conception « en creux » du dispositif et que je chercherai à dépasser dans les sections suivantes, notamment en travaillant au rapprochement entre une approche sociotechnique des dispositifs (Albero, 2010c) et une lecture selon les concepts de la *CHAT*.

En effet, comme le montrent plusieurs auteurs, la notion de dispositif est galvaudée (Aït-Ali & Fabre, 2016 ; Linard, 2002), utilisée en même temps pour décrire une configuration de classe mise en place par un enseignant et une stratégie de long terme, engageant de nombreux professionnels de diverses catégories au niveau national. Dans son acception la plus large et la plus commune, le dispositif se définit comme un « *environnement aménagé de manière à offrir à certaines actions ou certains événements des conditions de réalisation optimales* » (Vandendorpe, 1999, p. 199). Les dispositifs prescrits dans le discours institutionnel semblent se conformer à cette définition. Indexés à des objectifs de lutte contre le décrochage scolaire, d'accompagnement des enseignants débutants en difficulté, de prise en charge du handicap à l'école, *etc.*, ils consistent en un aménagement de l'espace et du temps à des fins plus ou moins bien identifiées et balisées. Néanmoins, ces dispositifs donnent également l'impression d'une « *gestion de l'inachevé* » (Raymond, 2005, p. 296). Ils sont, la plupart du temps, pensés et mis en œuvre lorsque l'usuel en vigueur se révèle inefficace. Par exemple, c'est pour combler l'incapacité de l'école à retenir en son sein tous les élèves pour leur offrir une formation permettant une insertion socio-professionnelle que les dispositifs de lutte contre le décrochage scolaire se multiplient. L'augmentation de la fréquence des textes prescrivant de nouveaux dispositifs (Bruno, Méard & Walter, 2014) rend compte de l'attention croissante de la société scolaire et civile portée à cette problématique. Pour le dire autrement, le recours au dispositif semble être la solution idoine (ou du moins une tentative) à chaque problème rencontré dans les métiers de l'éducation, de l'enseignement ou de la formation. Il est en quelque sorte un palliatif.

Dans un effort de circonscription du concept de dispositif, Peeters et Charlier (1999) soulignent son intérêt en ce qu'il rend possible l'existence d'un espace particulier au sein duquel « *quelque chose peut se produire* » (p. 19). En somme, le dispositif est l'ouverture de possibles dans un environnement plus ou moins normé que chaque professionnel devra appréhender, ce qui finalement le renvoie à la difficulté initiale. En effet, si le dispositif est pensé pour combler un manque et offrir au professionnel un cadre pour résoudre les tensions entre l'objet du travail et le coût du travail (au sens ergonomique du terme), en ne spécifiant pas les moyens de l'action, il favorise un nouveau processus de renormalisation en ce sens que le professionnel cherchera à faire sien le dispositif. Cette conception du dispositif, comme un entre-deux entre espace de liberté d'une part et injonction et contrainte de l'autre (Vandendorpe, 1999) est séduisante car elle offre un niveau intermédiaire entre le discours commun, voire universel au sens où il s'adresse à toute une communauté professionnelle donnée (celle des enseignants dans la lutte contre le décrochage scolaire, celle des formateurs dans l'aide aux stagiaires en difficulté), et les spécificités locales relatives à la prise en compte des caractéristiques d'un établissement, d'une structure, d'un public particuliers. Cette conception suscite un intérêt car elle n'est pas discriminante : elle autorise, voire elle invite à l'initiative individuelle dans la mesure des espaces offerts par le dispositif. Elle permet ainsi

au professionnel de prendre la distance nécessaire au généralisme du discours national. En ce sens, le dispositif apparaît comme un premier pas vers l'opérationnalisation locale, voire une incitation à l'initiative locale.

Pour autant, l'examen minutieux des prescriptions en matière de dispositif révèle bien souvent une carence dans l'exposé des moyens de mise en œuvre. Et si les dispositifs « prescrits suivis » laissent la place aux dispositifs « locaux détournés » ou « locaux inventés » (Bruno, Méard & Walter, 2014), cela révèle une certaine insatisfaction des professionnels qui prennent à nouveau à leur charge la régulation des tensions entre le prescrit et le réel. En d'autres termes, les nombreux dispositifs prescrits surajoutent de nouvelles prescriptions à un répertoire déjà dense. Ils imposent aux professionnels de relever de nouveaux défis plus qu'ils ne les aident à résoudre les défis précédents.

Cette conception du dispositif, relayée à travers la prescription, le circonscrivant à un aménagement ouvert de l'environnement afin de permettre le déploiement de nouvelles pratiques, me semble insuffisante pour en faire une véritable ressource au service du développement du pouvoir d'agir des professionnels de l'éducation et de la formation.

2. L'activité dans les dispositifs : de la structure au rhizome

Dans la section précédente, le terme « environnement prescrit » a progressivement été abandonné au profit du terme « dispositif ». Ce glissement n'est pas anodin. Il s'inscrit dans la tendance relevée par Linard (2002).

« Comme toutes les expressions qui s'imposent à un moment donné, le terme "dispositif" marque la reconnaissance par le langage d'un changement de point de vue et de pratique sociale. (...) Les sens premiers du terme (juridique, mécanique, militaire) le situent d'emblée dans un champ fonctionnel rationnel, d'ordre technique et pratique » (Linard, 2002, p. 143).

Si le terme est aujourd'hui omniprésent dans les discours, professionnels, institutionnels ou scientifiques, dans les champs de l'éducation et de la formation (Aït-Ali & Fabre, 2016), il importe de ne pas succomber à cette mode par facilité, par paresse rhétorique. La question centrale que je souhaite aborder est celle de la pertinence et de l'intérêt du recours à ce concept dans la compréhension de l'activité des professionnels de l'éducation et de la formation et du développement de leur pouvoir d'agir.

Cette expansion, depuis le début des années 2000, a conduit de nombreux chercheurs en sciences de l'éducation et en sciences de l'information et de la communication à un effort de définition de ce concept issu du champ de la technique (par exemple, Agamben, 2007 ; Albero, 2010b ; Audran, 2010 ; Barrère, 2013 ; Belin, 2001 ; Peeters & Charlier, 1999 ; Raffnsøe, 2008).

Globalement, deux grandes orientations se dessinent, faisant du dispositif un concept de l'entre-deux (Peeters & Charlier, 1999) « à la fois technique et symbolique » (Linard, 2002, p. 144). Dans son sens premier, le dispositif renvoie à une dimension organisationnelle et

structurante ; il est rationnel, procédural. Au plan épistémologique comme au plan pratique, le dispositif est également appréhendé dans son mouvement par opposition à son acception originelle coercitive et normative. Cette deuxième orientation se caractérise par la volonté de saisir le dynamisme du dispositif inhérent à l'intentionnalité de son concepteur (mais aussi pourquoi pas de ses utilisateurs). Le dispositif revêt donc aussi une « dimension stratégique » (Lochard, 1999, p. 149). Dans la conception foucauldienne, le dispositif est défini comme « *un ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques, bref : du dit, aussi bien que du non-dit* » (Foucault, 1977/1994, p. 299). Levi-Strauss insistera plus particulièrement sur le caractère constructif du dispositif en ce qu'il accorde une place significative à la libre activité de l'acteur (Berten, 1999).

Ainsi, bien que porteur d'un certain cadre normatif, « *sorti du champ délimité de ses origines techniques (...), le dispositif s'accompagne d'une remise en question des catégories traditionnelles d'objectivité et de subjectivité. Il paraît inséparable d'un nouveau modèle de l'action* » (Jacquinot & Choplin, 2002, p. 186). En l'occurrence, c'est bien cette dernière approche qui apparaît le plus en phase avec le fil rouge de mon propos. L'activité ne se superpose pas au prescrit tout comme elle ne supporte pas d'être enfermée dans une structure trop rigide préjudiciable à l'initiative. Si des cadres normatifs se dessinent, c'est seulement en qualité de référent socioculturel qu'il faut les comprendre, tout en acceptant l'idée que ces derniers sont l'objet d'une appropriation par le sujet pour agir. En somme, ces cadres et la dimension organisationnelle du dispositif apportent un peu de stabilité dans un environnement caractérisé par son instabilité (Latour, 2006).

Formulant l'hypothèse que c'est dans la capacité des professionnels à exploiter les opportunités offertes par les dispositifs que se développe leur pouvoir d'agir, ces premiers développements contribuent à mieux délimiter le contexte de leurs interventions. Se retrouvent donc dans le dispositif le scénario pensé par le concepteur, mais aussi les moyens au sens organisationnel et les ressources à disposition des apprenants (les objets techniques, les personnes ressources, *etc.*). C'est ainsi que Weisser (2010) envisage le dispositif, principalement dans une démarche en amont de sa mise en œuvre à proprement parler, de son « usage ». Pour lui, il s'agit d'abord d'une démarche d'ingénierie visant à construire la cohérence entre les différents éléments qui participent du dispositif en lui-même. En effet, *a priori*, les éléments constitutifs du dispositif sont hétérogènes : objets matériels et/ou symboliques, intention éducative et objectif d'apprentissage (ou d'éducation, ou de formation), individus. Comme l'a souligné Foucault (1977/1994), l'enjeu du dispositif réside dans l'effort d'articulation de cet ensemble peu homogène au départ et dont le travail d'ingénierie apporte fluidité et cohérence en réglant, ou du moins anticipant, les modalités organisationnelles et les usages potentiels de ressources, c'est-à-dire qu'il « *prévoit les outils sémiotiques et instrumentaux à mettre à la disposition du sujet pour que son rapport au monde devienne source d'apprentissage* » (Weisser, *op. cit.*, p. 292). Si l'on peut regretter que l'approche proposée par Weisser (*op. cit.*), comme toute approche didactique, est quasi exclusivement centrée sur le travail du professionnel à l'exclusion du collectif, en

l'occurrence il s'agit de l'enseignant (mais ce pourrait être l'éducateur ou le formateur si l'on transpose la réflexion de l'auteur à d'autres contextes), elle admet l'idée selon laquelle le dispositif ouvre un espace de liberté.

En d'autres termes, le dispositif n'est pas seulement un outil de régulation, dont on ferait un usage presque mécanique, il est également un lieu au sein duquel la liberté et le choix individuels ont leur place (Vandendorpe, 1999). Si les dispositifs sont principalement pensés pour les apprenants et l'aide qu'ils peuvent leur apporter au service de leur apprentissage, nous visons ici à déplacer le questionnement sur l'impact de ces dispositifs sur l'intervention des professionnels. Comment investissent-ils ces espaces de liberté à comprendre comme étant les lieux d'expression de la renormalisation des prescriptions ? En quoi le dispositif constitue-t-il une ressource pour le développement du pouvoir d'agir des professionnels ? Ces espaces sont en quelque sorte les amortisseurs de la tension entre le prescrit et le réel en incitant les acteurs de l'éducation et de la formation à se saisir des opportunités qui leur sont offertes pour faire leur travail avec le sentiment du travail bien fait. En ce sens, les dispositifs, au-delà de leur dimension normative, sont aussi de véritables injonctions à l'autonomie (Peeters & Charlier, 1999).

Selon Albero (2010b), le remplacement progressif, depuis les années 1990, des termes de « structure » ou de « système » par celui de « dispositif » dans les champs de l'éducation et de la formation, représente davantage qu'une coquetterie sémantique. C'est la marque d'une souplesse devenue indispensable qui a légitimé le recours à ce nouveau concept. Plus précisément, le glissement d'une conception « technocentrée » des rapports entre les objets et les activités humaines à une conception « anthropocentrée » (Rabardel, 1995) a nécessité une rénovation conceptuelle et terminologique pour intégrer cette évolution. Le concept de dispositif s'en fait l'écho : il permet tout à la fois de conserver un regard sur la dimension structurelle et d'envisager la dimension singulière et adaptative de l'activité, c'est-à-dire de laisser une place à l'intentionnalité du sujet apprenant. On pourrait dire qu'il offre une vision holistique de ces rapports objets-activité humaine, entre rationalité fonctionnelle et normalisation. Par ailleurs, le dispositif doit trouver son équilibre entre d'une part l'intention éducative qu'il soutient et d'autre part l'organisation structurale qui en permet la mise en œuvre. L'excès ou la carence de l'un comme de l'autre hypothèquerait la pertinence du dispositif. D'un côté, suivant Foucault (1975) et Berten (1999), Albero (2010b) rappelle les écueils potentiels d'une conception trop normative du dispositif qui briderait les initiatives et l'activité des apprenants, voire même pourrait être l'expression d'une domination et les cantonnerait dans un rôle d'exécutants. D'un autre côté, la recherche d'une articulation étroite entre l'affirmation d'une intention éducative et la délimitation de moyens pour la réaliser est une nécessité afin que le dispositif ne s'apparente pas à une structure technique qui serait alors une « *coquille vide* [pouvant] *servir les projets pédagogiques les plus opposés* » (Albero, 2010a, p. 93). Cet équilibre précaire est à l'image de la complexité des situations de formation, d'apprentissage ou d'éducation dans lesquelles de nombreux éléments hétérogènes sont en interaction (Demaizière, 2008).

En résumé, le dispositif s'inscrit tout à la fois dans une approche « totalisante » et une approche « rhizomatique » (Peeters & Charlier, 1999, p. 15). Pris dans son sens métaphorique,

le concept de rhizome (Deleuze & Guattari, 1980), a été développé pour appréhender et comprendre les systèmes et organisations complexes, relevant plus du réseau que du modèle hiérarchique. A l'image du rhizome, en botanique, plante dont le développement est souterrain, multi centré et anarchique, l'idée est d'étudier les réseaux, non pas à partir des entités et éléments qui le composent mais sur la base des connexions, des nœuds qui se font et se défont entre ces entités. Rapporté au concept de dispositif, cela permet d'en saisir toute la complexité sans tomber dans une sorte de réductionnisme consistant à reconstruire, *a posteriori* et artificiellement, une quelconque linéarité, une quelconque logique unique. L'analyse se concentre sur le niveau de l'articulation et le caractère dynamique du dispositif plus que sur sa dimension structurelle (Meunier, Lambotte & Choukah, 2013). En ce sens, le concept du rhizome devient heuristique pour étudier les dispositifs dans les champs de l'éducation, de l'enseignement ou de la formation. Il s'inscrit dans le développement d'outils conceptuels permettant de prendre en compte les évolutions actuelles dans la conception des environnements de formation (*cf.* la tendance relevée par Albero (2010b) avec les changements successifs de vocables, le suivant chassant le précédent : structure, système, dispositif). Dans une approche rhizomatique du dispositif, il devient impossible de hiérarchiser les éléments et de dire ce qui des modalités logistiques, des objets techniques, des intentions éducatives ou formatives ou des individus est premier.

Lorsqu'Engeström et son équipe se sont attachés à analyser l'organisation du travail collectif, ils ont abouti à des concepts qui me semblent faire écho aux idées développées ci-dessus. Ce rapprochement avec ces concepts de la *CHAT*, n'est pas totalement fortuit. Il s'inscrit dans le prolongement des réflexions engagées par Linard (2001 ; 2002) qui affirme que la psychologie du développement (Vygotski) « *n'a cessé de montrer que l'apprenant est son meilleur pilote (...) à condition qu'il puisse exercer dans un environnement humain et technique favorable* » (Linard, 2002, p. 149). En filigrane, on comprendra que l'auteur veut ici signifier que l'apprenant progressera d'autant plus qu'il évolue au sein d'un dispositif *ad hoc*, associant le caractère orienté, intentionnel et adaptatif de l'activité humaine sans nier l'existence de normes socioculturelles. Plus concrètement, considérer l'apprenant comme étant engagé dans un dispositif rhizomatique, c'est le considérer en inter relation avec des objets techniques et symboliques, un environnement de formation et des tiers (formateur, pairs apprenants) sans que l'on puisse déterminer ce qui est premier. L'intention éducative est le reflet de l'intentionnalité du concepteur du dispositif en relation avec les besoins (supposés) de l'apprenant à qui l'on met à disposition des ressources sans certitudes qu'elles seront significatives pour lui. Lorsqu'il définit l'organisation du travail collectif en référence au modèle dit en réseau (Powell, 1990), Engeström (2004) rend compte des multiples intersections entre les différents membres du réseau. Plus précisément, il développe les concepts de *knotworking* (Engeström, Engeström, & Vähäaho, 1999) ou encore de *boundary crossing* (Engeström, Engeström, & Karkkainen, 1995) pour soutenir son analyse. Dans un tel modèle d'organisation du travail, les collaborations se développent au-delà des frontières habituelles, au gré des opportunités, si bien qu'il n'est plus possible de concevoir une organisation stable et figée. Le travail collectif repose sur un système dynamique en perpétuel mouvement sans que l'on puisse identifier un centre de décision unique. On retrouve là les principales caractéristiques de l'approche rhizomatique du dispositif.

Les modalités de prises de décisions collectives dans le cadre du dispositif « point élève » que j'ai pu étudier (Flavier, 2014b) illustrent cette organisation du travail et le caractère rhizomatique de ce dispositif. Il consiste en une réunion hebdomadaire visant à assurer une veille régulière sur le risque de décrochage scolaire encouru par les élèves d'un collège de l'est de la France. Les participants (conseiller principal d'éducation, conseiller d'orientation psychologue, infirmière scolaire, assistante sociale scolaire, coordonnateur réseau, éducateurs spécialisés d'associations partenaires, *etc.*) sont invités à alimenter le débat par les informations à leur disposition pour aboutir à l'orientation de l'élève vers une prise en charge *ad hoc*. Les propositions émanent de l'un ou l'autre des participants, tous ne prennent pas la parole systématiquement, il n'y a pas de tour de table, il n'y a pas de procédure type d'étude des différents cas d'élèves. Le mode de fonctionnement peut sembler relever d'une certaine forme d'improvisation. Au contraire, les résultats de l'étude de ce dispositif (*ibid.*) rendent compte d'une organisation complexe, multi nodale, au sein de laquelle les acteurs sont en interrelation selon des modalités qui évoluent en permanence au gré des enjeux qu'ils poursuivent (*ibid.*). Le recours au concept de dispositif, dans une approche rhizomatique, est un moyen de mettre des mots sur le non normé, c'est-à-dire sur les « *assemblages sociotechniques d'humains et de non humains* [en terme de] '*programmes d'action*' » (Latour, 1996) ou de '*scripts*' » (Akrich, 1992) inscrits dans des objets, ou encore d'accorder à ces derniers le statut de '*médiateurs*', capables d'introduire de la différence, d'ajouter ou de retirer quelque chose aux actions, et d'en modifier le cours (Hennion & Latour, 1993) » (Beuscart & Peerbaye, 2006, p. 7). Pour le dire autrement, le dispositif opère comme un médiateur de l'activité en ce qu'il offre un cadre souple dans lequel se déploient ces relations entre hommes et objets orientées par une intentionnalité (Linard, 2002).

3. Les dispositifs comme médiateurs de l'activité

Dans ses travaux, Linard (2002) présente le dispositif comme « *un moyen de médiation qui organise de façon plus ou moins rigoureuse un champ de relations fonctionnelles entre humains et outils, buts et moyens, intentions et actions. Cette nature intermédiaire du dispositif l'oppose par définition à toute coupure de type cartésien entre corps et esprit ou entre sujet et objet* » (p. 144). Raymond (2005) a également attribué aux dispositifs ce rôle d'intermédiaire, d'interface permettant de rapprocher ces deux « mondes » et de les envisager dans leur interdépendance et enchevêtrement plus que dans leur opposition. A la lecture des développements précédents, l'idée selon laquelle le dispositif présente un caractère distribué aussi bien socialement que dans l'environnement n'est plus à démontrer. Sauf à le réduire à sa dimension structurelle stricte, et auquel cas on peut le considérer avec Albergo comme une « *coquille vide* » (2010a, p. 92), le dispositif n'a pas, à proprement parler, d'existence en soi. Particulièrement lorsqu'on le considère dans sa dimension rhizomatique, il ne peut être appréhendé indépendamment des acteurs et de l'usage qu'ils en font. Ainsi, en quoi ce caractère paradoxal du dispositif, tout à la fois structurant et souple, rend-il heuristique le recours à ce concept pour analyser les situations de travail des professionnels de l'éducation et de la formation ainsi que l'activité qu'ils y déploient en interrelation avec les apprenants ?

En éducation et formation, le dispositif peut se présenter, de prime abord, comme un artefact au service d'une intention et se concrétise dans son rôle d'interface entre sujets (apprenants et professionnels) et objets. Conçu dans un travail d'ingénierie (Weisser, 2010), le dispositif est donc pensé pour être un facilitateur des acquisitions des apprenants ; il est une manière de façonner l'environnement afin de le rendre favorable à l'atteinte des intentions initiales par l'introduction des éléments qui composent le dispositif. Cependant, se limiter à cette conception du dispositif est réducteur de la puissance du concept. En effet, elle se rapporte à une conception « technocentrée », pour reprendre les propos de Rabardel (1995), conduisant à une sorte de « course en avant » sans fin : l'introduction de nouveaux dispositifs en tant qu'instrument étant sans cesse nécessaire pour pallier aux insuffisances et à l'inefficacité des précédents (Demaizière, 2001 ; Linard, 1996). L'introduction d'une interface numérique dans un cursus de formation est un exemple d'objet technique qui donne une fonction de médiatisation au dispositif initial, en modifiant la manière d'organiser le passage d'un message d'un usager à un autre, du professionnel à l'apprenant (Albero, 2003).

Autre exemple, l'outil vidéo d'analyse des situations conflictuelles entre professeur et élèves que j'ai conçu avec Jacques Méard (2002), est une illustration de cette approche. Il propose une grille de lecture des conflits entre professeurs et élèves en classe d'EPS autour de trois principaux moments : le contexte initial porteur des éléments précurseurs ; la première sanction comme événement déclencheur ; et le conflit à proprement parler dans sa phase dynamique. Les indicateurs proposés dans l'environnement et l'activité des acteurs (par exemple, le caractère intermittent de l'activité des élèves, l'espace-temps offert aux élèves, la nature de la première sanction, *etc.*) permettent de guider l'analyse de ces conflits lors des séquences de formation. Dans cet usage, cet outil vidéo agit dans une fonction de médiatisation au sens où il est utilisé comme intermédiaire supportant la transmission du message du formateur en direction des enseignants. Plus précisément, le formateur se sert de l'outil pour rendre visible aux apprenants son analyse de la situation conflictuelle à partir des indicateurs qu'ils doivent y percevoir pour la comprendre.

Dans un renversement paradigmatique, suivant Rabardel (1995) proposant une approche « anthropocentrée », ainsi que Linard (1996) ou encore Albero (2003), appréhender le dispositif dans sa fonction de médiation, et non de médiatisation, se révèle plus fécond dans l'étude des situations professionnelles de formation ou d'éducation. Pour Linard (1996), la médiation dépasse la fonction technique et admet l'intégration des capacités humaines à interpréter le sens d'un message. En d'autres termes, le scénario d'usage de l'outil vidéo décrit plus haut semble ignorer ces capacités et ne satisfait pas à l'approche orientée activité que je revendique pour mes travaux de recherche. Les options épistémologiques largement développées dans le Chapitre 2 m'amènent ici à considérer un dispositif non plus seulement comme un artefact fonctionnel guidant l'activité, mais comme un élément de l'environnement plus ou moins cadrant de leurs activités respectives, renforçant leur interdépendance. Ne pouvant être ignoré des acteurs, il est perçu, pris en compte, interprété par eux et en retour suscite, incite, oriente leur engagement dans certaines formes d'activité.

Rapporté à l'illustration présentée précédemment, cela signifie que les acteurs, aussi bien les formateurs que les apprenants, ne sont nullement « prisonniers » du dispositif en ce sens

qu'ils en auraient une utilisation mécanique, mais au contraire ils participent à le rendre vivant et dynamique. Plus précisément, la grille de lecture des situations conflictuelles présentée dans l'outil vidéo (Flavier & Méard, 2002) opère comme une sorte de « mètre-étalon » permettant aux acteurs de lire les situations, de les interpréter et de porter un jugement. En revanche, il ne présage en rien de la nature de ce jugement. En cela, ce dispositif de formation par l'analyse des pratiques ouvre un champ de possibles en termes d'actions, aussi bien celles du formateur que celles des apprenants. Lorsque ces séquences de formation se déroulent en direction de collectifs, et cela correspond à la plupart des cas, les interprétations et les possibles se multiplient confrontant le formateur à la difficulté d'interagir avec chacun des apprenants, de considérer les différentes options dans l'analyse, voire, le cas échéant, de proposer une synthèse suffisamment fédératrice. Dans l'examen des situations conflictuelles professeur-élèves, en dépit des indicateurs proposés, afin de tenter de comprendre l'histoire qui se déroule sous leurs yeux, certains se focaliseront plus particulièrement sur tels ou tels événements, sur tels ou tels éléments de l'environnement, en fonction du sens qu'ils revêtent pour eux. Cette attribution de sens se construit certes sur la base d'un ancrage socio-culturel commun et partagé, mais également à partir d'une expérience propre (au sens husserlien de *Erfahrung*) faisant de la situation de formation une expérience singulière et personnelle (au sens husserlien de *Erlebnis*) pour chacun des acteurs. Le dispositif de formation intégrant l'usage de l'outil vidéo d'analyse des situations conflictuelles devient alors un vecteur de cohérence entre les différents participants et les objets dont ils font usage.

Cette réflexion en relation avec le fil conducteur de cette note de synthèse mérite une attention particulière. En effet, cherchant notamment à comprendre pourquoi certains dispositifs produisent du développement et d'autres non, pourquoi certains dispositifs soutiennent une activité collective professionnels-apprenants et d'autres non, il est intéressant de relever ici que le dispositif est tout à la fois structurant et structuré par l'activité du sujet. On rejoint également les présupposés épistémologiques d'une conception située de l'activité en éducation et formation. Plus précisément, on observe ici un double rapport du sujet au dispositif. D'une part, l'activité du sujet se façonne au sein d'un dispositif qui l'organise en ce qu'il délimite les possibles de cette activité, notamment dans sa relation aux objets (dans l'exemple, l'outil vidéo d'analyse des situations conflictuelle) et aux autres acteurs (dans l'exemple, les modalités de travail proposées par le formateur et incorporées dans cet outil vidéo). D'autre part, l'activité déployée par les différents acteurs, apprenants et formateur, concourent à l'émergence d'une dynamique collective de l'activité tendant à faire évoluer l'environnement dans lequel ils agissent et ainsi à ouvrir opportunément de nouveaux possibles dans son exploitation. Autrement dit, l'activité des sujets est doublement dirigée, vers eux-mêmes et vers le dispositif. C'est ce double processus d'instrumentation (activité dirigée vers soi) et d'instrumentalisation (activité dirigée vers la composante artefactuelle de l'instrument) que Rabardel (1995) rapproche du concept « d'acte instrumental » de Vygotsky (1930/1985). A l'instar des phénomènes décrits dans l'exemple, l'auteur précise que « *les instruments permettent, non seulement la régulation et la transformation du milieu externe, mais aussi la régulation, par le sujet, de sa propre conduite et de la conduite des autres* » (Rabardel, 1995, p. 66).

Ces éléments m'amènent à reconsidérer le statut du dispositif et à le concevoir comme un véritable « instrument psychologique » au sens vygotkien, c'est-à-dire ayant une double existence, externe et interne, pour le sujet. Pour Vygotski (1930/1985), les instruments psychologiques sont les signes (au sens de Peirce, 1978) en tant qu'outils de pensée et de jugement construits au cours du processus d'intériorisation. Une fois appropriés par le sujet, ces signes deviennent des entités mixtes lui permettant d'entretenir la liaison entre soi et l'environnement externe : ils sont tout à la fois porteurs d'une signification stable (lien externe) et d'une attribution de sens personnel et situé. Finalement on retrouve aussi bien chez Vygotski que chez Rabardel des idées très proches pour rendre compte et analyser la complexité du rapport entre les sujets et les objets au sein des dispositifs. On comprend mieux dès lors qu'une des circonstances du développement de l'activité des professionnels et des apprenants passe par une appropriation, et non pas seulement un usage, du dispositif de formation. Ces développements théoriques permettent aussi de mieux cerner les enjeux inhérents à l'adoption d'une approche rhizomatique des dispositifs telle que proposée dans la section précédente. Ils laissent également entrevoir les effets transformatifs réciproques entre l'activité et le dispositif selon un couplage asymétrique.

Les travaux de Leblanc, Saury et Seve (2004) décrivent et analysent avec pertinence l'exploitation opportuniste que peuvent avoir les apprenants engagés notamment dans des dispositifs d'autoformation et de ses effets sur le développement de leur activité. Autrement dit, le dispositif est ici pensé en termes d'opportunités offertes à l'apprenant pour se développer, ce qui revient à dire que cette exploitation ne semble pas si opportuniste qu'il n'y paraît au premier abord. En effet, pour Durand (2008 ; 2009), dans une approche enactive de l'activité humaine, le travail du formateur consiste à concevoir des « espaces d'actions encouragées ». Ils sont définis comme « *des "dérivations" de la réalité ou des transformations des environnements de l'activité cible, qui portent sur une pluralité d'aspects* » (Durand, 2008, p. 108). Il s'agit pour le professionnel de façonner l'environnement de l'apprenant de manière à favoriser le processus d'apprentissage/développement en provoquant dans l'ici et maintenant une activité soutenant un gain d'efficacité dans d'autres contextes. Selon cette approche la formation ne peut se limiter à placer l'apprenant en situation de travail (ce qui reviendrait à prôner une « formation sur le tas »). La formation, notamment professionnelle dans le cadre des métiers de l'éducation, a pour principal objet la perturbation puis la transformation du couplage structurel de l'apprenant avec son environnement de sorte qu'il puisse réinvestir les bénéfices des situations de formation dans les situations de travail futures. A cette fin, les espaces d'actions encouragées se veulent normatifs au sens où ils suggèrent aux apprenants des actions jugées efficaces et attendues des professionnels, mais également non prescriptifs en cohérence avec les présupposés épistémologiques d'une approche enactive de l'activité. Pour rappel, l'activité est fondamentalement autonome et se déploie dans un couplage structurel sujet/environnement asymétrique du fait du caractère intentionnel de l'activité. Concevoir des espaces d'actions encouragées revient alors à envisager des dispositifs de formation qui vont faciliter, encourager, susciter certaines dispositions à agir actualisées individuellement et à chaque instant par les apprenants (Durand, 2008). D'un point de vue strictement développemental, et donc sans se restreindre aux situations de formation, Falzon a identifié

des environnements capacitants en ce qu'ils permettent « *le développement de nouvelles compétences et de nouveaux savoirs, et l'élargissement des possibilités d'action* » (Fernagu Oudet, 2012, p. 12 ; Villemain & Lemonie, 2014). Ainsi, l'un comme l'autre, espace d'action encouragée ou environnement capacitant, font de l'autonomie de l'apprenant, du sujet en situation, un des piliers du développement du pouvoir d'agir. Dans le cas des espaces d'actions encouragées, cela suppose l'existence d'un caractère « fictionnel » dans la mesure où l'on observe une prise de distance nécessaire, mais minimisée, avec la pratique cible. Concrètement, les professionnels et les apprenants sont amenés à « faire comme si » tout en orientant leur activité sur les dimensions critiques de l'activité cible. Ce « débrayage » (Durand, 2008) ou cet « espace de transition » (Pastré, 2007b) est une condition de l'efficacité du processus d'apprentissage/développement.

Par exemple, les situations de formation de type « co-intervention » relèvent de cette ambition. Il s'agit pour le formateur et l'enseignant novice d'intervenir conjointement auprès d'une même classe. Cette situation favorise les échanges et les conseils « en direct » entre les deux acteurs, créant ainsi des circonstances propices à l'intériorisation, par le novice, des « outils » (au sens d'objets de pensée et de jugement d'abord inter psychiques pour devenir intra psychiques) lui permettant d'agir efficacement. Concrètement, un formateur pourra guider le novice dans l'observation des productions des élèves et la formulation d'hypothèses explicatives de leurs échecs, c'est-à-dire, quasiment dans le même temps, lui suggérer des manières de faire, lui permettre de les mettre à l'épreuve et enfin en évaluer les effets tant sur l'activité des élèves que sur celle de l'enseignant lui-même (Chaliès, Bertone, Flavier & Durand, 2008).

4. Les dispositifs comme espaces de développement de l'activité

Ainsi que cela a été démontré dans les pages précédentes, la prise en compte des capacités cognitives des sujets dans les dispositifs de formation et/ou d'éducation permet de dépasser une approche du dispositif comme étant seulement un objet technique. Cette même perspective engendre un rapport de médiation des dispositifs avec les sujets (Linard, 1996). En d'autres termes, les dispositifs ne sont pas uniquement prescripteurs de l'action au sens où le sujet serait cantonné à un rôle d'exécutant dans une organisation donnée, mais participent de la dynamique de l'activité des sujets selon un couplage dissymétrique au profit de l'acteur. Je veux dire par là que si les dispositifs ont la capacité à orienter l'activité du sujet, cette dernière demeure avant tout intentionnelle et ne peut donc être considérée à égalité avec le dispositif bien que tous deux soient intimement liés et interdépendants (le dispositif orientant pour partie l'action et en retour l'activité donnant sens au dispositif).

Parmi les postulats épistémologiques sur lesquels reposent mes travaux scientifiques, le caractère distribué de la cognition (Hutchins, 1995 ; Kirsh, 1999 ; Norman, 1993c) peut être ici convoqué pour soutenir la réflexion relative au pouvoir développemental des dispositifs en éducation et formation, particulièrement dans le cadre d'une activité conjointe ou collective. En effet, la cognition est non seulement distribuée entre le sujet et les objets physiques ou

symboliques qui prennent alors le statut d'artefacts, mais elle est également distribuée selon un versant social entre plusieurs sujets amenés à se coordonner dans le cadre d'une activité conjointe ou collective (Conein, 2004 ; Hutchins, 2000). Cette double distribution de la cognition permet alors « *d'inclure le matériel et l'environnement social comme composant d'un système cognitif plus étendu* » (Hollan, Hutchins & Kirsh, 2000, p. 175). Prenant appui sur les travaux de Gout (2012) sur le rôle des objets dans les changements organisationnels dans les interactions, il est alors possible d'attribuer au dispositif une forme d'agentivité dans la mesure où, porteur d'une partie de la cognition, il contribue à l'activité même du sujet et par extension à l'activité de l'ensemble des sujets engagés conjointement dans le dispositif. Dans cette perspective, les entités sociotechniques, auxquelles peuvent être assimilés les collectifs de professionnel-apprenants réunis au sein d'un dispositif, sont des entités mixtes et hétérogènes reconstruites par les sujets (Callon & Law, 1997). Cette reconstruction porte tout à la fois l'empreinte du collectif et d'une inscription socio-culturelle partagée et la marque de l'individu dans sa manière propre d'établir son rapport au monde. Autrement dit, le dispositif fonctionne « *comme un concept qui ouvre un espace d'intelligibilité dans la complexité du réel* » (Albero, 2003, p. 283). On comprend alors mieux le rôle que peuvent jouer les dispositifs sur l'activité humaine, et particulièrement dans les processus d'apprentissage ou de développement.

Dans le prolongement de cette idée, Beuscart et Peerbaye (2006) soulignent la capacité du dispositif à reconfigurer non seulement les sujets et leur activité, mais également les espaces de négociations qu'ils ouvrent. En ce sens, le dispositif opère d'une part comme un régulateur de l'activité collective en ce qu'il favorise la coordination des professionnels et des apprenants, et d'autre part comme un « agent transformateur » de ces mêmes acteurs, c'est-à-dire qu'il favorise le développement de leur pouvoir d'agir (Cochoy, Le Daniel & Crave, 2006).

Dans l'ouvrage que j'ai co-dirigé avec Sylvie Moussay en 2014, Bérenguer et Méard livrent une analyse d'un dispositif de lutte contre le décrochage scolaire qui vient illustrer la manière dont ce dispositif, par les formes d'engagement des professionnels et des apprenants qu'il induit, participe au développement de leur activité. Concrètement, ce dispositif consiste en un aménagement de la scolarité de collégiens identifiés comme étant en risque de décrochage scolaire : les élèves alternent une semaine de stage en entreprise et une semaine en classe. Au cours de ces dernières, ils suivent un emploi du temps adapté : deux séquences hebdomadaires d'entrée et de sortie dans le collège permettent de faire le point sur leur situation. Le reste de la semaine, ils sont intégrés dans des cours « classiques » en fonction de leur niveau scolaire, c'est-à-dire qu'ils peuvent suivre des cours de classes de niveau inférieur (6^{ème} à 4^{ème}) à celui de leur inscription officielle (3^{ème}) afin de « *restaurer leur image et de les remettre en capacité d'apprendre et de faire des progrès* » (*op. cit.*, p. 118). Le régime particulier dont bénéficient les élèves engagés dans ce dispositif doit servir de levier afin de les remobiliser sur leur scolarité. En référence au processus de développement biphasé décrit par Leontiev (1984) puis Clot (1999), on perçoit aisément ce qui se joue au travers de cet aménagement : l'équipe pédagogique ambitionne une reprise en main de sa scolarité par l'élève à partir d'un

déplacement des motifs d'agir (de l'engagement dans les activités spécifiques du dispositif à un engagement dans les activités scolaires).

L'analyse proposée par Bérenguier et Méard (2014) soutient également l'idée développée dans les pages précédentes, à savoir que le dispositif, sous certaines conditions, est un vecteur de transformation de l'activité des professionnels. Ces derniers sont amenés à réinventer leur métier en ce sens qu'ils sortent de leurs habitudes de fonctionnement au sein des classes traditionnelles : par exemple, les séquences d'entrée et de sortie constituent de nouvelles modalités d'interaction avec les élèves impliquant pour les enseignants de se saisir de ces opportunités offertes par le dispositif pour créer une relation avec l'élève qui dépasse les obstacles communément rencontrés dans cette situation asymétrique. C'est également le cas dans le cadre de l'accueil d'élèves dans des classes qui « ne sont pas les leurs », ou encore dans les échanges avec les collègues de l'équipe du dispositif pour dépasser les difficultés rencontrées. En d'autres termes, on retrouve les deux facettes du dispositif, à la fois source de stabilité, structurant l'activité en ce sens que les modalités organisationnelles et les outils à disposition des professionnels sont clairement définis, et source de développement en ce sens que ce dispositif a une existence et des effets uniquement à partir de ce qu'en font les professionnels, de la manière dont ils l'investissent pour saisir les opportunités d'action à même de contribuer à redonner du sens à leur métier (Sonntag, 2010).

Ainsi, le dispositif exposé ci-dessus constitue un espace potentiel de développement du pouvoir d'agir des professionnels. Il opère comme un artefact, porteur d'une partie de la cognition. En retour, on peut attribuer à ce dispositif une agentivité en ce qu'il contribue à la transformation de l'activité des professionnels. Néanmoins, cette capacité que l'on lui prête ne va pas de soi. Elle est fondamentalement liée à l'intentionnalité des professionnels, ce qui oriente également leur engagement dans le dispositif et leur capacité à percevoir et exploiter les opportunités qu'il leur offre. Suivant Gibson (1979) puis Conein (2004), le rapport entre les professionnels et le dispositif pourrait s'apparenter une *affordance* intentionnelle, assimilable à la manière dont ils décrivent les interactions homme/artefact. Cela revient à considérer que l'*affordance* n'a pas d'existence propre mais résulte bien d'une action intentionnelle à un instant *t*. Rapporté aux environnements de travail et aux dispositifs de formation ou d'éducation, cela signifie que les « mêmes » offres potentielles ne sont pas perçues et saisies de la même manière par tous les acteurs. Ainsi, Simonian (2012), à partir du modèle de Gaver (1991), a montré comment un même outil intégré à une plateforme numérique de formation à distance pouvait donner lieu à des usages et des exploitations différents de ce pour quoi ils avaient été conçus. De tels écarts ont également été mis en exergue par Dir et Simonian (2015) dans l'étude de la relation tutorale dans le cadre de la formation à distance. Dans cette étude, les auteurs révèlent la manière dont les acteurs, professionnels et apprenants, détournent l'usage de certains outils pour dépasser les obstacles et empêchements à agir auxquels ils se trouvent confrontés. Aux plans théorique et méthodologique, de tels résultats ne peuvent être apportés sans se référer à une théorie de l'activité et une prise en considération de l'intentionnalité de l'action.

Pour reprendre l'idée principale de cette section, si le dispositif n'a pas d'existence propre comme j'ai déjà pu le mentionner, il n'est pas non plus, de fait, inducteur d'un développement

du pouvoir d'agir des professionnels. Le couplage professionnel-dispositif mérite d'être appréhendé en regard de son instantanéité et de l'intentionnalité de l'action. A cette fin, l'approche ternaire des dispositifs proposée par Albero (2010a, b, c) me semble ouvrir de nouvelles perspectives d'analyse, particulièrement si l'on s'attache à la rapprocher des concepts de l'analyse du travail et de la *CHAT* (voir Chapitre 2). Albero distingue trois dimensions constitutives du dispositif : l'idéal, le fonctionnel de référence et le vécu. Si l'idéal et le fonctionnel de référence préexistent à l'action des professionnels, ce n'est pas le cas de la dimension vécue du dispositif qui correspond à « *l'expérience professionnelle des différents acteurs et à l'aménagement continu qu'ils réalisent* » (*op. cit.*, p. 11). Cette distinction fait écho à l'irréductibilité du travail réalisé au travail prescrit et renforce l'idée selon laquelle le niveau heuristique de l'analyse des dispositifs en éducation et formation est celui qui intègre l'intentionnalité. En effet l'adoption d'une telle conception permet de dépasser la centration sur le niveau structurel du dispositif et permet d'appréhender la manière dont les professionnels s'approprient, intègrent, assimilent le dispositif, ainsi que le double processus d'instrumentation et d'instrumentalisation (Rabardel, 1995).

Dans le prolongement de ces premières pistes de rapprochement entre approche ternaire des dispositifs et *CHAT*, il me semble que l'idéal constitue également une assise intéressante à l'identification de motifs partagés entre les professionnels dans le cadre d'une action conjointe, voire d'une activité collective¹⁹. Pour Albero (2010c), l'idéal est « *l'ensemble des idées, principes, modèles et valeurs* » (p. 11) du dispositif. En cela, il participe à l'établissement des finalités du dispositif, qui dès lors qu'elles recueillent l'adhésion des professionnels et qu'elles sont partagées par eux deviennent les motifs de leur activité, donnant ainsi sens à leur action en situation de travail. Principalement du ressort du concepteur et antérieur à la mise en œuvre du dispositif, l'idéal n'est jamais véritablement opérationnalisé tel qu'il a été pensé : il est intériorisé par les acteurs, mais aussi revisité, retravaillé, rogné, complété par eux dans la dynamique de leur activité. Aussi, parce qu'il est porteur de valeurs, de principes partagés, cet idéal dépasse le niveau du prescrit : il intègre les traces de l'histoire du métier, de sa mémoire collective (la dimension transpersonnelle), voire même du collectif vivant (la dimension interpersonnelle). Si la prudence reste de mise quant à cette hypothèse, elle semble particulièrement heuristique lorsque les professionnels engagés dans les dispositifs en sont aussi, au moins pour partie les concepteurs. Or, cette situation est loin de représenter une exception dans les champs de l'éducation et de la formation. Par exemple, Méard et Bruno (2014) ont montré que les équipes pédagogiques des établissements scolaires se réfugiaient souvent dans des dispositifs locaux-détournés ou locaux-inventés dans la lutte contre le décrochage scolaire.

Enfin, Albero (2010a) souligne également les apports de l'approche ternaire pour envisager la relation entre le niveau de l'individu et celui du social et du collectif dans les dispositifs. En effet, cette approche, en mettant au centre de l'analyse l'interdépendance permanente entre les trois dimensions des dispositifs, favorise le dialogue entre ces deux niveaux en admettant qu'il existe bien autant de vécus qu'il y a d'individus. Chaque sujet, professionnel ou

¹⁹ Je renvoie le lecteur au chapitre suivant pour approfondir cette réflexion quant à la nature de l'activité de plusieurs professionnels.

apprenant, possède un rapport au monde propre et une expérience personnelle qui rendent l'actualisation éminemment singulière. Néanmoins, ce processus ne peut s'envisager en dehors de toute relation au social et au collectif. C'est bien cette interdépendance qui confère au dispositif et aux interventions des professionnels une certaine cohésion nécessaire à l'atteinte des finalités éducatives ou formatives. En d'autres termes, c'est dans l'articulation entre ces trois dimensions que se construit le sens du dispositif et les fondements de son efficacité (Albero, 2010a). Ainsi, ce niveau individuel s'articule avec celui collectif de par l'engagement de chacun dans une activité *a minima* conjointe voire, sous certaines circonstances, collective selon des configurations d'activité (Durand, Saury & Seve, 2006 ; Guerin, 2012 ; Veyrunes, 2011 ; Veyrunes, Durny, Flavier & Durand, 2005). Ces dernières offrent une relative stabilité et pérennité dans l'effort de compréhension de la manière dont les systèmes d'activité individuelle s'enchâssent et s'entremêlent dans les pratiques d'éducation et de formation. Autrement dit, « *ce n'est plus le sujet (le tuteur ou un autre acteur) qui est déterminant, mais la dynamique de groupe instrumentée en fonction des opportunités qu'elle offre aux acteurs de se coordonner et de coopérer pour créer une signification commune* » (Dir & Simonian, 2015, § 42).

On comprend dès lors mieux pourquoi, lorsque l'on s'intéresse à l'activité des professionnels et des apprenants dans les dispositifs de formation et d'éducation, on ne peut ignorer les transformations qui se jouent à deux niveaux. Le premier niveau se rapporte aux transformations du couplage structurel entre l'apprenant et son environnement (dont fait partie le professionnel), en tant qu'objet-cible des pratiques d'éducation. Le second niveau concerne cette fois-ci le développement du pouvoir d'agir du professionnel, c'est-à-dire les transformations du couplage structurel qu'il entretient avec son environnement (dont fait partie l'apprenant). En d'autres termes, l'intervention du professionnel est finalisée par la transformation d'un couplage individu-environnement alors même qu'il fait partie de cet environnement. Ce double processus replace ainsi de manière centrale la question du rapport entre l'individuel et le collectif. L'interdépendance des activités des apprenants et des professionnels implique de considérer un niveau d'activité collective qui dépasse celui de l'articulation entre deux activités individuelles. Les composantes « technique » et « relationnelle » de l'activité collective ne sont pas à envisager de manière dichotomique mais au contraire comme indissociables et interpénétrées (Durand, 2008).

Si le concept de dispositif tel que je l'ai circonscrit dans les premières pages de ce chapitre permet d'appréhender et de comprendre les processus complexes d'interaction entre l'humain et le non-humain dans une perspective d'apprentissage/développement (Akrich, 1987 ; Latour 2001), cette affirmation revêt une pertinence d'autant plus grande que l'on considère les dernières idées développées ci-dessus. Ainsi, on réalise que cette réflexion relative aux environnements de travail et aux dispositifs en éducation et en formation pose de façon centrale la question du caractère collectif de l'activité.

Chapitre 4

Activité collective et développement du pouvoir d'agir des professionnels de l'éducation et la formation

L'activité du professionnel de l'éducation et de la formation en situation de travail est finalisée par la poursuite d'objectifs à visée d'éducation ou de formation. Or, rarement, voire même jamais, ce professionnel ne se trouve être l'interlocuteur unique des apprenants en direction desquels il intervient. Ce sont des équipes plus ou moins larges qui sont à l'œuvre dans les actions d'éducation ou de formation. C'est le cas de l'enseignement qui s'organise entre plusieurs enseignants qui se répartissent les disciplines. Tout comme la formation professionnelle aux métiers de l'éducation et de la formation fait appel à une pluralité de formateurs, l'action éducative mobilise de nombreux acteurs qui se relaient dans l'animation des différents moments d'intervention. Nul besoin d'illustrer davantage pour comprendre ici que l'activité du professionnel de l'éducation et de la formation n'est pas isolée, mais s'inscrit dans un ensemble d'actions dont la réflexion à suivre vise à comprendre la manière dont elles s'articulent pour devenir une activité collective ressource du développement du pouvoir d'agir des professionnels de l'éducation et de la formation. Dès lors, paraphrasant Engeström (2011, p. 171), qui indique que « *l'activité implique des actions individuelles, mais n'est en aucune façon réductible à la somme des actions individuelles* », je soutiendrais volontiers que l'activité collective implique des activités individuelles mais n'est en aucune façon réductible à la somme des activités individuelles. Cette hypothèse invite à un renouvellement de la manière de penser et d'analyser l'activité du professionnel de l'éducation et de la formation. Rappelons que la vision holistique de l'activité que propose Engeström (1987 ; 2001) intègre, à la perspective vygotkienne historique et évolutionniste, une dimension collective par l'ajout d'une infrastructure socio institutionnelle qui aboutit à un modèle systémique de l'activité. Cette nouvelle conception tient à une prise en compte de l'environnement, notamment social et humain ainsi qu'à l'organisation des activités individuelles les unes par rapport aux autres. Dès lors, à l'affirmation précédente, il est également possible de considérer sa réciproque. L'activité individuelle du professionnel de l'éducation et de la formation, même si on l'envisage comme une entité historico-socio-culturelle, n'est pas seulement un maillon d'une activité collective pensée comme la juxtaposition de plusieurs interventions, mais peut être appréhendée également comme étant, au moins pour partie, comme l'émanation d'une activité collective possédant une intelligibilité propre. L'objet de ce quatrième chapitre réside précisément dans l'effort de conceptualisation de cette activité collective et de ses différentes dimensions dans le processus de développement de l'activité du professionnel.

Ce défi se pose avec d'autant plus d'acuité que les récentes évolutions du travail dans le domaine de l'enseignement et de la formation repositionnent le professionnel de l'éducation

et de la formation dans une activité fondamentalement collective. Nul métier dans ce champ n'échappe aujourd'hui à l'incitation, voire à l'obligation institutionnelle, de travailler avec autrui, faisant ainsi du travail collectif et du développement de l'activité collective une évidence au sens professionnel du terme. En revanche, cela reste, un véritable défi dans sa conceptualisation théorique. Le développement de l'activité et du pouvoir d'agir du professionnel est nourri par l'activité collective dans laquelle il est lui-même engagé. L'hypothèse posée est celle d'un développement du pouvoir d'agir du professionnel sous-tendue à une « *agentivité transformatrice* » (Engeström & Sannino, 2013, p. 5), c'est-à-dire à une capacité à « reconstruire » une intelligibilité agrégeant l'ensemble des formes d'activités collectives dans lesquelles il est simultanément engagé. C'est par la résolution des tensions et contradictions générées par l'engagement simultané et la confrontation de ce que l'on peut identifier comme différentes sphères de l'activité du professionnel de l'éducation et de la formation que se réalise le développement de l'activité. Selon cette perspective, le réel de l'activité est le concentré de ces différentes formes d'activités collectives.

Dans les pages qui suivent, je me propose de discuter et soutenir cette hypothèse en quatre sections. La première, « L'injonction au travail collectif », propose une discussion sur le suivi de la prescription institutionnelle au travail collectif par les professionnels. La deuxième, « Quand le travail collectif cède la place au collectif de travail » révèlent les circonstances propices à l'émergence d'une activité collective dépassant la juxtapositions d'activités individuelle par la définition d'un objet commun et partagé. La troisième section, « Les résistances de l'activité aux fissures du collectif de travail », insistent sur les risques d'éclatement de ces collectifs et dont l'efficacité s'en trouverait affectée. Presque paradoxalement, c'est dans la résolution individuelle des tensions internes chez le professionnel que réside les opportunités d'un développement de l'activité collective. Enfin, la quatrième section, « une activité conjointe avec les apprenants » interroge les spécificités du « travailler ensemble » dans les situations caractérisées par une dissymétrie entre les acteurs.

1. L'injonction au travail collectif

Malgré quelques tentatives déjà anciennes à l'image de la loi d'orientation de 1989 instaurant le travail collectif au sein de projets collectifs (par exemple le projet d'établissement « *se traduit par l'émergence d'un espace professionnel intermédiaire entre la classe et l'établissement* », Sonntag, 2010, §1), le travail enseignant a longtemps fait l'objet de prescriptions institutionnelles le circonscrivant presque exclusivement au travail pour et avec la classe (Tardif & Levasseur, 2004). Aussi, Tardif et Lessard décrivent-ils le travail de l'enseignant comme « *une organisation dans laquelle les travailleurs sont séparés les uns des autres et accomplissent une tâche à la fois complète et autonome dans un lieu soustrait au regard des autres travailleurs* » (1999, p. 57). Ce relatif individualisme des tâches professionnelles attendues des enseignants a progressivement laissé la place à une diversification de leur activité et une reconnaissance de cette variété, notamment sur la base de travaux de recherche (pour une synthèse, voir Tardif & Lessard, 1999). Le rapport Thélot (2004) préconise ainsi un élargissement du périmètre des prérogatives des enseignants,

incitant ces derniers à accorder plus de temps à la concertation et au « travailler ensemble ». Cette tendance de la promotion du travail collectif dans le milieu enseignant s'observe également dans de nombreux pays européens (Maroy, 2006). Le discours institutionnel français sur le travail enseignant a suivi cette tendance et l'on peut désormais repérer de nombreuses références au travail collectif, aussi bien en termes d'incitations que d'injonctions à proprement parler. Progressivement, on assiste donc à une expansion de cette nouvelle forme de professionnalité du métier enseignant (Amigues, Félix, Espinassy & Mouton, 2010 ; Félix, 2014b). Bien loin de prétendre à l'exhaustivité, plusieurs exemples peuvent être livrés.

Dans le cadre de la prévention du décrochage scolaire, les dispositifs relais²⁰, les dispositifs de découverte professionnelle²¹ ou encore les initiatives locales (Flavier & Moussay, 2014) reposent sur le principe d'un aménagement de la scolarité de l'élève le conduisant à quitter sa classe d'affectation pour des périodes de durée variable. Cela contraint les enseignants en responsabilité de ces initiatives au sein des établissements à renouveler leurs pratiques professionnelles. Plus concrètement, les connexions avec le monde de l'entreprise, les mises en stage des élèves ou encore l'accueil au sein de l'école de professionnels n'appartenant pas au champ de l'éducation engendre une mutation du travail enseignant. Il s'agit ainsi conjointement avec les autres acteurs, de définir des objectifs éducatifs, d'assurer le tuilage des périodes en classe et hors classe, de s'organiser collectivement pour circonscrire le périmètre des interventions de chacun, de borner le dispositif pour permettre la rescolarisation en dépit des tensions provoquées par ces sorties du contexte scolaire (Martin & Bonnery, 2002). Autant de tâches qui impliquent pour les intervenants de se coordonner dans le cadre de collaborations spécifiques se démarquant des formes usuelles d'exercice de leurs métiers respectifs. Ces collaborations passent par la caractérisation d'« alliances éducatives ». Face au constat d'une relative inadéquation des structures et pratiques scolaires démontrée par de nombreux travaux d'envergure internationale (Blaya, 2010), ces alliances visent la réussite de l'accrochage scolaire par la construction ou le maintien de la continuité éducative. Ces dispositifs d'accrochage scolaire sont destinés à favoriser le retour à la formation ou le maintien d'élèves et de jeunes en situation de décrochage dans un cursus scolaire, participant ainsi à ce « nouvel âge de l'organisation scolaire » (Barrère, 2013). En effet, de nombreuses recherches concernant le décrochage scolaire s'accordent à mentionner l'importance que jouent tant les facteurs personnels et familiaux que sociaux et scolaires dans le processus de

²⁰ Organisation et pilotage des dispositifs relais. Circulaire 2006-129 du 21-8-2006. Les dispositifs relais consistent en l'accueil temporaire (de quelques semaines à plusieurs mois) d'élèves en voie de décrochage scolaire dans des structures adaptées en vue de leur réinsertion dans un parcours de formation. Ils reposent sur une coopération avec le ministère de la justice (direction de la protection judiciaire de la jeunesse), les collectivités territoriales (conseils généraux, communes...) et les associations, mais ne se substituent aucunement à l'enseignement adapté ou spécialisé.

²¹ Enseignement du module de découverte professionnelle (six heures hebdomadaires) en classe de troisième. Arrêté du 14-2-2005, JO du 25-2-2005 et Enseignement de l'option facultative de découverte professionnelle (trois heures hebdomadaires) en classe de troisième. Arrêté du 14-2-2005, JO du 25-2-2005. Il s'agit d'une option facultative de découverte professionnelle (3 ou 6 heures hebdomadaires) visant à proposer aux élèves des classes de troisième du collège une approche du monde professionnel par une découverte des métiers, du milieu professionnel et de l'environnement économique et social. Si l'option de 3h contribue à un élargissement de la culture de l'élève, l'option de 6h, dans le cadre de la lutte contre le décrochage scolaire, permet aux élèves de retrouver un projet de formation (notamment dans la voie professionnelle) en lien avec une perspective professionnelle.

décrochage. Bien que constituant des déterminants de poids variable selon les régions et les établissements, ce sont toutefois les facteurs scolaires (leviers d'action importants pour les professionnels de l'école) qui figurent parmi les meilleurs prédicteurs (Blaya, 2010 ; Fortin, Marcotte, Diallo, Potvin & Royer, 2013 ; Janosz, 2000). Sur le terrain, la reconnaissance des caractères processuels et multifactoriels du décrochage et de l'importance des facteurs scolaires se traduit par la création et le développement de nombreux dispositifs alternatifs proposant des approches multiples et différenciées (Flavier & Moussay, 2014 ; Guigue, 2013 ; Hugon, 2010). Elles tablent notamment sur la mise en place d'alliances éducatives entre les différents acteurs concernés par le décrochage (Gilles, Tieche Christinat, & Delévaux, 2012 ; Perron & Veillette, 2012). Si plusieurs travaux scientifiques pointent ces alliances comme fondement de toute prise en charge des élèves en situation de décrochage (Blaya, Gilles, Plunus & Tièche Christinat, 2011), leur contexte socio-politique d'implantation semble jouer un rôle indéniable dans la réussite du dispositif (Blaya & Bergamaschi, 2015; Glasman, 2010; Moignard & Rubi, 2013) et peut de fait mettre en péril les objectifs visés par les différents professionnels à l'œuvre.

Dans le même ordre d'idée, la promulgation de la « *loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* » du 11 février 2005, qui fait de l'inclusion en milieu scolaire ordinaire un droit, pose de nouvelles questions aux professionnels de l'éducation. Afin de pallier aux difficultés inhérentes à la prise en charge des pathologies dont souffrent les élèves (autisme, troubles de l'attention, difficultés d'apprentissage), ces derniers sont, selon des quotités temporelles variables, accompagnés par des personnels éducatifs (auxiliaires de vie scolaire, éducateurs spécialisés). S'ils viennent en soutien de l'enseignant, leur présence en classe et auprès des élèves suivis implique une concertation entre les deux professionnels visant à asseoir les modalités de leur collaboration. Autrement dit, les mêmes enjeux que ceux exposés supra en termes de délimitation du travail collectif se posent : pour être efficaces, les interventions respectives des différents acteurs ne peuvent ni s'improviser, ni se régler totalement dans le temps de la classe. Une situation similaire peut être constatée dans le cadre des collaborations enseignants-aides-éducateurs ou dans les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté²². Notons que ces différentes modalités du travail collectif des enseignants avec ces autres professionnels exposent au risque d'une « *externalisation du traitement des difficultés scolaires en dehors de la classe et même en dehors du champ scolaire* » (Piot, 2005, p. 22).

Le travail collectif des enseignants est également envisagé, entre pairs, au sein des classes et des établissements scolaires. En favorisant l'émergence de nouvelles organisations pédagogiques, le dispositif « Plus de maitres que de classes »²³ par exemple relance les débats sur les spécificités du travail collectif au sein de la classe, notamment de la co-intervention lorsque deux professionnels se retrouvent simultanément à partager le même espace de travail et le même public. Dans un récent rapport, Carraud et coll. (2015) relevaient, outre les bénéfices constatés pour le suivi des élèves en difficulté, les incidences de ce dispositif sur le

²² Circulaire n° 2014-107 du 18 août 2014, *Fonctionnement des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (Rased) et missions des personnels qui y exercent*.

²³ Circulaire n° 2012-201 du 18 décembre 2012, *Dispositifs « plus de maitres que de classes ». Missions, organisation du service et accompagnement des maitres*.

travail enseignant, notamment en termes de positionnement de l'enseignant supplémentaire et d'articulation de ses interventions avec celle de l'enseignant titulaire de la classe. Lussi Borer et Muller (2015) aboutissent à des conclusions sensiblement analogues pointant par ailleurs la puissance du dispositif pour provoquer du développement professionnel chez les enseignants. Néanmoins, pour qu'il soit effectif, ce développement nécessite un accompagnement des professionnels dans le cadre, par exemple, de recherches-interventions (*ibid.* ; Clot, 2008b) ou de laboratoires du changement (Engeström, 2011).

Enfin, plus récemment encore, la « *loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République* » du 8 juillet 2013 prévoit la mise en place des enseignements pratiques interdisciplinaires. Ils consistent en la réalisation d'une production concrète par les élèves dans le cadre d'un enseignement pluridisciplinaire auquel prennent part plusieurs enseignants. Dès lors, se posent à nouveau les questions inhérentes aux modalités concrètes de ce travail collectif, d'autant plus que les injonctions institutionnelles demeurent relativement floues à ce sujet. Ces tâches discrétionnaires, associées à l'obligation de travailler ensemble, imposent aux enseignants de relever de nouveaux défis en matière d'innovations professionnelles. Si l'on considère que, de surcroît, cette loi d'orientation a été initiée par une « Réforme des rythmes scolaires », prévoyant un partage des lieux et matériels scolaires par les enseignants et des intervenants périscolaires dépendant des communes (des professionnels en art, en sport, mais aussi parfois des bénévoles), on comprend mieux alors à quel point les nouvelles organisations de travail introduites par ces nouvelles dispositions réactivent les tensions chez les professionnels entre une activité à orientation centrifuge (dirigée vers l'efficacité du travail collectif) et une activité à orientation centripète (dirigée vers la préservation de soi et de sa santé au travail). Autrement dit, en soi, l'instauration de ces enseignements pratiques interdisciplinaires constitue tout autant une ressource au développement du pouvoir d'agir des enseignants qu'un risque de nécrose de leur activité professionnelle par la confrontation à une impossibilité de réaliser leur métier dans les « règles de l'art » (Roger, 2007). Il devient alors heuristique de se poser la question de l'accompagnement des enseignants dans le déploiement d'une activité collective susceptible de soutenir un développement professionnel personnel.

Il est à remarquer que les exemples proposés ci-dessus concernent particulièrement la prise en charge de situations relevant des problématiques relatives à la difficulté scolaire et faisant suite à la mise en place d'un accompagnement spécifique. Cet état de fait ne tient pas du hasard. Tout comme les dispositifs sont souvent mis en œuvre lorsque l'usuel en vigueur s'est révélé inefficace (Raymond, 2005), le travail collectif semble être suggéré lorsque l'enseignant seul, dans une forme d'intervention traditionnelle, ne parvient plus à faire face aux défis auxquels le confronte les situations scolaires de plus en plus diversifiées.

Bien que Barrère (2002) constate que les implications concrètes en matière de développement du travail collectif dans les établissements scolaires ne sont pas à la hauteur des espérances initiales, la littérature scientifique dresse un bilan sensiblement prometteur de cette politique d'incitation des enseignants au travail collectif au regard des effets positifs qu'il induit. Ces effets concernent d'abord les performances des établissements scolaires, notamment l'augmentation des taux de réussite aux évaluations, l'amélioration du climat scolaire, *etc.*

(Beaumont, Lavoie & Couture, 2010 ; Borgès & Lessard, 2007 ; Jamet, 2013 ; Marcel, Dupriez, Perisset-Bagnoud & Tardif, 2007 ; Roberts & Pruitt, 2010). Par ailleurs, au-delà de ces effets à l'échelle de l'établissement, le travail collectif semble également bénéfique pour les individus en favorisant le développement des compétences professionnelles des enseignants et de leurs partenaires (Amigues, 2009 ; Caroly, 2010 ; Durand, 2012 ; Lector, Garant & Bonami, 2005 ; Piot, 2010). Autrement dit, ces nouvelles formes de travail seraient susceptibles de permettre ou de favoriser le développement du pouvoir d'agir des enseignants. En effet, en prescrivant aux professionnels des objectifs nouveaux selon des modalités organisationnelles du travail inédites ou du moins remaniées, le travail collectif les amènerait à un re-travail de leur activité dans une perspective de transformation de cette dernière. Ce processus de renormalisation des prescriptions (Schwartz, 2000), sur le mode de la « riposte », conduit également les professionnels à réinventer leurs manières de faire, c'est-à-dire à construire de nouvelles opérations (au sens de Leontiev, 1984) visant à satisfaire les buts qu'ils se sont donnés, et à s'assigner de nouveaux motifs d'agir en adéquation avec les objectifs qui leur sont demandés.

Dans le contexte de la formation des enseignants et plus largement aux métiers de l'éducation et de la formation, les mêmes évolutions peuvent être constatées.

Le décloisonnement de la formation professionnelle des enseignants dans le cadre des cursus de Master « Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement et de la Formation » en est une illustration. En dépit des tensions incontournables à la mise en œuvre de toute réforme et des balbutiements initiaux (Ciavaldini-Cartaut & Flavier, 2012), la situation tend à se stabiliser avec une année de Master 2 accueillant les futurs enseignants dans leur année de titularisation. Dans ce contexte, les acteurs de la formation ont été invités à composer des équipes pédagogiques plurielles rassemblant « *formateurs (référénts, instituteurs et professeurs des écoles maîtres formateurs, conseillers pédagogiques du second degré), avec l'aide des corps d'inspection, des personnels de direction et des enseignants des écoles et établissements scolaires qui accueillent les stagiaires* »²⁴ dans une logique d'alternance entre théorie et pratique, entre enseignement et analyse de pratique, et surtout dans une logique d'instauration d'un travail collectif à l'interface de plusieurs corps professionnels. Dans une perspective similaire, Escalié (2012) a étudié les effets de la constitution d'un collectif de formateurs, à savoir la dyade conseiller pédagogique – formateur universitaire, dans l'accompagnement d'un enseignant novice. Il pointe notamment que la constitution d'un tel collectif ne résulte pas de la seule mise en œuvre d'un dispositif de formation, mais qu'il implique de fonder les circonstances d'une action collective de formation. Or, c'est précisément le point sur lequel les formateurs sont les plus dépourvus d'outils, faisant de cette question un objet de recherche qui mérite d'être plus largement investi par la communauté scientifique. C'est notamment le cas dans la suite de ce chapitre où je m'efforce de poser les bases d'un programme de recherche ayant pour ambition d'appréhender les enjeux individuels du développement du pouvoir d'agir des professionnels de l'éducation et de la formation à partir de l'articulation des différentes formes d'activité collective dans lesquelles ils sont simultanément engagés.

²⁴ Circulaire 2009-1037 du 23 décembre 2009, *Mise en place des diplômes nationaux de master ouverts aux étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement – Rentrée universitaire 2010*

A titre plus personnel, je retrouve un tel questionnement de manière particulièrement saillante dans le quotidien de l'exercice de mon métier. Responsable et formateur au sein d'un parcours de formation intitulé « Encadrement de Missions Educatives et Sociales » à l'Université de Strasbourg, je suis confronté à la problématique de former des professionnels du champ de l'éducation autres que des enseignants et qui seront amenés à travailler dans des collectivités territoriales (service éducation du conseil général ou régional, protection judiciaire de la jeunesse, secteur associatif local, *etc.*). L'un des axes forts de cette formation est celui de l'articulation de l'action éducative dans et hors de l'école, c'est-à-dire qu'il s'agit de préparer ces futurs professionnels de l'éducation à un traitement holistique des questions éducatives. Dans un tel contexte, le travail collectif prend une dimension centrale au point d'être constitutif d'une unité d'enseignement ayant pour objet la conception et la réalisation d'un projet collectif par l'ensemble des étudiants de chaque promotion.

Le phénomène consistant à promouvoir le travail collectif n'est pas un fait social circonscrit aux champs de l'éducation et de la formation. Il s'inscrit dans une tendance actuelle large de mutation de l'organisation du travail vers des structures de coordination plus souples permettant une meilleure adaptation aux environnements, mais aussi à la préservation à la fois de la santé des travailleurs et d'un niveau de réactivité et de productivité satisfaisant (Sonntag, 2010). Le travail collectif, dans ses différentes formes, semble aujourd'hui pouvoir apporter des réponses pertinentes, aussi bien dans l'entreprise que dans les domaines de l'éducation et de la formation.

La prudence reste néanmoins requise dans l'usage de l'expression « travail collectif » tant les vocables utilisés sont nombreux pour rendre compte de l'idée de sortir de l'isolement dans l'exercice de son métier pour travailler avec autrui. On peut relever dans la littérature scientifique, outre le terme de « *travail collectif* » (Marcel & Piot, 2014), ceux

- de « *partenariat* » (« *une modalité de mises en forme de relations entre différents acteurs* », Maubant, 2014, §9) ;
- de « *travail conjoint* » ou de « *dynamique collective* » (« *être associé et étroitement lié par des opérations mais surtout des valeurs ou des significations symboliques [rendant] les acteurs mutuellement dépendant dans la réalisation commune* », (Mérini, 2007, p. 37) ;
- de « *travail en équipe* » (l'engagement d'une équipe pédagogique dans des projets communs, Dupriez, 2003) ;
- de « *travail en collaboration* » (« *l'engagement de groupes d'acteurs à coordonner leurs efforts et à résoudre leurs différends en vue de concrétiser la réalisation de buts globaux éloignés propres à l'organisation à travers la poursuite de buts proximaux propres à chacun des groupes* », Corriveau, Boyer & Fernandez, 2010, §18) ;
- « *d'espace de collaboration* » (« *une sorte de lieu de conflits autorisés où les professionnalités semblent s'affronter mais aussi se métisser dans des jeux de travail avec, et dans le même temps, contre l'autre, typiques des relations partenariales* », Mérini, Thomazet & Ponte, 2010, §53) ;

- « *d'expérience de travail partagé* » (« *l'ensemble des activités professionnelles de l'enseignant mettant en scène plusieurs adultes (autres enseignants, partenaires), selon des modalités individuelles ou collectives* », Marcel & Garcia, 2010, p. 28).

Ainsi, si ces termes semblent presque interchangeables dans le langage courant et parfois dans le discours professionnel, leur acception scientifique n'en fait pas strictement des synonymes. Ils convergent certes vers l'idée d'un « travailler ensemble » en rupture avec les pratiques traditionnelles d'éducation ou de formation, mais divergent par bien d'autres aspects. La délimitation d'un objectif plus ou moins commun, partagé ou négocié, la juxtaposition ou l'enchaînement de contributions individuelles ou la co-intervention, l'inscription dans une temporalité courte ou longue, le caractère synchrone ou asynchrone constituent quelques exemples non exhaustifs de ces éléments de divergence. Cette vigilance sémantique permet de se prémunir des « allants de soi » laissant penser que le « travail collectif » serait une banalité dès lors que plusieurs acteurs sont en interaction. Il n'en est rien. Il ne suffit pas de concevoir un dispositif de formation ou d'éducation comme une structure organisatrice des modalités d'interactions des individus, professionnels et apprenants pour prétendre au travail collectif. Encore faut-il que les acteurs se saisissent de ces opportunités de travailler ensemble pour dépasser une simple juxtaposition d'activités individuelles et permettre l'émergence d'une organisation qui en retour favoriserait le processus de développement de leur pouvoir d'agir.

2. Quand le travail collectif cède la place au collectif de travail

Le travail collectif est à l'activité collective ce que le travail est au réel de l'activité. Il en est une sorte de réduction, de forme visible, qui, si l'on s'en contente, ne peut conduire qu'à une illusion du développement du pouvoir d'agir des professionnels de l'éducation et de la formation. Envisager le développement professionnel implique de modifier le rapport de l'individu au collectif. Il s'agit de faire de ce dernier une ressource pour l'action et non plus seulement de penser l'action en concertation avec celle d'autrui. Envisager le développement professionnel, c'est engager l'individu simultanément dans un dialogue avec lui-même dans le cadre de son activité et dans un dialogue avec autrui (présent ou potentiellement présent ou invisiblement présent), aussi bien avec le collectif vivant qu'avec le collectif sédimenté (Clot, 2008b). En élevant l'activité « au carré » selon l'expression de Clot (2004), le professionnel effectue un travail sur le travail à même de provoquer le développement de son pouvoir d'agir et en retour il « *pousse le collectif de travail dans ses retranchements* » (Caroly & Clot, 2004, p. 44). Ainsi, si le travail collectif n'induit pas, de fait, du développement de l'activité, il constitue cependant un terreau fertile à ce processus. Dans les lignes qui suivent, je m'attache, à partir d'une brève circonscription des différentes formes du travail collectif, à identifier les circonstances propices à la constitution de ce collectif de travail comme « condition » d'un développement de l'activité des professionnels de l'éducation et de la formation en situation de travail.

Dans les champs de l'éducation et de la formation, il est à regretter que le travail collectif soit, dans une immense majorité des cas, réduit au travail en équipe (équipe pédagogique

d'enseignants dans les établissements scolaires, équipe plurielle composée de formateurs, professionnels de terrain et personnels d'inspection dans les ESPE par exemple), limitant alors les perspectives d'un développement du pouvoir d'agir des professionnels de l'éducation et de la formation. Comme on a pu le lire dans la section précédente, l'injonction au travail collectif se réalise par la prescription de dispositifs d'éducation ou de formation, pensés sous la forme de projets visant à favoriser la coordination de pratiques individuelles dans le dessein d'un objectif partagé. Or, les travaux scientifiques rendent compte d'une étendue du travail collectif significativement plus riche.

En ergonomie, Caroly et Weill-Fassina (2007) repèrent, à la suite de De la Graza et Weill-Fassina (2000), quatre principales formes de travail collectif qu'elles distinguent sur la base de deux indicateurs : les buts que les acteurs s'assignent et la nature de leur coordination dans le temps et l'espace, c'est-à-dire l'objet partagé et la division du travail pour reprendre les concepts de la *CHAT*. La coopération est la forme qui présente la plus forte congruence entre les actions des deux acteurs : ils partagent à la fois le but et l'objet dans une unité d'espace et de temps (par exemple, lorsque deux formateurs mènent conjointement un entretien de conseil pédagogique à la suite de leur visite en classe d'un enseignant stagiaire avec l'ambition de profiter de cette opportunité pour provoquer de la controverse professionnelle). Dans la collaboration, les acteurs sont engagés dans des actions différentes, mais orientées vers un même but à court terme (par exemple, dans le cadre du dispositif « Plus de maitres que de classe » décrit dans la section précédente, lorsque l'un des deux enseignants supervise le travail de la classe pendant que le second intervient ponctuellement auprès des élèves en difficulté). La co-action correspond à des actions dont les buts sont différents à court terme mais contribuent à une ambition commune à plus long terme, l'unité de temps et/ou d'espace n'étant plus requise (par exemple, lorsque plusieurs enseignants travaillent séparément, dans le cadre de leurs enseignements, à des contributions en vue d'une réalisation commune). Enfin, Caroly et Weill-Fassina identifient également l'aide ou l'entraide comme des formes de travail collectif, bien que cela réponde à une forme plus spontanée et pouvant, me semble-t-il, recouvrir partiellement l'une ou l'autre des formes précédemment décrites.

Dans un effort similaire de compréhension du travail collectif, plusieurs auteurs (Grangeat, 2008 ; Grangeat, Rogalski, Lima & Gray, 2009 ; Rogalski, 1994) proposent une conceptualisation plus complexe dans laquelle le travail collectif dépend de deux orientations et de trois structures (Grangeat, 2008 ; Rogalski, 1994). Les deux orientations, verticale et horizontale, discriminent les situations dans lesquelles il existe ou non un rapport hiérarchique entre les différents acteurs (par exemple, la présence du chef d'établissement dans le collectif au travail lors des décisions relatives à l'orientation des collégiens). Au-delà du rapport hiérarchique, on retiendra de ces deux orientations l'idée selon laquelle il se joue également des relations de pouvoir dans le travail collectif. En d'autres termes, dans l'organisation du travail collectif et dans la délimitation des objectifs partagés et individuels, la symétrie supposée entre les acteurs pourrait ne pas être totale et orienter ainsi de façon moins collaborative que prévu les relations entre les individus. Les trois structures proposées par Grangeat à la suite de Rogalski sont « *la collaboration, (...) des situations où les acteurs ont la même tâche prescrite* » ; « *la coopération distribuée, lorsque les buts immédiats des*

acteurs sont distincts, que leurs tâches sont différentes, mais que leurs activités convergent vers l'atteinte d'un même objectif » ; et « *la coaction ou coprésence caractérisant les situations de partage d'un espace de travail ou d'un ensemble de ressources* » (Grangeat, 2008, p. 40).

Dans le prolongement de ces premières réflexions, Grangeat (2008) a développé un modèle de l'activité collective des enseignants dans lequel il repère trois niveaux d'interaction en fonction de leur distance avec ce qu'il nomme le cœur de métier, qui représente le premier niveau : « *les collègues proches, les apprenants, les parents des élèves* ». Le second est représenté par « *les personnels de l'établissement, des intervenants extérieurs et des partenaires de projets spécifiques* ». Enfin le troisième fait intervenir les « *personnels d'autres établissements, des professionnels extérieurs, des décideurs du champ éducatif* » (*op. cit.*, p. 188). Deux remarques peuvent être formulées à cette modélisation. La première concerne l'idée selon laquelle les surfaces d'interaction seraient de plus en plus réduites à mesure que l'on s'éloigne du cœur de métier. Bien sûr, d'un point de vue quantitatif ou même seulement concret et visible, il est évident que les interactions sont moins fréquentes et moins aisées lorsque la distance augmente. Néanmoins, adoptant un point de vue clinique de l'activité et considérant le réel de l'activité comme le niveau de l'activité heuristique dans la compréhension du travail en éducation et formation, cette distinction se révèle fragile : l'activité réelle est un dialogue permanent entre la tâche et le sujet dans lequel certains éléments vont se révéler significatifs pour l'acteur, indépendamment de leur distance au cœur de métier. La seconde remarque m'amène à discuter de l'hétérogénéité de la composition de ces différents niveaux d'interaction, associant prescripteurs et collègues, pairs et supérieurs, apprenants et partenaires. Or, toujours d'un point de vue clinique, dans la perspective d'appréhender le développement du pouvoir d'agir des professionnels de l'éducation et de la formation en situation de travail et notamment dans l'activité collective, la question de la symétrie ou de la dissymétrie avec les co-actants revêt une importance capitale sur laquelle je reviendrai dans les deux sections suivantes du présent chapitre.

Quelles qu'elles soient, ces conceptualisations du travail collectif rendent indissociables et interdépendants les niveaux individuels et collectifs du travail, c'est-à-dire que l'activité du professionnel de l'éducation et de la formation ne peut être pensée ni appréhendée en dehors d'une prise en compte, au moins *a minima*, de son inscription dans un travail collectif. En cela, le professionnel est engagé dans un double rapport au monde : celui de son monde propre qu'il se construit en permanence et celui du partage, partiellement, de ce monde avec les autres membres du collectif au travail (Beguïn, 2007). Ainsi, on peut soutenir avec Lorino que « *la capacité de faire dépend étroitement, non seulement de celui qui fait mais de tous ceux auxquels celui qui fait s'adresse par son action* » (Lorino, 2014, p. 211), y compris ses partenaires et non seulement les apprenants. Ces conceptualisations du travail collectif laissent penser qu'il est bien plus qu'une simple manière de formaliser les modalités d'interaction entre les professionnels. Appréhender le travail collectif selon une conception orientée activité, c'est penser le travail collectif comme donnant lieu à une activité collective, c'est-à-dire une activité autonome, possédant une intelligibilité propre et ne pouvant être

réduite à la somme des activités individuelles, quels que soient les rapports qu'elles entretiennent.

Je prendrai l'exemple de l'étude d'un dispositif collectif de prévention du décrochage scolaire, que j'ai étudié dans le cadre de mes travaux de recherche sur la thématique du décrochage/raccrochage scolaire, afin d'illustrer ce niveau complexe du déploiement d'une activité collective susceptible de provoquer du développement du pouvoir d'agir chez les professionnels de l'éducation et de la formation. Le « point-élève », brièvement évoqué dans le chapitre précédent (Flavier, 2014b ; 2015 ; sous presse), consiste en un dispositif de veille sous la forme d'une réunion hebdomadaire, visant à repérer les élèves à risque de décrochage. Il réunit des personnels de l'établissement scolaire (collège) et des partenaires en dehors du secteur de l'Éducation Nationale. On peut noter la participation de la principale adjointe, des deux Conseillers Principaux d'Éducation (CPE), de la directrice de la Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA), de l'assistante sociale scolaire, de l'infirmière, de la Conseillère d'Orientation Psychologue (COP), de l'enseignante référente « Français Langue Étrangère », du coordonnateur du Réseau Ambition Réussite (RAR) auquel appartient le collège, des éducateurs du centre socioculturel du quartier et d'associations locales de prévention et d'aide sociale. Au cours de la séquence de travail collectif d'une heure et demie, ils abordent, l'un après l'autre, un nombre variable de cas d'élèves allant de 7 à 12 en moyenne. Pour chacun, ils débattent des moyens d'aide les plus appropriés à apporter à ces élèves en difficulté avec l'institution scolaire. Les problèmes rencontrés par ces derniers sont de natures variées : absentéisme, échec scolaire, exclusion, harcèlement, comportements agressifs, etc.

Dans le cadre de ce dispositif, les réunions débutent systématiquement par un tour de table au cours duquel est énoncé le nombre de cas à aborder. Ainsi, il prend appui sur un acte individuel, amenant chacun des participants (plus particulièrement quelques-uns d'entre eux, essentiellement les CPE) à préparer la réunion par une sélection des cas à aborder sur la base de critères, plus ou moins explicites, préalablement définis collectivement : absentéisme, baisse des résultats scolaires, comportement dans et hors de la classe. L'une des CPE avoue également établir ses choix à partir d'une anticipation de « *ce que les autres vont me proposer* » dans le cadre « du point-élève ». Ce mode de fonctionnement repose sur une confiance mutuelle et est rendu possible par l'adhésion de chaque participant à « l'esprit collège ». L'analyse des échanges à propos des cas d'élèves a révélé une situation paradoxale : les décisions sont considérées comme collectives et unanimes alors même que tous les acteurs n'ont pas pris part aux échanges ou du moins ne sont pas intervenus à proprement parler. Tout se passe comme si, après un certain temps, il y avait une saturation dans la discussion : l'absence d'éléments nouveaux est interprétée comme le moment de passer au cas suivant. Ce mécanisme implicite de régulation émane véritablement d'une activité collective à proprement parler et non de la juxtaposition d'activités individuelles. En effet, il est rendu possible par les acquis d'une histoire collective et partagée des différents participants au dispositif. Dans ce contexte, les professionnels ont l'habitude de travailler ensemble et ont, progressivement, fondé une confiance mutuelle. Le silence de certains des

participants signifie un accord tacite avec ce que les autres ont pu exprimer. Finalement, cela constitue un premier niveau de l'activité collective.

Ce mode de fonctionnement qui peut sembler, pour un observateur extérieur non outillé, relativement aléatoire répond en réalité à une organisation qui se rapproche du modèle dit « en réseau » identifié par Powell (1990). Pour cet auteur, les deux modèles classiques d'organisation de l'activité collective, à savoir le modèle d'une hiérarchie centralisée (modèle vertical descendant) et celui du marché (modèle de la concurrence débridée), sont « à bout de souffle » en ce qu'ils limitent l'initiative individuelle pour le premier et les collaborations pour le second. Il prône un troisième modèle qu'il résume par la formule « *Connect and reciprocate* » (Connectez et échangez). Or, précisément, cette formule pourrait être la devise de ce dispositif : il repose sur l'échange d'informations et la collaboration afin d'envisager les meilleures possibilités d'accompagnement des élèves en risque de décrochage scolaire. Le dispositif du « point-élève » est marqué par son mouvement permanent : il est éphémère, partiellement improvisé, spontané tout comme les organisations latentes décrites par Starkey, Barnatt et Tempest (2000). Si les décisions sont consignées dans un journal, elles émergent au gré des discussions, elles résultent de synergies qui se créent dans des alliances temporaires entre quelques participants du dispositif faisant de ces décisions des produits d'une activité collective et que Engeström, Engeström et Vähäaho (1999) ont qualifié de structuration nodale en référence au concept de *knotworking* (orchestration éphémère d'une performance collaborative, distribuée mais aussi partiellement improvisée, faisant de l'activité collaborative plus que la somme des activités de chacun). Les acteurs s'associent un temps, puis très vite, s'associent à d'autres à propos d'un autre cas d'élève et ainsi de suite. Ces associations se forment lorsque les acteurs partagent un intérêt commun dans la prise en charge d'un élève, c'est-à-dire qu'ils ont, chacun à leur manière, quelque chose à apporter au regard de leurs compétences et de leurs moyens d'action. Ce qui se produit ici est tout à fait semblable aux phénomènes observés par Rheingold (2002) ou Rafael (2003) à propos de ce qu'il identifie comme des foules intelligentes : la performance collaborative qui résulte du travail en nœuds, se caractérise notamment par le fait que le centre des décisions n'est pas fixe, mais, au contraire, change en permanence.

Au-delà de cette première analyse, mes travaux m'ont également permis de montrer qu'un tel mode d'organisation de l'activité collective est à l'origine de tensions chez les professionnels de l'éducation et de la formation. Par exemple, l'un des CPE anticipe les décisions collectives en engageant, en amont de la réunion, l'accompagnement d'un élève dont il présentera le cas *a posteriori* pour obtenir une validation collective : « *je n'attends pas le "point-élève" pour mettre les choses en place j'anticipe dès que je vois qu'il faut leur venir en aide rapidement* » (Extrait d'entretien avec la CPE, Flavier, 2014b). Cette initiative du CPE, qui décide de la mise en place d'un suivi sans en référer au collectif, est à comprendre comme un indicateur peu contestable de son propre développement professionnel. De la même manière, les points de vue divergent et la réunion collective est aussi l'occasion de renégocier les règles communes de la « communauté point-élève » : « *donc le "point-élève" sert aussi à faire comprendre aux partenaires les missions de chacun, pour que chacun connaisse le boulot de l'autre* » (Extrait d'entretien avec la CPE, Flavier, 2014b). Pour Engeström (1987), la

communauté se définit comme un ensemble d'individus qui partagent le même but et dont la cohésion est assurée par un ensemble de règles partagées représentant les normes, les conventions, les procédures administratives, les pratiques de travail, les relations sociales, l'« héritage culturel » propre à la communauté. Or, les tensions précédemment évoquées permettent la mise en débat de ces règles. En effet, l'action du CPE anticipant la mise en place d'un accompagnement de l'élève n'est pas à considérer comme une transgression des règles de la communauté « point-élève » mais plutôt comme une réélaboration de ces règles à travers l'expression du style de l'un des participants au dispositif. En d'autres termes, on observe ici un aller-retour entre l'individuel et le collectif : les circonstances de l'activité collective provoquent un affranchissement de l'individu vis-à-vis de la communauté sous l'effet de cette réélaboration de la règle qui en retour permet au collectif de « franchir un pas supplémentaire » (Carloy & Clot, 2004, p. 52). L'individu puise dans le collectif ainsi constitué la force nécessaire à cette réélaboration des règles, ici la règle de la discussion des cas en « point-élève » pour décider du type d'accompagnement à mettre en place. Par voie de conséquence, c'est le collectif, plus que l'individu, qui agit sur l'organisation du travail. Dans l'exemple, l'adhésion à une discussion *a posteriori* validant la décision anticipée de l'un des membres eu égard à l'urgence de la situation. On le voit bien, dans ces situations sont réunies les conditions de la constitution d'un véritable collectif de travail (Caroly & Clot, 2004 ; Flageul-Caroly, 2001), à savoir les règles de métier, la reconnaissance des compétences et la confiance mutuelle des membres entre eux.

Dans l'examen de la dimension collective de l'activité des professionnels de l'éducation et de la formation en situation de travail, les éléments présentés ci-dessus en circonscrivent une première sphère : celle de la constitution d'un collectif de travail comme condition au développement du pouvoir d'agir des professionnels. Pour autant, s'il s'enracine dans le travail collectif et la délimitation d'un objet de travail commun, le collectif de travail ne se réduit pas à la réalisation d'un travail collectif défini comme la « manière de travailler ensemble, de coopérer, de collaborer, de s'entraider » (Cuvelier & Caroly, 2009, p. 61). Paradoxalement, comme on a pu l'apprécier à partir de cet exemple ci-dessus, le collectif de travail est tout à la fois source de cohésion, en ce qu'il sédimente l'histoire de la communauté, et source de tensions, en ce qu'il suggère l'émergence de controverses professionnelles. Par exemple lorsqu'il s'agit d'anticiper des décisions ou encore « d'éduquer les éducateurs » en se servant de ses propres interventions dans le « point-élève » pour « qu'ils se rendent compte que l'on a des contraintes, que l'on a des obligations, souvent le signalement à l'inspection académique pour les absences est jugé sévère trop autoritaire par rapport à un éducateur spécialisé qui ne comprend pas toujours l'intérêt du signalement et qui voit cela comme une menace pour la famille » (Entretien avec la CPE, Flavier, 2014b).

Pour Dejours (2009), ces tensions autour du métier sont fondamentales à la préservation de la vitalité du collectif, d'où la nécessité de permettre, voire même de favoriser, les débats et controverses professionnelles (Champy-Remoussard, 2014). Autrement dit, en rendant possible et parfois même en provoquant le développement du pouvoir d'agir du professionnel de l'éducation et de la formation, le collectif de travail assure sa pérennité. Réciproquement, en saisissant les opportunités suggérées par le collectif pour se développer, le professionnel se

prémunit du risque d'une relation pathogène à l'exercice de son métier par un renouvellement permanent de son activité.

3. Les résistances de l'activité collective aux fissures du collectif de travail

Ainsi que cela a été mis en évidence dans le chapitre 2, l'activité humaine, et donc celle du professionnel de l'éducation et de la formation, est fondamentalement empreinte de tensions et de contradictions dans la mesure où les systèmes d'activité sont des systèmes ouverts. Plus qu'inévitables, ces tensions sont même nécessaires dans une perspective développementale puisqu'elles constituent le moteur du « mouvement d'autopropulsion » du système (Ilyenkov, 1977). Ainsi, soumis à de multiples sollicitations, le sujet est divisé dans ses dimensions physiologiques, psychologiques et sociales (Noulin, 1996). Mais ces contradictions sont bien, selon le modèle de l'activité d'Engeström (1987), également à la source du développement de l'activité. En effet, si elles sont génératrices de perturbations dans le système d'activité, elles sont également à la base de tentatives d'innovations visant à les dépasser. Dans la section précédente, je me suis attaché à montrer dans quelle mesure l'activité collective envisagée dans un collectif de travail, et non seulement comme un travail collectif, pouvait soutenir le développement du pouvoir d'agir du professionnel, c'est-à-dire qu'il constitue une ressource pour l'action et permet au sujet de dépasser ces contradictions.

Plus précisément, on peut repérer quatre niveaux de contradictions que le sujet est amené à gérer pour se développer (Bonneau, 2013 ; Engeström, 1987 ; 2001) (Schéma 1) :

- le premier niveau concerne les contradictions qui s'opèrent à chacun des pôles du système (sujet-objet-outil-règles-communauté-division du travail). Par exemple, lorsque des règles entrent en contradiction l'une avec l'autre. Ainsi, lorsqu'à l'interdiction de priver totalement un élève de récréation s'oppose l'interdiction de laisser un élève emporter avec lui un objet de la classe à l'extérieur, le collectif de travail peut venir en aide à l'enseignant en lui suggérant des actions alternatives soit dans l'arbitrage (une priorisation entre ces deux règles), soit dans la construction d'un compromis viable pour les deux parties (l'enseignant et l'élève) ;
- le niveau 2 concerne les contradictions qui résultent des rapports entre deux pôles (chacune des flèches en trait plein sur le schéma 1). Par exemple, lorsqu'un enseignant utilise les épreuves blanches du contrôle en cours de formation (outil) pour valider certaines compétences des élèves afin de leur redonner confiance (objet détourné) et non pour leur faire découvrir la nature de l'épreuve (objet initial). Ces « écarts » aux préconisations institutionnelles pèsent sur le professionnel au travail tant qu'elles demeurent cachées d'autrui et l'œuvre d'un enseignant isolé. La reconnaissance de ces aménagements locaux par le collectif de travail comme des actions efficaces avec certains publics les rendront supportables voire même souhaitables si l'objet détourné devient un objet principal pour le collectif de travail ;
- un troisième niveau de contradiction s'observe lorsqu'un objet culturellement plus avancé est introduit dans l'activité (flèche en pointillés). C'est le cas lorsque de

nouvelles modalités viennent bousculer les manières de faire précédemment stabilisées, par exemple, l'introduction massive des TIC dans l'enseignement supérieur implique pour les professionnels de repenser fondamentalement l'exercice de leur métier. Constitués en collectif de travail, les professionnels ont efficacement élaborés collectivement de nouveaux outils ;

- au niveau 4, les contradictions se produisent dans les interactions entre une activité principale avec des activités voisines en lien avec celle-ci (flèches en trait plein gras). Ainsi, on peut voir de la contradiction dans l'activité d'un conseiller principal d'éducation réalisant un bilan de la scolarité d'un élève selon qu'il s'adresse à un futur patron dans la recherche d'un apprentissage (valorisation des compétences professionnelles) ou à une commission d'affectation en formation au sein d'un établissement scolaire (valorisation des qualités de travail et d'investissement).

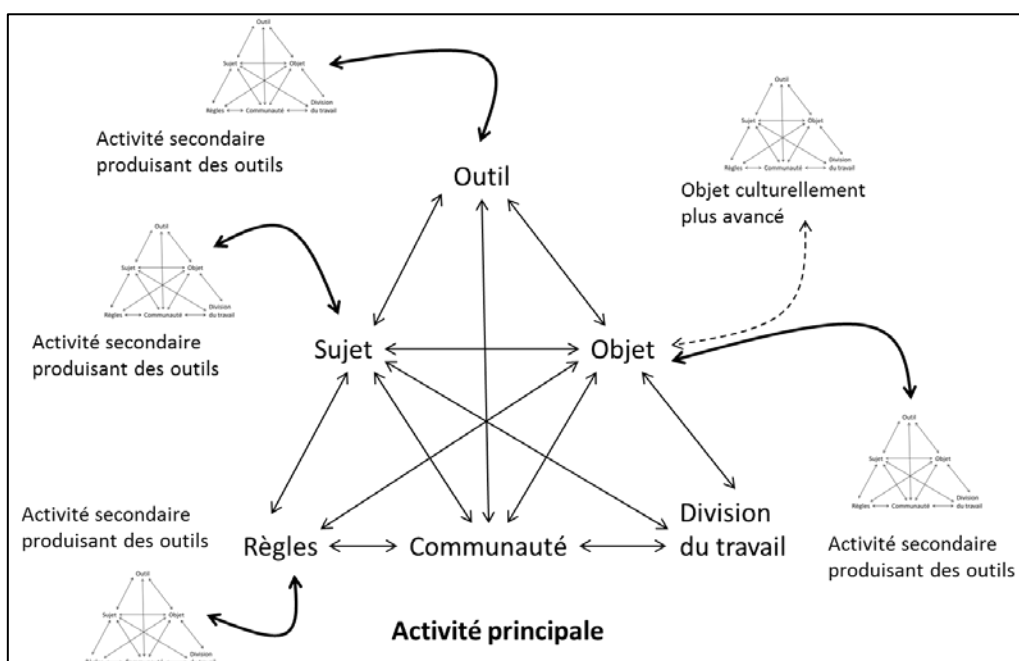


Schéma 1 : Les quatre niveaux de contradiction dans l'activité (d'après Bonneau, 2013 et Engeström, 1987).

A chacun de ces niveaux de contradiction, le collectif apparaît bien comme une ressource pour le professionnel dans la recherche de leur dépassement. Ce processus de développement par le recours au collectif de travail, pour heuristique qu'il peut être, relève néanmoins d'une dynamique fragile. Il est conditionné par la préservation de la cohésion du collectif de travail, et, dans le cas contraire, le sujet ne trouverait pas dans celui-ci les ressources nécessaires au développement de son activité. Ainsi, dès lors que ses membres ne partagent plus totalement un objet commun, ce collectif de travail peut se fissurer et perdre de sa puissance en tant qu'instrument du développement de l'activité du professionnel de l'éducation et de la formation. Cette désolidarisation du collectif par l'individu révèle une activité collective « en panne », c'est-à-dire que temporairement, les enjeux individuels reprennent le dessus sur les enjeux collectifs communs. Pour Leontiev (1976), selon les principes de la division du travail, les individus partagent un motif d'agir commun et poursuivent des buts qui leurs sont propres.

Néanmoins, lorsque l'individu érige le but d'action en un motif d'agir, il se détache alors des motifs initiaux et partagés, provoquant ainsi l'apparition du phénomène de désolidarisation précédemment décrit.

Ce phénomène intervient notamment lorsque plusieurs motifs d'agir entrent en concurrence et amènent le professionnel à privilégier des motifs qui ne sont plus ceux du collectif. Les métiers de l'éducation et de la formation y sont particulièrement sensibles. En effet, l'une des spécificités de ces métiers réside dans l'enchevêtrement et l'enchâssement des multiples « histoires » dans lesquelles les professionnels de l'éducation et de la formation sont simultanément engagés, et donc susceptibles d'alimenter cette concurrence des motifs d'agir en référence à chacune de ces histoires.

On observe alors une sorte de collision entre d'une part le genre du métier de référence du professionnel, sédimenté autour de l'histoire de son métier, de sa discipline d'enseignement pour un professeur ou de son statut de CPE ou de COP par exemple, et d'autre part les règles explicites et implicites des collectifs auxquels il participe, lesquels sont constitués temporairement autour de missions spécifiques (par exemple, le dispositif « point-élève » regroupant autour d'une même mission d'orientation des élèves à risque de décrochage et des acteurs exerçant différents métiers). Finalement, dans l'exemple du dispositif « point-élève », aux genres professionnels CPE, assistante sociale, COP, etc. semble se superposer, voire parfois se substituer, ce que l'on pourrait identifier comme un genre « point-élève », c'est-à-dire qu'il existe un ensemble de normes, de valeurs, de principes partagés par l'ensemble des membres participant à ce dispositif et qui viendrait, temporairement, supplanter, reléguer à un second plan, les genres professionnels de référence. Cette perspective, bien qu'encore fragile et hypothétique, permet de se saisir des questions identitaires (Comment circonscrire son identité professionnelle lorsqu'elle se façonne dans la concurrence des identités propres à chaque communauté ?) et de loyauté (Comment ne pas trahir une communauté en privilégiant les motifs d'agir empruntés à une autre communauté ?) qui animent le professionnel dans de telles situations. Ces questions sont discutées ci-après.

Comme j'ai pu le souligner plus haut, en dépit d'apparences trompeuses à l'image de l'enseignant intervenant seul dans le huis clos de la salle de classe ou du formateur s'entretenant en tête-à-tête avec l'enseignant stagiaire lors d'une visite conseil, l'activité du professionnel de l'éducation et de la formation n'est pas une activité isolée. Outre son caractère social et culturel, l'activité du professionnel est éminemment inscrite dans des dimensions collectives multiples : celle de l'interaction avec le groupe d'apprenants, mais aussi avec chaque apprenant individuellement ; celle asynchrone de l'interdépendance de son intervention avec celles des autres professionnels ; celle de son appartenance à plusieurs groupes, équipes, collectifs en parallèle et selon les lieux et les instants, etc. Du point de vue du professionnel, l'équilibre à construire à l'interface de toutes ces histoires est précaire. Il est construit et entretenu en permanence, soumettant le professionnel à des tensions et des contradictions. Ainsi, à ce moment-là, la dimension collective, ou plus exactement la dimension multi-collective de l'activité du professionnel peut, sous certaines circonstances, devenir un frein au développement du pouvoir d'agir du professionnel.

Reprenant pour support d'illustration l'étude du dispositif « point élève » décrit précédemment, l'analyse de l'activité d'une assistante sociale révèle cette complexité inhérente à la concurrence des communautés professionnelles dans lesquelles elle se reconnaît.

Lors d'échanges avec les autres participants du « point élève », (conseiller principal d'éducation, éducateurs spécialisés d'associations éducatives locales, coordonnateur du réseau d'éducation, conseillère d'orientation psychologue, *etc.*) à propos de la situation particulière d'un élève, elle se propose, dès les premiers instants, de le rencontrer très prochainement pour un bilan. Lorsqu'on interroge cette assistante sociale sur son activité à cet instant de la réunion, faisant référence à l'histoire familiale de l'élève, évoquée précédemment au cours de l'instruction, elle confie :

« Ça non je le dirai pas en « point-élève », ah ça non, jamais, je peux pas parce qu'on peut pas tout dire même au « point-élève », parce que ça intéresse pas tout le monde et puis parce que les autres ne sauraient pas vraiment quoi en faire, toi tu es assistante sociale donc tu vois aussi en dehors du collège, tu vois la famille, tu vois les services sociaux et tout ça c'est difficile à comprendre tu as aussi des actions que tu as engagées avec la famille, en tant qu'assistante sociale tu peux pas perdre le contact avec la famille c'est important la confiance que tu as construite avec la famille il faut garder la main sur tout cela sur ce contact privilégié sur cette confiance (...) ici si tu dis tout au « point-élève » tu les trahis en quelque sorte et après tu vas ramer pour les revoir ils [les parents] viendront plus donc là avec cet élève je dis pas tout parce que je veux encore travailler avec lui avec les parents et c'est aussi ça qui m'occupe, je veux pas que ça m'échappe là et puis le suivi en cours avec l'élève est déjà bien il a besoin de ça » (Extrait d'entretien d'instruction au sosie avec l'assistante sociale, Flavier, 2014b).

L'examen des buts poursuivis par l'assistante sociale, révèle des tensions entre d'une part son engagement à apporter sa contribution à la réunion collective du « point-élève » et d'autre part la volonté, non avouée publiquement, de « *conserver la main* » sur le cas d'élève discuté, notamment en raison d'un suivi particulier déjà engagé avec lui et la famille. Les opérations, qu'elle met en œuvre, servent des buts différents, voire en concurrence les uns des autres. D'une part ces buts sous-tendent des motifs d'agir qui sont l'écho de ceux des autres participants du dispositif : elle s'engage dans les échanges, évoque avec prudence et sans en préciser la nature les difficultés familiales qui entourent l'élève, alimente la discussion et la recherche d'une solution *ad hoc*. D'autre part, elle distille les informations de sorte que l'échange aboutisse à la décision d'un accompagnement par elle-même. En manœuvrant ainsi au sein du collectif, elle cherche à satisfaire les motifs partagés avec les autres membres de sa communauté de pratiques professionnelles, celle des assistantes sociales. En d'autres termes, on observe ici une concurrence entre deux communautés de pratique professionnelle de cette assistante sociale. Pour un professionnel de l'éducation et de la formation, ces doubles appartenances ne sont pas rares. Au sens strict de la *CHAT*, la communauté regroupe un ensemble d'individus qui partagent le même but. Afin d'atteindre leur but commun, les individus d'une même communauté mettent en œuvre des processus de transformation de

l'existant (Engeström, 1987). On rejoint la définition proposée par Grossman, Wineburg et Woolworth (2001, p. 946) d'une communauté comme un « *groupe de personnes qui sont socialement interdépendantes, qui participent ensemble à des discussions et des prises de décision, et qui partagent certaines pratiques qui, à la fois, définissent la communauté et sont développées par elle* ». C'est ce qui se produit dans le cadre de ce dispositif réunissant des professionnels de différents corps de métiers et agissant dans la poursuite d'un but commun, par exemple, identifier comme étant la recherche d'un accompagnement approprié pour chaque cas d'élève discuté. Il est intéressant de noter que le concept de communauté de pratiques professionnelles peut ainsi concerner des collectifs interprofessionnels tel celui du dispositif étudié ici. Le concept de communauté place au centre de la réflexion le partage d'un objet commun, de certaines manières de faire ainsi que de finalités et de valeurs.

La dimension identitaire des professionnels de l'éducation et de la formation s'en trouve redessinée. Initialement sollicités pour participer au dispositif, ici le « point-élève », en raison de leur métier et des missions qui s'y rapportent, les professionnels tendent progressivement à se constituer en une communauté « point-élève » spécifique et temporaire. Celle-ci viendrait d'abord se superposer à leur communauté professionnelle de référence comme un complément au genre professionnel, puis, au gré de l'émergence du collectif de travail, deviendrait première. On observe alors une inversion du rapport identitaire du professionnel à son métier : il n'est plus d'abord CPE, COP, *etc.* participant au dispositif, mais bien membre de la communauté « point-élève » avec un regard de CPE, de COP, *etc.*

Cela va précisément dans le sens de Lemke (1997, p. 38), pour qui « *la participation à une "communauté de pratique"* » implique aussi de rejoindre « *d'autres personnes dans leurs gestes et leurs activités situées en tant que "participants légitimes périphériques"* (...). *Notre activité, notre participation, notre "cognition" sont toujours reliées, co-dépendantes de la participation et de l'activité des Autres* ». Replacée dans la CHAT, cette dernière idée permet de mieux saisir à quel niveau peuvent se jouer, pour le professionnel de l'éducation et de la formation, en l'occurrence ici l'assistante sociale, la concurrence entre les communautés de pratiques professionnelles. Si son activité est principalement adressée à des destinataires présents (les autres participants au dispositif), elle est également adressée à des destinataires invisiblement présents, à des sur-destinataires (Clot, 1999 ; Todorov, 1981). Autrement dit, son activité rejoint simultanément l'activité de la communauté de pratiques professionnelles du collectif présent et celle du collectif invisiblement présent. Il s'opère alors comme une superposition de ces deux niveaux de l'activité du professionnel, partagé, divisé entre ces deux collectifs. Rapporté à l'illustration précédente, la situation vécue par l'assistante sociale est complexe : elle est tout à la fois engagée, liée au collectif du « point élève » et à celui de sa communauté de pratiques professionnelles de référence, celle des assistantes sociales. *La concurrence entre ces deux communautés de pratiques professionnelles relevée ici n'est pas inhérente, en soi, à cette double appartenance. Cette dernière est même un fait relativement fréquent pour le professionnel, à l'image de cette assistante sociale présente un jour par semaine dans l'établissement scolaire à l'occasion du « point élève ».*

Au plan théorique, cette dualité est également reconnue. Pour Lave et Wenger (1991, p. 98), une communauté est « *un système de relations entre des personnes, des activités et le monde,*

se développant dans le temps, et en relation avec d'autres communautés de pratique tangentiels et chevauchantes ». Autrement dit, c'est bien aussi parce qu'il se reconnaît dans plusieurs communautés de pratiques et qu'il les met en tension que le professionnel se développe. En revanche, lorsque ce chevauchement engendre une concurrence dans la satisfaction des motifs d'agir propres à chaque communauté de pratiques, alors la situation devient temporairement intenable pour le professionnel, l'obligeant à prendre parti pour l'une ou l'autre des communautés. C'est exactement la situation vécue par cette assistante sociale. D'une part, son activité réalisée se caractérise par la prise de parole au cours de la réunion, affirmant qu'elle se propose de réaliser un bilan avec cet élève afin de poursuivre l'accompagnement déjà engagé. Pour les autres participants à la réunion, la proposition de l'assistante sociale est transparente : au cours de l'échange avec ses collègues elle argumente sur les difficultés socio-économiques qui caractérisent l'environnement familial de cet élève. D'autre part, en arrière-plan, on voit bien que ses préoccupations dépassent ces apparences et elle fait de la conservation de l'accompagnement de cet élève une question plus personnelle : « *je ne veux pas que ça m'échappe* ». Au final, c'est bien cette dernière option qu'elle retient. En cela, elle tend à s'affranchir de certaines règles du collectif du « point élève ».

Confrontée à la concurrence de ces deux objets (au sens d'Engeström, 1987), elle est amenée, pour permettre la poursuite de son activité, à réélaborer les règles suivies. En passant sous silence certaines informations non pas du fait de leur faible intérêt pour le groupe mais parce que cela remettrait en question les initiatives qu'elle a déjà engagées, l'assistante sociale privilégie son intérêt propre au détriment de celui du collectif²⁵. Ici l'arbitrage, entre dire ou se taire, est marqué par le conflit de loyauté qui anime cette assistante sociale. D'un côté, l'engagement de confidentialité pris avec les familles implique de conserver le caractère privé de ces informations ; à défaut, elle serait déloyale avec les familles et risquerait de perdre la confiance nécessaire à l'exercice de son métier que ces dernières lui accordent. De l'autre côté, l'adoption d'un dispositif d'accompagnement *ad hoc* des élèves en risque de décrochage scolaire passe par le partage des informations détenues par chacun des membres du collectif « point-élève ». En s'appuyant sur le fait qu'il est admis « *de ne pas tout dire en point-élève* », elle privilégie une forme individuelle de réélaboration des règles, processus déjà identifiées par Montjardet (1996) auprès de groupes de policiers. Néanmoins, à la différence des policiers, ici le processus de réélaboration est bien individuel et non collectif. Ainsi, c'est l'assistante sociale qui, seule, tranche la question de savoir si telle ou telle information peut ou non intéresser le collectif « point-élève » dans ses missions d'orientation.

Pour Lorino (2009), l'une des conditions de l'efficacité de l'activité collective est une division du travail qui repose sur la coordination de contributions individuelles. Or, cet usage particulier par l'assistante sociale des règles organisant la division du travail s'apparente à un manque de transparence fragilisant la dynamique du collectif de travail : l'objet commun ne l'est plus totalement à ce moment-là. Autrement dit, lorsque la concurrence entre les communautés de pratiques devient trop forte, c'est-à-dire quand elle implique des actions

²⁵ Cette affirmation est à lire avec une certaine prudence. En effet, du point de vue de l'assistante sociale, il ne s'agit pas de nuire au collectif, mais d'œuvrer au service de l'élève, ce qui passe par la préservation de ce qui est déjà entrepris et ne pouvant être totalement révélé au risque de réduire à néant les efforts précédents.

antinomiques, le collectif ne constitue plus une ressource pour l'action. Au contraire, l'activité contrariée, l'activité empêchée deviennent envahissantes et entravent le développement du pouvoir d'agir du professionnel. Le coût subjectif du travail devient exponentiel et contraint d'abord à une réélaboration individuelle des règles du collectif et ensuite au renoncement de certains buts et motifs d'agir. Néanmoins, plus qu'une « rupture de contrat », ce phénomène est à comprendre comme l'expression de la difficulté pour les professionnels de l'éducation et de la formation d'interagir avec d'autres exerçant un autre métier. Dans le prolongement des travaux d'Engeström, Engeström et Kärkkäinen (1995) sur le concept de *boundary crossing*, Owen (2008) a montré que, lorsque des professionnels de différents corps sont amenés à travailler conjointement, leur activité au travail se trouve impactée par les frictions aux frontières de leur identité professionnelle et de leur responsabilité de rôle. Les acteurs sont alors confrontés à la nécessité d'arbitrer entre privilégier les règles de leur communauté de pratique ou celles du groupe particulier au sein duquel ils sont présentement engagés. A nouveau, les données empiriques relatives à l'analyse de l'activité de l'assistante sociale font écho à ces développements théoriques.

L'analyse proposée ci-dessus se focalise principalement sur les concurrences, repérées chez le professionnel, entre les différentes communautés de pratiques dans lesquelles il se reconnaît. Une telle situation se révèle, ainsi que j'ai pu le montrer, dilemmatique pour le professionnel de l'éducation et de la formation et induit des effets sur le collectif de travail. Dans son acception initiale, le collectif de travail repose sur une nécessaire confiance entre ses membres comme condition essentielle permettant à chacun d'entre eux de rendre visible ses manières de faire. Or ici, on a pu mettre en exergue les stratégies individuelles de masquage, visant précisément à rendre invisible une part de son activité à autrui. Dans une première lecture, on peut analyser cela comme une altération du collectif de travail, voire même sa remise en question. En effet, la cohésion du collectif de travail se trouve amputée dès lors que l'un de ses membres s'affranchit de certaines règles communes et poursuit prioritairement des motifs d'agir qui ne sont plus partagés. D'apparence intenable, cette situation redevient acceptable si l'on replace l'activité du professionnel dans un système plus large incluant les différentes dimensions collectives du travail en éducation ou en formation. Plus précisément, c'est parce qu'elle rend possible une activité future dans un autre contexte que ces « fissures » du collectif sont supportables pour le professionnel qui en fait, finalement, un usage au service de son propre développement professionnel. Concrètement, dans le cas présent, la stratégie privilégiée par l'assistante sociale est doublement bénéfique. D'une part, en passant sous silence certaines informations et en procédant à ces entorses au collectif sans les révéler elle n'hypothèque pas la reconstitution du collectif « point élève » par la suite, c'est-à-dire que l'invisibilité pour les autres participants du dispositif des réels motifs d'agir de l'assistante sociale favorise la préservation de la dynamique collective. Autrement dit, les fissures du collectif de travail ne sont que temporaires et asymétriques, en ce sens qu'elles ne sont pas forcément perçues par les autres membres. D'autre part, pour l'assistante sociale, comme je l'ai souligné, cette stratégie se révèle une condition *sine qua non*, à la poursuite de son activité dans les autres contextes de l'exercice de son métier. De ce point de vue, la concurrence entre les communautés de pratiques professionnelles ne peut plus être perçue seulement négativement, comme un empêchement au développement professionnel. Elle amène le

professionnel à envisager de nouvelles formes de pratiques pour chercher à mieux concilier, par la suite, ces tensions à l'interface des différentes histoires dans lesquelles il est en permanence et simultanément engagé.

Néanmoins, cette hypothèse suscite une remarque de fond. Il existe un réel risque d'éclatement du collectif de travail si ces stratégies individuelles se multiplient sans la préoccupation de recréer de la cohésion malgré tout. Si chaque membre du collectif privilégie des enjeux individuels et personnels au détriment de ceux du collectif, alors, de fait, ce dernier n'a plus d'existence. Le collectif de travail se constitue dans l'activité collective, implicite ou explicite, de production de règles qui lui sont propres (Caroly, 2010). Dès lors, au plan empirique, se pose la question d'une analyse croisée de l'activité des différents membres d'un collectif de travail et de la manière dont ils cherchent à concilier les enjeux individuels en termes de développement de leur activité avec la préservation d'une activité collective comme étant plus que la somme des activités individuelles. Plus précisément, il s'agira également d'envisager cette étude sur plusieurs temporalités, *a minima* deux : celle de l'activité collective et de la mise en lumière de ces phénomènes concurrentiels entre les communautés de pratiques qui s'expriment chez le professionnel et celle de la « reconstitution de ce collectif » pour le professionnel par le truchement de son activité future dans d'autres contextes d'intervention.

En d'autres termes, dans une certaine mesure, le collectif de travail ne se définit pas seulement dans l'interdépendance entre ses membres, partageant une œuvre commune, un langage commun, des règles de métier et un respect durable de la règle par chacun (Cru, 1995). Le collectif de travail doit aussi permettre à chacun des membres de pouvoir réaliser pleinement son métier, y compris lorsque ceux-ci sont amenés à ne pas travailler ensemble à proprement parler, c'est-à-dire lorsqu'ils sont engagés, individuellement et séparément les uns des autres, dans des interactions avec d'autres professionnels, avec les apprenants ou avec les bénéficiaires de leur intervention. Cette perspective me semble heuristique dans le sens où elle repositionne et questionne le concept de collectif de travail en relation avec l'ensemble de l'activité du professionnel de l'éducation et de la formation et non dans le cadre circonscrit d'un cercle particulier. On peut tirer plusieurs conclusions de ce point de vue :

- un individu peut appartenir et participer à plusieurs collectifs de travail (Caroly, 2010) ;
- le collectif de travail peut prendre des formes variées selon sa taille, sa durée, la solidité des règles qui le constituent (de Montmollin, 1995) ;
- les relations intersubjectives du collectif fondent le vivre ensemble qui le caractérise (Dejours, 2008).

Autrement dit, le collectif de travail dépasse l'interindividuel en ce sens qu'il est davantage qu'un travail collectif. Il relève d'une certaine spontanéité : il est une émergence dynamique qui doit sans cesse être entretenue pour ne pas cesser d'exister. Ainsi, il a besoin de l'individu pour se développer tout autant que l'individu a besoin de lui pour le développement de son pouvoir d'agir. En ce sens, le collectif de travail cesse d'être une ressource pour le professionnel de l'éducation et de la formation dès lors qu'il l'empêche de réaliser son métier

dans toutes ses dimensions et dans ses différents contextes. A l'inverse il perdure s'il rend possible une réélaboration par ses membres des règles qui le fondent pour leur permettre de se développer, notamment dans la relation aux apprenants ou aux bénéficiaires. Il en va ainsi de l'assistante sociale précédemment évoquée dans le cadre du dispositif « point élève » à propos de la situation d'un élève dont les relations qu'elle entretient avec la famille sont à préserver. Sans cela elle ne pourrait pas réaliser son métier.

4. Une activité conjointe avec les apprenants

L'intervention du professionnel est finalisée. Les directives institutionnelles qui s'imposent aux acteurs de l'éducation, aux enseignants, aux formateurs fixent leurs missions et les objectifs à atteindre, notamment sous la forme d'une liste de savoirs ou de compétences à faire acquérir et/ou développer par le public cible de leur intervention. Le professionnel a donc une légitimité à s'immiscer dans la vie d'autrui et dans son devenir dans la mesure où son intervention est indexée à la poursuite d'objectifs à visée d'éducation ou de formation (Lenoir, *et al.*, 2002). Or cela ne va pas de soi. En effet, et c'est l'une des plus vives critiques que l'on peut adresser à l'épistémologie qui privilégie l'entrée par le savoir dans les problématiques d'éducation et de formation, on ne peut ignorer la dimension intersubjective des situations de classe, d'éducation ou de formation (Lenoir, 2009).

La conception vygotkienne de l'action volontaire et intentionnelle (Vygotski, 1934/1997) se démarque de l'adoption d'une conception cognitiviste de l'intervention au profit d'une considération du travail d'anticipation du professionnel comme étant une anticipation de possibles sans cesse réactualisée au gré de l'évolution de la situation (Durand & Arzel, 2002). Le travail du professionnel n'est donc ni improvisé et aléatoire, ni totalement pré déterminé. Ce dernier, à la différence de l'acteur de théâtre qui connaît parfaitement le scénario mais joue la spontanéité, masque son inconfort en s'efforçant de faire croire à la pleine maîtrise des événements qui se déroulent. A ce sujet, Chang (2013) a montré que la source la plus importante de production d'émotions chez les enseignants débutants était liée aux comportements déviants d'élèves en classe. Ce phénomène est d'autant plus important que ces comportements ne sont pas anticipés, prenant alors le statut d'imprévu, c'est-à-dire d'une « *action ou réaction d'élève, de l'enseignant ou du monde extérieur, sortant de la planification de l'enseignant* » (Jean, 2008, p. 64).

Plus largement, Huber et Chautard (2001) repèrent trois types d'incidents relevant de l'imprévu (les incidents matériels, comportementaux et cognitifs) et qui impactent plus ou moins l'activité des professionnels. Aussi, s'intéresser à l'activité du professionnel et au développement de son pouvoir d'agir ne peut se faire sans une prise en compte, *a minima*, de l'activité de l'apprenant et de la relation que l'un et l'autre entretiennent (dans sa nature, ses modalités et son objet). En d'autres termes, dans ce chapitre ayant pour objet les dimensions collectives du travail du professionnel de l'éducation et de la formation et leurs incidences sur le développement de leur pouvoir d'agir, il s'agit dans cette section de s'interroger sur la nature de cette dimension collective lorsque l'on étudie plus spécifiquement la relation professionnel-apprenant.

La question de l'activité collective dans les situations d'éducation, d'enseignement ou de formation suscite depuis longtemps un intérêt chez les chercheurs en sciences de l'éducation et en sciences de l'intervention. Ces derniers aspirent notamment à une compréhension dépassant le niveau de l'interindividuel pour aller vers l'identification et la formalisation d'un niveau supérieur relevant d'une dynamique collective. Les travaux conduits selon l'approche de l'écologie de la classe (Doyle, 1986) comptent parmi les premiers à s'être saisis de cet objet. Plus récemment, dans une épistémologie voisine de la mienne et également inspirée de l'analyse du travail, les travaux menés en référence à l'approche du cours d'action (Theureau, 1992 ; 2004 ; 2006 ; 2009), ont permis d'apporter des éléments de compréhension de l'activité collective dans les situations d'éducation, d'enseignement ou de formation. Par exemple, dans l'enseignement, Gal-Petitfaux (2000), Guérin (2012) ou Veyrunes (2011) ont mis en exergue des configurations d'activité collective. Ces dernières sont définies comme « *des formes auto-organisées, délimitées dans le temps et l'espace, qui offrent un potentiel pour la coordination des conduites des individus qui la composent, tandis qu'en retour, ces dynamiques individuelles et leurs coordinations contribuent en permanence à l'individuation de la configuration. Elles mettent les individus en relation dans des activités qui leur seraient impossibles en tant qu'individus isolés, tout en leur permettant d'atteindre les buts qui sont les leurs* » (Veyrunes, 2011, p. 39). L'intérêt de ces études réside dans leurs apports à une compréhension des interrelations entre les activités des professionnels et des apprenants comme une activité collective, sans pour autant nier leurs spécificités. En effet, ces études s'inscrivent dans une conception varélienne de l'énaction (Varela, 1989), c'est-à-dire reposant sur les principes d'autonomie et d'émergence. Elles révèlent la manière dont s'articulent, de manière extrêmement fine et intriquée, les activités individuelles des différents acteurs (en l'occurrence l'enseignant et les élèves) au sein de ces configurations d'activité collective.

Bien que reconnaissant deux activités clairement distinctes et autonomes, ce qui en soit est un postulat de l'épistémologie de l'action, il semble également possible de considérer l'activité « professionnel-apprenant » comme relevant d'une certaine forme d'activité collective. Les deux acteurs partagent, au moins partiellement, une destinée commune. En effet, les situations d'éducation et de formation trouvent leur légitimité en ce qu'elles permettent le processus d'apprentissage/développement de l'activité de l'apprenant. En d'autres termes, professionnel et apprenant sont engagés, d'une certaine manière, dans une forme d'activité qui va au-delà de l'alternance, de l'enchevêtrement, de l'enchâssement de leurs activités respectives et qui pour être réalisée, implique qu'ils « s'entendent » et « travaillent ensemble dans la même direction ».

Néanmoins, de nombreuses études ont montré que les moments de pleine concordance entre les objets poursuivis par les professionnels et par les apprenants sont rares. Guérin, Pasco et Riff (2008) ont révélé la part importante de l'activité dissimulée des lycéens, activité tantôt motivée par des préoccupations très éloignées du travail scolaire, tantôt orientée vers la recherche d'aide pour apprendre auprès des camarades plus que de l'enseignant. Dans le même sens, Méard (2014) a montré que les efforts de contextualisation et d'illustration des enseignants afin de rendre leurs cours attrayant pour les élèves se révélaient parfois vains et incompris des élèves. Dans une étude sur l'impact formatif des entretiens de conseil

pédagogique (Flavier, 2010), j'ai pointé les stratégies d'un enseignant stagiaire pour tenter de manœuvrer le déroulement de l'entretien et amener la discussion vers les sujets qui l'intéressaient. Ces études, parmi d'autres, invitent à reconsidérer l'idée selon laquelle professionnel(s) et apprenant(s) poursuivraient un objet commun et partagé bien que cela puisse être le cas à certains moments et sous certaines circonstances.

L'approche de la *CHAT* offre des opportunités particulièrement fécondes pour appréhender cette « activité collective » professionnel-apprenant, notamment à partir des concepts d'intentionnalité collective et d'agentivité distribuée (Engeström, 2006), permettant de renouveler la compréhension des situations de travail dans les métiers adressés à autrui et plus exactement l'interaction duelle et dialogique entre le professionnel et l'apprenant. Cette approche, issue de la psychologie, repose sur un modèle moniste de l'activité humaine, centré sur la personne. Dépourvue de concepts *ad hoc*, elle ne prend que faiblement en considération la trame sociale des relations de pouvoir au sein des collectifs, autrement dit la distinction entre orientations verticale et horizontale discriminant les situations selon le rapport hiérarchique entre les différents acteurs (Grangeat, 2008 ; Rogalski, 1994).

Cela dit, les travaux d'Engeström et de son équipe (Engeström, 1987 ; 2004 ; 2008 ; Engeström, Engeström & Kärkkäinen, 1995 ; Engeström, Engeström & Vähäaho, 1999) relatifs à l'activité collective dans les situations de travail permettent ici d'entrevoir quelques pistes intéressantes. Ainsi, les règles qui organisent la division du travail entre les différents membres d'une communauté professionnelle font l'objet de renégociations permanentes. Elles sont donc dynamiques, évolutives et non strictement figées et déterminées en amont de l'activité. Par ailleurs, dans une organisation du travail dite « en réseau », ils ont montré comment le centre des décisions pouvait changer régulièrement. Ce travail en nœuds (*knotworking*) peut alors également être l'occasion pour les différents professionnels de donner une coloration « à leur avantage » à l'activité collective. Ces phénomènes ont fait l'objet d'une analyse plus poussée dans la section précédente à partir du cas concret de l'assistante sociale dans le dispositif « point élève ».

Toutefois, les relations professionnel-apprenant ne relèvent pas strictement de la même nature que les relations entre professionnels. La relation entre le professionnel et l'apprenant est dissymétrique, l'un est censé posséder la maîtrise de certains instruments et l'autre non. Pour Vygotski (1978), la situation dialogique dans le cadre d'un processus d'apprentissage et de développement a pour fonction la construction d'instruments psychologiques nouveaux par l'apprenant. D'abord inter-psychiques lors d'interactions asymétriques entre un « formateur » et un « apprenant », ces instruments, lorsqu'ils sont intériorisés, peuvent alimenter la prise de décisions de l'apprenant et deviennent alors des concepts potentiels sur le plan intrapsychique (Vygotski, 1978). Dans le prolongement, Vygotski (2003) considère la conscience comme « médiatisante » en ce sens qu'elle permet, sous certaines conditions, l'indexation du discours à des éléments circonstanciés de la situation vécue. Ce travail de la conscience permet de sortir une expérience de son contexte initial et de l'inscrire dans un autre contexte, riche en termes d'étayage et de conceptualisation. C'est le cas par exemple, pour les enseignants novices, des entretiens de conseil pédagogique post leçon ou des séquences d'analyse de pratique

professionnelle en centre de formation qu'ils parviennent à ré-exploiter plus tard, en situation de classe.

Par ailleurs, l'activité humaine n'est pas « gratuite ». Pour Hubault (1996), l'activité consiste en l'arbitrage entre une logique de production (l'intervention en direction de l'apprenant) et une logique de l'humain (l'implication que cela demande au professionnel). Dès lors, on peut soutenir que l'activité du professionnel n'est pas seulement altruiste, mais est également dirigée vers lui-même, visant une satisfaction du travail réalisé « dans les règles de l'art » (Roger, 2007) tout en préservant sa santé (au sens de Canguilhem, 1966). Or cette deuxième direction implique pour le professionnel de s'inscrire dans un processus de développement de son pouvoir d'agir pour éviter une nécrose de ce dernier, participant ainsi de l'évolution de l'histoire de son métier et de la préservation de la vitalité du genre professionnel.

En résumé, la relation professionnel-apprenant, s'apparente à une activité conjointe qui soutient non seulement le développement de l'activité de l'apprenant (objet premier et « visible ») mais également le développement de l'activité du professionnel (objet « invisible », masqué). Une telle conception vient bousculer les modèles traditionnels de ces métiers de l'éducation et de la formation ainsi que la place qu'occupe l'apprenant dans ces situations. Ce dernier est tout à la fois le tiers en direction duquel le professionnel intervient et le répondant de la vitalité de l'activité du professionnel. Ce double statut de l'apprenant fait de lui un véritable partenaire du professionnel dans une activité que je qualifie plus volontiers de « conjointe » que de « collective ».

Cette intuition initiale se défend théoriquement, d'autant plus qu'elle est étayée par un certain nombre de données empiriques présentées ci-après.

Dans une récente étude portant sur l'activité d'enseignants et d'élèves engagés dans un dispositif de prévention du décrochage scolaire (le projet « Entreprise virtuelle »), j'ai pu montrer comment l'engagement conjoint des enseignants et des élèves autour d'un projet fédérateur pouvait être le support au déploiement d'une activité collective (Flavier, 2014a ; sous presse).

Une brève description du dispositif support est nécessaire pour contextualiser la démonstration. Il consiste en la création virtuelle, *ex nihilo*, d'une entreprise, en l'occurrence un centre d'accueil d'activités de loisir. Au cours de l'année scolaire, les élèves, avec le concours des enseignants, ont été amenés à se répartir les métiers et les fonctions depuis l'initiation du projet, la déclaration (fictive) de l'entreprise, le recrutement (fictif) des employés, la mise en œuvre (fictive) de l'activité commerciale et enfin régulation de la vie (fictive) de l'entreprise. Ce projet a été mis en œuvre avec une équipe pédagogique volontaire et une classe de 4^{ème} composée d'élèves volontaires préalablement identifiés comme étant à risque de décrochage. L'emploi du temps était faiblement aménagé afin de préserver une scolarité usuelle. Ainsi, aux 25 heures de cours hebdomadaires s'ajoutaient 1 à 2 heures supplémentaires dévolues au projet « d'entreprise virtuelle ». En outre, chaque enseignant de la classe avait la possibilité de consacrer une partie de ses enseignements à la réalisation du projet en fonction des opportunités offertes par sa discipline d'enseignement et par ses envies plus personnelles.

Les résultats de cette étude ont montré qu'il est possible de remobiliser l'élève à risque de décrochage sur le travail scolaire à partir de la suggestion de nouveaux motifs d'agir (la réalisation des tâches nécessaires à la poursuite du projet « entreprise virtuelle »). Au plan théorique, le désengagement de l'élève dans le travail scolaire s'explique par les difficultés qu'il rencontre dans la réalisation des tâches qui lui sont demandées. Ne maîtrisant pas les outils nécessaires pour parvenir aux objectifs fixés, il abandonne progressivement. Vidée de son sens et en l'absence de moyens d'accomplissement, l'activité de l'élève s'en trouve dévitalisée. Le dispositif proposé vise à soutenir le développement de l'activité de l'élève pour lui redonner du pouvoir d'agir et de la vitalité, c'est-à-dire le remettre au travail.

Selon le principe d'une alternance fonctionnelle entre le sens et l'efficacité (Clot, 1999, reprenant les travaux de Leontiev, 1984), ce développement de l'activité s'opère selon un processus biphasé décrit au chapitre 2, et que l'on peut résumer ainsi : a) l'élève se voit proposer le dispositif « entreprise virtuelle » parce qu'il a été identifié comme présentant un risque de décrochage scolaire ; b) parce qu'il le responsabilise et présente une dimension concrète forte, le projet séduit l'élève qui s'y investit ; c) confrontés à des difficultés dans la réalisation du projet, l'élève perçoit le besoin de nouvelles acquisitions ; d) l'élève consent à réinvestir les enseignements disciplinaires pour y acquérir les outils dont il a besoin pour le projet « entreprise virtuelle » ; e) *in fine*, les motifs initiaux préalablement abandonnés sont à nouveau investis.

Autrement dit, le dispositif, en proposant à l'élève de faire autre chose que le travail scolaire traditionnel, lui offre l'opportunité d'un renouvellement de ses motifs, dont la satisfaction passe par de nouvelles acquisitions auxquelles l'élève accèdera en suivant les enseignements disciplinaires usuels. Suivant le raisonnement de Davezies (2009) sur la dynamique du développement de l'activité, on peut affirmer que ces buts, portant sur le projet « entreprise virtuelle », initialement prescrits par les enseignants, donc imposés de l'extérieur, sont progressivement, voire même parfois rapidement, acceptés par l'élève. Ce processus est motivé par l'adhésion de l'élève aux finalités du projet auxquelles ces buts sont censés le conduire, conférant ainsi à ces derniers un contenu sensible du point de vue de l'élève. Allant plus loin dans l'interprétation, je défends l'hypothèse selon laquelle ce sont précisément les initiatives données à l'élève, et donc la possibilité de s'éprouver et de se réaliser, qui ont favorisé ce rapprochement des motifs d'agir.

Concrètement, les élèves auxquels a été proposé le dispositif « entreprise virtuelle » manifestaient des signes de désadhésion au travail scolaire : ils s'investissaient peu en classe, faisant semblant de réaliser le travail demandé et avaient tendance à discuter avec leurs camarades. Au plan théorique, ces actions sont indexées au motif d'agir « éviter l'ennui en classe », mais ne sont pas tenues par un motif d'agir relatif à la réussite de la scolarité ou inscrit dans un projet professionnel. Lorsque le professeur de mathématiques invite les élèves à réaliser les plans de la future entreprise, il prescrit de nouveaux buts auxquels les élèves vont progressivement adhérer (et donc vont s'investir dans le travail demandé) parce qu'ils en perçoivent la finalité. Au plan théorique, le macro-motif « entreprise virtuelle » légitime l'engagement des élèves. Néanmoins, pour l'enseignant le projet « entreprise virtuelle » ne constitue pas un fin en soi. Ce n'est qu'un moyen (c'est-à-dire un but) visant à satisfaire le

motif d'agir « Mobiliser les élèves sur leur formation pour éviter le décrochage scolaire ». Si l'on prolonge la réflexion sur ce processus de développement de l'activité, à terme, les élèves s'investiront à nouveau lors des cours de mathématiques afin d'acquérir les notions nécessaires au calcul des échelles afin de réaliser des plans les plus justes et réalistes possible. Cependant, l'implication des élèves reste essentiellement sous-tendue à des motifs d'agir renvoyant à la réalisation du projet collectif. On observe donc, malgré le dispositif, un décalage entre les motifs d'agir de l'enseignant et ceux de l'élève. L'entreprise virtuelle n'est ici qu'un prétexte, un aménagement pédagogique pour amener les élèves vers les acquisitions mathématiques (et plus largement scolaire).

Soutenu théoriquement, ce processus nécessite cependant d'être amorcé. Pour Vygotski (1934/1997), il est nécessaire de l'inscrire dans une relation d'abord dissymétrique pour faire émerger un conflit interpsychique (motifs suggérés par l'enseignant) qui deviendra intrapsychique par la suite (motifs auto assignés par l'élève). L'analyse de l'activité des enseignants en charge de l'accompagnement de ce dispositif a révélé de nombreux motifs d'agir dirigés vers le projet « entreprise virtuelle » et vers la mobilisation des élèves sur ce projet (Tableau 1).

Tableau 1 : Motifs et macro-motifs des enseignants au cours des séquences « entreprises virtuelles »

Macro-motifs des enseignants	Motifs d'agir des enseignants
Soutenir la réalisation du projet « entreprise virtuelle	Chercher avec les élèves les solutions <i>ad hoc</i> aux difficultés rencontrées
	Définir avec les élèves les objectifs des séquences de travail « entreprise virtuelle »
Accompagner l'élève dans son développement personnel	Soutenir les centres d'intérêt des élèves
	Valoriser la curiosité des élèves à l'égard des métiers découverts
Exploiter les opportunités offertes par le dispositif « entreprise virtuelle ».	Etablir une communication conviviale avec les élèves
	Montrer à l'élève l'importance et l'utilité du travail scolaire
	Favoriser l'engagement des élèves par des formes de travail innovantes

Les témoignages des enseignants et des élèves convergent vers la manifestation d'un intérêt commun pour l'engagement dans ce projet :

Les élèves « *voient bien que l'[enseignant] ne sait pas tout, que l'[enseignant] cherche parfois avec eux à construire ce dont [ils ont] besoin pour l'entreprise [virtuelle]. [Les élèves] ont des idées, ils proposent, ils décident* » (Extrait d'entretien avec un enseignant, recherche sur le dispositif « entreprise virtuelle, 2011-2013).

L'« entreprise virtuelle » est « *véritablement leur projet : ils [les élèves] ont décidé ensemble de leur projet. Moi, je ne fais que les accompagner en balisant*

les étapes, en leur donnant les grandes lignes de ce qu'il faut faire, mais pendant les séquences « entreprise virtuelle », c'est vraiment à eux de s'organiser pour définir leurs objectifs et les moyens de les atteindre » (Extrait d'entretien avec un enseignant, recherche sur le dispositif « entreprise virtuelle, 2011-2013).

« [les séquences projet] ça me plaît parce que, c'est comme si on faisait en vrai, c'est pas comme les exercices en cours, on voit à quoi ça sert, alors on bosse pour notre entreprise » (Extrait d'entretien avec un élève, recherche sur le dispositif « entreprise virtuelle, 2011-2013).

Cette étude de cas illustre une situation dans laquelle enseignant et élève partagent progressivement un même motif d'agir, en même temps que l'asymétrie des rapports se réduit sensiblement (« l'[enseignant] *ne sait pas tout*, [il] *cherche parfois avec eux* »). Le motif inhérent à la conduite du projet « entreprise virtuelle » initialement suggéré par l'enseignant devient peu à peu celui que l'élève s'auto-assigne par le jeu d'un déplacement progressif de ses motifs de départ. Dès lors, tous deux agissent ensemble pour une œuvre commune ; leurs activités respectives, bien que distinctes et différentes, sont dirigées vers un même objet. Cette circonstance (le partage d'un objet commun) participe de l'efficacité de ces moments comme étant propices à une inversion, au moins temporaire, du processus de décrochage scolaire de l'élève. En effet, les résultats de cette étude ont montré que ce type d'expérience nouvelle pour les élèves, parce qu'elle les responsabilise et leur permet de faire « jeu égal » avec l'enseignant, est à l'origine de meilleures relations enseignants-élèves (Flavier, sous presse), ces dernières étant un puissant facteur de persévérance scolaire (Davis & Dupper, 2004 ; Murray, 2009).

Ce cas pratique, mettant en exergue une activité collective professionnel-apprenant, suscite un questionnement théorique de fond quant à la nature réelle de cette activité collective ainsi que sur ses incidences en termes de circonstances propices au développement du pouvoir d'agir du professionnel.

Si l'on analyse le cas pratique présenté ci-dessus avec les concepts de la 3^{ème} génération de la CHAT, l'articulation entre l'activité de l'enseignant et celle de l'élève peut être appréhendée comme un « *travail conjoint situé aux frontières de deux systèmes d'activité en interaction* » (Owen, 2008, p. 71). Ici, la réalisation du projet « entreprise virtuelle » implique que l'enseignant et l'élève (voire même les élèves) organisent collectivement leurs actions pour mener à bien cette ambition. Considérant la dissymétrie, notamment statutaire et ses conséquences, entre le professionnel et l'apprenant, cette organisation collective de leurs actions est loin d'être transparente et équilibrée. Dans l'illustration proposée, et plus largement dans bon nombre de situations d'éducation ou de formation, l'activité conjointe professionnel-apprenant se déploie dans un dispositif, dont l'une des caractéristiques est d'organiser les relations interindividuelles en référence à la dimension technique et pragmatique du dispositif (*cf.* chapitre 3). Ainsi le dispositif s'apparente à un artifice pédagogique permettant au professionnel de l'éducation et de la formation de satisfaire ses propres motifs d'agir. En l'occurrence, le dispositif « entreprise virtuelle » se révèle être un moyen d'action, c'est-à-dire un but, pour l'enseignant dont l'activité est indexée à des motifs

relevant de la lutte contre le risque de décrochage scolaire, alors même qu'il est présenté comme une finalité aux élèves. On observe alors un décalage entre ce qui constitue un but pour le premier et un motif pour le second (dans l'exemple proposé ci-dessus, la contribution au projet « entreprise virtuelle » par la réalisation de la maquette constitue un motif d'agir pour l'élève, mais relève d'un but pour l'enseignant indexé aux motifs de mobilisation de l'élève sur sa scolarité afin de lutter contre le risque de décrochage scolaire).

Dès lors, l'hypothèse d'un objet commun et partagé entre le professionnel et l'apprenant est fragilisée. Affirmer l'existence d'un objet partagé impliquerait de considérer que les activités des deux acteurs ont principalement une orientation centrifuge, c'est-à-dire dirigées vers cet objet. Or, l'activité oscille en permanence entre une direction centrifuge et une direction centripète selon un rythme variable et propre à chaque individu (Saujat, 2010 ; Wallon, 1938). Cette alternance dans l'orientation de l'activité, tout autant du professionnel que de l'apprenant, a été relevée par de nombreux travaux scientifiques ainsi que j'ai pu le mentionner à plusieurs reprises déjà (par exemple, Flavier, 2010 ; Guérin, Pasco & Riff, 2008 ; Méard, 2014). En outre, revendiquer un objet commun, en tant que finalité, c'est-à-dire en tant que motif d'agir, implique l'engagement des différents acteurs dans un travail d'équipe tel que défini par Baker et Salas (1992, p. 469, cités par Owen, 2008) : « *un ensemble distinct de deux ou plusieurs personnes qui interagissent de façon dynamique, interdépendante et adaptée en vue d'un objectif, d'un but ou d'une mission commune et valorisée, qui se voient chacune assignée d'un rôle ou d'une fonction à exécuter, et dont la durée d'appartenance est limitée* ». Or, contrairement à ce qui se produit dans les collectifs de professionnels, y compris dans les collectifs interprofessionnels comme je l'ai explicité dans la section précédente, l'activité conjointe professionnel – apprenant ne peut être considérée comme entrant à proprement parler dans le périmètre de cette définition, notamment du fait de la divergence des motifs d'agir des professionnels et des apprenants.

Dans une épistémologie de l'activité, l'action volontaire requiert un artefact médiatisant pour penser l'action (Vygotski, 1934/1997) sans cesse réajustée. Dans cette perspective, l'intentionnalité est une « *dialectique de résistances et d'adaptation* » (Pickering, 1995, p. 22), c'est-à-dire que les intentions individuelles sont fluctuantes, éphémères, voire presque volatiles tant elles sont liées aux situations et aux significations que les acteurs leur accordent (Gibbs, 2001). Néanmoins, comme le rappelle Engeström (2006), cette action volontaire est, à l'origine, apprise dans le cadre de conflits interpsychiques. Autrement dit, c'est dans une action collaborative, et donc dans une intentionnalité collective que se construit cet artefact médiatisant qui opère comme « *objet synchronisateur externe* » (*ibid.* p. 142) dans le conflit interpsychique. C'est exactement ce qui se produit dans les situations d'éducation et de formation mettant en scène un professionnel et un apprenant lorsqu'ils co-construisent le sens de ces situations d'éducation et de formation, à la différence près, toutefois, que le professionnel ne prescrit pas à l'apprenant ses motifs d'agir mais se contente de suggérer à ce dernier l'adoption de nouveaux motifs d'agir. Nul ne peut apprendre à la place d'autrui, nul ne peut contraindre autrui à apprendre. En revanche le professionnel saura susciter, impulser, alimenter le glissement de l'apprenant vers l'adoption de nouveaux motifs d'agir motivant son engagement dans une action d'apprentissage et de développement de son pouvoir d'agir.

Dans un système d'activité collective tel que défini par Engeström (2001), la médiatisation du rapport à l'objet partagé implique la référenciation de l'activité de chacun à un ensemble de règles qui organisent, régissent, guident les relations entre les individus constituant ce système. Comprises comme les normes, les conventions, les procédures, les habitudes, formelles ou informelles, explicites ou implicites, ces règles assurent une fonction de cohésion et participent ainsi de la délimitation d'une communauté définie comme l'ensemble des individus partageant le même but et reconnaissant les règles communes (Engeström, 1999).

On l'aura compris, cette « activité collective » ne prend pas la même forme selon que l'on considère un collectif de professionnels ou un collectif mixte de professionnels et d'apprenants. Dans ce dernier cas, l'absence d'un objet commun partagé, l'absence d'une identité professionnelle commune, l'absence de règles de métier ne permet plus de plaquer le concept de collectif de travail (Caroly & Clot, 2004 ; Clot, 2008 ; Flageul-Caroly, 2001). Les relations entre professionnel et apprenant se caractérisent par des interactions sociales ayant une forte dimension négociée qui va bien au-delà des frictions liées au *boundary crossing* (Engeström, Engeström & Kärkkäinen, 1995). Les apprenants adhèrent aux situations proposées par le professionnel, mais parfois aussi ils résistent, s'opposent, négocient, transgressent (Flavier, 2010 ; Flavier, Méard & Respaud, 2008 ; Méard, Bertone & Flavier, 2008) pour tenter de faire basculer la situation à leur avantage ou du moins rétablir quelque peu l'équilibre dans une dynamique d'arrangements et de négociation que Strauss (1992) a nommé « ordre négocié ». En d'autres termes, dans la relation professionnel-apprenant, les modalités d'instauration de la division du travail ne s'établissent pas réellement collégialement.

Plus précisément, le concept de communauté, tel qu'envisagé dans la *CHAT*, s'articule habituellement avec un principe de division horizontale du travail, c'est-à-dire selon des modalités d'organisation du travail à l'exclusion des relations hiérarchiques et de subordination. La communauté intègre les différents individus engagés dans une activité collective commune et qui réalisent des actions différentes mais interdépendantes. C'est par exemple le cas des contrôleurs aériens et des pilotes de ligne (Owen, 2008) dans la réactualisation des plans de vol, chacun des acteurs étant amené à considérer ses contraintes propres ainsi que l'action de l'autre. La réactualisation du plan de vol, comme construit commun, relève d'un compris complexe et fragile. C'est aussi le cas des chasseurs et des rabatteurs (Leontiev, 1984) lors de la chasse à la battue. Cette dernière n'est possible qu'à la condition que les deux groupes d'individus se coordonnent : les uns agissant pour effrayer le gibier et le faire fuir en direction des autres qui l'attraperont. Or, dans les situations d'éducation et de formation, cette collaboration est apparente, de surface, d'illusion tant que les deux parties « jouent le jeu » du dispositif dans lequel elles sont conjointement engagées. Mais dès lors que l'on s'attache à étudier plus finement la dynamique de l'activité des professionnels, on se rend compte que leur finalité n'est pas là, mais à un autre niveau. Concrètement, si professionnels et apprenants participent ensemble aux tâches permettant la réalisation du projet « entreprise virtuelle », leurs motifs d'agir diffèrent. Lorsque les élèves s'engagent du fait de leur adhésion à une forme de travail nouvelle et qu'ils jugent moins

scolaire, les réelles motivations des enseignants se trouvent dans l'ambition de contenir le décrochage scolaire. Le projet « entreprise virtuelle » reste un prétexte pour susciter l'implication des élèves dans l'espoir que cette innovation participera à une prise de conscience par eux de l'intérêt du travail scolaire.

Une étude portant sur la circulation des règles de métier dans l'alternance entre des temps de pratique professionnelle en classe et des entretiens de conseil pédagogique (Flavier, 2010) fait apparaître des processus similaires de l'émergence d'une activité conjointe. Plus précisément, cette recherche met notamment en exergue l'instabilité des moments efficaces de formation, instabilité déjà repérée par Chaliès et coll. (2004). Les îlots de stabilité sont repérés lorsque les préoccupations de l'enseignant en formation et du conseiller pédagogique présentent une certaine congruence. Par exemple, lorsque le conseiller pédagogique suggère à l'enseignant, en réponse à des difficultés éprouvées par lui, des opérations indexées à des éléments de la situation de classe support de l'entretien, il favorise le processus de développement du pouvoir d'agir de l'enseignant. Comme dans l'illustration précédente, on peut analyser cette situation comme une activité conjointe. Ici, le conseiller pédagogique et l'enseignant en formation collaborent pour envisager par anticipation des actions individuelles alternatives que l'enseignant pourrait mettre en œuvre à l'occasion d'interventions en classe à venir (Flavier, 2010). C'est dans cette co-construction d'actions alternatives que semble résider l'existence d'un objet commun partagé. En effet, de même que dans l'illustration précédente portant sur l'étude du dispositif entreprise virtuelle (voir l'exemple livrée plus haut), le caractère partagé et commun de l'objet est en réalité un artifice de formation. L'engagement de l'enseignant dans une démarche réflexive constitue bien un motif d'agir pour le formateur qui souhaite permettre à l'enseignant de progressivement s'affranchir de sa tutelle dans l'exercice du métier. En revanche, du point de vue de l'enseignant l'engagement dans cette posture réflexive relève du but de son action, elle-même sous-tendue à des motifs d'agir propres à l'enseignant et différents de ceux du formateur. Par exemple, ses motifs d'agir peuvent être de résoudre les problèmes professionnels qu'il rencontre dans la classe, de vérifier la validité de certaines connaissances dont il doute de la pertinence, ou parfois même de faire bonne impression au formateur à qui il reproche de lui masquer les solutions qu'il peine à trouver lui-même.

A l'instar des illustrations proposées dans cette dernière section, les dispositifs d'éducation ou de formation, en tant qu'artifices pédagogiques, permettent temporairement d'atténuer fortement la dissymétrie qui caractérise ces situations, ouvrant ainsi de nouvelles potentialités de développement du pouvoir d'agir chez les professionnels. Pour Knorr-Cetina (2001), les objets épistémiques ont un pouvoir d'orientation de l'activité important sur des communautés professionnelles entières, ce qui confère une certaine persistance aux intentions collectives auxquelles sont indexées les activités orientées vers ces objets. Rapporté aux situations d'éducation et de formation, et cela peut être compris comme une circonstance au développement du pouvoir d'agir du professionnel, il faut un objet suffisamment puissant pour concentrer les motifs d'agir du professionnel et de l'apprenant et permettre le déploiement d'une activité conjointe dirigée vers un objet partiellement et temporairement partagé. En l'occurrence, dans les illustrations précédentes, on peut penser que le dispositif

d'« entreprise virtuelle » ou les modalités d'échanges entre le conseiller pédagogique et l'enseignant en formation à propos des « actions alternatives efficaces » possèdent cette force de cohésion nécessaire.

Chapitre 5

Vers la délimitation d'un programme de recherche

Dans les chapitres précédents, à partir des résultats produits par les recherches empiriques que j'ai menées et leur confrontation aux concepts théoriques permettant de les discuter, je me suis attaché à exposer les hypothèses qui sont à la base de la problématique centrale du programme de recherche que je me propose de formaliser et de soutenir dans les pages qui suivent. Ainsi, cette note de synthèse a pour fil conducteur l'idée selon laquelle le développement du pouvoir d'agir du professionnel de l'éducation et de la formation est d'autant plus important que ce dernier parvient à saisir, voire à provoquer pour les exploiter, les opportunités offertes par les dispositifs dans lesquels il est engagé afin de concilier les enjeux individuels qu'il poursuit et ceux des collectifs dont il fait partie. En inscrivant mes travaux dans une épistémologie de l'activité, il s'agit d'interroger le processus de développement du pouvoir d'agir des professionnels de l'éducation et de la formation en situation de travail, notamment à partir de leur engagement dans des dispositifs d'éducation ou de formation, ainsi que dans le cadre de démarches collaboratives de type recherche-intervention (Clot, 2008b) dont l'enjeu réside dans l'accompagnement des professionnels dans la transformation de leur activité de travail.

Les études empiriques conduites tout au long de mon parcours de recherche ont en commun de revendiquer une posture épistémologique présentant une double visée : transformative, en ce sens qu'elles sont orientées vers la conception d'artefacts de formation et d'outils ou de dispositifs favorisant l'intervention en éducation et formation, et compréhensive, en ce sens qu'elles visent la production de nouvelles connaissances scientifiques contribuant à une meilleure compréhension des processus de développement professionnel des acteurs de l'éducation et de la formation, dans l'articulation entre les niveaux individuel et collectif de leur activité en situation de travail.

Afin de soutenir ces orientations, ce dernier chapitre est organisé en trois sections. La première est consacrée à l'exposé d'une conceptualisation théorique de la problématique centrale du programme de recherche ainsi que des questions méthodologiques sous-jacentes. La deuxième section décline ce programme en trois axes de recherche. Enfin, la dernière section présente les premières perspectives de recherches empiriques s'inscrivant dans ce programme.

1. Conceptualisation du programme de recherche

1.1. Un développement du pouvoir d'agir multinodal

Dans la *CHAT* (Engeström, 1987 ; 2001 ; Letontiev, 1976) ou en clinique de l'activité (Clot, 2008b), le développement du pouvoir d'agir des professionnels est envisagé comme un processus biphasé de développement par le sens et par l'efficacité selon une dynamique d'alternance s'apparentant à un cercle vertueux. Ce processus est alimenté par un dialogue entre l'activité, son mode d'expression dans les situations, le style d'une part et le collectif ressource, le genre professionnel d'autre part. Néanmoins, à la lumière des réflexions proposées dans le chapitre 4, ce processus dialogique à la base du développement se révèle plus complexe. La controverse, les contradictions à la base de ce processus ne peuvent être considérées comme seulement l'expression de la confrontation entre le genre et le style. En effet, la diversité des dispositifs dans lesquels le professionnel de l'éducation et de la formation est amené à intervenir est telle qu'elle implique l'appartenance du professionnel à de multiples collectifs ou communautés de pratique. Si bien que le genre du métier n'est plus son seul référent.

A l'instar des récents travaux de Marcel et Piot (2014) ou de Maubant (2014), les métiers de l'éducation et de la formation relèvent d'un travail collectif (l'expression est ici employée dans son sens générique) dont la conséquence est de faire de l'interpersonnalité leur caractéristique forte. A tout instant du déroulement de son activité, le professionnel de l'éducation et de la formation entretient des relations étroites, explicites ou implicites, avec les autres acteurs de la situation. Ainsi que j'ai pu le montrer dans le chapitre 4, l'analyse fine de l'activité du professionnel dans ce travail collectif prend des formes différentes au gré de l'évolution des circonstances des situations et des dispositifs mis en œuvre, ces derniers étant tout à la fois structurés et structurants de l'activité des professionnels et des apprenants. Plus précisément, je me suis attaché à distinguer l'activité collective de l'activité conjointe.

La première se définit par l'existence d'un objet propre au collectif, c'est-à-dire que les membres qui le composent (ou s'y reconnaissent) partagent cet objet. Leur activité est tenue par des motifs d'agir communs. Par exemple, il peut s'agir, lors du « point-élève » (voir Chapitre 3, section 2), de l'orientation d'un élève vers un dispositif d'accompagnement *ad hoc* pour prévenir le risque de décrochage scolaire (Flavier, 2014b ; Flavier, Moussay & Méard, 2015). Cette activité collective peut être de l'ordre de la coopération, de la collaboration, de la co-action, *etc.* Quelle qu'en soit sa nature, s'intéressant au travail du professionnel de l'éducation et de la formation, on peut dire qu'elle constitue une première forme d'expression du métier tant il est acquis aujourd'hui que les métiers de l'éducation et de la formation ne sont plus des métiers solitaires. Parallèlement, on observe aussi un mouvement de diversification des prérogatives et des missions du professionnel de l'éducation et de la formation (Maroy, 2006 ; Thélot, 2004) l'amenant à investir de nouveaux espaces de travail avec de nouveaux partenaires. Progressivement, le professionnel se reconnaît dans plusieurs collectifs de compositions parfois très différentes. C'est le cas par exemple des enseignants impliqués dans le dispositif « Entreprise virtuelle » (voir chapitre 4) qui sont identifiés par leurs collègues comme constituant un collectif « à part » dans

l'établissement. A d'autres moments, ils sont aussi les membres d'une équipe pédagogique d'une classe, ou d'une équipe disciplinaire, *etc.* Ainsi, du point de vue du professionnel, circonscrire son travail implique de considérer ces différentes formes d'engagement et la manière dont elles s'entremêlent dans son quotidien.

On parlera en revanche d'action conjointe lorsque la situation est marquée par une dissymétrie dans les relations entre les individus du fait de leur statut et de leurs missions. Dans de telles circonstances, on observe alors un décalage dans l'articulation entre les structures de leurs activités respectives (au sens de Leontiev, c'est-à-dire les motifs-buts-opérations). Plus précisément, les buts d'action du professionnel se rapprochent des motifs d'agir de l'apprenant. Par exemple, c'est le cas lorsqu'un conseiller pédagogique envisage avec un enseignant en formation les actions possibles permettant de remédier au manque d'attention des élèves pendant les temps de passation des consignes. A ce moment-là, la recherche de solutions à ces difficultés professionnelles relève bien des mobiles vitaux pour l'enseignant en formation alors que cela reste un moyen pour le conseiller pédagogique d'amener l'enseignant à adopter une posture réflexive (Flavier, 2010). En cela, l'action conjointe telle qu'elle est décrite ici n'est somme toute pas très différente des propositions défendues par Sensevy (2009). Pour le didacticien, la relation entre le professionnel et l'apprenant relève plus d'un « agir ensemble » que d'une coopération à proprement parler. C'est exactement ce qui se produit dans l'exemple rapidement esquissé ci-dessus ou encore dans ceux présentés plus en détail dans la dernière section du chapitre 4. Cette action conjointe constitue une deuxième forme d'expression du métier dont les occurrences sont tout aussi variées que le sont celles du travail collectif.

Si au plan théorique, en référence aux postulats de la *CHAT*, l'activité, à un instant t , ne poursuit qu'un seul but à la fois, il est également admis que l'activité réalisée est celle qui s'impose parmi un ensemble de possibles réalisables. Pour autant, les activités suspendues, contrariées ou empêchées ne disparaissent pas. Elles perdurent dans une sorte d'arrière-plan et peuvent être réactivées à tout moment. Dans une épistémologie proche, Ria (2001) a montré que le faisceau des préoccupations des enseignants-débutants tendait à s'enrichir au gré des expériences de classe et que les préoccupations écartées ne s'effaçaient pas totalement. Les travaux de Guerin, Pasco et Riff (2008) révèlent également cette alternance au premier plan de l'engagement des élèves en classe, tantôt mobilisés sur le travail scolaire sans pour autant que leurs préoccupations relatives aux relations sociales avec leurs pairs s'éteignent.

Rapporté à notre objet, il s'agit de considérer, du point de vue du professionnel de l'éducation et de la formation, la coexistence de ces différents collectifs, suggérant des motifs d'agir, dans lesquels il se reconnaît : lorsqu'il est engagé avec l'un d'eux dans un dispositif d'éducation ou de formation particulier, les autres collectifs ne le quittent jamais totalement. Ainsi, on comprend mieux la nécessité de cette vision holistique du travail du professionnel de l'éducation et de la formation : appréhender les ressorts du processus de développement de son pouvoir d'agir ne peut faire l'économie d'intégrer ces différentes facettes du métier. Cet élargissement du périmètre de l'intervention du professionnel de l'éducation et de la formation relance le questionnement initial relatif à la nature du dialogue entre le genre et le style dans le processus de développement. S'il a un temps avancé l'existence d'un genre

enseignant débutant (2010), Saujat préfère aujourd'hui parler d'un usage débutant du genre enseignant (Saujat & Serres, 2015). Reprenant à mon compte cette proposition, cela revient à suggérer non pas l'existence d'autant de genres que de collectifs auxquels appartient le professionnel de l'éducation et de la formation, mais des usages différenciés d'un genre enseignant qui viendraient se superposer les uns aux autres en fonction des circonstances des situations. En effet, revenant à la définition originelle du genre (Clot, 2008b) ce dernier est indexé à un métier. Or, quels que soient les dispositifs étudiés, l'activité du professionnel rentre dans le cadre de ses missions, donc se réfère à son métier. Le concept de genre professionnel pour circonscrire ce qui unit et fédère un collectif est peu compatible avec le caractère temporaire, voire parfois éphémère, de ces collectifs constitués pour l'occasion de dispositifs qui n'ont pas vocation à durer indéfiniment. La prise en compte des concepts de la *CHAT*, notamment l'infrastructure socio institutionnelle de l'activité (Engeström, 1987) apporte un éclairage heuristique au débat en considérant que ces collectifs, identifiés comme des communautés de pratiques professionnelles (Lave & Wenger, 1991 ; Lemke, 1997) partagent un ensemble de normes, de valeurs, de principes qui organisent et orientent leur activité. Selon les dispositifs dans lesquels il est engagé, le professionnel est amené à mobiliser des systèmes de normes, de valeurs, de principes propres à chacune des communautés.

Néanmoins, du point de vue du professionnel de l'éducation et de la formation, il n'y a pas d'étanchéité entre ces différents moments de l'exercice de son métier. Je dirais même que la perméabilité est importante et que lorsqu'il participe au travail collectif d'une communauté, le professionnel emporte avec lui et mobilise non seulement le système de normes, valeurs, principes de ladite communauté mais également ceux des autres collectifs. Autrement dit, l'activité du professionnel est caractérisée par l'enchevêtrement de ces différents systèmes/communautés que l'on peut identifier comme autant de « sphères » constitutives de son activité et dont leur coexistence est à la base d'un enrichissement mutuel de ces différentes expériences. Néanmoins, cette concomitance est également à l'origine de tensions et de contradictions du fait de la concurrence des motifs d'agir propres à chacune des communautés de pratique. Or, ces tensions jouent un rôle important dans le processus de développement (Vygotski, 1934/1997). A l'instar de Wallon (1959) défendant l'idée que chez l'individu plusieurs milieux se recoupent, il est possible de concevoir l'activité du professionnel de l'éducation et de la formation, au plan individuel, comme le concentré dans lequel se retrouvent ces différentes sphères pouvant parfois même être en conflit.

Dès lors, il est possible d'envisager le développement du pouvoir d'agir des professionnels de l'éducation et de la formation comme un processus dialogique multinodal se nourrissant des différentes sphères de don activité et dépassant ainsi une conception de ce processus à partir de la dualité genre/style. Ce dialogue à plusieurs voix offre ainsi de nouvelles opportunités de développement du pouvoir d'agir, notamment en puisant les ressources, au-delà du genre professionnel de référence, dans les autres collectifs que ceux dans lequel le professionnel de l'éducation et de la formation est présentement engagé.

1.2. Un développement du pouvoir d'agir dans un double système de transactions

Hormis les quelques jalons posés par Engeström (1987 ; 2004) – formalisant l'infrastructure socio institutionnelle de l'activité et les concepts de *boundary crossing* et de *knotworking* – les théories de l'activité tendent à négliger le rôle joué dans les interactions sociales par les questions d'enjeux de pouvoir et les négociations qui s'y rapportent. Nombreux sont les travaux dans le champ de la recherche en éducation à avoir montré que la négociation entre enseignants et élèves sous des formes explicites ou implicites est omniprésente dans les situations de classe (Ardoino, 1977 ; Coulon, 1994 ; Mac Cormack, 1997 ; Thornberg, 2006 ; Woods, 1990). Mes travaux de recherche, dans une épistémologie de l'activité, portant sur l'étude des situations conflictuelles en classe (Flavier, Bertone, Hauw & Durand, 2002 ; Flavier, Bertone, Méard & Durand, 2002) ou plus récemment sur l'appropriation des règles (Flavier, Méard & Respaud, 2008) ou l'éducation à la citoyenneté (Flavier, 2014c ; 2016), ont montré que cette dimension négociée dépasse largement la question des déterminismes tels que le statut (enseignant *versus* élève) ou le rapport adulte/enfant. Elle tient tout autant, sinon plus, à la nature et à l'objet des interactions ainsi qu'aux ressorts de l'activité, c'est-à-dire aux motifs d'agir réels des individus et non à ceux supposés ou ouvertement affichés, qui sont « politiquement et socialement corrects ». Au-delà, les apports de la sociologie institutionnelle, de l'ethnométhodologie ou de l'interactionnisme font de la dimension négociée des situations d'interactions sociales (Becker, 1985 ; Strauss, 1992) une donnée fondamentale dans la compréhension des relations humaines. Dès lors, il est permis d'étendre l'idée à l'ensemble des relations interindividuelles dans les métiers de l'éducation et de la formation. Il en va ainsi de la nature des relations entre un éducateur et le jeune dont il a la charge, entre le formateur et le formé, mais également entre pairs professionnel de l'éducation et de la formation ainsi que l'on a pu le constater plus haut avec cette assistante sociale cherchant à « manœuvrer » le déroulement d'une réunion pour « *garder la main* » sur un cas qu'elle considérait comme sensible.

Aussi les situations de travail collectif ou d'activité conjointe engageant les professionnels de l'éducation et de la formation sont-elles caractérisées par ces « transactions » entre les différents protagonistes, quel que soit leur statut ou leur fonction, pour aboutir à un « ordre négocié » (Strauss, 1992) à l'instar de cet enseignant en formation écoutant patiemment son conseiller pédagogique tout en acquiesçant sans débattre ses propositions afin « *de passer vite* » et de « *pouvoir discuter de ce qui [l']intéresse* ». En ce sens, le sociologue américain adopte une vision résolument indéterminée des interactions sociales assez proche finalement des orientations de la *CHAT* dont les concepts peinent à appréhender dans sa pleine mesure les jeux d'acteur des individus qui jonglent en permanence avec les systèmes de normes, de valeurs, de principes des différents groupes ou collectifs dont ils peuvent se revendiquer dans l'exercice de leur métier. Or, précisément, ainsi que j'ai pu l'expliciter dans la section précédente, l'entremêlement des différentes sphères de l'activité des professionnels de l'éducation et de la formation perméables les unes aux autres favorise le dynamisme de ces transactions.

A la lumière de ces avancées, les concepts de la *CHAT* proposés par Engeström (1987 ; 2004) et son équipe pour rendre compte des dynamiques interindividuelles dans le travail collectif prennent un nouvel éclairage. Ainsi, le *boundary crossing* (Engeström, Engeström & Kärkkäinen, 1995), qui consiste en une organisation fluctuante et souple du périmètre d'action de chacun, n'est pas aussi ouvert qu'il n'y paraît dans les propositions du chercheur finlandais. En tant que produit, le plus souvent non visible et implicite, d'interactions sociales, il est l'objet de transactions de sorte que l'on peut considérer, sans pour autant tomber dans un quelconque déterminisme, que si tout est réalisable, tout n'est pas réalisé. En effet l'activité réalisée correspond bien au « *système de réactions qui ont vaincu* » (Vygotski, 1934/1997 p. 74). En d'autres termes, le professionnel de l'éducation et de la formation consent à une organisation du travail souple dans laquelle le périmètre des prérogatives de chacun est soumis à fluctuation dès lors que cela n'entre pas en contradiction avec les autres sphères de son activité au point d'en devenir un empêchement à agir. C'est ce qui se produit dans le cadre du dispositif « point élève » lorsqu'une CPE déclare à propos des éducateurs de quartier « *il faut qu'ils se rendent compte que l'on a des contraintes, que l'on a des obligations, souvent le signalement à l'inspection académique pour les absences est jugé sévère, trop autoritaire par rapport à un éducateur spécialisé qui ne comprend pas toujours l'intérêt du signalement, qui voit cela comme une menace pour la famille. Voilà donc le « point élève » sert aussi à faire comprendre aux partenaires les missions de chacun. Mais il faut une ouverture d'esprit pour que chacun connaisse le boulot de l'autre, c'est important de décloisonner les pratiques et d'essayer de faire en sorte qu'il y ait un suivi global de l'élève* » (Flavier, 2014b).

Dans cette situation, la CPE convoque le genre professionnel CPE pour légitimer son attitude à l'égard des éducateurs dans le cadre du dispositif « point élève ». On perçoit ainsi la perméabilité entre les différentes sphères de son activité, ici la double appartenance au collectif « point élève » et au collectif des CPE. Plus largement, cela signifie que les transactions dans le cadre des interactions sociales ne sont pas seulement sous tendues aux éléments propres à la situation présente et au système de normes, de valeurs, de principes, de règles du collectif réunis. Ces transactions en situation de travail sont également le reflet de l'arrière-plan de chaque participant qui emporte avec lui toute son expérience (au sens de « ce qui reste », l'*Erfahrung* au sens husserlien), c'est-à-dire du dialogue interne, privé entre les différentes sphères de son activité. Cette idée se retrouve également dans les travaux de Strauss à travers le concept de « trajectoire » qu'il définit dans ses travaux sur l'accompagnement en fin de vie par les équipes médicales comme faisant « *référence non seulement au développement physiologique de la maladie de tel patient mais également à toute l'organisation du travail déployée à suivre ce cours, ainsi qu'au retentissement que ce travail et son organisation ne manquent pas d'avoir sur ceux qui s'y trouvent impliqués* » (Strauss, 1987, p. 143).

Ainsi, s'intéresser au développement professionnel du professionnel de l'éducation et de la formation implique de considérer moins son activité dans une situation donnée que sa « trajectoire » en tant que dynamique transactionnelle entre les différentes sphères de son activité. L'activité du professionnel dans le travail collectif est finalement sans doute bien

plus sociale que collective : elle est surtout l'objet de transactions. Ces dernières sont à envisager à deux niveaux : celui des transactions entre le professionnel de l'éducation et de la formation et les autres acteurs (inter actants) de la situation de travail collectif ou d'action conjointe d'une part ; et celui des interactions entre les différentes sphères de l'activité du professionnel dont il serait lui-même l'arbitre d'autre part. Le recours au concept de transaction au sens de Strauss peut sembler excessif ici. Néanmoins, derrière ce dialogue entre les différentes sphères de l'activité du professionnel, ce sont bien les controverses interprofessionnelles que l'on retrouve à partir de la confrontation de plusieurs systèmes de normes, principes, valeurs, propres à des collectifs constitués autour de dispositifs spécifiques. Ainsi, reprenant l'exemple de cette CPE, les transactions qu'elle mène avec les éducateurs pour leur faire accepter la procédure de signalement sont indexées au poids que représente le genre CPE sur les autres sphères de son activité. En d'autres termes, pour paraphraser Vygotski, le genre CPE est le système qui a vaincu sur les autres sphères de l'activité. Ainsi formulé, les enjeux de négociation et de pouvoir apparaissent explicitement.

S'intéresser au développement du pouvoir d'agir du professionnel de l'éducation et de la formation ne peut s'envisager sans une prise en compte de ces deux systèmes de transactions interdépendants l'un de l'autre. Les « transactions », ou du moins les confrontations et controverses que l'on observe à l'interface des différentes sphères de l'activité, participent de la nature de l'engagement du professionnel dans les transactions qu'il entretient avec les autres membres du collectif ou de la communauté de pratique propre à la situation donnée. En retour, les interactions sociales entre les professionnels ou entre professionnel et apprenant(s) laissent une trace sur le plan de l'expérience et réalimentent ces « transactions privées ».

Une telle perspective offre ainsi une opportunité heuristique de considérer la part de l'intersubjectif et du social dans une approche avant tout centrée sur l'activité individuelle. Ainsi, en écho au titre de cette note de synthèse, elle permet de mieux cerner les enjeux individuels et collectifs du développement du pouvoir d'agir des professionnels de l'éducation et de la formation en situation de travail. Plus précisément, si l'activité est fondamentalement singulière et le propre de l'individu, elle s'inscrit dans des dimensions sociales et collectives selon des relations d'interdépendance. Autrement dit, dans un environnement de travail spécifié, le développement du pouvoir d'agir, en tant que processus biphasé indexé à un développement par le sens et par l'efficience, est soumis à un double système de tensions et de contradictions en lien avec les autres sphères de l'activité du professionnel de l'éducation et de la formation susceptible d'alimenter ce processus. Concrètement, les expériences vécues par la CPE dans le cadre du dispositif « point élève » au contact des éducateurs spécialisés seront rapatriées dans les situations professionnelles qu'elle sera amenée à vivre dans d'autres modalités de travail et pourront participer à la transformation de ses pratiques professionnelles. De la même manière, un professeur des écoles débutant se développera professionnellement par la résolution des tensions inhérentes à la confrontation des genres enseignant et ATSEM (agent territorial spécialisé des écoles maternelles).

Dès lors il n'est pas possible de comprendre ce processus de développement du pouvoir d'agir sans un minimum de curiosité à l'égard de la « trajectoire » professionnelle du professionnel de l'éducation et de la formation. Ce qui pose la question de l'accès à cette trajectoire et à ce

double système de transactions dans un processus de développement multinodal du pouvoir d'agir.

2. Mise en œuvre du programme de recherche

2.1. Un programme de recherche à caractère technologique

Dès les premières pages de cette note de synthèse, j'ai affiché l'ambition de conduire des recherches en éducation et/ou en formation qui présentent un caractère technologique, selon une orientation proche de celle présentée par Durand (2008). Mon programme de recherche revendique donc la volonté forte d'accompagner le développement du pouvoir d'agir des professionnels de l'éducation et de la formation en situation de travail, complémentairement à une démarche empirique visant à soutenir une orientation épistémologique et théorique de la compréhension de ce processus de développement multinodal dans un environnement chargé en interactions sociales.

L'enjeu de ce programme de recherche à caractère technologique réside dans l'incitation à la transformation des pratiques des professionnels de l'éducation et de la formation par eux-mêmes à partir de la conception et de la production d'artefacts d'intervention ou de formation. Ces derniers sont à comprendre comme des outils, des ressources, des aides de la situation au service du développement du pouvoir d'agir des professionnels de l'éducation et de la formation. Dès lors, l'adoption d'une telle conception implique de considérer une recherche qui se déploie avec les professionnels et non sur les professionnels, c'est-à-dire qu'il s'agit de viser leur implication dans leur propre développement professionnel. A mon sens, cela passe par un rapprochement entre la recherche et la formation selon un mouvement commun et convergent. En d'autres termes, revendiquer le caractère technologique de la recherche en éducation et en formation ne consiste pas seulement à faire entrer la recherche dans les pratiques et à adapter la recherche aux pratiques, mais réside aussi dans l'effort des professionnels à aller vers l'appropriation des outils conceptuels et méthodologiques de la recherche, fussent-ils, au moins au départ, un tant soit peu vulgarisés pour en faciliter l'accès.

En revanche, si le lien à la formation est explicite en ce sens que la recherche à caractère technologique a vocation à accompagner les professionnels dans le développement de leur pouvoir d'agir, l'ambition n'est pas pour autant la production d'actions d'éducation ou de formation, de contenus d'intervention ou de formation à proprement parler. Il ne s'agit pas d'envisager la recherche comme le lieu d'élaboration de « prêt-à-enseigner » ou de « prêt-à-former » dont seraient dotés « clés en main » les professionnels. Cette position est avant tout tenue par les présupposés épistémologiques d'une approche orientée activité des pratiques d'éducation et de formation (Durand, de Saint-Georges & Meuwly-Bonte, 2006) largement explicités dans les premiers chapitres de ce travail. Cette position naît également de la difficulté à la généralisation qui caractérise les travaux menés en référence aux principes de la clinique de l'activité ou de la *CHAT* et qui orientent largement mes propres recherches.

L'inscription de ce programme de recherche dans une dimension technologique m'amène à adopter une relation de non prescription de la recherche sur les pratiques professionnelles.

Plus précisément, en tant que chercheur, je ne m'autorise pas, dans la phase d'intervention et d'accompagnement des professionnels, à prendre une posture surplombante, c'est-à-dire celle du chercheur posant son regard sur l'activité déployée par le professionnel pour la juger. Dans la section suivante, je reviendrai plus en détail sur cette question de la collaboration entre chercheur et professionnels. La revendication technologique de ce programme repose sur le pari, avec Durand, de Saint-Georges et Meuwly-Bonte (2006), « *de l'expertise et de l'intelligence dans l'activité réelle* » (p. 28) des professionnels de l'éducation et de la formation sur celui de la prescription comme capacité à transformer l'activité. L'éducation et la formation ne sont pas seulement des lieux où transitent les produits de la recherche, mais ils sont des environnements véritablement porteurs de connaissances singulières, incarnées, circonstanciées. Accompagner les professionnels dans le développement de leur pouvoir d'agir revient à introduire des artefacts d'intervention en éducation et de formation, c'est-à-dire des outils, des ressources pour suggérer et favoriser ce développement que l'on comprend comme un gain d'efficience ou d'attribution de sens dans les situations de travail.

Entrer dans la recherche en éducation et en formation par une recherche à caractère technologique, c'est également se donner les moyens d'une vision holistique des pratiques étudiées et refuser tout découpage disciplinaire (Yvon & Durand, 2012). L'option retenue plus haut, consistant à appréhender l'activité comme l'unité dans laquelle se concentrent toutes les dimensions (appelées sphères plus haut) du travail collectif, apporte une réponse à cette revendication. En effet, en regardant dans l'activité la manière dont le professionnel articule ce que j'ai appelé les différentes sphères de son activité, je ne prétends pas prendre en compte toutes les dimensions du travail, mais celles qui se révèlent significatives pour l'acteur. L'adoption d'une recherche à caractère technologique et non prescriptive des changements dans les pratiques professionnelles apparaît alors heuristique, en ce qu'elle met l'acteur au travail sur son activité de travail afin de lui permettre de la transformer par lui-même. Telle est la posture que je revendique dans mes dernières recherches, pour celles qui se dessinent dans le présent programme ou encore celles des étudiants dont j'encadre le travail d'initiation à la recherche.

2.2. Collaborer avec les professionnels de l'éducation et de la formation

A la suite de nombreux chercheurs, mon programme s'inscrit dans la tradition du paradigme du « transformer pour comprendre ». En effet, une recherche à caractère technologique telle que je l'ai présentée sous-entend l'existence d'une phase d'intervention, notamment dans l'accompagnement des professionnels au changement de leurs pratiques. Une telle orientation ne constitue pas un fait rare en analyse du travail. Bien au contraire, diverses approches y recourent selon des modalités certes différentes. Ainsi, dans le courant de la didactique professionnelle, Samurçay et Pastré (1995 ; 2004) notent l'intérêt de penser l'intervention en interdépendance avec la phase de recherche ergonomique à proprement parler, les deux temps s'enrichissant mutuellement. Dans le courant de l'anthropologie cognitive située, dans le prolongement des travaux de Theureau (2004 ; 2009), Durand, Meuwly-Bonte et Roublot (2008), Ria (2009), Ria et Lussi Borer (2015), Saury (2008) ou encore Veyrunes (2011) défendent tous l'impact de la recherche sur le développement professionnel et revendiquent

parfois même ce processus comme l'une des circonstances propices à la recherche elle-même. Dans une épistémologie plus proche de la mienne, cette tendance connaît une franche expansion depuis les travaux de Clot (1999 ; 2008b), Clot et Faïta (2000), Saujat (2004) ou encore Yvon et Garon (2006).

Plus spécifiquement, il s'agira dans le cadre du présent programme de recherche d'engager des travaux soutenant cette ambition. Dans cette perspective, les études que je souhaite engager ou diriger viseront à renforcer les liens entre la recherche et les professionnels par le truchement de la recherche-intervention (Clot, 2008b ; Mérini & Ponté, 2008 ; Saint-Jean, Isus Barado, Paris Manas & Mace, 2014) et plus particulièrement lorsque les recherches sont mises en œuvre à la suite de sollicitations par les professionnels de l'éducation et de la formation. En effet, au-delà de l'adhésion volontaire, la sollicitation par les professionnels révèle l'existence pour eux d'un verrou, de la volonté de le dépasser et de la conviction que les méthodes issues de la recherche sont une voie heuristique pour y parvenir. Dans le même ordre d'idée, le « *Laboratoire du changement* » (Engeström, 2011 ; Engeström & Sannino, 2013 ; Sannino, 2011) est un dispositif spécifique conciliant les temps de l'intervention et de la recherche. Au plan méthodologique, les outils classiques de la clinique seront exploités : l'instruction au sosie, les entretiens compréhensifs, les entretiens d'autoconfrontation simple et croisée. Pour cette dernière modalité, des autoconfrontations croisées seront conduites avec des professionnels se reconnaissant dans un même collectif, mais issus de métiers différents. A titre d'exemple, il s'agira d'associer un CPE et un enseignant ou un éducateur spécialisé ; un formateur universitaire (qui effectue des visites ponctuelles) et un conseiller pédagogique (qui partage le quotidien de l'enseignant en formation). Par cette modalité, j'ambitionne de provoquer les controverses dans le discours des professionnels à propos des motifs d'agir ou des opérations, ceci afin de favoriser l'identification des tensions entre les différentes sphères de l'activité dans le travail collectif auxquelles chaque professionnel doit faire face.

Eu égard à l'intérêt de ces démarches, notamment évoquées dans les chapitres 1 et 2, il me semble particulièrement intéressant d'en poursuivre le développement. Il s'agira essentiellement de les combiner à une étude des environnements de travail et des dispositifs, qu'ils soient pensés à dessein pour la recherche ou déjà mis en œuvre par les professionnels. En effet, considérant les dispositifs d'éducation ou de formation comme des espaces de développement potentiel du pouvoir d'agir des professionnels, on comprend mieux l'intérêt pour la recherche d'identifier les circonstances propices à ce processus. En ce sens, un rapprochement de mes démarches de recherches avec une approche socio technique des dispositifs (Albero, 2010c) constitue une perspective qui mérite d'être creusée et dont j'ai, dans le chapitre 3, esquissé les premières idées.

Néanmoins, aussi pertinentes soient-elles, ces démarches se heurtent régulièrement au « choc de la temporalité ». Je veux dire par là que la temporalité de l'intervention n'est pas la même selon que l'on adopte le point de vue du chercheur ou celui du professionnel. Ayant sollicité le chercheur, à l'évidence le (ou les) professionnel(s) nourrissent une attente et une attention soutenues aux résultats de la recherche. Or, l'écart dans le temps entre les deux phases de la démarche (l'intervention puis la recherche) peut être relativement important au risque de générer un désengagement de l'acteur, faute de trouver la satisfaction de ses attentes. Dès lors,

au plan méthodologique, des efforts seront fournis afin d'envisager des démarches alternatives permettant de rapprocher ces temporalités différentes. Plus précisément, l'objectif pourrait être d'aller jusqu'à penser une certaine forme d'alternance entre le temps de la recherche et celui de l'intervention afin de véritablement permettre l'émergence d'un cercle vertueux, selon lequel l'intervention se nourrirait des résultats de la recherche elle-même alimentée par les données et le questionnement de l'intervention. Néanmoins, cette piste implique une sorte de « double agenda » chez le chercheur, tantôt « intervenant », tantôt « chercheur » selon une alternance plus ou moins prononcée.

2.3. S'accorder avec les professionnels de l'éducation et de la formation

La collaboration entre recherche et éducation/formation est postulée et souhaitée par les acteurs qui s'engagent dans les recherches à caractère technologique. Néanmoins, elle se heurte à la problématique du discours et du recours aux concepts permettant de circonscrire l'objet d'étude. Le phénomène est bien connu en éducation et en formation lorsque les apprenants peinent à signifier les concepts que mobilisent les professionnels. C'est le cas d'un enseignant débutant qui ne parvient pas à projeter dans les situations de classe futures la mise en autonomie des élèves que lui suggère le conseiller pédagogique (Flavier, 2010). Plus que la terminologie, c'est la perception des usages envisagés et des circonstances requises qui font obstacle à la signification et l'appropriation du concept par le néo-enseignant.

Animé par la volonté d'impliquer les professionnels de l'éducation et de la formation dans une démarche méthodologique et conceptuelle empruntée à la recherche, je me suis régulièrement retrouvé dans l'impasse de l'incompréhension mutuelle alors même que je m'inscris dans un programme de recherche technologique. Poursuivre dans cette voie implique de dépasser ces obstacles.

Pour Vygotski (1934/1997), les processus d'apprentissage et de développement diffèrent selon que l'on appréhende des concepts quotidiens ou des concepts scientifiques. En effet, les premiers sont des concepts incarnés dans les situations et relèvent de l'agir. A l'inverse les concepts scientifiques font appel à une capacité de conceptualisation (Brossard, 2008). Toutes proportions gardées (peut-on appliquer à la formation professionnelle d'adulte ce que Vygotski a identifié chez de jeunes enfants ?), le parallèle peut être dressé avec la recherche à caractère technologique. De la même manière que le jeune enfant doit s'approprier les concepts scientifiques, objets des acquisitions scolaires, le professionnel engagé dans une recherche intervention doit s'approprier les concepts de la recherche pour pouvoir la mettre en œuvre. En ce sens, l'outillage conceptuel de la recherche peut hypothéquer la pérennité de l'engagement des professionnels.

Si Vygotski admettait, dès le début, une perméabilité et une fluctuation de la frontière entre ces deux groupes de concepts, plusieurs pistes sont repérées par Méard (2009) pour dépasser ces écueils. Parmi elles, celle de la métaphore pour rendre les concepts plus accessibles grâce à l'image véhiculée. Pour autant, loin d'être idéale, cette solution présente le risque de renvoyer le lecteur, l'auditeur à lui-même dans l'interprétation de la métaphore ainsi que

l'illustre Méard en référence à la formulation de Clot, « *percolation de l'expérience professionnelle* », à propos des entretiens d'autoconfrontations croisées (p. 125) et pour laquelle « *on se demande à laquelle des trois significations de « percolation » il fait référence : le filtrage (du café), l'affinement (du pétrole)(ce qui n'est pas exactement la même chose), ou l'alimentation en eau par le haut (en agriculture) ?* » (Méard, 2009, p. 142). Ainsi la métaphore est un pis-aller lorsque l'on veut réduire l'écart et la dichotomie entre ces deux groupes de concepts.

En revanche, je rejoins plus volontiers la position de Méard (2009) lorsqu'il propose le recours à des « présentations simplifiées » et des « concepts intermédiaires » pour combler le vide important entre ce que l'on pourrait renommer les concepts indigènes *versus* les concepts scientifiques. Outre le fait qu'elles favorisent le dialogue entre recherche et formation, ces présentations simplifiées des concepts scientifiques constituent des artefacts de formation heuristiques à l'image du document vidéo de formation à la gestion des conflits professeur-élèves en classe (Flavier & Méard, 2002 ; 2003). En ce sens, elles sont des réponses adaptées à la préoccupation d'implication des professionnels dans le processus de développement de leur pouvoir d'agir.

Saury (2012) propose quant à lui le recours à une « définition minimale » de l'objet d'étude comme vecteur de rapprochement entre recherche et formation. Pour cet auteur, il s'agit d'un effort de circonscription de l'objet d'étude permettant de rassembler suffisamment de situations et de connaissances scientifiques sous une étiquette commune, sans toutefois se perdre dans des conceptions trop consensuelles qui tendraient finalement à rendre inopérant le débat scientifico-professionnel. Pour ma part, je considère cet effort de délimitation de l'objet d'étude comme le point de départ de la contractualisation entre le chercheur et les professionnels de l'éducation et de la formation, en ce sens qu'elle explicite l'objet du contrat et participe ainsi de la construction d'une relation de confiance mutuelle. En spécifiant l'objet d'étude en référence à des concepts (qui pourraient être les concepts intermédiaires de Méard, 2009) qui se révèlent signifiants pour les acteurs, c'est-à-dire qui ne sont pas trop éloignés des concepts indigènes qu'ils véhiculent au quotidien, on favorise l'adhésion des professionnels et leur implication dans la recherche-intervention. Un tel effort de définition minimale participe de la reconnaissance « *de l'expertise et de l'intelligence dans l'activité réelle* » (Durand, de Saint-Georges & Meuwly-Bonte, 2006, p. 28) et du caractère incarné des situations dans un environnement culturel donné.

3. Trois axes de recherche

Trois axes de recherche sont proposés ci-après afin de préciser les orientations de mon programme de recherche visant conjointement l'accompagnement des professionnels de l'éducation et de la formation dans le développement de leur pouvoir d'agir et la production de connaissances scientifiques permettant de formaliser ce processus.

3.1. AXE 1: Le développement du pouvoir d'agir des professionnels dans les situations de travail collectif et les collectifs interprofessionnels

Dans les métiers de l'éducation et de la formation, on observe aujourd'hui une redéfinition du périmètre de l'intervention des professionnels amenés à diversifier leurs pratiques. Il en va de même pour les notions d'équipe et de collectif au travail qui ont également connu une nette évolution ces dernières années, si bien que leur caractère pluri professionnel n'est plus une exception. Bien au contraire il tend à s'imposer comme une nouvelle caractéristique, voire même comme une norme de ces métiers, incitant de plus en plus les professionnels de l'éducation et de la formation à travailler ensemble selon des temporalités et des modalités variées. Ainsi que j'ai pu l'exposer dans le chapitre 4, cette forme d'activité collective ne va pas de soi : elle implique une redéfinition de la professionnalité des acteurs de l'éducation ou de la formation (Amigues *et al.*, 2010 ; Félix & Saujat, 2009 ; Félix, Saujat & Combes, 2012). Ces changements se jouent aussi bien au niveau individuel que collectif. Pour le professionnel, le développement de son pouvoir d'agir passe aussi par le façonnage d'un collectif de travail en tant que moteur et ressource de ce développement, ou tout au moins par l'émergence d'une activité collective dépassant la juxtaposition des activités individuelles. Concevoir les dispositifs comme des espaces de développement du pouvoir d'agir des professionnels se révèle être une perspective intéressante pour comprendre comment le collectif interprofessionnel se forme sur la base des changements qu'il suggère aussi bien dans les pratiques professionnelles de chacun des membres qui le constitue que dans la manière qu'ils ont de travailler ensemble. En effet, les dispositifs ne sont pas seulement des cadres organisationnels structurant les modalités d'interaction des individus, mais sont, selon une approche rhizomatique, de véritables injonctions à l'autonomie pour les individus et pour les collectifs. Autrement dit, les travaux que j'envisage de réaliser et de diriger auront notamment pour ambition de s'intéresser aux circonstances dans lesquelles les dispositifs favorisent le développement du pouvoir d'agir des professionnels de l'éducation et de la formation. Plus encore, l'enjeu sera d'interroger les modalités d'émergence des collectifs interprofessionnels à partir des ressources offertes par les dispositifs.

Par exemple, l'accueil d'élèves à besoins éducatifs particuliers en milieu ordinaire s'accompagne souvent d'une prise en charge spécifique de ces élèves, dans le temps de la classe, par un éducateur ou un auxiliaire de vie scolaire. Une telle situation, pensée pour faciliter l'inclusion de ces élèves, a plusieurs conséquences. Elle implique pour les professionnels de s'accorder sur les modalités de cette « co-intervention », c'est-à-dire la manière dont ils vont agir et interagir lorsqu'ils se retrouvent dans une unité de temps et de lieu, ou lorsqu'ils interviennent de manière asynchrone. Sans nécessairement être formés pour ce type de tâches, il leur incombe de collaborer, de coopérer, de s'entre aider, *etc.* Cette activité collective impose de revisiter les canons habituels de leurs métiers respectifs, impose de créer des passerelles, des espaces de travail en commun, de se réappropriier leurs genres professionnels respectifs pour concilier les exigences de leurs métiers avec celles des circonstances particulières de cette activité collective, peut, dans un premier temps, être contrainte mais également source de développement du pouvoir d'agir de chacun. Le travail

engagé avec Céline Clément (Flavier & Clément, 2014), relatif aux besoins de formation des enseignants accueillant des élèves présentant des troubles du spectre de l'autisme, s'inscrit pleinement dans cette orientation. J'ai tendance à penser que ces formes de travail, en pleine expansion dans l'école d'aujourd'hui, sont un objet d'étude pertinent pour mieux comprendre comment les professionnels de l'éducation et de la formation peuvent exploiter les opportunités offertes par ces dispositifs spécifiques pour concevoir le travail collectif et se développer professionnellement.

Les alliances éducatives, en tant que réponse au phénomène du décrochage scolaire, méritent également d'être étudiées sous cet angle. En effet, elles reposent sur le postulat que, parce que complexe et multifactoriel, le décrochage ne peut être endigué que par une action intégrant les problématiques scolaires et extrascolaires. Dès lors, en visant à faire travailler ensemble des professionnels de l'école et des professionnels d'autres institutions, les alliances éducatives sont, par définition, à la base de la constitution d'équipes pluri professionnelles. Nul besoin de reprendre l'argumentaire développé dans le chapitre 4 pour saisir les enjeux sous-jacents en termes de travail collectif et de développement du pouvoir d'agir induit par les dispositifs soutenant la persévérance scolaire dans le cadre des alliances éducatives.

Dans le champ de la formation, lorsque l'on regarde le parcours d'un enseignant débutant, on se rend compte qu'il est amené à interagir avec de nombreux acteurs qui, bien que réunis sous l'étiquette commune de « formateur », exercent des missions bien différentes eu égard à leur statut et à leur métier. Par exemple, on n'attend pas la même chose d'un « formateur ESPE » que du « conseiller pédagogique » également collègue dans l'établissement scolaire. A l'évidence, cette diversité chez les formateurs trouve sa légitimité dans la complémentarité de leurs apports. Néanmoins, cette situation est également génératrice de tensions chez le néo-enseignant du fait des contradictions qui émergent de ces différents discours. Les conseils prodigués par les collègues, par les formateurs ou encore par les chefs d'établissement ne concordent pas toujours, si bien que ce qui est admis dans une école peut être proscrit dans une autre. On retiendra par exemple l'illustration livrée par Zimmermann (2013) à propos d'un professeur des écoles stagiaire ne sachant pas comment agir face à deux élèves parlant turc pendant le cours, véritablement pris en tenaille entre les conseils antinomiques qui lui été donnés (interdire l'usage d'une langue étrangère au motif que la langue officielle de l'école est le français, permettre le recours au turc au motif que mieux les enfants s'expriment dans leur langue maternelle, plus facile sera l'apprentissage d'une langue seconde). Dès lors, je suggère que le développement du pouvoir d'agir des enseignants en formation tient à leur capacité à concilier les différentes expériences qu'ils vivent, notamment les interactions qu'ils pouvaient avoir avec de multiples acteurs de l'éducation et/ou de la formation. Le développement de leur pouvoir d'agir tient ainsi, entre autre, à la manière dont ils parviennent à gérer les concurrences de genres et de styles professionnels qui leurs sont donnés à voir.

Les recherches conduites selon ce premier axe offrent ainsi l'opportunité de mieux comprendre en quoi et dans quelles circonstances les dispositifs peuvent constituer les ressources au déploiement d'une activité collective au sein de collectifs pluri professionnels soutenant le développement du pouvoir d'agir des professionnels de l'éducation et de la formation.

3.2. AXE 2 : Le développement du pouvoir d'agir des professionnels dans une activité conjointe

Les situations d'éducation et de formation sont des situations complexes, notamment en raison de la diversité des acteurs, de la nature des relations qu'ils entretiennent et des finalités de leurs activités respectives. Le chapitre 4 m'a permis de mettre en exergue quatre dimensions collectives de l'activité des professionnels de l'éducation et de la formation, dont la dimension relative à l'action conjointe du professionnel et de l'apprenant. Cette dernière est caractérisée par une dissymétrie entre les deux acteurs, introduisant ainsi des enjeux de pouvoir et faisant l'objet de négociations, voire de transactions (au sens de Strauss, 1992) à propos des règles qui organisent et délimitent leurs activités. Cette spécificité impose une certaine prudence conduisant à considérer le produit commun de leur activité comme une action conjointe et non comme une activité collective à proprement parler. Concrètement, selon cette orientation, professionnels et apprenants ne partagent pas d'objet commun vers lequel seraient dirigées leurs activités.

Néanmoins, l'activité du professionnel de l'éducation et de la formation a pour objet le processus d'apprentissage/développement de l'apprenant, finalité qu'il ne peut viser sans l'adhésion de ce dernier. Aussi, le travail de l'un revêt-il un caractère d'interdépendance avec l'activité de l'autre. En ce sens, la satisfaction des motifs d'agir du professionnel passe par le déploiement d'une action dont le but est de « mettre au travail » l'apprenant en direction d'un objet qu'il a préalablement identifié pour lui. Si la dissymétrie précédemment évoquée permet au professionnel, dans une certaine mesure, de prescrire des motifs d'agir à l'apprenant, dans une perspective à long terme et d'affranchissement de ce dernier à la dépendance du premier, l'enjeu d'une relation d'éducation ou de formation consiste également à suggérer, à convaincre du bien-fondé, à inciter à l'adhésion à ces nouveaux motifs d'agir plus qu'à forcer le processus.

En réponse à ces tensions, il est possible de considérer les dispositifs d'éducation ou de formation comme des opportunités pertinentes et heuristiques susceptibles de favoriser ce travail « en commun » du professionnel et de l'apprenant afin de concilier à la fois les enjeux de pouvoir inhérents à la dissymétrie de la situation et les nécessités d'une collaboration au regard de l'interdépendance de leurs activités. Les recherches que j'ambitionne de réaliser et de diriger selon cet axe viseront à identifier les circonstances dans lesquelles les dispositifs, en tant que médiateur de l'activité et espace potentiel de développement, permettent de spécifier des objets suffisamment puissants pour fédérer, temporairement, les activités du professionnel et de l'apprenant. Autrement dit, il s'agit de penser les dispositifs en ce qu'ils rendent possible une atténuation des effets de la dissymétrie professionnel/apprenant.

Comptant parmi les priorités nationales, la lutte contre le décrochage scolaire offre ici encore un terrain d'étude privilégié pour les recherches relevant de cet axe. Les travaux initiés avec Jacques Méard (Flavier & Méard, sous presse) suggèrent qu'un déficit de sens peut être à l'origine du processus de décrochage scolaire parce qu'il déclenche, entretient ou accentue un désengagement de l'élève qui finit par ne plus agir. Au sens strict, toute activité est sensée ; aussi, comprendra-t-on l'expression employée ici comme la spécification que les buts

prescrits par les enseignants ne sont pas tenus par les motifs d'agir de l'élève, ce qui provoque leur désadhésion. Si les dispositifs spécifiques mis en œuvre dans les établissements scolaires présentent des résultats encourageant sur le plan des effets sur le raccrochage des élèves (Flavier & Moussay, 2014), ils pèsent aussi sur les pratiques enseignantes, incitant à un développement du pouvoir d'agir des professionnels. J'aspire à penser les dispositifs comme les médiateurs de ce double développement, de l'élève d'une part et de l'enseignant d'autre part, et dont les circonstances demeurent encore un objet de recherche heuristique.

Dans le même ordre d'idée, face aux difficultés récurrentes des enseignants débutants à entrer dans le métier, les centres de formation mettent en place des cellules de veille et de repérage de la difficulté professionnelle dans la perspective d'endiguer les risques d'abandon prématuré de la profession ou d'un décrochage professionnel latent (Alava, 2015 ; Karsenti, Collin & Dumouchel, 2013). L'absence de dispositif institutionnel à l'échelon national pour lutter contre ce phénomène témoigne de la fragilité des connaissances scientifiques en la matière et plus encore de l'incapacité à les exploiter dans les cursus de formation. L'engagement dans une recherche empirique à caractère technologique (Durand, 2008) s'intéressant aux aménagements locaux permettra d'apporter des éléments de réponse à ces écueils et de mieux comprendre les processus sous-jacents au désengagement ou au désœuvrement des enseignants débutants pour penser des dispositifs de formation à même d'en prévenir les risques.

3.3. AXE 3 : Le développement du pouvoir d'agir des professionnels dans les interactions sociales

Le programme de recherche que je souhaite développer est enfin adossé à un troisième axe interrogeant l'articulation entre l'individuel et le social, afin de dépasser les limites propres aux approches monistes. Les concepts de « genre » ou de « collectif de travail » permettent d'appréhender une certaine dimension sociale de l'activité humaine, son inscription dans une histoire et un environnement social partagés par les individus en interaction (voir Chapitre 2). En revanche, les approches culturalistes et la clinique de l'activité auxquelles je me réfère dans mes recherches peinent à rendre compte de la dynamique des interactions sociales dans les situations de travail. Le challenge est d'autant plus ambitieux que l'activité des professionnels de l'éducation et de la formation s'inscrit dans un continuum qu'il est impossible de véritablement borner aussi bien dans le temps que dans l'espace social. En effet, dans les métiers de l'éducation et de la formation, l'individuel et le social entretiennent des rapports complexes, notamment du fait de la concomitance des différentes sphères sociales qui entrent en jeu à tout instant de l'activité. Concrètement, l'interaction d'un enseignant avec l'un des élèves de la classe peut être appréhendée, du point de vue du professionnel, comme un événement de sa trajectoire professionnelle (voire de vie) qu'il est impossible d'isoler totalement des autres événements. Dans cette interaction, l'enseignant « emmène » avec lui « ce qui se joue » dans les autres sphères de son activité : celle de l'équipe pédagogique ; celle propre aux enseignants de sa discipline ; celle, restreinte, des collègues qui partagent les mêmes convictions que lui ; celle de la classe ; *etc.* Ainsi, l'activité déployée par le professionnel de l'éducation et de la formation ne peut être comprise sans se poser la question de cette articulation entre l'individuel et le social, ou plus exactement, ces

environnements sociaux qui se concentrent de manière spécifique chez chaque individu. L'activité, dans sa dimension réalisée, est le produit de cette négociation du professionnel avec lui-même, dans l'effort de rendre conciliable ce qu'il réalise à un moment donné et dans un environnement donné avec les autres sphères sociales que traverse sa trajectoire professionnelle.

Du point de vue du professionnel de l'éducation et de la formation, une telle situation est source de tensions et de conflits du fait de la concurrence entre les possibles suggérés par chacune de ces sphères socio-professionnelles. A ce titre, il est intéressant de rapprocher l'analyse de l'activité des professionnels de l'éducation et de la formation des concepts de la sociologie de Strauss (1992), notamment ceux de « trajectoire » et de « transaction », ou de Becker (1985) pour appréhender les questions d'identité et de loyauté à mon sens fondamentales pour une compréhension holistique de cette activité. En effet, la résolution des tensions et conflits passe par la recherche d'un compromis et/ou l'adoption de positions tendant à privilégier l'une ou l'autre de ces sphères socio-professionnelles. A titre d'illustration, je reprends brièvement le cas de cette assistante sociale masquant certaines informations à ses collègues (voir Chapitre 4, Section 4). Ce faisant, elle adopte une posture que l'on peut qualifier de déloyale à leur égard, qui trouve sa légitimité dans le motif, supérieur pour elle, consistant à ne pas trahir les relations de confiance fragiles construites avec une autre sphère sociale (la famille de l'élève dont ils discutent le cas).

Les recherches qui s'inscrivent dans ce troisième axe visent donc à interroger ces rapports entre l'individuel et le social afin de mieux saisir les processus sous-jacents à l'émergence de compromis viables pour l'acteur. La capacité du professionnel de l'éducation et de la formation à réduire ces tensions, c'est-à-dire à tenir dans une même action les enjeux inhérents à chacune de ces sphères, est un puissant indicateur du développement de leur pouvoir d'agir. Il s'agit d'identifier, dans les dispositifs dans lesquels les professionnels de l'éducation et de la formation sont engagés, les circonstances propices à la conciliation des motifs d'agir de ces différentes sphères. Autrement dit, l'activité devient pathogène pour les acteurs lorsque les tensions entre ces différentes sphères les conduisent à des renoncements et à abandonner certains des motifs d'agir qui leur apparaissent pourtant fondamentaux et constitutifs du cœur de leur métier.

4. Premières perspectives de recherche

Par définition, un programme de recherche est amené à se déployer au travers de recherches empiriques menées en références aux principes épistémologiques, théoriques et méthodologiques qu'il définit. Ainsi, cette dernière section de ma note de synthèse m'offre l'opportunité de présenter les premières pistes de recherche ouvertes dans le prolongement des développements précédemment exposés. Plus précisément, les actions de recherche envisagées s'inscrivent dans une double orientation visant d'une part la production de connaissances scientifiques et d'autre part l'accompagnement des professionnels de l'éducation et de la formation dans le développement de leur pouvoir d'agir.

4.1. Prévenir le décrochage professionnel précoce des enseignants : étude du dispositif local « Aide Professionnelle Individualisée »

Il y a plus de 40 ans, Lortie (1975) décrivait déjà le « choc de l'entrée dans le métier » pour les enseignants. Toujours d'actualité, ce constat est étayé par de nombreux travaux de recherche. Parmi ces résultats, on peut noter l'inconfort vécu par les enseignants novices face à la complexité du métier et son évolution permanente (Ria, 2009), les tensions et les doutes qu'ils manifestent face à un métier plus exigeant qu'ils ne l'avaient imaginé (Giust-Desprairies, 1996), ou encore leur faible résilience lorsqu'ils manquent d'efficacité et qu'ils perçoivent un manque d'effets de leur pratique sur les apprentissages des élèves (Gu & Day, 2007; Saujat, 2007 ; Thevenot & Metz, 2010). Le sentiment d' « incompétence pédagogique » (Martineau & Presseau, 2003) qu'ils peuvent nourrir au vu de leurs premières expériences en classe, peut expliquer leur difficulté à façonner leur identité professionnelle (Zimmermann, Méard & Flavier, 2012). En effet, ils sont constamment amenés à réorganiser leur travail pour s'impliquer dans le « millefeuille de dispositifs » (Felix, Saujat & Combes, 2012) destinés par exemple à endiguer la difficulté scolaire. Ainsi, en France, 47% des jeunes enseignants se trouvaient en état d'épuisement professionnel en 2013 (Bergugnat & Rasclé, 2013). Cette statistique et le nombre croissant d'études portant sur le désengagement des enseignants novices et le décrochage professionnel des enseignants (Alava, 2015 ; Karsenti, Collin & Dumouchel, 2013) témoignent d'une préoccupation scientifique grandissante pour l'accompagnement des jeunes enseignants à l'entrée dans le métier, mais aussi de l'urgence à se saisir de cette question.

Paradoxalement, hormis les injonctions inhérentes aux missions des ESPE, il n'existe, à ce jour, aucun dispositif institutionnel mis en place à l'échelon national pour prévenir le risque de décrochage professionnel précoce des jeunes enseignants. Profitant de son autonomie, l'ESPE de l'Académie de Strasbourg, en concertation avec le Rectorat, a conçu et mis en œuvre à la rentrée 2015 un « Vade-mecum de la formation et de l'accompagnement des étudiants professeurs des écoles stagiaires ». Ce dernier, outre les actions de formation des stagiaires et le développement d'un tutorat mixte (tuteur de l'Education Nationale et référent ESPE) impliquant plusieurs acteurs de la formation, préconise un dispositif d'alerte et d'accompagnement des stagiaires en difficulté, appelé « Aide Professionnelle Individualisée » (API). Il consiste en un accompagnement renforcé à partir d'un entretien de positionnement du fonctionnaire stagiaire, et le cas échéant de visites-conseils supplémentaires, du suivi de modules de formation thématiques complémentaires, de dispositifs d'analyse de la pratique professionnelle, *etc.* L'enseignant stagiaire est libre de participer ou non aux activités qui lui sont proposées. Ce dispositif vise à prévenir le risque de décrochage professionnel précoce tout en évitant les procédures de signalement institutionnelles dont la mise en œuvre prématurée peut être mal vécue par les enseignants en difficulté.

Ainsi, cette étude revêt un double objectif. D'une part, elle tentera de comprendre comment les jeunes enseignants en difficulté s'approprient et investissent ce dispositif, en lien avec les acteurs concernés (formateurs de l'ESPE, tuteurs,...). D'autre part, dans une perspective

transformative, elle ambitionne d'aider les jeunes enseignants en difficulté à « raccrocher » le métier par un développement de leur pouvoir d'agir (Clot, 2008).

En ce sens, cette première action de recherche s'inscrit prioritairement dans l'axe n°2 du programme présenté dans les pages précédentes. Il s'agira d'identifier les circonstances qui se révèlent propices à l'exploitation par l'enseignant en formation des opportunités qui lui sont offertes pour soutenir le développement de son pouvoir d'agir en situation de travail. Autrement dit, repéré comme étant en difficulté dans les situations de classe, l'enseignant en formation doit trouver dans le dispositif et l'accompagnement individualisé du formateur les ressources nécessaires à son développement professionnel. Plus précisément, l'action conjointe du formateur et de l'enseignant est ici envisagée dans un cadre sécurisant pour ce dernier. Elle est dirigée vers l'appropriation par l'enseignant de dispositions à agir (Ria & Saujat, 2008 ; Ria, 2009 ; 2012 ; Saujat, 2010), de gestes professionnels (Bucheton, 2009) efficaces et lui permettant de réinvestir son métier pour le réaliser dans les règles de l'art (Roger, 2007).

Par ailleurs, ce travail s'inscrit également, secondairement, dans l'axe de recherche n°3. Bien qu'envisageant le dispositif API comme un accompagnement individualisé mais non contractualisé et reposant sur l'adhésion volontaire de l'enseignant en formation, la question des relations de pouvoir entre le formé et l'institution et ses représentants ne peut être évacuée. Il serait naïf, dans une certaine mesure, de penser que l'enseignant en difficulté à qui l'on propose de bénéficier d'une formation renforcée en vue de son apprentissage du métier ne se sente pas contraint d'accepter en vue de sa titularisation à venir. Ainsi, il s'agira d'identifier la nature et l'impact de ces transactions « souterraines » sur l'efficacité du dispositif en tant qu'aide au développement professionnel.

Au plan méthodologique, cette étude adopte une perspective compréhensive accordant une primauté au singulier. A cette fin, elle s'appuie sur le principe du « transformer pour comprendre » développé en clinique de l'activité (Clot, 2008). Une telle approche apparaît particulièrement heuristique pour appréhender finement l'activité des enseignants en formation en lien avec les enjeux susmentionnés de cette recherche. L'approche clinique offre la possibilité de saisir les enjeux du décalage fondamental entre les prescriptions de l'institution et les applications sur le terrain (Dejours, 2015). En référence aux principes de la clinique de l'activité, deux types de données seront recueillis : 1) des données d'observation et/ou d'enregistrement audiovisuel de l'activité professionnelle d'enseignants débutants du premier degré et des acteurs assurant leur tutorat ; et 2) des données d'entretien *a posteriori* portant sur leur activité (selon le cas et les autorisations obtenues, il pourra s'agir d'instructions au sosie ou d'autoconfrontations). Au-delà, il s'agira également d'inscrire ce protocole de recueil de données dans une démarche collaborative avec les formateurs et les enseignants en formation afin d'envisager les effets transformatifs de la recherche elle-même sur les modalités de travail et de collaboration de ces dyades.

Cette recherche, conduite principalement avec Philippe Zimmermann, débute à l'automne 2016. Elle s'inscrit dans l'axe thématique « Les processus de décrochage/(r)accrochage dans les pratiques d'apprentissage, d'éducation ou de formation » du Groupement d'Intérêt

Scientifique « Recherches en Éducation et Formation » (GIS REF) de l'université de Strasbourg, dont elle a reçu le soutien financier pour une durée de deux ans. Cette étude, menée à partir de la rentrée 2016 auprès des enseignants du premier degré devrait se décliner en une deuxième opération de recherche dans le courant de l'année scolaire. En collaboration avec Julien Baudry (formateur à l'ESPE de l'académie de Strasbourg), dans la continuité de son travail de recherche de Master 2 Mention Pratique et Ingénierie de Formation, parcours Tuteur et Formateur d'Enseignants, cette étude sera étendue au contexte du second degré et pourrait à terme faire l'objet d'une recherche doctorale sous ma direction.

4.2. Développement du pouvoir d'agir des enseignants dans l'accompagnement des élèves de la voie professionnelle

Ainsi que le notait Feyfant (2006), depuis le début des années 2000, la voie professionnelle fait l'objet d'un intérêt croissant par la communauté scientifique, notamment par des travaux s'intéressant aux spécificités de l'exercice du métier d'enseignant dans ce contexte (Coste, 2015 ; Jellab, 2005). L'une des caractéristiques du public accueilli réside dans son « *rapport indéterminé à l'avenir* » (Jellab, 2003, p. 55), fragilisant ainsi l'engagement des élèves dans leur scolarité et pouvant à terme conduire au décrochage scolaire. Comme le souligne Paugam (2000, p. 226) « *si à la sortie de l'école les risques de déclassement sont importants pour les moins diplômés, notamment les titulaires d'un CAP ou d'un BEP, ils le sont encore davantage pour ceux qui sont privés de toute qualification et de tout diplôme* ». Or, le taux d'abandon précoce des études en lycée professionnel est important. Les processus d'orientation scolaire comptent parmi les facteurs explicatifs du phénomène les plus influents. Les élèves scolarisés en lycée professionnel y arrivent rarement par choix mais le plus souvent à la suite d'un parcours scolaire chaotique fait d'échecs à répétition. Cette orientation scolaire subie (Blaya, 2010) se conjugue à un manque de reconnaissance et de valorisation de leur formation aussi bien dans le monde du travail que dans la hiérarchie sociale.

Fortes de ce constat, les équipes de direction et pédagogique d'un lycée professionnel alsacien se sont saisies de la question de l'accompagnement des lycéens dans leurs choix d'études et du suivi de leur scolarité avec l'objectif de réduire le taux de décrochage scolaire dans leur établissement. Pour mener à bien cette réflexion, elles ont sollicité le concours du LISEC, en particulier l'équipe AP2E à laquelle j'appartiens afin de bénéficier de l'aide d'une structure de recherche.

La démarche de ces professionnels et la thématique de travail m'ont convaincu de m'engager avec eux depuis le mois de novembre 2015. J'ai ainsi progressivement projeté et développé une collaboration reposant sur le principe d'une recherche-intervention (Clot, 2008b). En effet, comme j'ai pu le souligner plus haut, j'accorde de l'importance au renforcement des liens entre les professionnels et la recherche, notamment dans le cadre de recherches à caractère technologique (Durand, 2008) revendiquant la production d'artefacts de formation ou de développement professionnel.

Contractualisée par une convention tripartite (Rectorat, Etablissement scolaire, LISEC), cette collaboration a pour objectif de « *professionnaliser la posture d'accompagnement des*

enseignants dans la classe et hors la classe pour mieux accompagner les élèves en risque de décrochage scolaire ». Plus précisément, les difficultés récurrentes rencontrées par les enseignants à mobiliser les élèves sur le travail scolaire sont à l'origine de situation d'empêchement au travail. Autrement dit, jugeant inefficaces leurs pratiques professionnelles, ils ne parviennent plus à satisfaire leurs motifs d'agir. Dès lors, la sollicitation des enseignants porte sur le besoin de renouveler leurs manières de faire pour véritablement résister et riposter aux épreuves du métier.

Cette étude²⁶, en cours de réalisation, s'inscrit pleinement dans l'axe 1 du programme de recherche présenté dans cette note de synthèse. Les échanges collectifs des premiers temps de l'intervention avaient pour objectif de circonscrire les questions professionnelles qui seraient ensuite travaillées individuellement et collectivement. Ces échanges ont été caractérisés par la confrontation des communautés professionnelles de référence des enseignants, révélant ainsi les dissensions entre les enseignements dits généraux (en salle de classe) et ceux dits professionnels (en atelier et en situation de travail simulé), mais permettant aussi, par la résolution de ces tensions, l'émergence de consensus et la constitution, progressivement, d'un collectif de travail. Au terme de cette phase, quatre verrous professionnels ont été identifiés :

- Verrou 1 : Le carcan du contrôle en cours de formation ou comment s'inscrire dans le cadre de l'examen tout en cherchant à valoriser les compétences des élèves et leur réussite ?
- Verrou 2 : « Du flic au bon ami » ou comment être bienveillant et complice avec les élèves sans se soustraire aux attentes et exigences de l'école ?
- Verrou 3 : La confrontation aux difficultés méthodologiques des élèves ou comment favoriser l'acquisition de méthode sans travailler « à vide » ou infantiliser les élèves ?
- Verrou 4 : La valorisation de l'implication individuelle ou comment permettre à chacun de travailler et de tirer profit du cours sans se focaliser sur la discipline ?

Sur la base de séquences d'observation (le cas échéant adossées à des enregistrements audiovisuels) et d'entretiens de verbalisation *a posteriori* de type entretien compréhensif (Kauffman, 1996) ou entretien d'autoconfrontation simple (Clot, 2008b), ces verrous ont fait l'objet d'un travail individuel avec plusieurs enseignants du collectif. Il s'agissait de les amener à auto-analyser leurs pratiques, à questionner les normes d'efficacité de leur métier afin qu'ils puissent, eux-mêmes, envisager de nouveaux possibles, de nouvelles manières de faire pour se développer professionnellement.

Si, les effets bénéfiques de ce type de démarche sont spontanément évoqués par les enseignants impliqués, on comprend dès lors mieux l'intérêt de la recherche à identifier les circonstances qui ont permis la formation de ce collectif de travail dans le cadre d'un dispositif d'accompagnement des enseignants, inspiré du modèle du laboratoire du changement (Engeström, 2011 ; Engeström & Sannino, 2013 ; Sannino, 2011) ainsi que les

²⁶ L'étude évoquée ici s'inscrit dans le cadre d'une recherche plus large portant sur la lutte contre le décrochage scolaire dans la voie professionnelle. Cette recherche est menée en collaboration avec d'autres chercheurs. Elle a donné lieu à une première publication : Flavier, E., Gaillard, J. & Ben Abid-Zarrouk, S. (sous presse). Entre ruptures éducatives et cloisonnements pédagogiques, repenser la lutte contre le décrochage scolaire en lycée professionnel. *Spirale*, 59.

processus sous-jacents ouvrant les perspectives d'un développement professionnel et dont le collectif en est la principale ressource.

Au plan de l'intervention, il y a une réelle plus-value à répondre à ce questionnement. En effet, les méthodologies mobilisées se révèlent relativement lourdes et impliquent, pour être mises en œuvre, la maîtrise d'un appareillage conceptuel et théorique complexe. En outre, au-delà des effets directs de l'intervention sur la transformation des pratiques professionnelles, la temporalité infiniment plus longue de la recherche rend difficile la réintroduction et l'exploitation des résultats de celle-ci dans le dispositif.

Ces deux défis majeurs constituent les objets d'étude privilégiés de la recherche succédant à l'intervention précédemment décrite. La réflexion sera également alimentée par les travaux de David Cattarin dont j'encadre les recherches dans le cadre du Master 2 « Pratique et Ingénierie de la Formation – Parcours Tuteur et Formateur d'Enseignants ». Plus précisément, cette étude vise à poser les bases d'un dispositif de/d'(auto)formation qui permettrait aux enseignants d'améliorer l'efficacité de l'accompagnement qu'ils peuvent proposer aux élèves dans les procédures de choix d'orientation scolaire.

4.3. L'accueil des élèves à besoin éducatif particulier, un défi majeur de l'école d'aujourd'hui. Le cas de la prise en charge des troubles du spectre de l'autisme

La Loi pour « l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » du 11 février 2005 a eu pour conséquence de renforcer la scolarisation en milieu ordinaire des élèves en situation de handicap ou présentant des difficultés d'apprentissage ou de socialisation. Dix ans après la promulgation de cette loi, les effets sont significatifs et perceptibles tant dans le premier degré que dans le second degré du système éducatif : de plus en plus d'élèves concernés par cette situation fréquentent l'école ordinaire. Cette tendance s'inscrit également dans la poursuite des enjeux plus généraux relatifs à la prévention du décrochage scolaire. En effet, le handicap et les difficultés d'apprentissage ou sociale comptent parmi les facteurs de risque de décrochage. En réponse, l'institution scolaire promeut le plus longtemps possible une scolarité en milieu ordinaire sur la base de dispositifs d'aide et d'accompagnement de ces élèves tels que le Programme Personnalisé de Réussite Educative (MEN, 2011-126), les aménagements matériels ou pédagogiques dans le cas d'élèves porteurs de troubles de santé (MEN, 2003-135, sur la mise en œuvre des Projets d'Accueil Individualisés), ou de handicap (MEN, 2006-126).

Ce choix politique trouve sa légitimité dans les nombreux travaux scientifiques soutenant l'inclusion scolaire comme une solution adaptée et efficace à la réussite de la scolarité des élèves en situation de handicap ou de difficulté d'apprentissage (Doré, Wagner, Brunet, & Bélanger, 1999; Vienneau, 2002; Juneau, 1993). Néanmoins, en dépit de la volonté évidente d'intégration, une telle situation confronte les enseignants à de nouveaux défis pour lesquels ils ne sont pas nécessairement formés (Beaugitte, 2006 ; Helps, Newson-Davis & Callias, 1999). Ainsi, la loi de 2005 « fait de l'inclusion en milieu scolaire ordinaire un droit », mais elle également « pose de nouvelles questions aux professionnels de l'éducation ». En effet, la

réussite de l'inclusion tient, entre autre, aux stratégies d'intervention mises en œuvre par les enseignants, ces dernières étant directement en lien avec leur niveau de connaissance des troubles et besoins des enfants en situations de handicap ou de difficulté d'apprentissage et leur niveau de formation (Glazzard, 2011 ; Guldborg, 2010 ; Juhel, 2005). Par ailleurs, Guimond et Forget (2010) ont montré que les besoins de formation des enseignants portent essentiellement sur le niveau de répercussion du trouble en classe et les adaptations pédagogiques qu'elles nécessitent.

Dans ce contexte, il incombe aux enseignants de puiser dans les ressources du métier afin de renouveler leurs pratiques professionnelles et ainsi éviter de tomber dans une forme d'empêchement à agir. Au-delà d'un complément individuel de formation, les enseignants ne sont pas seuls dans la prise en charge des élèves à besoin éducatif particulier. Deux perspectives, en relation avec le fil rouge de cette note de synthèse, peuvent être envisagées et méritent d'être investiguées. Il s'agit d'une part de l'accompagnement, à temps plein ou partiel, de l'élève par un auxiliaire de vie scolaire (AVS) plus ou moins spécialisé et d'autre part de la coéducation école-famille ouvrant ainsi des espaces de collaboration et de travail collectif. Dans le cadre de l'accompagnement par un AVS, le travail collectif s'inscrit dans des modalités plus ou moins institutionnalisées. Des temps de concertations sont prévus afin de permettre une anticipation par l'AVS des travaux scolaires qui seront à réaliser, mais aussi pour organiser ce qui s'apparente à une forme de co-intervention de sorte que les actions de l'enseignant et de l'AVS s'inscrivent dans une dynamique de complémentarité non concurrentielle. Si « *la coéducation doit se concrétiser par une participation accrue des parents à l'action éducative et favoriser la réussite de tous les enfants* » (MEN, 2016), la collaboration école-famille relève dans les faits de dispositions locales et repose sur un engagement personnel important des deux parties. Les préconisations actuelles se limitent le plus souvent à des orientations générales et des principes peu opérationnels (Clément & Hauth-Charlier, 2015). A ce jour, seules quelques études scientifiques ont investigué en profondeur cette question (Chatenoud, Beauregard & Doucet, 2016 ; Massé, 2016). Or ces collaborations sont à développer en ce qu'elles constituent une ressource au développement du pouvoir d'agir des enseignants. En effet, les parents, ayant une meilleure connaissance des troubles et besoins de leurs enfants, peuvent être en mesure de suggérer des adaptations pédagogiques aux enseignants, qui en retour sont à même de sensibiliser les parents aux contraintes inhérentes à l'inclusion en milieu ordinaire.

Dans le prolongement de la recherche menée avec Céline Clément portant sur les besoins de formation des enseignants dans la prise en charge des troubles du spectre de l'autisme²⁷ (Flavier & Cément, 2014), cette étude s'inscrit dans l'Axe 1 de mon programme de recherche. Dans une orientation compréhensive, elle a pour objet d'appréhender les modalités des collaborations AVS-enseignant et famille-enseignant et de leurs impact sur le développement du pouvoir d'agir de l'enseignant. Ainsi, l'enseignant est au cœur de deux systèmes de travail collectif (AVS-enseignant et famille-enseignant) qui, à la lumière des hypothèses théoriques

²⁷ Cette recherche a fait l'objet, en 2012, d'un soutien par le comité scientifique de l'Université de Strasbourg : « Evaluer les connaissances et les besoins de formation des enseignants du second degré concernant les troubles du spectre de l'autisme ». Co-porteurs : Céline Clément et Eric Flavier (11000€).

exposées dans les chapitres 3 et 4, sont à considérer comme en interdépendance. Cette dernière tend à générer des tensions repérables dans l'activité de l'enseignant pouvant conduire à une forme d'empêchement à agir s'il ne parvient pas à les dépasser. Complémentairement, l'orientation transformative de la recherche visera à soutenir le développement du pouvoir d'agir au travers de la constitution d'une collaboration tripartie (AVS-enseignant-famille). Cette dimension intervention de la recherche s'inscrira dans la perspective de l'élaboration d'artefacts de formation/intervention au profit des enseignants impliqués dans des situations analogues.

Complémentairement, cette recherche permet également d'interroger les hypothèses de l'Axe 3 du programme de recherche. S'ils ne sont pas des professionnels à proprement parler, les parents, en suggérant des adaptations pédagogiques aux enseignants « franchissent » la frontière du périmètre des prérogatives de l'enseignant. Ayant une connaissance souvent plus approfondie que celle de l'enseignant des répercussions des troubles de leur enfant sur ses activités scolaires et le processus d'apprentissage, les parents ont à cœur de peser sur les situations de classe afin que les adaptations pédagogiques suggérées soient pleinement suivies. En regard, l'enseignant revendique également la nécessité de prendre en compte le collectif des élèves, ce qui se heurte parfois à un suivi individualisé et de proximité des élèves à besoin éducatif particulier. Dès lors, les interactions sociales prennent la forme de négociations implicites, de transactions entre les acteurs afin de s'accorder sur ce *boundary crossing* (Engeström, 2004). De manière moins exacerbée, ce même processus peut être observé dans la relation enseignant-AVS. Néanmoins elle prend toute sa place dans la compréhension de l'activité collective car elle ne peut être totalement dissociée des interactions sociales enseignant-famille. En d'autres termes, dans les interactions entre la famille et l'enseignant, ce dernier aura le souci de ne pas perdre la face (Goffman, 1974 ; 1988) dans les interactions sociales qu'il entretient avec l'AVS, voire avec le collectif enseignant de la classe ou de l'école et réciproquement.

Au plan méthodologique, cette recherche suggère également un questionnement heuristique en ce sens que les méthodologies traditionnelles de la clinique de l'activité devront être retravaillées pour être compatibles avec les modalités concrètes de ces situations. En effet, toute une part de la collaboration école-famille, et plus exactement de l'activité des acteurs impliqués, est difficile à appréhender du fait de son caractère mal circonscrit tant dans ses formes que dans le temps et l'espace. Il s'agira de s'appuyer sur des méthodologies de recueil de données permettant d'accéder à des traces d'une activité dont le chercheur ne peut anticiper précisément le moment où elle aura lieu. Ainsi, à l'instar du travail mené avec Philippe Zimmermann dans le cadre de sa thèse que j'ai co-encadrée, il s'agira d'envisager les entretiens de verbalisation sur la base de marqueurs de l'activité tel que peut l'être un journal de bord régulièrement renseigné.

Conclusion

En terminant cette note de synthèse par l'exposé des perspectives de recherche à mettre en œuvre dans le prolongement des trois axes que j'ai dégagés, je me tourne résolument vers la poursuite de cette activité de recherche à visée compréhensive et transformative. Somme toute, c'est bien l'ambition affichée d'une note de synthèse en vue de l'obtention de l'habilitation à diriger des recherches. Ce travail consistant à faire la synthèse de mes propres travaux, à envisager les concepts clés qui s'en dégagent, à identifier les nouvelles problématiques qu'ils suscitent participe de mon propre développement professionnel de chercheur.

La dimension technologique assumée de mes recherches est sans doute liée à la proximité entre mon activité de recherche et celle de formateur des professionnels de l'éducation et de la formation. Ainsi, mes objets de recherche trouvent-ils un écho dans mes pratiques de formateur et, réciproquement, c'est dans une recherche à caractère technologique et dans les artefacts de formation/intervention qu'elle produit que je puise les ressources à mon propre développement professionnel.

De la même manière, à l'évidence, cette note de synthèse n'est pas le travail d'une seule personne. Si j'en incarne l'auteur, elle est le fruit d'un travail collectif en ce sens que je me suis nourri des réflexions avec mes pairs chercheurs, de la confrontation à leurs propres travaux, de la mise à l'épreuve des concepts par le débat scientifique. Aussi semble-t-il évident que l'activité des professionnels de l'éducation et de la formation comme celle du chercheur en éducation et en formation, ne peut être circonscrite au périmètre dans lequel elle est donnée à voir.

Je me suis attaché à démontrer, à partir de mes travaux de recherche, que l'activité des professionnels mérite d'être appréhendée selon une vision holistique que les démarches inspirées de la clinique de l'activité et de la *CHAT* permettent. En regardant l'activité à un grain extrêmement fin et dans ses transformations, le chercheur a accès à l'ensemble de ses soubassements. L'évolution actuelle qui caractérise les métiers de l'éducation et de la formation m'incite à poursuivre dans cette voie tant ces métiers se diversifient et engagent les professionnels dans des formes d'activité collective complexes et multiples. Il suffit pour s'en convaincre de « trainer » dans la « salle des profs » d'un établissement scolaire, devant la machine à café d'un centre de formation, ou dans la salle de repos d'une structure socio-éducative et d'écouter les professionnels échanger entre eux et parler de leur travail. Leurs interrogations sur la manière de (bien) faire le métier constituent pour moi autant de défis que la recherche en éducation et formation se doit de relever pour comprendre et théoriser cette activité dans une orientation épistémologique, et accompagner le développement du pouvoir d'agir des professionnels en envisageant avec eux les dispositifs et artefacts de formation/intervention propice à ce développement selon une orientation transformative.

Bibliographie

- Agamben, G. (2007). *Qu'est-ce qu'un dispositif ?* Paris : Editions Payot & Rivages.
- Ait-Ali, C. & Fabre, I. (2016). *Revisiter le concept de dispositif : du dispositif au macro-dispositif*. Symposium au Colloque AREF 2016, Mons, 14 au 17 juillet.
- Akrich, M. (1987). Comment décrire les objets techniques ? *Techniques et culture*, 9, 48-64.
- Akrich, M. (1992). The De-Description of Technical Objects. In W. Bijker & J. Law (eds.), *Shaping Technology/Building Society : Studies in Sociotechnical change*. Cambridge: MIT Press.
- Alava, S. (2015). L'enseignant face aux difficultés de la classe : étude des processus de décrochage professionnel. *Communication orale au colloque International « Condition(s) enseignante(s). Conditions pour enseigner. Réalités, enjeux, défis »*, Lyon, 8-10 janvier.
- Albero, B. (2003). Techniques, technologies et dispositifs La question des instruments. In E. Annoot & M.F. Fave-Bonnet (dir.), *Les pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer* (pp. 253-294). Paris : L'Harmattan.
- Albero, B. (2010a). De l'idéal au vécu : le dispositif confronté à ses pratiques. In B. Albero & N. Poteaux (dir.), *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Etude de cas* (pp. 67-94). Paris : Maison des Sciences de l'Homme.
- Albero, B. (2010b). La formation en tant que dispositif : du terme au concept. In B. Charlier & F. Henri (dir.), *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives* (pp. 47-59). Paris : Presses Universitaires de France.
- Albero, B. (2010c). Une approche sociotechnique des environnements de formation. *Education et didactique*, 4(1), 7-24.
- Amigues, R. (2009). Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 42, 11-26. En ligne : www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2009-2-page-11.htm.
- Amigues, R., Faïta, D. & Kherroubi, M. (Eds). (2003). Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité. *Skholê*, hors-série 1.
- Amigues, R., Félix, C., Espinassy, L. & Mouton, J.C. (2010). Le travail collectif dans les établissements scolaires : quête ou déni ? *Travail et formation en éducation [En ligne]*, 7. URL : <http://tfe.revues.org/1395>
- Ardoino, J. (1977). *Education et politique. Propos sur l'éducation. Tome II*. Paris : Gauthier-Villars.
- Audran, J. (2010). *Dispositifs et situations. Contribution à l'étude anthropologique et communicationnelle des environnements d'apprentissage en ligne dans l'Enseignement supérieur*. Note de synthèse pour l'HDR. Université Paris-Descartes, non publiée.
- Barbier, J.M. (1996). L'analyse des pratiques : questions conceptuelles. In C. Blanchard-Laville, D. Fablet (Eds.), *L'analyse des pratiques professionnelles* (pp. 27-49). Paris : L'Harmattan.
- Barbier, J.M. & Durand, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales? *Recherche et Formation*, 42, 1-20.
- Barrère, A. (2002). Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ? *Sociologie du Travail*, 44(4), 481-497. doi.org/10.1016/S0038-0296(02)01278-5
- Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 2/36, 95-116. DOI : 10.3917/cdle.036.0095.
- Beauguitte, A. (2006). *Étude sur l'intégration scolaire des enfants autistes en France*. Paris : Autistes sans frontières.
- Beaumont, C., Lavoie, J., & Couture, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : Cadre de référence pour soutenir la formation*. Québec : Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES).
- Becker, H.S. (1985). *Outsiders. Etude de sociologie de la déviance*. Paris : Métailié.
- Béguin, P. (2007). Innovation et cadre socio- cognitif des interactions concepteurs- opérateurs : une approche développementale. *Le Travail Humain*, 4, 70, 369-390.
- Belin, E. (2001). *Une sociologie des espaces potentiels : logique dispositifiv et expérience ordinaire*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

- Berenguier, M. & Méard, J. (2014). La personnalisation des parcours de formation au sein du « Dispositif Élève- Projet ». In E. Flavier & S. Moussay (Eds.), *Répondre au décrochage scolaire. Expériences de terrain* (pp. 113-126). Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Bergugnat, L. & Rasclé, N. (2013). *Les déterminants et les conséquences de l'épuisement professionnel des enseignants débutants : Quels effets sur leur santé ? Quels effets sur les élèves ?* Rapport de recherche. Université Bordeaux Segalen.
- Bernard, S. (2005). Le temps de l'activité de la caissière : entre logique productive et logique de service. *Sociologie du Travail*, 47(2), 170-187. doi.org/10.1016/j.soctra.2005.03.002.
- Berten, A. (1999). Dispositif, médiation, créativité : petite généalogie. *Hermès*, 25, 33-47.
- Berthet, M. et Cru, D. (2002). Avec les évolutions de la prescription, comment se transforme le travail et comment enrichir nos démarches et instruments d'analyse ? In *Actes du 37^{ème} Congrès de la SELF « Prescription et travail », Aix en Provence*, pp. 107-120.
- Bertone, S., Chaliès, C. & Flavier, E. (2009). Teacher training by alternating classroom work and work analysis: from the perspective of collective action theory. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(6), 653–667.
- Beuscart, J.S. & Peerbaye, A. (2006). Histoires de dispositifs. *Terrains & travaux*, 11, 3-15.
- Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires. L'école en difficultés*. Bruxelles : De Boeck.
- Blaya, C. & Bergamaschi, A. (2015). Early School Leaving in France. A Critical Analysis of the Public Policies. *Scuola democratica*, 6(2), 425-438.
- Blaya, C., Gilles, J.-L., Plunus, G. & Tièche Christinat, C. (2011). Accrochage scolaire et alliances éducatives : vers une intégration des approches scolaires et communautaires. *Éducation et francophonie*, 39(2), 227-249. doi.org/10.7202/1007736ar
- Bonneau, C. (2013). *Contradictions and their concrete manifestations: an activity-theoretical analysis of the intra-organizational co-configuration of open source software*. Full paper for the 29th EGOS Colloquium, Sub-theme 50: Activity Theory and Organizations, July 4–6.
- Borgès, C., & Lessard, C. (2007). Qu'arrive-t-il quand la collaboration enseignante devient une norme ? In J.-F. Marcel, V. Dupriez & D. Périsset-Bagnoud (Eds.). *Coordonner, collaborer, coopérer, des nouvelles pratiques enseignantes* (pp. 61-74). Belgique : De Boeck.
- Bornancin, M. (2001). *La formation initiale des professeurs et des conseillers principaux d'éducation, en deuxième année d'IUFM*. Rapport de mission du 15 janvier 2001. Ministère de l'Éducation Nationale, Direction de l'enseignement supérieur.
- Brossard, M. (2008). Concepts quotidiens/ concepts scientifiques : réflexions sur une hypothèse de travail. *Carrefours de l'éducation* 26(2), p. 67-82. DOI 10.3917/cdle.026.0067
- Bruner, J. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : Retz.
- Bruno, F. (2015). *Analyse du développement du pouvoir d'agir d'enseignants confrontés au risque de décrochage scolaire : Étude de cas en classe de sixième de collège*. Thèse de doctorat (non publiée). Université Aix Marseille.
- Bruno, F., Méard, J. & Walter, E. (2014). Les dispositifs français de lutte contre le décrochage scolaire en collège : ce qui est prescrit et ce qui est mis en œuvre. *Orientation scolaire et professionnelle*, 42(4). DOI : 10.4000/osp.4183
- Bucheton, D. (dir.) (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès Editions.
- Callon, M. & Law, J. (1997). L'irruption des non-humains dans les sciences humaines : quelques leçons tirées de la sociologie des sciences et des techniques. In B. Reynaud (dir.), *Les limites de la rationalité, Tome 2. Les figures du collectif* (pp. 99-118). Paris : La Découverte.
- Canguilhem, G. (2002). *Écrits sur la médecine, Paris, Le Seuil*.
- Caroly, S. (2010). *Activité collective et réélaboration des règles. Des enjeux pour la santé au travail*. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches (non publiée). Université Bordeaux 2.
- Caroly, S. & Clot, Y. (2004). Du travail collectif au collectif de travail développer des stratégies d'expérience. *Formation emploi*, 88, 43-55.
- Caroly, S., & Weill-Fassina, A. (2007). En quoi différentes approches de l'activité collective des relations de services interrogent la pluralité des modèles de l'activité en ergonomie? *@ctivités*, 4(1), 85–98.

- Carraud, F., Coste, S., Croce-Spinelli, H., Lantheaume, F. & Magoat, Q. (2015). *Le dispositif Plus de maitres que de classes : entre nouvelle division du travail et évolution de la professionnalité enseignante dans la durée*. Lyon (France) : ECP Lyon 2.
- Chaliès, S. (2002). *Analyse des interactions enseignants stagiaires – conseillers pédagogiques et des connaissances mobilisées et/ou construites lors d'entretiens de conseil pédagogique*. Thèse de doctorat STAPS non publiée. Université de Montpellier I.
- Chaliès, S. (2012). *La construction du « sujet professionnel » en formation. Contribution à un programme de recherche en anthropologie culturaliste*. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches (non publiée). Université de Toulouse II - Le Mirail.
- Chalies, S. Bertone, S. Flavier, E. & Durand, M. (2008). Effects to collaborating mentoring on the articulation of training and classroom situations: a case study in the french school system. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 550-563.
- Chalies, S. Flavier, E. & Bertone, S. (2007). Vers une rénovation de la situation traditionnelle de conseil pédagogique. *e-JRIEPS*, 12, 18-33.
- Chaliès, S., Ria, L., Bertone, S., Trohel, J., Durand, M. (2004). Interactions between preservice and cooperating teachers and knowledge construction during post-lesson interviews. *Teaching and Teacher Education*, 20. 765-781.
- Chalmers, A. (1987). *Qu'est-ce que la science?* Paris: La découverte.
- Champy-Remoussenard, P. (2014). Des dimensions collectives comme dimensions génériques du travail humain et leurs déclinaisons dans des activités d'enseignement partenariales. *Questions Vives [En ligne]*, 21 URL : <http://questionsvives.revues.org/1534> ; DOI : 10.4000/questionsvives.1534
- Chang, M.L. (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: appraisal, regulation and coping. *Motivation and Emotion*, 37, 799-817. <http://dx.doi.org/10.1007/s11031-012-9335-0>.
- Chatenoud, C. Beauregard, F. & Doucet, V. (2016). Accompagner les enseignants pour soutenir la participation de parents immigrants dans la réussite éducative de leur enfant ayant une dysphasie. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 143.
- Ciavaldini-Cartaut, S. & Flavier, E. (2012). Regards sur la réforme de la formation des enseignants. In S. Ciavaldini-Cartaut. *Innovier en formation. Accompagner autrement les enseignants entrant dans le métier* (pp. 14-26), Paris : L'Harmattan.
- Clément C. & Hauth-Charlier, S. (2015). Articulation des programmes de formation aux habiletés parentales et des interventions en milieu scolaire dans le cadre du TDA/H : vers une collaboration école-famille. *Nouvelle Revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 68, 71-84.
- Clot, Y. (1995). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris: La découverte.
- Clot, Y. (1997a). Le problème des catachrèses en psychologie du travail : un cadre d'analyse. *Le travail humain*, 60, 37-48.
- Clot, Y. (1997b). *Le travail, activité dirigée. Contribution à une psychologie de l'action*. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches. Université de Paris VIII, Paris.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2004). Action et connaissance en clinique de l'activité. *Activités*, 1(1), 23-33.
- Clot, Y. (2006). Clinique du travail et clinique de l'activité. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1(1), 165. <http://doi.org/10.3917/nrp.001.0165>
- Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation et didactique*, 1(1), 83-93.
- Clot, Y. (2008a). Le statut de la clinique en psychologie du travail: une clinique de l'activité. *Psychologie française*, 53, 173-193.
- Clot, Y. (2008b). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. & Scheller, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Education permanente*, 146, 17-25.
- Cochoy, F., Le Daniel, L. & Crave, J. (2006). Le grand chevron rouge et les 282 petits chevreaux ou l'emballage des cigarettes comme dispositif de captation. *Terrains & travaux*, 11, 179-201.

- Conein, B. (2004). Cognition distribuée, groupe social et technologie cognitive. *Réseaux*, 124, 53-79.
- Conein, B. & Jacopin, E. (1994). Action située et cognition : le savoir en place. *Sociologie du Travail*, XXXVI(4), 475-500.
- Corriveau, L., Boyer, M. & Fernandez, N. (2010). La collaboration intergroupe dans une école secondaire : un espace meso à s'approprier ». *Travail et formation en éducation [En ligne]*, 7. URL : <http://tfe.revues.org/1430>
- Coste, S. (2015). Nouvelle professionnalité des enseignants d'éducation physique et sportive en lycée professionnel. Bonne distance, séquençage et extériorisation des règles du travail scolaire. *Recherches en Éducation*, 21, 167-177.
- Coulon, A. (1994). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris : PUF.
- Cru, D. (1995). Règles de métier, langue de métier : dimension symbolique au travail et démarche participative de prévention. Mémoire EPHE, Paris.
- Cuvelier, L. & Caroly, S. (2009). Appropriation d'une stratégie opératoire : un enjeu du collectif de travail, *Activités*, 6(2), 57-74. <http://www.activites.org/v6n2/v6n2.pdf>
- Daniellou, F. (1996). (Dir.) *L'ergonomie en quête de ses principes. Débats épistémologiques*. Toulouse : Octarès.
- Daniellou, F. (2002). Le travail des prescriptions. In *Actes du 37^{ème} Congrès de la SELF « Nouvelles formes de travail, nouvelles formes d'analyse »*. Aix en Provence, pp. 9-16.
- Davezies, P. (2009). Pouvoir d'agir, travail et santé mentale. *Actes du Congrès de l'Association Française de Sociologie* (pp. 1-7), Paris.
- Davis, K.S. & Dupper, D.R. (2004). Student-teacher relationships: An overlooked factor in school dropout. *Journal of human behavior in the social environment*, 9(1-2), 179-193.
- De La Garza, C. & Weill-Fassina, A. (2000). Régulations horizontales et verticales du risque. In A. Weill-Fassina, A., & T.H. Benchekroun (dir), *Le travail collectif : perspectives actuelles en ergonomie* (pp. 217-234). Toulouse : Octarès Éditions.
- Dejours, C. (1993). *Travail : usure mentale. De la psychopathologie à la psychodynamique du travail* (Nouvelle édition augmentée). Paris : Bayard.
- Dejours, C. (2008). *Collective work and evaluation*. 9^{ème} congrès ODAM. March, 19-21, Sao Paulo.
- Dejours, C. (2009). *Travail vivant, Tome 2 : Travail et émancipation*. Paris : Payot.
- Dejours, C. (2015). Pour une clinique de la souffrance au travail. *Bulletin de Psychologie*, 538(4), 285-291.
- Deleuze G., & Guattari F. (1980). *Capitalisme et schizophrénie. Tome 2 : Mille plateaux*. Paris : Éditions de Minuit.
- Demaizière, F. (2001). Outils : de l'amnésie au fantasme. *Les dossiers de l'ingénierie éducative*, 35, 1-4.
- Demaizière, F. (2008). Le dispositif, un incontournable du moment. *Alsic*, 11(2), 157-161.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebus, P., Poirier, L. & Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33. <http://doi.org/10.7202/000305ar>
- Dir, M. & Simonian, S. (2015). Analyse de l'activité tutorale dans un organisme privé de formation à distance selon le modèle d'Engeström : tensions et écarts au prescrit. *Distance et médiation des savoirs*, 11 [en ligne]. url : <http://dms.revues.org/1109> ; DOI : 10.4000/dms.1109
- Doré, R., Wagner, S., Brunet, J. D., & Bélanger, N. (1999). L'intégration scolaire des enfants ayant une incapacité dans les provinces et territoires du Canada. *Actes du colloque du programme pancanadien de recherche en éducation*, Ottawa, p.43-48.
- Dupriez, V. (2003). De l'isolement des enseignants au travail en équipe : les différentes voies de construction de l'accord dans les établissements. *Cahier de Recherche du GIRSEF*, 23, 4-19.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Durand, M. (2001). *Chronomètre et survêtement : reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants d'Éducation Physique*. Paris : Revue EPS.
- Durand, M. (2006). *Activité(s) et formation*. Genève : Université de Genève.

- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. *Éducation et didactique*, 2(3), 97-121.
- Durand, M. (2009). Favoriser l'apprentissage et le développement professionnels : la conception d'espaces d'actions encouragées visant la construction de dispositions à agir. In M. Durand & L. Filliettaz (Eds.), *La place du travail dans la formation des adultes* (pp. 191-215). Paris : PUF.
- Durand, M. (2012). Travailler et apprendre : vers une approche de l'activité. In E. Bourgeois & M. Durand (dir.), *Apprendre au travail* (pp. 15-32). Paris : Presses Universitaires de France.
- Durand, M. & Arzel, G. (2002). Commande et autonomie dans la conception des apprentissages scolaires, de l'enseignement et de la formation des enseignants. In M. Carbonneau & M. Tardif (éds.), *Les réformes en éducation, leurs impacts sur l'école* (pp. 61-77). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Durand, M. de Saint-Georges, I., Meuwly-Bonte, M. (2006). Le curriculum en formation des adultes : argumentation pour une approche « orientée-activité ». *Raisons Educatives*, 10, 185-202.
- Durand, M. & Filliettaz, L. (Eds.) (2009). *La place du travail dans la formation des adultes*. Paris : PUF.
- Durand, M., Meuwly-Bonte, M. & Roublot, F. (2008). Un programme de technologie de formation centré sur une approche auto-référencée de l'activité. *Travail et Apprentissages*, 1, 76-91.
- Durand, M., Ria, L. & Flavier, E. (2002). La culture en action des enseignants. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 28(1), 83-103.
- Durand, M., Ria, L., & Veyrunes, P. (2010). Analyse du travail et technologie de formation : signification et organisation de l'activité des enseignants. In F. Saussez, F. Yvon, & F. Loyola (Eds.), *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (pp. 17-39). Québec: Presses de l'Université de Laval.
- Durand, M., Saury, J. & Sève, C. (2006). Apprentissage et configuration d'activité: une dynamique ouverte des rapports sujets-environnements. In M. Durand & J.M. Barbier (dir.), *Sujets, activités, environnements* (pp. 61-83). Paris : Presses Universitaires de France.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström, R. Miettinen & R. L. Punamaki (Eds.), *Perspectives on activity theory* (pp. 19-38). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2000). Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work. *Ergonomics*, 43(7), 960-974.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156. DOI : 10.1080/13639080020028747
- Engeström, Y. (2004). New forms of learning in co-configuration work. *Journal of Workplace Learning*, 16(1/2), 11-21.
- Engeström, Y. (2008). Enriching activity theory without shortcuts. *Interacting with Computers*, 20, 256-259.
- Engeström, Y. (2011). Théorie de l'Activité et Management. *Management & Avenir*, 42, 170-182. DOI 10.3917/mav.042.0170
- Engeström, Y., Engeström, R. & Vähäaho, T. (1999). When the Center Does not Hold: the Importance of Knotworking. In S. Chaiklin, M. Hedegaard & U.J. Jensen (Eds.), *Activity Theory and Social Practice: Cultural-Historical Approaches* (345-374). Aarhus : Aarhus University Press.
- Engeström, Y., Engeström, R., & Karkkainen, M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction*, 5, 319-336.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2013). La volition et l'agentivité transformatrice: perspective théorique de l'activité. *Revue internationale du CRIRES: innover dans la tradition de Vygotsky*, 1(1), 4-19.
- Escalier, G. (2012). *Analyse du travail d'un collectif de formateurs et de ses conséquences sur la formation professionnelle d'un enseignant novice : un exemple en éducation physique et sportive* (Thèse de doctorat non publiée). Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris.
- Félix, C. (2014a). De l'intervention-recherche à la production de ressources : quelle didactisation de l'activité pour la formation des enseignants ?, *Recherche et formation*, 75, 51-64.

- Félix, C. (2014b). Du travail des « collectifs » à de nouvelles modalités de formation professionnelle : l'histoire du GAP. *Questions Vives [En ligne]*, 21. URL : <http://questionsvives.revues.org/1510> ; DOI : 10.4000/questionsvives.1510
- Félix, C. & Saujat, F. (2009, juin). Les dimensions collectives de la nouvelle professionnalité en RAR : le cas de la co-intervention entre assistants pédagogiques et professeurs. *Communication au 7^e Colloque International : Recherche(s) en éducation et en formation, Le développement professionnel des enseignants. Le point de vue des sujets* », CDIUFM, Rouen. <http://calenda.revues.org/nouvelle12415.html>
- Félix, C. & Saujat, F. (2015). L'intervention-recherche en milieu de travail enseignant comme moyen de formation. In V. Lussi Borer, M. Durand & F. Yvon (Eds.), *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation* (pp. 201-218). Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Félix, C., Saujat, F., & Combes, C. (2012). Des élèves en difficulté aux dispositifs d'aide : Une nouvelle organisation du travail enseignant ? *Recherches en Éducation*, 4(HS), 19-30.
- Fernagu Oudet, S. (2012). Concevoir des environnements de travail capacitants : l'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des savoirs. *Formation emploi [En ligne]*, 119, 7-27. URL : <http://formationemploi.revues.org/3684>
- Fernandez, G. & Clot, Y. (2000). Mobilisation psychologique et développement du « métier ». In J.L. Bernaud & C. Lemoine (dir.), *Traité de psychologie du travail et des organisations* (pp. 323-342). Paris : Dunod.
- Feyant, A. (2006). Observatoire des thèses concernant l'éducation. Perspectives Documentaire en Éducation, 62, 110-119.
- Flageul-Caroly S. (2001). *Régulations individuelles et collectives des situations critiques dans un secteur des services : le guichet de la Poste*. Thèse d'ergonomie EPHE- LEPC. Université Paris V.
- Flavier, E. (2001). Les conflits lors de leçons d'Education Physique et Sportive : dynamique et signification des actions en classe des professeurs et des élèves. Thèse de doctorat non publiée. Université Montpellier I.
- Flavier, E. (2003). La formation des enseignants débutants en EPS : la participation des situations conflictuelles au processus de construction des connaissances professionnelles. *e-JRIEPS*, 3, 40-50.
- Flavier, E. (2007). Que reste-il en classe des situations de formation ? Que reste-il en formation des situations de classe. *Communication orale au colloques FPU 2007 « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ? - Enjeux et Pratiques »*. CD-Rom. Arras, 2-4 mai 2007.
- Flavier, E. (2010). L'impact formatif de l'entretien de conseil pédagogique sur le développement professionnel d'un enseignant stagiaire. *Travail, Formation, Education*, 4 [en ligne : <http://tfe.revues.org/949>].
- Flavier, E. (2014a). Chapitre 8 : Une expérience d'« entreprise virtuelle » au collège. In E. Flavier & S. Moussay (Eds.), *Lutter contre le décrochage scolaire : les réponses des professionnels* (pp. 127-137), Louvain la Neuve: De Boeck.
- Flavier, E. (2014b). Chapitre 11 : La collaboration du dedans et du dehors de l'école dans le dispositif « point élève ». In E. Flavier & S. Moussay (Eds.), *Lutter contre le décrochage scolaire : les réponses des professionnels* (pp. 167-179), Louvain la Neuve: De Boeck.
- Flavier, E. (2014c). La citoyenneté : entre règles communes et liberté individuelle. In A. André (dir), *La citoyenneté* (pp. 47-63), Paris : Edition Revue EPS, Collection Pour l'action.
- Flavier, E. (2015). Penser la continuité de l'action éducative au-delà du périmètre de l'école pour favoriser l'accrochage scolaire des élèves en difficulté. *Conférence invitée au 3^{ème} colloque international du Lasalé : Dispositifs d'accrochage scolaire et continuité éducative*. Lausanne, Suisse, 6 au 8 juillet 2015.
- Flavier, E. (2016). Etre élève au sein d'une classe : entre citoyenneté, civilité et civisme. Communication invitée au Colloque international « Je-tu-nous aujourd'hui à l'Ecole : Sens, Enjeux et Démarches d'un projet en citoyenneté-laïcité ? », Université de Rouen, 10 Juin 2016.
- Flavier, E. (sous presse). L'entreprise virtuelle, un projet de classe innovant pour rapprocher enseignants et élèves : une ressource au service de l'accrochage scolaire des élèves en difficulté. *Questions Vives – Recherche en Education*, 25, xx-xx.

- Flavier, E., Bertone, S., Hauw, D. & Durand, M. (2002). The organization of Physical Education teachers' action during conflict which opposes them with student(s). *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 20-38.
- Flavier, E., Bertone, S., Méard, J.A. & Durand, M. (2002). Les préoccupations des professeurs d'Éducation Physique lors de la genèse et la régulation des conflits en classe. *Revue Française de Pédagogie*, 139, 107-119.
- Flavier, E. & Clément, C. (2014). Connaissances et besoins de formation des enseignants du second degré concernant les Troubles du Spectre de l'autisme. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65, 95-112.
- Flavier, E., Gaillard, J. & Ben Abid-Zarrouk, S. (sous presse). Entre ruptures éducatives et cloisonnements pédagogiques, repenser la lutte contre le décrochage scolaire en lycée professionnel. *Spirale*, 59, xx-xx.
- Flavier, E., Lauer, M. & Vigneron, M. (dir) (2009). *Les conflits professeur-élève(s) : les comprendre pour les maîtriser. L'exemple de l'EPS*. Strasbourg : Editions CRDP.
- Flavier, E. & Méard, J. (2002). *Les conflits professeur – élève(s) en EP : Analyse et remédiation*. Document vidéo, 36 minutes. CRDP de Nice.
- Flavier, E. & Méard, J.A. (2003). Comprendre les Conflits Professeur – Elève(s) en EPS. *Revue EPS*, 303 (sept-oct), 25-28.
- Flavier, E. & Méard, J. (sous presse). L'approche du décrochage scolaire selon les théories culturalistes de l'activité. Bénéfices et perspectives. *Activité*.
- Flavier, E., Méard, J. & Respaud, S. (2008). Incivilités et respect des règles dans la classe. In S. Chaliès, S. Bertone (dir), *L'enseignement* (pp. 63-77). Paris : Edition Revue EPS, Collection Pour l'action.
- Flavier, E. & Moussay, S. (eds) (2014). *Lutter contre le décrochage scolaire : les réponses des professionnels*. Louvain la Neuve : De Boeck.
- Flavier, E., Moussay, S. & Méard, J. (2015). Les initiatives individuelles au cœur des dispositifs collectifs locaux de prévention du décrochage scolaire. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 33, 175-192.
- Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, T., Potvin, P. & Royer, E. (2013). A multidimensional model of school dropout from an 8- year longitudinal study in a general high school population. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 2, 563-583.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris : Gallimard.
- Foucault, M. (1977/1994). Le jeu de Michel Foucault. In M. Foucault, *Dits et écrits, Tome III* (pp. 298-329). Paris : Gallimard.
- Friedman, G. (1961). L'objet de la sociologie du travail. Dans G. Friedman & P. Naville (Eds.), *Traité de sociologie, première partie : définitions et méthodes* (pp. 11-34). Paris : Colin.
- Gal-Petitfaux, N. (2000). *Typicalité dans la signification et l'organisation de l'intervention des professeurs d'Éducation Physique et Sportive en situation d'enseignement de la natation: le cas des situations de nage en file indienne*. Thèse de doctorat STAPS non publiée, Université de Montpellier 1.
- Gal-Petitfaux, N. (2010). L'activité en classe de l'enseignant d'EPS et le caractère «situé» des connaissances dans l'action: contribution d'un programme de recherche en anthropologie cognitive. *eJRIEPS*, 19, 27-45.
- Gal-Petitfaux, N. & Durand, M. (2001). L'enseignement de l'Éducation physique comme "action située" : propositions pour une approche d'anthropologie cognitive. *STAPS*, 55, 79-100.
- Gaudart, C., Chassaing, K., & Volkoff, S. (2006). Intensité du travail et contradictions dans l'activité: quelques résultats d'études ergonomiques dans le montage automobile. In P. Askenazy, D. Cartron, F. de Coninck, & M. Gollac (Eds.), *Organisation et intensité du travail* (pp. 261-267). Toulouse: Octares.
- Gaver, W. (1991). Technology affordances. In *Proceedings of the CHI*. ACM Press : New York, 79-84.
- Gernet, I. & Dejours, C. (2009). Evaluation du travail et reconnaissance. *Nouvelle revue de psychologie*, 8, 27-36. DOI : 10.391/nrp.0080027.

- Gibbons, M., Limoges C., Nowotny H., Schwartzman S., Scott P. & Trow M., (1994). *The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage.
- Gibbs, R. W. (2001). Intentions as emergent products of social interactions. In B. F. Malle, L. J. Moses & D. A. Baldwin (Eds.), *Intentions and intentionality: Foundations of social cognition*. Cambridge: The MIT Press.
- Gibson, J.J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Gilles, J.L., Tièche-Christinat, C. & Delévaux, O. (2012). Origines, fondements et perspectives offertes par les alliances éducatives dans la lutte contre le décrochage scolaire. In J.L. Gilles, P. Potvin & C. Tièche-Christinat (dir.), *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire* (pp. 3-18). Berne : Peter Lang.
- Giust-Despraires, F. (1996). L'identité comme processus, entre liaison et déliaison. *Education Permanente*, 128, 63-70.
- Glasman, D. (2010). Le rôle préventif des dispositifs d'aide aux élèves en dehors de l'école. *Informations sociales*, 161, 58-65
- Glazzard, J. (2011). Perceptions of the barriers to effective inclusion in one primary school: Voices of teachers and teaching assistants. *British Journal of Learning Support*, 26, 56-63.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Minuit.
- Goffman, E. (1988). *Les moments et leurs hommes*. Paris : Seuil.
- Goigoux R. (2002). L'évolution de la prescription adressée aux instituteurs : l'exemple de l'enseignement de la lecture entre 1972 et 2002. In *Actes du 37^{ème} Congrès de la SELF « Les évolutions de la prescription »*, Aix-en-Provence, pp. 78-85.
- Gomez, F. (2004). De l'analyse du travail à l'analyse des pratiques enseignantes. *Recherche et formation*, 47, 105-126.
- Gout, M. (2012). L'agentivité des artefacts dans les interactions comme observable du changement organisationnel. *Actes du colloque « Communiquer dans un monde de normes. L'information et la communication dans les enjeux contemporains de la " mondialisation " »* (pp. 102-107). Roubaix, 7-9 mars.
- Grangeat, M. (2008). *Le travail collectif enseignant Comprendre l'activité professionnelle pour concevoir la recherche et la formation*. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger les Recherches. Université Lille 1.
- Grangeat, M., Rogalski, J., Lima, L. & Gray, P. (2009). Comprendre le travail collectif enseignant : effets du contexte de l'activité sur les conceptualisations des acteurs. *Revue des sciences de l'éducation. Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 151-168.
- Grossman, P., Wineburg, S. & Woolworth, S. (2001). Toward a Theory of Teacher Community. *Teachers College Record*, 103(6), 942-1012.
- Gu, Q. & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1302-1316.
- Guerin, J. (2012). *Activité collective et apprentissage. De l'ergonomie à l'écologie des situations de formation*. Paris : L'Harmattan.
- Guérin, J., Pasco, D. & Riff, J. (2008). Activités dissimulée et publique d'un élève décrocheur en mathématiques. *Les Sciences de l'éducation Pour l'Ère nouvelle*, 1, 41, 11-31.
- Guigue, M. (2013). La question du décrochage entre mutations institutionnelles et initiatives locales. Retour sur des expériences innovantes en collège. *Administration et éducation*, 1, 93-99.
- Guiho-Bailly, M.P. (1998). La reconnaissance : un concept crucial. *Le Journal des Psychologues*, 155, 32-35.
- Guimond, F.A. & Forget, J. (2010). Evaluation des connaissances et des besoins de formation d'enseignants au collégial sur les troubles envahissants du développement. *Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle*, 21, 71-79.
- Guldberg, K. (2010). Educating children on the autism spectrum: Preconditions for inclusion and notions of 'best autism practice' in the early years. *British Journal of Special Education*, 37, 168-174.
- Helps, S., Newsom-Davis, I.C. & Callias, M. (1999). Autism: The teacher's view. *Autism*, 3, 287-298. doi: 10.1177/1362361399003003006

- Hennion, A. & Latour, B. (1993). Objet d'art, objet de science. Note sur les limites de l'anti-fétichisme. *Sociologie de l'art*, 6, 7-24.
- Hollan, J., Hutchins, E. & Kirsh, D. (2000). Distributed Cognition: Toward a New Foundation for Human-Computer Interaction Research. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction*, 7(2), 174-196.
- Hubault F. (1996). De quoi l'ergonomie peut-elle faire l'analyse ? In F. Daniellou (Ed.), *L'ergonomie en quête de ses principes, débats épistémologiques* (pp. 103-140). Toulouse : Octarès.
- Hubault, F., & Bourgeois, F. (2004). Disputes sur l'ergonomie de la tâche et de l'activité, ou la finalité de l'ergonomie en question. *Activites*, 1(1). <http://doi.org/10.4000/activites.1149>
- Huber, M. & Chautard, P. (2001). *Le savoir caché des enseignants*. Paris : l'Harmattan.
- Hugon, M.A. (2010). Lutter contre le décrochage scolaire : quelques pistes pédagogiques. *Informations sociales*, 161, 36-45.
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild*. Cambridge : The MIT Press.
- Hutchins, E. (2000). The cognitive consequences of patterns of information flow. *Intellectica*, 30, 53-74.
- Ilyenkov, E. V. (1977). *Dialectical logic: Essays in its history and theory*. Moscow : Progress.
- Jackson, P. (1968). *Life in classrooms*. New York : Holt, Rinehart & Winston.
- Jacquinet, G. & Choplin, H. (2002). La démarche dispositive aux risques de l'innovation. *Éducation permanente*, 152 (*Les TIC au service de nouveaux dispositifs de formation*), 185-198.
- Jamet, L. (2013). Une tendance : La formation des enseignants. *La Recherche en éducation*, 9, 53-64.
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord- américaine. *VEI enjeux*, 122, 105-127.
- Jean, A. (2008). *Le traitement des imprévus par les professeurs stagiaires de technologie en formation initiale à l'IUFM. Quels gestes d'ajustement en situation de classe ? Quelle utilisation pour leur développement professionnel ?* Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université Paul Valéry. Montpellier III, non publiée.
- Jellab, A. (2003). Entre socialisation et apprentissages : les élèves du lycée professionnel à l'épreuve des savoirs. *Revue Française de pédagogie*, 142, 55-67.
- Jellab, A. (2005). Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques : entre lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves. *Revue Française de Sociologie*, 46(2), 295-323.
- Juhel, J.C. (2005). L'intégration au collégial d'étudiants ayant un syndrome d'Asperger. *Revue québécoise de psychologie*, 26, 239-255.
- Juneau, J. (1993). *L'intégration scolaire en classe régulière d'enfants autistes: Ses effets sur l'isolement social, la communication verbale et non verbale et les activités motrices stéréotypées* (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec.
- Karsenti, T., Collin, S. & Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International Review of Education*, 59(5), 549-568.
- Kaufmann, J.C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- Kirsh, D. (1999). L'utilisation intelligente de l'espace. In M. de Fornel et L. Quéré (Eds), *La logique des situations. Nouveaux regards sur l'écologie des activités sociales*, (pp. 227-260). Paris : EHESS.
- Knorr-Cetina, K. (2001). Postsocial relations: Theorizing sociality in a postsocial environment. In B. Smart & G. Ritzer (eds.), *Handbook of Social Theory* (pp. 520-537). London : Sage.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- Lakatos, I. (1994). *Histoire et méthodologie des sciences*. Paris : PUF.
- Latour, B. (1996). *Petites leçons de sociologie des sciences*. Paris : Seuil.
- Latour, B. (2001). *L'espoir de Pandore. Pour une version réaliste de l'activité scientifique*. Paris : La Découverte.
- Latour, B. (2006) *Changer de société. Refaire de la sociologie*. Paris : Editions La Découverte.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral perspective*. New York: Cambridge University Press.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind mathematics and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Le Blanc, G. (2004). *Les maladies de l'homme normal*. Bordeaux : Editions du Passant.

- Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres & Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. *Activités [En ligne]*, 5(1). URL : <http://activites.revues.org/1941>
- Leblanc, S., Saury, J. & Seve, C. (2004). Autoréférence et exploitation opportuniste d'un environnement hypermédia « ouvert » : étude de l'activité d'utilisateurs. *Savoirs*, 2004/3(6), 79-98. DOI 10.3917/savo.006.0079
- Lemke, J.L. (1997). Cognition, context and learning : a social semiotic perspective. In D. Kirshner & J.A. Whitson (Ed.), *Situated cognition. Social, semiotic and psychological perspectives* (pp. 37-55). Hillsdale : LEA.
- Lenoir, Y. (2009). L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), 9-29.
- Lenoir, Y., Larose, F., Deaudelin, C., Kalubi, J.C., & Roy, G.R. (2002). L'intervention éducative: clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. *Esprit critique*, 4(4). En ligne, URL : <http://www.espritcritique.fr/0404/article06.html>
- Leontiev, A.N. (1976). *Le développement du psychisme*. Paris : Editions sociales.
- Leontiev, A.N. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Editions du Progrès.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail*. Paris : PUF.
- Leplat, J. (2004). L'analyse psychologique du travail. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 54,101-108. doi:10.1016/j.erap.2003.12.006
- Leplat, J. & Hoc, J.M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive*, 3/1, 49-63.
- Lessard, C. (2010). Le travail enseignant entre les effets structurants des politiques et l'activité de classe, la part des sujets. Dans F. Yvon & F. Saussez (Eds.), *Analyser l'activité enseignante : des outils pour l'intervention et la formation* (pp. 283-329). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Leter, C., Garant, M., & Bonami, M. (2005). *Savoirs partagés, compétences collectives, réseaux internes et externes aux établissements scolaires et leur gestion au niveau local*. Rapport final de la première année de recherche (FUCAM, n° CF109/4). Bruxelles : Ministère de la Communauté française.
- Lhuillier, D. (2006). *Cliniques du travail*. Toulouse : Erès.
- Linard, M. (1996). *Des machines et des hommes. Apprendre avec les nouvelles technologies*. Paris : L'Harmattan.
- Linard, M. (2001). Concevoir des environnements pour apprendre : l'activité humaine, cadre organisateur de l'interactivité technique. *Sciences et Techniques Educatives*, 8(3-4), 211-238.
- Linard, M. (2002). Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation. *Éducation Permanente*, 152, 143-152.
- Litim, M., Prot, B., Roger, J.L. & Ruelland, D. (2005). *Enjeux du travail et " genres " professionnels dans la recomposition en cours des métiers de la fonction publique. Le cas des professeurs de l'enseignement secondaire et du personnel soignant de gérontologie. Rapport au Ministère de la Recherche*. Paris : CNAM.
- Lochard, G. (1999). Parcours d'un concept dans les études télévisuelles. Trajectoires et logiques d'emploi. *Hermès*, 25, 143-151.
- Lorino, P. (2009). Concevoir l'activité collective conjointe : l'enquête dialogique. Étude de cas sur la sécurité dans l'industrie du bâtiment. *Activités* 6 (1), 87-110. <http://www.activites.org/v6n1/v6n1.pdf>
- Lorino, P. (2014). Développement des compétences et reconstruction de l'activité collective. In E. Bourgeois & S. Enlart (Dir.), *Apprendre dans l'entreprise* (pp. 207-220). Paris : PUF.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lussi Borer, V., Durand, M. & Yvon, F. (Eds.) (2015). *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Lussi Borer, V. & Muller, A. (2015). Enquêter collectivement sur son activité professionnelle dans les écoles : une recherche collaborative sur le dispositif "plus de maîtres que de classe". *Communication orale au colloque « Condition(s) enseignante(s). Conditions pour enseigner. Réalités, enjeux, défis »*. Lyon, 8-10 janvier.

- Lussi Borer, V., Yvon, F. & Durand, M. (2015). Analyser le travail pour former les professionnels de l'éducation ? In V. Lussi Borer, M. Durand & F. Yvon (Eds.), *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation* (pp. 7-29). Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Ma, L. (1999). *Knowing and teaching elementary mathematics. Teacher's understanding of Fundamental mathematics in China and the United States*. Mahwah : Lawrence Erlbaum.
- MacCormack, A. (1997). Classroom management problems, strategies and influences in physical education. *European Physical Education Review*, 3(2), 102-115.
- Maggi, B. (1996). La régulation du processus d'action de travail. In P. Cazamian, F. Hubault, & M. Noulon (éd.). *Traité d'ergonomie* (pp. 638-661). Toulouse : Octarès.
- Maggi, B. (2003). *De l'agir organisationnel*. Toulouse : Octarès.
- Marcel, J.F., Dupriez, V., Perisset Bagnoud, D. & Tardif, M. (Eds) (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : de Boeck Université.
- Marcel, J.F. & Garcia, A. (2010). Pratiques enseignantes de travail partagé et apprentissages professionnels. In L. Corriveau, C. Letor, D. Périsset Bagnoud, L. Savoie-Zajc (dir.), *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation : processus, stratégies et paradoxes*, (pp. 13-29). Bruxelles : De Boeck Université.
- Marcel, J.F. & Piot, T. (2014). Le travail collectif des enseignants en question(s). *Questions Vives [En ligne]*, 21. URL : <http://questionsvives.revues.org/1524>
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, 155, 111-142.
- Martin, E. & Bonnéry, S. (2002). *Les classes- relais. Un dispositif pour les jeunes en rupture scolaire*. Paris : ESF.
- Martineau, S. & Presseau, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education*, 12(2), 54-67.
- Massé, L. (2016). Comment les parents peuvent-ils collaborer avec l'école pour favoriser la scolarisation de l'enfant ayant un trouble de déficit d'attention/hyperactivité ? *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 143.
- Maturana, H. & Varela, F.J. (1994). *L'arbre de la connaissance*. Paris: Addison Westley.
- Maubant, P. (2014). Le travail collectif enseignant : allant de soi, effet de mode convenu ou analyseur décalé de la professionnalité enseignante ? *Questions Vives [En ligne]*, 21. URL : <http://questionsvives.revues.org/1514> ; DOI : 10.4000/questionsvives.1514
- Maubant, P. & Roger, L. (2012). Les métiers de l'éducation et de la formation : une professionnalisation en tensions. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur [En ligne]*, 28(1). URL : <http://ripes.revues.org/593>
- Méard, J. (2009). *Le développement du pouvoir d'agir dans les situations d'enseignement et de formation*. Habilitation à Diriger des Recherches, Note de synthèse, Université de Provence, Aix-Marseille 1.
- Méard, J. (2014). La co-construction de sens dans les interactions entre l'enseignant et les élèves à risque de décrochage. In E. Flavier et S. Moussay (eds.). *Répondre au décrochage scolaire. Expériences de terrain* (p. 39-50). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Méard, J., Bertone, S. & Flavier, E. (2008). How second-grade students internalize rules during teacher-student transactions: case study. *British Journal of Educational Psychology*, 78(3), 395-410.
- Méard, J. & Bruno, F. (2004). L'analyse de pratique au quotidien. 32 outils pour former les enseignants. Paris : Sceren.
- Méard, J. & Bruno, F. (2009). *Les règles du métier dans la formation des enseignants débutants*. Toulouse : Octarès.
- Méard, J. & Bruno, F. (2014). L'engagement des professionnels dans les dispositifs institutionnels. In E. Flavier & S. Moussay (Eds.), *Répondre au décrochage scolaire. Expériences de terrain* (pp. 181-191). Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Meignant, A. (2014). *Manager la formation*. Paris : Editions Liaisons.
- Meirieu, P. (2001). *Cahier des charges de la deuxième année en institut universitaire de formation des maitres* Rapport du 5 novembre 2001. Ministère de l'Education Nationale.

- Merini, C. & Ponté, P. (2008). La recherche-intervention comme mode d'interrogation des pratiques. *Savoirs*, 16(1), 77-95. DOI : 10.3917/savo.016.0077.
- Mérini, C. (2007). Les dynamiques collectives dans le travail enseignant : du mythe à l'analyse d'une réalité. In J.F. Marcel, V. Dupriez, D. Perisset Bagnoud, & M. Tardif (Eds), *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes* (pp. 35-47). Bruxelles : De Boeck.
- Mérini, C., Thomazet, S. & Ponte P. (2010). L'aide aux élèves en difficulté : un espace de collaboration sous tension. *Travail et formation en éducation [En ligne]*, 7. URL : <http://tfe.revues.org/1413>
- Meunier, D., Lambotte, F. & Choukah, S. (2013). Du bricolage au rhizome : comment rendre compte de l'hétérogénéité de la pratique de recherche scientifique en sciences sociales ? *Questions de communication*, 23, 345-366.
- Meyerson, I. (1955). Le travail, fonction psychologique. *Journal de Psychologie normale et pathologique* 52(1), 3-17.
- Moignard, B. & Rubi, S. (2013). Des dispositifs pour les élèves perturbateurs : les collègues à l'heure de la sous-traitance ? *Carrefours de l'éducation*, 36(2), 47-60. DOI : 10.3917/cdle.036.0047.
- Montjardet, D. (1996). Règles, procédures et transgressions dans le travail policier. In J. Girin & M. Grosjean, *La transgression des règles au travail* (pp. 83-94). Paris : l'Harmattan.
- Montmollin (de), M. (1974). *L'analyse du travail, préalable à la formation*. Paris : Armand Colin.
- Montmollin, (de) M. (1995). *Vocabulaire de l'ergonomie*. Toulouse : Octarès.
- Moussay, S. & Flavier, E. (2014). Quand le point de vue d'un élève décrocheur entre en résonance avec le décrochage professionnel d'une enseignante. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 37(1), 96-119.
- Moussay, S., Flavier, E., Zimmermann, P. & Meard, J. (2011). Pre-service teachers' greater power to act in the classroom: analysis of the circumstances for professional development. *European Journal of Teacher Education*, 34(4), 465-482.
- Murray, C. (2009). Parent and Teacher Relationships as Predictors of School Engagement and Functioning Among Low-Income Urban Youth. *The journal of early adolescence*, 29(3), 376-404.
- Norman, D. A. (1993a). Cognition in the head and in the World: An introduction to the special issue on situated action. *Cognitive Science*, 17, 1-6.
- Norman, D. A. (1993b). Les artefacts cognitifs. *Raisons pratiques*, 4 (« Les objets dans l'action »), 15-34.
- Norman, D. A. (1993c). *Things that make us smart*. New York : Addison-Wesley.
- Noulin, M. (1996). *Traité d'ergonomie*. Toulouse, Octarès.
- Ombredane, A. & Faverge, J.M. (1955). *L'analyse du travail*. Paris : PUF.
- Ouvrier-Bonnez, R., Remermier, C. & Werthe, C. (2001). Analyse de l'activité professionnelle : connaissance du travail dans l'école et activité des élèves. *Education permanente*, 146, 99-114.
- Owen, C. (2008). Analyser le travail conjoint entre différents systèmes d'activité. *Activités*, 5(2), 70-89.
- Pastré, P. (2007a). Du cours magistral considéré comme un vol à haut risque (et basse altitude). *Actes du Séminaire « Formation professionnelle : conceptions théoriques, conceptions et transversalité. »*. Nice : IUFM Célestin Freinet.
- Pastré, P. (2007b). La didactique professionnelle : origines, fondements, perspectives. *Apprentissages et Travail*, 1, 9-21.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle*. Paris : PUF.
- Paugam, S. (2000). *La disqualification sociale*. Paris : PUF.
- Peeters, H. & Charlier, P. (1999). Contribution à une théorie du dispositif. *Hermès*, 25, 15-23.
- Peirce, C.S. (1978). *Écrits sur le signe*. Paris : Seuil.
- Peretti, J.M. (2003). *Gestion des ressources humaines*. Paris : Vuibert.
- Perron, M. & Veillette, S. (2012). Territorialité, mobilisation des acteurs et persévérance scolaire : le cas du Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire au Saguenay-Lac-Saint-Jean. *Économie et Solidarités*, 41(1-2), 104-127.
- Pickering, A. (1995). *The mangle of practice: Time, agency, and science*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Piéron, M. (1993). *Education Physique et Sportive. Analyser l'enseignement pour mieux enseigner*. Dossiers EPS n°16. Paris : Edition Revue EPS.
- Piot, T. (2005). Le travail entre enseignants hors de la classe à l'école élémentaire : la place des pratiques informelles. In J.F. Marcel & T. Piot (Eds.), *Dans la classe, hors de la classe. L'évolution de l'espace professionnel des enseignants* (pp. 105-118). Paris : INRP.
- Piot, T. (2009). Quels indicateurs pour mesurer le développement professionnel dans les métiers adressés à autrui ? *Revue Questions vives en éducation et formation*, 5(11), 259-275.
- Piot, T. (2010). Le travail collaboratif entre enseignants, en tension entre activité productive et activité constructive. In L. Corriveau, C. Letor, D. Périsset Bagnoud, L. Savoie-Zajc (dir.), *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation : processus, stratégies et paradoxes*, (pp. 31-45). Bruxelles : De Boeck Université.
- Poisson, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Presses de l'Université de Québec : Québec.
- Powell, W.W. (1990). Neither market nor hierarchy: Network forms of organization. *Research in Organizational Behavior*, 12, 295-336.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies; approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- Rabardel, P. & Pastré, P. (2005). *Modèles du sujet pour la conception*. Toulouse : Octarès.
- Rafael, V. L. (2003). The cell phone and the crowd: Messianic politics in the contemporary Philippines. *Public Culture*, 15(3), 3-36.
- Raffnsøe, S. (2008). Qu'est-ce qu'un dispositif ? L'analytique sociale de Michel Foucault. *Revue canadienne de philosophie continentale*, 12, 44-66.
- Raymond, R. (2005). Le recours aux dispositifs comme analyseur de l'intervention politique. In R. Ballain, D. Glasman, & R. Raymond (Eds.), *Entre protection et compassion. Des politiques publiques travaillées par la question sociale (1980-2005)*, (pp. 239-31). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Rheingold, H. (2002). *Smart mobs: The next social revolution*. Cambridge: Perseus.
- Ria, L. (2001). *Les préoccupations des enseignants débutants en Education Physique et Sportive. Etude de l'expérience professionnelle et conception d'aides à la formation*. Thèse de doctorat STAPS non publiée. Université de Montpellier 1.
- Ria, L. (2009). De l'analyse de l'activité des enseignants débutant en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation. In M. Durand & L. Filliettaz (Eds.), *Travail et formation des adultes* (pp. 217-243). Paris : Presses Universitaires de France.
- Ria, L. (2012). Variation des dispositions à agir des enseignants débutants du secondaire : entre croyances et compromis provisoires. In P. Guibert & P. Périer (Eds.), *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire. Parcours, expériences, épreuves* (pp. 107-125). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Ria, L., Leblanc, S., Serres, G. & Durand, M. (2006). Recherche et formation en analyse des pratiques : un exemple d'articulation. *Recherche et formation*, 51, 43-56.
- Ria, L. & Lussi Borer, V. (2015). Laboratoire d'analyse vidéo de l'activité enseignante au sein des établissements scolaires : enjeux, méthodes et effets sur la formation des enseignants. In L. Ria (Ed.), *Former les enseignants au 21^{ème} siècle. Volume 1 : Etablissement formateur et vidéoformation* (pp. 101-117). Bruxelles : De Boeck.
- Ria, L. & Saujat, F. (2008). *Le développement professionnel des enseignants débutants en RAR. Enseigner en « milieu difficile » : quelle(s) nouvelle(s) professionnalité(s) ?* Séminaire National de la Mission Formation INRP, organisé par F. Saujat, les 16 et 17 octobre, Marseille.
- Ria, L., Sève, C., Durand, M., & Bertone, S. (2004). Indétermination, contradiction et exploration : trois expériences typiques des enseignants débutants en éducation physique. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 535. <http://doi.org/10.7202/012081ar>
- Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action*. Paris : Seuil.
- Roberts, S., & Pruitt, E. (2010). *Les communautés d'apprentissage professionnelles*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Rogalski, J. (1994). Formation aux activités collectives. *Le Travail Humain*, 57 (4), 425-443.
- Roger, D. (2007). *Refaire son métier. Essais de clinique de l'activité*. Toulouse : Érès.

- Rosch, E. (1978). Principles of categorization. In E. Rosch & B.B Lloyd (Eds.), *Cognition and categorization* (pp. 27-48). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Saint-Jean, M., Isus Barado, S., Manas, G. & Mace, A. (2014). La recherche-intervention comme accompagnement du changement : le cas d'une formation de formateurs. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 31, 31-48.
- Samurçay, R. & Pastré, P. (1995). La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences au travail. *Education permanente*, 132, 34-42.
- Samurçay, R. & Pastré, P. (Eds.)(2004). *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse: Octarès.
- San Martin, J. (2015). *La culture d'action des enseignants de l'école primaire au Chili : contribution au développement d'une anthropologie énaïve*. Thèse de doctorat (non publiée) Université Toulouse le Mirail. Toulouse II.
- Sannino, A. (2011). Activity theory as an activist and interventionist theory. *Theory & Psychology*, 21(5), 571-597. <http://doi.org/10.1177/0959354311417485>
- Saujat, F. (2004). Transformer l'expérience pour la comprendre: l'analyse du travail enseignant. In J.-F. Marcel et P. Rayou (Eds.). *Recherches contextualisées en éducation* (pp. 79-89). Paris : INRP.
- Saujat, F. (2007). Enseigner : un travail. In V. Dupriez & G. Chapelle (Eds.). *Enseigner* (pp. 179-188). Paris : Presses Universitaires de France.
- Saujat, F. (2010). *Travail, formation et développement des professionnels de l'éducation : voies de recherche en sciences de l'éducation*. Note de synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches, Aix-Marseille Université.
- Saujat, F. (2011). L'activité enseignante. In B. Maggi (Ed.). *Interpréter l'agir : un défi théorique* (pp. 241-257). Paris : PUF.
- Saujat, F. & Serres, G. (2015). L'activité de l'enseignant d'EPS entre préoccupations et « occupations » : un point de vue développemental. *e-JRIEPS*, 34, 4-30.
- Saury, J. & Gal-Petitfaux, N. (2003). L'organisation temporelle et spatiale de l'activité. Le cas des entraîneurs sportifs et des enseignants d'éducation physique. *Recherche et formation*, 42, 21-33.
- Saury, J. (2012). Une définition minimale des objets d'étude de l'activité comme interface d'échanges entre visées épistémiques et pratiques. In F. Yvon & M. Durand (dir), *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité* (pp. 115-127). Bruxelles : De Boeck.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Éditions Logique.
- Schwartz, Y. (2000). Conférence inaugurale du 29ème congrès de la SELF. In Y. Schwartz (Ed.), *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*. Toulouse : Octarès Éditions.
- Schwartz, Y. (2012). *Expérience et connaissance du travail*. Paris, Les essentielles, Éditions sociales.
- Searle, J.R. (1995). *La construction de la réalité sociale*. Paris: Gallimard.
- Sensévy, G. (2009). Esquisse d'une pragmatique didactique. *Psychologie de l'interaction*, 27-28, 179-223.
- Sensévy, G., Mercier, A., Schubauer-Leoni, M-L., Ligozat, F. & Perrot, G (2005). An attempt to model the teacher's action in mathematics. *Educational Studies in mathematics*, 59(1), 153-181.
- Simonian, S. (2012) L'affordance sociale pour caractériser un environnement informatique favorable à l'apprentissage collaboratif à distance. *Actes du Colloque international Formes d'éducation et processus d'émancipation*. url : http://esup.bretagne.iufm.fr/colloque_cread_2012/index.jsp
- Six, F. (2002). De la prescription à la préparation du travail ; la dimension sociale du travail. Exemple du travail des compagnons et de l'encadrement sur les chantiers du Bâtiment. In *Actes du 37ème Congrès de la SELF « Nouvelles formes de travail, nouvelles formes d'analyse »*. Aix en Provence, pp. 127-133.
- Smith, T. & Ingersoll, R. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover. *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714.
- Sonntag, M. (2010). De l'école à l'entreprise un entre- deux oublié du travail collectif. *Travail et formation en éducation*, 7, <http://tfe.revues.org/index1513.html>.
- Starkey, K., Barnatt, C. & Tempest, S. (2000). Beyond networks and hierarchies: Latent organizations in the U.K. television industry. *Organization Science*, 11, 299-305.
- Stigler, J. W. & Hiebert, J. (1999). *The Teaching Gap. Best ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom*. New York : The Free Press.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. New York: Cambridge University Press.

- Strauss, A.L. (1992). *La trame de la négociation : sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris: L'Harmattan.
- Suchman, L. (1987). *Plans and situated actions: The problem of human-machine communication*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Tardif C. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M. & Levasseur, L. (2004). L'irruption du collectif dans le travail enseignant. In J.F. Marcel, (Dir.) *Les pratiques enseignantes hors de la classe* (pp. 251-265). Paris : Editions L'Harmattan.
- Taylor, F.W. (1911). *Principes d'organisation scientifique des usines*. Paris : Dunod.
- Thélot C. (2004). *Pour la réussite de tous les élèves. Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'école présidée par Claude Thélot*. Paris : La Documentation Française.
- Theureau, J. (1992). *Le cours d'action : analyse sémio-logique*. Berne : Peter Lang.
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action. Méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action. Méthode développée*. Toulouse : Octarès.
- Theureau, J. (2009). *Le cours d'action. Méthode réfléchie*. Toulouse : Octarès.
- Theureau, J. & Jeffroy, F. (1994). *Ergonomie des situations informatisées : la conception centrée sur le cours d'action des utilisateurs*. Toulouse : Octares.
- Thevenot, A. & Metz, C. (2010). Etude des "règles de vie de classe" comme révélatrices d'une souffrance à l'école. *Actes du 1er colloque international du CIRP "La souffrance à l'école", UQAM, Montréal. Les Collectifs du Cirp, 2, 258-268*.
- Thornberg, R. (2006). Hushing as a moral dilemma in the classroom. *Journal of moral education, 35*(1), 89-104.
- Todorov, T. (1981). *Mikhaïl Bakhtine, le principe dialogique*. Paris : Seuil.
- Van Der Maren, J.M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Vandendorpe, F. (1999). Un cadre plus normatif qu'il n'y paraît. Les pratiques funéraires. *Hermès, 25*, 199-205.
- Varela, F.J. (1989). *Connaître les sciences cognitives*. Paris : Seuil.
- Varela, F.J., Thompson, E., & Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*. Paris : Seuil.
- Veyrunes, P. (2004). *Les configurations d'activité : un niveau de description de l'articulation de l'activité de l'enseignant et des élèves. Etude située en mathématiques et en français à l'école primaire*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation (non publiée). Université de Montpellier III.
- Veyrunes, P. (2011). *Formats pédagogiques et configuration de l'activité collective à l'école primaire. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches* (non publiée). Université Toulouse II – Le Mirail.
- Veyrunes, P., Bertone, S., & Durand, M. (2003). L'exercice de la pensée critique en recherche-formation : vers la construction d'une éthique des relations entre chercheurs et enseignants débutants. *Savoirs, 2*(2), 51. <http://doi.org/10.3917/savo.002.0051>
- Veyrunes, P., Durny, A., Flavier, E., & Durand, M. (2005). L'articulation de l'activité de l'enseignant et des élèves pour résoudre un problème de mathématiques à l'école primaire: une étude de cas. *Revue des sciences de l'éducation, 31*(2), 471–489.
- Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : Fondements, définition, défis et perspectives. *Éducation et francophonie, 30*, 257-286.
- Villemain, A., & Lémonie, Y. (2014). Environnement capacitant et engagement des opérateurs : une mise en débat à partir de l'activité des techniciens de la base polaire Dumont d'Urville. *Activités, 11*(2), 26-43. Url : <http://www.activites.org/v11n2/v11n2.pdf>
- Vincent, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses Universitaires.
- Von Uexküll, J.V. (1965). *Mondes animaux et monde humain*. Paris: Denoël.
- Vygotski, L.S. (1930/1985). La méthode instrumentale en psychologie. In B. Schneuwly & J.-P. Bronkard (Dir.) *Vygotski aujourd'hui* (pp. 39-47). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Vygotski, L.S. (1934/1997). *Pensée et langage* (trad. F. Sève). Paris : La dispute.

- Vygotski, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge : Harvard University Press.
- Vygotski, L.S. (2003). *Conscience, inconscient, émotion* (trad. F. Sève & G. Fernandez). Paris : La dispute.
- Wallon, H. (1938). *La vie mentale*. Paris : Messidor.
- Wallon, H. (1959). Les milieux, les groupes et la psychogenèse de l'enfant. *Enfance*, 12(3-4), 287-296.
- Watzlawick, P. (1988). Les prédictions qui se vérifient d'elles-mêmes. In P. Watzlawick (Ed.), *L'invention de la réalité : contributions au constructivisme* (pp. 73-78). Paris : Seuil.
- Weisser, M. (2010). Dispositif didactique ? Dispositif pédagogique ? Situations d'apprentissage ! *Questions vives. Recherches en éducation*, 13(4), 291-303.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, M. (2002). Tout est-il interprétation ? In C. Chauviré, & A. Ogien (Eds.), *La régularité* (pp. 207-233). Paris : EHESS.
- Wisner, A. (1995). *Réflexions sur l'ergonomie (1962-1995)*. Toulouse : Octarès Éditions.
- Wittgenstein, L. (1996). *Recherches Philosophiques*. Paris : Gallimard.
- Wittgenstein, L. (2004). *De la certitude*. Paris : Gallimard.
- Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris : Armand Colin.
- Yvon, F. (2001). Activité réelle et réel de l'activité dans la restauration rapide. *Education permanente*, 146, 73-85.
- Yvon, F. & Durand, M. (dir.) (2012). *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité*. Bruxelles : De Boeck.
- Yvon, F. & Garon, R. (2006). Une forme d'analyse du travail pour développer et connaître le travail enseignant : l'autoconfrontation croisée. *Recherches qualitatives*, 26(1), 51-80.
- Yvon, F. & Saussez, F. (Eds.) (2010). *Analyser l'activité enseignante : des outils pour l'intervention et la formation*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Zimmermann, P. (2013). Analyse du façonnage de l'identité professionnelle des enseignants d'école primaire en formation initiale. Thèse de doctorat non publiée. Aix-Marseille Université.
- Zimmermann, P., Flavier E. & Méard, J. (2012) L'identité professionnelle des enseignants en formation initiale. Dépasser la polysémie du concept pour interroger sa pertinence. *Spirale - Revue de Recherches en Education, Supplément électronique au n° 49*, 35-50.
- Zimmermann, P., Méard, J. & Flavier, E. (2012). Quand les enseignants lèvent le doigt : le façonnage de l'identité professionnelle enseignante. *Carrefours de l'éducation*, 34, 195-210.

Résumé

Cette note de synthèse porte sur le développement du pouvoir d'agir des professionnels de l'éducation et de la formation en situation de travail. Elle postule que ce développement tient à leur capacité à exploiter les opportunités des dispositifs dans lesquels ils sont engagés afin de concilier les enjeux individuels qu'ils poursuivent et ceux collectifs des communautés de pratique dans lesquelles ils se reconnaissent. Plus précisément, elle présente un programme de recherche décliné en trois axes.

Le premier axe interroge les circonstances dans lesquelles les dispositifs d'éducation et de formation soutiennent le développement du pouvoir d'agir des professionnels en ce qu'ils constituent des ressources au déploiement d'une activité collective, c'est-à-dire organisée autour d'un objet commun, au sein de collectifs inter professionnels. En d'autres termes, il s'agit d'appréhender la manière dont les professionnels exploitent ces dispositifs pour résoudre les tensions inhérentes à la confrontation inter professionnels. Le deuxième axe décline une préoccupation similaire dans le cadre d'une activité conjointe, c'est-à-dire lorsque l'on observe une dissymétrie entre les différents acteurs, faisant obstacle à l'émergence d'un objet commun indexé à des motifs d'agir partagés. Enfin le troisième axe questionne les rapports entre l'individuel et le social dans l'activité des professionnels de l'éducation et de la formation. Cet axe de recherche a pour objet de mieux saisir les processus sous-jacents à l'émergence de compromis viables pour l'acteur dans le cadre d'interactions sociales marquées par des enjeux de pouvoir et des négociations explicites et implicites.

Ce programme de recherche s'inscrit dans le cadre de la clinique de l'activité et de la *CHAT (Cultural-Historical Activity Theory)* ; il en adopte les postulats épistémologiques et théoriques ainsi que les principes méthodologiques. Il en découle un engagement dans des recherches adoptant le paradigme du « transformer pour comprendre » et de nature collaborative, c'est-à-dire qu'elles sont conduites avec les professionnels et reposent sur la conviction que l'expertise et l'intelligence sont à chercher dans les pratiques des professionnels.

Le programme de recherche présenté dans cette note de synthèse revendique une double visée : une visée compréhensive, en ce sens qu'il vise la production de nouvelles connaissances scientifiques contribuant à une meilleure connaissance des processus de développement professionnel des acteurs de l'éducation et de la formation dans l'articulation entre les niveaux individuel et collectif de leur activité en situation de travail, et une visée transformative, en ce sens qu'il est orienté vers la conception d'artefacts de formation et d'outils ou de dispositifs favorisant l'intervention en éducation et formation.

Mots clés

Activité collective ; *CHAT (Cultural-Historical Activity Theory)* ; dispositif ; développement du pouvoir d'agir ; interactions sociales