



HAL
open science

Formation-intervention à visée de santé dans le rapport au travail comme épreuve. Contribution d'une approche “ activité ”

Solange Ciavaldini-Cartaut

► To cite this version:

Solange Ciavaldini-Cartaut. Formation-intervention à visée de santé dans le rapport au travail comme épreuve. Contribution d'une approche “ activité ”. Education. Université de Bourgogne Franche-Comté, 2021. tel-04582697

HAL Id: tel-04582697

<https://hal.science/tel-04582697v1>

Submitted on 22 May 2024

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License

Université de Bourgogne Franche-Comté

École Doctorale SEPT- Société, Espaces, Pratiques, Temps

Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des
recherches

Formation-intervention à visée de santé dans le rapport au travail comme épreuve. Contribution d'une approche « activité »

Solange CIAVALDINI-CARTAUT

Spécialité : Sciences de l'éducation et de la formation
(70^e section CNU)

soutenue le 14 janvier 2021

Composition du jury :

Paul OLRÉY, Professeur, Agrosup Dijon, UBFC (Garant)
Denis LOIZON, Maître de Conférences HDR, UBFC (Rapporteur)
Laurent FILLIETTAZ, Professeur ordinaire, Université de Genève
Frédéric YVON, Professeur associé, Université de Genève (Rapporteur)
Dirk STEINER, Professeur, Université Côte d'Azur
Line NUMA-BOCAGE, Professeure, Université de Cergy Pontoise (Rapporteuse)
Christine VIDAL-GOMEL, Professeure, Université de Nantes
Nathalie GAL-PETITFAUX, Maître de Conférences HDR, Université Clermont-Auvergne

Volume 1/2

Remerciements

Notre parcours professionnel d'enseignante, puis de formatrice en Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) et enfin de Maître de Conférences au sein de l'École Supérieure du Professorat et d'Éducation (ESPE) de l'Université de Nice Sophia-Antipolis a été jalonné de rencontres avec des personnes ne partageant pas la même représentation de la formation des enseignants. Certaines défendaient le primat d'une formation ancrée fortement sur les savoirs disciplinaires pour permettre aux enseignants débutants d'être les garants de contenus à enseigner en adéquation avec les performances scolaires attendues des élèves. Cette approche fonctionnaliste de la formation considère que la connaissance sur l'action (Saussez, 2014) est première pour exercer le métier en responsabilité. D'autres personnes défendaient en premier lieu l'importance d'un vécu expérientiel du métier pour l'apprentissage des gestes techniques et pédagogiques et en second lieu une démarche réflexive sur la pratique en classe. Pour dépasser « l'image irréaliste du métier qui est véhiculée en formation » (op.cit., p.193), nous avons toujours été convaincues de la nécessité de prendre davantage en compte le développement professionnel des enseignants et leur trajectoire de formation ainsi que leurs préoccupations en lien avec l'agir en situation de travail. Nous ne pouvons manquer de remercier certaines personnes qui nous ont permis d'explorer avec conviction cette « troisième voie » pour paraphraser Vygotsky¹ et ont indiscutablement influencé nos trajectoires professionnelles et scientifiques.

Ainsi, nous exprimons notre profonde gratitude à Mohammed Najmi, Isabelle Négro et Jacques de Nadai. Aux postes qu'ils ont respectivement occupés en tant que directeur (trice) et directeur adjoint de l'IUFM puis de l'ESPE de l'académie de Nice, ils ont défendu une vision engagée de la formation des enseignants et de la formation de formateurs. De 2010 à 2019, nos collaborations se sont inscrites dans le contexte de réformes majeures qui ont poussé le travail de chacun dans ses retranchements pour trouver des solutions concrètes à des problèmes complexes. Ils nous ont soutenus dans nos responsabilités pour gérer la formation transversale des tuteurs ou concevoir des formations et ils ont facilité l'acquisition de compétences précieuses à nos yeux.

En ce qui concerne notre parcours scientifique, nous devons également beaucoup à notre intégration initiale dans l'Équipe de Recherche Technologique en Éducation (E.R.T.E) DATIEF². Nous avons une grande reconnaissance pour Stefano Bertone, Sébastien Chaliès et Jacques André Méard dont les joutes théoriques ont balisé notre chemin de jeune chercheur. Nous n'oublions pas David Sette qui nous a accompagnés dans la mise en œuvre du volet technologique de notre chemin de recherche au sein du master MEEF EPS. Nous tenons aussi à exprimer tous nos remerciements à Fabienne d'Arripe-Longueville, directrice

¹ L'orthographe du nom sera déclinée selon deux modalités avec un « i » ou un « y » en fonction de la traduction de la source bibliographique de référence

² Développement de l'Activité, Travail et Identité des Enseignants en Formation.

du LAMHESS³ (E.A 6312). Elle nous a initié à une psychologie sociale de la santé et à une démarche méthodologique quantitative ce qui a eu un effet structurant sur notre approche de la santé psychosociale au travail. Plus récemment, ce sont Dirk Steiner et Isabelle Milhabet du LAPCOS⁴ (E.R. 7278) qui nous ont accordé leur confiance pour cheminer sur la qualité de vie en milieu scolaire dans une perspective pluridisciplinaire. Dans le domaine rigoureux des psychologies, ils ont fait une place bienveillante à cet objet de recherche examiné en sciences de l'éducation et de la formation.

En complément de ces personnes, d'autres chercheurs nous ont permis de persévérer dans notre démarche scientifique. Certains nous ont honorés de leurs conseils voire de leur collaboration. Ce fut le cas tout d'abord d'un groupe informel créé à l'initiative du Professeur Marc Durand : Nathalie Gal-Petitfaux, Serge Leblanc, Sébastien Chaliès, Jacques-André Méard, Stefano Bertone, Luc Ria, Guillaume Serres, Jérôme Guérin et Philippe Veyrunes. Puis, vint le temps d'un second groupe réunissant leurs doctorants : les « Zinzins juniors » avec à nos côtés Sylvie Moussay, Guillaume Escaliès et Cyrille Gaudin. Tous sont désormais des enseignants-chercheurs aguerris en STAPS ou en sciences de l'éducation et de la formation. Ces groupes ont construit conjointement une culture épistémologique, théorique, éthique et méthodologique. Comme le rappelle Nathalie Gal-Petitfaux dans son Habilitation à Diriger des Recherches (2011, p.28), cette culture porte sur « l'étude des situations de travail en éducation, sport, enseignement et formation ; le recours à une approche de l'activité valorisant l'expérience comme "entrée" pour analyser le travail (...) et une orientation de recherche à double visée épistémique et pragmatique ».

Nous avons également une pensée particulière pour Frédéric Saujat et Christine Félix de l'équipe ERGAPE⁵ de l'UMR ADEF (E.A 4671) au sein de laquelle a été réalisée notre thèse de doctorat; Frédéric Yvon de l'Université de Genève et Frédéric Saussez de l'Université de Sherbrooke pour la richesse de nos discussions sur les théories de l'activité et les travaux de Vygotsky ; Catherine Blaya ancienne directrice de l'UER de Pédagogie spécialisée de la HEP de Vaud (LASALE⁶), directrice adjointe à la recherche de l'ESPE de l'académie de Nice et actuelle directrice de l'INSPE, pour le travail conjoint mené sur le climat scolaire et de façon plus générale celui mené au sein du CAPEF⁷ de l'Université de Nice Sophia-Antipolis en sociologie de l'éducation ; Paul Olry, Laurent Fillietaz et plus récemment l'ensemble de l'équipe de l'UR Formation et Apprentissages Professionnels (E.A 7529) pour nos échanges fructueux en didactique professionnelle ; enfin Marc Nagels pour nos collaborations ponctuelles en formation des adultes.

Nous remercions enfin personnellement Paul Olry pour la direction bienveillante qu'il a su donner à ce travail d'écriture et à ses conseils structurants du jardin à la française jusqu'à la zone forestière.

³ Laboratoire Motricité Humaine, Education, Sport, Santé

⁴ Laboratoire d'Anthropologie et de Psychologie cliniques, Cognitives et Sociales

⁵ Ergonomie de l'activité des professionnels de l'éducation

⁶ Laboratoire Accrochage Scolaire et Alliances Éducatives

⁷ Centre d'Analyse des Processus en Education et Formation

Nous sommes très reconnaissants de la confiance qui nous a été accordée par nos étudiants ces dix dernières années. Grâce à eux, nous avons maintenu un haut niveau d'exigence dans la conception de nos formations et avons fait évoluer notre pédagogie et nos enseignements.

Enfin, aux proches et amis engagés à nos côtés sur le chemin incertain que nous arpentons depuis notre thèse de doctorat, merci d'en avoir balisé les carrefours les plus périlleux.

Principales abréviations

CAP : Centre d'Accompagnement à la Pédagogie universitaire

ESPE : 2013- Création des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation

INSPE : 2019- Création des Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation

IUFM : 1990- Création des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres

LAPCOS : Laboratoire d'Anthropologie et de Psychologie cliniques, Cognitives et Sociales (E.R.7278) – Université Côte d'Azur

MEEF : Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

NEC ou NéoMCF : Enseignant Chercheur nouvellement en fonction

UR LINE : Unité de Recherche Innovation et Numérique pour l'Éducation de l'ESPE puis de l'INSPE de l'académie de Nice

Liste des figures et tableaux

| | |
|---|----|
| Fig.1 : Articulation de dispositifs intégrateurs d'après le cycle de l'apprentissage expérientiel de Kolb dans la formation MEEF EPS (Ciavaldini-Cartaut, 2012)..... | 16 |
| Fig.2 : Environnement de vidéo formation et dispositif intégrateur au sein du master MEEF EPS (Ciavaldini-Cartaut, 2012b, p. 119) | 18 |
| Fig.3 : Les espaces de travail à distance en période de confinement. Exemple personnel.. | 26 |
| Fig.4 : Résultats de l'enquête « Vécu de la période de confinement par le personnel en fonction du statut au sein de l'Université » (source : cellule QVT d'UCA) | 27 |
| Fig.5 : Place des instruments psychologiques et outils culturels dans la théorie historico-culturelle de l'activité (C.H.A.T)..... | 30 |
| Fig.6 : L'organisation fonctionnelle de l'activité (d'après Léontiev, 1972/1981)..... | 32 |
| Fig.7 : Le développement de l'activité du sujet à cette période de notre cheminement scientifique..... | 33 |
| Fig.8 : Agencement spatial et technique des entretiens en autoconfrontation vidéo simple | 37 |
| Tableau 1 : Exemple d'analyse d'un extrait verbatim d'entretien en situation d'autoconfrontation vidéo simple à l'aide la macrostructure de l'activité | 38 |
| Fig.9: Exemple d'usage de « médiateurs » lors des interactions de formation traitant les risques de blessure de l'élève dans l'atelier ATR en gymnastique (photographie, fiche élève pour l'autonomie dans l'atelier et extraits vidéos). | 49 |
| Fig.10 : Fiche de positionnement/compétences et fiche des chantiers ouverts pendant la visite-conseil | 50 |
| Fig.11 : Évaluation formative et autopositionnement de l'enseignant novice sur les domaines de compétences du référentiel à l'aide de la fiche « radar des compétences » conçue pour l'ESPE de l'académie de Nice en 2014 (rouge la trace des formateurs, vert la trace de l'enseignant novice) | 51 |
| Fig.12 : Observation conjointe instrumentée en situation de travail en vue de la conception d'une situation d'entretien de conseil pédagogique adossée à la vidéoformation. | 54 |
| Fig.13 : Observation instrumentée avec une paire de lunettes équipée d'une caméra miniature et embarquée ou d'une tablette numérique (Ciavaldini-Cartaut, 2017- Annexe 13)..... | 55 |
| Fig.14 : Observation instrumentée et analyse des gestes professionnels et postures en vue de la conception d'une formation limitant les risques professionnels (Ciavaldini-Cartaut & Balas., 2020, soumis). Catégorisation des données à l'aide des logiciels Vidéo-Pad et V-Note..... | 55 |
| Fig.15 : Le développement du sujet de l'activité et de l'activité du sujet à cette période de notre cheminement scientifique. | 57 |
| Fig.16 : Thématiques qui caractérisent l'évolution de la trajectoire de développement professionnel des enseignants débutants dans la réalisation de leur enseignement (d'après les travaux de Guillaume Serres). | 58 |
| Fig.17 : Paliers des rapports efficacité/santé de l'activité d'enseignement des enseignants novices au cours d'une leçon, ou d'une période illustrant leur trajectoire de développement professionnel (Ciavaldini-Cartaut, 2016) | 59 |
| Fig.18: Resource loss and gain at the university (source Buchwald & Hobfoll, 2004. Burnout dans la théorie de la conservation des ressources. Psychologie in Erziehung Und Unterricht, 51 (4), 247-257.)..... | 61 |

| | |
|--|-----|
| Fig. 19 : Facteurs prédictifs des difficultés professionnelles en lien avec les composantes du burnout mesurées à l'aide de l'échelle SMBM (Ciavaldini-Cartaut, 2013- Annexe 14). | 62 |
| Fig.20 : Modèle transactionnel du stress d'après Lazarus et Folkman (1984) | 63 |
| Tableau 2 : Exemple de catégorisation des données d'entretien à l'aide du logiciel QSR Nvivo (Ciavaldini-Cartaut, et al., 2017-Annexe 15) | 72 |
| Fig.21. Soubassements théoriques de notre projet de recherche sur le développement du pouvoir d'agir et la santé dans le rapport au travail en enseignement et formation | 76 |
| Fig.22 : Changement de place des affects au sein du système fonctionnel de l'activité (Ciavaldini-Cartaut et al., 2016) | 81 |
| Fig.23 : Les processus de l'approche par les capacités (d'après Fernagu Oudet, 2018, p.36) | 83 |
| Fig.25 : Second chercheur (David Sette) menant les entretiens d'autoconfrontation vidéo simple avec Alexia | 87 |
| Fig.26 : Diagnostic des handicaps de conversion des capacités en capacités chez Alexia au début de l'intervention-recherche (d'après le modèle de Fernagu Oudet, 2012) | 88 |
| Fig.27 : Mise en œuvre de facteurs de conversion pour accompagner la transformation de l'activité d'Alexia (d'après le modèle de Fernagu Oudet, 2012) | 89 |
| Fig.28 : Troisième génération des théories de l'activité, l'activité collective comme système selon Engeström (1987) | 92 |
| Fig.29 : Modèle ontologique du système d'activité collective d'après Virkkunen (2006, p.26) | 93 |
| Fig.30 : Deux systèmes d'activité en interaction comme modèle minimal de la troisième génération des théories de l'activité permettant d'examiner le travail conjoint entre professionnels de domaines différents (Engeström, 2000b) | 94 |
| Fig.31 : Stimulation duale fondée sur la théorie de Vygotsky et adaptée par Engeström et Sannino (2013, p.7) pour définir l'agentivité transformative | 95 |
| Fig.32 : Illustration des tensions initiales aux pôles du triangle de l'activité au sein de la « Classe intégrée mixte » (CLIM). | 98 |
| Fig.34 : Les étapes d'un cycle d'apprentissage expansif | 101 |
| Fig.33: Place des données miroirs et remédiation au cours de l'évolution du système d'activité collective (Engeström, 1991) | 102 |
| Tableau 3 : Exemple de traitement des enregistrements audio récoltés au cours d'une séance de Change Lab selon les six manifestations d'apprentissages expansifs (source M-C Vincent et S.Balma, CRIRES Université de Laval) | 105 |
| Tableau 4 : Manifestations discursives de contradictions (Barma, Vincent & Voyer, 2017) | 106 |
| Tableau 5 : Caractérisation des pôles du triangle d'activité (Engeström, 1987) | 108 |

Sommaire

| | |
|--|-----------|
| INTRODUCTION ----- | 10 |
| 1^{ERE} PARTIE : UN PARCOURS ANCRE SUR L'ACTUALITE DE LA FORMATION AU METIER D'ENSEIGNANT DANS LE SECONDAIRE ET LE SUPERIEUR ----- | 14 |
| 1. LA FORMATION PROFESSIONNELLE INITIALE DES ENSEIGNANTS ENTRE REFORMES ET NECESSITE D'UNE PREPARATION AU TRAVAIL REEL ----- | 14 |
| Une illustration empirique : ----- | 16 |
| 2. LA REORGANISATION DU TRAVAIL D'ENSEIGNEMENT DANS LE SUPERIEUR ET LA FORMATION A LA PEDAGOGIE UNIVERSITAIRE ----- | 20 |
| 2.1 <i>L'injonction à l'innovation et à la transformation pédagogiques</i> ----- | 20 |
| 2.2 <i>Une nouvelle reconnaissance de la mission d'enseignement dans le supérieur</i> ----- | 21 |
| 2.3 <i>La formation obligatoire des Néo-Maîtres de conférences</i> ----- | 22 |
| Une illustration empirique : ----- | 23 |
| 3. LE TRAVAIL A DISTANCE ET LA « CONTINUITÉ PEDAGOGIQUE » EN CONTEXTE DE CRISE SANITAIRE : UNE META-EPREUVE POUR LES ENSEIGNANTS-CHERCHEURS ----- | 25 |
| 2^{DE} PARTIE. L'APPRENTISSAGE DU METIER EN ALTERNANCE ET LE DEVELOPPEMENT DE L'ACTIVITE PROFESSIONNELLE ENSEIGNANTE ----- | 28 |
| « UN JARDIN A LA FRANÇAISE » ----- | 28 |
| CHAPITRE 1 : LES THEORIES DE L'ACTIVITE COMME PARADIGME DE REFERENCE ----- | 29 |
| 1.1 <i>Une approche historico-culturaliste de l'apprentissage et du développement de l'activité : de Vygotsky à Léontiev</i> ----- | 29 |
| 1.2 <i>Contribution de la première génération des théories de l'activité à la compréhension de la transformation de l'activité productive (Activity Theory)</i> ----- | 31 |
| 1.3 <i>L'intervention-recherche au cœur de notre paradigme de référence</i> ----- | 33 |
| <i>Focus méthodologique</i> ----- | 36 |
| Les entretiens en situation d'autoconfrontation vidéo simple : données sur le réel de l'activité à la première personne ----- | 36 |
| Préparation et conduite de l'entretien en situation d'autoconfrontation vidéo simple----- | 36 |
| Catégorisation et analyse des entretiens en autoconfrontation vidéo à l'aide de la macrostructure de l'activité ----- | 37 |
| CHAPITRE 2 : APPLICATION DU PARADIGME AUX DISPOSITIFS D'ACCOMPAGNEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS NOVICES----- | 39 |
| 2.1 <i>Former les enseignants novices c'est provoquer le développement de l'activité.</i> ----- | 39 |
| 2.2 <i>Former c'est inscrire la situation de formation dans la zone de proche développement de l'activité du formé et lui permettre d'apprendre le genre socioprofessionnel du métier.</i> ----- | 42 |
| CHAPITRE 3 : L'ACTIVITE CONJOINTE MEDIATISEE ET SON ANCRAGE PRAXEOLOGIQUE EN VIDEOFORMATION ----- | 45 |
| 3.1 <i>Activité collective, activité conjointe et enjeu de l'intersubjectivité</i> ----- | 45 |
| 3.2 <i>L'activité conjointe médiatisée pour aller au-delà de la réflexivité</i> ----- | 47 |
| 3.3 <i>Vidéoformation dans une perspective historico-culturaliste : une contribution à la formation au travail réel</i> ----- | 48 |
| <i>Focus méthodologique</i> ----- | 53 |
| Entretien de tutorat et analyse des interactions de conseil pédagogique ----- | 53 |
| La retranscription a verbatim des interactions de formation ----- | 53 |
| Données à la première et à la troisième personne sur l'activité ----- | 54 |
| 3^E PARTIE : FAUX-PAS ET EMPECHEMENT DU DEVELOPPEMENT DE L'ACTIVITE, UN PROBLEME DE SANTE DANS LE RAPPORT AU TRAVAIL D'ENSEIGNEMENT ----- | 56 |
| « LA ZONE FORESTIERE » ----- | 56 |
| 1. CONTEXTE DE L'UNIVERSITARISATION DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE INITIALE ----- | 58 |
| 2. EMPECHEMENT DU DEVELOPPEMENT DE L'ACTIVITE DES FONCTIONNAIRES STAGIAIRES : L'EPUISEMENT EMOTIONNEL- ----- | 59 |
| 3. FAUX-PAS DU DEVELOPPEMENT DE L'ACTIVITE : UN PROBLEME D'AJUSTEMENT AUX SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT ? - | 62 |
| 4. QUALITE DE VIE AU TRAVAIL EN MILIEU SCOLAIRE OU ENVIRONNEMENT DE TRAVAIL PSYCHOSOCIALEMENT TROUBLE ? | 64 |

| | |
|--|------------|
| Une illustration empirique : ----- | 67 |
| <i>Focus méthodologique</i> ----- | 70 |
| Usage d'enquête par questionnaire ----- | 70 |
| Échelles de mesure ----- | 70 |
| Démarche d'analyse statistique ----- | 70 |
| Traitement des données d'entretien et analyse de données qualitatives variées (ADQAO) ----- | 71 |
| 4^E PARTIE - LA FORMATION-INTERVENTION A VISEE DE SANTE DANS LE RAPPORT AU TRAVAIL COMME | |
| EPREUVE : CONTRIBUTION D'UNE APPROCHE « ACTIVITE » ----- | 73 |
| AXE 1 : PROCESSUS DE SANTE, POUVOIR D'AGIR ET FORMATION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS----- | 77 |
| 1. <i>Une conception développementale de la santé</i> ----- | 77 |
| 2. <i>Développement de l'activité et potestas – pouvoir sur soi</i> ----- | 78 |
| 3. <i>Le pouvoir d'être affecté (potestas) et la puissance d'agir (potentia)</i> ----- | 79 |
| 4. <i>Un rapprochement théorique entre les théories de l'activité et des capacités : le pouvoir d'agir dans une visée de santé.</i> ----- | 81 |
| 4.1 La théorie des capacités (Sen, 1993, 2003) ----- | 82 |
| 4.2 Les capacités des potentialités sous conditions ----- | 83 |
| 4.3 Les capacités et les finalités de l'activité ----- | 85 |
| Une illustration empirique----- | 86 |
| <i>Exemple d'un encadrement doctoral possible : recherche portant sur l'enjeu des collectifs de travail pour former les enseignants novices au travail réel</i> ----- | 89 |
| <i>Exemple d'un autre encadrement doctoral possible : recherche portant sur le développement de l'activité des enseignants-chercheurs et le télétravail pédagogique post-crise sanitaire</i> ----- | 90 |
| AXE 2 : L'INTERVENTION-ACCOMPAGNEMENT D'ENSEIGNANTS EN POSTE FACE AU CHANGEMENT ORGANISATIONNEL DU TRAVAIL COLLECTIF D'EDUCATION ET D'ENSEIGNEMENT. ----- | 91 |
| 1. <i>Les contributions de la seconde et troisième génération des théories de l'activité.</i> ----- | 91 |
| 2. <i>Un sujet agentique et l'agentivité transformative dans un système d'activités collectives</i> ----- | 94 |
| 3. <i>Le changement organisationnel du travail collectif: le paradigme de l'école inclusive à l'épreuve du travail réel</i> ----- | 95 |
| Une illustration empirique----- | 97 |
| 4. <i>Au-delà de l'intervention capacitante en ergonomie constructive</i> ----- | 98 |
| <i>Exemple d'un encadrement doctoral possible : recherche portant sur la formation continue des enseignants au sein d'un établissement scolaire dits « apprenants »</i> ----- | 102 |
| <i>Focus méthodologique</i> ----- | 104 |
| Les préalables à l'intervention ----- | 104 |
| L'observatoire : préparer l'articulation avec la phase de recherche, outils et modalités de traitement des matériaux ----- | 105 |
| Analyse de l'expression des contradictions au sein du système d'activités collectives ----- | 106 |
| LE DERNIER MOT N'EST JAMAIS DIT ----- | 109 |
| REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES ----- | 111 |
| CURICULUM VITAE----- | 135 |

Introduction

La note de synthèse en vue de l'obtention de l'habilitation à diriger des recherches que nous présentons est organisée selon notre cheminement scientifique et des boucles itératives entre une « entrée activité » de la formation et une approche « orientée activité » des rapports au travail en enseignement. Notre parcours professionnel se caractérise par l'exercice de la pratique enseignante (dans le secondaire et le supérieur), celui de la formation de formateurs et de la conception de formation. Il se situe en sciences de l'éducation et de la formation comme champ de recherche et de pratique. Ce parcours a comme arrière-plan la (ré) organisation de la formation préparant au travail d'enseignement dans le secondaire et dans l'enseignement supérieur.

Ces éléments de contexte sont présentés dans une première partie nommée « Une démarche ancrée sur l'actualité de la formation au métier d'enseignant dans le secondaire et le supérieur ». Nous l'introduisons en faisant la distinction entre le travail prescrit et le travail réel des enseignants. Nous soulignons la nécessité de cette distinction pour concevoir la formation à un métier « non fantasmé » qui puisse permettre aux professionnels **de s'éprouver, de faire leurs preuves, mais de ne pas vivre une « épreuve »** dans leur rapport au travail faute de ressources et d'expériences suffisantes pour s'y adapter. Après cette introduction, nous explicitons comment deux réformes ont successivement réorganisé le travail des enseignants du secondaire en l'absence d'une professionnalisation suffisante de leur formation initiale : en Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) puis en École Supérieure du Professorat et d'Éducation (ESPE) à l'Université et désormais en Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPE). En ce qui concerne l'enseignement supérieur, apparaissent depuis 2017 la reconnaissance et la promotion de la mission d'enseignement à l'université et la volonté de l'orienter vers l'innovation et la transformation pédagogique. Dans ce contexte, apparaît la formation obligatoire des Néo-Maîtres de conférences (Néo-Mcf). La vision du métier y est tronquée de sa dimension didactique et centrée sur les nouveaux usages du numérique alors même que la forme universitaire traditionnelle persiste et que les conditions contextuelles d'exercice permettent d'évoquer un **environnement plutôt incapacitant**. À cela s'ajoute l'actualité de la crise sanitaire de la COVID-19 où des décisions politiques conduisent dans l'urgence et la précipitation les enseignants du secondaire et du supérieur à adopter le télétravail et à assurer une continuité pédagogique. Il s'agit **d'une épreuve de plus** dans leur rapport au travail, car dans leur grande majorité ils sont à la fois peu familiers de l'exercice du métier à distance et inexpérimentés en pédagogie universitaire. Cette première partie rappelle, comme pour d'autres secteurs, une cécité tant politique qu'institutionnelle à propos du travail réel en enseignement et formation. Cette cécité ne permet pas de concevoir une formation adaptée

aux changements organisationnels du travail qui ait de surcroît une visée développementale et de santé. Notre chemin de recherche y aspire.

Dans la seconde partie de cette note de synthèse (métaphoriquement nommée « un jardin à la française »), nous présentons notre production scientifique la plus importante qui inclue trois publications en anglais dans des revues internationales (Q1-Q2, à H Index). Les réformes successives de la formation professionnelle initiale des enseignants du secondaire, évoquées précédemment, peinent à les préparer au travail réel. Dans ce contexte, nos recherches portent sur des aménagements « orientée activité » qui sont apportés aux dispositifs traditionnels d'accompagnement professionnel (tutorat mixte ou supervision de stage) afin qu'ils soient plus professionnalisant et participent davantage au développement de l'activité des enseignants novices. Dans cette seconde partie, nous défendons un point de vue épistémique au sein du champ des sciences de l'éducation et de la formation qui s'inscrit dans le paradigme de l'activité humaine que nous détaillons. Ce paradigme relève des théories de l'activité et plus précisément d'une approche historico-culturaliste de l'apprentissage et du développement de l'activité de l'adulte en formation (Vygotski, 1927/1999, 1930/1985, 2003) et d'une théorie psychologique de l'activité humaine (Clot, 1999a, 2008b; Lawrence & Valsiner, 1993, 2003; Léontiev, 1972/1981, 1984). À la suite de notre thèse de doctorat, de nouveaux objets de recherche nous conduisent à travailler sur le sujet de l'activité et l'activité conjointe médiatisée. Ils dynamisent les boucles itératives entre la partie théorique de notre chemin de recherche et son ancrage praxéologique en formation. Cela aboutira à la conception de dispositifs de vidéoformation dans une perspective développementale.

La troisième partie de cette note de synthèse concerne l'ouverture pluridisciplinaire de notre démarche de recherche. Les études que nous présentons, plusieurs communications et trois publications dans des revues internationales, s'inscrivent métaphoriquement dans une « zone forestière » : nous sortons de notre zone de confort en nous éloignant de notre paradigme de référence afin d'explorer les atteintes au processus de santé en enseignement et formation. Au niveau théorique nous abordons les problématiques d'épuisement professionnel et de stratégie d'ajustement situationnel lors de l'entrée dans le métier et les rapprochons de faux-pas du développement de l'activité. Nous traitons également du travail d'enseignement dans des environnements psychosocialement troublés alors qu'il est de bon ton de parler davantage de qualité de vie au travail. Le travail, en tant qu'activité humaine finalisée, comporte à la fois un risque de détérioration de toutes les composantes de la santé et reste un moyen possible de développement (Falzon, 2013 ; Gernet & Dejours, 2009). Autrement dit, le processus de santé est doublement lié à l'activité de travail : il en est l'une des conséquences et constitue en même temps une ressource pour agir. Dans cette partie, les insuffisances de la formation professionnelle initiale et continue apparaissent aussi lorsque l'accomplissement professionnel d'enseignants en poste est empêché faute de reconnaissance de leur travail réel auprès des élèves.

La quatrième partie de cette note de synthèse porte sur la présentation d'un projet de recherche susceptible d'accueillir le travail de doctorants : la formation-intervention à visée de santé dans le rapport au travail comme épreuve : contribution d'une approche «activité ». Le premier axe se propose d'investiguer aux niveaux théorique et méthodologique les liens entre le développement du pouvoir d'agir d'une part et le processus de santé dans les rapports au travail d'autre part. Nous y croisons les théories de l'activité (seconde partie de cette note de synthèse) avec la théorie des capacités (Fernagu Oudet, 2012, 2016; Sen, 1993, 2003). Nous présentons la conception développementale de la santé que nous retenons dans notre projet de recherche et les liens entre développement de l'activité et développement du pouvoir d'agir à l'appui des travaux de Canguilhem et de Spinoza. Nous explicitons par ailleurs, à l'aide d'une illustration empirique, la contribution de cette proposition théorique à la conception d'une formation professionnelle à visée de santé dans le rapport au travail réel.

Le second axe porte sur l'intervention-accompagnement d'enseignants en poste face au changement organisationnel du **travail collectif d'éducation et d'enseignement**. Cette proposition relève d'une intervention « autrement capacitante » sur la place du travail, au sein même des organisations éducatives, scolaires (établissements) et universitaires. Elle s'inscrit dans le contexte d'injonctions à renouveler en premier lieu les formes du travail d'enseignement pour permettre à l'institution d'être plus inclusive ou plus efficace et en second lieu la conception de la formation continue. Nous privilégions alors le modèle ontologique des systèmes d'activités d'Engeström qui est une théorie du changement organisationnel (Virkkunen & Kuutti, 2000) ainsi que les outils d'un Laboratoire du Changement. Nous prendrons le travail collectif en situation d'intermétiers pour une école inclusive comme illustration empirique de la pertinence d'usage de cette proposition théorique.

Nous souhaitons préciser dès à présent la signification que nous donnons au concept de développement dans les différentes parties de cette note de synthèse. Nous le faisons à l'aide de la réflexion menée par Philippe de Leener à ce sujet (2012b).

Dans la seconde partie, nous évoquons :

- La méthode transformative et développementale ;
- Le développement de l'activité du sujet en situation d'enseignement ou de formation au métier d'enseignant ;
- Le développement de la signification de l'expérience dans le cadre d'une analyse conjointe de l'activité d'enseignement comme objet de formation ;
- Le développement des activités conjointes d'analyse de l'activité d'enseignement ;

Dans la troisième partie, il s'agit :

- Du développement du sujet de l'activité en lien avec le processus de santé ;
- Des empêchements et des faux-pas du développement de l'activité en lien avec les atteintes à la santé;

Dans la quatrième partie, nous traitons du développement du pouvoir d'agir en lien avec le processus de santé.

Il ne peut y avoir de développement sans qu'apparaissent des « nouveautés » dans la (macro) structure de l'activité : nouveaux motifs ou mobiles d'agir, gain de sens, renfort des moyens opératoires, nouvelles actions, nouvelle signification donnée aux mots désignant le vécu expérientiel en situation, expansions du système d'activités collectives, etc. Ces nouveautés résultent de « (...) la transformation produite dans l'individu par la construction de nouvelles formes d'activité du fait de l'utilisation par ce même individu de productions culturelles ou de ressources mises à sa disposition... » (Brossard, 2012, pp. 98-99). Ces transformations précèdent le développement. Ainsi, nous ne traitons pas du développement entendu comme un processus isolé examiné dans une perspective dualiste (le développement des pratiques, le développement des compétences). Il s'agit davantage d'un processus dynamique non linéaire qui nécessite un suivi longitudinal pour pouvoir être documenté empiriquement. En outre, dans cette note de synthèse nous n'envisageons pas l'activité et *a fortiori* son développement sans nous intéresser à plusieurs choses: au sujet de l'activité et à son interaction avec des situations de travail et un environnement avec lequel il doit composer en fonction de marges de manœuvre, plus ou moins importantes, tantôt offertes tantôt conquises pour développer son pouvoir d'agir.

1^{ère} partie : Un parcours ancré sur l'actualité de la formation au métier d'enseignant dans le secondaire et le supérieur

1. La formation professionnelle initiale des enseignants entre réformes et nécessité d'une préparation au travail réel

Cette section rend compte de mon parcours de réflexion et d'action dans le domaine de la formation professionnelle initiale des enseignants.

Les sciences du travail, l'ergonomie de tradition francophone et la psychologie opèrent une distinction entre le travail prescrit et le travail réel et mettent en évidence leur écart irréductible (Leplat, 1997 ; Ombredane & Faverge, 1955). Ainsi, l'activité d'enseignement en classe peut être étudiée de deux façons. Tout d'abord selon le travail prescrit, c'est-à-dire à partir de ses contraintes objectives et des tâches à réaliser : textes réglementaires, curriculums scolaires, durées et périodicité des apprentissages, niveaux scolaires des élèves, nombre d'élèves par classe. La première difficulté que l'on rencontre à l'examen des prescriptions du travail enseignant c'est qu'elles peuvent être tantôt très précises tantôt très discrétionnaires si l'on tient compte du blanc des procédures et des modes opératoires peu explicités avec lesquels les professionnels doivent composer pour atteindre les buts fixés par l'institution (Cartaut, 2007-Annexe 16 ; Maggi, 2003). La seconde difficulté est que l'institution attend paradoxalement beaucoup de l'initiative des enseignants pour « être plus grands que la tâche prescrite » et assurer les missions confiées. Les prescriptions sont par ailleurs déclinées sur le lieu de travail dans le cadre d'applications d'orientations académiques et de projets d'établissement. La troisième difficulté est que le caractère « multi-prescrit du travail » enseignant (Moussay, 2009) n'est pas vraiment abordé en formation.

La seconde façon d'étudier l'activité des enseignants est de le faire à partir du travail réel, c'est-à-dire de ce que les professionnels perçoivent et font concrètement de l'ensemble de ces contraintes en fonction de normes propres et de valeurs socialement partagées au sein d'une communauté de pratiques. Le travail réel renvoie à la façon dont le sujet de l'activité y met du sien en passant des compromis avec lui-même, les autres et les situations de travail pour faire « ce qu'on lui demande ». Il compose donc avec des objectifs multiples et des moyens inconséquents la plupart du temps pour les atteindre. Il s'y adapte au mieux, s'éprouve, parfois « fait ses preuves » dans l'exercice d'un métier qualifié « d'impossible ». Impossible et éprouvant même, car l'activité du sujet est sous pression temporelle, collective et possède un caractère dynamique. Finalement, l'écart à la prescription est loin d'être un signe de désinvolture, mais davantage celui de la compétence et de la responsabilité. La pertinence de prendre en compte le travail réel ne survient que lorsque l'on admet que ce

dernier est très loin d'être la simple réalisation de la prescription. En outre, pour paraphraser Patrick Rayou « une telle distinction (entre travail réel et travail prescrit) semble utile pour faire la part entre ce que l'institution dit de ce que doivent être le travail enseignant et la formation qui y prépare et ce que les acteurs concernés en font ».

La complexité du travail réel demeure un « impensé institutionnel » si l'on examine la portion incongrue laissée aux dispositifs d'accompagnement professionnel dans l'alternance entre terrains et formation. L'ouvrage collectif « Travail réel des enseignants et formation » (Paquay, Perrenoud, Altet, Etienne, & Desjardins, 2014) documente fort bien les incohérences d'une formation initiale qui ne se réfère pas au travail qui attend les futurs enseignants alors qu'elle doit garantir par le diplôme délivré une insertion pérenne vers l'emploi. Face à cet impensé institutionnel qui livre les enseignants novices à un choc des réalités (concept de « *reality choc* » chez Veeneman, 1984), ces derniers attendent des formateurs de terrain des solutions peu théorisées, mais en prise avec les problèmes de l'enseignement dans les classes. Le travail des formateurs d'enseignants se trouve d'autant plus complexifié que cette formation « à moyens constants », en deux ans, doit préparer à un concours, à un diplôme universitaire et doit permettre l'apprentissage du métier auprès d'une diversité d'élèves et dans une pluralité de situations de travail dans la classe et hors la classe. D'un point de vue éthique, les formateurs d'enseignants ne sauraient être « les supporters inconditionnels des prescriptions professionnelles ni leurs adversaires déclarés » (Paquay et al., 2014, p.23). Travailler ce n'est agir sans règle, c'est les connaître, les comprendre et les mettre en débat pour ne pas limiter le métier à cette dimension impersonnelle ce dont sont incapables les enseignants novices. Ainsi s'affirme un paradoxe : bien que réformée fréquemment, la formation professionnelle des enseignants l'est sans que le travail comme concept et objet soit pris en compte dans sa conception.

Notre posture vis-à-vis des enjeux relatifs à une formation professionnelle initiale des enseignants les préparant à leur travail réel s'est aussi construite au cours de deux réformes majeures.

Il s'agit tout d'abord de l'intégration des IUFM à l'Université: elle ambitionne une formation professionnelle des enseignants adossée à la recherche (mise en place des diplômes nationaux de master ouverts aux étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement - rentrée universitaire 2010⁸). Cette universitarisation des formations à l'enseignement a fait courir le risque d'un éloignement du travail réel. En effet, avec l'élévation du niveau de recrutement de la licence au master valorise alors davantage la place d'une initiation à la recherche dans cette formation que celle de l'accompagnement des enseignants stagiaires lors de leur entrée dans le métier. Cette réforme s'adosse à une conception de la formation pour s'y préparer qui réduit la construction des compétences et la part de l'expérience vécue du métier à des stages d'observation des pratiques de classe (d'enseignants chevronnés) et à de courtes périodes de stage en responsabilité (de deux à trois semaines selon les disciplines) (Ciavaldini-Cartaut & Flavier, 2012- Annexe 1). La communauté des chercheurs en sciences de l'éducation (Agulhon, 2007; Altet, 2009; Desjardins & Hensler, 2009) est alors interpellée par cette vision fonctionnaliste de la professionnalisation (Bourdoncle & Lessard, 2003;

⁸ Circulaire n° 2009-1037 du 23-12-2009

Lessard & Bourdoncle, 2002; Saussez, 2014). Nous nous y associons pour promouvoir une formation de formateurs au sein du réseau des IUFM (Ciavaldini-Cartaut, 2012b, 2012d)⁹. Comme le souligne Jérôme Guérin (2011, p. 83) « la question des relations entre travail, recherche et formation anime également les débats lors de colloques nationaux et internationaux et sont relayés au sein de revues spécialisées (Recherche et Formation, Revue française de Pédagogie, Savoirs, Travail et apprentissages) ». Lors de nos participations à ces manifestations scientifiques (Cartaut, 2010-Annexe 4; Ciavaldini-Cartaut, 2011-Annexe 5), nous mesurons toutefois combien les pratiques sociales de la formation et de la recherche renvoient à des cultures de pensée et d'action qui fonctionnent selon des logiques souvent irréductibles et qui comme le rapporte encore une fois l'auteur « poursuivent des objectifs spécifiques » (Guérin, op.cit., p.84). Les chercheurs qui envisagent à l'époque des liens quasi « organiques » entre travail, recherche et formation à propos de l'enseignement sont encore peu nombreux et leur démarche demeure méconnue selon nous de la plupart des formateurs en IUFM (Bru, 2002; Chaliès, Flavier, & Bertone, 2007; Durand, 2008; Ria, 2009; Ria & Leblanc, 2011; Ria & Veyrunes, 2010; Saujat, 2007; Vinatier, 2009).

Une illustration empirique :

Dans le cadre de nos responsabilités au sein du master MEEF en éducation physique et sportive (EPS) (UFR STAPS) nous concevons et mettons en œuvre des dispositifs de formation dits « intégrateurs » à et par l'observation vidéo au sein du parcours pendant trois ans (Ciavaldini-Cartaut, 2012- Annexe 3) (Fig.1) afin de préparer au travail réel malgré l'universitarisation de la formation.

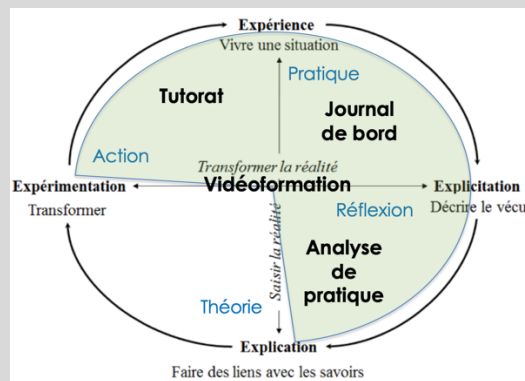


Fig.1 : Articulation de dispositifs intégrateurs d'après le cycle de l'apprentissage expérientiel de Kolb dans la formation MEEF EPS (Ciavaldini-Cartaut, 2012)

Ces dispositifs s'intéressent à la manière dont l'expérience vécue et le travail réel en situation avec les élèves peuvent devenir des objets d'analyse, des sources d'apprentissage et de

⁹ Ciavaldini-Cartaut, S. (2013). Un exemple d'opérationnalisation d'une évaluation intégrative au sein d'un Master Métiers de l'enseignement et de la formation en EPS. Séminaire du Pôle Sud-Est des I.U.F.M « L'évaluation en question dans les continums de formation ». Avignon. Ciavaldini-Cartaut, S. (2012e). Le métier de conseiller pédagogique tuteur : questionner l'efficacité du conseil pédagogique dans le contexte de la réforme de la formation universitaire initiale et de la formation professionnelle continuée. Université de Picardie Jules Vernes, IUFM de l'académie d'Amiens. Ciavaldini-Cartaut, S. (2011). Observation des pratiques professionnelles et contribution à la professionnalisation au sein des Master "enseignement. Séminaire du Pôle Sud-Est des I.U.F.M., « Expérience et connaissances dans la formation des enseignants », Sète.

transformation des pratiques de classe (Durand, 2008; Leblanc, 2007). Néanmoins, Desjardins et Hensler considèrent que le défi de toute formation professionnelle universitaire n'est pas seulement de « réfléchir au lien entre les savoirs et l'agir ou entre les cours et les stages, mais de penser l'articulation de l'ensemble des composantes du programme de manière à offrir à l'étudiant un contexte où les différentes expériences de formation se réalisent dans une logique de complémentarité et de progression » (2009, p. 146). Dans cette visée, il nous paraît pertinent de prolonger le développement de la vision professionnelle des étudiants qui sont pour la plupart issus de la Licence Éducation et Motricité de l'UFR STAPS (Roche & Gal-Petitfaux, 2012). Plus précisément, nous aspirions à une préparation au travail réel dans la classe avec les élèves (désormais le concours externe du CAPEPS s'est professionnalisé en intégrant par exemple l'analyse de données vidéo dans l'oral de spécialité) qui soit fondée sur l'acculturation à l'observation des pratiques puis à l'analyse des événements qui surviennent en classe au cours de la leçon (Blomberg, Stürmer & Seidel, 2011; van Es & Sherin, 2008). Notre objectif était que les étudiants soient capables de distinguer les faits qui relèvent du processus d'enseignement de ceux qui se rapportent au processus d'apprentissage pour dépasser la perception superficielle de ce qui se joue en classe (Star & Stirkland, 2008) et puissent s'ajuster à la dynamique de l'activité collective pendant leurs stages de pratique accompagnée. Ce dispositif relève d'un environnement de vidéoformation (Masats & Dooly, 2011) propice à la fois à l'analyse de l'activité de pairs débutants ou de leur propre activité telle que proposée par exemple sur la plateforme NéoPass@ction¹⁰ (Leblanc et al., 2008; Leblanc & Sève, 2012; Ria & Leblanc, 2011). Il vise l'acquisition de compétences en conception didactique et pédagogie relatives à l'activité collective d'enseignement. Comme le précise Nathalie Gal-Petitfaux « faire une leçon c'est mettre en œuvre, en situation de classe, des formes de travail scolaire et les transformer en configurations d'activité collective porteuses d'apprentissages et de développement pour les individus » (2011, p. 142). Le maillage des enseignements constitutifs de la formation *à et par l'observation vidéo* avant (vidéoscopie), pendant (observation de pairs débutants) et après les stages (analyse de leur activité et alloconfrontation collective) (Fig.2), ambitionnait de faire de leur courte confrontation au travail réel une occasion d'apprentissages professionnels et de collecte de matériaux « orientés action et activité » exploitables dans leur mémoire de fin d'études.

¹⁰ Disponible à l'adresse : <http://neo.enslyon.fr/neo>

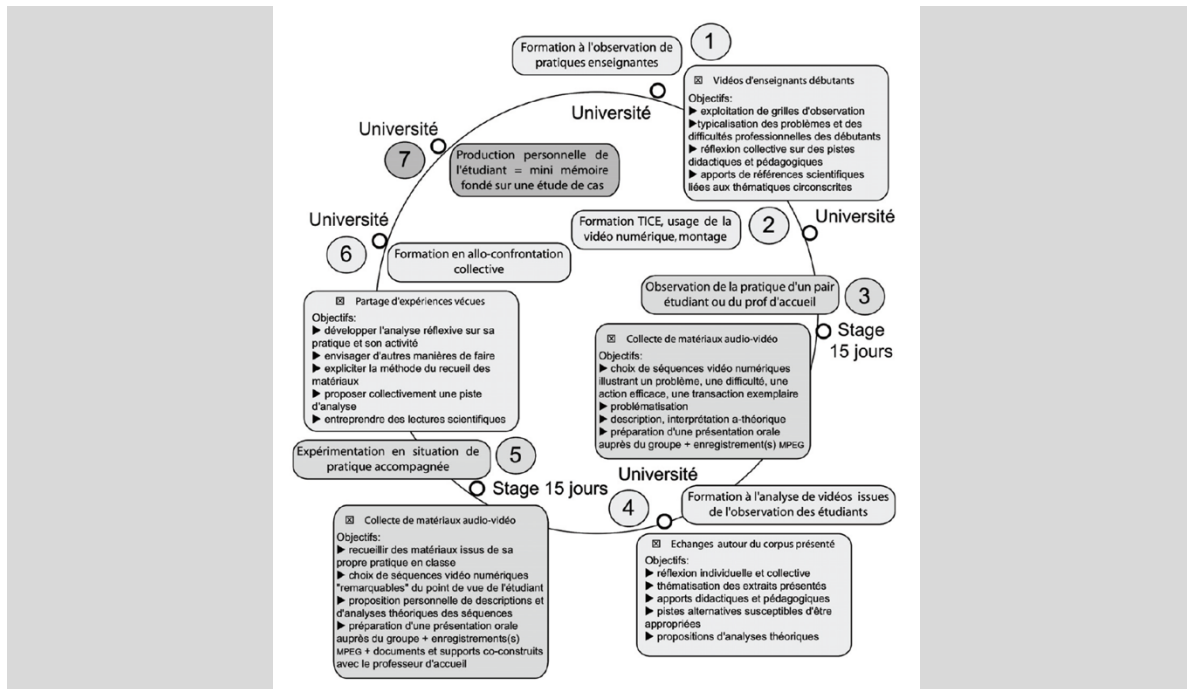


Fig.2 : Environnement de vidéo formation et dispositif intégrateur au sein du master MEEF EPS (Ciavaldini-Cartaut, 2012b, p. 119)

La seconde réforme est associée à la création des Écoles Supérieures du Professorat et d'Éducation (ESPE) en 2013 (Loi Peillon sur la refondation de l'école). Deux finalités de formation se trouvent alors opposées malgré l'ambition de tendre vers une alternance intégrative (Ciavaldini-Cartaut, 2012 – Annexe 3, 2012b ; Pentecouteau, 2012) : celle de la diplomation et de la titularisation (compétences professionnelles) d'une part et celle du recrutement par concours (compétences disciplinaires) d'autre part (Ronzeau & Saint-Girons, 2019). Le passage d'une alternance juxtapositive à une alternance intégrative requiert de dépasser cette opposition de finalités en abordant deux problèmes. Le premier problème est celui d'une conception très courante de l'alternance qui conduit à ce que le passage de la réflexion théorique (menée en centre de formation) vers les décisions pratiques prises en situation de travail demeure à la charge du formé qui doit lui-même opérer des liens entre les contenus de formation dispensés à l'Université et leur usage en classe (Malglaiive & Weber, 1982). Autrement dit, ce lien n'est que trop rarement explicité, travaillé, mis en œuvre par les formateurs eux-mêmes. Ainsi considéré, comme le précisent Bertone et Chaliès, l'enseignant novice

« devient l'acteur d'une réflexivité auto-adaptative sur base conceptuelle en exploitant des savoirs produits dans des contextes de recherche étrangers à la rationalité du travail ordinaire pour dépasser ses problèmes et hypothétiquement se développer professionnellement » (2015, p.57).

Certains dispositifs de professionnalisation semblent pourtant réunir les conditions d'une approche plus intégrative de l'action de conceptualisation et de l'efficacité de l'action conceptualisée en situation de travail. Nous pouvons prendre comme exemples tout d'abord

l'analyse réflexive des pratiques et la tenue d'un journal de bord autour d'incidents critiques ou d'expériences marquantes, puis également le tutorat mixte, l'usage du portfolio de compétences, l'observation entre pairs. Les dispositifs évoqués postulent toutefois que la réflexion n'est qu'une étape dans un processus permettant à l'expérience vécue de changer de statut. La réflexion vise un état de pleine conscience à la fois critique, analytique et expressif du vécu expérientiel et le langage (intérieur, oralisé, écrit) en est l'instrument. Mais, cet instrument doit s'associer à d'autres pour qu'émergent de nouvelles actions possibles, expérimentations en classe puis transformation de la pratique d'enseignement. Dans le cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb par exemple (1984), l'expérience et la réflexivité sont au cœur de l'apprentissage professionnel. La formation des adultes s'est largement emparée de ce modèle et de sa méthodologie permettant à la fois de comprendre et de potentiellement transformer les pratiques à partir de leur explicitation étayée (Marcel, Olry, Rothier-Bautzer, & Sonntag, 2002). Néanmoins, ce modèle laisse à la marge le travail réel.

En synthèse, la proposition d'une « entrée par l'activité » en situation et non pas d'une entrée par les savoirs formels, pour contribuer à l'apprentissage des gestes de métier et aider les professionnels à améliorer voire à transformer leurs pratiques face à l'évolution de leur travail, n'est pas récente (Barbier, 2001; Barbier & Durand, 2003; Durand, 2008; Durand & Fabre, 2007; Linard, 2001). Toutefois, dans la vision commune de la formation des enseignants cette « entrée activité » (Barbier & Durand, 2003) s'oppose à une entrée *a priori* exclusive par la discipline enseignée (mathématiques, lettres, éducation physique et sportive, etc.) et les savoirs académiques, pour susciter l'apprentissage du métier. Aujourd'hui, un consensus semble néanmoins apparaître chez les formateurs d'enseignants à propos de la nécessité « d'amener le travail au sein de la formation » pour préparer les enseignants novices le plus favorablement possible à un métier en permanente évolution. Dans ce contexte, les travaux de recherche « orientée activité » suscitent plus d'intérêt (Bertone & Chaliès, 2015; Moussay, 2009; Moussay et al., 2019; Moussay, Flavier, Zimmermann, & Meard, 2011) notamment grâce à la dynamique impulsée par la chaire UNESCO « Former les enseignants au XXIe siècle » (Ria, 2015). Comme le rappellent Leblanc et collaborateurs (Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres, & Durand, 2008), au-delà des différences théoriques entre les sciences de l'éducation et les sciences du travail, le rapprochement de ces champs a donné lieu à des collaborations fécondes autour du postulat selon lequel l'une des conditions d'efficacité de la formation est de prendre en compte le travail réel des professionnels de l'éducation.

À cette préoccupation de la formation initiale des enseignants du secondaire, notre parcours nous a conduits à nous intéresser à la pédagogie universitaire.

2. La réorganisation du travail d'enseignement dans le supérieur et la formation à la pédagogie universitaire

2.1 L'injonction à l'innovation et à la transformation pédagogiques

Comme le précisait Nicole Poteaux,

« l'université du XXI^e siècle en France sera vraisemblablement le théâtre d'un nouveau pédagogie influencé par la configuration européenne et internationale, par l'évolution des finalités des formations universitaires en accord avec les besoins socio-économiques et par l'usage raisonné du numérique, sous toutes ses formes, à des fins éducatives » (2012-2013, p.10)

Ces transformations sont en cours. Dans l'enseignement supérieur s'opère actuellement un changement organisationnel profond du travail des enseignants-chercheurs. Dans le rapport de Claude Bertrand (2014) apparaissent plusieurs facteurs à ce renouveau : il s'agit de la massification (augmentation considérable du nombre d'étudiants), de la normalisation (lois, certifications, processus de Bologne, etc.), du développement des technologies numériques et de l'augmentation du nombre des diplômés (jugée encore insuffisante, vu les taux d'échec constatés notamment en Licence). À cela s'ajoute le constat établi par Michel Fabre il y a déjà vingt ans (2000) à propos d'une rupture d'équilibre dans le sens donné à l'activité éducative par les enseignants et les étudiants. C'est-à-dire que le savoir enseigné à l'Université devient épistémologiquement contestable du point de vue des étudiants, car l'institution universitaire n'est plus le seul lieu de la légitimation du savoir académique. Avec l'internet, l'information est aujourd'hui pléthorique, accessible, sans frontières. Évidemment, la société de l'information n'est pas la société de la connaissance. Comme le rappelle Denis Lemaître, lorsque les étudiants « sont livrés à eux-mêmes, dans la fréquentation des sites internet, dans l'observation de terrain et dans la quête de données en général, ils éprouvent des difficultés bien compréhensibles à mettre en forme les savoirs, à discerner, à hiérarchiser, à caractériser et à mettre en relation les éléments » (2015, p.5). Dès lors, si l'Université n'a plus le monopole de la diffusion des savoirs académiques en revanche le numérique lui offre l'occasion de renouveler leur transmission et de leur didactisation (Lebrun, 2007) et de faire évoluer la forme « scolaire » universitaire pour conférer du sens de l'activité d'apprentissage des étudiants.

D'autres nécessités expliquent par ailleurs l'injonction à l'innovation dans l'enseignement supérieur et à la transformation des pratiques d'enseignement. Selon Lemaître (2015), la tendance est d'abord d'adapter les enseignements aux attentes du monde du travail, et aux nouveaux usages que conditionnent les outils numériques. Aussi un ensemble de discours associe l'innovation pédagogique à la nécessité d'adapter les formations aux conditions concurrentielles du marché de l'enseignement supérieur. L'argument est le suivant : si les apports des formations de l'enseignement supérieur demeurent éloignés de la vie socio-économique par manque de professionnalisation des étudiants, alors la rupture existante entre ces derniers et les secteurs d'emplois s'accroîtra. Mais, considérer que l'Université doit être au service de la société pour répondre prioritairement aux besoins du monde

économique s'inscrit dans une vision d'utilitarisme (diplomation et insertion professionnelle) de productivisme (adapter le curriculum aux besoins des étudiants, des employeurs et des secteurs de production de biens et de services) et d'instrumentalisme (trouver les bons outils, les bonnes pratiques) de l'innovation pédagogique. Lemaître, toujours, souligne à ce propos :

« Qu'il s'agit d'un utilitarisme au sens commun du terme, marqué par le néo-libéralisme dominant, c'est-à-dire centré sur la productivité, l'efficacité pratique, la performativité. La finalité, pour un établissement d'enseignement supérieur, c'est la diplomation et l'insertion professionnelle des étudiants ; conjointement, c'est la capacité à recruter les meilleurs étudiants et à placer au mieux les diplômés dans le monde professionnel, afin de garantir une bonne position sur le marché de l'enseignement supérieur » (op.cit, p. 5).

Ainsi, au nom d'un « renouveau » de la pédagogie, cette vision utilitariste, productiviste et instrumentale de l'innovation consiste à mettre au point ou à adapter des dispositifs de formation (Albero, 2010) pour répondre à des besoins circonscrits avec des effets mesurables chez les étudiants, en s'appuyant si possible sur les technologies numériques. Innover en formation, « faire du nouveau en pédagogie », c'étaient les mots de la conférence de Louvain (2009), fixant comme enjeu de déplacer le centre de gravité des formations de l'enseignant et son savoir vers l'étudiant qui apprend et utilise des objets techniques (*active learning*). Face à cette injonction à transformer la pédagogie dans l'enseignement supérieur, la question se pose de l'évaluation des usages du numérique et de son acceptabilité par les enseignants-chercheurs et les étudiants (Tricot, Plégat-Soutjjs, Camps, Amiel, & Lutz, 2003) dans le cadre d'environnements de formation dits hybrides (Ladage, 2016), au nom d'une pédagogie du développement (Chamberland, Lavoie, & Marquis, 2006; Poumay, 2014). Cette ambition suppose d'interroger le travail universitaire et les compétences des acteurs.

2.2 Une nouvelle reconnaissance de la mission d'enseignement dans le supérieur

Interroger le travail universitaire en sciences de l'éducation et de la formation conduit à un décloisonnement disciplinaire et culturel pour mutualiser des questions de recherche transversales : celle de la pédagogie de l'enseignement supérieur, celle du développement professionnel des universitaires. Plus crûment, Romainville et Donnay (1996) ont posé il y a plus de vingt ans cette question faussement naïve : enseigner à l'Université, un métier qui s'apprend ?

L'environnement de travail des enseignants-chercheurs peut paraître quelque peu « incapacitant » selon les contextes (Loizon, 2018, pp. 36-37). Il se caractérisait jusqu'à présent « par la mise en concurrence et en tension de l'enseignement et de la recherche » et par « la dispersion et multiplication des tâches, la solitude de l'exercice (...) et le manque de ressources externes pour évoluer dans le métier » (op.cit.). En effet, jusqu'en 2017 (décret du 9 mai, 2017 instaurant le caractère obligatoire de la formation à l'entrée en fonction des maîtres de conférences) les doctorants, post-doctorants et enseignants-chercheurs nouvellement recrutés suivaient une formation presque exclusivement axée sur la recherche, ce qui veut dire que leur expertise à l'égard des autres domaines de leur activité

professionnelle se développait par défaut sur leur lieu de travail, donc sur le tas. En France, cette pratique était pourtant en contradiction avec le décret du 23 avril 2009 qui spécifie clairement une double mission d'enseignement et de recherche ainsi qu'avec le référentiel des compétences pédagogiques universitaires (AMU, 12 juin 2014) et le référentiel métier de chercheur (CNRS, 2007). De fait, il n'est pas étonnant qu'aujourd'hui l'idée même de se former à l'enseignement et la nécessité de transformer sa pédagogie paraissent incongrues pour ceux qui se considèrent avant tout comme des spécialistes de leur discipline et ne sont pas forcément disposés à s'investir dans ce domaine. Des conflits de logique peuvent également apparaître entre les pressions de production scientifique au sein des laboratoires de recherche d'une part et la disponibilité requise pour se former à l'enseignement c'est-à-dire à la pédagogie et à la didactique. Il apparaît par ailleurs que les conceptions initiales des enseignants-chercheurs sur l'enseignement sont façonnées tant par leur culture disciplinaire et leurs valeurs personnelles que par les contraintes spécifiques de leur milieu professionnel (Demongeot-Lebel, 2016 ; Musselin, 2008). Dans les faits, alors que leurs deux missions ne jouissaient pas de la même reconnaissance jusqu'alors (Bertrand, 2014, Poteaux, 2012-2013) plusieurs dispositifs vont inverser cette tendance. C'est tout d'abord la création du Congé pour Projet pédagogique (2019)¹¹ puis la mise en place de la formation à la pédagogie au profit des Néo-Maîtres de conférences (2017)¹². Enfin, depuis 2020, le "CertifiENS"¹³ est officiellement reconnu comme un certificat de pédagogie universitaire. Il valorise la transformation durable des pratiques pédagogiques des enseignants du supérieur et les incite à adopter une posture de praticien réflexif (Bédard, 2014). Un constat peut donc être dressé : la prise de conscience que les universitaires n'étaient pas formés à la pédagogie en temps de massification conduit à des formations prescrites, pour des professionnels dont le terreau de la reconnaissance est celui de leurs recherches. Nous nous sommes confrontés à l'enjeu d'accompagner ce conflit de référence de la reconnaissance professionnelle entre enseignement et recherche.

2.3 La formation obligatoire des Néo-Maîtres de conférences

C'est dans ce contexte de réforme en effet que nous intégrons en 2018 l'équipe du CAP de l'Université Côte d'Azur et celle du DU « Enseigner et apprendre à l'Université » [EAU]. En 2020, nous devenons chercheuse associée à l'URE LINE (Unité de Recherche Innovation et Numérique pour l'Éducation) où nous travaillons dans l'axe 3 sur la pédagogie universitaire précisément sur cette formation. Que constatons-nous ?

Au cours de leur période de stage (première année d'exercice post-recrutement et avant leur titularisation) les Néo-Maîtres de conférences (Néo-Mcf) suivent une formation obligatoire qui donne lieu à une décharge de 32h de service et qui s'adosse au MOOC « Se former pour enseigner dans le supérieur » hébergé sur France Université numérique. Entre novembre et février, cinq thèmes sont déclinés tour à tour : rendre les étudiants actifs et les motiver, construire les activités d'enseignement et un alignement pédagogique, évaluer les

¹¹ (décret du 3 octobre 2019, arrêté du 20 septembre 2019)

¹² (décret du 9 mai 2017, arrêté du 8 février 2018)

¹³ le Service d'Accompagnement aux Pédagogies Innovantes et à l'Enseignement Numérique de Sorbonne Paris Cité (SAPIENS)

apprentissages, acquérir une connaissance de l'environnement de travail dans le supérieur et l'approche par compétences sans que les enjeux didactiques soient abordés. Cette formation vise « l'approfondissement des compétences pédagogiques nécessaires à l'exercice du métier » et ouvre aussi au droit à une formation complémentaire ou « continuée ».

L'Université Côte d'Azur a créé un Centre d'Accompagnement à la Pédagogie universitaire (CAP dans le reste du texte) et un Diplôme universitaire « Enseigner et apprendre à l'Université » (EAU) dans ce contexte de changement. C'est le cas dans la plupart des universités en France. Elle s'engage toutefois à doubler la décharge de 32h pendant deux ans pour permettre aux Néo-MCF de gérer les contraintes liées à la production scientifique et à l'entrée en fonction. Au-delà de la recommandation d'usage du numérique, des classes virtuelles ou inversées, de la simulation ou de systèmes de vote interactif (Lemaître, 2015) y sont abordées les démarches fondatrices de la pédagogie qui ne sont pas modifiées par les outils et qui doivent être étudiées pour elles-mêmes. En effet, la bascule d'une posture magistro-centrée vers une posture pédo-centrée (Demongeot-Lebrun, 2016) et l'adoption du paradigme de l'approche par compétences offrent l'occasion de mettre l'accent sur la construction des connaissances davantage que sur leur seule transmission. Les pédagogies actives ont « comme fondements théoriques, les apports du constructiviste d'inspiration piagétienne ou du socioconstructivisme d'inspiration vygotskienne » (Béchar, 2001, p. 275) et sont devenues une sorte de modèle dominant dont les principes guident l'innovation pédagogique aujourd'hui (Lemaître, 2015 ; Poumay, 2014). Cette formation (via un MOOC) qui est dispensée à un public « captif », soulève de nombreuses questions sur sa désirabilité sociale et l'adhésion des intéressés.

En quoi prépare-t-elle vraiment au métier de l'enseignement ? Tout au plus contribue-t-elle à des apports fondamentaux en ingénierie pédagogique. Aucune place n'est faite aux activités effectives qui caractérisent l'enseignement dans les situations de travail typiques qui le rendent complexe (incluant les problématiques des grands groupes en amphithéâtre par exemple). Cette cécité, explicable, mais regrettable, a différentes incidences. Par exemple, certaines variables organisatrices du travail dans l'environnement universitaire (équipement, semestrialisation des cours, etc.) ne sont pas interrogées alors qu'elles pondèrent la transformation des pratiques au-delà des seules représentations ou croyances initiales sur l'enseignement et l'apprentissage des étudiants. Les identifier serait un préalable à l'accompagnement au changement des pratiques. Enfin, placer les Néo-Mcf en autoformation est sans doute un choix économique à grande échelle, mais cela laisse entière la question des leviers de leur intégration à une nouvelle communauté de pratiques où le numérique, la pédagogie active et la FOAD¹⁴ y tiennent une place importante (devenue centrale comme réponse à la crise sanitaire).

Une illustration empirique :

Au sein de l'Université Côte d'Azur (UCA), nous menons depuis deux ans une expérimentation : il s'agit d'un SPOC communautaire sur la pédagogie dans l'enseignement supérieur. Les thématiques du MOOC hébergé par France Université numérique sont

¹⁴ Cette nouvelle est au cœur de l'actualité de la recherche en pédagogie universitaire au regard des nombreux ateliers et communications qui l'abordent lors des journées d'AIPU section France à Toulouse en novembre 2020 ; <https://aipufrance20.sciencesconf.org/>

reprises dans des ateliers de professionnalisation d'une demi-journée. Les Néo-Mcf y retrouvent des collègues plus chevronnés bénéficiant d'une décharge de 45h de service pour suivre le DU « Enseigner et Apprendre à l'Université » [EAU]. Ces ateliers se tiennent dans des espaces de formation emblématiques de l'innovation pédagogique au sein de plusieurs composantes. Ils s'accompagnent également d'intersessions en hybridation sur un *LMS* de type Moodle. L'association du MOOC et de ces ateliers enrichis par des apports en hybridation reprend le principe d'un SPOC communautaire¹⁵ (avec une journée d'accueil immersive et des sessions d'observation des pratiques incluant la possibilité d'une vidéo-observation). La conception de ce dispositif de formation à une double finalité : favoriser le développement professionnel continu des enseignants (Lameul, 2016 ; Demougeot-Lebel, 2016) et le faire au sein d'une communauté de pratiques (Lave & Wenger, 1991 ; Wenger et al, 2002 ; Wenger, 2005). S'y regroupent des enseignants-chercheurs d'âges, de disciplines et de niveaux d'expérience différents disposant parfois de préoccupations variées sur la pédagogie universitaire et l'usage du numérique. Dans cette recherche, nous interrogeons les leviers sociaux et culturels et pas seulement les médiations technologiques requises pour accompagner le changement des pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur (Ciavaldini-Cartaut, Timus & Yastrebova Otmanine, 2020 ; Frenay, Jorro & Poumay, 2011). Il s'agit d'examiner également la place particulière tenue par certains acteurs, relevant de métiers différents, qui collaborent à l'accompagnement, facilitent, conseillent pour s'approprier de nouveaux savoirs : chercheurs en sciences de l'éducation, formateurs, ingénieurs pédagogiques, conseillers pédagogiques jouent ainsi le rôle de « passeur en pédagogie universitaire » (Gaussel et al., 2017), non au sens de « faire passer quelque chose », mais de celui « de faire en sorte que quelque chose se passe ». Ces passeurs sont décrits comme des « ouvriers » de possibles dans une zone proximale d'évolution des pratiques reconnues et légitimées par le collectif et l'institution ; ils le sont aussi comme « garde-corps » du passage qui rend atteignable un état souhaité : autrement dit, ils sont des « agents d'un développement potentiel » de l'activité des Néo-Mcf. En contexte collaboratif, ils assument des relations plus horizontales que verticales avec ces derniers, en valorisant davantage les pratiques probantes que les bonnes pratiques. Ils placent les Néo-Mcf en situation de dépasser leurs conceptions initiales de l'enseignement et à transformer leur exercice du métier (Frenay et al., 2011; Pybourdin, 2010). Les premiers résultats de cette recherche en cours esquissent des perspectives pour un travail de doctorants à propos de ces nouveaux acteurs du conseil pédagogique dans l'écosystème universitaire.

Cette formation obligatoire des Néo-Mcf se présente donc à la fois comme une promesse pour eux d'être moins démunis sur le versant enseignement de leur poste et comme une épreuve puisque pour nombre d'entre elles/eux, c'est la découverte de la pédagogie universitaire.

¹⁵ SPOC (Small Private Online Courses)

3. Le travail à distance et la « continuité pédagogique » en contexte de crise sanitaire : une méta-épreuve pour les enseignants-chercheurs

L'épidémie actuelle et ses total-dé-re/confinements successifs ont pesé sur la réorganisation du travail des enseignants dans le supérieur. Nous listons ici quelques dimensions de cette méta-épreuve :

- Des modalités d'enseignement inhabituelles en lieu et place de la présence familière dans un lieu unique : des modalités tantôt à distance, tantôt bimodale (présentiel et distanciel simultanés pour des groupes de plus de 30 étudiants).
- Un dévoilement du rapport aux technologies : Ce travail se fait également en « télétravail » donc « à distance » des lieux habituels d'exercice du métier, de la hiérarchie et des collègues. Il est réalisé à domicile (avec ou sans pièce dédiée) souvent avec du matériel informatique personnel (smartphone, internet, PC, casque audio, imprimante de bureau, connexion internet, etc.). L'enseignement se déploie dans des conditions techniques hétérogènes (Rosanvallon, 2006).
- Le recours à des modalités d'usage des outils de gestion et de communication à distance était totalement nouveau (Teams, Zoom, Skype entreprises, etc.). Leur usage était parfois connu ou maîtrisé « sur le tas ».
- La redéfinition des tâches sous contrainte technique, les enseignants devant assurer leurs cours et leurs évaluations en les adaptant au distanciel (contrôle continu intégré, contrôle continu cumulatif, suspension des examens terminaux).
- La charge de travail des enseignants ne s'est pas réduite, puisque dans ce contexte d'ajustement, i) ils ont toutefois été invités à poursuivre leurs projets scientifiques et à maintenir leurs tâches administratives (réunions, tenues de jurys, etc.) ; ii) le recours croissant à des outils de gestion et de communication, s'il a permis un échange d'informations efficace avec les étudiants, a aussi été « porteur d'effets pervers, notamment de surcharge d'informations et d'interaction¹⁶ » au niveau du travail réel. Dans la mesure où la messagerie nous rend joignable pour un grand nombre d'interlocuteurs, permet de gérer une quantité importante de travail et de transmettre de nombreuses informations en un temps restreint, elle soutient la multiplication des tâches et de fait la charge mentale augmente.
- La remise en cause du cloisonnement vie professionnelle/vie privée s'est manifestée par des aménagements aléatoires de « bureau » d'une table du salon débarrassée au moment du repas (Fig.3). Difficile dans ces conditions de cloisonner les sphères de vie privée (gestion de l'école à la maison, vie familiale en confinement avec une ou plusieurs personnes malades, perte d'un proche, etc.) et professionnelle. Certains se livrent à un véritable « jeu de l'esprit » (Metzger & Cléach, 2004) pour reconstruire symboliquement les frontières entre ces deux sphères.

¹⁶ Ainsi, la création ou le suivi des réunions en ligne peut s'avérer chronophage tout comme la messagerie électronique qui facilite les échanges, mais peut aussi engendrer une surcharge d'activité (Assadi & Denis, 2003).

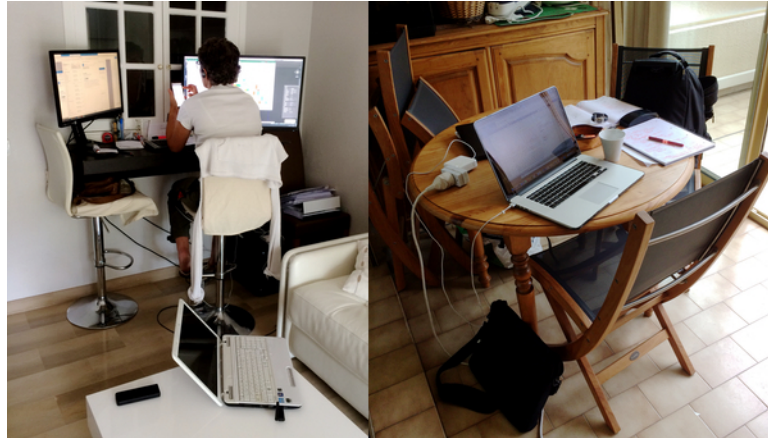


Fig.3 : Les espaces de travail à distance en période de confinement. Exemple personnel.

L'épreuve est donc tout autant publique que privée dans ce contexte où l'usage intensif du numérique, finalisé par la continuité du service rendu aux étudiants, coïncide avec la sollicitation intensive de l'espace, du temps, des relations privées. Cette compliance des enseignants-chercheurs explique probablement l'affirmation latente des présidences d'Université que *nous sommes prêts et nous savons faire* alors même que les compétences en pédagogie universitaire ne sont pas acquises par tous.

Le travail des enseignants du supérieur subit donc un changement organisationnel. Cette méta-épreuve est porteuse de conséquences pour la santé psychique. Les modes de communication professionnelle (synchrone, asynchrone), les modalités d'enseignement (totalement à distance, hybridation sur *LMS*, digitalisation des supports) entre différents groupes sociaux (enseignants-étudiants ; enseignants-chercheurs entre eux; enseignants-chercheurs et personnels des services administratifs ou de scolarité, etc.) sont sources d'épuisement professionnel.

« En tant que responsable de formation, la période de confinement et celle qui a suivi ont occasionné une incroyable surcharge de travail qui s'est étalée sur toute la période, sans week-end ni vacance, je suis épuisée mentalement et la préparation de la rentrée particulière qui va suivre ne contribue pas à mon bien-être ». (Source enquête menée par la cellule QVT au sein d'UCA)

Le rapport au travail est perçu comme une épreuve (isolement, volume des tâches, anxiété, perception limitée de la fiabilité des nouveaux registres d'action, etc.) mêlant surcharge de travail à une charge mentale délétère.

« L'encadrement des étudiants et de son équipe à distance demande beaucoup plus d'énergie et d'écoute qu'en présentiel. Faire 5 h de Zoom par jour est épuisant et malsain. Vivre loin de sa famille est source de difficulté en des périodes telles que le confinement. Cela concerne les étudiants et le personnel. Il est malaisé de se "déconnecter" quand on est seul. C'est un point qui mérite d'être posé. La maladie et/ou la perte de proches sont une source de grande difficulté, d'autant qu'il était impossible d'enterrer ses proches comme on aurait pu le souhaiter. Le travail de deuil est donc extrêmement compliqué. Cela impacte l'état de santé (émotionnel, mental et physique) ». (Source enquête menée par la cellule QVT au sein d'UCA)

En réduisant l'interactivité et la relation avec les étudiants, l'enseignement à distance met en question le métier (Clot, 2008), notamment pour les enseignants les plus en difficulté. L'expérience à distance suscite des craintes pour l'avenir et des résistances :

« J'espère que cette période particulière ne sera pas l'occasion pour l'université d'accélérer le développement des NTIC dans l'enseignement, car les recherches montrent qu'elles sont globalement négatives du point de vue de l'apprentissage, du développement cognitif et émotionnel ». (Source enquête menée par la cellule QVT au sein d'UCA)

« C'est chronophage, stressant et démoralisant. Cela demande un gros investissement personnel pour s'autoformer pour un résultat à peine convenable ». (Source enquête menée par la cellule QVT au sein d'UCA)

Au sein de l'Université Côte d'Azur, financée par l'EUR « Écosystèmes des sciences de la santé » et dans le cadre de nos activités scientifiques au sein du LAPCOS, en juin/juillet 2020 nous engageons l'étude « COVIpédago ». Au cours de cette période, nous intégrons aussi le COPIL Qualité de Vie qui, avec le Comité d'Hygiène de Sécurité et des Conditions de Travail (CHSCT) mènent au même moment une enquête auprès de l'ensemble des personnels de l'Université (N=3000) dont sont extraits les vignettes précédentes. L'échantillon final est composé à 58,5% de personnels BIATSS, 28,1% d'enseignants, de 8,5% de doctorants. Le vécu de cette période a été « difficile pour 42,20% » d'entre eux, voire « très difficile » pour 5,20% (Fig.4).

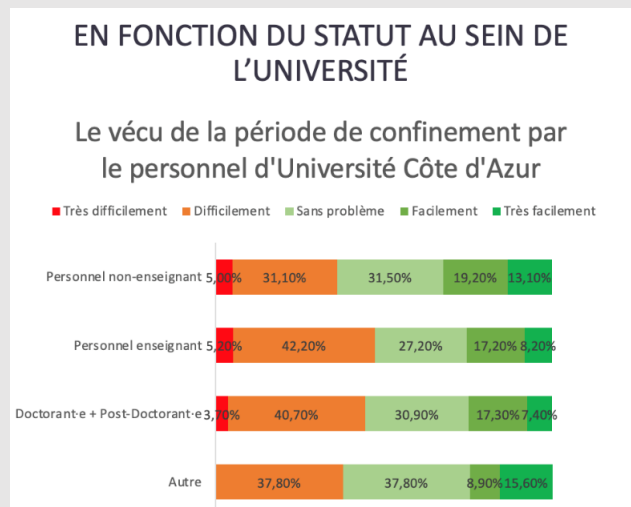


Fig.4 : Résultats de l'enquête « Vécu de la période de confinement par le personnel en fonction du statut au sein de l'Université » (source : cellule QVT d'UCA)

Les éléments de contexte rapportés dans cette première partie précisent les problèmes posés de formation continue à l'accompagnement des enseignants du secondaire et du supérieur dans leur rapport au travail. Les résultats mentionnés, issus de nos travaux, soulignent l'importance du rapport au travail antécédent des enseignants en lien aux mutations à opérer dans les pratiques, mais également en regard de la pénibilité due à l'intensification et à la mobilisation subjective que ces mutations exigent. On le lira, investiguer la question du développement de l'activité des sujets en contexte de crise est une orientation donnée à notre projet de recherche susceptible de recueillir l'intérêt de doctorants.

2^{de} partie. L'apprentissage du métier en alternance et le développement de l'activité professionnelle enseignante

« Un jardin à la française »

Cette seconde partie expose les avancées issues de notre thèse de doctorat¹⁷ et de ses suites. Cette partie est composée de trois chapitres.

Le premier chapitre présente notre paradigme de référence : les théories de l'activité. Il y a dix ans l'application de l'approche historico-culturaliste en psychologie de l'éducation était largement établie (Schneuwly, 1987). En revanche une « entrée activité » de la formation des enseignants adossée aux postulats des théories de l'activité était alors (Bertone, Méard, Euzet, Ria, & Durand, 2003; Méard, 2009; Moussay, 2009; Moussay, Etienne, & Méard, 2009) et demeure encore moins connues en France (Moussay et al., 2018-Annexe 12). Les travaux scientifiques reprenant les postulats issus « du cours d'action » en anthropologie cognitive en revanche ont toujours été plus nombreux et font davantage école (Durand, 2008; Perrin, 2011; Ria, 2006; Theureau, 1992). Nous revenons sur notre démarche d'intervention-recherche, en explicitons les visées épistémiques et d'utilité sociale (Schwartz, 1997) et détaillons notre outillage méthodologique. Cette démarche s'efforce de dépasser l'opposition entre recherche fondamentale et recherche appliquée, voire entre la recherche et l'action ou la formation dans le champ de l'éducation (Albero & Guérin, 2014; Durand & Yvon, 2012). Nous rappelons en quoi cette démarche est aussi significative « d'un parti pris expérimental particulier selon lequel il faut provoquer le développement pour pouvoir l'étudier » (Clot, 2008, p. 169). Enfin, cette démarche s'inscrit en débat avec une « troisième voie » proposée en clinique de l'activité et avec d'autres travaux reprenant ce principe épistémologique dans le contexte scolaire (Moussay, Escalié, & Chaliès, 2019).

Dans le second chapitre, nous faisons la synthèse de nos recherches sur l'accompagnement professionnel des enseignants novices dans le second degré au cours de leur entrée dans le métier. Les réformes successives de la formation professionnelle initiale évoquées précédemment peinent à préparer les enseignants au travail réel. Dans ce contexte, nos recherches portent sur des aménagements faits aux dispositifs traditionnels d'accompagnement professionnel à l'entrée dans le métier. Ils s'inscrivent dans une perspective « orientée activité » afin que les modalités de tutorat et de supervision de stage soient plus professionnalisantes et participent davantage au développement de l'activité des enseignants novices en situation de travail avec leurs élèves.

¹⁷ et les publications qui y ont fait suite notamment dans des revues internationales (Q1 avec H index) : *Teacher and Teaching Education*, *European Journal of Teacher Education*, *Mentoring & Tutoring partnership in learning*.

Le troisième chapitre se focalise sur des études menées après notre thèse de doctorat. Notre intérêt se porte sur les interactions de formation et l'usage de médiations complémentaires aux traces vidéo de l'activité pour co-construire le conseil pédagogique. Nous travaillons alors sur l'activité conjointe et l'intersubjectivité médiatisée et des boucles itératives entre notre projet de recherche et ses enjeux praxéologiques aboutissent à la conception de dispositifs de vidéoformation dans une perspective développementale.

Chapitre 1 : Les théories de l'activité comme paradigme de référence

Nos travaux s'inscrivent dans un paradigme (Dosse, 1995; Kuhn, 1983), c'est-à-dire une manière de penser, de voir le monde et d'étudier les phénomènes physiques, humains et sociaux : il s'agit des théories de l'activité (Activity Theory ; Cultural Historical Activity Theory ou C.H.A.T). Nous détaillons dans ce chapitre les contributions respectives de la première et de la seconde génération des théories de l'activité au prolongement de l'édifice théorique vygotkien. Celui-ci ne portait que sur le rapport entre apprentissage et développement de l'activité dans des contextes scolaires. La première et seconde génération éclairent ce rapport, mais cette fois-ci en milieu de travail où est mobilisée une activité productive et où se pose la question de la continuité des pratiques. Notre chemin de recherche nous conduit à tirer parti de ces contributions sans opposer la valeur des contextes ou des situations (formels, non formels, informels) (Billet, 2002).

1.1 Une approche historico-culturaliste de l'apprentissage et du développement de l'activité : de Vygotsky à Léontiev

Le paradigme de l'activité humaine s'inscrit initialement dans «la troisième voie épistémologique » (Davydov & Radzikhovskii, 1985; Riviere, 1990a) de la métathéorie psychologique de Vygotsky (Vygotski, 1927/1999). Elle s'efforce de concilier une conception dialectique des rapports entre l'humain et le monde (psychique | matériel ; corps | esprit ; interne | externe ; biographie | histoire, etc.) et du fonctionnement inter-psychologique et intra-psychologique (individuel | collectif ; sujet | objet, etc.) (W-M Roth & Lee, 2007). Cette métathéorie psychologique de l'activité met en relation les phénomènes proprement psychiques avec les phénomènes d'ordre comportemental dans une approche alternative au dualisme cartésien (Berducci, 2004; Robbins, 2003; Stetsenko, 2005).

L'une des revendications fondamentales de Vygotsky en théorisant la relation dans l'activité entre la pensée et l'action humaine était d'en montrer la relation médiée par des signes et des outils culturels ou des artefacts (Fig.5). Dans cette perspective, Vygotsky différencie les instruments psychologiques des instruments techniques. Les premiers sont dirigés vers une transformation des sujets tandis que les seconds sont dirigés vers une transformation des objets de l'activité :

« L'instrument psychologique se différencie fondamentalement de l'instrument technique par la direction de son action. Le premier s'adresse au psychisme et au comportement, tant dit que le second, tout en constituant aussi un élément

intermédiaire entre l'activité de l'homme et l'objet externe, est destiné à obtenir tel ou tel changement dans l'objet même (...) et restructure toute la constitution des opérations de travail » (Vygotsky, 1930/1985, p. 43).

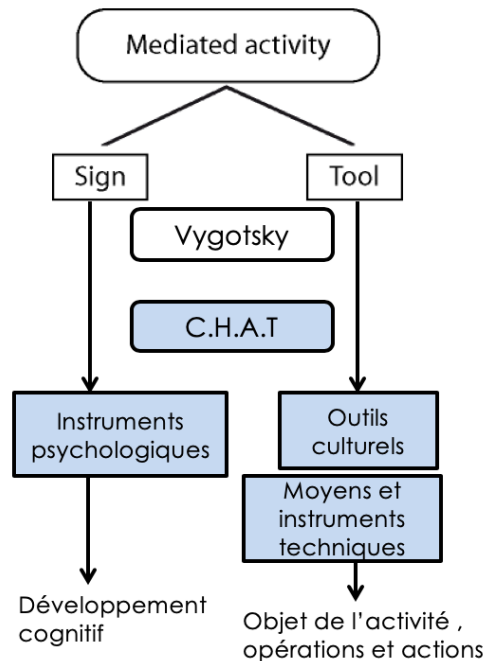


Fig.5 : Place des instruments psychologiques et outils culturels dans la théorie historico-culturelle de l'activité (C.H.A.T)

L'une des conséquences de ce postulat est qu'en s'appropriant l'usage d'outils culturels, l'être humain peut favoriser son propre développement cognitif à partir de l'environnement extérieur. Vygotsky s'est focalisé en effet sur la relation dialectique « des rapports entre le fonctionnement et le développement de l'activité individuelle et le contexte des pratiques socioculturelles médiatisées dans lesquels ils s'inscrivent » (Van Huizen, Van Oers, & Wubbels, 2005, p. 271). Ceci concède à l'activité le statut de moyen méthodologique pour étudier le lien de la conscience avec le monde externe et les liens entre apprentissage et développement. En revanche, pour Léontiev, l'activité est à la fois un objet d'étude et le moyen méthodologique permettant de spécifier le comportement humain dans son rapport à un milieu social et institutionnel où les processus psychologiques se produisent. Ce présupposé l'oppose à Vygotsky en ce qui concerne le processus de conscience et le rôle du signe langagier comme moyen de pensée réflexive. Toutefois, nous suivons volontiers Lucien Sève lorsque celui-ci note que « l'approche dialectique du développement » chez ces deux auteurs est fondée sur le principe selon lequel c'est l'unité des contraires et leur interpénétration qui est une force motrice.

Dans la même logique que celle qui a prévalu à notre thèse de doctorat, nous ne défendons pas « le mythe de l'unité épistémologique de l'école historico-culturelle » (Friedrich, 1997). Les prolongements d'une psychologie historico-culturelle dans les théories de l'activité sont décrits comme « deux étapes historiques et théoriques du développement d'une psychologie marxiste » définie comme une science générale du comportement humain (Veresov, 2005, p. 40). Le vygotkisme est un chantier ouvert. Léontiev l'a fait sien partiellement, car les idées avancées par l'auteur à son époque ne constituaient pas un système psychologique

achevé. Elles exprimaient plus l'approche du problème que la solution. Léontiev avait en effet remarqué un certain nombre de lacunes dans le système des idées de Vygotsky et ses efforts furent de les combler au plan théorique et expérimental. Certes, il reste en deçà de Vygotsky sur le problème de la signification. Il la considère comme neutre, dévitalisée, une sorte de cristallisation sédimentée du patrimoine de l'espèce, qu'il incombe à chacun de se réapproprier par une activité adéquate dans la médiation de ses rapports avec d'autres hommes. Mais tous deux s'accordent pourtant à considérer que les investissements vitaux ou la mobilisation subjective participent à des contradictions motrices qui contribuent à la dynamique transformatrice de l'activité ouvrant la voie à son développement.

1.2 Contribution de la première génération des théories de l'activité à la compréhension de la transformation de l'activité productive (Activity Theory)

Ce sont donc les travaux de Léontiev, ceux de Rubinstein et de certains collaborateurs de l'école de Kharkov (Zaporozhets, Bozhovich, Galperine, Asnin, (P.) Zinchenko, Lukov, Khomenko, Kontsevaya, Rozenblyum) (cités par Yasnitsky & Ferrari, 2008) qui ont contribué, après la Seconde Guerre mondiale, aux fondements des théories de l'activité dans la perspective de la *Première Thèse sur Feuerbach* de Marx (1845) (Veresov, 2005; Zinchenko, 1985). Selon Léontiev, l'activité humaine est considérée comme un tout dynamique qui intègre des composantes psychologiques (ou cognitives) émotionnelles, mais également des éléments observables par l'intermédiaire d'actions et de productions matérielles qui s'inscrivent dans un contexte social et culturel. L'action est située dans le sens où elle est déterminée par le contexte, l'environnement, les artefacts, l'organisation du travail.

Léontiev précise le concept d'activité en ces termes (1981b, p. 9):

« It is our position that the proper way for psychology (...) is to introduce the category of object-type activity (gegenständliche Tätigkeit) (...). We are speaking here about activity, not about behaviour or the processes of nervous physiology ».

Pour l'auteur, la psychologie doit se porter aussi sur les activités concrètes qui prennent place dans une situation pouvant être collective, c'est-à-dire réalisée conjointement avec d'autres. Dans cette perspective, l'activité psychique est consubstantielle à « l'activité matérielle » ou « d'objectivation » (Friedrich, 1997, p. 26) et la structure de la conscience est déterminée par la structure de l'activité humaine « créée par les conditions sociales et les rapports humains qui en découlent » (Léontiev, 1972/1981, p. 91). L'auteur annule ainsi la différence fondamentale entre activité externe et interne au profit du couple formé par « l'activité orientée objet ». Dans cette perspective, « le schème activité, action, opération » (Fig.6) devient l'élément principal de l'étude du comportement humain. Il peut être considéré comme « la pierre angulaire des formes actuelles des théories de l'activité » (W-M Roth & Lee, 2007, p. 189). L'activité humaine est considérée comme un système, une structure hiérarchique dynamique à trois niveaux.

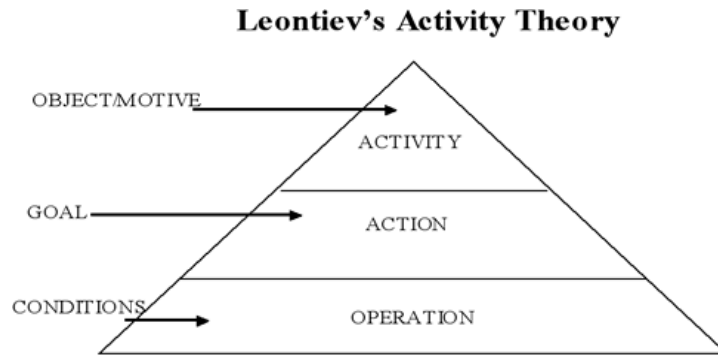


Fig.6 : L'organisation fonctionnelle de l'activité (d'après Léontiev, 1972/1981)

1. Le niveau supérieur de l'activité (dite intentionnelle) est orienté vers un ou des motifs (d'agir) liés à la nécessité de satisfaire un besoin matériel ou idéal. Ce niveau est central dans l'analyse pour comprendre pourquoi le sujet s'ajuste ou « s'arrange » tant avec les contraintes qui pèsent sur lui qu'avec les opportunités qui peuvent s'offrir à lui. Dans la psychologie soviétique, l'objet de l'activité en fabrique le sens (Kaptelinin, 2005) qui met en rapport les motifs internes (ou préoccupations) et les buts externes de l'action.
2. Le niveau intermédiaire est celui de l'action dirigée vers un but. Il est subordonné au niveau supérieur. Les actions ont un double aspect lié à la fois à ce qu'elles visent à faire (but) et à la manière de le faire (le comment faire au niveau des opérations). Le but poursuivi qui est associé à chaque action peut être modifié en fonction de l'appréciation que le sujet fait de l'adéquation des résultats obtenus par rapport à son activité et à son intention première.
3. Le niveau élémentaire est celui des opérations qui est structuré par des conditions pratiques de réalisation de l'action. Quand l'action devient opération, celle-ci est constituée de routines souvent automatisées et nécessaires à sa réalisation pratique (moyens, modalités).

Comme le précise Monique Linard (2001, p. 215):

« Le schéma est sommaire, mais riche par ses effets de système. Chaque niveau sert de contexte au niveau inférieur et de condition au niveau supérieur et dépend pour son bon fonctionnement de l'équilibre de l'ensemble ».

Au plan méthodologique, la macrostructure de l'activité, c'est-à-dire son organisation fonctionnelle, est un instrument d'analyse de sa régulation ou de sa transformation possible ou impossible. Toutefois, dans les études que nous menons, la transformation de l'activité est également celle du sujet de l'activité dont le point de vue est requis pour comprendre et accéder à la part non observable de ce processus. Nous apparaît ici l'intérêt d'associer les présupposés théoriques issus de l'approche historico-culturaliste de Vygotsky prolongés par Yves Clot dans une clinique de l'activité et les avancées complémentaires faites par Léontiev (Fig.7).

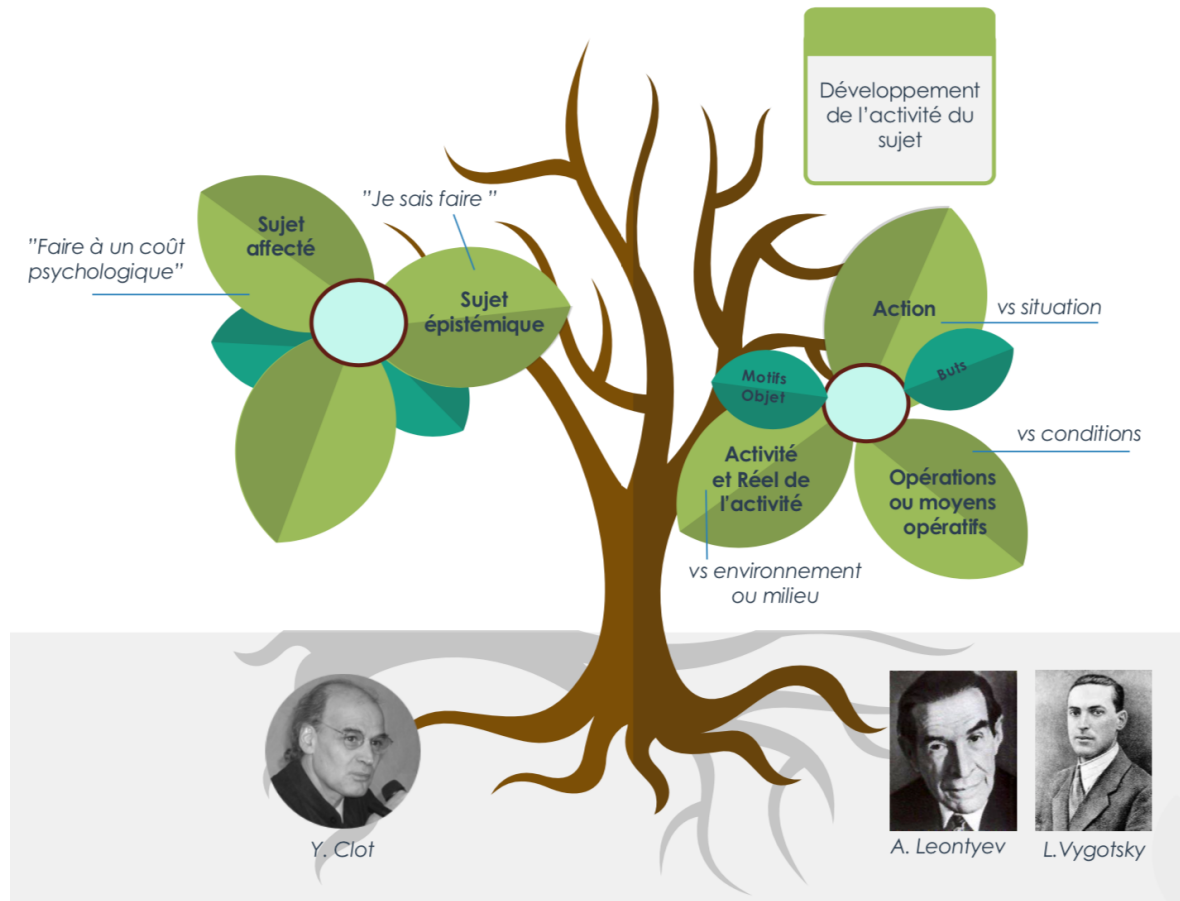


Fig.7 : Le développement de l'activité du sujet à cette période de notre cheminement scientifique

1.3 L'intervention-recherche au cœur de notre paradigme de référence

Les études que nous menons reposent sur une analyse avec les professionnels de questions vives et de problèmes rencontrés dans l'exercice de leur métier en lien avec l'évolution de leur travail. La recherche des voix de dépassement de ces problèmes caractérise le volet praxéologique de nos études. Ce volet est dans le prolongement de celui d'autres chercheurs en ergonomie cognitive (Guérin, 2011) en anthropologie cognitive (Gal-Petitfaux, 2011) et dans une perspective d'anthropologie culturaliste (Bertone, 2011; Bertone & Chaliès, 2015; Chaliès, 2012). Il ne s'agit pas d'intervention dans une perspective ergonomique ou clinique de l'activité même si dans notre champ il est plus commun de parler de recherche-intervention qui se caractérise par « une double perspective épistémique (travail sur) et transformative (travail avec) » des pratiques (Mérini & Ponté, 2008, p. 93). Mais nous ne travaillons pas sur les pratiques (enseignantes) : nous « transformons pour comprendre » l'activité mobilisée par faire le travail d'enseignement ou de formation.

Ainsi, quand nous défendons une intervention-recherche dans le cadre de la formation au métier d'enseignant, nous aspirons à une alternative au modèle classique d'élaboration de ressources dans lequel les savoirs, les techniques et les outils sont conçus « à distance » des situations réelles de travail de ceux qui vont les utiliser. En ergonomie du travail enseignant (Félix & Saujat, 2015) et en sciences et techniques des activités physiques et sportives dans

la perspective théorique du cours d'action, divers auteurs (Durand, 2008; Leblanc, 2017; Leblanc et al., 2008; Ria, 2006) ont montré que cette démarche ouvrait une voie originale tantôt au sein des établissements scolaires, dans la conception de curriculums de formation ou de dispositifs de formation des enseignants.

L'intervention-recherche que nous menons comporte trois étapes.

La première consiste à analyser la demande qui nous est faite (Rectorat ou une composante de l'Université, une association d'insertion sociale comme le PLIE de Cannes-Pays de Leirens, etc.). Puis il s'agit de réduire l'écart entre les significations et interprétations produites par le chercheur, d'une part, et celles produites par les futurs participants d'autre part. À cette fin, il est nécessaire de fréquenter *a minima* leur milieu de travail pour se rapprocher des communautés de pratiques et de leur culture professionnelle lors d'une phase d'observation préalable à l'élaboration d'un diagnostic sur les faits, les problèmes ou les questions vives issues du terrain. Comme le souligne Serge Leblanc, la durée de cette observation/immersion sur le terrain dépend du niveau d'expertise que possède le chercheur à propos du métier et du domaine professionnel concerné. Lorsqu'il est expérimenté dans le domaine, « une prise de conscience des obstacles que peut constituer cette trop grande familiarité avec le terrain doit l'amener à toujours cultiver une forme d'étonnement » voire de remise en question (2017, p. 4).

La seconde étape consiste à « passer du problème professionnel à sa problématisation » (Mérini & Ponté, 2008, p. 17) afin d'envisager l'objet et les finalités de l'intervention, les échéances, la démarche de restitution des données collectées, etc. Aboutir à des accords perçus comme acceptables pour chacune des parties est alors le préalable à une contractualisation (modalités de participation, durée - calendrier). Elle est adossée à un cadre éthique d'une part et à la formalisation de la définition minimale d'un ou de plusieurs « objets d'étude interfaciels » de l'activité (Saury, 2012, p. 116) d'autre part. Dans un premier temps, la priorité de la démarche du chercheur est la dimension praxéologique liée à l'action.

Dans la troisième étape, après l'intervention, ces « objets d'étude interfaciels » doivent permettre le recouvrement des préoccupations entre chercheur et participants qui sont susceptibles d'évoluer au cours de l'intervention. Le chercheur aspire néanmoins à « un compromis acceptable entre la rigueur attendue par la communauté scientifique et la pertinence attendue par la communauté professionnelle » (Leblanc, 2017, p. 12). Ainsi, la visée transformative est distanciée de la phase de recherche. Comme le soulignent Marc Durand et Frédéric Yvon (2012, p. 14), « les savoirs scientifiques devenus instruments de la transformation des pratiques sociales sortent retouchés de cette fréquentation » avec le terrain et les participants. Les groupes ou collectifs élargis qui intègrent la recherche et avec lesquels nous travaillons ne constituent pas un échantillon représentatif de la population : c'est la singularité des études de cas qui est retenue dans la communication des connaissances auprès de la communauté scientifique (Yin, 1994). Nous basculons du côté du sens, du vécu et des « catégories indigènes » qui peuvent enrichir celles du chercheur dans une perspective *bottom-up* (Veyrunes, Bertone, & Durand, 2003). Par ailleurs, comme les actions du chercheur font partie intégrante du processus qu'il initie, celles-ci doivent également être soumises à son analyse critique *a posteriori*. Ainsi, lorsque le temps de la

recherche succède à celui de l'intervention, il faut opérer une mise à distance à la fois de la posture « du chercheur intervenant », du « chercheur-formateur » et du « chercheur enseignant ». Si les appartenances actuelles ou antérieures du chercheur au domaine professionnel étudié sont une ressource, elles constituent parfois un obstacle possible à sa distanciation vis-à-vis de ses hypothèses initiales et du traitement des données collectées.

Focus méthodologique

Les entretiens en situation d'autoconfrontation vidéo simple : données sur le réel de l'activité à la première personne

Vygotski opère une critique du "dogme de l'expérience immédiate" (1927/1999, p. 162) et considère que l'expérience vécue du sujet n'est pas accessible directement. Elle ne l'est qu'à partir du moment où il est offert au sujet la possibilité de vivre une expérience d'explicitation de son activité productive ou matérielle afin que s'opère le processus de conscience considéré comme « la traduction d'une activité en une autre activité, liaison entre activités » (Clot, 2003, p. 12). L'action et l'expérience vécues sont des moyens pour l'activité psychique du sujet.

Pour étudier le développement de l'activité, il faut le « mettre en mouvement », soit « transformer pour comprendre ». Autrement dit, il s'agit d'utiliser une méthode indirecte fondée sur la confrontation du sujet aux traces de son activité en situation de travail et/ou de formation (Clot, Faïta, Fernandez, & Scheller, 2000; Diallo & Clot, 2003). Au plan épistémique, il s'agit d'expliquer comment s'organise la transformation de l'action en organisant une transformation réglée de l'action.

Le cadre méthodologique de l'autoconfrontation vidéo donne lieu à une activité dialogique produite par des professionnels à propos des traces de leur activité observable en situation de travail (d'éducation, d'enseignement, de formation). Les questions posées par le chercheur visent à documenter l'histoire du développement actuel, potentiel ou empêché au travers des tensions dialectiques entre les fonctions de régulation de l'activité.

Préparation et conduite de l'entretien en situation d'autoconfrontation vidéo simple

Comme le précisent Faïta et Viera (2003) « Un document vidéo « brut » représentant l'activité d'un sujet ne peut, comme tel, servir de support à l'autoconfrontation. Outre sa durée, généralement excessive, il y a de grandes chances qu'il offre aux regards des protagonistes l'enchevêtrement des détails et problèmes du travail réel dont la profusion n'est pas en soi fructueuse (...) Un défaut de clarté dans le choix des séquences d'activité initiale l'engagera (le chercheur) sur une voie peu fertile en enrichissements réciproques ».

A: Partir de l'observation de la situation de travail qui fait l'objet d'un enregistrement vidéo ;

B: Segmenter *a posteriori* la séquence vidéo en phases et en évènements remarquables ;

C: Sélectionner le ou les évènements remarquables sur lesquels revenir pour accéder à leur compréhension et pour permettre une nouvelle analyse par le sujet de son expérience vécue ;

D : L'entretien est ensuite orienté par ce qui est signifiant pour le sujet. Cela nécessite de le laisser intervenir sur le défilement de l'enregistrement et à s'autoriser à revenir sur des moments nécessitant des éclaircissements. Pour le chercheur, il s'agit d'orienter le questionnement tout en restant neutre. Lors de cet enregistrement, le chercheur adopte une

position dans le champ de l'image filmée. Le sujet est filmé de profil. Les traces de son activité sont visibles sur un écran de télévision ou celui d'un ordinateur portable (Fig.8).



Fig.8 : Agencement spatial et technique des entretiens en autoconfrontation vidéo simple

Catégorisation et analyse des entretiens en autoconfrontation vidéo à l'aide de la macrostructure de l'activité

L'analyse des unités de verbalisation est envisagée à partir de la macrostructure de l'activité utilisée pour rendre compte de sa régulation fonctionnelle (transformation des trois fonctions qui la composent) chez l'enseignant novice ou le formateur.

- 1) La fonction d'incitation se rapporte aux motifs d'agir et au sens qui sont accordés à l'engagement dans l'échange de formation ou dans la situation d'enseignement « *Au moment où il te dit cela, as-tu envie de réagir ?* » ; « *Qu'est-ce qui te pousse à lui dire cela ?* » ; « *Il n'y a pas de relance là, est-ce que tu le prends comme une prescription ?* » ; « *Quand tu dis, j'ai pris conscience de ça, tu as réorganisé des choses par rapport à la dernière fois ?* »
- 2) La fonction d'orientation est liée aux buts et aux actions réalisées, susceptibles de l'être, ou impossibles à faire au regard des finalités poursuivies « *Pour résoudre ce problème de sécurité en escalade qu'avez-vous envisagé de faire avec ton TU ?* » ; « *Est-ce que cet élément-là ça t'a permis d'agir autrement auprès des élèves ?* » ; « *Pour prolonger sa réponse, tu ne lui demandes pas de se justifier là ?* » ; « *Tu as essayé de mettre en place des petites choses ?* » ; « *Les consignes pour le travail à la maison ça reste un chantier en cours ?* » ;
- 3) La fonction de réalisation est inhérente aux moyens techniques ou aux modalités opératoires des actions :
« *Comment t'y es-tu pris pour faire cela ?* », « *Comment lui proposer d'expliquer les choses autrement et attirer son attention là-dessus ?* ».

La partie supérieure du Tableau 1 correspond à l'unité de verbalisation extraite du corpus et retranscrite *a verbatim*. Figure également dans cette partie l'indication du « *thème* » et de « *l'objet* » de l'unité. La partie inférieure est consacrée à la catégorisation à partir de la fonction d'incitation (mobiles ou motifs par rapport à l'objet de l'activité), de la fonction d'orientation (actions et buts) et de la fonction de réalisation de l'activité (moyens et opérations). L'analyse, ligne par ligne, consiste à repérer les éléments de verbalisation qui se rapportent à chacune de ces fonctions à l'aide d'embrayeurs langagiers [pourquoi/parce

que ; pour ; quoi (faire ou ne pas faire) ; comment]. Chaque élément de verbalisation est reporté dans les cellules du tableau permettant de renseigner la fonction de régulation de l'activité à laquelle il est associé en vue d'engager l'analyse de l'extrait verbatim.

Tableau 1 : Exemple d'analyse d'un extrait verbatim d'entretien en situation d'autoconfrontation vidéo simple à l'aide la macrostructure de l'activité

| | | | |
|--|--|------------|-------------------------------|
| DAE1 | Thème : Modalités de réalisation de l'entretien | | |
| N° Unité : U1 | Objet : Le rôle du formateur universitaire | | |
| Ligne 1 à 16 | | | |
| <p>FU : Juste un préalable : un mot sur mon rôle, ma place ici, hein. Je ne suis pas là pour faire tuteur bis. Je ne suis pas là pour faire une visite comme pourrait la faire XAV [le TU]. D'abord, ce serait prétentieux de ma part parce qu'il faut un certain nombre de compétences tout à fait spécifiques [au tutorat] et d'autre part parce que je pense qu'on peut se caler de manière assez complémentaire. Alors moi, je vais être plutôt sur des éléments qui vont te permettre de te mettre aux manettes de ta propre demande de formation, quels chantiers on peut ouvrir ensemble, qu'est-ce qui paraît remarquable dans la séance, qu'est-ce qui chez toi t'organise pendant que tu fais cours ? Tu vois, ce sont des questions de ce type-là et je ne veux absolument pas (...) enfin je ne me priverai tout de même pas de faire un certain nombre de remarques concrètes. Mais, je ne vais pas approfondir la question des aménagements qu'on pourrait faire, tu vois ? Je ne vais pas entrer dans la compétence professionnelle qui n'est pas mienne et pour laquelle je n'ai pas (...) Là, il faut respecter les espaces d'où le fait que l'on soit deux et à cet égard, je pense que vraiment il ne faut pas se priver. Tu intervies quand tu veux [s'adresse au TU] ! On fait les choses comme (...)</p> <p>TU : Pas de soucis !</p> <p>FU : (...) informel quoi, on ne va pas prendre la parole comme (...)</p> | | | |
| Mobile/Motifs (<i>pourquoi, parce que</i>) | <p>il faut un certain nombre de compétences tout à fait spécifiques (au tutorat)</p> <p>on peut se caler de manière assez complémentaire</p> <p>je ne vais pas entrer dans la compétence professionnelle qui n'est pas mienne</p> <p>il faut respecter les espaces</p> | SENS | Fonction d'incitation |
| Buts principaux et secondaires des actions (<i>pour</i>) | te permettent de te mettre aux manettes de ta propre demande de formation | | |
| Actions (prescrites ou prosrites) (<i>quoi</i>) | <p>[ne pas faire] tuteur bis</p> <p>[ne pas faire] une visite comme XAV (le TU)</p> <p>ouvrir ensemble [des] chantiers</p> | EFFICIENCE | Fonction d'orientation |

| | | | |
|--|---|--|--------------------------------|
| | [ne pas se priver] de faire un certain nombre de remarques concrètes [ne pas approfondir] les aménagements qu'on pourrait faire | | |
| Moyens | [être] deux | | |
| Modalités opérations (<i>comment</i>) | [en posant] des questions de ce type-là (...) qu'est-ce qui chez toi t'organise pendant que tu fais cours (...) [en étant] sur des éléments (...) remarquables dans la séance [en intervenant] quand [on] veut (s'adresse au TU) [en faisant] les choses [de manière] informelle | | Fonction de réalisation |

Chapitre 2 : Application du paradigme aux dispositifs d'accompagnement professionnel des enseignants novices

Notre thèse de doctorat montre que le développement de l'activité des enseignants novices fonde l'efficacité de l'accompagnement professionnel dans une « histoire de formation ». Cette histoire dépasse la seule situation d'entretien de conseil pédagogique dans la mesure où le guidage du processus de « maturation des connaissances existantes et à venir » s'inscrit dans la durée. Ce développement s'opère grâce à un suivi circonstancié des apports de formation par le tuteur de terrain dans un rapport renouvelé aux situations de travail.

2.1 Former les enseignants novices c'est provoquer le développement de l'activité.

Au niveau de la conception de l'alternance et des dispositifs d'apprentissage du métier, entre la formation en centre universitaire et les terrains de stage en établissement scolaire, les formateurs doivent accompagner les premiers suivis des conseils pédagogiques qui ont été adressés aux enseignants novices dans leurs situations de travail en classe. Cet accompagnement dans le contexte du travail réel vise à permettre à l'enseignant novice d'atteindre les résultats attendus par l'institution (sujet capable, épistémique et responsable), mais aussi de transformer son activité par un gain situé d'efficacité et d'efficience. La formation « orientée activité » consiste en quelque sorte à mettre en place les conditions nécessaires pour concrétiser ce processus.

La conception de l'alternance au sein de notre démarche de recherche s'appuie sur un constat initial: la formation réflexive sur le travail d'enseignement n'est pas toujours une ressource suffisante pour permettre aux enseignants novices d'agir autrement et plus efficacement au travail. Nous avons évoqué et documenté à ce propos une étanchéité relative qui est régulièrement constatée entre le développement des capacités réflexives et d'analyse chez les enseignants novices en situation de formation, d'une part, et la stagnation de leurs possibilités de réalisation d'actions (conformes aux avancées de la formation) en situation de travail en classe, d'autre part (Chaliès, Cartaut, Escalié, & Durand, 2009-Annexe 6). Cela ne signifie pas en revanche que nous contestons la contribution des dialogues de formation et des autoconfrontations vidéo simples ou croisées à un nouveau statut conféré à l'expérience vécue des novices au travail. Toutefois, le développement du pouvoir de l'action (Clot, 2008) en situation de travail dépend de la nature de l'aménagement de celle-ci.

Parmi les conceptions possibles de l'acte de former ou d'enseigner, nous retenons celle issue du rapprochement entre une psychologie historico-culturaliste (Vygotski, 1927/1999) et une théorie de l'activité (Léontiev, 1972/1981) : former consiste avant tout à provoquer le développement humain. Ce développement résulte de « (...) la transformation produite dans l'individu par la construction de nouvelles formes d'activité du fait de l'utilisation par ce même individu de productions culturelles mises à sa disposition... » (Brossard, 2012, pp. 98-99). Langage, discours, récit, ainsi que les produits des pratiques mettant en œuvre ces instruments psychologiques et techniques, mais aussi incluant les potentiels d'activités qui s'y rattachent, relèvent de cette catégorie des « outils ou productions culturelles ».

Former autrui présuppose de rendre lisibles et interprétables donc admissibles par l'autre, les actes qu'on lui destine pour que la transformation de son activité se face au moyen de la confrontation entre ce qu'il perçoit (expl-1 : dans le cas des enseignants novices il s'agira des inférences prises sur la classe et de la signification accordée aux problèmes de gestion du groupe ; expl-2 : sa compréhension des consignes données par le formateur pour lui apprendre à réaliser une tâche de résolution de problème) et ce qu'il fait vraiment et est adressé aux mêmes objets (expl-1 : les traces de son activité observable [langage et action] de gestion des retards d'élèves en début de cours ; expl-2 : ce qu'il interprète de la tâche prescrite, comment celui-ci redéfinit cette tâche et résout le problème donné par le formateur au sens de la tâche redéfinie selon Leplat (1997).

Si l'on souscrit à un tel postulat, le sens attaché à l'activité de former autrui résulte pour l'essentiel de la confrontation, dans un rapport dialogique, des activités réciproquement dirigées en même temps sur l'objet reconnu commun (dans notre premier exemple il s'agit de la gestion des élèves retardataires en situation de classe, et dans notre second exemple il s'agit de l'apprentissage d'une tâche de résolution de problème). À cela s'ajoute la considération faite à la transmission (de savoirs, de gestes, de méthodes, de règles propres au métier d'enseignant) au-delà d'une vision simpliste d'échange d'informations entre un émetteur à un récepteur. Il s'agit davantage de permettre à l'autre de vivre une expérience d'apprentissage du métier au cours de laquelle des « produits culturels » font l'objet d'une externalisation de la part du formateur (fonction interpsychique), puis d'une appropriation-intériorisation (fonction intrapsychique) de la part du formé et d'une nouvelle externalisation

au sein du groupe social (fonction interpsychique). Le processus d'appropriation-intériorisation n'est possible qu'en situation de « crise » de l'activité du sujet suscitée par les contradictions dynamiques entre le sens et la signification (Ciavaldini-Cartaut, 2009; A. A. Léontiev, 2006; Moussay, 2009) en lien avec l'analyse conjointe des problèmes rencontrés en situation de travail et qui est complétée par des conseils ciblés pour permettre de les dépasser. Ce groupe social doit par la suite être capable de porter un jugement sur les connaissances acquises et/ou les compétences mises en œuvre en situation et qui rendent compte de la transformation des capacités du formé. Autrement dit, la transmission du métier est entendue comme un « mouvement d'appropriation qui transpose le geste, le savoir, la règle de l'autre [le formateur] dans l'activité du sujet (le formé) » (Clot, 1999b). Cette source externe de l'apprentissage doit devenir une ressource interne du développement de son activité puis elle changera de nouveau de statut : « Ce retournement oblige à regarder la transmission du métier comme un processus qui ne va pas simplement du dehors au-dedans, mais aussi du dedans au-dehors » (ibidem).

Yves Clot en clinique de l'activité reprend à son compte le postulat d'un développement potentiel de l'activité lié à un double mouvement, tout d'abord celui d'un gain d'efficacité de l'action puis de sens dans l'activité. Nous partageons avec l'auteur cette approche que nous complétons en explicitant le développement de la signification de l'expérience dans le processus de transformation de l'activité de l'enseignant novice et les conditions du développement effectif de l'action conceptualisée en situation de travail (le pouvoir de l'action conceptualisée) (Ciavaldini-Cartaut, 2009). Notre travail contribue à une avancée théorique à trois niveaux.

Tout d'abord, il permet de considérer qu'au sein d'une formation professionnelle basée sur le principe de l'alternance entre des situations de formation à l'Université et de travail en établissement scolaire, la capacité des enseignants novices à signifier autrement leur expérience vécue dépend tout autant d'apprentissages basés sur « une double germination des concepts » que d'une « migration fonctionnelle » de l'expérience au cours de l'année de professionnalisation. Ce processus requiert une « déliaison » des expériences passées et de la signification qui leur était attribuée jusqu'alors, afin de permettre leur « reliaison » avec des concepts scientifiques de portée plus générale et des modalités opératoires plus efficaces apprises lors d'interactions formatives asymétriques avec des formateurs. Il s'agit d'une conception néo-vygotskienne du rapport dialectique apprentissage | développement et signification de l'expérience chez l'adulte en formation.

La seconde avancée théorique et technologique est celle d'un rapprochement heuristique du modèle vygotskien avec l'activité productive en situation de travail fondée cette fois-ci sur la théorie de l'activité de Léontiev. En effet, le développement de l'activité « par les concepts » nécessite l'inscription de nouvelles actions possibles envisagées en formation, mais dans les circonstances concrètes de l'exercice situé du métier. Autrement dit, les apports de formation invitent à un suivi de leur ancrage situé dans l'activité d'enseignement en classe pour qu'ils soient efficaces et permettent la bascule entre capacités et capacités. Ce résultat souligne de fait la limite des conseils adressés par des formateurs qui, tout en contribuant au développement de l'activité perceptive et de jugement des enseignants novices, n'ont que peu d'effet sur leur pouvoir d'action s'ils ne sont pas associés à des

ressources intermédiaires adaptées à leur zone de proche développement en classe. En cela, il s'agit d'une troisième avancée théorique qui consiste à montrer la faible incidence de la démarche réflexive spontanée des enseignants novices sur la migration fonctionnelle de leur expérience et la transformation effective de leurs actions en classe.

2.2 Former c'est inscrire la situation de formation dans la zone de proche développement de l'activité du formé et lui permettre d'apprendre le genre socioprofessionnel du métier.

Les enseignants débutants sont « typiques » du point de vue de la conception institutionnelle de la formation professionnelle initiale : les prescripteurs présupposent un développement professionnel régulier de tous les formés au cours des deux années de leur formation professionnelle initiale. Il est difficile de différencier les apports de formation dans une temporalité contrainte par la double exigence de titularisation et de diplomation. Néanmoins, lorsque les formateurs accompagnent ces enseignants novices ils ne peuvent que constater le caractère profondément singulier du développement du sujet de l'activité et de l'activité du sujet. Cette singularité est exacerbée lorsque l'apprentissage du genre socioprofessionnel du métier d'enseignant qui est « un costume un peu trop grand » pour les enseignants novices nécessite de la part des formateurs d'en permettre l'appropriation « sur mesure » pour passer du savoir agir à pouvoir agir dans le réel des situations d'enseignement avec les élèves. Une approche « orientée activité » questionne précisément le potentiel d'apprentissage et de développement des situations de formation ainsi que l'usage qui peut y faire de l'analyse de l'activité. Comme le précise Frédéric Saussez (2014, p. 189),

« une approche orientée activité de la formation renvoie néanmoins à différentes manières de faire usage de l'analyse de l'activité pour rendre intelligible, traitable et donc discutable la question de l'intrication des processus cognitifs (émotifs, volitifs, etc.) et des processus sociaux ; la question des transformations réciproques entre l'irréductible singularité de l'expérience des personnes et les pré-construits socioculturels ou autre système d'institution du sens à l'œuvre dans l'activité et son analyse ».

Le concept de zone proximale de développement apparaît chez Vygotsky dans son article « *Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire* » (Vygotsky, 1985), puis dans le chapitre six de l'ouvrage *Mind in Society : The Development of Higher Psychological Processes* (Vygotsky, 1978a) ainsi que dans *Pensée et langage* (Vygotsky, 1934/1997). La traduction russe du concept signifie littéralement « zone de développement le plus proche », mais nous retrouvons le plus souvent dans les publications francophones « zone proximale de développement » ou « zone prochaine de développement » (ZPD) (Schneuwly & Bronckart, 1985, p. 117). Ce concept se rapporte à l'analyse du rapport « enseignement-apprentissage-développement » et plus particulièrement relève d'une critique faite à l'approche du développement intellectuel de l'enfant par la psychologie traditionnelle de l'époque (Veresov, 2004). Il s'agit d'une zone de possibles faite de tensions et de résistances. C'est un espace doublement borné qui se transforme au cours d'un apprentissage : il possède une limite inférieure (ce que l'apprenant sait faire seul, entendu comme son niveau de développement actuel) et une limite supérieure (ce que celui-ci sait

faire avec l'aide d'autrui et sera en mesure d'accomplir seul demain, autrement dit son niveau de proche développement). La ZPD se situe donc entre autonomie (si la tâche proposée est trop facile, il n'y a pas d'apprentissage) et rupture (inversement, si elle est trop difficile, l'apprenant se démobilisera). Comme le note Bronckart (2008, p. 240), « les apports externes ne sont générateurs de développement que dans la mesure où les conflits qu'ils engendrent sont traitables par la personne ». Une « dramatique expérience mentale et émotionnelle de la contradiction rend compte de l'existence de la situation sociale de développement » au sens de Vygotsky (Veresov, 2004, p. 4). Nous suivons Veresov qui souligne l'importance de ce point quant à la pertinence de l'application du concept de ZPD à d'autres contextes que celui de l'école (ibidem, p.10) :

« The concept of ZPD has its place and important role inside the whole system of Vygotsky's theoretical constructions. Therefore, to understand the notion of ZPD correctly means to put it into the context it belongs to. Zone of proximal development as a distance between the level of potential development and the level of actual development really exists ONLY in a case of dramatical social collision between the individuals. This is the dimension, which characterises ZPD at any age period. Such an understanding opens the real perspectives of experimental research of ZPDs not only in school instruction, but also in other directions ».

D'autres auteurs suggèrent d'étendre le concept de ZPD aussi bien à des situations formatives opérées hors du contexte scolaire qu'aux situations de travail (Clot, 1999a, 2008b; Cole, 1985; Engeström & Miettinen, 1999; Eun, Knotek, & Heining-Boynton, 2008; Santos & Lacomblez, 2007; Wells, 1999) qui constituent en soi des lieux générant en permanence des « zones de développement proche » où sont susceptibles de se réaliser de multiples formes d'apprentissage (Billett, 2006).

Quelle est la plus-value conceptuelle d'associer la ZPD aux situations de formation professionnelle initiale des enseignants novices ?

Dans nos travaux (Cartaut & Bertone, 2009a, 2009b-Annexe 7) nous précisons que les entrants dans le métier ne sont pas toujours complètement novices: la plupart du temps ils enseignent en mobilisant d'autres expériences antérieures liées à l'encadrement éducatif, à leur parcours de formation ou encore à l'animation. Ils disposent de significations liées à des concepts appris dans d'autres contextes que la formation professionnelle initiale auxquelles ils associent leur expérience quotidienne de la classe non sans difficulté. Cela renvoie au problème théorique que pose Vygotsky soit que « l'apprentissage scolaire ne commence jamais sur une table rase » (1985, p. 104), mais s'ancre sur des « processus de maturation qui ont déjà eu lieu [...] qui sont en devenir, qui sont en train de se développer et de mûrir ». Ainsi, « le seul bon enseignement est celui qui précède le développement » (*op.cit.*, p. 109). Pour y parvenir, les formateurs doivent prendre en compte plusieurs choses. Tout d'abord, ils doivent assumer les modifications des connaissances, habiletés, attitudes, et croyances des enseignants novices qui sont suscitées par leurs apports de formation (haut niveau d'exigence de ces apports, de leur didactisation et des modalités pédagogiques requises pour tendre vers cette finalité). Ils doivent par la suite prendre en compte le principe de « l'apprenance » dans le processus de développement des compétences. Selon ce principe « les mécanismes endogènes liés aux projets, aux intérêts et aux préoccupations des adultes (ce qu'ils voudraient faire sans pour autant y arriver) » contribuent fortement à leur

engagement dans une « dynamique proactive et responsable de leur formation » (Carré, 2016, 2005). La prise en compte des « dispositions à apprendre » ou des « capacités » de « l'apprenant adulte » à un instant « *t* » semble nécessaire afin de créer de réelles opportunités d'apprentissage puis de développement. Ainsi au-delà de la dissymétrie formateur/formé qui caractérise les situations formelles d'apprentissage à l'Université, les formateurs doivent devenir des « agents de développement » de l'activité des enseignants novices (Riviere, 1990b; Saussez, 2017). Adopter une telle posture revient soit à accompagner un désir de changement existant (prise en compte de la demande d'aide) soit à provoquer la prise de conscience de sa nécessité.

En clinique de l'activité, la notion de « genre professionnel » (Clot & Faïta, 2000) a une valeur heuristique pour définir le fond commun du métier que partagent les professionnels qui l'exercent. Les auteurs définissent la notion comme « un système ouvert de règles impersonnelles qui ébauche les rapports interpersonnels des acteurs entre eux pour agir » (op.cit., p.33). Il s'agit d'une « catachrèse du genre de discours chez Bakhtine » (Clot, 1999 a, p. 34) qui peut être décliné en deux acceptions. La première concerne le genre de discours, c'est-à-dire le fonctionnement de la langue donnant le ton d'un métier ou selon l'expression de Bakhtine (1929/1998, p. 279) « un diapason lexical propice à un milieu et à une époque ». La seconde concerne le genre social d'activités techniques et corporelles. Cette notion renvoie ainsi à une convention de praxis fondée sur les connaissances communes, compétences reconnues, règles de métier non écrites, procédés pour faire et évaluations sous-entendus et partagés dans un milieu professionnel qui donne sa contenance à l'activité individuelle. Le genre peut ainsi être considéré comme un système souple de variantes normatives qui incarnent l'intelligence au travail dans le travail réel opposé à son organisation formelle et ses contraintes du point de vue du travail prescrit.

En formation professionnelle initiale des enseignants, il y a des attendus génériques auxquels les novices doivent s'acculturer dans l'apprentissage du métier : quoi faire, quoi dire, comment concevoir, comment s'y prendre, etc. Mais l'expérience générique n'est pas prête à l'emploi (Diallo & Clot, 2003) c'est-à-dire que le genre social et professionnel du métier ne se transmet pas « comme une maladie ». Les formateurs doivent l'explicitier et le didactiser pour permettre au novice de l'apprendre (Ciavaldini-Cartaut & Sestillange, 2017). Sans « le mot de passe connu seulement de ceux qui appartiennent au même horizon social et professionnel » (Clot, 2002, p. 33) autrement dit sans (a) la formalisation du genre (b) la déconstruction/reconstruction des automatismes professionnels par les plus chevronnés et (c) leur explicitation dans des pratiques menées conjointement avec les novices en situation de travail et/ou de formation, les débutants ne perçoivent que la dimension impersonnelle du métier à partir de leurs ressources personnelles du moment.

En outre, s'approprier le genre professionnel enseignant met en tension chez l'enseignant novice son expérience d'élève, d'étudiant et celle acquise lors des stages en établissement scolaire. Construire conjointement une nouvelle signification de l'expérience vécue en classe lors des entretiens de tutorat conduit les formateurs à mettre en lumière ce qui dans le « genre professionnel » (et pas seulement les savoirs disciplinaires) permet de concevoir et de mettre en œuvre l'enseignement auprès des élèves. À cette condition seulement, l'apprentissage du « genre professionnel » vient compléter le prescrit, jusqu'alors ressource principale

organisatrice de leur action, « que ce soit les programmes ou les manuels » auxquels on se réfère « sans savoir comment les autres font et s'en emparent » dans le travail réel (Yvon, 2012, p. 112). Si la maîtrise du genre rend habile et efficace, être du métier requiert de s'affranchir du genre grâce à son style d'action acquis au fil du temps (Clot & Soubiran, 1998; Yvon & Clot, 2003). L'ancrage théorique d'une formation « orientée activité » permet d'affirmer l'indissociabilité entre l'apprentissage d'un métier considéré comme un processus d'acculturation d'une part et le développement historique de l'expérience d'autre part, dont la dynamique toujours incertaine résulte du rapport dialectique des multiples dimensions du métier.

Chapitre 3 : L'activité conjointe médiatisée et son ancrage praxéologique en vidéoformation

Après notre thèse de doctorat, nous nous sommes focalisés sur développement du sujet de l'activité. Ce sujet n'est jamais seul que ce soit dans l'enseignement avec les élèves ou en formation avec ses pairs et les formateurs. Il est un sujet en interaction avec des autres. Dans ce chapitre nous traitons de l'activité conjointe médiatisée et des enjeux de l'intersubjectivité lors des interactions de formation pour contribuer à la transformation fonctionnelle de l'activité du sujet ouvrant la voie concomitante au développement du sujet de l'activité. Cette activité conjointe n'est pas systématique et n'apparaît pas spontanément entre les formateurs et les formés. Elle repose pourtant sur des principes que nous explicitons et qui permettent de co-construire le conseil pédagogique entre les formateurs et l'enseignant novice afin que le sens qui y sera conféré lui donne un avenir dans la confrontation au travail réel. Les enseignants novices doivent en effet mettre à l'épreuve les conseils qui leur sont donnés pour se les approprier et ainsi gagner en efficacité ou efficacité.

Nous nous sommes alors questionnés : comment passer d'un dispositif de recherche à un dispositif de formation à haut potentiel développemental d'un sujet capable et responsable dans lequel les formateurs ne seraient pas des chercheurs acculturés aux théories de l'activité ?

3.1 Activité collective, activité conjointe et enjeu de l'intersubjectivité

L'activité collective n'est effective que lorsque s'établissent une reconnaissance et une recherche de complémentarité des compétences en situation de travail entre professionnels afin de résoudre des problèmes et de se coordonner dans la réalisation des tâches inhérentes au travail collectif (Caroly & Barcellini, 2013; Leplat & Savoyant, 1983-1984). Comme le précise de nouveau Sandrine Caroly « l'activité collective est analysée dans ses rapports avec les activités individuelles et les caractéristiques de l'organisation dans laquelle elle s'insère. Toutefois, la dimension sociale de l'activité collective requiert une organisation afin d'être plus grande que l'agrégation des comportements et des actions de chacun ». Cette organisation ne se décrète pas, elle se construit grâce à la concertation et à des controverses de métier sur la signification de règles, modes de pensée et pratiques partagées dans une communauté. Il faut donc que les professionnels (dans nos études, ce sont des formateurs et

des formés) puissent « se mettre d'accord » sur les attentes et les préoccupations de chacun, sur les moyens et modalités d'effectuation d'un travail de qualité ou simplement perçu comme « bien fait » (Clot, 2008). Ils doivent « se mettre à l'unisson » afin d'aller au-delà de différentes significations du métier sans avoir peur des controverses professionnelles. L'activité conjointe apparaît comme une « figure privilégiée de l'activité collective » qui engage des pratiques individuelles *différentes et complémentaires*, davantage *qu'individuelles et communes* selon la terminologie adoptée par Vernant (1997). Il est alors possible de qualifier de « processus » les configurations conjointes de l'activité (Lorino, 2009). Ces processus sont dissymétriques, car caractérisés par l'hétérogénéité des compétences mises en œuvre pour coordonner la complémentarité des actions et des opérations de plusieurs « interactants » autour non seulement de buts communs, mais aussi d'un objet co-déterminé.

Prenons un exemple. Dans nos travaux, nous avons fait l'hypothèse que le refus du conseil pédagogique ou son appropriation partielle par l'enseignant novice était lié à l'absence d'identification et de prise en compte de ses préoccupations par le tuteur ou les formateurs. En plus, en l'absence de co-construction de la signification de l'expérience vécue en classe l'enseignant novice pouvait être en capacité de comprendre les conseils adressés tout en étant incapable de réagir et d'en faire concrètement quelque chose. En conséquence, nous avons élaboré et testé un protocole d'organisation de l'entretien de conseil pédagogique susceptible de permettre à ce problème de formation d'être dépassé (Ciavaldini-Caraut, 2015b -Annexe 8, 2016b, 2018). Ce protocole nous a permis d'analyser les dialogues de formation et pas seulement l'activité en soi pour vérifier ces hypothèses. Dès lors, le centre de gravité de nos analyses s'est déplacé sur les conditions de l'intersubjectivité pour la construction conjointe d'un objet partagé dans l'activité collective.

À cette fin, nous avons mobilisé l'approche interactionniste en psychologie de l'activité (Brassac, 2001) et l'interactionnisme sociodiscursif (Bronckart, 1996, 1997) transposés aux domaines des sciences du travail et de la formation (Bota et al., 2006; Bronckart et al., 2004; Filliettaz & Bronckart, 2005). Ces approches permettent de considérer « les actions conjointes comme un sous-ensemble des actions collectives, qui présuppose une reconnaissance mutuelle des interlocuteurs et une mise en commun de leurs ressources individuelles autour d'enjeux partagés » (Filliettaz, 2004, p. 61). Nous avons ainsi pu associer l'entretien de conseil pédagogique (en tutorat, tutorat mixte ou supervision de stage) à un « évènement intersubjectif » (Brassac, 2001, 2003) qui relève d'échanges d'activités selon le principe dialogique de Bakhtine et Volochinov (Bakhtine, 1984; Bakhtine & Volochinov, 1977; Volochinov, 1981). Cela invite à considérer que le discours des protagonistes s'inscrit dans un horizon social et culturel qui organise, oriente et construit de façon spécifique « le contenu thématique que les interlocuteurs mobilisent à propos d'un objet auquel ils se réfèrent » (Bronckart, 1997, p. 100) ainsi que le genre social et professionnel dont il relève (Clot & Faïta, 2000). Cette activité dialogique à propos « d'objets de l'activité d'enseignement » devenant « objets de l'activité de formation » (et leur thème associé) nécessite une intelligibilité mutuelle entre les enseignants novices et les formateurs en présence.

Cette intelligibilité mutuelle dépend de la mobilisation de différents moyens culturels au sens de « médiateurs » (*go-between*) (Hatano & Wertsch, 2001; Wertsch & Rupert, 1998)

pour constituer «un nouveau système d'activités dans lequel les parties opposées peuvent rechercher un accord en dépit de leur différence » (W-M Roth, 2007, p. 659) et cela en définissant un objet commun à leur activité conjointe. Comme le précise Wertsch à propos de Vygotsky :

« Grâce à ces moyens, divers aspects de l'interaction formative se créent et se transforment dans la mesure où initialement les interagants ne partagent pas nécessairement la même définition ou signification de la situation, de l'objet de l'activité qui les réunit ou des événements abordés » (1985, p. 167).

3.2 L'activité conjointe médiatisée pour aller au-delà de la réflexivité

La réflexivité ouvre la voie de la transformation des capacités à contrôler ses manières de faire, de penser, de ressentir et de dire « le métier ». Elle peut également donner lieu à des apprentissages si elle débouche sur l'élaboration, la justification et la validation sociale de nouveaux modes d'action (Cartaut & Bertone, 2009b- Annexe 7; Ciavaldini-Cartaut, 2014 a, 2014 b; Saussez & Allal, 2007). Néanmoins, il est montré par ailleurs que l'expérience vécue devenue objet de réflexion avec l'aide d'autrui (un pair, un formateur) n'aboutit pas systématiquement au développement d'actions plus efficaces en classe (Ciavaldini-Cartaut, 2015b-Annexe 8 ; Bertone, Chaliès, & Clot, 2009; Bertone & Saujat, 2013).

Malgré le fait qu'ils soient plébiscités pour leur contribution à la professionnalisation des enseignants novices, les dispositifs de formation susceptibles de contribuer au développement de la réflexivité demeurent insuffisamment investigués du point de vue des discours de formation qui s'y trouvent produits.

Dans nos travaux, nous avons donc entrepris d'éclairer la part des interactions de formation et la part du langage dans l'activité située des formateurs et des formés en situation d'entretien de conseil (Balslev & Ciavaldini-Cartaut, 2014-Annexe 9; Ciavaldini-Cartaut, 2014-Annexe 10, 2015b-Annexe 8). Nous nous sommes questionnés sur l'efficacité non pas de « donner des conseils », mais de « tenir conseil » et ainsi permettre aux enseignants novices de s'engager dans la voie de leur développement professionnel (Ciavaldini-Cartaut & Bolot, 2012- Annexe 2). Le langage étant un instrument de formation, nous ne pouvons aborder les processus d'apprentissage et de développement en jeu en entretien de conseil sans prendre en compte les rapports étroits qui unissent la pensée et le langage. Ces processus ont été appréhendés sous l'angle du développement de la signification de l'expérience et de la construction des savoirs professionnels.

À l'aide de présupposés issus de l'interactionnisme sociodiscursif, invitant à une analyse du discours de formation à partir de son organisation thématique, énonciative, agentive et de figures d'action, nos travaux montrent en quoi le développement de la signification de l'expérience et du pouvoir de l'action conceptualisée permet aux enseignants novices d'établir un nouveau rapport au métier. Nous renseignons aussi la posture des tuteurs et formateurs, leur manière d'impliquer les enseignants novices dans l'analyse des problèmes ou des difficultés et des dilemmes qu'ils rencontrent voire la tâche complexe de la mise en mots de leur expérience vécue en situation de travail avec les élèves. Nos résultats documentent les conditions et les circonstances au cours desquelles l'entretien de conseil pédagogique produit non seulement des ressources pour l'activité décisionnelle des

enseignants novices, mais aussi pour la transformation effective de leurs actions auprès des élèves. Ainsi, comme d'autres auteurs auparavant (Bertone et al., 2009; Duboscq & Clot, 2010) nous mettons en évidence deux choses: les limites de la seule réflexivité pour transformer l'agir en situation de travail et la plus-value de l'analyse vidéo de l'activité pour établir un autre rapport au métier notamment en formation professionnelle initiale des enseignants. Ce résultat souligne le caractère nécessaire, mais non suffisant de « l'action de conceptualisation » en formation. Bien qu'essentielle pour engager une réélaboration de l'expérience, cette dernière n'est pourtant que rarement prolongée sur la place du travail. Il s'en dégage de nombreuses questions relatives aux enjeux de conception des dispositifs de professionnalisation au cœur de l'alternance.

Comme le précise Frédéric Saussez (2014, p. 198) : « la notion de rapport au métier constitue une piste heuristique et féconde pour discuter la question des processus d'apprentissages et de développement mis en branle par l'usage de l'analyse de l'activité en formation ». Dans une perspective vygotkienne, cet usage place le formé « une tête au-dessus de son comportement normal quotidien » (Vygotsky, 1980, cité par Schneuwly, 2008), car en faisant des traces objectives de l'expérience vécue en classe l'objet d'un travail de la pensée verbale et réflexive cela établit un rapport différent à ses propres gestes et/ou préoccupations. L'occasion est alors offerte de dire ce qui n'avait pas été dit (ou n'avait pas pu être dit jusqu'alors) avec les concepts professionnels acquis pour désigner et juger ses actions et opérations professionnelles et les situations dans lesquelles elles se déploient et d'en construire conjointement une nouvelle signification avec l'aide des tuteurs ou des formateurs. Ce principe repose également sur le postulat selon lequel le changement de destinataire (ou l'activité dirigée) et la verbalisation de l'expérience sont des organisateurs de sa transformation entendue comme re-élaboration de sa signification.

3.3 Vidéof formation dans une perspective historico-culturaliste : une contribution à la formation au travail réel

L'approche multimodale en vidéoformation existe depuis quelques années. C'est le cas par exemple au sein de dispositifs de préprofessionnalisation d'étudiants en Licence Éducation et Motricité en STAPS. Les études menées par Lionel Roche et Nathalie Gal-Petitfaux documentent plus particulièrement la contribution de l'usage de ressources multimodales en vidéoformation à l'approche de l'expérience corporelle lors des situations de face à face pédagogiques et d'explication des consignes (Roche & Gal-Petitfaux, 2012, 2015, 2018). L'approche multimodale du numérique en vidéoformation se veut propice à une enquête réflexive menée entre les formateurs et les enseignants novices à propos de leurs difficultés professionnelles et des solutions pour les dépasser. Il ambitionne la transformation de la pratique d'enseignement de stagiaires en pleine responsabilité « demain » en « classe » (conseils et apprentissages ciblés en réponse aux urgences) et dans « deux mois ». Dans le prolongement d'autres démarches mises en œuvre parallèlement en ergonomie du travail enseignant (Felix & Saujat, 2015), ergonomie de la formation (Guérin, 2011), anthropologie cognitive (Gal-Petitfaux, 2011) et dans une perspective d'anthropologie culturaliste (Bertone, 2011; Bertone & Chaliès, 2015; Chaliès, 2012), nous posons les termes de notre

contribution praxéologique à la vidéoformation (Moussay, Chaliès, Ciavaldini-Cartaut & Gaudin, 2018 – Annexe 12).

Nos travaux de recherche sur le dispositif de tutorat mixte montrent une nécessité: celle d'associer l'apprenant au processus de documentation du développement de ses compétences pour qu'il assume pleinement d'être à la fois « un sujet épistémique », « capable et responsable » face aux missions qui lui sont confiées par l'institution (Cartaut, 2010-Annexe 4; Ciavaldini-Cartaut & Sette, 2014b). Il s'agit dès lors d'organiser méthodologiquement différentes phases structurelles permettant au dispositif de vidéoformation dans l'accompagnement professionnel des enseignants de s'inscrire dans une perspective transformative et développementale. Cette organisation comporte trois phases :

- 1) l'observation conjointe de la leçon d'enseignement à l'aide d'une tablette numérique suivie d'un débriefing entre formateurs pour préparer l'entretien de conseil ;
- 2) l'usage de supports méthodologiques et de médiations permettant l'accès au réel de l'activité des enseignants novices, la problématisation d'un ou de plusieurs moments signifiants de leur activité en classe sur lesquels organiser l'entretien de formation
- 3) l'enquête collective, analyse conjointe des problèmes professionnels de l'enseignant novice et l'autopositionnement de ce dernier sur un artefact de type « radar des compétences » (Ciavaldini-Cartaut, 2018- Annexe 11).

Sans connaissance technique particulière et sans montage audiovisuel, l'usage de la tablette numérique permet la capture, la sélection et l'exploitation immédiate de différentes traces de l'activité d'enseignement-apprentissage. Les formateurs peuvent ainsi travailler à partir des supports de conception de la leçon de l'enseignant novice, de certains documents donnés aux élèves (Fig.9) et des preuves du travail produit par l'élève (cahier par exemple). À cela s'ajoute l'usage de photographies et de courts extraits vidéo de l'activité de l'enseignant novice (autoconfrontation vidéo) et/ou de celle des élèves (vidéoscopie).



Photo installation atelier ATR

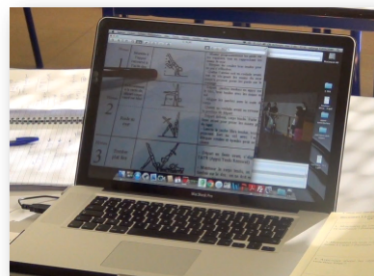


Photo interaction FU/TU/EN sur document fiche élève



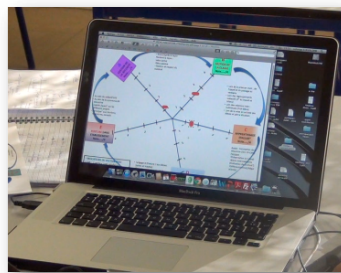
Extrait vidéo de la pratique élève

Fig.9: Exemple d'usage de « médiateurs » lors des interactions de formation traitant les risques de blessure de l'élève dans l'atelier ATR en gymnastique (photographie, fiche élève pour l'autonomie dans l'atelier et extraits vidéos).

En fonction des besoins exprimés par les enseignants novices ou identifiés comme tels par les formateurs, ces supports numériques font office de médiateurs au cours des interactions de conseil pédagogique. Utilisé avec un but précis (Blomberg et al., 2011) l'ensemble de ces supports contribue à une analyse de ce qui est survenu en classe et dont le jugement ou la signification n'est pas forcément partagé initialement par les personnes en présence (Krull, Oras & Sisask, 2007; Tripp & Rich, 2012). L'ordonnement d'usage de ces supports tout au long des interactions de conseil permet de :

- (a) circonscrire des moments et des faits qualifiés de « marquants », « remarquables » ou « critiques » (par exemple associés à des problèmes de sécurité) (Ciavaldini-Cartaut, 2016b) et dont l'analyse collective immédiate fait consensus afin de convenir d'actions alternatives « dès le lendemain » ;
- (b) de limiter les malentendus et de réduire les effets anxiogènes des interactions en tenant compte des préoccupations des enseignants novices et en les impliquant davantage dans les échanges de formation pour développer une posture agentique ;
- (c) de s'accorder sur les moyens à entreprendre pour transformer la pratique en classe/

Le suivi de cet ordonnancement d'usage, permet d'établir des axes ou des « chantiers prioritaires » entre formateurs et formé au cours des semaines ou des mois qui séparent les deux visites-conseils. Ces chantiers prioritaires vont évoluer en fonction de la rapidité du processus de transformation de l'activité d'enseignement et du niveau de maîtrise des compétences professionnelles qui est requis pour une titularisation dans le métier. Toutefois, ils rendent cohérents les discours de formation, conseils et postures des formateurs, car leurs conseils sont établis « à plusieurs voix » et les compte-rendus de visite-conseil contribuent au suivi du développement des compétences professionnelles selon l'évolution de ces « chantiers » puis leur résolution et l'apparition de nouveaux problèmes, etc. (Fig.10).



Fiche de positionnement /
compétences



Fiche des chantiers ouverts
pendant la visite-conseil

Tableau des charges des visites conseils – 09/11/2013 – Académie de Nice

Suite à la visite conseil, un ou plusieurs chantiers professionnels peuvent être ouverts avec le COAD (se renseigner en amont pour savoir si des pistes ont déjà été ouvertes avec le tuteur).
Le tableau ci-dessous présente de façon synthétique une nomenclature permettant de formaliser ces chantiers, les difficultés pointées et les pistes suggérées :

Chantier 1 :
Chantier 2 :
Chantier 3 :

| Bloc 2 à donner au COAD à la fin de la VC | Chantier 1 | Chantier 2 | Chantier 3 |
|--|------------|------------|------------|
| Préoccupations professionnelles du COAD formalisées lors de l'entretien | | | |
| Chantiers professionnels ouverts (à partir des items de la fiche d'embarquement) | | | |

Fig.10 : Fiche de positionnement/compétences et fiche des chantiers ouverts pendant la visite-conseil

Une compétence se construit en situation de travail et ne peut donc être prescrite dans un programme de formation au risque de confondre la compétence déclarative et la compétence réelle. D'une façon générale, les formateurs ne sont pas très efficaces dans l'usage des

référentiels de compétences (documents peu fonctionnels par ailleurs), car ils ont tendance à évaluer *une chose* et non *un processus dynamique et situé*. Notre étude sur la formation en alternance et l'évaluation des compétences en formation en soins infirmiers est assez édifiante à ce sujet (Ciavaldini-Cartaut, Duforest-Rey, & Combe-Wybo, 2017). Dans le cadre du tutorat mixte, les formateurs doivent travailler sur l'écart et la progression de l'agir compétent de l'enseignant novice, d'une visite à l'autre. Ils doivent également l'impliquer dans la documentation des preuves de sa progression (portfolio, auto-évaluation [Fig.10], mémoire professionnel). Étant donné que la compétence réelle doit être appréciée dans une classe de situations professionnelles, les formateurs doivent également veiller à organiser leurs deux ou trois visites selon des niveaux de classes différents. Étant donné que la compétence en situation de travail ne peut pas être évaluée par les formateurs en contrôlant séparément ses composantes (savoirs, savoir-faire, savoir-être), mais davantage en appréciant leur combinaison dans un ensemble de situations de travail, nous montrons l'intérêt de placer les formateurs dans une posture *d'assessment*.

Étymologiquement le terme signifie « s'asseoir avec quelqu'un » (Wiggins, 1989). Selon Forcier, *l'assessment* consiste « en une observation systématique (instrumentée), d'objets clairement identifiés, visant à saisir la globalité d'une situation, en vue de poser un jugement prudentiel et circonstancié, qu'il soit provisoire ou définitif » (...) « sur un ensemble d'habiletés dans des situations authentiques et réalistes ou une compétence » (1991, p. 36). Cette posture *d'assessment* participe à l'instauration d'une activité conjointe entre les formateurs et l'enseignant novice: elle requiert de l'intersubjectivité pour apprécier un profil de progression sur lequel s'appuient l'observation conjointe des formateurs et l'auto-évaluation de l'enseignant novice à l'issue de la visite-conseil à l'aide d'un artefact de type « radar des compétences » (Guérin & Péoc'h, 2011) (Fig.11).

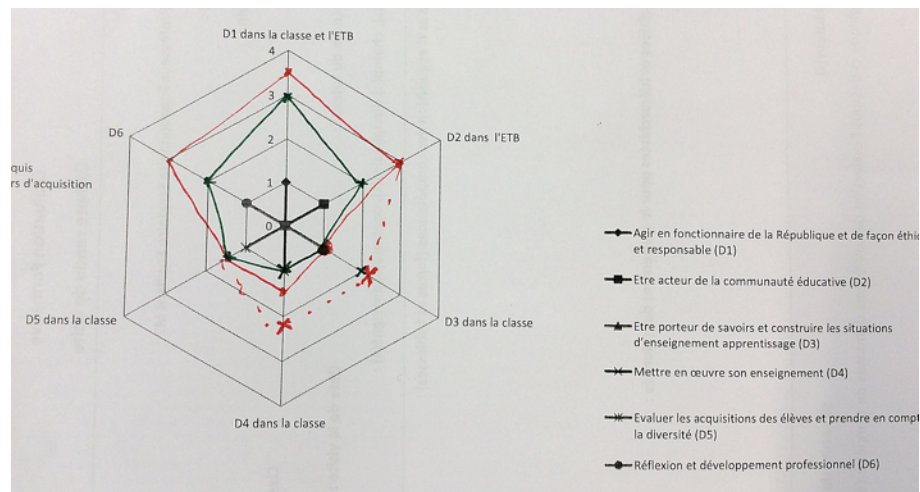


Fig.11 : Évaluation formative et auto-positionnement de l'enseignant novice sur les domaines de compétences du référentiel à l'aide de la fiche « radar des compétences » conçue pour l'ESPE de l'académie de Nice en 2014 (rouge la trace des formateurs, vert la trace de l'enseignant novice)

Cette auto-évaluation aide ce dernier à adapter une posture agentique vis-à-vis de son passage à la compétence et d'assumer d'être responsable de ce qui se produit dans la classe.

Dans cette partie, nous avons montré le cheminement entrepris depuis notre thèse de doctorat. Il nous a conduit à analyser le développement de l'activité du sujet en situation d'entretien de tutorat ou de supervision puis la conduite des interactions de formation et l'usage de médiations complémentaires aux traces vidéo pour co-construire le conseil pédagogique. Cette évolution témoigne de notre préoccupation pour le potentiel développemental des situations de formation et cela dans une visée praxéologique de conception de la formation au travail réel.

Focus méthodologique

Entretien de tutorat et analyse des interactions de conseil pédagogique

Le traitement des interactions de l'activité conjointe en situation d'entretien de formation (de conseil pédagogique par exemple) se fait à partir de postulats issus de l'interactionnisme sociodiscursif (Bronckart et al., 2004 ; Baslev, Filliettaz, Ciavaldini-Cartaut et Vinatier, 2014 ; Ciavaldini-Cartaut, 2014- Annexe 10).

Les catégories de l'analyse discursive permettent d'appréhender l'entretien comme une organisation énonciative. Dans ce cadre l'enchaînement ou l'imbrication des figures d'action (Remery, 2012) rend compte de (a) l'engagement des interactants dans la construction située et dynamiquement négociée de la signification des tâches, gestes, règles techniques, actions d'enseignement.

près la délimitation des unités de verbalisation (Remery, 2012), l'analyse porte selon leur organisation a) thématique, b) énonciative et c) agentive :

a) Dans l'entretien, plusieurs agir-référents se rapportent soit à l'espace d'activité en classe (l'agir de l'enseignant novice, celui des élèves) soit à l'espace d'activité du tutorat (l'agir du tuteur et de l'enseignant novice en situation de formation).

b) Les échanges le tuteur et l'enseignant novice à propos de ces agir-référents s'organisent au travers de configurations linguistiques qui rendent compte de plusieurs « figures d'action » qui correspondent à des formes d'interprétation de l'activité. Par exemple :

- *L'action occurrence* renvoie aux propriétés de la tâche à réaliser ou venant d'être réalisée ;

- *L'action canonique* renvoie aux procédures censées régir la réalisation de la tâche, relève de ce qui est de l'ordre de la règle, de la référence à la norme, voire de la procédure externe à la pratique et à des modèles théoriques.

L'enchaînement ou l'imbrication de ces figures d'action rend compte d'une dynamique de construction de la signification de l'expérience. Elles'opère dans la séquentialité de l'entretien à l'intérieur tantôt d'un même tour de parole, tantôt d'un tour de parole à l'autre. Ces « figures d'action » constituent des traces de la restructuration opérée par le langage des représentations ou connaissances associées à l'objet d'attention commun de l'échange entre le tuteur et l'enseignant novice.

c) La thématization des activités au cours de l'entretien se fait par l'intermédiaire soit de « figures d'action internes », c'est-à-dire des mises en forme langagières des représentations que le sujet énonciateur (tuteur ou enseignant) construit à propos de ses propres actions, soit de « figures d'action externes » construites à propos de l'action des autres.

La retranscription a verbatim des interactions de formation

Nous retenons la convention suivante : Les///correspondent à des pauses de longueur variable, les commentaires du transcripteur sont [entre crochets et en italique] et les flèches ↑↓ correspondent aux intonations montantes ou descendantes. Les tours de paroles sont numérotés.

Exemple. Extrait 1 (entretien de conseil pédagogique) :

[la tutrice universitaire (TU) relance la vidéo]

1 : TU : Qu'est-ce qui s'est passé au moment de la trace écrite ↑ [L'EN (enseignante novice) semble dans l'inconfort, s'agite sur sa chaise].

2 : TT (tutrice de terrain) : Non/, mais regardes et essayes de trouver ↑.

3 : TU : Tu vas voir ce n'est pas/jusque-là ↓.

4 : TT : Golfe persique tu leur as sorti de la bouche ↑.

5 : TU : Donc là qu'est-ce tu attends à ce moment-là ↑ [la TU mets la vidéo sur pause] tu arrêtes d'écrire/qu'est-ce que tu attends ↑.

6 : EN : J'attends qu'elles me donnent la suite ↓.

7 : TU : Très bien [la TU relance la vidéo] là/ils te donnent des informations [vidéo sur pause].

Données à la première et à la troisième personne sur l'activité

Le travail prescrit renvoie aux orientations données à l'action par les décideurs (organismes ministériels ou patronaux), sous des formes diverses (documents prescripteurs, cadre de l'organisation du travail et du poste occupé, tâches, mission confiée, textes officiels, programmes et curriculum, chartes et référentiels). L'analyse du travail s'opère avant l'analyse de l'activité des professionnels en situation et dans leur environnement à la fois technique et humain. Elle est un préalable à la formation, car elle permet d'avoir une « connaissance précise du travail, de ses buts, et des conditions d'exécution pour orienter la conception de la formation » (Vidal-Gomel, 2018, p. 9). Mais l'enjeu de notre démarche est de former au travail réel.

C'est pourquoi après l'analyse du travail prescrit, il convient d'analyser l'activité en contexte réel de travail. Cela nécessite de mener une observation située des actions et des modes opératoires observables du sujet et de pouvoir remobiliser les données récoltées en situation de formation (Fig.12).



Fig.12 : Observation conjointe instrumentée en situation de travail en vue de la conception d'une situation d'entretien de conseil pédagogique adossée à la vidéoformation.

Différents outils (tablette numérique, caméscope numérique, lunette avec caméra embarquée) (Ciavaldini-Cartaut, 2015c, 2017, 2018) permettent de récolter ces données sur l'activité à la troisième personne (Quidu & Favier-Ambrosini, 2014).

Cette distinction est opérée par les auteurs dans le cadre d'une méthodologie originale en Sciences du sport. Généralement étudiées depuis des méthodologies et des programmes de recherche cloisonnés, les données sur l'activité à la première personne (documentant l'expérience vécue de l'acteur depuis son propre point de vue) et à la troisième personne (objectivant les dimensions extérieures, publiques des conduites) sont, dans ce champ, articulées dans l'optique d'accéder à une vision plus globale et complexe des actions. Dans notre chemin de recherche, les données sur l'activité à la troisième personne sont récoltées

par le chercheur ou les formateurs sans accéder au point de vue du sujet (Figures 13 et 14). Elles sont présentées ensuite au sujet qui mobilise à son tour une activité à leur propos (activité sur l'activité) adressée à autrui. En fonction de l'implication du chercheur ou des formateurs (médiation), les données récoltées peuvent être qualifiées « en première personne dans un sens faible » (op.cit, p.9). L'action observable et les verbalisations du sujet à propos des traces mnésiques de son activité initiale peuvent à nouveau être enregistrées pour une exploitation en entretien d'autoconfrontation vidéo simple ou constituent un corpus exploitable en formation au travail réel.



Fig.13 : Observation instrumentée avec une paire de lunettes équipée d'une caméra miniature et embarquée ou d'une tablette numérique (Ciavaldini-Cartaut, 2017- Annexe 13)

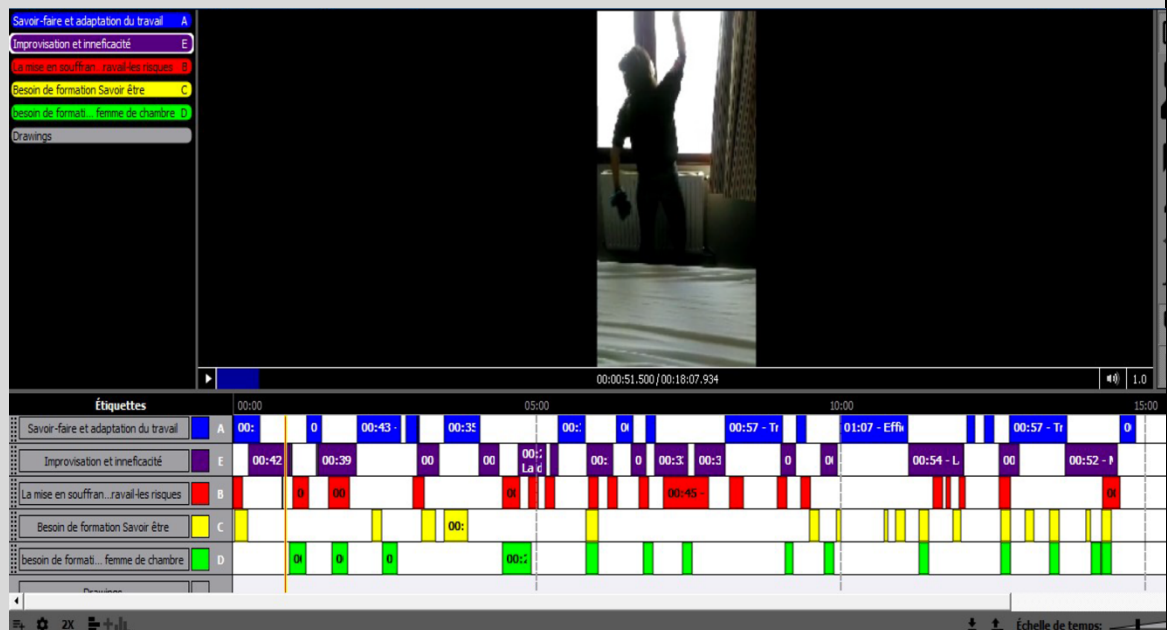


Fig.14 : Observation instrumentée et analyse des gestes professionnels et postures en vue de la conception d'une formation limitant les risques professionnels (Ciavaldini-Cartaut & Balas., 2020, soumis). Catégorisation des données à l'aide des logiciels Vidéo-Pad et V-Note

3^e partie : faux-pas et empêchement du développement de l'activité, un problème de santé dans le rapport au travail d'enseignement

« La zone forestière »

Cette seconde partie documente l'ouverture pluridisciplinaire de nos travaux. Cette nécessité est afférente au désir de comprendre la place tenue par les déterminants internes et externes du sujet (incluant l'environnement de travail en établissement scolaire) dans les processus de développement de l'activité et de santé dans le rapport au travail¹⁸.

Nous revenons en introduction sur les éléments de contexte qui nous conduisent à ce questionnement. Au cours de leur entrée dans le métier, certains enseignants novices tiennent « malgré tout » et d'autres sont au bord de l'épuisement professionnel (Askenazy, 2004) (entre 8 et 15%). Quelques-uns, à la marge, refusent la formation qui leur est proposée en IUFM ou en ESPE, se désengagent ou démissionnent ce qui laisse certains formateurs d'enseignants dans une impuissance à créer des dispositifs susceptibles de les aider.

En premier lieu, nous présentons certains postulats théoriques issus d'une psychologie sociale, dont la théorie de la conservation des ressources d'Hobfoll (1988, 1989) qui nous éloignent de notre paradigme de référence pour mieux y revenir. Ce retour se fait notamment par l'analyse de données qualitatives issues d'entretiens d'explicitation. Il nous permet d'évoquer les « faux-pas » du développement de l'activité quand elle se trouve empêchée par un espace psychosocial troublé. Le détour suscité par l'analyse de données statistiques nous était indispensable pour qualifier cet espace psychosocial. Nous examinons finalement ce qui relève d'un problème général en psychologie qui a ses « invariants ». Ces « invariants » comme le précise Yves Clot « sont les processus généraux de fonctionnement du développement ou de ses empêchements » (2008 a, p. 4). Ce sont ces empêchements du développement de l'activité des fonctionnaires stagiaires qui interrogent au plan praxéologique notre conception de dispositifs de formation à visée développementale (Fig.15).

Nous traitons par la suite de la qualité de vie au travail en milieu scolaire ou plus précisément « d'environnement de travail » (établissement scolaire) psychosocialement troublé. Comme le rappelle Pierre Rabardel (2009) en évoquant Yves Schwartz « le risque pour la santé est

¹⁸ Elle renvoie à plusieurs communications orales et à deux publications dans des revues internationales (*Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé ; revue suisse des sciences de l'éducation*).

issu d'un type de rapports antagonistes produisant de l'impossible et de l'invivable. Ces rapports antagonistes renvoient d'une part aux exigences de l'agir et du développement humain et d'autre part aux contraintes organisationnelles du travail et du fonctionnement dans un milieu de travail et d'emploi»¹⁹. En France ces rapports antagonistes se traduisent par la dégradation de la qualité de vie au travail des enseignants et font l'objet de plusieurs rapports de santé publique. Rester et durer dans le métier d'enseignant, l'usure professionnelle, le stress et le burnout des enseignants (Hélou & Lantheaume, 2008; Janot-Bergugnat & Rasclé, 2008; Laugaa & Bruchon-Schweitzer, 2005) voire même la crise des vocations sont des thématiques de recherche qui s'ancrent de plus en plus sur des travaux de recherche traitant de la qualité de vie en milieu scolaire (Maranda et al., 2013; Maranda, Viviers, & Deslauriers, 2014; Rasclé et al., 2009).

Parce que le rapport au travail doit être soutenable au fil du temps et s'inscrire dans un environnement non aversif pour la santé au sein d'une école bienveillante pour tous à laquelle aspirent les politiques éducatives (Cau-Bareille, 2018), nous plaçons le processus de santé (au sens de Canguilhem) au cœur des questions adressées à la formation continue. Comme le suggère Rabardel (op.cit), ces questions sont « vitales dans la perspective d'un homme capable et vivant ».

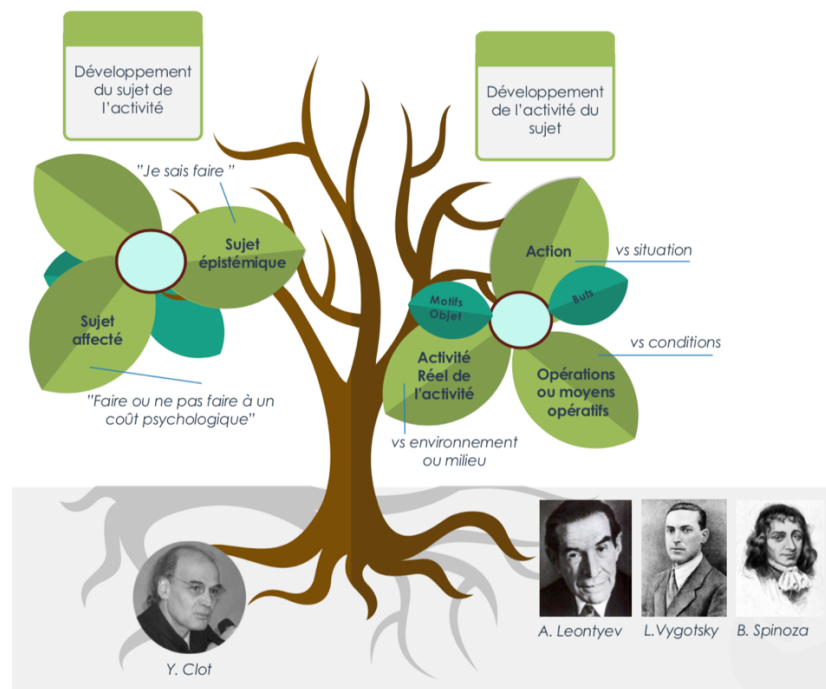


Fig.15 : Le développement du sujet de l'activité et de l'activité du sujet à cette période de notre cheminement scientifique.

¹⁹ Colloque de didactique professionnelle du 02 décembre 2009. Table ronde 1 « quel sujet pour quelle expérience » à 25'24 min.

1. Contexte de l'universitarisation de la formation professionnelle initiale

Alors Maître de Conférences à l'Université de Nice Sophia-Antipolis, une réforme s'engage en 2010 pour intégrer les IUFM à l'Université. Dès sa mise en œuvre, l'entrée dans le métier est vécue comme très inconfortable avec un taux inhabituel d'abandon qui s'élève à 15%. Bien qu'il reste sectoriel ce taux est préoccupant dans certaines académies (Périer, Mons & Chesné, 2016). En 2011, le rapport Jolion et en 2012 un bilan de la Cour des comptes dénoncent "une réforme insuffisamment préparée ayant entraîné des difficultés notables d'organisation, une dégradation de la formation professionnelle et une charge importante de travail pour les enseignants stagiaires affectés sur des postes à temps complet"²⁰ (Ciavaldini-Cartaut, 2013-Annexe 14; Ciavaldini-Cartaut & Flavier, 2012- Annexe 1).

L'effet le plus délétère de cette réforme est la réduction des moyens alloués aux dispositifs de préparation à l'expérience de la classe. Deux promotions d'étudiants vont subir les conséquences d'une ingénierie de formation fragilisée par des choix politiques qui cautionnent une vision fonctionnaliste de la professionnalisation (Saussez, 2014). L'aménagement des dispositifs d'accompagnement professionnel que nous avons présentés dans la première partie de cette note de synthèse ne contribue que faiblement au développement de l'activité professionnelle des fonctionnaires stagiaires les plus en difficulté pour apprendre et exercer le métier et ceux en reconduction de stage.

Certains travaux de recherche « orientés action ou activité » et vidéoformation documentent particulièrement bien l'évolution des dispositions à agir des débutants grâce à la mise en œuvre de « solutions transitoires, mais efficaces » dans la classe et de bascules qui sont à la fois posturales et identitaires (Ria, 2009; Ria & Chaliès, 2003; Ria & Leblanc, 2011; G Serres & Ria, 2007; Serres, Ria, & Adé, 2004; B. Zimmermann, 2016; P. Zimmermann, 2013). La figure 16 illustre ce processus dynamique à l'échelle d'un semestre ou d'une année.

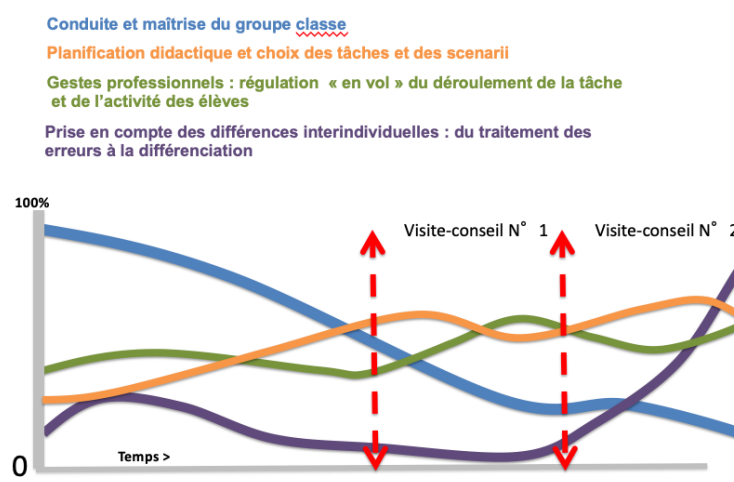


Fig.16 : Thématiques qui caractérisent l'évolution de la trajectoire de développement professionnel des enseignants débutants dans la réalisation de leur enseignement (d'après les travaux de Guillaume Serres).

²⁰ Rapport public annuel de la Cours des comptes, février 2012 « La formation initiale et le recrutement des enseignants », p.765-803.

Le temps d'enseignement avant la classe et pendant la classe est réparti autour de quatre thématiques : la conduite et la maîtrise de la classe ou gestion de classe (bleu), la conception didactique du cours et des activités d'apprentissage (orange), la gestion des élèves et l'adaptation aux évènements pendant le cours (vert) puis la prise en compte des élèves en difficulté et la différenciation pédagogique (mauve). Sont ainsi découpées deux périodes qui peuvent durer de quelques semaines à plusieurs mois et qui permettent de positionner le fonctionnaire stagiaire dans sa trajectoire de développement professionnel : contrôler pour enseigner (à gauche) et enseigner pour contrôler (à droite).

Au plan praxéologique, des cas « atypiques » mettent à l'épreuve l'efficacité des aménagements apportée aux dispositifs d'accompagnement professionnel à l'entrée dans le métier (Ciavaldini-Cartaut & Bolot, 2012- Annexe 2). Au-delà de la conviction partagée par certains formateurs selon lesquels « tous les enseignants novices ne sont pas faits pour ce métier », nous restions convaincus de ne pas disposer de bonnes « paires de lunettes » pour à la fois identifier, comprendre et aider à dépasser les freins au développement de leur activité. Tout au plus notre paradigme de référence nous permettait-il entre 2012 et 2016 de situer leur empêchement entre différents paliers (1 et 2) et d'y associer des indicateurs observables et remarquables de leur travail avec les élèves (Fig.17).

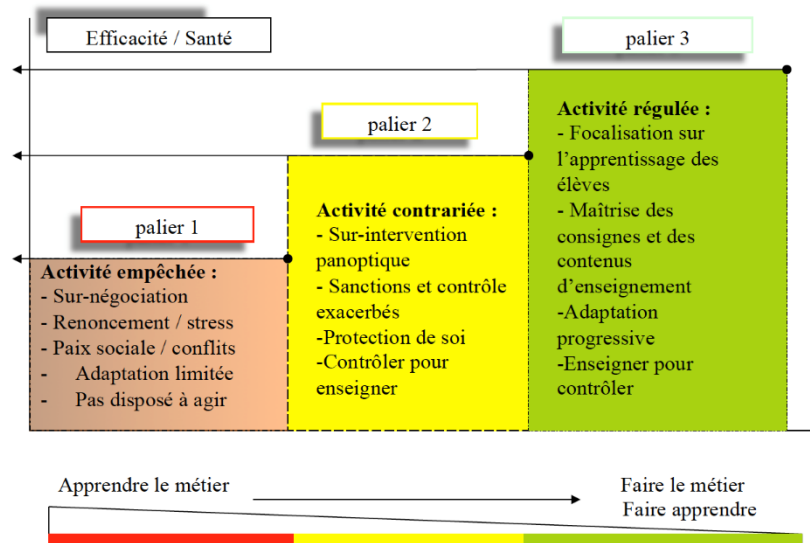


Fig.17 : Paliers des rapports efficacité/santé de l'activité d'enseignement des enseignants novices au cours d'une leçon, ou d'une période illustrant leur trajectoire de développement professionnel (Ciavaldini-Cartaut, 2016)

Il est indiscutable que leur incapacité à agir les affectait : ils essayaient tout à la fois de tenir la classe, tenir le prescrit, se tenir ce qui a été préparé en amont d'un face à face pédagogique avec les élèves et tenir le temps. À tenir malgré tout, ils s'épuisaient.

2. Empêchement du développement de l'activité des fonctionnaires stagiaires : l'épuisement émotionnel

Au cours de cette période d'universitarisation de la formation professionnelle, nous collaborons au plan scientifique avec des formateurs de plusieurs académies (la Réunion,

Montpellier) dont l'IUFM de l'académie d'Amiens où le taux de démission des fonctionnaires stagiaires du second degré était proche des 15% à l'issue de la première année de la réforme. Nous avons rencontré beaucoup de résistance de la part de l'institution vis-à-vis de cette recherche sur le travail comme épreuve et c'est à plus de 1200 kms de l'académie de Nice que nous avons dû nous rendre régulièrement pour traiter de l'épuisement émotionnel qui est l'une des trois composantes du burnout (Hansez, Bertrand, de Keyser, & Pérée, 2005).

Nous postulions que l'épuisement émotionnel de certains fonctionnaires stagiaires était lié à cette réforme et aux conditions organisationnelles de leur travail en pleine responsabilité qui les exposait durablement au stress. Le psychosocial n'est pas un risque en soi contrairement aux facteurs d'atteinte à la santé liés aux exigences du travail. Si des troubles psychosociaux apparaissent, c'est que la fonction psychologique et sociale du travail (Clot, 1999a; Van Belleghem, De Gasparo, & Gaillard, 2013) n'est plus un levier du développement de l'activité du sujet. Le risque comme le précisent Van Belleghem et collaborateurs n'émerge pas en soi de la présence de difficultés ou de contraintes, « mais par les entraves à y faire face. C'est l'empêchement qui fait le risque. C'est le développement qui en protège » (2013, p.52). Nous avons besoin d'identifier ces entraves et leurs effets en termes de santé dans le rapport au travail chez les fonctionnaires stagiaires.

Pour identifier et évaluer les déterminants externes et organisationnels du travail sur la santé, nous avons mobilisé le modèle des exigences-contrôle/soutien de Karasek & Theorell (1999). Il a été complété par la théorie de la conservation des ressources d'Hobfoll (1988,1989 ; Hobfoll & Shirom, 1993) pour essayer d'identifier la place des ressources dans les empêchements de l'activité. Ce modèle nous intéressait, car il était déjà éprouvé dans le cadre de travaux en psychologie de la santé appliqués spécifiquement au stress professionnel des enseignants (Janot-Bergugnat & Rasclé, 2008; Koleck, Bruchon-Schweitzer, & Bourgeois, 2003; Laugaa & Bruchon-Schweitzer, 2005). La théorie d'Hobfoll a trois corollaires (1988, 1989).

Corollaire 1 : Ceux qui disposent de plus de ressources sont moins vulnérables à la perte de ressources et plus capables d'orchestrer le gain de ressources. Inversement, ceux qui ont moins de ressources sont plus vulnérables à la perte de ressources et moins capables de gagner des ressources.

Corollaire 2 : ceux qui manquent de ressources ne sont pas seulement plus vulnérables à la perte de ressources, mais cette perte initiale engendre une perte future. C'est un aspect essentiel de la théorie, car elle prévoit que des cycles de perte se produiront alors rapidement et avec puissance. De plus, à chaque itération de perte dans la séquence, le cycle gagne en force et en dynamique.

Corollaire 3 : Ceux qui possèdent des ressources sont plus capables de gain, et le gain initial de ressources engendre d'autres gains. Cependant, parce que la perte est plus puissante que le gain, les cycles de perte auront plus d'impact et seront plus accélérés que les cycles de gain (Fig.18).

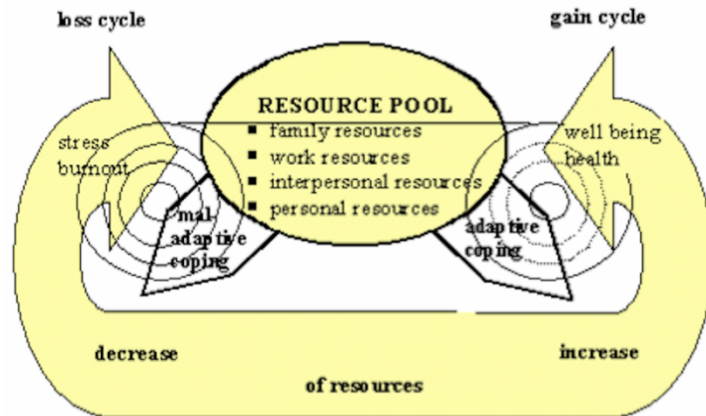


Fig.18: Resource loss and gain at the university (source Buchwald & Hobfoll, 2004. *Burnout dans la théorie de la conservation des ressources. Psychologie in Erziehung Und Unterricht*, 51 (4), 247-257.)

Au sein de cette étude, peut-on parler d'empêchement du développement de l'activité dans des situations de travail « critiques » du point de vue de leurs déterminants externes ?

Dans notre démarche, le fait d'articuler des données de nature différente constitue une traduction spécifique du principe de « triangulation » de données mixtes (Van Der Maren, 1996) dont l'issue est la recherche d'une certaine robustesse par la confrontation de plusieurs méthodes indépendantes. En Sciences du sport, cette méthodologie d'articulation est menée par plusieurs auteurs rattachés au programme de l'anthropologie cognitive située en lien ou non avec le cadre *du cours d'action* (Germain Poizat, Michel Récopé, Nathalie Gal-Petitfaux, Luc Ria par exemple). Pour paraphraser Quidu et Favier-Ambrosini (op.cit., p.10), la démarche que nous documentons dans ce chapitre relève « de travaux articulatoires à visée systémique où la complémentarité des données s'efforce de saisir la complexité du phénomène étudié ». En ce qui concerne le degré d'équilibre statutaire et probatoire accordé aux données, dans cette étude il y a une relation de subordination qui se fait en faveur des données sur l'activité des enseignants « à la troisième personne » (Adé, Gal-Petitfaux, Rochat, Seifert & Vors, 2020 ; Quidu & Favier-Ambrosini, op.cit.).

Les déterminants externes sont liés à des problèmes organisationnels du travail en établissement scolaire : des incohérences d'aménagement d'emploi du temps (un tuteur associé, mais qui travaille dans un autre établissement), un service d'enseignement sur deux établissements (distance entre le logement et les lieux de formation à l'Université, temps de trajet important entre le domicile et le lieu de travail, etc.) et une charge de travail au-delà du cadrage ministériel (nombre d'heures, niveaux de classes, classes à examens). Ils sont « critiques » dans la mesure où ils renvoient à des impensés institutionnels liés à la précipitation de mise en œuvre de la réforme de la formation professionnelle des enseignants. Peut-on parler d'empêchement du développement de l'activité du point de vue des déterminants internes des fonctionnaires stagiaires ?

Les données qualitatives des entretiens d'explicitation attestent du fait que les fonctionnaires stagiaires manquent de ressources internes en raison de leur faible professionnalisation en première année de master : trois semaines de stage seulement. *In fine*, ils n'ont pas une expérience et des connaissances suffisantes pour gérer tous les niveaux de classe sous leur responsabilité.

Quels sont les effets de la pénibilité perçue dans le rapport santé/travail ?

Cette pénibilité se caractérise par six astreintes physiologiques et psychologiques : angoisse et peur, démotivation, fatigue, isolement professionnel, stress et troubles du sommeil. Des difficultés à la fois didactiques, pédagogiques et professionnelles en sont renforcées (Fig.19). Deux mois après la rentrée scolaire, ces difficultés deviennent persistantes face aux demandes institutionnelles de fin de semestre : réunions pédagogiques, conseils de classe, devoirs à rendre pour l'Université. La pression temporelle est aussi un prédicteur de la fatigue physique. Il contribue à un effet domino (bien que modéré par le soutien social) sur la lassitude cognitive et l'épuisement émotionnel qui créent l'état d'épuisement professionnel.

| Tableau 8. Régression linéaire ANOVA entre le construit SMBM et les difficultés des fonctionnaires stagiaires | | | | | | | | | | |
|--|-----------------------------|-------|-------|-------|-------|--|-------|-------|--------|-------|
| SMBM | Mise en activité des élèves | | | | | Réponse aux attentes institutionnelles | | | | |
| | R ² =0,241 | | | | | R ² =0,157 | | | | |
| | A | SE | B | t | p | A | SE | B | t | p |
| Fatigue physique | ,192 | 0,073 | 0,201 | 2,618 | 0,009 | -,059 | 0,079 | -0,60 | -0,746 | 0,456 |
| Lassitude cognitive | ,040 | 0,081 | 0,040 | 0,494 | 0,622 | ,359 | 0,087 | 0,349 | 4,111 | 0,000 |
| Épuisement émotionnel | ,330 | 0,069 | 0,326 | 4,792 | 0,000 | ,150 | 0,074 | 0,144 | 2,020 | 0,044 |

SE : Standard Error
 B : Coefficient standardisé Béta
 t ou C.R
 A : régression
 P : Sig. <0,01, t>2 ou -2

Fig. 19 : Facteurs prédictifs des difficultés professionnelles en lien avec les composantes du burnout mesurées à l'aide de l'échelle SMBM (Ciavaldini-Caraut, 2013- Annexe 14).

Les résultats des régressions statistiques confirment une exposition prolongée au stress au bout seulement de quelques mois. Leur environnement de travail au sein des établissements scolaires devient alors incompatible avec la disponibilité requise pour suivre la formation professionnelle afin d'y acquérir les ressources manquantes (connaissances, compétences). Suivant la théorie d'Hobfoll, l'épuisement professionnel des fonctionnaires stagiaires peut être décrit comme une spirale de pertes de ressources qui trouve sa dynamique dans le lien entre le stress au travail et une adaptation infructueuse en situation.

3. Faux-pas du développement de l'activité : un problème d'ajustement aux situations d'enseignement ?

Le modèle transactionnel du stress élaboré par Lazarus et Folkman (1984) prend en compte les processus cognitifs qui ouvrent la voie à l'ajustement progressif ou à l'adaptation du sujet de l'activité en situation de travail après son évaluation d'un déséquilibre des rapports entre

les demandes et les ressources dont il dispose pour y répondre (De Keyser & Hansez, 1996; Laugaa & Bruchon-Schweitzer, 2005). Le sujet de l'activité évalue les demandes et porte un jugement (niveau primaire du processus) permettant de les qualifier soit de menaces pour son équilibre psychique et physiologique soit de défis à relever (buts d'action, perception). Ensuite s'opère une « transaction » entre le sujet et la dynamique des situations ce qui le conduit à mettre en œuvre des stratégies d'ajustement (*coping*) qui sont évolutives, mais inégalement fonctionnelles (niveau secondaire du processus). Ces stratégies ne sont pas conscientes lors de leur mise en œuvre. La limite de ce modèle est qu'il ne permet pas de comprendre comment le sujet se maintient en santé dans son activité en mettant en œuvre plusieurs de ces stratégies simultanément ou successivement au regard d'une exposition régulière et prolongée à des facteurs de stress (Fig.20).

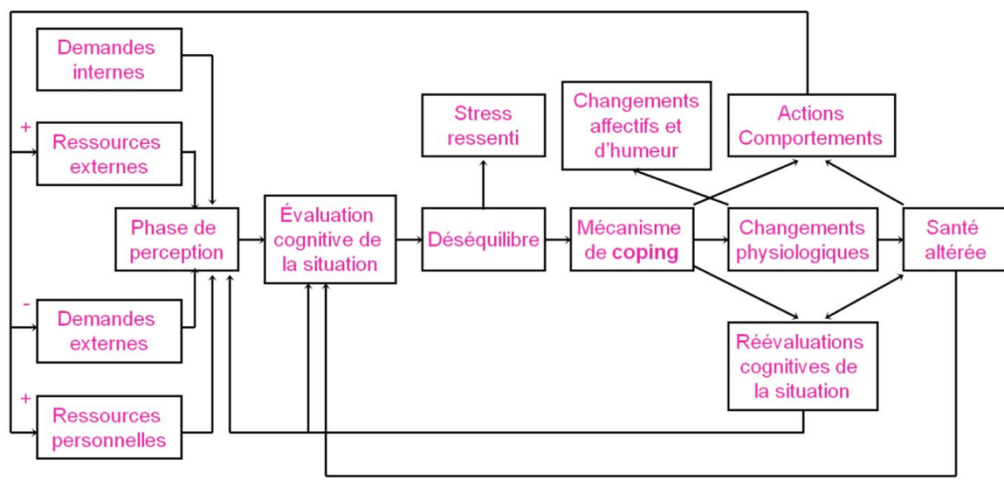


Fig.20 : Modèle transactionnel du stress d'après Lazarus et Folkman (1984)

Ce modèle laisse à la marge le vécu particulier de « l'expérience du stress » (Yvon, 2003, p. 93) ainsi que la compréhension d'autres composantes de l'activité. Il ne permet pas de comprendre comment le sujet de l'activité, de façon inconsciente, dédramatise pour endurer et durer dans des situations aversives pour sa santé comme ce fut le cas dans notre étude sur les fonctionnaires stagiaires et l'épuisement émotionnel.

Nous avons mené des entretiens d'explicitation qui ont permis de disposer de données qualitatives de l'activité à la première personne largement exploitée. Pour les analyser et prolonger notre compréhension des atteintes au processus de santé, nous nous sommes rapprochés de certains postulats issus d'une psychodynamique du travail et d'une psychologie sociale de la santé (Bruchon-Schweitzer, 2002). Comme le mentionne Frédéric Yvon dans sa thèse de doctorat (2003, p. 12), de nombreux chercheurs réfutent la possibilité d'une analyse du stress en psychopathologie du travail. Pour ces auteurs, le stress n'est pas en mesure de rendre compte des mécanismes proprement psychiques ni des chaînons intermédiaires entre le travail et la santé mentale. À l'opposé, Frédéric Yvon, Vézina (1999, 2013) et d'autres auteurs (Alderson, 2004; Callahan & Chabrol, 2004; Grebot, Paty, & Girard Dephanix, 2006) considèrent comme pertinent d'explorer des zones de convergence entre la théorie du stress transactionnel et la psychodynamique du travail, et ce, malgré des différences épistémologiques profondes et des finalités opposées (expliquer et comprendre).

Ainsi, pour finir l'analyse de notre corpus qualitatif, nous avons considéré que la stratégie d'ajustement situationnel la moins fonctionnelle qualifiée de « *coping* centré sur soi ou sur les émotions » (qui n'est qu'une forme particulière de *coping*) correspondait en partie à une stratégie de défense individuelle ainsi qualifiée en psychodynamique du travail (Ponnelle, 2008). À cette fin, nous devions explorer les zones de complémentarité possible entre les stratégies d'ajustement et les stratégies de défense, car, comme le note les auteurs :

« Une fois les dimensions pathogènes de l'organisation du travail mieux comprises et leurs interrelations avec les stratégies défensives individuelles, partagées ou collectives, il devient théoriquement possible d'identifier la dangerosité de certaines combinaisons sur le plan de la santé mentale, ce qui ouvre la voie à une double possibilité de transformation des contextes de travail, tant du côté de l'organisation du travail que de celui des stratégies défensives nuisibles à l'action. » (Maranda, Viviers, & Deslauriers, 2013, p. 226).

Nos propres résultats (Ciavaldini-Cartaut & Marquié-Dubié, 2015; Ciavaldini-Cartaut, Marquié-Dubié & d'Arripe-Longueville, 2017-Annexe 15) explicitent ce qui conduit certain(e)s fonctionnaires stagiaires au déploiement inconscient de stratégies individuelles de défense après celui de stratégies d'ajustement situationnel « dysfonctionnelles ». Les concepts de stratégies d'ajustement situationnel et de mécanismes ou stratégies de défense s'entremêlent plus qu'ils ne s'opposent: ils portent tous deux sur la maîtrise ou la lutte du sujet face aux exigences qui lui sont propres et aux contraintes interpersonnelles et organisationnelles. Les zones de convergence entre ces postulats théoriques permettent de déduire que l'épuisement professionnel, composante du burnout, renvoie à la stratégie de « coping centré sur l'émotion », qui lorsqu'elle persiste dans le temps, ouvre la voie à un mécanisme individuel de défense. La contribution de la psychodynamique du travail permet d'éclairer ce que le sujet de l'activité met en œuvre malgré lui et de façon inconsciente quand faute de ressource, il déploie des stratégies d'ajustement « dysfonctionnelles ». Au plan théorique, il s'agit de stratégies individuelles de défense dites « immatures » incluant le déni.

4. Qualité de vie au travail en milieu scolaire ou environnement de travail psychosocialement troublé ?

À la suite du programme de surveillance Samothrace sur le mal-être au travail (Cohidon & Murcia, 2009), la qualité de vie au travail (QVT) s'est imposée comme une thématique complémentaire à celle de la prévention des risques psychosociaux. Cette vision « positive du travail marque « un renversement de perspective » qui se présente dans l'Accord national interprofessionnel du 19 juin 2013 relatif à l'amélioration de la qualité de vie au travail et de l'égalité professionnelle, tout comme elle l'était, dès 2010, dans le rapport Lachmann, Larose et Pénicaud (2010) qui, lui, faisait usage du terme de bien-être. La QVT est définie en ces termes par une conférence sociale française (juin 2012) :

« La notion de qualité de vie au travail renvoie à des éléments multiples, relatifs en partie à chacun des salariés, mais également étroitement liés à des éléments objectifs qui structurent l'entreprise. Elle peut se concevoir comme un sentiment de bien-être au travail perçu individuellement et collectivement qui englobe l'ambiance, la culture de l'entreprise, l'intérêt du travail, le sentiment d'implication et de responsabilisation, l'équité, un droit à l'erreur accordé à chacun, une reconnaissance et une valorisation du

travail effectué. Ainsi conçue, la qualité de vie au travail désigne et regroupe les dispositions récurrentes abordant notamment les organisations du travail permettant de concilier les modalités de l'amélioration des conditions de travail et de vie pour les salariés et la performance collective de l'entreprise ».

Cet intérêt converge au sein de 52 pays occidentaux qui ont signé une charte (OMS, 2005) appelant

« à l'action pour promouvoir la santé mentale et le bien-être des populations dans leur ensemble par des mesures visant à créer une conscience et un changement positif pour les individus et les familles, les communautés et sociétés civiles et les environnements d'éducation et de travail ».

La réflexion d'Yves Clot à ce propos est éclairante. L'auteur évoque un « glissement lexical » permanent qui affecte certains mots : stress, burnout, harcèlement, souffrance, risques psychosociaux et QVT. Son interprétation est que ces mots aux contours flous traduisent une « angoisse sociale » à propos du travail qui, dans notre société, est source de multiples conflits qui ne sont pas réglés : le travail comme épreuve avec ses multiples recompositions. Yves Clot préfère d'ailleurs parler de qualité du travail qu'il place du côté du « réel du travail » plutôt que de la « qualité de vie au travail ». D'une façon plus nuancée, nous dirons qu'étant donné que le travail est une pratique sociale, il est également intéressant de s'intéresser à ses conditions sociales de production et aux troubles psychosociaux susceptibles d'opérer dans les environnements de travail où se déploie l'activité du sujet. C'est dans cette perspective que nous avons entrepris de traiter de la qualité de vie en milieu scolaire entendue comme « la qualité du vivre et travailler ensemble dans les établissements scolaires ». Notre hypothèse était qu'un mauvais climat scolaire perçu dans un contexte précis résultait d'un environnement psychosocialement troublé empêchant le développement de l'activité des enseignants en poste. Étant donné que le rapport au travail doit être soutenable au fil du temps et s'inscrire dans un environnement non aversif pour la santé au sein d'une école bienveillante pour tous à laquelle aspirent les politiques éducatives (Cau-Bareille, 2018), en conséquence les études que nous souhaitions mener devaient placer le processus de santé au cœur des questions adressées à la formation continue des enseignants et à la formation des chefs d'établissement.

Ainsi, sans qu'un consensus soit établi sur la définition de la QVT, on peut néanmoins s'accorder sur le fait qu'elle fait référence aux conditions favorables de l'environnement de travail ayant des conséquences positives pour le plus grand nombre (Horenstein, 2006). La perception de l'environnement de travail au sein d'un établissement scolaire, par les différents groupes sociaux qui y exercent leur activité, donne lieu à ce que l'on nomme un climat perçu : climat organisationnel, climat de classe et globalement climat scolaire. Cette perception ne se mesure pas avec les mêmes indicateurs qu'il s'agisse des élèves ou des personnels éducatifs et d'enseignement. La typologie du climat scolaire de Debarbieux, Moignard et Hamchaoui (2013) est proche de celle de Janosz, George et Parent (1998). Elle permet de considérer que le climat scolaire est un phénomène multifactoriel dont les variables sont a) le climat d'appartenance et de cohésion au sein de la communauté scolaire (soutien de la direction, mode de gouvernance, travail avec l'équipe éducative) b) le climat pédagogique avec les élèves, c) le climat de sécurité et de respect (justice institutionnelle et organisationnelle, violence perçue), d) et le climat éducatif (respect et cohérence du cadre

du vivre ensemble avec les élèves, les parents d'élèves et les pairs enseignants). Ce n'est qu'en 2012 que le concept de climat scolaire pourtant adopté par de nombreuses institutions éducatives au plan international apparaît de façon significative dans les textes officiels sur l'éducation en France. De façon parallèle, alors qu'antérieurement la notion de bien-être était exclusivement associée aux questions de santé physique des élèves (médecine, éducation physique et sportive, éducation à la santé) elle s'étend alors au bien-être dit subjectif incluant ses composantes psychologiques et environnementales. C'est-à-dire que le **bien-être perçu et la qualité de vie**, tout en restant associés à la santé, sont dès lors évoqués dans leurs rapports au **climat scolaire**. Comme le précise Agnès Florin (2011), bien que cela figure dans des enquêtes internationales menées auprès d'enfants et d'adolescents depuis 2007 (OCDE, 2007 ; UNICEF, 2007), c'est la loi du 8 juillet 2013, appliquée dans le cadre de la refondation de l'École de la République, qui établit le rapport le bien-être des élèves et leur réussite scolaire :

« (...) de façon plus précise, les conditions d'un climat scolaire serein doivent être instaurées dans les écoles et les établissements scolaires pour favoriser les apprentissages, le bien-être et l'épanouissement des élèves et de bonnes conditions de travail pour tous » (p.53).

Ce n'est que récemment que l'étude du climat scolaire mêle bien-être des membres de la communauté éducative et réussite scolaire. Cela suggère une interdépendance entre l'école comme lieu d'apprentissage académique et comme lieu de vie et d'épanouissement pour tous les groupes sociaux qui y sont réunis. Néanmoins, si tendre vers un bon climat scolaire semble essentiel pour que l'école puisse être bienveillante et capacitante pour tous, la prise en compte du travail enseignant et d'une approche située de l'activité collective reste largement inexplorée. Mitchell et collaborateurs (2010) montrent que la perception du climat scolaire par les enseignants est influencée davantage par des facteurs liés à la gestion des comportements en classe alors que les élèves accordent plus d'importance à la relation éducative et pédagogique. Pour Cohen et collaborateurs (2009), cette perception est avant tout influencée par les relations entre les membres de la communauté éducative, la gouvernance de l'établissement, l'environnement physique et le sentiment d'appartenance à la communauté scolaire. Ainsi, une mauvaise atmosphère de travail prédit un sentiment d'insatisfaction des enseignants. Le comportement du chef d'établissement, son autorité, et les rapports interpersonnels qu'il entretient avec les enseignants sont autant de facteurs qui déterminent leur satisfaction et peuvent influencer le climat scolaire perçu.

Les travaux scientifiques qui portent sur la satisfaction professionnelle des enseignants insistent sur le fait que celle-ci dépend à la fois de variables intrinsèques comme l'accomplissement de soi et de variables extrinsèques professionnelles (l'opportunité d'apprendre de nouvelles choses par la formation, la reconnaissance institutionnelle et sociale du travail fourni, les perspectives d'évolution dans la carrière et donc de développement professionnel) qui varient en fonction d'autres variables telles que par exemple l'âge, le sexe, les années d'expérience, le niveau de diplôme. La littérature du domaine sur la santé au travail dans les métiers de la relation avec autrui (Travers & Cooper, 1996 ; Lee et al., 2009) explicite plus particulièrement deux composantes de la satisfaction

professionnelle que sont l'accomplissement personnel d'une part et l'estime de soi et le développement professionnel d'autre part.

Selon l'enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage réalisée en 2013 par l'Organisation de Coopération et de Développement économiques (OCDE), les enseignants français qui déclarent travailler avec des classes regroupant de fortes proportions d'élèves peu performants ou perturbateurs ont l'un des niveaux de satisfaction les plus faibles d'Europe. L'insatisfaction peut être suscitée par un manque de confiance en ses aptitudes professionnelles à gérer soit la démotivation des élèves soit leurs comportements perturbateurs ou agressifs (Evers, Tomic, & Brouwers, 2004) ce qui va dans le même sens que les résultats de l'étude de Mitchell et collaborateurs (2010) sur la perception du climat scolaire. Comme le rapportent également Nicole Rasclé et Laurence Bergugnat (2016) quand les enseignants ont un sentiment de compétence faible, ils sont également moins enthousiastes et plus insatisfaits de leur travail. Ce sont alors les déterminants intrinsèques et les réactions affectives des enseignants qui sont significatives et qui varient selon chaque professionnel (Skaalvik & Skaalvik, 2009). D'après d'autres auteurs encore (Evers et al., 2004; Maroy, 2006) parmi les déterminants extrinsèques professionnels de l'insatisfaction des enseignants, il y a l'isolement au sein de la communauté scolaire (individualisme, mépris, défiance hiérarchique) et le manque de soutien des autres enseignants ou du chef d'établissement qui participent d'une mauvaise ambiance de vie et de travail. Ainsi, si l'ambiance de vie et de travail se dégrade, l'insatisfaction augmente et la persistance dans le travail diminue.

Une illustration empirique :

Dans l'étude fondée sur une méthode mixte que nous avons réalisée au sein d'établissements scolaires dits difficiles (Ciavaldini-Cartaut & Blaya, 2020 *accepté*) nous montrons l'existence d'une relation significative de colinéarité entre toutes les composantes de la satisfaction professionnelle des enseignants et le climat de cohésion et d'appartenance à une communauté scolaire selon l'établissement scolaire (dans cette étude soit un collège, soit un lycée général). En ce qui concerne le degré d'équilibre statutaire et probatoire accordé aux données, dans cette étude il y a une relation de subordination qui se fait en faveur des données sur l'activité des enseignants « à la troisième personne » (Adé, Gal-Petitfaux, Rochat, Seifert & Vors, 2020 ; Quidu & Favier-Ambrosini, op.cit).

Au plan statistique, la satisfaction professionnelle et le bien-être perçus des enseignants de notre étude diminuent sous l'effet d'un manque de cohérence perçue dans les réponses collectives pour gérer les problèmes éducatifs, par des relations interpersonnelles dégradées entre enseignants et un mode de gouvernance du chef d'établissement qui ne reconnaît pas suffisamment leur engagement dans le travail.

Par ailleurs, ce n'est qu'après dix ans d'expérience du métier que la moyenne d'accomplissement personnel augmente pour tous les enseignants de notre échantillon. Pour ce qui est de la réalisation de soi et du développement professionnel perçus, après la période

de formation continuée obligatoire au cours des trois premières années d'exercice, ils ne cessent de décroître jusqu'à 60 ans. Ce résultat va dans le même sens que ceux des rapports de santé publique de Fotinos et Horenstein (2011) et d'Horenstein (2006) sur le bien-être au travail du personnel des collèges et des lycées publics en France. Il est conforté par une relation en forme de «U» entre l'âge et la satisfaction professionnelle documentée par d'autres auteurs (Karsli & Iskender, 2009, Demirtas, 2010). Autrement dit, la satisfaction professionnelle décroît après les premières années au travail et augmente à nouveau à l'approche de la retraite.

La qualité du vivre et travailler ensemble en milieu scolaire est essentielle pour que chacun puisse y apprendre, y développer des compétences et s'y réaliser pleinement en matière de bien-être et de santé au travail. Il est reconnu que les chefs d'établissements sont au centre d'une bonne cohésion d'équipe, de bonnes relations, notamment dans les relations-école/famille. Ils participent de fait à ce que l'on nomme «l'effet établissement » (Florin & Guimard, 2017). En effet dans notre étude, le chef d'établissement a une relation de pouvoir au sens de contrôle des marges d'incertitude. Nous avons d'un côté des enseignants qui revendiquent une certaine autonomie pédagogique dans leur classe pour être efficaces, et un chef d'établissement qui, au nom même du « travail en équipe », est trop contrôlant. Ceci pose largement la légitimité de ce pouvoir hiérarchique dans une organisation post-bureaucratique, mais encore largement pensée comme descendante. L'enjeu est ici d'examiner les modes participatifs et inclusifs de la gouvernance en faveur du bien-être des enseignants afin de mieux comprendre le rôle de ces formes de management dans la perception du climat scolaire et la qualité de vie en milieu scolaire. Par ailleurs, nous suivons plusieurs auteurs (Kyriacou, 2001; Skaalvik & Skaalvik, 2009, 2010) qui suggèrent d'explorer le rôle de médiation tenu par le mode de gouvernance du chef d'établissement dans les rapports entre la satisfaction professionnelle des enseignants et leur perception du climat scolaire notamment dans la perspective d'instaurer au sein des établissements scolaires un environnement de travail capacitant.

En conclusion, la qualité de vie en milieu scolaire fait l'objet de quelques études qui, ces dernières années, font état de difficultés à faire de l'établissement scolaire un lieu de travail et de vie épanouissant pour les enseignants du secondaire (Maranda et al., 2013; Maranda, Viviers, & Deslauriers, 2014; Rascle et al., 2009). L'étude menée par Rascle et Bergugnat (2016) sur la qualité de vie des enseignants du secondaire en milieu scolaire montre par ailleurs que l'évaluation de la QVT dépend de l'influence de leur perception des élèves, mais aussi de leur vécu des situations de travail en fonction de variables contextuelles. Les auteures indiquent « qu'agir sur le climat scolaire, le travail émotionnel, les représentations du métier et le recrutement des enseignants » peut également améliorer cette perception. Toutefois, elles ne suggèrent aucune piste pour y contribuer. Leur revue de questions montre également que la qualité de vie dépend du climat scolaire perçu. Enfin, elles soulignent l'importance de la formation des chefs d'établissements « à la protection de son personnel et des mesures qu'il peut prendre au niveau de sa gouvernance ». S'esquissent ici plusieurs questions de recherche dont pourraient se saisir des doctorants et que présenterons dans la quatrième partie de cette note de synthèse.

Focus méthodologique

Usage d'enquête par questionnaire

Les travaux de recherche regroupés dans cette partie reposent sur une démarche mixte mobilisant des questionnaires d'enquête statistique de façon complémentaire à des entretiens semi-directifs ou d'explicitation. Leur usage visait à nous permettre d'identifier la force d'effet de variables internes et externes au sujet sur le processus de développement de l'activité et les atteintes à la santé. Nous avons mesuré :

- A) Les déterminants organisationnels du travail (tels que par exemple, la charge de travail, l'aménagement de l'emploi du temps, les caractéristiques des classes, l'éloignement entre travail/domicile et lieu de formation, l'affectation des tuteurs, etc.) ;
- B) les atteintes à la santé mentale et physiologique du sujet (le stress négatif au travail, les composantes du burnout, la pénibilité perçue, déni) ;
- C) le registre psychomotivationnel du rapport au travail (insatisfaction/satisfaction, le mal-être/bien-être, engagement/désengagement professionnel, climat scolaire perçu).

Échelles de mesure

Les caractéristiques de la qualité de vie au travail ont été mesurées à l'aide de l'échelle QVE appliquée à l'enseignement (Rasclé, Cosnefroy, & Quintard, 2009) qui est une adaptation française du Leiden Quality of Work Questionnaire (Van der Doef & Maes, 1999) utilisé pour l'étude EUROTEACH (Verhoeven, Maes, Kraaij, & Joekes, 2003). L'épuisement professionnel a été évalué à partir du Shirom Melamed Burnout Measure (SMBM) (Shirom & Melamed, 2006) dans sa version française validée par Sassi et Neveu (2010).

Pour mesurer le climat scolaire nous avons utilisé l'échelle Teacher's CE) retenue dans le rapport de Debarbieux et collaborateurs (2013) et mobilisée aussi dans l'enquête TALIS (Teaching and Learning International Survey) par l'Organisation de Coopération et de Développement économiques²¹ (2013).

La satisfaction professionnelle des enseignants (ST) a été mesurée à l'aide de l'échelle extraite du rapport sur le climat scolaire de Debarbieux et Fotinos (2010) qui comporte deux dimensions ; l'accomplissement personnel d'une part et la réalisation de soi ou développement professionnel d'autre part.

Démarche d'analyse statistique

La démarche d'analyse menée avec les logiciels SPSS et JASP a pour but de dégager des corrélations ou des régressions intéressantes entre des déterminants et les composantes du phénomène étudié. Les catégories d'analyse sont préconstruites par le chercheur : elles renvoient à des modèles éprouvés par la littérature du domaine. Dans ce cas, les objets de recherche sont inscrits dans un « déjà-là » théorique. L'exploitation des résultats des études menées vise à dégager des comparaisons avec ces modèles ou à leur apporter un éclairage complémentaire.

Traitement des données d'entretien et analyse de données qualitatives variées (ADQAO)

Dans nos travaux nous procédons à une catégorisation qualitative des données vidéos en situation de travail ou de formation ou de données d'entretiens à l'aide des logiciels *Transana* (Mukamurera, Lacourse, & Couturier, 2006; Richards & Richards, 1994) ou QSR Nvivo. L'objectif principal d'usage de ces logiciels est d'aider à gérer, mettre en forme et donner un sens aux données qualitatives. Il est conçu selon une approche issue de « l'analyse papier- crayon » (Deschenaux & Bourdon, 2005).

Ces logiciels permettent de manipuler un large corpus et de retenir les séquences les plus denses en événements et significations pour l'analyse. Dans une perspective ethnographique, plusieurs types de données peuvent être mobilisés (verbatim, notes d'observation, photographies, vidéos, comptes-rendus de réunions, documents prescripteurs) (Savoie-Zajc, 2000). Ainsi, quand les données d'entretien dites « primaires » sont quantitativement importantes (plus de vingt entretiens par exemple) un protocole rigoureux de catégorisation permettra de produire des données « secondaires » sous la forme d'une arborescence constituée de thèmes et de sous-thèmes. Ce codage est ouvert « *in vivo* », c'est-à-dire fondé sur les propos des acteurs : à partir du rattachement des données sélectionnées (phrases et/ou paragraphes) à des mots-clés nommés « nœuds » dans la terminologie du logiciel. Les unités de sens sont donc obtenues par la redondance « d'éléments probants » (mots, groupes de mots, phrases) traitant d'une notion ou d'un thème en particulier (Glaser & Strauss, 1995). Par exemple dans l'étude sur le genre et l'autorité chez les enseignants débutants en lycée professionnel (Schuft & Ciavaldini-Cartaut, 2016) pour la thématique relative à « l'autorité enseignante », des notions saillantes issues des extraits d'entretien ont porté sur le rôle de la personnalité de l'enseignant ; les difficultés liées au croisement des sexes entre enseignant et élèves; le rôle du corps physique ; l'écart d'âge entre l'enseignant et ses élèves. D'autres propos, sur les gestes professionnels tels que la mise au travail ou le rôle du dialogue ou du respect, peuvent faire l'objet de sous-thématiques potentielles, mais non retenues pour l'analyse. Deux types de nœuds existent : les « *treenodes* », organisés de façon hiérarchique (Tableau 2) et les « *free nodes* », non rattachés à une catégorie particulière : cela peut être le cas lorsqu'apparaissent des digressions en dehors du guide d'entretien.

Par la suite, dans la perspective interprétative « des données secondaires », le chercheur va les regrouper en fonction de son guide d'entretien initial lié à ses hypothèses de recherche. Le traitement apparaît comme un processus de déstructuration puis de restructuration et suscite une décontextualisation puis une recontextualisation des données (Tesch, 1990).

Un second chercheur est toutefois requis pour vérifier la cohérence des catégories jusqu'à l'obtention d'un consensus interjuges à plus de 80 % (Blais & Martineau, 2006).

²¹ Disponible à l'adresse : <http://www.oecd.org/education/school/Guide-TALIS-enseignants-2013.pdf>

Tableau 2 : Exemple de catégorisation des données d'entretien à l'aide du logiciel QSR Nvivo (Ciavaldini-Cartaut, et al., 2017-Annexe 15)

Treenode : Charge de travail

<Documents\ENTRETIEN--AnnelaureEPS>

Reference 1 -

¶66: Après, c'est vrai que c'est une difficulté parce que je n'arrête jamais quoi hein... Tous les jours, en fait, je suis sur les deux établissements. Du coup, c'est un emploi du temps où il faut que « je jongle » sur une heure : je fais le trajet, je mange ; le vendredi, je vais avoir vingt minutes pour faire la fin de mon cours et commencer l'autre, dans l'autre établissement (...) (0 h 6 min)

¶67: CH : D'accord. Donc, ce n'est pas divisé avec le matin où tu es en collège et l'après-midi... ?

¶68: ST : Non.

¶69: CH : ça devient un petit plus compliqué là...

¶70: ST : Ouais.

¶71:

Reference 2 -

¶76: ST : Cette année, je n'ai pas soufflé. En plus, je suis coordinatrice au niveau du collège et j'ai beaucoup de « boulot » en plus à gérer à côté du coup. C'est dur de voir les collègues sur des moments où je n'ai pas de pause quoi ? Donc, ça, c'est vraiment quelque chose que j'ai demandé l'an prochain.

¶77: CH : Cette tâche de coordination, elle aurait dû être dévolue à quelqu'un d'autre au regard de ton statut de fonctionnaire stagiaire, non ?

¶78: ST : Moi, c'est ma sixième année en fait. Comme j'ai eu le concours interne, ça fait déjà trois ans que je suis « coordonnatrice » au collège et bon, en plus, je suis responsable de la section « natation » et..., c'est vrai que ça fait beaucoup quoi. Cette année, je ne l'ai pas vécu comme les autres (...) Cette année, à chaque retour de vacances [Soufflement], je me disais, oui, « mais je vais souffler quand... ? ». Je n'ai pas récupéré pendant les vacances...

¶200:

<Documents\ENTRETIEN-AudreyEPS>

Reference 1

¶199 : ST: On a une journée, on part au boulot à 8 heures et demie. On rentre à 19 heures, mais on n'a pas arrêté 30 secondes. On se dit, ouf ! Stop, là c'est bon, j'en ai marre, il faut que je me pose et, notamment en novembre-décembre, où là ça été ma période où je n'ai pas été très, très bien mentalement ni physiquement. (0 h 25 min) parce qu'en plus on nous demande des trucs en formation, on nous demande des trucs aussi au boulot et, du coup, au fur et à mesure, ça s'accumule, ça s'accumule, jusqu'à ce qu'on prenne du retard.

4^e Partie - La formation-intervention à visée de santé dans le rapport au travail comme épreuve : contribution d'une approche « activité »

Ce projet de recherche ouvert à des doctorants est structuré autour d'un fil rouge qui est une « entrée activité » des phénomènes étudiés et notamment les pratiques sociales qui sont associées au travail d'éducation, d'enseignement et de formation (Barbier & Durand, 2003).

En premier lieu, il ambitionne de renouveler l'articulation entre la recherche et ces pratiques sociales afin de saisir la complexité des phénomènes étudiés et d'établir des passerelles renouvelées entre les professionnels de terrain, les chercheurs, les concepteurs de la formation et les formés. En valorisant l'intervention nous nous inscrivons dans la lignée d'autres chercheurs qui, au sein de plusieurs disciplines inspirées de l'ergonomie et de la psychologie du travail (se reporter à la recension faite par Albero & Guérin, 2014) ont adopté une manière de « faire de la recherche » en lien avec la formation en s'efforçant de dépasser l'opposition entre la recherche visant « la vérité » et l'intervention orientée vers l'action et l'utilité sociale (Schwartz, 1997).

En second lieu, ce projet de recherche défend la pluridisciplinarité au sein des sciences de l'éducation et de la formation (Albero & Guérin, 2014). Ainsi, il mobilise des présupposés théoriques issus de plusieurs modèles conceptuels se rapportant au paradigme des théories de l'activité et se veut « intégratif », car la santé est une notion multidimensionnelle qui résulte de l'interaction entre les différentes sphères interdépendantes qui la composent. Cela l'éloigne d'un état statique pour la rapprocher d'un processus dynamique de construction et de développement (Caroly, 2010). Examiner cette complexité invite à une approche pluridisciplinaire.

Dans nos travaux, nous adoptons une conception développementale de la santé (Canguilhem, 1966). Elle rend indissociables à la fois les capacités d'action du sujet (se sentir à la hauteur des exigences qui lui sont imposées et disposer des ressources individuelles ou sociales pour cela) et son pouvoir d'agir sur la réalité qui l'entoure (opérer des choix, transformer son environnement, se sentir responsable de ses actes, recréer une normalité subjective, un équilibre propre dans un contexte sans cesse changeant, etc.). Nous travaillons en sciences de l'éducation et de la formation et notre démarche est singulière dans ce champ lorsqu'elle traite des enjeux de santé dans le rapport au travail. Singulière mais pas unique car d'autres chercheuses, telles que par exemple en psychologie sociale Laurence Bergugnat et en ergonomie de tradition francophone Christine Vidal-Gomel, ont positionné leurs travaux autour de problématiques relatives à la prévention des risques pour la santé des enseignants et à la conception d'une formation « capacitante ».

Ce projet de recherche s'inscrit dans un contexte où le travail prescrit des enseignants du secondaire et du supérieur et leur formation professionnelle initiale et continue se transforment régulièrement au rythme d'une réforme tous les quatre ans (programmes scolaires, diplômes, référentiel de compétences, curriculum de formation) (première partie de cette note de synthèse) : cela sans pour autant que le travail réel ne soit pris en compte par l'institution. Ces transformations renvoient aux finalités changeantes qui sont données à leur métier par les politiques éducatives, sociales et professionnelles qu'elles soient nationales ou européennes et aux moyens alloués pour tendre vers ces finalités. Ces réformes successives s'inscrivent dans « une logique, des principes et des outils de management issus du monde l'entreprise et transposés à la fonction publique » (Cau-Bareille, 2018, p. 19).

Le travail des enseignants du secondaire et du supérieur ainsi que celui des formateurs d'enseignants évoluent aussi dans l'urgence comme ce fut le cas pendant la crise sanitaire. Cette crise peut être considérée comme une « méta-épreuve » se diffractant en de multiples défis affrontés la plupart du temps individuellement (première partie de cette note de synthèse). Par exemple, certains formateurs d'enseignants doivent en période de crise relever le double défi d'assurer la continuité pédagogique des cours auprès des étudiants et de concevoir des maquettes de formation requises d'une nouvelle réforme dont l'entrée en vigueur est prévue pour septembre 2021. Autre défi à relever que celui de créer ou de s'adapter aux nouvelles formes prises par le travail : à distance, en télétravail ; selon des modalités collectives, collaboratives et interprofessionnelles ; des certifications deviennent incontournables (CAFFA ; CertifiENS, pour valoriser l'implication et la motivation des enseignants à se former à la pédagogie et à transformer leurs pratiques d'enseignement dans le supérieur). Il s'agit de changements organisationnels du travail au sens de « modifications relativement durables dans un sous-système de l'organisation, observables par ses membres ou les gens qui sont en relation avec ce système » (Collerette et al., 2011, p. 20).

Qui dit changement dit transformation, évolution qui influent sur les déterminants internes du sujet de l'activité (les normes subjectives, les valeurs, les représentations, voire le sens perçu du travail et l'identité professionnelle) et sur les déterminants externes de l'activité du sujet (psychosociaux, techniques, matériels dans le rapport à la tâche ou au niveau de l'environnement ou du milieu de travail). Dans les métiers de l'éducation et de la formation, le travail a comme caractéristique de ne pas toujours se faire seul. Il est profondément social, car il comporte des interactions avec une pluralité d'autrui (élèves, formés, pairs professionnels, familles, formateurs, etc.) dans des situations d'activité collective, évolutives et de ce fait, dynamiques. Une vision solipsiste du travail d'enseignement et de formation le résumerait à une rencontre « simplifiée » entre un humain et une tâche. Ainsi, le travail comme le rappelle Dominique Lhuillier (2006) c'est avant tout « une scène où se jouent simultanément et dialectiquement le rapport à soi, le rapport à autrui et le rapport au réel ». Ce travail a aussi une fonction psychologique (Clot, 1999) et offre au sujet l'occasion de construire son identité et de s'épanouir personnellement et professionnellement. Bien que porteur d'épreuves, le travail n'est pas que « contraintes, aliénation et souffrance » comme le documentent certains travaux en sciences de l'éducation (Lantheaume, 2007 ; Lantheaume & Hérou, 2008) et en psychodynamique du travail (Dejours, 2007). Nous retenons

simplement que, paradoxalement, le processus de santé/activité est doublement lié au travail: il en est l'une des conséquences et constitue en même temps une ressource pour agir.

En anthropologie sociale et culturelle, notamment dans l'étude des rituels et rites d'initiation, l'épreuve accompagne un changement de place, de statut, une transformation personnelle, sociale, voire un passage. En formation professionnelle initiale, les enseignants novices doivent se mesurer aux **épreuves d'un concours** de recrutement puis avec un métier qui n'est pas réductible aux prescriptions. Ils se soumettent alors à **l'épreuve du travail réel** sans vraiment y être préparés d'où l'importance d'un accompagnement professionnel adapté (seconde partie de cette note de synthèse). Ils y affrontent des situations d'enseignement complexes parfois avec un public difficile où se jouent aussi des conflits de logique entre la formation universitaire et la formation de terrain, entre les missions confiées et les moyens alloués concrètement pour y parvenir. **Ils y mettent à l'épreuve leurs connaissances** (sujet épistémique), leurs capacités à agir (sujet capable en fonction de potentialités) et y assument ou pas d'être un professionnel (sujet responsable). Toutefois, lorsqu'ils manquent de ressources, ils s'affectent des faux-pas du développement de leur activité au risque de se désengager du métier quand ils ne parviennent pas à **y faire leurs preuves**. Lorsque l'environnement psychosocial de travail est troublé ou incapacitant, le sujet de l'activité « s'explique avec les tâches » qu'il doit réaliser, **il s'y éprouve**²². Soit, comme le rappellent Frédéric Yvon et Yves Clot (2003) il dépasse les conflits inhérents à ce rapport à la tâche prescrite et développe son activité, soit il s'y épuise. L'accompagnement professionnel collectif et la formation professionnelle initiale en général devraient **garantir « une prévention primaire au travail réel »**, mais ce n'est pas le cas actuellement. Pour les plus chevronnés, **la cécité institutionnelle vis-à-vis du travail réel** où s'opèrent leur engagement et leurs compétences est la cause d'une insatisfaction, voire d'un manque d'accomplissement professionnel. Néanmoins, **le dépassement de l'épreuve dans le rapport au travail individuel ou collectif est possible**. Il est alors propice à l'épanouissement, à l'innovation et au pouvoir d'agir.

Dans le premier axe de ce projet de recherche, pour investiguer et tenter d'expliquer théoriquement les liens entre le développement du pouvoir d'agir d'une part et le processus de santé dans les rapports au travail d'autre part, nous croisons les théories de l'activité²³ avec la théorie des capacités (Fernagu Oudet, 2012, 2016, 2018; Sen, 1993, 2003). Nous souhaitons ainsi inclure dans l'analyse les déterminants qui pèsent sur les rapports entre l'activité du sujet, la situation de travail et l'environnement et ceux qui empêchent le développement du sujet de l'activité ou de son activité. Cela signifie qu'au plan méthodologique, nous récoltons des données sur le sujet de l'activité dites « à la première personne » et sur l'activité observable du sujet dites « à la troisième personne » d'après Quidu et Favier-Ambrosini (2014)²⁴. Cette proposition théorique a une visée praxéologique : concevoir une formation des enseignants qui prenne en compte leur travail réel d'une part et d'autre part accompagner collectivement l'entrée dans le métier dans une visée de santé

²² (troisième partie de cette note de synthèse)

²³ (seconde partie de cette note de synthèse)

²⁴ (cf : focus méthodologique des seconde et troisième parties de cette note de synthèse)

grâce à l'exploitation de l'analyse diagnostic des ressources internes et externes (sociales) disponibles (ou manquantes) et des freins organisationnels susceptibles d'empêcher leur développement. En effet, ces freins lorsqu'ils ne sont pas dépassés altèrent cette visée. L'horizon temporel est alors court, quelques mois seulement et les atteintes à la santé psychosociale peuvent être effectives. Le flux est tendu ce qui nous amène à intervenir rapidement dans le cours *a-normal* des choses selon une perspective transformative et développementale.

Le deuxième axe de ce projet de recherche porte sur l'intervention-accompagnement d'enseignants en poste face au changement organisationnel du **travail collectif d'éducation et d'enseignement**. Cette intervention se fait sur la place du travail, au sein même des organisations éducatives, scolaires (établissements) et universitaires. Subir le changement, « faire avec » entraîne mal être et perte de sens envers l'institution. Ce que les travaux en ergonomie de tradition francophone et en psychologie du travail mettent bien en évidence c'est qu'agir face au changement relève aussi d'une capacité collective dans une communauté sociale et culturelle de pratiques. Nous privilégions alors le modèle ontologique des systèmes d'activités d'Engeström entendu comme une théorie du changement organisationnel (Virkkunen & Kuutti, 2000) (*Developmental Work Research*). Ce modèle emprunte aux travaux de Vygotsky le principe de la double stimulation ce qui donne une cohérence épistémologique et méthodologique aux deux approches. Nous faisons ce choix dans la perspective d'analyser les rapports entre différents systèmes d'activités collectives et l'environnement de travail. La visée praxéologique de cet axe porte sur la conception de la formation continue des enseignants au sein d'établissements dits « apprenants ».

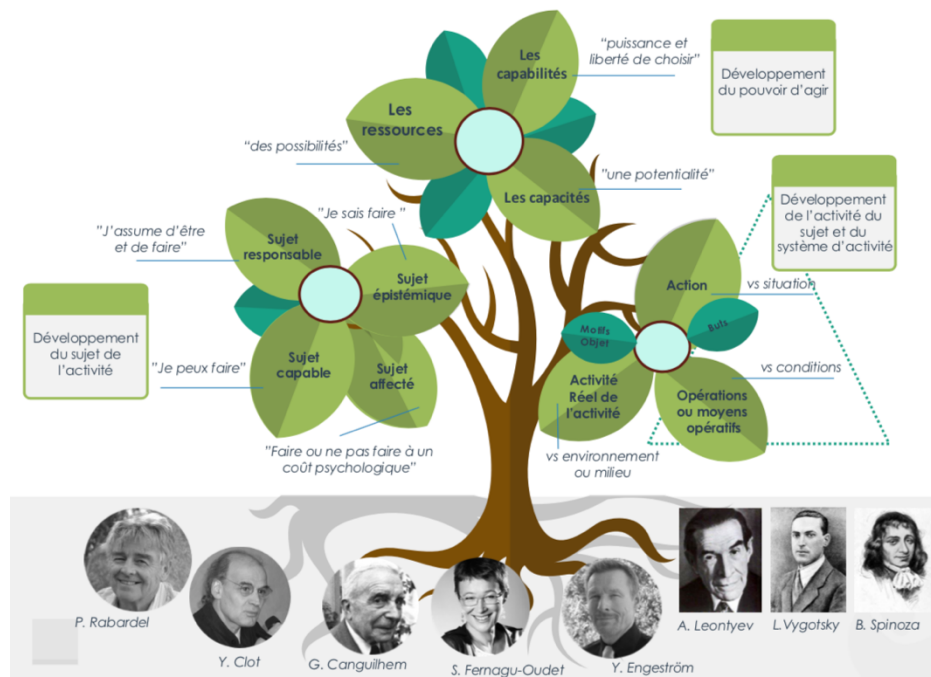


Fig.21. Soubassements théoriques de notre projet de recherche sur le développement du pouvoir d'agir et la santé dans le rapport au travail en enseignement et formation

L'illustration des soubassements théoriques de notre projet de recherche renvoie à un végétal, plante ou arbre, qui comporte trois ramifications pour trois développements (Fig.21) : le développement du sujet de l'activité (à gauche), celui de l'activité du sujet (à droite) et enfin le développement du pouvoir d'agir (en haut). Si l'une de ces trois ramifications ou de ses composantes venait à manquer ou à être partiellement amputée, alors le processus de santé dans le rapport au travail en serait altéré.

Axe 1 : Processus de santé, pouvoir d'agir et formation professionnelle des enseignants

1. Une conception développementale de la santé

La définition de la santé du sujet au travail inclut des composantes physiques, cognitives, psychiques et sociales. L'Organisation Mondiale de la Santé initie une définition qui, en 1946, confère à la santé un caractère statique : « la santé est **un état** complet de bien-être physique, mental et social, et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité ». À titre personnel, nous considérons que la santé est « **un processus de construction** dans lequel le travail occupe une place privilégiée » (Caroly, 2010, p. 143) et qu'il doit conduire le sujet vers un état d'équilibre, de bien-être physique, mental et social tout au long de la vie. Mais qu'est-ce qu'agir en santé ? Qu'est-ce que la santé dans une situation de travail ? S'agit-il des enjeux de plasticité du vivant confronté aux normes d'un milieu de travail au sens de Canguilhem ou de la puissance de persévérer dans son être dans son rapport au travail selon Spinoza ?

Ce processus dynamique résulte d'un certain nombre de compromis et d'arbitrages dans l'activité entre des exigences relatives à plusieurs rationalités qui aboutissent dans le meilleur des cas à une « normativité » du sujet. Autrement dit, la vie sociale est un conflit permanent de normes qui se disputent des priorités. Le sujet de l'activité dans son rapport au travail est obligé de se positionner et d'entrer dans un débat de normes entre lui-même et les autres. Cela signifie que la santé ce n'est pas la faculté de survivre dans un milieu en endurant ses contraintes, mais un processus relatif à la capacité du sujet à créer du milieu pour vivre. Selon l'expression de Kurt Goldstein (1951), le « vivant se définit par un débat avec le milieu » et en cela, la vie est « une activité normative » qui impose ses propres normes au milieu par le biais de la production d'objets matériels ou symboliques et des rapports humains. Dans le prolongement des travaux de Canguilhem (1966) la maladie n'est pas synonyme d'anormalité ou d'absence de normes, mais la reconstruction de la vie autour de normes réduites. Les normes sont donc à la fois des contraintes et des ressources, elles balisent l'activité et configurent le vivre ensemble.

Dans la vie professionnelle, les normes du travail et leur re-travail aident à prendre la mesure de la dimension institutionnelle que nous qualifions dans le prolongement de De Leener « de cadres contextualisants ». L'auteur s'interroge : « Qu'est-ce qui rend ces cadres si structurants, si contextualisants, si ce ne sont les normes qu'ils injectent dans la conduite de l'activité ? » (2012 a, p. 67). Autrement dit, entre normes exogènes issues du milieu

historique, social, gestionnaire, technique (Durrive, 2010) et normes intérieures (endogènes) liées aux dimensions biographiques et expérientielles, le sujet s'efforce de renormaliser le monde pour pouvoir y agir. Il aspire ainsi à une « normativité ». Renormaliser revient donc à avoir un point de vue sur la norme sociale, celle avec laquelle le sujet devra faire avec, bon gré mal gré (...). Si « travailler revient inévitablement à se frotter à des normes pour les retravailler » (De Leener, 2012a) cela dépend aussi de ses **marges de manœuvre** pour faire d'une certaine façon ce qu'on lui demande (Caroly, Simonet, & Vézina, 2015; Coutarel, Caroly, Vézina, & Daniellou, 2015 ; Coutarel & Petit, 2013). En effet, à certaines conditions seulement, les hommes et les femmes qui travaillent peuvent devenir « normatifs », c'est-à-dire « producteurs de normes collectives » pour reprendre l'expression de Canguilhem (1966). Sur ce point, de nombreux exemples dans le travail contemporain illustrent tantôt l'absence de marge de manœuvre, tantôt l'isolement des professionnels provoqué par des stratégies managériales de gestion et de production qui empêchent ce travail de renormalisation des prescriptions (Lhuilier & Litim, 2010). La prescription sous toutes ses formes demeure, en effet, un processus d'hétéronomie et la fonction psychologique du travail réside justement dans la capacité du sujet à en faire quelque chose d'autre au-delà du réalisé.

Ce que les travaux d'ergonomie de tradition francophone et de psychologie du travail soulignent fort bien, ce sont les apports d'une **activité déontique** en matière de régulation individuelle et collective face aux situations dégradées et aux perturbations liées à un contexte de changement organisationnel du travail (Barcellini, 2015; Caroly & Barcellini, 2013). En effet, sans cela se cristallisent les confrontations, les conflits, les rapports de force, les tensions d'identité de métier et de légitimité. Sans cette activité déontique, le prescrit ou la norme n'est plus qu'une contrainte qui se dresse face au sujet comme un obstacle. Comme le note par ailleurs Guillaume Le Blanc à propos de Canguilhem (2004, p. 45)

« l'homme normal est malade de la norme unique à laquelle il se soumet ou à laquelle on le soumet » et cette maladie apparaît du fait de la réduction à « une seule norme de vie ».

En d'autres termes encore, « la normalité comme exemplarité culmine dans une norme unique qui expose l'homme à toutes les maladies possibles » (op.cit., p.47). Pour toutes ces raisons, la puissance d'agir (au sens de Spinoza) autour des questions de santé dans **le rapport au travail réel relève aussi de la vitalité générique des collectifs de travail** (Clot & Litim, 2008; Lhuilier & Litim, 2009; Yvon, 2003) à soutenir la confrontation de l'activité subjective aux normes du travail (second axe de ce projet de recherche).

2. Développement de l'activité et potestas – pouvoir sur soi

Comme le précise Gaspard Brun (2017) le verbe pouvoir dispose de trois sens principaux : pouvoir c'est « être capable de... », mais c'est aussi « avoir le droit de... » et faire part d'une éventualité (par exemple « il se peut que l'on arrive à l'heure »). Mais en plus de cette distinction grammaticale portant sur la locution verbale, le substantif pouvoir s'entend dans deux sens différents « pouvoir de » et « pouvoir sur », capacité à faire, capacité à faire faire. En latin, on fait la différence entre ces deux sens sous deux vocables différents : « potentia » (puissance) et « potestas » (pouvoir).

Vygotsky développe une approche holistique, qualitative et dynamique du psychisme humain où le développement intellectuel n'est pas dissocié du développement socio-affectif. La place du social dans la vie psychique du sujet est double : les outils techniques, les systèmes sémiotiques présentent comme le précise Jean Yves Rochex un « caractère d'extériorité et de contrainte » (1997, p. 115) et leur appropriation restructure le développement psychique du sujet par la médiation de ces activités par autrui. Le développement intrapsychique n'est, de fait, jamais considéré indépendamment d'un développement interpsychique. Sans social comme ressource l'activité se tarit. Au sein des théories de l'activité, le développement de l'activité et le développement du sujet menant cette activité forment un tout.

Vygotsky, à la fin de sa vie, s'accordera avec Léontiev sur la nécessité de prendre en compte les investissements vitaux ou la mobilisation subjective dans la genèse de contradictions qui contribuent à la dynamique transformatrice de l'activité du sujet, c'est-à-dire à son développement. Vygotsky (1934/1997, p. 61) souligne à ce propos que :

« La séparation de l'aspect intellectuel de notre conscience d'avec son aspect affectif, volitif, est l'un des défauts majeurs et fondamentaux de toute psychologie traditionnelle. La pensée se transforme alors inévitablement en un courant autonome d'idées se pensant d'elles-mêmes; elle est coupée de toute la plénitude de la vie réelle, des impulsions, des intérêts, des penchants réels de l'homme qui pense ».

L'auteur instaure dès lors un postulat central de son édifice théorique qui se résume en une phrase : « celui qui dès le début a séparé pensée et affect s'est ôté à jamais la possibilité d'expliquer les causes de la pensée elle-même » (op.cit).

En conclusion, dans une psychologie historico-culturelle, l'activité est « sociale » et le sujet est considéré comme « affecté ». C'est ainsi que se distingue cette psychologie des autres courants de la psychologie de l'époque dont Vygotsky s'efforce de mettre en évidence les limites dans son ouvrage de référence « la signification historique de la crise en psychologie » (1927/1999). Dans ce contexte, il se rapproche des travaux de Spinoza pour expliciter la place des affects positifs et négatifs et des émotions dans **le processus de développement de l'activité qu'il associe au développement du pouvoir d'être affecté (potestas)** (Clot, 2008; Vygotski, 1998). Ce qui autorise d'ailleurs cette belle phrase de Chantal Jaquet à propos de Spinoza qui est citée par Gaspard Brun (2017, p.8) : « la puissance (potentia) se mesure à la proportion d'activité qui entre dans la réalisation d'une chose ». Ce qui, en lien à la question de santé dans le rapport au travail, pourrait permettre de comprendre celle-ci comme relevant de la proportion d'affects actifs qui entrent dans la réalisation de l'activité du sujet.

3. Le pouvoir d'être affecté (potestas) et la puissance d'agir (potentia)

La théorie des émotions chez Vygotski emprunte sa conception des affects à Spinoza : « qui entend par affects d'une part ces états corporels qui augmentent ou diminuent l'aptitude du corps lui-même à l'action, la favorisent ou la restreignent, et d'autre part les idées que l'on a de ces états » (1998, p. 105). Spinoza soulignait que le développement de la puissance

d'agir (*potentia*) n'était possible que grâce à un autre développement : celui du pouvoir d'être affecté (*potestas*). Ainsi, dans le cadre de nos travaux nous retenons que c'est la reconquête d'une palette subjective de possibilités souvent insoupçonnées, sorte de plasticité, qui permet de voir autrement ce qui est réalisable dans le milieu professionnel (Clot, 2008). Yves Clot rapporte que « pour développer son pouvoir d'agir au-dehors, il faut être capable d'être affecté au-dedans ». Toutefois, la capacité à être affecté doit passer par le filtre de la cognition et des concepts pour faire de l'expérience émotionnelle vécue une ressource au service du développement de l'activité des enseignants novices et de leur puissance d'agir dans leur être (Ciavaldini-Cartaut, 2012a, 2016 a; Ciavaldini-Cartaut, Venet, & St-Gelais-Merineau, 2016). Ce principe est particulièrement heuristique chez les entrants dans le métier d'enseignant (Saujat, 2004).

Notre participation au sixième séminaire pluridisciplinaire international Vygotsky (2015) nous a offert l'occasion d'explorer les liens entre le pouvoir d'être affecté au sens Spinozien (Spinoza, 1649 - 2002 traduction française de Saisset, version électronique de David Bosmant) dans le processus de développement de l'activité des enseignants novices. Le rapport émotions/cognition a été analysé au cours des phases de (re) signification de leur expérience vécue en classe qui ont été considérées comme autant d'étapes nécessaires au pouvoir d'être affecté pour que s'opère la transformation des composantes fonctionnelles de l'activité en situation de travail avec les élèves.

Cette étude et ses résultats condamnent l'accompagnement professionnel des enseignants novices qui lors des entretiens de tutorat ou des moments de formation tantôt désincarne l'activité du formé de ses émotions, tantôt considère l'activité comme irrémédiablement submergée par ces dernières. Dans la troisième partie de cette note de synthèse, les cas présentés documentent le fait que certains enseignants novices sont affectés négativement sans être en capacité d'en faire quelque chose. Nos résultats soulignent en quoi le fait d'accéder au registre (socio)-cognitif, affectif et émotionnel de l'activité aide les formateurs à créer les conditions propices au conseil en formation visant l'acquisition du « genre social et professionnel ». Les formateurs doivent être capables d'identifier avant toutes autres choses la place tenue par les émotions dans l'orientation des actions situées pour en faire un instrument psychologique (Santiago-Delefosse, 2004) susceptible de permettre aux novices d'agir autrement en situation de travail. Nous montrons quels médiateurs et outils leur permettent de placer l'enseignant novice en situation de mener une enquête sur l'expérience émotionnelle associée à l'activité collective en classe. Ils permettent d'exprimer le « difficile à dire » des situations vécues parfois associé à des attributions causales infondées. Ainsi c'est la richesse d'usage de ces médiateurs qui va permettre aux formateurs d'être des « agents de développement » de l'activité des enseignants novices en leur faisant vivre une « dramatique expérience mentale et émotionnelle de la contradiction » pour reprendre cette expression de Vygotsky citée par Veresov (2004).

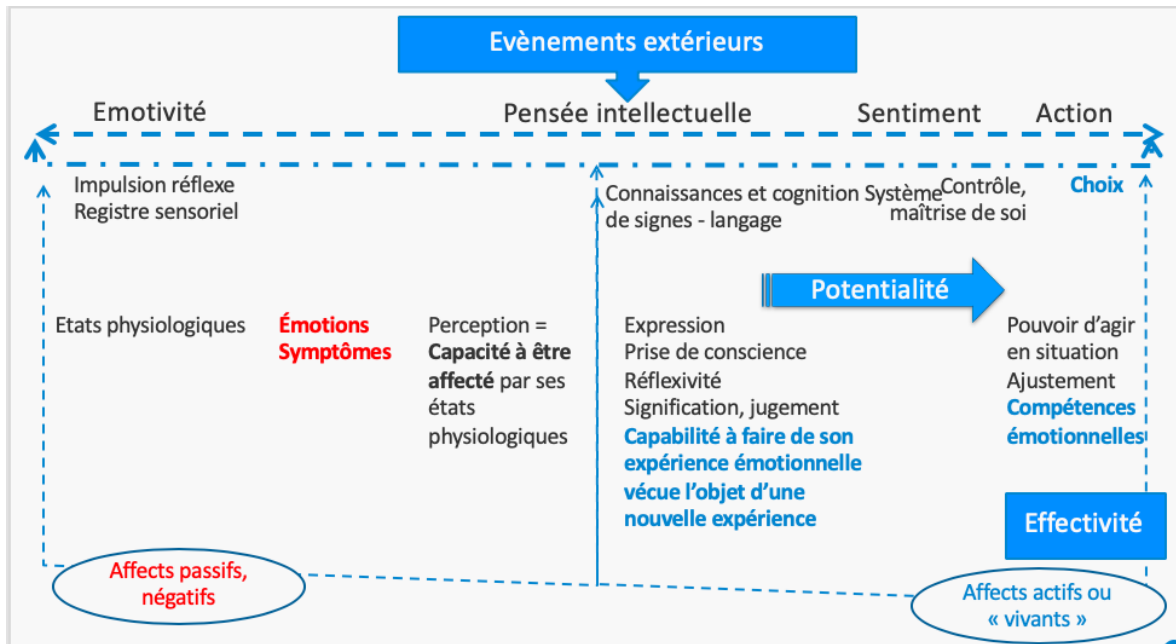


Fig.22 : Changement de place des affects au sein du système fonctionnel de l'activité (Ciavaldini-Cartaut et al., 2016)

Ce résultat permet de souligner que le développement de l'activité s'alimente aussi de l'instauration d'un cercle vertueux entre affects négatifs, affects positifs et cognition grâce aux apports de formation (fig.22). Le pouvoir des idées soit les apports de concepts faits par les formateurs pour permettre au novice de signifier autrement l'expérience émotionnelle vécue initialement comme négative est aussi moteur d'affects actifs ou passifs. Ils permettent de mieux comprendre ce que c'est que de vivre un débat de normes, un conflit de logiques notamment dans le rapport au travail comme épreuve. La figure 22 illustre ce cercle vertueux suscité par l'aménagement de la situation d'entretien de tutorat, où l'expérience émotionnelle vécue est devenue disponible (exprimable par la médiation de la conscience). Elle permet à l'enseignant novice de vivre de nouvelles expériences émotionnelles « enrichies » (portée transformative). Il gagne ainsi en puissance d'agir dans une visée de mieux être et agir en situation de travail.

4. Un rapprochement théorique entre les théories de l'activité et des capacités : le pouvoir d'agir dans une visée de santé.

Depuis dix ans le concept de pouvoir d'agir est au cœur de débats et d'avancées à la fois en ergonomie (telles que rapportées par Coutarel, Caroly, Vézina, & Daniellou, 2015), en ergonomie constructive (Delgoulet & Vidal-Gomel, 2013; Falzon, 2013), en didactique professionnelle (Pastré & Rabardel, 2005) et en psychologie dans le cadre d'une théorie instrumentale de l'activité par exemple (appliquée aux champs de la santé, sécurité et conditions de travail) (Gouédard & Rabardel, 2012). Le pouvoir d'agir comme « *potestas* » est souvent associé aux caractéristiques concrètes et singulières **des situations**. En effet, chez Rabardel (2005) le concept renvoie à « ce qu'il est possible effectivement de faire compte tenu **des caractéristiques concrètes et singulières des situations** dans lesquelles il

(le sujet) réalise son travail et déploie son activité ». Toutefois, le pouvoir d’agir au sens de « *potentia* » (Brun, 2017, p.4) ne peut se rabattre sur le seul « faire » productif en situation. C’est là que se situe peut-être aussi la différence d’usage de ce concept chez Rabardel (**pouvoir agir** au sens d’un sujet qui est capable d’agir) et Yves Clot en clinique de l’activité (**pouvoir d’agir** au sens de puissance chez Spinoza) (2008). Gaspard Brun propose un éclairage linguistique de ces deux formules :

Ainsi il rapporte « *pouvoir de + verbe à l’infinitif* » est une forme grammaticale qui permet de mettre l’accent sur le verbe à l’infinitif qui suit la préposition « de », alors que dans la forme où les deux verbes se suivent à l’infinitif, « *pouvoir + verbe à l’infinitif* », l’accent est mis sur le pouvoir » (2017, p.15).

La conception de Rabardel hérite de celle de Ricœur, via Pastré (l’homme capable). Sans rentrer par ailleurs dans les détails de l’article central de Gouedard et Rabardel (2012) où les auteurs proposent de mesurer le pouvoir d’agir, il importe de mentionner que toute la portée opérative de leur tentative se base précisément sur la distinction entre capacité d’agir et pouvoir d’agir. Elle s’insère dans la double exigence des ergonomes qui est de produire de la connaissance et de transformer les situations : « comprendre le travail pour transformer » (Guerin, Laville, Daniellou, Duraffourg, & Kerguelen, 2001).

Si le concept de pouvoir d’agir occupe une place centrale chez Yves Clot, au début de son ouvrage *Travail et pouvoir d’agir*, l’auteur précise que dans sa pensée ce concept occupe « une place essentiellement politique où la clinique de l’activité est la critique de l’évolution actuelle de la société ». L’auteur se positionne par ailleurs dans la perspective plus vygostienne du « transformer pour comprendre » issue de Spinoza. Le pouvoir d’agir au sens de « *potentia* » est un processus qui renvoie aux rapports multiples du sujet avec les autres, avec lui-même et avec son environnement. Quand l’on cherche à inverser l’expression « pouvoir d’agir » au sens de « *potentia* » ce n’est pas « l’impouvoir d’agir » (ne pas être capable d’agir) que nous retenons, mais « l’impuissance d’agir » au sens de Spinoza (Brun, 2017, p.4) dont la littérature et les travaux en clinique de l’activité en particulier ne manquent pas de souligner les incidences négatives sur la santé du sujet au travail.

Ainsi, l’intérêt de plus en plus important porté au concept de pouvoir d’agir en sciences du travail mais aussi en sciences de l’éducation et de la formation, renvoie à des enjeux d’usage: celui, en arrière-plan de la santé dans le rapport au travail et celui de la nécessité de penser le réel du travail ou le travail réel.

Pour éclairer notre usage du pouvoir d’agir en lien avec la santé et le travail réel en enseignement et formation, nous proposons un rapprochement complémentaire entre les théories de l’activité et la théorie des capacités.

4.1 La théorie des capacités (Sen, 1993, 2003)

À la suite des « Rapports mondiaux sur le développement humain », Amartya Sen (Prix Nobel d’économie, 1983) va définir une théorie des capacités associée au principe de liberté et à l’examen des inégalités. L’auteur souligne que la responsabilité de la société à l’égard de la liberté individuelle impose qu’on attache de l’importance à l’accroissement des

« capacités » dont disposent réellement des personnes différentes (Sen, 2003, pp. 64-65). L'objectif de base du développement humain est l'élargissement des choix des personnes afin qu'elles puissent bénéficier de vies longues, saines et créatives. Par la suite, Pierre Falzon, fondateur de l'ergonomie constructive, en s'intéressant aux questions de santé et de bien-être au travail, va prolonger cette théorie et y rajouter les concepts de situation capacitante ou d'environnement capacitant (Falzon, 2013). Fernagu Oudet (op.cit), pour sa part, cherche à comprendre comment les systèmes de travail et/ou de formation peuvent être pensés comme des espaces de mise en capacité des personnes. Dans le cadre de ces deux approches, les auteurs s'interrogent sur les leviers permettant de penser la dimension développementale des environnements de travail.

4.2 Les capacités, des potentialités sous conditions

Solveig Fernagu Oudet propose une grille méthodologique pour comprendre les processus en jeux dans l'approche par les capacités (Fig.23).

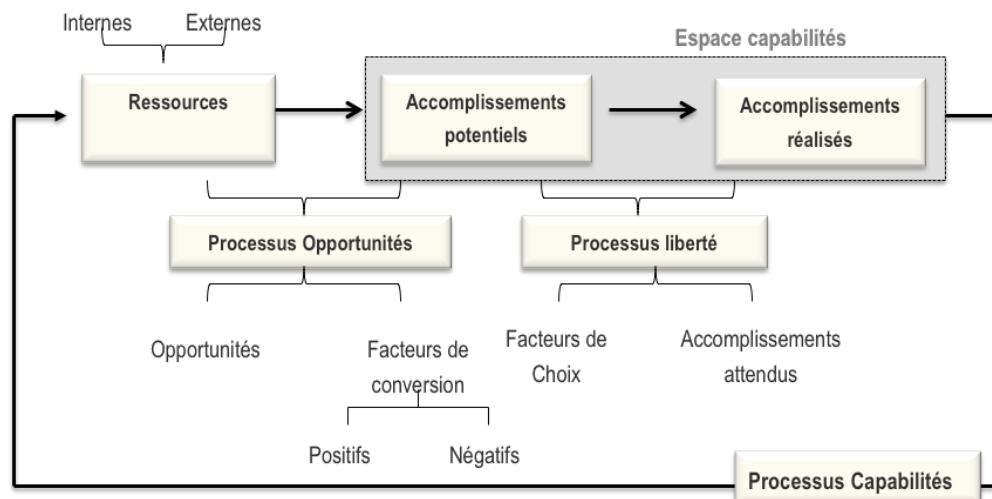


Fig.23 : Les processus de l'approche par les capacités (d'après Fernagu Oudet, 2018, p.36)

La mise en œuvre **d'une capacité** ne dépend pas seulement de sa disponibilité chez le sujet **comme potentialité**, mais aussi d'un ensemble de facteurs organisationnels, techniques, sociaux qui s'actualisent dans une situation donnée (Zimmermann, 2016).

Cette potentialité est liée à ce que Fernagu Oudet qualifie « **de facteurs de conversion** ». Ils peuvent être propres au sujet (confiance en soi, sentiment d'efficacité personnelle, expériences acquises, connaissances et compétences) (le sujet épistémique), sociaux (aide collective, valeurs partagées, culture professionnelle), organisationnels (incluant le management [par exemple des chefs d'établissement, des responsables des ressources humaines], les rapports à la hiérarchie, les prescriptions), opératoires ou techniques et qui **permettent aux ressources d'être disponibles pour le sujet**.

Ces **ressources** (connaissances et compétences) mobilisées dans l'activité du sujet lui permettent deux choses: de médiatiser son rapport aux situations et avec son milieu d'une part et d'être en cohérence avec ce qu'il a envie d'être (sujet responsable) et de faire (sujet

capable) d'autre part. C'est tout l'enjeu de la formation professionnelle initiale ou continue que de permettre l'acquisition de ces ressources afin que le rapport au travail réel ne soit pas une épreuve. Au plan théorique, cette proposition est proche de la définition proposée par Rabardel: « La capacité d'agir est liée aux compétences, aux instruments et à l'ensemble des ressources développées comme moyens potentiellement opératifs dans le monde où ils peuvent être mobilisés et mis en œuvre par les sujets » (Gouédard & Rabardel, 2012). Ces moyens opératifs renvoient en quelque sorte aux opérations et moyens de l'action en lien avec des conditions d'effectuation de l'action dans la théorie de l'activité de Léontiev. Toutefois, chez Léontiev l'efficacité des actions dans l'atteinte des buts n'intègre pas la question des ressources, ni la place du sujet « épistémique » et du social dans leur mise à disposition pour l'action. Les deux propositions théoriques se complètent sur ce point.

Détaillons à présent ces facteurs de conversion positifs ou handicaps de conversion (négatifs) dans le cadre de du travail des enseignants novices. Au niveau des **facteurs sociaux**, il peut s'agir de l'aide apportée par le tuteur lors de visites régulières dans la classe (par exemple sous réserve d'une compatibilité de leurs emplois du temps); les échanges avec les autres pairs novices et avec les personnels enseignants ou personnels éducatifs travaillant dans leur établissement scolaire (par exemple sous réserve d'une inclusion rapide au sein d'une communauté professionnelle et disciplinaire et pas d'une marginalisation des débutants par les plus chevronnés) ; les interactions avec le public scolaire (par exemple sous réserve de problèmes d'autorité et de gestion de classe). Pour ce qui est des **facteurs contextuels et techniques**, il s'agit des outils, des aménagements matériels et mobiliers des salles de classe voire des salles de formation. Enfin, les **facteurs organisationnels** de l'activité du sujet en situation renvoient à la forme scolaire, aux conditions de travail (temps de travail, rythme des cours, charge mentale), aux formes plus ou moins prescrites du travail (individuel, collectif, collaboratif, etc.), au partage des effectifs de classe en demi-groupe, de l'emploi du temps et des horaires de travail. Nous avons vu précédemment que les prescriptions étaient multi-prescrites et déclinées de façon contextuelle dans les établissements scolaires. L'enseignant ou le formateur dispose de fait plus ou moins de marges de manœuvre qui sont tantôt acquises tantôt conquises dans son travail réel. Ces marges de manœuvre pour la réalisation de l'activité du sujet, perçues par le sujet de l'activité, telles qu'évoquées par Coutarel et Petit (2013) (Fig.24) dépendent de ces facteurs contextuels, techniques, voire organisationnels, évoquées dans la théorie des capacités.

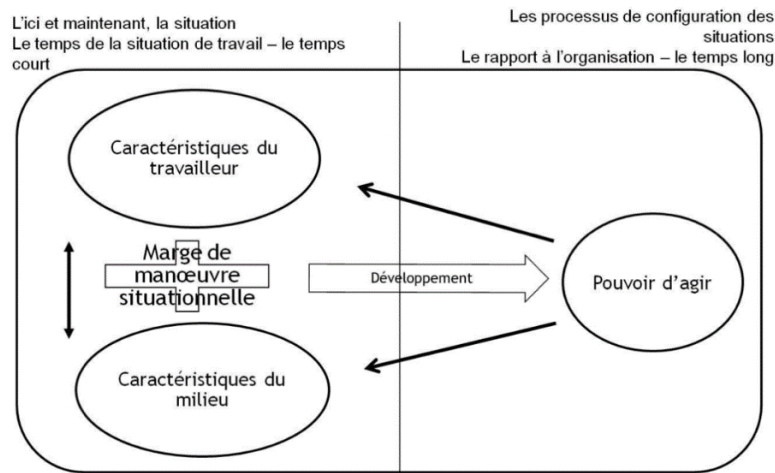


Fig.24 : Marges de manœuvre situationnelle et pouvoir d'agir (d'après Coutarel et Petit, 2013)

Notre proposition théorique qui consiste à défendre la complémentarité des théories de l'activité avec celle des capacités invite à considérer néanmoins que c'est au niveau des « accomplissements potentiels » (Fig.23) que se situent le développement du sujet de l'activité et la transformation de l'activité du sujet qui ouvrent la voie au processus de développement de l'activité qualifié de « capacités » par Fernagu Oudet.

4.3 Les capacités et les finalités de l'activité

Dans la proposition initiale de Fernagu Oudet (op.cit), il revient au sujet de choisir ou de ne pas choisir de faire de ses **capacités un moyen d'accomplissement**.

Toutefois, les facteurs de conversion positifs ont aussi leurs opposés : « **les handicaps de conversion** » **négatifs**. Dans une perspective « orienté activité et santé » donnée à la formation-intervention, pour compléter la formalisation de Fernagu Oudet selon laquelle ils « entravent la capacité du sujet à faire usage des ressources à sa disposition pour les convertir en réalisations concrètes » (2018, p.57), nous ajoutons qu'ils empêchent la transformation de l'activité du sujet. Les transactions entre l'activité du sujet et son environnement en deviennent alors dysfonctionnelles. « L'activité empêchée c'est finalement une capacité sans capacités comme le précise fort bien Yves Clot » (1999 a). Autrement dit, dans ce cas le sujet ne choisit pas, il subit et cela affecte sa santé.

Faire de ses capacités un moyen d'accomplissement dépend potentiellement aussi de **l'adéquation entre les motifs d'agir du sujet et les finalités de son activité** ce que Fernagu Oudet qualifie « **d'accomplissements attendus** ». Enfin, toujours selon l'auteure, le passage des capacités en capacités relève **d'un processus d'opportunité** d'une part (présence ou pas de ressources et de facteurs favorables à leur mobilisation) et **d'un processus de liberté** d'autre part.

Nous proposons plutôt de retenir que ce choix (Fernagu Oudet, 2012, 2016) replace le sujet « aux commandes » de sa dynamique évolutive. Le « sujet responsable » qui s'assume engage un nouveau rapport agentique aux autres, aux situations et à son milieu de vie et de travail. C'est liberté acquise ouvre alors la voie au développement du pouvoir d'agir comme puissance (*potentia*) en lien avec le processus de santé.

La théorie des capacités apporte aux théories de l'activité trois concepts majeurs : celui de ressource (qui nous intéressait déjà chez Hobfoll, 1988, 1989), le concept de choix et celui de liberté (Zimmermann, 2016). Elle invite à une recentration sur le sujet de l'activité, que nous considérons comme épistémique (« je sais »), capable (« je peux ») et responsable (« j'assume »). Les théories de l'activité enrichissent en retour cette proposition théorique, car le sujet dispose également d'une puissance d'agir au sens de Spinoza (*potentia*) qui lui permet de choisir notamment « la vie qu'il a envie de mener » (Sen, 1993).

En conclusion, en plus de l'efficience et du sens qui permettent au sujet de produire quelque chose à court terme en réponse aux attentes productives du travail, dans une autre temporalité, plus longue, s'engage le développement de son pouvoir d'agir. Nous proposons de le définir ainsi : le pouvoir d'agir est le choix d'être et de rester en santé au sens de Spinoza (*potentia* - puissance à persévérer dans son être) dans son rapport au travail réel, mais en prenant des libertés avec le milieu, libertés qui sont parfois conquises grâce à la normativité du sujet au sens de Canguilhem (« faire craquer les normes pour en instaurer de nouvelles suivant une vie en souplesse et non en réaction ») (Brun, 2017).

Une illustration empirique

Pendant deux ans, nous avons mené une intervention-recherche en collaboration avec David Sette (2012-2014) et avons suivi quatre stagiaires « atypiques » (Ciavaldini-Cartaut, 2015c). Nous revenons sur le cas d'Alexia analysé désormais par la contribution complémentaire de la théorie des capacités et des théories de l'activité.

En 2012, Alexia est lauréate d'un parcours de master MEEF en Education Physique et Sportive mais a échoué aux épreuves du concours du CAPEPS à l'époque placée à la fin du diplôme. Ses stages en première et seconde année de master se sont déroulés dans des établissements ruraux (lycée général). Elle bénéficie tout de suite après son diplôme, d'un poste en collège avec un statut de contractuelle (sans concours) et bénéficie d'un tutorat allégé dans la mesure où elle s'est engagée à présenter de nouveau le concours. Néanmoins, sa prise de fonction s'avère alarmante malgré les connaissances et compétences acquises en formation professionnelle initiale. Il est vrai que dans ce collège, le public scolaire est dit « difficile ».

Au début de notre intervention, nous établissons un diagnostic fondé sur l'analyse de ses situations de travail dans l'établissement (horaires, matériel disponible, niveaux de classe) et sur les modalités de tutorat dont elle bénéficie. Ce diagnostic repose sur des observations situées, des entretiens menés avec le tuteur puis avec Alexia. Dans ce second temps, ce diagnostic nous permet de programmer quelques semaines plus tard une première visite faite dans une classe qu'elle a choisie au regard des difficultés qu'elle y rencontre de façon persistante sans que les conseils du tuteur ne l'aident à les dépasser. Cette visite repose sur une observation instrumentée (lunette avec caméra embarquée, usage d'une tablette de type iPad pour saisir des traces de son activité observable et de celle des élèves) suivie d'un entretien à trois (le tuteur, l'un des deux chercheurs intervenants et Alexia).

Nous récoltons à cette occasion des données sur l'activité « à la première et troisième personne » (Quidu & Favier-Ambrosini, 2014). Cet entretien « orienté activité » est mené à l'aide d'une vidéo-confrontation. Une enquête sur son activité empêchée en situation de travail y est menée. L'entretien est réalisé le 5 décembre et porte sur une séance de Volleyball avec une classe de 5^e. Cette première visite documente le fait que les capacités et les ressources internes et externes d'Alexia, à ce moment-là, ne lui permettent pas d'agir de façon efficiente et efficace avec ses élèves (ce qu'il est effectivement possible de faire en situation). Une autoconfrontation vidéo simple a été réalisée quelques jours après par le second chercheur (Fig.25).



Fig.25 : Second chercheur (David Sette) menant les entretiens d'autoconfrontation vidéo simple avec Alexia

L'analyse des données récoltées met en évidence un ensemble de handicaps de conversion des ressources vers les capacités et des capacités vers les capabilités (Fig.26). Alexia dans son environnement de travail ne dispose d'aucun processus d'opportunité: des facteurs personnels (manque de confiance en soi, adaptation limitée) organisationnels (niveaux de classe, statut) et sociaux (indisponibilité du tuteur, isolement dans l'équipe enseignante) la placent dans l'impuissance à assurer ses responsabilités avec ses classes (sujet responsable), concevoir et réguler une leçon adaptée au niveau des élèves (sujet épistémique) et à tenter de transformer ses actions (sujet capable). Elle exprime une demande d'accompagnement adapté.

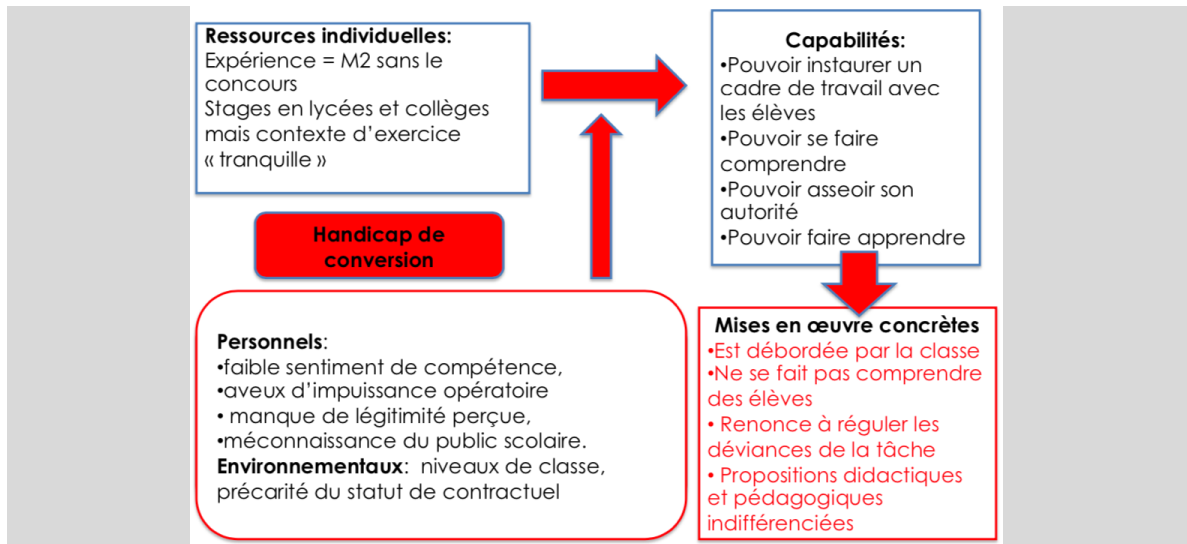


Fig.26 : Diagnostic des handicaps de conversion des capacités en capacités chez Alexia au début de l'intervention-recherche (d'après le modèle de Fernagu Oudet, 2012)

La théorie des capacités adaptée à la formation nous permet d'identifier les leviers de conversion sur lesquels collectivement intervenir au niveau socio-organisationnel et personnel (confiance en soi, acceptation de « faire partie du problème ») (Fig.27). Par exemple, Alexia ne s'entend pas avec son tuteur et celui-ci dispose de peu de créneaux compatibles avec l'emploi du temps de celle-ci pour venir l'observer et la conseiller plus régulièrement au plan didactique et pédagogique. C'est une autre collègue en poste dans l'établissement qui accepte alors de compléter sa formation (soutien social, culture professionnelle, moyens opératifs en situation). Alexia ayant sous sa responsabilité tous les niveaux de classe du collège et peu de ressources et d'expérience, pendant deux mois il lui a été proposé d'intégrer un module complémentaire de formation sur les thématiques de gestion de classe (actions et opérations à mettre en œuvre pour réguler les comportements déviants) et de posture professionnelle (autorité, respect du règlement intérieur, sécurité des situations d'apprentissage). Les traces mnésiques de son activité d'enseignement sous la forme d'extraits vidéo et de photographies récoltées lors de cette visite et de l'autoconfrontation vidéo qui y a fait suite ont permis d'engager avec elle un processus de prise de conscience des changements à opérer.

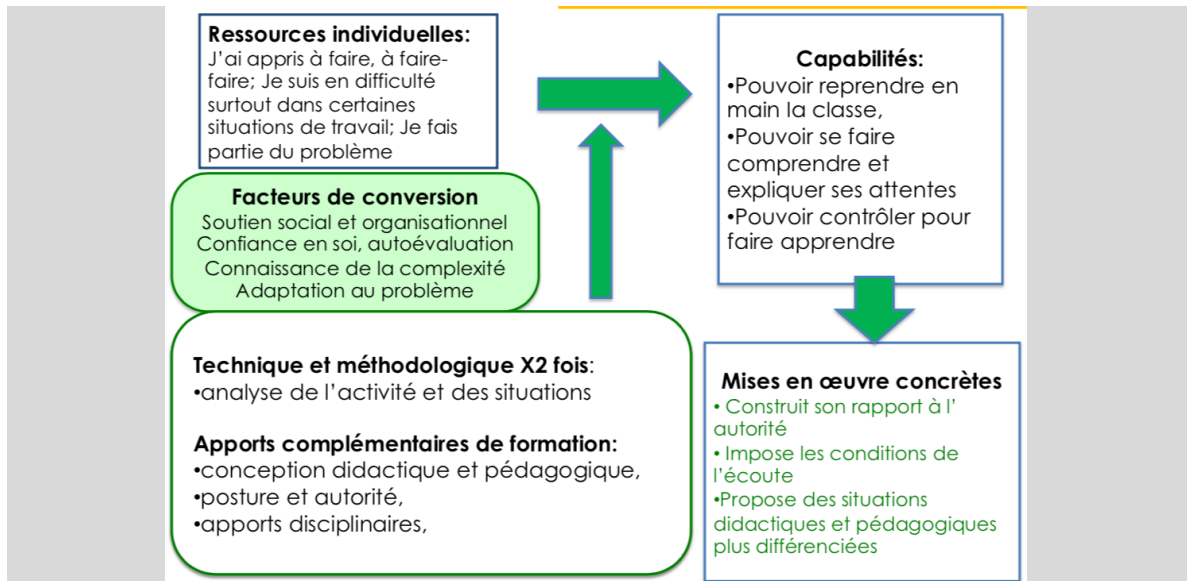


Fig.27 : Mise en œuvre de facteurs de conversion pour accompagner la transformation de l'activité d'Alexia (d'après le modèle de Fernagu Oudet, 2012)

La seconde visite a été programmée début mars afin de lui permettre d'analyser de nouveau son activité et de mener l'enquête sur ses tentatives d'ajustement aux situations, sur sa conception de leçon et sa gestion de la classe. Une activité plus régulée avec les élèves et plus apaisée au plan émotionnel (dans le sens d'affects positifs) est désormais au service de sa puissance d'être et de se percevoir comme responsable de ses élèves et de ce qui advient en classe. L'autoconfrontation vidéo simple rend compte du développement de l'activité d'Alexia après trois mois d'accompagnement adapté et cela dans chacun de ses niveaux de classe. Celle-ci sera lauréate du concours du CAPEPS peu de temps après. Sa trajectoire de développement nous permet d'évoquer un pouvoir d'agir sur elle-même, les autres et son environnement de travail à l'issue de l'intervention. Ce cas rend compte de l'importance d'inclure dans l'analyse des informations sur l'environnement socio-organisationnel d'affectation des enseignants novices. En conséquence, il apparaît que la capacité du sujet ne dépend pas uniquement de ses capacités, mais d'un ensemble de facteurs externes sur lesquels il n'a pas forcément de prise, mais qui concernent la formation et les formateurs. L'alternance en formation présuppose le potentiel d'apprentissage des situations de travail avec les élèves (textes officiels, cahier des charges de la formation), mais le cas d'Alexia invite à réfléchir aux conditions à réunir pour que leur stage en responsabilité soit vraiment formatif, qu'il devienne ou et demeure capacitant tout au long de leur année de formation professionnelle.

Exemple d'un encadrement doctoral possible : recherche portant sur l'enjeu des collectifs de travail pour former les enseignants novices au travail réel

Dans le cadre de cet axe de notre projet de recherche, la conception de la formation doit permettre de répondre à deux impératifs. Le premier impératif est de faire de la « prévention au travail réel » dans le sens où l'entrée dans le métier ne doit plus être une épreuve dans des environnements de travail psychosocialement troublés. La formation au travail réel en INSPE doit pouvoir s'adosser à des équipes pédagogiques aidantes sur les terrains de stage,

disposant de moments pour mener une analyse instrumentée de l'activité des stagiaires, de tuteurs qualifiés et formés et de moments de travail collectif entre formateurs. Le second impératif est donc de créer du collectif en milieu scolaire et en formation professionnelle initiale (Cartaut, 2007- Annexe 16, 2009; Cartaut & Bertone, 2008, 2009b-Annexe 7). Le travail collectif de formation et le collectif de formateurs restent trop souvent confondus. D'une façon générale, au niveau socio-organisationnel dans les ESPE puis désormais au sein des INSPE, peu de conditions sont réunies pour qu'existe un collectif de travail dont la visée partagée serait le développement de l'activité des enseignants novices. En outre, les tuteurs dans leur ensemble restent encore largement exposés à des conflits de logique ou des dilemmes dans leur activité (Chaliès et al., 2009; Moussay, Blanjoie, & Babut, 2017) et demeurent insuffisamment formés pour apprendre à les dépasser (Chaliès, 2015).

Nos travaux antérieurs montrent que l'efficacité des dispositifs d'accompagnement professionnel est conditionnée à leur inscription dans une histoire de formation impliquant un collectif pluricatégoriel de formateurs autour de la trajectoire de développement professionnel de l'enseignant novice. Le collectif de formateurs en formation des enseignants est un objet d'étude ou un objet de recherche déjà investigué par des auteurs dont la démarche s'inscrit dans une approche « orientée activité » (Moussay, 2012; Moussay, Malo & Meard, 2012 ; Moussay et al., 2009) ou une « approche sémiologique de l'activité » (Escaliè & Chaliès, 2011). Les résultats des études menées convergent sur un certain nombre de principes particulièrement heuristiques : construction d'une activité conjointe des tuteurs, double étayage, complémentarité des regards sur le travail du stagiaire. Toutefois, il est incontestable que malgré ces principes, dans leur rapport au travail réel, les formateurs se réduisent la plupart du temps à une collection d'individus.

Plusieurs questions de recherche s'esquissent : si l'on fait le constat selon lequel les premiers postes des enseignants novices sont rarement « protégés » ou « capacitants » et que l'on considère qu'une formation professionnelle initiale devrait les préparer au travail réel pour les rendre capables d'assumer leurs missions dans des environnements de travail divers, voire plutôt difficiles (zone d'éducation prioritaire par exemple) en quoi une analyse du travail réel et de l'activité menées dans des dispositifs de professionnalisation intégratifs au plus près des contextes d'affectation renforceraient-elles leur puissance d'être et d'agir limitant les risques de désengagement et d'épuisement professionnel ?

Cette analyse à double entrée « travail réel et activité » lorsqu'elle est menée par un collectif pluricatégoriel de formateurs est-elle apprenante pour tous et ouvre-t-elle la voie au développement conjoint de l'activité des formés et des formateurs ?

Exemple d'un autre encadrement doctoral possible : recherche portant sur le développement de l'activité des enseignants-chercheurs et le télétravail pédagogique post-crise sanitaire

Le travail à distance est à distinguer du télétravail. En effet, le télétravail est une des formes du travail à distance. Il est basé sur un cadre négocié et un équipement de qualité fourni par l'employeur. Il s'établit sur la base du volontariat. Le rapport de synthèse (1996) du groupe d'experts nationaux (1995) de la direction générale V (Emploi) des Communautés

européennes sur les dimensions sociales du télétravail en a proposé une première définition, remaniée par l'accord-cadre européen de juillet 2002. Celui-ci a été signé en France par les partenaires sociaux le 19 juillet 2005 : « Le télétravail est une forme d'organisation et/ou de réalisation du travail, utilisant les technologies de l'information dans le cadre d'un contrat de travail et dans laquelle un travail, qui aurait également pu être réalisé dans les locaux de l'employeur, est effectué hors de ces locaux de façon régulière ».

La mise en place du télétravail impose l'accord de l'employeur et un avenant au contrat de travail en précise les conditions et notamment les modalités de contrôle du temps de travail. La Loi Travail du 8 août 2016²⁵ introduit deux inversions du processus de négociation. Aujourd'hui, c'est le salarié qui négocie auprès de son employeur s'il veut faire du télétravail. Demain, c'est l'employeur qui devra justifier auprès du salarié les raisons de son refus. La seconde inversion concerne la protection sociale du salarié. Lorsqu'une personne est victime d'un accident à son domicile, celui-ci sera désormais considéré comme un accident du travail. L'attention portée à la mise en place de cette nouvelle organisation du travail va conditionner la réussite ou l'échec d'un projet de télétravail chez les enseignants chercheurs au sein de l'Université.

Le télétravail est le contraire de ce qu'ont vécu les enseignants du supérieur en période de « dé-re-confinement » lié à la crise sanitaire de la COVID 19 (première partie de cette note de synthèse).

Il est légitime de se demander comment certains enseignants-chercheurs ont été capables de développer leur activité dans la phase de travail à distance imposée par la crise sanitaire que nous qualifions d'épreuve.

Quels ont été les principaux handicaps de conversion de leurs capacités à maintenir un enseignement et une pédagogie répondant à leurs critères du travail bien fait ?

L'avenir du « télétravail pédagogique » des enseignants-chercheurs, choisi et non subi, invite ainsi à questionner les facteurs techniques, organisationnels et sociaux soutenant leur capacité à agir à distance avec de nouveaux outils sans atteinte au processus de santé dont on sait qu'il est fragilisé par un environnement de travail plutôt incapacitant (Loizon, 2018).

Axe 2 : L'intervention-accompagnement d'enseignants en poste face au changement organisationnel du travail collectif d'éducation et d'enseignement.

1. Les contributions de la seconde et troisième génération des théories de l'activité.

Les années 1990 marquent un nouveau tournant pour la théorie de l'activité qui est appliquée au fonctionnement de systèmes d'activité collective : l'enjeu est alors d'intégrer à l'analyse

²⁵ Loi n° 2016-1088 du 8 août 2016 relative au travail, à la modernisation du dialogue social et à la sécurisation des parcours professionnels

initiale fondée sur la macrostructure de l'activité de Léontiev celle des médiations assurées au sein des systèmes d'activités par les règles, les communautés et la division du travail (Engeström, 1999). Ces multiples médiations au sein d'un système d'activités élargissent les fondements du paradigme des théories de l'activité en permettant l'analyse des rapports existants entre des activités « productives » et un contexte culturel, social et matériel (ou technologique) (Engeström, 1999; Engeström & Miettinen, 1999) (Fig.28). Chaque activité collective constitue un système distinct (Engeström, 2000b) où les actions sont dirigées vers un objet, par l'intermédiaire d'artefacts (outils) et des sujets qui partagent le même objet et qui composent ce que l'on appelle « une communauté » (Fig.29). Le sujet est lié à la communauté par des règles qui renvoient « aux règlements, normes et conventions explicites et implicites qui limitent les actions et les interactions au sein du système d'activité » (Engeström, 1999, p. 79). Elles servent de médiation entre le sujet et sa communauté. La relation entre la communauté et l'objet est médiatisée par la division du travail (fiche de poste, répartition des tâches et des missions, niveau de responsabilité, etc.) qui sert d'intermédiaire entre la communauté et l'objet. L'activité de chaque sujet est orientée vers un résultat en lien avec l'objet du système qui devient le levier de son intentionnalité d'agir (Kaptelinin, 2005). Lorsque deux systèmes d'activités interagissent, ils peuvent avoir un objet commun.

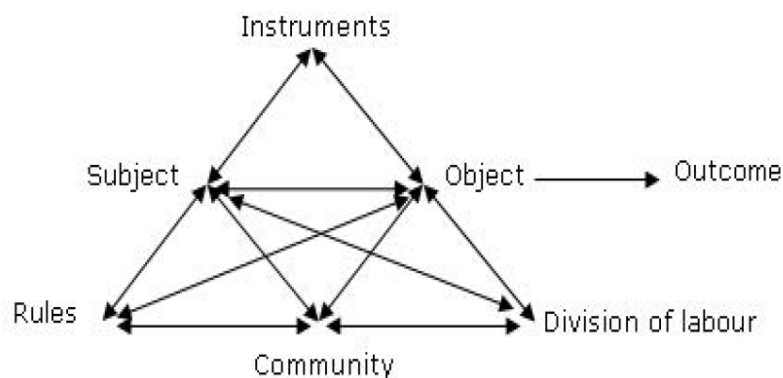


Fig.28 : Troisième génération des théories de l'activité, l'activité collective comme système selon Engeström (1987)

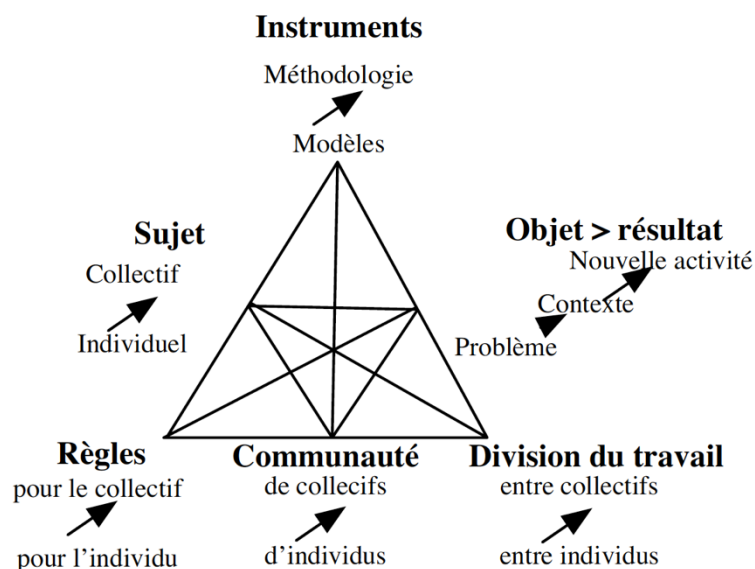


Fig.29 : Modèle ontologique du système d'activité collective d'après Virkkunen (2006, p.26)

Ce modèle ontologique (Fig.29) décrit les éléments de base d'un système et de ses rapports (Virkkunen, 2006, p. 21). L'élément principal est dual : c'est une finalité et un objet, le tout relié à un résultat. Ce résultat est associé à une visée sociale et à une valeur spécifique, ou un ensemble de valeurs créées par le système d'activités. Le couple finalité-objet/résultat caractéristique d'une activité est un processus de transformation dans lequel une situation ou une chose est transformée en un résultat. Cette transformation est réalisée par la coordination des actions des acteurs qui sont impliqués dans le système d'activités, en d'autres termes par la « communauté du système d'activités ». Cette transformation est réalisée au moyen d'outils intellectuels et pratiques spécifiques, de la division du travail au sein de cette communauté, et de règles. Cette formalisation permet de décrire de manière dynamique et de cerner les tensions et les contradictions qui participent du développement observé ou voulu de l'activité collective.

La dynamique des rapports entre les composantes du système détermine si un groupe de professionnels développe effectivement une activité collective en lien avec un objet commun. Un changement qualitatif significatif de n'importe lequel des éléments du système d'activités, par exemple la mise en place de nouveaux outils, mène à des incompatibilités et à des contradictions entre cet élément et les autres éléments de l'activité. Ces contradictions ne peuvent être surmontées qu'en produisant des changements en lien avec les autres éléments. On peut parler de transformation du système d'activité quand l'objet-finalité et le résultat ont été re-conceptualisés, et que tous les éléments du système ont changé. Les contradictions dans le système permettent d'illustrer un groupe de professionnels juxtaposés s'efforçant de collaborer, mais n'arrivant pas à s'engager dans une activité collective située. Pour autant, Engeström (1999, p. 10) souligne que « ces contradictions sont une caractéristique essentielle à l'intérieur du système d'activité et qu'elles en sont les principales sources de mouvements et de changements ». Elles peuvent devenir productives si elles sont portées à la conscience et systématiquement abordées par et avec les acteurs du système dans le cadre d'une démarche interventionniste. Elles fournissent alors l'occasion, grâce à leur analyse, de devenir le moteur de « l'expansion positive du système dans son ensemble » (*expansive learning*). Ainsi, ce modèle peut être considéré comme une théorie du changement organisationnel (Virkkunen & Kuutti, 2000).

La troisième génération de la théorie des activités proposée par Engeström appelle une analyse du pouvoir et du contrôle au sein des systèmes d'activités en développement et l'accompagnement du changement organisationnel.

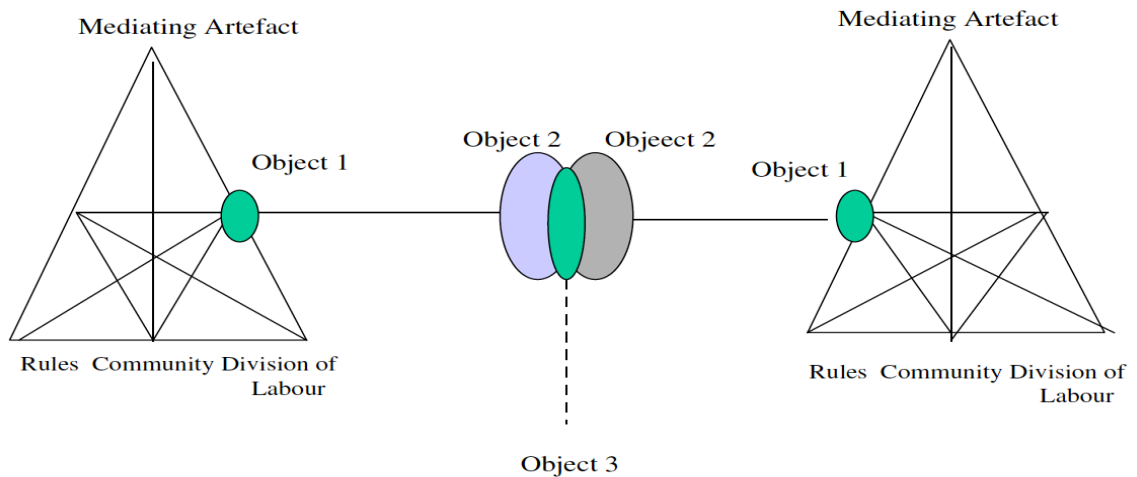


Fig.30 : Deux systèmes d'activité en interaction comme modèle minimal de la troisième génération des théories de l'activité permettant d'examiner le travail conjoint entre professionnels de domaines différents (Engeström, 2000b)

2. Un sujet agentique et l'agentivité transformative dans un système d'activités collectives

L'agentivité est une recherche volontaire de transformation de la part du sujet. Elle ne se manifeste que lorsqu'il formule des intentions et exécute des actions réfléchies (le créé) qui vont au-delà des conditions déterminées de l'activité et de l'organisation dans laquelle elle s'inscrit (le donné), afin de les transformer ou de résoudre des problèmes. Virkkunen (2006) évoque « une capacité d'action » susceptible d'être partagée et conjointe. Ainsi, la notion « d'agentivité transformative » (Engeström & Sannino, 2013; Virkkunen, 2006) complète celle d'agentivité issue de la théorie sociale cognitive de Bandura. Pour Bandura (1989, pp. 1175-1177), la capacité d'action dépend de la croyance des acteurs en leur capacité à agir sur ce qui est en train de se passer. Cependant, la croyance dans sa propre efficacité n'est pas le point de départ du développement de l'activité. Précisément dans le prolongement de **la méthode de stimulation duale** de Vygotsky (1930/1985, 1978b) l'action intentionnelle à visée transformative apparaît après un conflit de motifs dans l'activité du sujet puis son exposition à des médiations auxiliaires externes (second stimulus) lui permettant de conceptualiser la situation ou le problème initial et de renforcer sa volonté d'agir (actuation) (Fig.31). Sannino (2008, p. 7) précise que « c'est comme le fait d'être face à des motifs contradictoires en recourant à des moyens culturels auxiliaires pour prendre des décisions conscientes et les exécuter ».

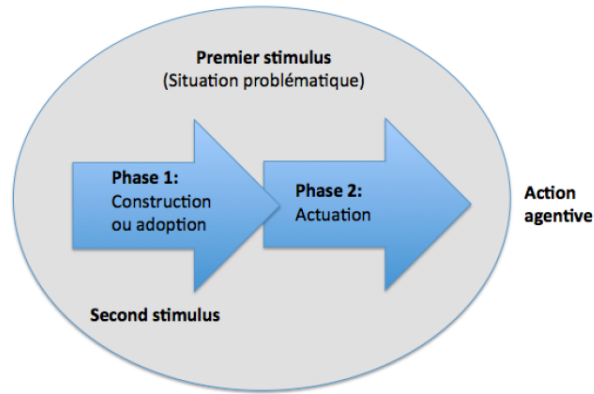


Fig.31 : Stimulation duale fondée sur la théorie de Vygotsky et adaptée par Engeström et Sannino (2013, p.7) pour définir l'agentivité transformative

Dans le cadre de la théorie des systèmes d'activités, le sujet agentique occupe une place centrale dans le changement collectif des organisations du travail (Engeström, 2000 a; Virkkunen, 2006).

3. Le changement organisationnel du travail collectif: le paradigme de l'école inclusive à l'épreuve du travail réel

La dimension collective du travail comme objet scientifique a été officialisée en 1992 par un congrès de la SELF à Lille. Le travail collectif est défini par Sandrine Caroly comme

« L'exécution d'une tâche, mais surtout comme la mise en œuvre de régulations collectives d'une activité de travail. Le travail collectif entraîne des actions coordonnées de plusieurs opérateurs : un travail collectif n'est pas un agrégat d'activités individuelles, mais la réalisation conjointe d'une même activité par plusieurs opérateurs, dans des lieux et des temps qui peuvent être communs ou différents » (2010, p. 90).

Lors de deux symposiums internationaux que nous avons coordonnés en 2019 (Ciavaldini-Cartaut, 2019a, 2019b-Annexe 17), nous avons défendu une « entrée activité » de l'analyse des rapports entre l'activité collective et le travail réel au sein d'une école inclusive. En effet, les défis de l'école inclusive qui sont posés aux enseignants relèvent d'une exigence collective (Thomazet & Mérini, 2014, 2015; Thomazet, Mérini, & Gaime, 2014) qui nous rappelle la nécessité d'analyser la dimension sociale de l'activité humaine dans les situations d'enseignement, de formation et de travail pour traiter des questions vives posées par le paradigme inclusif.

L'école inclusive concerne tous les élèves : ceux dits à besoins éducatifs particuliers comme ceux rencontrant des difficultés d'apprentissage suffisamment importantes pour que soit présent le risque de décrochage scolaire ou que se manifeste une défiance vis-à-vis de la forme scolaire. Après un rapprochement du monde scolaire et du monde médico-social en ce qui concerne les élèves en situation de handicap, l'enjeu est désormais d'apprendre des échecs comme des réussites liées au processus d'intégration (Berzin, 2015) afin de s'orienter vers une « société apprenante » (Taddei, Becchetti-Bizot, & Houzel, 2017, mars). Dans cette « société apprenante », l'école pour tous esquissée par la déclaration de Salamanque de 1994 apparaît comme « le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires, de

créer des communautés accueillantes et de bâtir une société inclusive » (UNESCO, 2018). Le paradigme de l'école inclusive invite, ni plus ni moins, à repenser le système éducatif et d'appréhender l'établissement scolaire comme une « organisation apprenante » ou un « établissement apprenant ». Le choix de parler d'une organisation apprenante dans ce contexte est motivé par les incidences organisationnelles de l'introduction du paradigme qui nécessitent un accompagnement au changement.

Pour être inclusive, l'école doit devenir un « objet frontière » où se dessinent des espaces et des situations d'intermétiers (Thomazet et al., 2014) ou des intermétiers (Allenbach, Frangieh, Mérini, & Thomazet, 2019, juillet). La « notion opératoire d'intermétiers » renvoie à des situations de travail situées au carrefour de différents métiers qui se doivent de coopérer malgré leurs différents champs d'appartenance, tels que par exemple les champs médicaux, rééducatifs ou de l'intervention éducative et sociale autour du projet de l'inclusion scolaire de l'élève en situation de handicap. S'y posent aussi des problèmes liés à des projets pour lesquels la forme scolaire n'est pas toujours disponible, *a priori*, pour le visé public (tous les élèves, élève à besoins éducatifs particuliers ou en situation de handicap). En outre, ces situations n'ont pas « d'existence institutionnelle » la plupart du temps.

Dans le travail réel, ces espaces intermétiers échappent donc à la prescription alors que le paradigme inclusif suscite une reconfiguration plus ou moins complète de certains gestes professionnels individuels et/ou collectifs voire de certains métiers. Pour relever l'épreuve faite au travail traditionnel des enseignants par le paradigme de l'école inclusive, la formation continue demeure inadaptée ce qui les conduit à déléguer la tâche ou la coordination du projet d'inclusion de l'élève à d'autres intervenants du milieu éducatif et scolaire (enseignants ressources, spécialistes, référents, etc.). Au-delà de souligner la nécessité de « travailler ensemble et autrement, voire de façon collective ou collaborative pour scolariser », cette formation dispensée ne permet pas de dépasser plusieurs problèmes: les différences de culture, les tensions identitaires, les revendications de périmètres de légitimité et les intérêts parfois divergents qui sont cristallisés dans des débats de normes (Benoit, 2012, 2014). Tendre vers des « pratiques probantes » en classe (Tremblay, 2015) davantage que vers des « bonnes pratiques » invite à interroger l'efficacité et l'efficacé de l'activité collective dont les cadres organisationnels sont laissés à la discrétion des directions d'école, chefs d'établissement ou coordonnateurs d'ULIS.

Le modèle d'Engeström (2000b) permet de considérer que ce travail collectif en situation d'intermétiers inscrit l'activité des enseignants et des personnels du secteur médico-social ou des enseignants non spécialisés dans un espace limite à franchir (*boundary zone* au sens de Kerosuo, 2003). Un objet commun à leurs systèmes d'activités collectives tels que le projet d'inclusion scolaire de l'élève peut y exister et s'étendre (*expansive learning*) (Engeström, 2001; Engeström & Sannino, 2010). L'examen des nœuds dans le système sera possible grâce à la concertation qui s'y déploie à propos de cet objet commun et la recherche d'une compréhension négociée (Lund, Rasmussen, & Smørdal, 2010).

Une illustration empirique

Nous prendrons comme illustration le dispositif de la classe intégrée mixte (CLIM), présent dans un établissement du secondaire I (un cycle d'orientation) depuis 2007 à Genève (Ciavaldini-Cartaut, 2019b-Annexe 17 ; Dutrévis, Jendoubi, & Guilley, 2019, 3-5 juillet; Guilley, Jendoubi, & Dutrevis, 2019). La CLIM réunit cinq enseignants réguliers de disciplines différentes rattachés à la direction de l'enseignement obligatoire (DGEO) puis deux enseignants spécialisés, un maître socioprofessionnel (50% du temps) et un psychologue-psychothérapeute (20% du temps) rattachés à la direction générale de l'office médico-pédagogique (OMP). Ils assurent ensemble 32 périodes d'enseignement de 45 minutes dans une même classe qui tire sa spécificité à la fois de la mixité de sa population d'élèves (réguliers et spécialisés) et de l'équipe de professionnels encadrants. Cette classe d'une durée d'une année (qui correspond à la 2^e année du secondaire I) a pour objectif d'amener (ou de ramener) les élèves (50%) auparavant en grand échec en fin de la première année du secondaire I (mais pour lesquels un redoublement ne semblait pas être indiqué) à poursuivre leur scolarité dans l'enseignement régulier. Quant aux élèves provenant de l'enseignement spécialisé (l'autre moitié de la classe), ils doivent faire preuve d'un potentiel et d'une motivation qui permettent d'envisager ultérieurement un retour dans le régulier.

Le travail collectif se traduit concrètement par des espaces formels et réguliers (hebdomadaires) d'échanges durant lesquels l'ensemble de l'équipe (psychologue compris) redéfinit régulièrement les modes de fonctionnement et d'enseignement (les pratiques pédagogiques, la manière d'enseigner le contenu du programme, les objectifs des élèves, le système d'évaluation), ainsi que la répartition des rôles dans la perspective d'aboutir à une complémentarité d'action jusqu'au co-enseignement autour d'un objet commun: le *design for all*. Il s'agit donc de réels espaces-temps de concertation qui donnent lieu à des constructions conjointes dans divers domaines sans négociation exacerbée des rôles et attributions de chacun. Cela aboutit à un partage d'expériences et de pratiques dans des situations « d'intermétiers » peu familières des enseignants réguliers. Avant d'arriver à répondre aux objectifs fixés à savoir qu'une majorité des élèves soient effectivement orientées dans une filière de formation régulière à l'issue de la CLIM, les professionnels ont dû dépasser des « contradictions initiales dans le système d'activités collectives » qui les réunit (Fig.32).

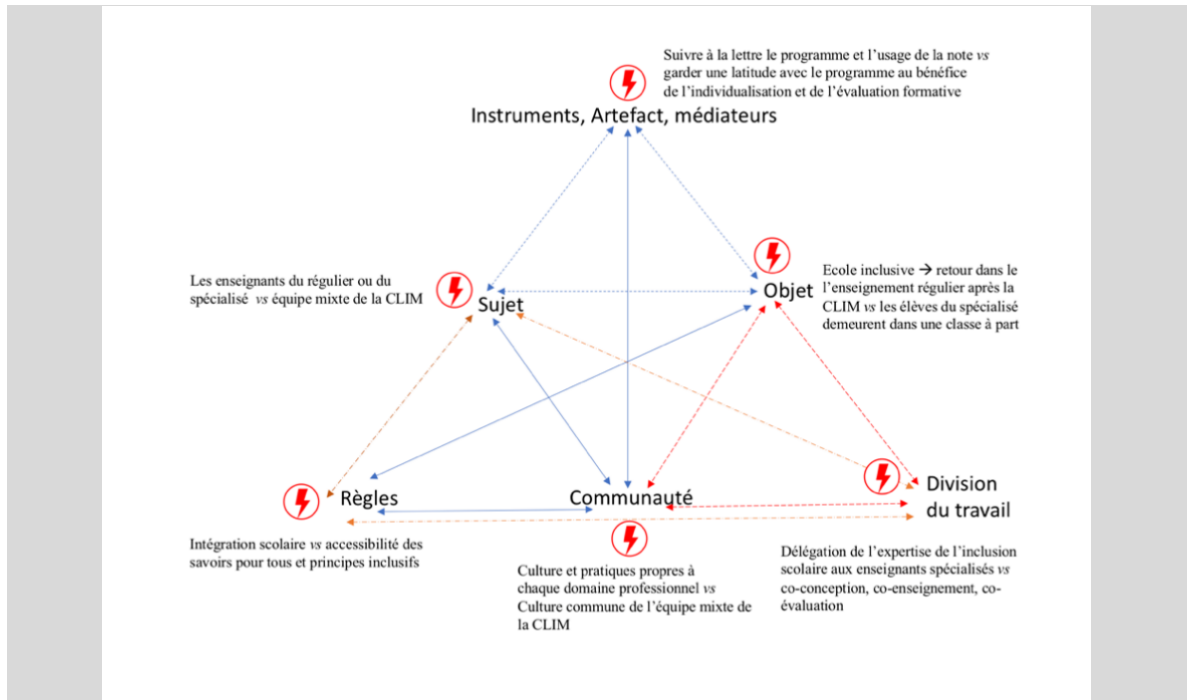


Fig.32 : Illustration des tensions initiales aux pôles du triangle de l'activité au sein de la « Classe intégrée mixte » (CLIM).

- Les enseignants de la CLIM prennent une latitude avec le programme qu'ils ne suivent pas « à la lettre » afin de s'arrêter lorsque les élèves atteignent leurs limites cognitives et d'individualiser les apports vs les enseignants calent l'apprentissage de tous les élèves sur le rythme d'avancée dans le programme et comparent les performances scolaires des élèves par la note chiffrée : sous triangle sujet-outils (ou instrument) -objet (production) (Miettinen, 2009) ;
- Modalités complémentaires de co-enseignement mixte pour l'accessibilité des savoirs pour tous et l'inclusion vs enseigner séparément entre régulier-spécialisé selon le modèle de l'intégration scolaire fondé sur la compensation des incapacités : sous-triangle sujet-règles-division du travail ;
- Un travail en équipe, collectif et collaboratif autour d'un objet commun visant le retour dans l'enseignement régulier des élèves après la CLIM vs un cloisonnement des enseignants du régulier et du spécialisé « pseudo-collaborant » autour du projet d'inclusion scolaire de l'élève et qui aboutit au maintien de ce dernier dans des classes adaptées : sous-triangle communauté-objet-division du travail (distribution).

Dans cet axe de notre projet de recherche, nous proposons une démarche d'intervention dont l'objet est le développement de l'activité collective face aux injonctions du travail collectif. Afin d'analyser les cadres organisationnels de cette activité au sein d'espaces intermétiers nous proposons la mise en œuvre d'une intervention « autrement capacitante » (en référence à certains travaux récents en ergonomie constructive) adossée aux outils d'un Laboratoire du Changement.

4. Au-delà de l'intervention capacitante en ergonomie constructive

Depuis quelques années, l'ergonomie de tradition francophone s'interroge sur le renouveau des objectifs poursuivis par les interventions réalisées notamment dans le cadre de la

conduite de changements organisationnels (Daniellou, 2006). Une réflexion collective est menée plus particulièrement en ergonomie constructive sur la conception et les modalités de mise en œuvre de l'intervention qualifiée de constructive ou de capacitante. C'est-à-dire que la visée développementale de ce type d'intervention ergonomique constitue un défi pour la discipline et une perspective actuellement explorée par certains auteurs afin de dépasser des effets développementaux hypothétiquement « induits » par leurs interventions²⁶. Comme le soulignent Arnoud et Perrez Torralla (2017, p. 2) ce projet interroge « la vision « palliative et subjectiviste » de l'ergonomie qui ne peut suffire aujourd'hui – vision centrée sur le sujet, traditionnellement « l'opérateur », que l'ergonome cherche à protéger d'éventuels effets nocifs en transformant son poste ou sa situation de travail individuelle ». L'ergonomie constructive (Falzon, 2013) a comme ambition (Barcellini, 2015, p. 18) « de mettre en place des ressources favorisant la réussite et le développement des individus, des collectifs et des organisations ». La question est de savoir dans quel cadre le changement est réellement une opportunité de développement.

Certes, l'ergonomie constructive vise le **développement des situations de travail** porteuses de potentialités d'apprentissage, susceptibles de préserver la santé et de permettre aux opérateurs et à l'organisation d'être performants (Falzon, 2013). D'ailleurs, afin de répondre à cet objectif, l'ergonome cherche à comprendre les activités de travail dans leurs dimensions productive et constructive (Gouédard & Rabardel, 2012; Nosulenko & Rabardel, 2007). L'analyse ergonomique du travail permet en outre d'aboutir à un diagnostic ayant comme visées tout d'abord d'aider à éclairer les questions de santé et de performance au sein de l'organisation, de prévenir les risques professionnels, puis d'identifier les projets de transformations pour tendre vers le **développement organisationnel**. Dans le cadre d'une « intervention capacitante en conduite du changement » (I3C) (Barcellini, 2015), l'ergonome accompagne la **conception des ressources externes de l'activité et l'évolution des situations de travail dans un contexte de changement**. Au niveau des modalités de mise en œuvre, la tenue de réunions joue un rôle moteur dans le processus de travail collectif de conception autour de tâches ou de thèmes (*workflow* par exemple). Elles permettent la négociation entre les différentes perspectives poursuivies par les participants engagés au regard de la tâche ou en lien avec le thème choisi. Elles offrent aussi l'occasion d'un « **développement de compétences cognitives collectives** et la capacité à construire une intelligibilité mutuelle des situations » (Barcellini, 2017, p. 6). Le travail réflexif peut porter sur des événements significatifs à travers la méthode de simulation d'événements passés à des fins de gestion des risques. Ce qui est offert aux participants, c'est aussi l'occasion de progresser dans le rapport apprentissages/compétences mobilisées pour atteindre les objectifs que se donnent l'entreprise ou l'institution et de réélaborer collectivement certaines règles. Toutefois, comme le rappelle l'auteure (Barcellini, op.cit., p. 5) une dimension essentielle de ces interventions, « est qu'elles conservent **un objectif productif** » et visent bien « la conception ou la co-élaboration, de productions matérielles (règles organisationnelles, espace, logiciels) et immatérielles » (connaissances de démarches alternatives de conduites du changement) (Carta & Falzon, 2017). Dans le même esprit que

²⁶ Le numéro spécial 14/2 (2017) de la revue @ctivités a été spécialement consacré à cette thématique.

« pour la conduite de projets » (Barcellini, 2017, p. 6) les espaces de débats et de confrontations à tous les niveaux décisionnels, individuels et collectifs doivent favoriser de nouveaux fonctionnements organisationnels et permettre **de tendre vers une « organisation capacitante »**. Cet objectif renforce la qualification de l'intervention ergonomique comme « acte pédagogique » (Dugué, Petit, & Daniellou, 2010). Certains auteurs évoquent même une intervention assumant la formation-action des professionnels (Carta & Falzon, 2017; Delgoulet & Vidal-Gomel, 2013; Dugué et al., 2010). Cela interroge néanmoins la formation et les concepteurs de formation qui ne sont pas des ergonomes.

Au regard des exemples d'interventions capacitantes évoqués dans cette partie, bien qu'elles ne soient pas exhaustives, nous considérons qu'elles portent les germes de processus développementaux. Toutefois, comme dans le cas rapporté par Carta et Falzon (2017) même si le terme de « laboratoire » est emprunté aux travaux de l'équipe d'Engeström aucune dimension de recherche à partir d'un observatoire n'est explicitée. D'une façon générale, l'inscription organisationnelle durable des dispositifs déployés lors de l'intervention reste dépendante du **développement du management des compétences comme levier du développement organisationnel**. Nous retenons néanmoins le souhait d'une articulation entre les dispositifs d'intervention, les dispositifs de formation-apprentissages, les expérimentations de méthodes d'actions développementales et les visées de pérennisation du processus développemental engagé (Barcellini, 2017, p. 17).

Afin de rester en cohérence avec notre paradigme de référence et de favoriser la durabilité de l'implication des professionnels dans des espaces-temps leur permettant de penser (raisonnement, conceptualisation, renormalisation) et d'agir concrètement sur et pour le changement organisationnel du travail collectif, nous proposons la chose suivante: les accompagner dans le cadre d'une intervention visant l'agentivité transformative nécessaire au dépassement des tensions, contradictions et freins au sein d'un système d'activités collectives. D'une durée en moyenne de dix séances sur plusieurs mois, l'intervention nécessite d'établir les modalités de suivi du processus de développement tout au long des cycles d'apprentissages expansifs (Fig.34) articulés à la tenue de différents espaces-temps où les données produites ou récoltées sont archivées dans un observatoire.

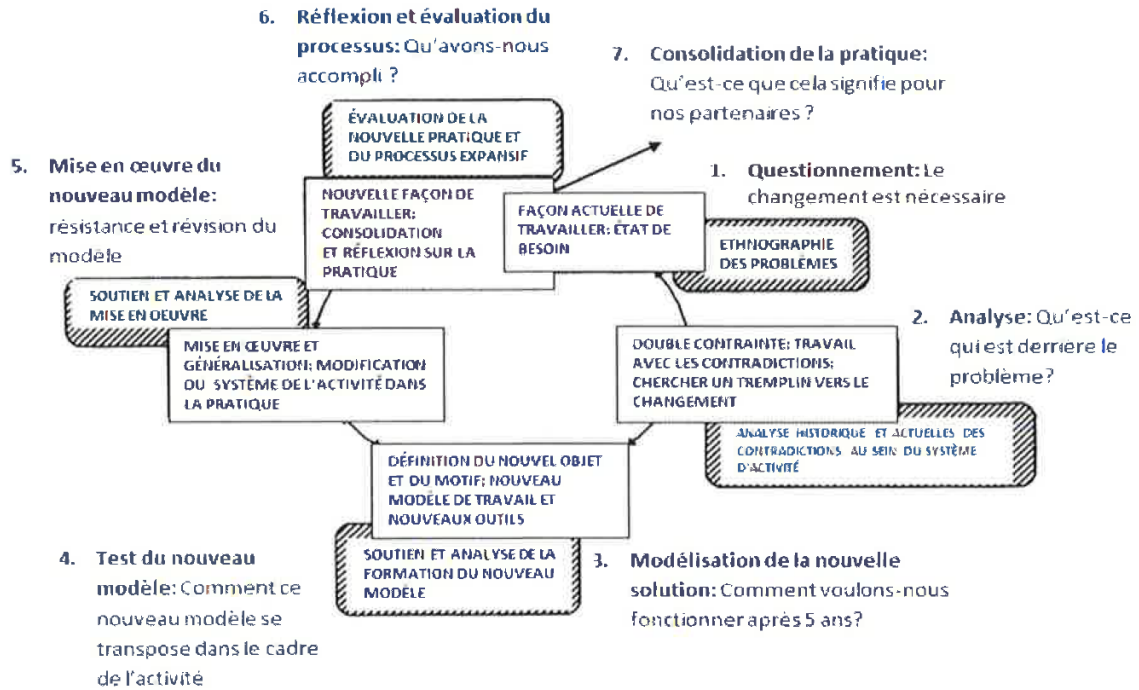


Fig.34 : Les étapes d'un cycle d'apprentissage expansif

La transformation du système d'activités collectives réside dans la capacité des professionnels qui le composent à lui donner une nouvelle forme et à la co-façonner au service de ce qui fait sens pour chacun. Le processus de développement qui apparaît comme non linéaire est structuré autour de cycles expansifs qui dépendent d'artefacts (ou médiateurs) de l'activité. C'est à l'intervenant de les mettre à disposition des professionnels pour leur permettre d'identifier les problèmes dans l'activité collective, d'en analyser les causes profondes, de les dépasser et ainsi d'être acteurs du changement organisationnel plutôt que de le subir.

Des espaces-temps de discussion sur le travail doivent encourager une activité déontique sur les composantes du système d'activité collective (par exemple les règles et la division du travail dont les enjeux sont souvent politiques). Le principe retenu est que les conflits de logique sur le travail, les tensions et contradictions dans le système d'activité doivent être connues, reconnues et débattues. Il est possible également d'y mener une analyse des interactions entre/dans les activités de travail pour identifier le registre d'interdépendance des activités (conjointe, collaborative, collective). C'est une occasion pour les professionnels « de reconnaître la diversité des représentations, des identités, des besoins et des contraintes de chacun et les impacts sur les activités respectives (...). Ceci (leur) permet de se coordonner, de répondre de manière synergique et de donner de la valeur aux compétences spécifiques de chacun » (Carta & Falzon, 2017, p. 17).

La recherche de l'identification de la « cellule germinale » doit être entendue comme « ce qui se cache derrière le problème » qui bloque l'expansion du système. L'intervenant est concepteur d'artefacts qui sont mobilisés lors d'une méthode dite de **stimulation duale**.

C'est une modalité permettant non pas de « piloter le changement », mais de l'accompagner ou le catalyser par des conflits de motifs et les tentatives de les surmonter. Au cours des dix séances qui structurent en moyenne l'intervention, « les données miroirs et l'usage du système d'activité collective seront ces stimuli auxiliaires » à visée de remédiation (Fig.33).

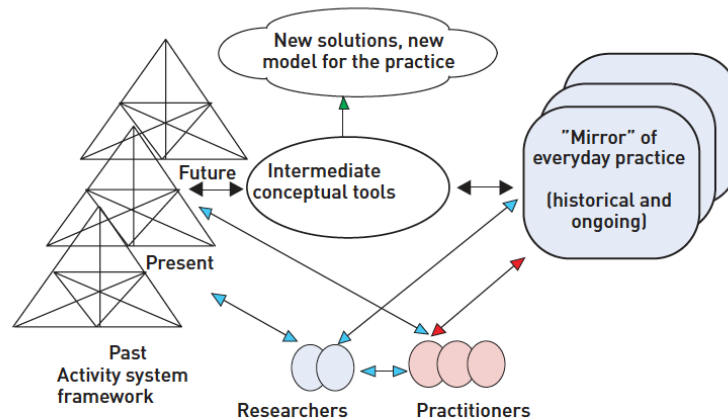


Fig.33: Place des données miroirs et remédiation au cours de l'évolution du système d'activité collective (Engeström, 1991)

Les travaux d'Engeström soulignent la nécessité que les données miroirs soient constituées d'extraits vidéo de situations problématiques et critiques dans l'activité, de descriptions de cas, d'entretiens menés avec les professionnels, et pas seulement d'informations historiques sur les changements opérés au sein de l'entreprise, de la structure, etc. Il y aura remédiation dans la mesure où ces stimuli auxiliaires permettent aux enseignants de s'interroger sur certains aspects de leur activité actuelle. Le modèle général d'un système d'activité collective et le cycle du développement expansif peuvent être utilisés comme des artefacts (posters, schémas de travail) dont l'usage par les participants en fait des instruments psychologiques pour organiser les informations, modéliser leur activité et la réfléchir. Cet usage va de nouveau créer des contradictions entre les éléments du système aboutissant à de nouvelles significations et conceptualisations soutenues par l'intervenant. À cette première boucle en succède une autre qui appelle de nouvelles remédiations, mises en pratique sur le terrain et de conflits jusqu'à ce que le système ait de nouveau changé de manière qualitative. C'est dans la cadre de ces boucles successives qu'apparaît le caractère longitudinal et « formatif » de l'approche développementale des outils du Laboratoire de Changement mobilisés par et avec les professionnels bénéficiaires de l'intervention.

Exemple d'un encadrement doctoral possible : recherche portant sur la formation continue des enseignants au sein d'un établissement scolaire dit « apprenant »

Dans le système éducatif français, nous assistons à une expansion du domaine de l'apprentissage qui s'invite désormais au cœur de « territoires apprenants », « d'établissements formateurs » (Ria, 2015) ou « apprenants » voire encore au sein

« d'environnements capacitants ». Derrière cette multiplicité d'expressions se pose le principe d'une articulation renouvelée entre travail et formation pour soutenir le développement professionnel tout au long de la vie et d'une analyse « à la fois distincte et articulée de trois échelles : celle de l'individu, celle du collectif de travail et celle de l'organisation du travail » (Jacq & Ria, 2019, p. 111). Peu de travaux sont actuellement menés en France dans cette perspective au sein des sciences de l'éducation et de la formation (Ria & Moussay, 2014).

De notre point de vue, le caractère capacitant de l'environnement de travail et donc la qualité de vie en milieu scolaire requiert « à la fois le développement de l'activité du sujet, mais aussi le développement des systèmes d'activités collectives des groupes sociaux qui y collaborent et des cadres organisationnels ou institutionnels dans lesquels se réalise cette activité » (De Leener, 2012a, p. 61). Ces développements ne sont en aucune manière *de facto* analysés de façon articulée et conjointe. C'est la raison pour laquelle des doctorants pourraient se saisir des questions suivantes :

Comment tendre vers une meilleure perception du climat scolaire chez les enseignants et renforcer la qualité de vie en impliquant les chefs d'établissement et plus largement les membres des équipes de direction dans une analyse critique et réflexive des empêchements du développement de l'activité collective des différents groupes qui vivent et travaillent ensemble à l'école ?

En quoi considérer l'établissement scolaire comme une organisation apprenante permettrait d'instaurer un mode de gouvernance agentique qui aboutirait à une meilleure reconnaissance de l'engagement professionnel des enseignants pour une école bienveillante pour tous ?

Se pose également un enjeu opératoire au sein d'un Laboratoire du Changement. Comment « s'instance » le métier collectivement dans le cadre d'un accompagnement au changement? Autrement dit, au plan méthodologique, une pluralité de données sur l'activité « à la première personne, seconde personne et troisième personne » (Quidu & Favier-Ambrosini, op.cit) peut être récoltée et mobilisée par l'intervenant dans le cadre d'un Laboratoire du Changement. Comment ces données sur le développement des systèmes d'activités collectives permettent-elles d'accompagner le changement collectif de l'organisation du travail avec une visée de santé au sein d'établissements apprenants ?

Focus méthodologique

Les préalables à l'intervention

Il est nécessaire **d'analyser la demande sociale initiale ou la commande**. S'engage alors une phase exploratoire à visée de diagnostic et de repérage des dynamiques préexistantes à l'intervention. Si la capacité de transformation d'une organisation est intimement liée à la capacité de transformation de l'activité des professionnels qui la composent, celle-ci est fortement influencée par la culture de l'organisation et les modes managériaux qui y règnent.

- Dans le contexte d'un processus de changement organisationnel, il peut être pertinent de mener **une enquête exploratoire** sur les modes managériaux existants, sur le climat organisationnel (perceptions collectives des professionnels à propos de leur organisation en regard des dimensions comme l'autonomie, la confiance, la cohésion, le soutien, la reconnaissance, la justice organisationnelle perçue, l'innovation et l'équité, etc.) et sur les déterminants personnels (micro), sociotechniques et situationnels (mésos) (organisationnels et environnementaux) des risques pour la santé au travail en complément d'une analyse du travail prescrit. La prise en compte des composantes de contexte et des contraintes d'organisation de l'activité du sujet (écarts, discordances, marges de manœuvre) permettront de formaliser ultérieurement les premières données miroirs sur l'environnement de travail et le système d'activité (Fig.33).
- L'intervenant-chercheur peut également mener des **observations de l'activité des professionnels en situation de travail** pour documenter leur travail réel et les compléter par des **entretiens semi-directifs à visée compréhensive ou des entretiens en situation d'autoconfrontation vidéo simple**.

Ces premières données permettent de problématiser ou de redéfinir la demande ou commande initiale voire de rediscuter de son objet et des résultats attendus.

Sept étapes constituent un cycle d'apprentissage expansif et incluent le questionnement, l'analyse, la modélisation-conceptualisation, l'expérimentation, l'ajustement du modèle, l'évaluation et l'implantation durable des transformations organisationnelles dans le système d'activité collective. **Six formes d'expression de l'agentivité transformative** du sujet permettent d'évoquer **l'apprentissage expansif** (Engeström & Sannino, 2013; Kerosuo, 2003) dans un mouvement ascendant de l'abstrait vers le concret (Fig.34) :

1. Questionner et résister aux suggestions faites par l'intervenant-chercheur ;
2. Critiquer de façon argumentée l'activité en cours dans les étapes du cycle ;
3. Expliquer de nouvelles possibilités ou le potentiel d'une nouvelle activité ;
4. Envisager un nouveau modèle d'activité ou manière de travailler ;
5. S'engager dans une action permettant de modifier l'activité individuelle ou collective ;

6. Transformer son agir à la suite des séances en décrivant les gestes, actions concrètes mises en œuvre, passant l'intentionnalité à l'affectivité du changement.

L'observatoire : préparer l'articulation avec la phase de recherche, outils et modalités de traitement des matériaux

Le chercheur au cours de l'intervention récolte et co-construit avec les professionnels des ressources et produit des matériaux de différentes natures (notes, enregistrements audio des manifestations discursives, enregistrements vidéo, documents, photographies, visuels, schémas). Ces matériaux sont archivés tout au long de l'intervention dans un observatoire dont l'objet est un processus en train de se faire et de se vivre : celui du développement du changement organisationnel et du développement du système d'activité collective. Ces matériaux seront des données de recherche dans une seconde phase. Nous proposons un exemple pour illustrer notre propos.

Chaque séance du *Change Lab* fait l'objet d'enregistrements audio qui permettent d'archiver le mouvement de la pensée collective au travers de manifestations discursives. Ces matériaux sont concrètement exploités par l'intervenant-chercheur pour chaque séance en vue de planifier les suivantes (parfois séparées de plusieurs mois en fin du cycle expansif). Il doit pouvoir identifier l'implication des participants au niveau de l'expression de leurs apprentissages expansifs. Cela nécessite de repérer les contradictions internes dans l'activité et du changement des rôles et du comportement des participants afin, le cas échéant, de procéder à des remédiations et de mettre en œuvre des entretiens d'autoconfrontation vidéo simple ou croisée (Tableau 3). Ce travail s'inscrit dans une phase intermédiaire de production de connaissances qui donnera lieu à un traitement des matériaux plus avancé pour produire des données scientifiques exploitables dans la phase post-intervention (notamment avec l'assistance de logiciels tels que QSR Nvivo).

Tableau 3 : Exemple de traitement des enregistrements audio récoltés au cours d'une séance de Change Lab selon les six manifestations d'apprentissages expansifs (source M-C Vincent et S.Balma, CRIRES Université de Laval)

| Type d'expression | Critères d'identification | Exemple |
|-------------------|---|---|
| Résister | Résistance au changement, aux nouvelles suggestions ou aux initiatives. Cela prend la forme d'un questionnement, de critiques, d'opposition ou de rejet par rapport aux propositions faites par les participants | « Doit-on vraiment utiliser ces outils ? Je ne me vois pas les utiliser dans mes cours cette année ». |
| Critiquer | Critique de l'activité en cours et son organisation. Orienté vers le changement et visant à identifier les problèmes de méthodes de travail actuels ou ce qui pourrait nuire à la mise en place d'une nouvelle forme d'activité | « Lorsqu'il y a une nouvelle procédure que tous doivent connaître, seulement quelques personnes sont au courant. Du coup, on est mis devant le fait accompli ». |
| Expliquer | Explicitation de nouvelles possibilités ou le potentiel d'une nouvelle activité en se référant à des expériences positives passées ou à d'anciennes pratiques éprouvées | « Le travail de correction en binôme, nous permettait d'augmenter la vitesse de traitement des copies des étudiants et d'être plus objectif dans l'évaluation » |
| Envisager | Imaginer de nouveaux modèles pour l'activité, de nouvelles manières de travailler | « Nous pourrions faire une réunion de débriefing d'équipe à chaque |

| | | |
|---|--|--|
| | sous la forme de suggestions ou de questions ouvertes | début de semaine afin de classer les tâches prioritaires » |
| S'engager dans l'action (projection dans le futur) | Intentionnalité de nouvelles actions. Détails concrets sur la manière de travailler différemment et de modifier son activité | « Nous concevons autrement nos cours et créons des parcours de formation en FOAD que vous pourrez tester d'ici à un mois » |
| Transformation, passage à l'action | Rapporter les actions corolaires aux séances du Change lab qui ont eu des conséquences sur l'activité individuelle ou collective | |

Analyse de l'expression des contradictions au sein du système d'activités collectives

L'analyse des entretiens depuis le modèle de la troisième génération des théories de l'activité se fait à partir d'une grille approuvée par Annalisa Sannino (2012) et co-élaborée par Labonté, Lacasse, Barma et Lemieux (cité dans Barma, Vincent & Voyer, 2017) (Tableau 4).

Tableau 4 : Manifestations discursives de contradictions (Barma, Vincent & Voyer, 2017)

| | Manifestations | Caractéristiques | Indices linguistiques |
|-------------------------------|---|--|---|
| Critères linguistiques | Double contrainte | Faire face à des alternatives urgentes et tout aussi inacceptables dans un système d'activité. Résolution : transformation pratique (allant au-delà des mots). | Si c'était à refaire (on pourrait); Cette façon-là; Nous devons faire ceci; Nous sommes obligés de; Il faut. |
| | Conflit critique | Faire face à des motifs contradictoires dans l'interaction sociale, avoir le sentiment d'être violé ou coupable. Émotivité; Résolution : trouver un nouveau sens personnel et la négociation d'un nouveau sens. | Je réalise maintenant que; Par contre. |
| | Conflit | Argumenter, critiquer. Résolution : trouver un compromis, soumettre à une personne en autorité ou à la majorité. | Je ne suis pas d'accord; Ce n'est pas vrai; Non. |
| | Dilemme | Expression ou échange d'évaluations incompatibles. Résolution : dénégation (action de dénier, désaveu. Contestation, démenti, déni, désaveu, négation). | Pis là; Mettons que; <i>Feck</i> eh; Donc; <i>J'étais pas sûr; J'étais pas certain</i> ; Je ne voulais pas dire ça; Je voulais dire que; D'une part, d'autre part; (Oui), mais. |
| Critères dialectiques | Le cadre dialectique traite des systèmes en mouvement à travers le temps. Une contradiction dialectique réfère à une unité des contraires, des forces opposées ou des tendances au sein d'un tel système en mouvement, ce qui nous pousse à examiner les verbatim selon cette vision. Le repérage des manifestations discursives selon l'aspect dialectique s'accomplit par une lecture attentive du corpus et une reconnaissance d'éléments indissociables, mais s'opposant à la fois. | | |
| Critères émotifs | Identifiable par la teneur émotive dans la narration. Par exemple, la personne peut exprimer des doutes et des hésitations. Elle peut aussi parler de son impuissance face à une situation et même mentionner ce qu'elle entrevoit comme solution. Des formules telles que « Je réalise que... », « Je suis obligé de... », « Il a fallu... » sont de bons indicateurs pour reconnaître une manifestation discursive. Essaie de partager la lourdeur pour s'en dégager; corrumination, déception, grande émotivité, répétition. | | |

Une fois les manifestations discursives des contradictions identifiées à l'aide de ces critères, elles sont associées à certains pôles du triangle d'activité ou à des sous-triangles parmi les 17 possibles (Miettinen, 2009) :

- 1 : Sujet-Outils (ou Instruments)-Objet (Production)
- 2 : Sujet-Communauté-Règles (Échange)
- 3 : Sujet-Communauté-Objet
- 4 : Communauté-Objet-Division du travail (Distribution)
- 5 : Sujet-Outils (ou Instruments)-Communauté
- 6 : Outils (ou Instruments)-Communauté -Objet
- 7 : Règles-Objet-Communauté
- 8 : Sujet-Communauté-Division du travail
- 9 : Outils (ou Instruments)-Règles -Communauté
- 10 : Outils (ou Instruments) -Communauté-Division du travail
- 11 : Sujet-Règles-Division du travail
- 12 : Règle-Division du travail-Objet

- 13 : Outils ou instruments-Règles -Objet
 14 : Sujet-Règles-Division du travail
 15 : Sujet-Règles-Objet
 16 : Sujet-Outils (ou Instruments)-Division du travail
 17 : Règle-Outils (ou Instruments)-Division du travail

Tableau 5 : Caractérisation des pôles du triangle d'activité (Engeström, 1987)

| Pôle du triangle d'activité | Définition du pôle |
|---|---|
| Sujet | Individu ou groupe d'individus engagés dans une activité et qui lui donnent un sens. |
| Outils ou instruments | Artefact matériel ou instrument psychologique ou conceptuel permettant au sujet d'atteindre ses objectifs. |
| Règles | Normes et habitudes qui régulent les actions et les opérations dans le système d'activité. |
| Division du travail | Répartition du travail, division des rôles et des tâches en vue d'atteindre la transformation visée. |
| Communauté | Individu ou groupe d'individus à l'exception du sujet, impliqués de près ou de loin dans l'activité. |
| Objet (transformation de l'environnement visée) | Composante principale qui sous-tend l'activité et qui lui donne une orientation. Motif évoqué par le sujet pour s'émanciper d'un besoin auquel l'activité répond. |

Le dernier mot n'est jamais dit

Au terme de cette note de synthèse, nous avons conscience que le projet de recherche présenté est un travail en construction et que les deux propositions théoriques sur lesquelles reposent ses deux axes doivent être poursuivies.

Notre démarche praxéologique vise la conception d'une formation au métier d'enseignant préparant au travail réel et non au travail prescrit. Elle renvoie à un fort engagement dans la formation professionnelle où une place centrale est accordée à l'alternance intégrative et au processus de développement de l'activité et du pouvoir d'agir. Elle témoigne aussi de notre fidélité aux fondements de l'E.R.T.E DATIEF (Développement de l'Activité, Travail et Identité des Enseignants en Formation) dans laquelle nous avons fait nos premiers pas dans la recherche. Nous étions alors sous la coupe bienveillante de Stefano Bertone et de Sébastien Chaliès, eux-mêmes en plein développement sous deux grands chênes : Marc Durand et Yves Clot. Ces derniers nous avaient recommandé de ne pas trop nous éloigner de leur pépinière. Nous avons néanmoins choisi un chemin plus risqué pour notre émancipation.

Notre projet scientifique assume en effet une approche pluridisciplinaire en sciences de l'éducation en lien avec le paradigme des théories de l'activité humaine. Cette approche résulte de nos collaborations avec des équipes de recherche appartenant à des domaines variés : les sciences et techniques des activités physiques et sportives (LAMHESS), les psychologie(s) (LAPCOS), une didactique professionnelle (Agrosup Dijon puis équipe FoAP du CNAM de Paris), mais également les sciences de l'éducation et de la formation (UR LINE).

« Le dernier mot n'est jamais dit » à propos de la formation-intervention et de ses rapports au travail comme épreuve. Le travail des enseignants et des formateurs d'enseignants occupe une place centrale dans cette note de synthèse. Toutefois, notre chemin de recherche ne s'y limite pas : nous avons mené quelques études sur le travail d'insertion professionnelle et de retour vers l'emploi, le travail des formateurs en GRETA dans le contexte d'introduction de normes qualité, le travail des formateurs en Institut Universitaire en Soins infirmiers, le travail « invisible » des femmes de chambre dans le secteur de l'hôtellerie de luxe, le travail des médecins généralistes-enseignants, le travail à flux tendu des internes en médecine générale. A chaque fois, la formation des professionnels ou l'accompagnement au changement organisationnel de leur travail demeure impuissant face aux atteintes à la santé lorsque le travail est vécu comme une épreuve. Nous n'avons pas dit notre dernier mot sur la conception développementale de la formation à visée de santé qu'il serait possible de mettre en œuvre aussi dans ces domaines professionnels. Il nous est donc difficile de rédiger une conclusion, car cette note de synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches nous a offert l'occasion d'exposer deux axes d'un projet qui demeure largement ouvert. Les

travaux que nous avons menés tout au long de notre chemin de recherche visent désormais à être prolongés par des doctorants. Nous sommes prêtes à réunir les conditions propices pour que de « jeunes pousses » se développent dans le périmètre de ce projet. Les métaphores d'arbres, de forêt, de jardin, de pousses qui n'ont pas manqué de retenir votre attention, témoignent de notre rapport au paysage (celui de la formation à l'enseignement et de la recherche en éducation et formation) et de l'intérêt pour le vivant et à la santé qui confèrent une certaine originalité à ce projet.

Références bibliographiques

- Adé, D., Gal-Petitfaux, N., Rochat, N., Seifert, L. & Vors, O. (2020). L'analyse de l'activité dans les situations sportives par l'articulation de données hétérogènes : Réflexions et perspectives au service de l'ingénierie de conception ». *@ctivités* [En ligne], 17 (2). Disponible à l'adresse : <http://journals.openedition.org/activites/5448>.
- Agulhon, C. (2007). La professionnalisation à l'Université, une réponse à la demande sociale ? *Recherche et Formation* (54), 11-27.
- Albero, B. (2010). Une approche sociotechnique des environnements de formation : rationalités, modèles et principes d'action. *Éducation et Didactique*, 4 (1), 7-24.
- Albero, B., & Guérin, J. (2014). Note de synthèse : L'intérêt pour « l'activité » en sciences de l'éducation. Vers une épistémologie fédératrice ? *TransFormations : Recherches en éducation et formation des adultes*, 11, 11-47.
- Alderson, M. (2004). La psychodynamique du travail et le paradigme du stress: une saine et utile complémentarité en faveur du développement des connaissances dans le champ de la santé au travail. *Santé mentale au Québec*, 29 (1), 261-280.
- Allenbach, M., Frangieh, B., Mérini, C., & Thomazet, S. (2019, juillet). *Le travail collectif en situation d'intermétiers*. Communication orale, symposium « Travailler à une école inclusive : vers des environnements capacitants pour tous les acteurs concernés ». Toulouse, REF.
- Altet, M. (2009). Des tensions entre professionnalisation et universitarisation en formation des enseignants à leur articulation: curriculum et transactions nécessaires. In R. Etienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay, & P. Perrenoud (Eds.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* (pp. 215-232). Bruxelles: De Boeck.
- Arnoud, J., & Perez Torralla, M.-S. (2017). L'intervention capacitante : quels enjeux pour la pratique de l'ergonome ? *@ctivités*, [En ligne] 14 (2). Disponible à l'adresse <http://journals.openedition.org/activites/3042>; doi:10.4000/activites.3042
- Askenazy, P. (2004). *Les désordres du travail. Enquête sur le nouveau productivisme*. Paris: Le Seuil.
- Assadi, H., & Denis, J. (2003). *La Messagerie électronique : entre simplicité de l'usage et surcharge*. Communication orale, IXe journées de sociologie du travail, Paris.
- Bakhtine, M. (1929/1998). *The poetics of Dostoyevsky*. Paris: Seuil.
- Bakhtine, M. (1984). *An aesthetic of verbal creation*. Paris: Gallimard.
- Bakhtine, M., & Volochinov, V. N. (1977). *Marxism and the philosophy of language*. Paris: Minuit.
- Balslev, K., & Ciavaldini-Cartaut, S. (2014). Introduction: éclairer les pratiques de formation du point de vue des discours. In C. Bashlev, L. Filliettaz, S. Ciavaldini-Cartaut, & I. Vinatier (Eds.), *Pratiques professionnelles en formation : que nous apprennent les discours ?* (pp. 3-21). Paris: L'Harmattan.
- Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.

- Barbier, J. M. (2001). La constitution de champs de pratiques en champs de recherche. . In J. M. Barbier & J. Friedrich (Eds.), *Théories de l'action et éducation*. (pp. 305-317). Bruxelles : De Boeck.
- Barbier, J. M., & Durand, M. (2003). L'activité: un objet intégrateur pour les sciences sociales? *Recherche et Formation*, 42, 99-117.
- Barcellini, F. (2015). *Développer des Interventions Capacitantes en Conduite du Changement: comprendre le travail collectif de conception, agir sur la conception collective du travail*. Habilitation à Diriger des Recherches, Université de Bordeaux, Bordeaux.
- Barcellini, F. (2017). Intervention Ergonomique Capacitante : bilan des connaissances actuelles et perspectives de développement. *@ctivités*, [En ligne] 14 (2). Disponible à l'adresse : <http://journals.openedition.org/activites/3041>; doi:10.4000/activites.3041
- Barma, S., Vincent, M. C., & Voyer, S. (2017). Défis de traduction et d'analyse. *Revue internationale du CRIRES: innover dans la tradition de Vygotsky*, 4 (2), 41-49. Consulté le 29 août 2020 sur <https://ojs.crires.ulaval.ca/index.php/ric/article/view/5>
- Béchar, J.-P. (2001). L'enseignement supérieur et les innovations pédagogiques : une recension des écrits. *Revue des sciences de l'éducation*, 272, 257-281.
- Benoit, H. (2012). Pluralité des acteurs et pratiques inclusives: les paradoxes de la collaboration. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 1, 65-78.
- Benoit, H. (2014). Les dispositifs inclusifs: freins ou leviers pour l'évolution des pratiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 1, 189-204.
- Berducci, D. F. (2004). Vygotsky through Wittgenstein. A New Perspective on Vygotsky's Developmental Continuum. *Theory & Psychology*, 14(3), 329-353. doi:10.1177/0959354304043639
- Bertone, S. (2011). *La force des règles dans l'apprentissage du métier d'enseignant en formation par alternance*. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives, Institut Universitaire de Formation des Maîtres de la Réunion. Université de la Réunion.
- Bertone, S., & Chaliès, S. (2015). Construire un programme de recherche technologique sur la formation des enseignants : choix épistémologiques et théoriques. *@ctivités*, [En ligne] 12 (2). Disponible à l'adresse : <http://journals.openedition.org/activites/1088>; doi:10.4000/activites.1088
- Bertone, S., Chaliès, S., & Clot, Y. (2009). Contribution d'une théorie de l'action à la conceptualisation et à l'évaluation des pratiques réflexives dans les dispositifs de formation initiale des enseignants. *Le travail humain*, 72 (2), 104-125.
- Bertone, S., Méard, J., Euzet, J., Ria, L., & Durand, M. (2003). Intrapyschic conflict experienced by a preservice teacher during classroom interactions: a case study in physical education. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 113-125. doi: 10.1016/s0742-051x(02)00089-6
- Bertone, S., & Saujat, F. (2013). La réflexivité comme instrument de formation par l'alternance et de développement de l'activité professionnelle des enseignants. *@ctivités*, [En ligne] 10 (2). Disponible à l'adresse : <http://www.activites.org/v10n2/v10n2.pdf>
- Bertrand, C. (2014). *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur*. Rapport remis à Madame Simone Bonnafous, directrice générale pour l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle, Paris.
- Berzin, C. (2015). De l'intégration à l'inclusion. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2, 79-92.

- Billet, S. (2002). *Critiquing workplace learning discourses: Participation and continuity at work*. *Studies in the education of adults*, 34(1), 56-67.
- Billett, S. (2006). Relational Interdependence Between Social and Individual Agency in Work and Working Life. *Mind, Culture, and Activity*, 13(1), 53 - 69. doi:10.1207/s15327884mca1301_5
- Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches Qualitatives*, 26 (2), 1-18.
- Blomberg, G., Stürmer, K., & Seidel, T. (2011). How pre-service teachers observe teaching on video: Effects of viewers' teaching subjects and the subject of the video. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1131-1140. doi:10.1016/j.tate.2011.04.008
- Bota, C., Bronckart, J.-P., Bulea, E., Deschoux, C.-A., Durand, M., & Plazaola-Giger, I. (2006). Pour une intelligibilité de l'agir au service de la formation et du développement. In *Recherche, intervention, formation, travail. Débats et perspectives dans le champ de la formation des adultes* (Vol. 110, pp. 83-110). Genève: Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation.
- Bourdoncle, R., & Lessard, C. (2003). Note de synthèse: qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Programmes, modalités et méthodes de formation. *Revue française de pédagogie*, 142 (1), 131-181. doi:10.3406/rfp.2003.2940
- Brassac, C. (2001). Formation et dialogisme : l'exemple d'un apprentissage situé et distribué. *Orientations scolaire et professionnelle*, 30 (2), 243-270.
- Brassac, C. (2003). Lev, Ignace, Jerome et les autres... Vers une perspective constructiviste en psychologie interactionniste. *Technologies, Idéologies et Pratiques : revue d'anthropologie des connaissances*, 15 (1), 195-214.
- Bronckart, J.-P. (1996). Units of analysis in psychology and their interpretation: social interactionism or logical interactionism? In A. Tryphon & J. Vonèche (Eds.), *Piaget – Vygotsky: The social genesis of thought* (pp. 85-106). New York: Taylor & Francis.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Language activity, texts and discourse. For social-discursive interactionism*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (2008). Un retour nécessaire sur la question du développement. In M. Brossard & J. Fijalkow (Eds.), *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques* (pp. 237-250). Pessac: Presses universitaires de Bordeaux.
- Bronckart, J.-P., Bulea, E., Filliettaz, L., Fristalon, I., Plazaola Giger, I., & Revaz, F. (2004). Action et discours en situation de travail. *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, 103, 17-66.
- Brossard, M. (2002). Apprentissage et développement : tensions dans la zone proximale de développement. In Y. Clot (Ed.), *Avec Vygotski* (pp. 233-244). Paris La Dispute.
- Brossard, M. (2012). Le développement comme transformation par appropriation des œuvres de la culture. In Y. Clot (Éd.), *Vygotski maintenant* (pp. 95-116). Paris: La dispute.
- Brun, G. (2017). *Pouvoir d'agir, en analyse de l'activité*. @activités, [En ligne] 14 (1). Disponible à l'adresse: <http://journals.openedition.org/activites/2957>; doi:10.4000/activites.2957
- Bruchon-Schweitzer, M. (2002). *Psychologie de la santé. Modèles, concepts et méthodes*. Paris: Dunod.

- Callahan, S., & Chabrol, H. (2004). Relations entre défense et coping : étude du Defense Style Questionnaire et du Brief COPE dans un échantillon non clinique d'adultes jeunes. *L'Encéphale*, 30 (1), 92-93.
- Canguilhem, G. (1966). *Le normal et le pathologique*. Paris: PUF.
- Caroly, S. (2010). *L'activité collective et la réélaboration des règles: des enjeux pour la santé au travail*. Habilitation à Diriger des Recherches en Ergonomie. Université Victor Segalen-Bordeaux II.
- Caroly, S., & Barcellini, F. (2013). Le développement de l'activité collective. In J. M. Falzon (Éd.), *Ergonomie Constructive* (pp. 33-46). Paris : PUF.
- Carré, P. (2016). L'apprenance : des dispositions aux situations. *Éducation permanente*, 207 (2), 7-24.
- Carré, P. (Éd.) (2005). *L'apprenance*. Paris: Dunod.
- Carta, G., & Falzon, P. (2017). Co-construire l'autopoïèse organisationnelle : le Laboratoire Développementale comme modèle et comme moyen de l'intervention capacitante. *@ctivités*, [En ligne] 14 (2). Disponible à l'adresse : <http://journals.openedition.org/activites/3022>; doi:10.4000/activites.3022
- Cartaut, S. (2007). *Le rôle du collectif face à l'incomplétude des prescriptions de l'activité tutorale en formation professionnelle par alternance*. Communication orale, Congrès international de l'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation (AREF), Strasbourg.
- Cartaut, S. (2009, juin). *Visite conseil et collectif de formation : la supervision des enseignants novices au service du développement de leur pouvoir d'action en classe*. Communication orale, symposium recherche(s) en éducation et en formation. « Le développement professionnel des enseignants : le point de vue des sujets », 7e Colloque CDIUM, Rouan, Mont Saint-Aignan.
- Cartaut, S. (2010). *L'opérationnalisation du travail de formation de terrain dans la ZPD des enseignants novices: acquisition des sources et mobilisation des ressources contribuant au processus de passage à la compétence*. Communication orale, Congrès International de l'AREF (Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation), Faculté de psychologie et des Sciences de l'Éducation de Genève. Disponible à l'adresse : <https://plone2.unige.ch/aref2010/communications-oraales/premiers-auteurs-en-c/Loperationnalisation%20du%20travail.pdf/view>
- Cartaut, S., & Bertone, S. (2008, juin). *Impact de la visite-conseil sur l'activité des formateurs de terrain et le pouvoir d'action des enseignants novices*. Communication orale, séminaire ERGAPE-DATIEF « Conseiller en formation », Université de Provence, Marseille.
- Cartaut, S., & Bertone, S. (2009a). Co-analysis of work in the triadic supervision of preservice teachers based on neo-Vygotskian activity theory: Case study from a French university institute of teacher training. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 1086-1094. doi:10.1016/j.tate.2009.03.006
- Cartaut, S., & Bertone, S. (2009b). Visite conseil, activité des formateurs et développement du pouvoir d'action des enseignants novices en Éducation Physique et Sportive. *Travail et formation en éducation, Vol 4 "Le conseil pédagogique en formation d'enseignants"*. Disponible à l'adresse : <http://tfe.revues.org/index998.html>
- Cau-Bareille, D. (2018). Obéir, bidouiller ou désobéir : un dilemme au cours des pratiques enseignantes. In C. Vidal-Gomel (Éd.), *Analyses de l'activité : perspectives pour la conception et la transformation des situations de formation* (pp. 47-68). Rennes: Presses universitaires de Rennes.

- Chaliès, S. (2012). *La construction du « sujet professionnel » en formation. Contribution à un programme de recherche en anthropologie culturaliste*. Note de synthèse en vue de l'Habilitation à Diriger des Recherches. Université de Toulouse, Toulouse.
- Chaliès, S. (2015). Activités typiques et dilemmes des formateurs d'enseignants. In V. Lussi-Borer & L. Ria (Eds.), *Apprendre à enseigner*. Paris: Presses universitaires de France.
- Chaliès, S., Cartaut, S., Escalié, G., & Durand, M. (2009). L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience. Note de Synthèse. *Recherche et Formation*, 61, 85-129. doi:10.13140/2.1.2411.0720
- Chaliès, S., Flavier, E., & Bertone, S. (2007). Vers une rénovation de la situation traditionnelle du conseil pédagogique. *Revue STAPS en ligne*, 12, 18-33.
- Chamberland, G., Lavoie, L., & Marquis, D. (2006). *20 Formules Pédagogiques*. Sainte Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Ciavaldini-Cartaut, S. (2009). *Histoire de l'activité conjointe dans la formation de terrain des enseignants du secondaire : vers une psychologie du développement de l'activité de l'adulte en formation*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation non publiée, Université d'Aix-Marseille I. Disponible à l'adresse : <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00472312/en>
- Ciavaldini-Cartaut, S. (2011). *Repenser le conseil en formation grâce aux outils de la psychologie du travail et de l'analyse de la pratique professionnelle: approche développementale de l'ingénierie de formation de formateurs et d'enseignants novices exerçant en Lycée Professionnel*. Communication orale, Colloque "Outils pour la Formation, l'Éducation et la Prévention: contributions de la Psychologie et des Sciences de l'Éducation" (OUFOREP), Université de Nantes.
- Ciavaldini-Cartaut, S. (2011, décembre). *Observation des pratiques professionnelles et contribution à la professionnalisation au sein des Masters « Enseignement »*. Communication orale, Séminaire du Pôle Sud-Est des IUFM « Expérience et connaissances dans la formation des Enseignants », Sète.
- Ciavaldini-Cartaut, S. (2012 a). Conceptualisation de l'activité conjointe en formation issue d'une psychologie historico-culturelle. In S. Ciavaldini-Cartaut (Éd.), *Innovier en formation. Accompagner autrement les enseignants entrants dans le métier* (pp. 37-42). Paris: L'Harmattan.
- Ciavaldini-Cartaut, S. (2012b). Dispositif intégrateur et formation à et par l'observation vidéo au sein des « masters enseignement. In S. Ciavaldini-Cartaut (Éd.), *Innovier en formation. Accompagner autrement les enseignants entrants dans le métier* (pp. 101-120). Paris: L'Harmattan. doi: 10.13140/2.1.4966.9760
- Ciavaldini-Cartaut, S. (2012c). *Les freins du développement professionnel des Animateurs de Parcours d'Insertion sociale dans le contexte de la réforme du RSA : « tenir malgré tout » face à l'amputation du pouvoir d'agir au travail*. Communication orale, XVIIe Congrès AMSE. Colloque international "Le développement professionnel dans les métiers d'interactions humaines: regards comparatifs". Centre des Congrès, Reims.
- Ciavaldini-Cartaut, S. (2012d). Une approche développementale de l'accompagnement professionnel d'enseignants de Lettre-Histoire en Lycée professionnel. In S. Ciavaldini-Cartaut (Éd.), *Innovier en formation. Accompagner autrement les enseignants entrants dans le métier* (pp. 45-70). Paris: L'Harmattan.
- Ciavaldini-Cartaut, S. (2013). *La santé au travail des enseignants du secondaire lors de leur entrée dans le métier: éclairage des rapports entre difficultés et épuisement professionnel*. Communication orale, Congrès International de

- l'Actualité de la Recherche en Éducation et Formation, Université de Montpellier 2 et 3.
- Ciavaldini-Cartaut, S. (2014 a). Repenser la réflexivité dans les entretiens de conseil pédagogique en formation d'enseignants. In C. Bashlev, L. Fillietaz, S. Ciavaldini-Cartaut, & I. Vinatier (Eds.), *Pratiques professionnelles en formation : que nous apprennent les discours ?* (pp. 221-248). Paris L'Harmattan.
- Ciavaldini-Cartaut, S. (2014, avril). *Aménager autrement le dispositif conventionnel de visite de classe pour tenir conseil à deux voix et susciter le développement professionnel*. Communication orale, Séminaire du Pôle Sud-Est des ESPE « La vise de classe dans une formation professionnelle ». Sètes.
- Ciavaldini-Cartaut, S. (2014, décembre). *Quand la conception de la formation des tuteurs à l'observation des pratiques enseignantes s'enrichit des disputes professionnelles entre experts*. Communication orale, 3e Colloque international de didactique professionnelle, Université de Caen.
- Ciavaldini-Cartaut, S. (2015 a). *Environnement capacitant en formation professionnelle initiale et développement de l'agir compétent d'enseignants débutants : le cas de la supervision de stage*. Communication orale, symposium coordonné par Popescu Holgado, P. et Balleux, A., ACFAS, Rimouski, Québec.
- Ciavaldini-Cartaut, S. (2015 b). Moving beyond the reflectivity of post-lesson mentoring conferences in teacher education and creating learning/development opportunities for pre-service teachers. *European Journal of Teacher Education*, 38(4), 496-511. doi:10.1080/02619768.2015.1056909
- Ciavaldini-Cartaut, S. (2015 c). *Usages de la vidéo entre recherche, conception d'environnements capacitants de formation et accompagnement professionnel des enseignants entrants dans le métier*. Communication orale, Chaire Unesco, Institut Français d'Éducation, Lyon.
- Ciavaldini-Cartaut, S. (2016 a). L'activité de tutorat conjointe et médiatisée : comment former dans la zone proximale de développement des enseignants novices et susciter leur pouvoir d'agir ? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 191, 11-32. doi:10.7202/1040661ar
- Ciavaldini-Cartaut, S. (2016 b). Multimodalité numérique en situation de supervision de stage. *Éducation permanente*, 206, 61-74.
- Ciavaldini-Cartaut, S. (2017). Conception en didactique professionnelle d'une formation des tuteurs à l'activité d'observation des pratiques en éducation physique et sportive. *Recherches en Education*, 28, 26-38.
- Ciavaldini-Cartaut, S. (2017, octobre). *Processus d'alliance et collectif pluricatégoriel au service de la construction d'environnements capacitants de travail et d'apprentissage*. Colloque du Laboratoire sur l'Accrochage Scolaire et les Alliances Educatives (LASALE) « Pour une communauté éducative durable ». Communication orale, symposium « Les alliances entre professionnels », Bruxelles, Belgique.
- Ciavaldini-Cartaut, S. (2018). Un usage multimodal du numérique en vidéoformation : aménagement du tutorat mixte pour apprendre le métier d'enseignant et se développer professionnellement. In C. Gaudin, S. Flandin, S. Moussay, & S. Chaliès (Eds.), *Visionner le travail ou se visionner au travail sert-il à s'y former ?* (pp. 199-222). Paris, France: L'Harmattan.
- Ciavaldini-Cartaut, S. (2018, 7 juin). *Enjeux d'une recherche communautaire sur l'école inclusive et bienveillante pour tous*. Communication orale, Colloque Ecole inclusive: coopérer pour scolariser. INS-HEA, Nîmes.

- Ciavaldini-Cartaut, S. (2019 a, 3-5 juillet). *Paradigme de l'école inclusive et renouveau de la conception et de l'évaluation de dispositifs capacitants d'éducation et de formation*. Communication orale, symposium « Collaborations interprofessionnelles et dispositifs capacitants pour une école inclusive », AREF Université de Bordeaux, France.
- Ciavaldini-Cartaut, S. (2019b, 9-10 juillet). *Le travail collectif pour une école inclusive examiné à l'aune des théories de l'activité et des capacités*. Communication orale, symposium « Travailler à une école inclusive : vers des environnements capacitants pour tous les acteurs concernés » coordonné par Ciavaldini-Cartaut, S & Blaya, C, REF, Université de Toulouse Paul Sabatier, France.
- Ciavaldini-Cartaut, S. (2020). Concevoir la formation des tuteurs autour de trois enjeux pour construire leur professionnalité: Note de synthèse. *Article non publié et déposé sur HAL*. Disponible à l'adresse : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02554440> doi: HAL Id: hal-02554440
- Ciavaldini-Cartaut, S. (2020). *Soutenir l'innovation sociale en éducation dans la tradition des théories de l'activité : développer un Laboratoire du Changement dans un « établissement scolaire apprenant »*. Communication orale, Colloque SFERE-Provence « Apprentissages, stratégies et politiques éducatives. Quelles interdisciplinarités, méthodologies et perspectives internationales ? », Marseille.
- Ciavaldini-Cartaut, S., & Blaya, C. (2017). *Rapport de recherche sur le climat scolaire, le bien-être, l'anxiété scolaire, l'engagement et les savoir-être émotionnels. Évaluation du Projet NEuroscol- Académie de Nice. Contribution à des prises de décision éclairées*. Commission européenne, Rectorat de l'académie de Nice.
- Ciavaldini-Cartaut, S., & Blaya, C. (2020, accepté). Climat scolaire et satisfaction professionnelle des enseignants : un enjeu pour la qualité « du vivre et travailler ensemble ». *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation, (sous presse)*.
- Ciavaldini-Cartaut, S., & Bolot, J. (2012). Une approche développementale de l'accompagnement professionnel d'enseignants de Lettre-Histoire en Lycée professionnel. In S. Ciavaldini-Cartaut (Éd.), *Innover en formation. Accompagner autrement les enseignants entrants dans le métier. Collection Savoir et Formation* (pp. 45-70). Paris: L'Harmattan.
- Ciavaldini-Cartaut, S., & D'Arripe-Longueville, F. (2013). L'évaluation des risques psychosociaux dans l'accompagnement de l'insertion professionnelle des bénéficiaires du revenu de solidarité active : contribution interdisciplinaire en psychologie du travail et de la santé ». *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé (PISTES)*, 15 (3). Disponible à l'adresse : <http://pistes.revues.org/3580>
- Ciavaldini-Cartaut, S., Duforest-Rey, D., & Combe-Wybo, M. (2017). Compromis sociaux d'usage dans l'accompagnement de l'apprentissage du prendre soin comme travail : le cas du portfolio et de l'approche par compétences en formation en soins infirmiers. *Phronesis*, 6 (3), 24-35. doi:10.7202/1040618ar
- Ciavaldini-Cartaut, S., & Flavier, E. (2012). Regards sur la réforme de la formation des enseignants. Le processus de mastérisation de la formation initiale des enseignants : entre tensions et écueils. In S. Ciavaldini-Cartaut (Éd.), *Innover en formation: accompagner autrement les enseignants entrants dans le métier* (pp. 15-28). Paris: L'Harmattan.
- Ciavaldini-Cartaut, S., & Marquié-Dubié, H. (2015, janvier). *Les enseignants entrants dans le métier : une professionnalité à l'épreuve de la réalité entre idéaux, ajustements situationnels et stratégies de défense*. Communication orale,

- Colloque international «Conditions enseignantes, conditions pour enseigner », Université Louis Lumière II, Lyon.
- Ciavaldini-Cartaut, S., Marquié-Dubié, H., & d'Arripe-Longueville, F. (2017). Pénibilité au travail en milieu scolaire, stratégie de faire face et stratégie de défense chez les enseignants débutants : un autre regard sur les éléments contributifs d'une vulnérabilité au phénomène de décrochage professionnel. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé (PISTES)*, 19 (2). doi:10.4000/pistes.5099
- Ciavaldini-Cartaut, S., & Sestillage, G. (2017). Transmission des gestes professionnels et engagement des apprenants. *Éducation permanente* (hors série AFPA), 186-194.
- Ciavaldini-Cartaut, S., & Sette, D. (2014a). *Innover en situation de visite-conseil par l'usage multimodal du numérique au service du projet de formation du futur enseignant*. Communication orale, Journées Internationales EFTS. ConviSciencia de la recherche en éducation, Université Toulouse II Le Mirail.
- Ciavaldini-Cartaut, S., & Sette, D. (2014b). *Usage de la tablette numérique en entretien de visite-conseil: évaluation des acquis professionnels et auto-évaluation des dispositions à agir des étudiants en situation de travail avec les élèves*. Communication orale, séminaire du Pôle Sud-Est des ESPE « L'évaluation : un objet de formation, des pratiques de formateurs, un processus de régulation ». Avignon.
- Ciavaldini-Cartaut, S., Sigaut, V., & Balas, S. (2020, soumis). Rapports entre diplôme, métier et emploi des valets - femmes de chambre : contribution à la visibilité du travail dans une perspective de didactique professionnelle. *Formation Emploi, n° thématique «Travail et référentiels »* (coordonné par Ulmann, A.L. & Balas, S.)
- Ciavaldini-Cartaut, S., Venet, M., & St-Gelais-Merineau, P.-M. (2016). *La capacité à être affecté et le pouvoir d'agir sur soi, avec autrui et sur son milieu : un regard franco-qubécois sur l'expérience émotionnelle en enseignement et formation*. Communication orale, sixième séminaire pluridisciplinaire international Vygotsky, CNAM, Paris.
- Clot, Y. (1999a). *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF.
- Clot, Y. (1999b). *Le geste est-il transmissible*. Apprendre autrement aujourd'hui ? 10e entretiens de la Villette, Cité des sciences de la Villette. Disponible à l'adresse : http://www.citesciences.fr/francais/ala_cite/act_educ/education/apprendre/com_mapprends_p6.htm
- Clot, Y. (2002). Clinique de l'activité et répétition. *Clinique méditerranéenne*, 66 (2), 31-53.
- Clot, Y. (2003). Vygotski, la conscience comme liaison. In Vygotsky (Ed.), *Conscience, Inconscient, émotions* (pp. 7-59). Paris: La Dispute.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: PUF.
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2000). Les entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé (PISTES)*, 2 (1). Disponible à l'adresse : <http://www.pistes.uqam.ca/v2n1/pdf/v2n1a3.pdf>
- Clot, Y., & Litim, M. (2008). Activité, santé et collectif de travail. *Pratiques Psychologiques*, 14, 101-114. doi:10.1016/j.prps.2007.12.003

- Clot, Y., & Soubiran, M. (1998). Prendre la classe : une question de style ? *Société française, 12/13*, 78-88.
- Cohen, J., Fege, A., & Pickeral, T. (2009). Measuring and improving school climate: A strategy that recognizes, honors and promotes social, emotional and civic learning the foundation for love, work and engaged citizenry. *Teachers College Record, 111*(1), 180-213.
- Cohen, J., McCabe, E.-M., Michelli, N.-M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, teacher education and practice. *Teachers College Record, 11*(1), 180-213.
- Cohidon, C., & Murcia, M. (2009). Mal-être et travail, premiers enseignements du programme de surveillance Samotrace. *Santé mentale et Travail*.
- Cole, M. (1985). The zone of proximal development: where culture and cognition create each other In J. V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition* (pp. 146-179). Cambridge: Cambridge University Press.
- Coutarel, F., Caroly, S., Vézina, N., & Daniellou, F. (2015). Marge de manœuvre situationnelle et pouvoir d'agir : des concepts à l'intervention ergonomique. *Le travail humain, 78* (1), 9. doi:10.3917/th.781.0009
- Coutarel, F., & Petit, F. (2013). Prévention des TMS et développement du pouvoir d'agir. In P. Falzon (Ed.), *Ergonomie constructive* (pp. 175-190). Paris: PUF.
- Daniellou, F. (2006). « Je me demanderais ce que la société attend de nous... » À propos des positions épistémologiques d'Alain Wisner. *Travailler, 1* (15), 23-38.
- Daniellou, F., & Rabardel, P. (2005). Activity-oriented approaches to ergonomics: some traditions and communities. *Theoretical Issues in Ergonomics Science, 6*(5), 353-357.
- Davydov, V. V., & Radzikhovskii, L. A. (1985). Vygotsky's theory and the activity-oriented approach in psychology. In J. V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 35-65). Cambridge: University Press.
- De Keyser, V., & Hansez, I. (1996). Vers une perspective transactionnelle du stress au travail: Pistes d'évaluations méthodologiques. *Cahiers de Médecine du Travail, 33* (3), 133-144.
- De Leener, P. (2012 a). Activité, normes de l'activité et transformation de la société : une histoire de développement du métier d'intervenant chercheur. In F. Yvon (Éd.), *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité* (pp. 45-67). Belgique: De Boeck Supérieur.
- De Leener, P. (2012b). Le développement comme ligne de mire ? In F. Yvon (Éd.), *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité* (pp. 163-174). Belgique: De Boeck Supérieur.
- Debarbieux, E., & Fotinos, G. (2010). *Violence et climat scolaire dans les établissements du second degré en France-Une enquête quantitative auprès des personnels de direction des lycées et collèges*. Bordeaux: Université Victor Segalen Bordeaux, 2.
- Debarbieux, E., Moignard, B., & Hamchaoui, K. (2013). *Enquête de victimation et climat scolaire auprès des personnels de second degré*. Paris:
- Dejours, C. (2007). Psychanalyse et psychodynamique du travail : ambiguïtés de la reconnaissance. In A. Caillé (Éd.), *La quête de reconnaissance* (pp. 58-70). Paris: La Découverte.

- Delgoulet, C., & Vidal-Gomel, C. (2013). Le développement des compétences : une condition pour la construction de la santé et de la performance au travail. In P. Falzon (Ed.), *Ergonomie constructive* (pp. 19-33). Paris.
- Demirtas Z. (2010). Teachers' job satisfaction levels. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1069-1073.
- Demougeot-Lebel, J. (2016). *Le Développement Professionnel pédagogique des universitaires en France est-il marqué d'originalité ?* 29e Congrès de l'AIPU « Pédagogie universitaire: entre recherche et enseignement » (Association Internationale de Pédagogie Universitaire). Lausanne, Suisse. (halshs-01447132)
- Deschenaux, F., & Bourdon, S. (2005). *Introduction à l'analyse qualitative informatisée à l'aide du logiciel QSR NVivo 2.0*. Les cahiers pédagogiques de l'Association pour la recherche qualitative. Montreal: UQAM
- Desjardins, J., & Hensler, H. (2009). À la recherche d'une cohérence dans les programmes de formation à l'enseignement. In R. Etienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay, & P. Perrenoud (Eds.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* (pp. 145-159). Bruxelles: De Boeck.
- Diallo, M. D., & Clot, Y. (2003). L'exploration de l'expérience dans l'analyse de l'activité. Problèmes et méthodes. *Orientation Scolaire et Professionnelle*, 32 (2), 203-217.
- Dosse, F. (1995). *L'Empire du sens, l'humanisation des sciences humaines*. Paris: La Découverte.
- Duboscq, J., & Clot, Y. (2010). L'autoconfrontation croisée comme instrument d'action au travers du dialogue: objets, adresses et gestes renouvelés. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4 (2), 255-286.
- Dugué, B., Petit, J., & Daniellou, F. (2010). L'intervention ergonomique comme acte pédagogique. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé (Pistes)*, 12 (3). Disponible à l'adresse : <http://journals.openedition.org/pistes/2767> doi:10.4000/pistes.2767
- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. Une approche énaactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage/développement. *Éducation et Didactique*, 2 (2), 1-25.
- Durand, M., & Fabre, M. (2007). Introduction. In Durand & Fabre (Eds.), *Les situations de formation entre savoirs, problèmes et activités* (pp. 1-15). Paris: L'Harmattan.
- Durand, M., & Yvon, F. (2012). *Réconcilier recherche et pratiques formatives. Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Durrive, L. (2010). L'activité humaine, à la fois intellectuelle et vitale : les éclairages complémentaires de Pierre Pastré et d'Yves Schwartz. *Travail et Apprentissages*, 6, 25-45.
- Dutrévis, M., Jendoubi, V., & Guilley, E. (2019, 3-5 juillet). *Les classes intégrées au secondaire I à Genève sous l'angle de la collaboration : à la recherche d'un environnement capacitant*. Communication orale, symposium « Collaborations interprofessionnelles et dispositifs capacitants pour une école inclusive » coordonné par Ciavaldini-Cartaut, S. & Blaya, C. AREF, Université de Bordeaux, France.
- Ebersold, S. (2009). Inclusion. *Recherche et Formation*, 61, 71-83.

- 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. Punamäki (Eds.), *Perspectives on Activity Theory*. New York: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2000a). 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. (2008). Quand le centre se dérobe : la notion de knotworking et ses promesses. *Sociologie du Travail*, 50 (3), 303-33. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.sotra.2008.06.003
- Engeström, Y., & Miettinen, R. (1999). Introduction. In Y. Engeström, R. Miettinen, & R. L. Punamäki (Eds.), *Perspectives on activity theory* (pp. 1-16). New York: Cambridge University Press.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1-24. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2009.12.002
- 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.
- Escaliè, G., & Chaliès, S. (2011). Apprendre des règles de métier. Le rôle du collectif de formateurs. *Recherche et Formation* (67), 149-164.
- Eun, B., Knotek, S., & Heining-Boynton, A. (2008). Reconceptualizing the Zone of Proximal Development: The Importance of the Third Voice. *Educational Psychology Review*, 20(2), 133-147. doi:10.1007/s10648-007-9064-1
- Evers, W. J. G., Tomic, W., & Brouwers, A. (2004). Burnout among teachers : Students' and teachers' perceptions compared. *School Psychology International*, 25(2), 131-148.
- Fabre, M. (2000). La question du sens en formation. In J.-M. Barbier & O. Galatanu (Eds.), *Signification, sens, formation* (pp. 131-132). Paris: PUF.
- Falzon, P. (2004). *Ergonomie*. Paris: PUF.
- Falzon, P. (2013). Pour une ergonomie constructive. In P. Falzon (Ed.), *Ergonomie constructive* (pp. 1-16). Paris: Presses universitaires de France.
- Félix, C., & Saujat, F. (2015). L'intervention-recherche en milieu de travail enseignant comme moyen de formation. In L. Borer, M. Durand, & F. Yvon (Eds.), *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation* (pp. 201-218). Bruxelles: De Boeck.
- Fernagu Oudet, S. (2018). Vers une alternance capacitante dans les écoles de la deuxième chance (E2C). *Savoirs*, 1 (46), 47-69
- Fernagu Oudet, S. (2012). Concevoir des environnements de travail capacitants: l'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des savoirs. *Formation Emploi*, (119). Disponible à l'adresse : <http://formationemploi.revues.org/3684>
- Fernagu Oudet, S. (2014). Agir collectif et environnement capacitant. *Éducation permanente hors série AFPA*. Disponible à l'adresse : hal-01410863
- Fernagu Oudet, S. (2016). L'approche par les capacités au prisme de la formation. In S. Fernagu Oudet & C. Batal (Eds.), *(R) évolution du management des ressources humaines: des compétences aux capacités* (pp. 371-392), Villeneuve D'Ascq : Septentrion Presses universitaires.

- Filliettaz, L. (2004). Interaction, cognition et identités situées : une analyse discursive des transactions de service. *Bulletin de Psychologie*, 57 (469), 61-79.
- Filliettaz, L., & Bronckart, J.-P. (2005). *L'analyse des actions et des discours en situation de travail: Concepts, méthodes et applications*. Louvain-la-Neuve: Peter Lang.
- Florin, A. (2011). Des apprentissages fondamentaux aux compétences pour demain : les apports de la psychologie de l'éducation. *Bulletin de Psychologie*, 1 (511), 15-29. doi:10.3917/bupsy.511.0015
- Florin, A., & Guimard, P. (2017). *La qualité de vie à l'école. Comment l'école peut-elle proposer un cadre de vie favorable à la réussite et au bien-être des élèves ?* Paris: CNETCO
- Forcier, P. (1991). Evaluation, dites-vous ? Non « assessment ». *Pédagogie collégiale*, 4 (3), 36-39.
- Fotinos, G., & Horenstein, J. M. (2011). *La qualité de vie au travail dans les lycées et collèges: le burnout des enseignants*. Paris : Collection MGEN.
- Frenay, M., Jorro, A., & Poumay, M. (2011). Développement pédagogique, développement professionnel et accompagnement des enseignants-chercheurs. *Recherche et Formation*, 67, 105- 116.
- Friedrich, J. (1997). Le mythe de l'unité épistémologique de l'école historico-culturelle. L.S. Vygotski versus A.N. Léontiev. In C. Moro, B. Schneuwly, & M. Brossard (Eds.), *Outils et signes. Perspectives actuelles de la théorie de Vygotski* (pp. 19-34). Berlin: Peter Lang.
- Gal-Petitfaux, N. (2011). *La leçon d'Éducation physique et sportive : formes de travail scolaire, expérience et configurations d'activité collective dans la classe. Contribution à un programme de recherche en anthropologie cognitive*. Note de synthèse en vue de l'obtention de l'Habilitation à diriger des recherches. Université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand 2, Clermont-Ferrand.
- Gaudin, C., Perrot, F., Chaliès, S., Escalié, G., & Raymond, J. (2015). La visite de stage: de l'observation au conseil à partir des règles de métier. *Revue EPS*, 363, 38-41.
- Gaussel, M., Gibert, A.-F., Joubaire, C., & Rey, O. (2017). Quelles définitions du passeur en éducation ? *Revue française de pédagogie*, 201, 35-39.
- Goldstein, K. (1951). *La structure de l'organisme. Introduction à la biologie à partir de la pathologie humaine*. Paris: Gallimard.
- Gouédard, C., & Rabardel, P. (2012). Pouvoir d'agir et capacité d'agir: une perspective méthodologique ? *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé (Pistes)*, 14 (2), 2-29. Disponible à l'adresse : <http://www.pistes.revues.org/2808>
- Grebot, E., Paty, B., & Girard Dephanix, N. (2006). Styles défensifs et stratégies d'ajustement ou coping en situation stressante. *L'Encéphale*, 32 (3), 315-324. doi:10.1016/s0013-7006 (06) 76158-9
- Guérin, J. (2011). *Activité collective et apprentissage Contribution à un programme de recherche en ergonomie cognitive sur le terrain de l'enseignement et de la formation*. Note de synthèse en vue de l'obtention de l'Habilitation à Diriger des Recherches., Université de Bretagne occidentale, Brest.
- Guérin, J., & Péoc'h, J. (2011). Des artefacts en formation: les effets sur l'activité d'enseignants stagiaires. *Recherche & Formation*, 66, 23-36.
- Guerin, F., Laville, A., Daniellou, F., Duraffourg, J., & Kerguelen, A. (2001). Comprendre le travail pour le transformer. *La pratique de l'ergonomie*. Lyon : ANACT.

- Guilley, E., Jendoubi, V., & Dutrevis, M. (2019). *Une classe intégrée mixte au secondaire I à Genève: un cadre propice au développement de collaborations interprofessionnelles*. Communication orale, symposium « Travailler à une école inclusive : vers des environnements capacitants pour tous les acteurs concernés » REF, Toulouse.
- Hansez, I., Bertrand, F., de Keyser, V., & Pérée, F. (2005). Fin de carrière des enseignants : vers une explication du stress et des retraites prématurées. *Le travail humain*, 68 (3), 193. doi:10.3917/th.683.0193
- Hatano, G., & Wertsch, J. V. (2001). Sociocultural approaches to cognitive development: The constitutions of culture in mind. *Human Development*, 44(2/3), 77-83. doi:ProQuest document ID: 73712257
- Hélou, C., & Lantheaume, F. (2008). Les difficultés au travail des enseignants. *Recherche et Formation*, 57, 65-78.
- Hobfoll, S. E. (1988). *The ecology of stress*. Washington, DC: Hemisphere.
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44, 513-524.
- Hobfoll, S. E., & Shirom, A. (1993). Stress and burnout in the workplace: Conservation of resources. In Golembiewski (Ed.), *Handbook of organizational behavior* (pp. 41-61). New York: Dekker.
- Horenstein, J. M. (2006). *La qualité de vie au travail des enseignants. État des lieux, analyse, propositions*. Paris:
- Jacq, C., & Ria, L. (2019). Penser l'apprentissage en situation de travail en contexte scolaire: vers des circonscriptions, des établissements formateurs et apprenants. *Administration Éducation*, 1, 111-118.
- Jaquet, C. (2004). *L'unité du corps et de l'esprit, Affects, actions, passions chez Spinoza*. Paris : PUF.
- Janosz, M., Georges, P., & Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 27 (2), 285-306.
- Janot-Bergugnat, L., & Rasclé, N. (2008). *Le stress des enseignants*. Paris: Armand Colin.
- Jolion, J. M. (2011, 21 octobre). *Masterisation de la formation initiale des enseignants; enjeux et bilans. Rapport des travaux de la commission Jolion remis à Monsieur Laurent WAUQUIER ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*. Université de Lyon.
- Karsli M.-D., Iskender H. (2009). To examine the effect of the motivation provided by the administration on the job satisfaction of teachers and their institutional commitment. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 2252-2257.
- Kaptelinin, V. (2005). The Object of Activity: Making Sense of the Sense-Maker. *Mind, Culture, and Activity*, 12(1), 4 - 18. doi:10.1207/s15327884mca1201_2
- Karasek, R., & Theorell, T. (1999). *Healthy work, Stress, productivity and the reconstruction of working life*. New york: Basic Books.
- Kerosuo, H. (2003). Boundaries in health care discussions: an activity theoretical approach to the analysis of boundaries. In N. Paulsen & T. Hernes (Eds.), *Managing Boundaries in Organizations*. Palgrave, Basingstoke: Multiple Perspectives.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice-Hall.

- Koleck, M., Bruchon-Schweitzer, M., & Bourgeois, M.-L. (2003). stress et coping: un modèle intégratif en psychologie de la santé. *Annales Médico Psychologiques*, 161, 809-815. doi:10.1016/j.amp.2003.10.005
- Krull, E., Oras, K., & Sisask, S. (2007). Differences in teachers' comments on classroom events as indicators of their professional development. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1038-1050. doi:10.1016/j.tate.2006.02.001
- Kuhn, T. S. (1983). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris: Flammarion.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35. doi:10.1080/00131910120033628
- Lachmann H., Larose C., Pénicaud M. (2020). *Bien-être et efficacité au travail. Dix propositions pour améliorer la santé psychologique au travail*. Rapport fait à la demande du Premier ministre : La Documentation française.
- Ladage, C. (2016). L'hybridation dans l'enseignement universitaire pour repenser l'articulation entre cours magistraux et travaux dirigés. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32.
- Lameul, G., (2016) Postures et activité du sujet en formation : de l'intention au geste professionnel », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 32 (3). Disponible à l'adresse : <http://journals.openedition.org/ripes/1160>
- Lantheaume, F. (2007). L'activité enseignante entre prescription et réel : ruses, petits bonheurs, souffrance. *Éducation et sociétés* (1), 67-81. doi:10.3917/es.019.0067
- Lantheaume, F., & Hérou, C. (2008). *La souffrance des enseignants*. Paris: PUF.
- Laugaa, D., & Bruchon-Schweitzer, M. (2005). L'ajustement au stress professionnel chez les enseignants français du premier degré. *Orientation scolaire et professionnelle*, 34 (4). doi:10.4000/osp.428
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lawrence, J. A., & Valsiner, J. (1993). Conceptual roots of internalization: From transmission to transformation. *Human Development*, 36(3), 150-167. doi:10.1159/000277333
- Lawrence, J. A., & Valsiner, J. (2003). Making Personal Sense. *Theory & Psychology*, 13(6), 723-752. doi:10.1177/0959354303136001
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer.
- Le Blanc, G. (2004). *Les maladies de l'homme normal*. Paris: Éditions du Passant Ordinaire.
- Leblanc, S. (2007). Concepts et méthodes pour valoriser l'activité professionnelle au sein de la formation initiale et continue des enseignants. *Revue des Hautes Écoles pédagogiques et Institutions assimilées de Suisse Romande et du Tessin*, 6, 11-33.
- Leblanc, S. (2017). Coopération chercheurs-praticiens pour analyser l'activité et concevoir des ressources de formation. *Éducation et socialisation*, 45. Disponible à l'adresse : <http://journals.openedition.org/edso/2484>. doi: <https://doi.org/10.4000/edso.2484>
- Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G., & Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. *@ctivités*, 5 (1), 58-58.
- Leblanc, S., & Sève, C. (2012). Vidéoformation et construction de l'expérience professionnelle. *Recherche & Formation*, 70. Disponible à l'adresse : <http://rechercheformation.revues.org/1842>

- Lebrun, M. (2007). Quality towards an expected harmony: Pedagogy and technology speaking together about innovation. *Association for the Advancement of Computing In Education Journal*, 15(2), 115-130.
- Lee M.-S. M., Lee M.-B., Liao S.-C., Chiang F.-T. (2009). Relationship. Between Mental Health and Job Satisfaction Among Employees in a Medical Department of Laboratory Medicine. *Journal of the Formosan Medical Association*, 108(2),146-154.
- Lemaître, D. (2015). *Pourquoi innover ? L'injonction pédagogique et ses enjeux éducatifs*. Communication orale, colloque « Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur », Brest.
- Léontiev, A. N. (1972/1981). *Le développement du psychisme*. Paris: Éditions sociales.
- Léontiev, A. A. (2006). Sense as a Psychological Concept. *Journal of Russian & East European Psychology*, 44(3), 57-69. doi:10.2753/rpo10610405440305
- Léontiev, A. N. (1981 a). *Le développement du psychisme*. Paris: Éditions sociales.
- Léontiev, A. N. (1981b). The problem of activity in psychology In J. V. Wertsch (Ed.), *The Concept of Activity in Soviet Psychology* (pp. 37-71). Armonk, New York: M.E. Sharpe.
- Léontiev, A. N. (1984). *Activity, consciousness, personality*. Moscow: Progress Editions.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail*. Paris: PUF.
- Leplat, J., & Savoyant, A. (1983-1984). Ordonnement et coordination des activités dans les travaux individuels et collectifs [Séquençage et coordination des activités dans le travail d'individus et de groupes]. *Bulletin de Psychologie*, 37 (6-10), 271-278.
- Lessard, C., & Bourdoncle, R. (2002). Note de synthèse. Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Conceptions de l'université et formation professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 139, 131-154.
- Lhuillier, D., & Litim, M. (2009). Le rapport santé-travail en psychologie du travail. *Mouvements*, 58 (2), 85. doi:10.3917/mouv.058.0085
- Lhuillier, D., & Litim, M. (2010). « Crise du collectif » et déficit d'histoire : apports de travaux sur le groupe et le collectif de travail. *Connexions*, 94 (2), 149. doi:10.3917/cnx.094.0149
- Linard, M. (2001). Concevoir des environnements pour apprendre: l'activité humaine, cadre organisateur de l'interactivité technique. *Sciences et techniques éducatives*, 8 (3-4), 211-238.
- Lison, C., Bédard, D., Beaucher, C., & Trudelle, D. (2014). De l'innovation à un modèle de dynamique innovationnelle en enseignement supérieur. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30 (1). Disponible à l'adresse : <http://journals.openedition.org/ripes/771>
- Loizon, A. (2018). Vers des environnements moins incapacitants dans l'enseignement supérieur ? *Éducation permanente « Apprendre à se former en situation de travail »* (216), 35-47.
- Lorino, P. (2009). Concevoir l'activité collective conjointe: l'enquête dialogique. Étude de cas sur la sécurité dans l'industrie du bâtiment. *@ctivités*, [En ligne] 6 (1), 87-110. Disponible à l'adresse : <http://www.activites.org/v6n1/v6n1.pdf>
- Lund, A., Rasmussen, I., & Smørdal, O. (2010). Joint designs for working in wikis. A case of practicing across settings and modes of work. In H. Daniels, A. Edwards, Y. Engeström, T. Gallagher, & S. Ludvigsen (Eds.), *Activity Theory in Practice. Promoting Learning Across Boundaries and Agencies*. London/New York: Routledge.

- Maggi, B. (2003). *De l'agir organisationnel. Un point de vue sur le travail, le bien-être, l'apprentissage*. Toulouse : Octarès.
- Malglaive, G., & Weber, A. (1982). Théorie et pratique, approche critique de l'alternance en pédagogie. *Revue française de pédagogie*, 61, 17-27. <https://doi.org/10.3406/rfp.1982.1861>
- Maranda, M.-F., Viviers, S., & Deslauriers, J.-S. (2013). « L'école en souffrance » : recherche-action sur les situations de travail à risque pour la santé mentale en milieu scolaire. *Nouvelle Revue de Psychosociologie*, 3 (1), 225-240. doi:10.3917/nrp.015.0225
- Maranda, M.-F., Viviers, S., & Deslauriers, J.-S. (Eds.). (2014). *Prévenir les problèmes de santé mentale au travail. Contribution d'une recherche-action en milieu scolaire*. Laval: Presses universitaires.
- Marcel, J.-F., Rothier-Bautzer, E., Olry, P., & Sonntag, M. (2002). Note de synthèse: les pratiques comme objet d'analyse. *Revue française de pédagogie*, 138 (1), 135-170. doi:10.3406/rfp.2002.2872
- Maroy, C. (2006). Note de synthèse. 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, 112-142.
- Masats, D., & Dooly, M. (2011). Rethinking the use of video in teacher education: A holistic approach. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1151-1162. doi:10.1016/j.tate.2011.04.004
- Mazeneau, P. (2014). Inclusion scolaire et nouvel ordre des savoirs : vers des professionnalités enrichies. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 1, 21-30.
- Méard, J. (2009). *Le développement du pouvoir d'agir dans les situations d'enseignement et de formation*. Note de synthèse non publiée pour l'Habilitation à Diriger des Recherches. Université de Provence, Aix Marseille 1.
- Mérini, C., & Ponté, P. (2008). La recherche-intervention comme mode d'interrogation des pratiques. *Savoirs*, 16 (1), 77-95. doi:10.3917/savo.016.0077
- Metzger, J.-L., & Cléach, O. (2004). Le télétravail des cadres : entre suractivité et apprentissage des nouvelles temporalités. *Sociologie du Travail*, 46, 433-450.
- Miettinen, R. (2009). *Dialogue and creativity: activity theory in the study of science, technology and innovations*. ICHS (Volume 29). Berlin: Lehmanns Media.
- Moussay, S. (2009). *Analyse du développement de l'activité professionnelle par le sens et par l'efficience: l'impact de la situation tutorale sur le pouvoir d'agir de trois enseignants débutants*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation non publiée. Université de Montpellier 3, Montpellier.
- Moussay, S. (2012). Le tutorat collectif comme ressource professionnelle au service de l'apprentissage du métier d'enseignant. In S. Ciavaldini-Cartaut (Éd.), *Innover en formation. Accompagner autrement les enseignants entrants dans le métier* (pp. 60-71). Paris: L'Harmattan.
- Moussay, S., & Aknouche, S. (2018). Un espace de dialogue entre les enseignants et les parents autour des traces audio-vidéo de l'activité en classe. *Canadian Journal of Éducation*, 41 (3), 834-859.
- Moussay, S., Blanjoie, V., & Babut, P. (2017). Les conflits vécus par le tuteur ESPE et le tuteur EPLE dans le dispositif du tutorat mixte. *eJRIEPS*, 91-112.
- Moussay, S., Chaliès, S., Ciavaldini-Cartaut, S., & Gaudin, C. (2018). Une approche culturaliste de l'activité et de la vidéoformation des enseignants : repères théoriques. In S. Gaudin, S. Flandin, S. Moussay, & S. Chaliès (Eds.),

- Vidéoformation et développement de l'activité enseignante. Visionner le travail ou se visionner au travail sert-il à s'y former?* (pp. 145-162). Paris: L'Harmattan, collection Savoirs et Formation.
- Moussay, S., Escalié, G., & Chaliès, S. (2019). Faire de la recherche fondamentale de terrain dans les établissements scolaires : orientations épistémologiques et implications méthodologiques. *@ctivités* [En ligne] 16 (1) ; doi:10.4000/activites.4241
- Moussay, S., Etienne, R., & Méard, J. (2009). Le tutorat en formation initiale des enseignants: orientations récentes et perspectives méthodologiques. *Revue française de pédagogie* (166), 69-83.
- 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.
- Moussay, S., Malo, A., & Meard, J. (2012). Apprendre le métier d'enseignant face à des élèves et avec des formateurs. *Recherche et Formation* (69), 135-148.
- Mukamurera, J., Lacourse, F., & Couturier, Y. (2006). Advances in qualitative analysis: toward transparency and a systematization of practices. *Qualitative Research*, 26(1), 110-138.
- Musselin, C. (2008). *Les universitaires*. Paris : La Découverte.
- Nosulenko, V., & Rabardel, P. (2007). *Rubinstein aujourd'hui - nouvelles figures de l'activité humaine: Anthologie de textes choisis*. Toulouse: Octarès.
- Nuttall, J. (2013). The potential of developmental work research as a professional learning methodology in early childhood education. *Contemporary issues in early childhood*, 14(3), 201-211.
- OCDE. (2007). Comprendre l'impact social de l'éducation. Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI). Bruxelles.
- OCDE. (2018). *L'avenir de l'éducation et des compétences: Éducation 2030*: OCDE Éducation 2030.
- Ombredane, A. & Faverge, J.-M. (1955). *L'analyse du travail*. Paris : PUF.
- Paquay, L., Perrenoud, P., Altet, M., Etienne, R., & Desjardins, J. (2014). *Travail réel des enseignants et formation*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Pentecouteau, H. (2012). L'alternance dans une formation professionnelle universitaire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* 28 (1). Disponible à l'adresse : <http://ripes.revues.org/605>
- Périer, P. (2019). La «crise» de recrutement des enseignants: une mise en perspective. *Administration Éducation*, 3, 65-70.
- Périer, P., Mons, N., Chesné, J-F. (2016). L'attractivité du métier d'enseignant. Etat des lieux et perspectives. CNESCO (Conseil national d'évaluation du système scolaire). Rapport scientifique hal-02372371
- Perrin, N. (2011). *Une approche enactive de la construction de connaissances en formation professionnelle initiale des enseignants. Analyse du « cours de languaging » au sein d'un dispositif de simulation-analyse*. Doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Pybourdin, I. (2010). TIC et changement organisationnel : approche par l'accompagnement. *Communication et organisation*, 37, 139-152. <https://doi-org.ezproxy.u-bordeauxmontaigne.fr/10.4000/communicationorganisation.1302>

- Ponnelle, S. (2008). Contribution des déterminants personnels, organisationnels et des styles d'ajustement au stress dans l'explication de la santé subjective des enseignants du secondaire. *Orientation scolaire et professionnelle*, 37 (2), 183-213.
- Poteaux, N. (2012-2013). Pédagogie de l'enseignement supérieur en France : état de la question. *Distances et médiations des savoirs*, 4. Disponible à l'adresse : <http://journals.openedition.org/dms/403> doi: <https://doi.org/10.4000/dms.403>
- Poumay, M. (2014). Six leviers pour améliorer l'apprentissage des étudiants du supérieur. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30 (1).
- Quidu, M., & Favier-Ambrosini, B. (2014). L'articulation des données en première et troisième personne. De la genèse d'une méthodologie originale en Science du sport. *Intellectica - La revue de l'Association pour la Recherche sur les sciences de la Cognition* (ARCo).
- Rabardel, P. (2005). Instrument, activité et développement du pouvoir d'agir. In Lorino, P. et Teulier, R. « *Entre connaissance et organisation: l'activité collective* » (pp.251-265). Paris : La découverte.
- Rabardel, P. & Pastré, P. (2005). *Modèles du sujet pour la conception*. Toulouse, Octares Éditions.
- Rachedi, Y., Vidal-Gomel, C., Bonnemain, A., Bourdeau, C., & Geba, D. (2009, juin). *Quelques réflexions pour concevoir des situations capacitances en ESAT : pour un parcours d'insertion durable*. Communication orale, VIIe congrès national du GEDER : "Situation de handicap au travail et changements, nouveaux contextes, crises et parcours professionnels durables, Paris.
- Rasclé, N., & Bergugnat, L. (2016). *Qualité de vie des enseignants en relation avec celle des élèves: revue de question, recommandations*. Contribution dans le cadre du rapport du CNESE sur la qualité de vie à l'école.
- Rasclé, N., Cosnefroy, O., & Quintard, B. (2009). Mesure de la qualité de vie des enseignants du secondaire (QVE) selon le modèle "Job Strain" de Karasek: Une adaptation française du Leiden Quality of work questionnaire. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 15 (4), 334-353.
- Remery, V. (2012). *Co-élaboration de l'expérience et configurations interactionnelles en accompagnement à la VAE*. Communication orale, 2e Colloque international de didactique professionnelle « Apprentissage et développement professionnel », Nantes. Disponible à l'adresse : <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:27172>
- Ria, L. (2006). *L'entrée dans le métier des enseignants du second degré : un programme de recherche centré sur l'analyse de l'activité*. Habilitation à Diriger les Recherches, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand.
- Ria, L. (2009). De l'analyse de l'activité des enseignants débutants 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: PUF.
- Ria, L. (2015). *Former les enseignants au XXIe siècle: Établissement formateur et vidéoformation*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Ria, L., & Chaliès, S. (2003). Dynamique émotionnelle et activité: le cas des enseignants débutants. *Recherche et Formation*, 42, 7-19.
- Ria, L., & Leblanc, S. (2011). Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants : enjeux et processus. *@ctivités*, [En ligne] 8 (2), 150-172.

- Ria, L., & Moussay, S. (2014). Change laboratories within secondary schools: towards accompaniment and support of teachers in the appropriation of new reforms in priority education. In F. F. Nyhamn & T. N. Hopfenbeck (Eds.), *From Political Decisions to Change in the Classroom* (pp. 78-95): CIDREE Yearbook.
- Ria, L., & Veyrunes, P. (2010). Proposition d'articulation des visées de recherche et de formation à partir d'un cadre d'analyse de « l'activité en situation ». Le cas de la formation initiale des enseignants. In J. Clanet (Éd.), *Recherche et formation des enseignants : quelles articulations ?* Rennes: PUR.
- Richards, T. J., & Richards, L. (1994). Using computers in qualitative research in data management and analysis methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 445-462). London/New Delhi : SAGE Publications.
- Riviere, A. (1990a). L'ébauche d'une théorie de l'organisation neurophysiologique des fonctions supérieures et les intérêts neuropsychologiques de Vygotsky. In A. Riviere (Éd.), *La psychologie de Vygotsky* (pp. 116-120). Liège: Pierre Mardaga éditeur.
- Riviere, A. (1990b). Les relations entre apprentissage et développement. La « zone proximale du développement". In A. Riviere (Éd.), *La psychologie de Vygotsky* (pp. 89-95). Liège: Pierre Mardaga, éditeur.
- Robbins, D. (2003). Vygotsky's Non-classical Dialectical Metapsychology. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 33(3), 303-312. doi:10.1111/1468-5914.00219
- Roche, L., & Gal-Petitfaux, N. (2012). La médiation audio-visuelle pour former à l'expérience corporelle de l'enseignant d'EPS en situation de classe. *Revue STAPS*, 98 (4), 95-111.
- Roche, L., & Gal-Petitfaux, N. (2015). A video-enhanced teacher learning environment based on multimodal resources: a case study in PETE. *Journal of e-learning and knowledge society*, 11(2), 91-110.
- Roche, L., & Gal-Petitfaux, N. (2018). Une conception participative d'un dispositif de vidéoformation pour de futurs enseignants. In C. Gaudin, S. Flandin, S. Moussay, & S. Chaliès (Eds.), *Visionner le travail ou se visionner au travail sert-il à s'y former ?* (pp. 117-141). Paris : L'Harmattan.
- Rochex, J. Y. (1997). L'œuvre de Vygotski : fondements pour une psychologie historico-culturelle. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 120 (1), 105-147.
- Romainville, M., & Donnay, J. (1996). *Enseigner à l'université, un métier qui s'apprend ?* Bruxelles: De Boeck.
- Ronzeau, M., & Saint-Girons, B. (2019). « Quelles évolutions pour les concours de recrutement des enseignants ». Rapport remis au ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche le 18 février en complément du rapport d'étape du 30 octobre 2018.
- Rosanvallon, J. (2006). Travail à distance et représentations du collectif de travail. *Revue Interventions économiques*, 34. Disponible à l'adresse : <http://journals.openedition.org/interventionseconomiques/706>
- Roth, W.-M. (2007). On Mediation. *Theory & Psychology*, 17(5), 655-680. doi:10.1177/0959354307081622
- Roth, W.-M., & Lee, Y. J. (2007). Vygotsky's neglected legacy : Cultural-Historical Activity Theory. *Review of Educational Research*, 77(2), 186-232.
- Sannino, A. (20 avril 2012). *Dialectique et intervention en théorie de l'activité*. CRIRES, Université Laval.

- Sannino, A. (2008). From talk to action : Experiencing interlocution in developmental interventions. *Mind, Culture, and Activity*, 15(3), 234-257.
- Santiago-Delefosse, M. (2004). Activité et émotions: une perspective développementale des émotions comme instruments psychologiques. *Bulletin de Psychologie*, 57, 29-36.
- Santos, M., & Lacomblez, M. (2007). Que fait la peur d'apprendre dans la zone prochaine de développement ? *@ctivités*, [En ligne] 4 (2), 16-29. Disponible à l'adresse : <http://www.activites.org/v4n2/v4n2.pdf>
- Sassi, N., & Neveu, J.-P. (2010). Traduction et validation d'une nouvelle mesure d'épuisement professionnel : le Shirom-Melamed Burnout Measure. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 42(3), 177-184. doi:10.1037/a0017700
- Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 1, 97-106.
- Saujat, F. (2007). Enseigner : un travail. In V. Dupriez & G. Chapelle (Eds.), *Enseigner* (pp. 179-188). Paris: PUF.
- 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 (Eds.), *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité* (pp. 115-127). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Saussez, F. (2014). Une entrée activité dans la conception d'environnements de formation pour sortir d'une vision fonctionnaliste de la formation, un essai de conclusion. *@ctivités*, [En ligne] 11 (2). doi:10.4000/activites.969
- Saussez, F. (2017). La zone de développement la plus proche: une contribution de Vygotski à l'approche par l'activité? In J.-M. Barbier & M. Durand (Eds.), *Encyclopédie d'analyse des activités*. Paris: Presses universitaires de France.
- Saussez, F., & Allal, L. (2007). Réfléchir sur sa pratique: le rôle de l'autoévaluation. *Mesure et évaluation en éducation*, 30 (1), 97-124.
- Savoie-Zajc, I. (2000). L'analyse de données qualitatives : pratiques traditionnelles et assistée par le logiciel NUD*IST. *Recherches Qualitatives*, 20, 99-123.
- Schneuwly, B. (1987). Les capacités humaines sont des constructions sociales. Essai sur la théorie de Vygotsky. *European Journal of Psychology of Education*, 1(4), 5-16. doi:10.1007/bf03172635
- Schneuwly, B. (2008). Éléments d'histoire des 20 années passées et propositions conceptuelles pour la suite. In M. Brossard & J. Fijalkow (Eds.), *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques* (pp. 21-34). Pessac: Presses universitaires de Bordeaux.
- Schneuwly, B., & Bronckart, J.-P. (1985). *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Schwartz, Y. (1997). *Reconnaissances du travail. Pour une approche ergologique*. Paris: PUF.
- Sen, A. (1993). Capability and well-being. In Nussbaum, M.C., & Sen, A. (Eds.). *The quality of life* (pp. 30-53). Oxford: Clarendon Press.
- Sen, A. (2003). *Lectures dans le développement humain: concepts, mesures et politiques pour un paradigme de développement*. États-Unis: Oxford University Press.
- Serres, G., & Ria, L. (2007). Questionner la formation des enseignants à partir de la description des trajectoires des formés. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 6, 99-119.
- Serres, G., Ria, L., & Adé, D. (2004). Modalités de développement de l'activité professionnelle au gré des contextes de classe et de formation : le cas des

- professeurs stagiaires en Éducation Physique et Sportive. *Revue française de pédagogie* (149), 49-64. doi:10.3406/rfp.2004.3172
- Shirom, A., & Melamed, S. (2006). A comparison of the construct validity of two burnout measures in two groups of professionals. *International Journal of Stress Management*, 13, 176-200.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter ? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25(518-524).
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001
- Spinoza. (1849 – 2002). *L'Ethique*. Disponible à l'adresse : <http://les.anges.attaquent.free.fr/>
- Star, J., & Stirkland, S. (2008). Learning to observe: using video to improve preservice mathematics teachers' ability to notice. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11, 107-125.
- Stetsenko, A. (2005). Activity as Object-Related: Resolving the Dichotomy of Individual and Collective Planes of Activity. *Mind, Culture, and Activity*, 12(1), 70 - 88.
- Suau, G., & Assude, T. (2016). Pratiques inclusives en milieu ordinaire : accessibilité didactique et régulations. *Carrefours de l'éducation*, 2 (155-169).
- Taddei, F., Becchetti-Bizot, C., & Houzel, G. (2017, mars). *Vers une société apprenante*. Rapport du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research : Analysis Types and Software Tools*. New York: The Farmer Press.
- Theureau, J. (1992). *Le cours d'action : analyse sémio-logique. Essai d'une anthropologie cognitive située*. Berne: Peter Lang.
- Thomazet, S., & Mérini, C. (2015). L'école inclusive comme objet frontière. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2, 137-148.
- Thomazet, S., & Mérini, C. (2014). Le travail collectif, outil d'une école inclusive ? . *Questions vives en Éducation*, 21. doi:10.4000/questionsvives.1509
- Thomazet, S., Mérini, C., & Gaime, E. (2014). Travailler ensemble au service de tous les élèves. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 1, 69-80.
- Travers, C.J., Cooper, C.L. (1996). *Teachers under pressure: Stress in the teaching profession*. London: Routledge.
- Tremblay, P. (2015). Inclusion scolaire et transformation des dispositifs de scolarisation des élèves à besoins spécifiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2, 51-65.
- Tricot, A., Plégat-Soutjis, F., Camps, J.-F., Amiel, A., & Lutz, G. (2003). Utilité, utilisabilité, acceptabilité : interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH. *Environnements informatiques pour l'Apprentissage humain*, 391-402.
- Tripp, R. T., & Rich, J. R. (2012). The Influence of Video Analysis on the Process of Teacher Change. *Teaching and Teacher Education*, 28(5), 728-739.
- Ulmann, A.-L., & Weill-Fassina, A. (2017). Intervenir, Histoires, recherches, pratiques. In A.-L. Ulmann, A. Weill-Fassina, & T. H. Benchekroun (Eds.), (pp. 1-12). Toulouse: Octarès éditions.

- UNESCO. (2018). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020. Inclusion et éducation. Note conceptuelle*. Paris: UNESCO. Disponible à l'adresse : unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265329_fre.
- UNICEF. (2007). Vue d'ensemble du bien-être des enfants dans les pays riches, Bilan Innocenti 7. Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF, Florence.
- Van Belleghem, L., De Gasparo, S., & Gaillard, I. (2013). Le développement de la dimension psychosociale au travail. In P. Falzon (Ed.), *Ergonomie constructive* (pp. 47-60). Paris: PUF.
- Van der Doef, M., & Maes, S. (1999). The Leiden Quality of Work Questionnaire: Its construction, factor structure and psychometric qualities. *Psychological Reports*, 85(954-962).
- Van Der Maren, J-M. (1996). La recherche qualitative peut-elle être rigoureuse ? *Cahier de recherche HEC*, 96.
- van Es, E.-A., & Sherin, M.-G. (2008). Mathematics teachers' "learning to notice" in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 24, 244-276.
- Van Huizen, P., Van Oers, B., & Wubbels, T. (2005). A Vygotskian perspective on teacher education. *Journal of Curriculum Studies*, 37(3), 267 - 290. doi:10.1080/0022027042000328468
- Veeneman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Veresov, N. (2004). Zone of proximal development (ZPD): the hidden dimension ? In A. Ostern & R. Heila-Ylikallio (Eds.), *Language as culture - tensions in time and space. Vol I.* (pp. 13-30): Vasa.
- Veresov, N. (2005). Marxist and non-Marxist aspects of the cultural-historical psychology of L.S. Vygotsky. *Outlines. Critical Practice Studies*, 1. Disponible à l'adresse : <http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/outlines/article/view/2110>
- Verhoeven, C., Maes, S., Kraaij, V., & Joekes, K. (2003). The job demand - control - social support model and wellness/health outcomes: An European Study. *Psychology and Health (Special Issue)*, 18(4).
- Vernant, D. (1997). *Du discours à l'action, études pragmatiques*. Paris: PUF.
- 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, 53-70.
- Vézina, M. (1999). Stress et psychodynamique du travail : de nouvelles convergences. *Travailler*, 2, 201-218.
- Vézina, M. (2013). Stress au travail et santé psychique: rappel des différentes approches. In M. Neboit & M. Vézina (Eds.), *Stress au travail et santé psychique* (pp. 47-58). Toulouse: Octarès éditions.
- Vidal-Gomel, C. (2018). Introduction. In C. Vidal Gomel (Éd.), *Analyses de l'activité. Perspectives pour la conception et la transformation des situations de formation* (pp. 7-13). Université Rennes 2: Presses universitaires de Rennes.
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes: PUR.
- Virkkunen, J. (2006). Dilemmes dans la construction d'une capacité d'action partagée de transformation. *@activités*, [En ligne] 3 (1), 19-42. Disponible à l'adresse : <http://www.activites.org/v3n1/virkkunen-fr.pdf>
- Virkkunen, J., & Kuutti, K. (2000). Comprendre l'apprentissage organisationnel en se concentrant sur les «systèmes d'activité». *Comptabilité, gestion et technologies de l'information*, 10 (4), 291-319.

- Volochinov, V. N. (1981). The structure of the stated. In T. Todorov (Ed.), *Mikhail Bakhtin. The dialogic principle followed by writings from Bakhtin's circle* (pp. 287-316). Paris: Seuil.
- Vygotski, L. S. (1927/1999). *La signification historique de la crise en psychologie*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Vygotski, L. S. (1998). *Théorie des émotions : Étude historico-psychologique*. Paris: L'Harmattan.
- Vygotsky, L. S. (1930/1985). La méthode instrumentale en psychologie. In B. Schneuwly & J. P. Bronckart (Eds.), *Vygotsky aujourd'hui* (pp. 39-47). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Vygotsky, L. S. (1934/1997). *Pensée et langage* (3e éd.). Paris: La Dispute.
- Vygotsky, L. S. (1978 a). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978b). Problems of method. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.), *L.S. Vygotsky, Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* (pp. 58-75). Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In B. Schneuwly & J. P. Bronckart (Eds.), *Vygotsky aujourd'hui* (pp. 95-118). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Vygotsky, L. S. (2003). *Conscient, inconscient, émotions* Paris: La Dispute.
- Weill-Fassina, A., & Benchekroun, T. (2000). *Le travail collectif : perspectives actuelles en ergonomie*. Toulouse: Octarès éditions.
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. New York: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratiques*. Apprentissage, sens et identité. PUL
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind* Massachusetts: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V., & Rupert, L. J. (1998). The Authority of Cultural Tools in a Sociocultural Approach to Mediated Agency. *Cognition and Instruction*, 11(3 & 4), 227-239.
- Wiggins, G. (1989). A true test: toward more authentic and equitable assessment. *Phi Delta Kappan*, 70 (9), 703-714.
- Yasnitsky, A., & Ferrari, M. (2008). From Vygotsky to Vygotskian psychology: Introduction to the history of the Kharkov School. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 44(2), 119-145. doi:10.1002/jhbs.20303
- Yin, R. K. (1994). *Case study research. Design and methods*. Beverly Hills: SAGE publications.
- Yvon, F. (2003). *Stress et psychopathologie du travail: la fonction psychologique du collectif*. Thèse de doctorat non publiée. Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris.
- Yvon, F. (2011). Penser la formation professionnelle avec Vygotsky. In F. Yvon & Y. Zinchenko (Eds.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation: recueil de textes et commentaires* (pp. 379-402). Moscou: Faculté de psychologie de l'Université d'État de Moscou Lomonossov.
- Yvon, F. (2012). Une démarche d'intervention peut-elle soutenir le développement d'un programme de recherche sur l'activité ? In F. Yvon (Éd.), *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité* (pp. 91-113). Bruxelles: De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.yvon.2011.01.0091

- Yvon, F., & Clot, Y. (2003). Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant. *Pratiques Psychologiques, 1*, 19-35.
- Zimmermann, B. (2016). Développement des compétences et capacité d'agir. In S. Fernagu Oudet & C. Batal (Eds.) (*R*) *évolution dans le management des ressources humaines: des compétences aux capacités* (pp. 359-370). Villeneuve-D'Ascq : Septentrion Presses universitaires
- Zimmermann, P. (2013). *Analyse du façonnage de l'identité professionnelle des enseignants d'école primaire en formation initiale*. Thèse de Doctorat non publiée. Université de Nice Sophia-Antipolis, Nice.
- Zinchenko, V. P. (1985). Vygotsky's ideas about units for the analysis of mind. In J. V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition* (pp. 94–118). New York: Cambridge University Press.

CURRICULUM VITAE

Solange CIAVALDINI-CARTAUT
Solange.cartaut@univ-cotedazur.fr

(N° de qualification 70^e section CNU : 10270204013)
https://www.researchgate.net/profile/Solange_Cartaut

Expérience professionnelle

| | |
|----------------|---|
| Depuis 2020 | Chercheur associé à l'Unité de Recherche "Learning, Innovation and Education" (LINE) axe 3, pédagogie universitaire, INSPE-Université Côte d'Azur |
| Depuis 2018 | Chercheur associé à l'Unité de Recherche Formation et Apprentissages Professionnels (FoAP, E.A 7529), CNAM Paris |
| Depuis 2010 | Chercheur associé à AGROSUP Dijon DSHS – équipe EduteR UP "Développement professionnel et formation" |
| Depuis 2016 | Maître de Conférences Membre titulaire du Laboratoire d'Anthropologie et de Psychologie Cliniques, Cognitives et Sociales (LAPCOS UPR 7278), Université Côte d'Azur |
| De 2010 à 2016 | Accès aux fonctions de Maître de Conférences. Membre titulaire du Laboratoire Motricité Humaine Éducation Sport Santé (LAMHESS, UPR6312), Université de Nice Sophia Antipolis |
| De 2005 à 2010 | Formatrice à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de l'académie de Nice Chargée de communication et responsable de l'ingénierie technologique et audiovisuelle |
| De 1997 à 2005 | Enseignante, professeur agrégée d'arts plastiques dans le secondaire |

Qualifications

| | |
|----------------|--|
| De 2006 à 2009 | UMR ADEF, École Doctorale 386 Cognition Langage Éducation – UFR de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Aix-Marseille Université. |
|----------------|--|

| | |
|-----------|--|
| | Doctorat en Sciences de l'éducation , « Histoire de l'activité conjointe dans la formation de terrain des enseignants du secondaire : vers une psychologie du développement de l'activité de l'adulte en formation », sous la co-direction de René Amigues et Stefano Bertone |
| 2006-2007 | UMR ADEF, École Doctorale 386 Cognition Langage Éducation UFR de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Aix-Marseille Université. Master Recherche , « Transformer pour comprendre l'activité tutorale dans la formation initiale professionnelle par alternance des enseignants du second degré ». |
| 2005-2006 | UFR Lettres et Sciences Humaines, Université du Sud Toulon-Var. Master Professionnel , spécialité Formation- Interventions « Le paradigme du praticien réflexif et le développement, chez l'enseignant chevronné, de la conscience de soi comme professionnel : du discours sur le métier à l'activité réelle au travail ». |
| 1994-1995 | UFR Lettres et Sciences Humaines, Université de Provence. Maîtrise d'Arts plastiques |
| 1993-1994 | UFR Lettres et Sciences Humaines, Université de Provence. Licence d'Arts plastiques |

Encadrements

| Niveaux | Nombres | Candidat et sujets |
|---|---------|--|
| Comité de suivi de thèse | 2 | Sophie Meiran « Les effets d'un dispositif à médiation thérapeutique par la musique sur la pathologie type Alzheimer : donner de la voix pour se souvenir » sous la direction de Frédéric Vinot (psychologie clinique, médiation par la musique, alzheimer, psychanalyse, neurosciences) LAPCOS José-Manuel Castillo « Étude de la charge mentale et du stress engendrés par l'usage des technologies numériques » sous la direction d'Edith GALY et Pierre Thérouanne (ergonomie cognitive, psychologie sociale) LAPCOS |
| M2 MEEF Pratiques et ingénierie de la formation | 27 | <ol style="list-style-type: none"> Stéphane Munck (2020) « Hybridation pédagogique en médecine générale en 2020 : Effets sur le développement professionnel des enseignants et acceptabilité du numérique ». Aurélié Jouët-Robba (2020) « L'hybridation, vecteur de satisfaction professionnelle et levier de la transformation pédagogique chez les enseignants en faculté de médecine ». Gullaume Catinaud (2020) « L'accompagnement du formateur indépendant à l'appropriation du référentiel QUALIOPi ». Marie Escande (2020) « L'apprentissage de l'anglais professionnel en IFSI dans un dispositif hybride de formation : influence de la cohérence du scénario pédagogique sur les approches d'apprentissage et l'engagement de l'étudiant » Isabelle Maniglier « Accompagnement des Mineurs Isolés Etrangers pour l'apprentissage du français langue étrangère en Centre de Formation des Apprentis » Valérie Castera (2019) « La pratique réflexive des formateurs face à l'échec des étudiants en IFSI : un enjeu déterminant pour l'évolution de la conception de la pédagogie et de l'apprentissage » Amélie Bourdeaud'hui (2019) « Accompagnement des aides-soignants en reprise d'études en soins infirmiers et vidéoformation au sein d'une communauté de pratique » Angélique Beaufils (2019) « La simulation et l'alloconfrontation vidéo comme leviers pédagogiques dans l'apprentissage des soins relationnels en IFSI » |

9. **Marylou Garino** (2018) « Vers un accompagnement capacitant Séniors-Entreprises au sein du PLIE Cannes-pays de Lérins »
10. **Lucie Vassas** (2018) « Au-delà de l'absentéisme, une approche psycho-motivationale de l'engagement des étudiants en formation en soins infirmiers »
11. **Vassia Sigaut** (2018) « Le métier de valets et femmes de chambre : sortir de l'arrière-scène peu visible des services des étages au bénéfice de la qualité des prestations en hôtellerie »
12. **Nadège Bardet** (2018) « Utilisation d'un Padlet pour l'apprentissage des soins d'urgence et l'autodétermination des étudiants aux stages en services d'urgence »
13. **Caroline Sion** (2017) « Remise à niveau scolaire dans le cadre du dispositif ETAPS : individualiser l'accompagnement pour une meilleure insertion socioprofessionnelle »
14. **Martine Piquet-Oddes** (2017) « Les étudiants en reprise d'études en Institut de Formation en Soins infirmiers : Un challenge à accompagner »
15. **Véronique Barbaro** (2017) « Le sentiment d'efficacité personnelle et la motivation au cœur de la formation universitaire en soins infirmiers »
16. **Patrick Henriot** (2016) « Accompagnement et sécurisation des parcours de formation : le SEP et la prévention du décrochage des adultes en formation »
17. **Florence Roederer** (2016) « De l'échec à la réussite : enjeux d'une ingénierie de la formation contributive de la persévérance des étudiants infirmiers »
18. **Lucie Alazard-Khoury** (2016) « L'entretien professionnel orienté vers la reconnaissance de soi au travail : un vecteur du développement professionnel des salariés faiblement qualifiés ».
19. **Thierry Aubry** (2016) « Les séniors experts en entreprise. Le cas des managers de proximité du PNC d'Air France »
20. **Céline Foliot** (2016) « La formation continue et la professionnalisation des enseignants expérimentés du second degré : le plan académique de formation : quels effets ? Quels enjeux ? »
21. **Alexis Rebuffel** (2016) « La démarche qualité au sein des organismes de formation professionnelle: enjeux d'un accompagnement au changement»
22. **Marie-Sophie Cissoko** (2015) « La qualité de vie au travail au sein d'un GRETA : enjeux organisationnels et de bien-être des salariés »
23. **Myriam Pajini-Audoux** (2015) « Comprendre les enjeux identitaires de la reconversion professionnelle pour un public faiblement qualifié dans un centre AFPA »
24. **Céline Reinard Demets** (2015) « Former au métier de formateur d'atelier de création de parfum dans une approche activité. Une conception innovante pour les franchisés ».
25. **Anne Sacre-Giordano** (2015) « L'approche par compétences entre prescriptions institutionnelles et pratique effective des tuteurs en soins infirmiers »
26. **Pascale Leteneur** (2015) « Repenser l'ingénierie pédagogique par l'analyse vidéo de l'acte de soin : contribution d'un environnement capacitant »
27. **Géraldine Sestillage** (2015) « La transmission du geste professionnel en question : les formateurs en Pâtisserie »

M2 pro MEEF 24
enseignement

1. Romain Cardeur (2018) « L'influence des formes de groupement et de la dynamique de projet sur les apprentissages »
 2. Thibaut Cordon (2018) « L'outil numérique au service des apprentissages et de l'acquisition de compétences en natation »
 3. Marine Munier (2018) « L'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap ou allophone. La différenciation pédagogique et l'individualisation des projets d'apprentissage en EPS »
 4. Maéva Lasserre (2018) « Climat motivationnel et développement des apprentissages »
 5. Vanessa Volet (2018) « L'apport de la pédagogie active en lycée professionnel »
-

-
6. Audrey Perez (2018) « Favoriser l'entraide et la coopération pour apprendre. Les stratégies mises en place par le professeur au quotidien pour motiver les élèves »
 7. Alex Rinaldi (2016) « Différenciation : Efficacité de l'aménagement du matériel pour contribuer à la progression des élèves les plus en difficulté »
 8. David Le Berre (2016) « La responsabilisation des élèves inaptes en cours d'EPS et sa contribution à l'instauration d'un climat de travail propice aux apprentissages en lycée professionnel »
 9. Pricillia Palmero (2016) « Les DYS en EPS. Vers une EPS, porteuse de sens pour les élèves »
 10. Fatima Dib (2016) « La construction de la posture enseignante pour une meilleure gestion de classe »
 11. Castagne Coralie (2015) « Travail en groupe et formats pédagogiques : Contribution à la gestion de la classe »
 12. Gaël Scotto (2015) « L'apprentissage du crawl en natation : travail en dyade symétrique versus dyade dissymétrique : Les effets sur le sentiment de compétence et la performance »
 13. Charles Thoreau (2015) « La gestion d'une classe difficile par un enseignant débutant. Règles de vie, Sanctions, différenciation »
 14. Marc Soriano (2012) « L'usage de variables didactiques régulées en E.P.S au travers de l'enseignement de l'activité Rugby »
- 10 - (avant 2012 en moyenne 5 par an)
-

Responsabilités collectives

| Structures | Fonction | Périodes |
|---|---|-----------------------|
| École Universitaire de Recherche <i>Graduate school of Arts and Humanities</i> (CREATES) | Membre du comité de pilotage (COFIL) | Depuis février 2020 |
| Université Côte d'Azur | Co-Directrice du département disciplinaire des sciences de l'éducation | Depuis février 2020 |
| INSPE académie de Nice | Directrice adjointe chargée de la Recherche Membre du comité de pilotage (COFIL) Hybridation et innovation en formation Membre du comité de pilotage (COFIL) Recherche et formation | Depuis septembre 2020 |
| ESPE -IUFM | Membre élue au Conseil d'Orientation scientifique et pédagogique | 2008-2017 |
| ESPE Université de Nice Sophia Antipolis | Présidente du Comité Permanent des Ressources Humaines en 70 ^e section CNU | 2013-2017 |
| Groupe d'Intérêt scientifique GIS-CAPEF « Centre d'analyse des processus en éducation et formation » de l'Université de Nice Sophia Antipolis | Responsable de l'axe professionnalisation et évolution du travail des enseignants et des formateurs | 2013 à 2017 |
| ERTE N°60 DATIEF IUFM de l'académie de Nice | Co-directrice de l'ERTE DATIEF avec J.A MEARD | 2010 à 2011 |

| | | |
|--|--|-------------|
| Département Interdisciplinaire d'Etudes Recherche et Formation (DIERF) de l'IUFM de l'académie de Nice | Responsable du groupe de recherche « Accompagnement du développement professionnel continu de l'enseignant dans sa mission de tuteur » | 2006 à 2008 |
| Pôle Sud-Est des IUFM | Coordonnatrice des séminaires de formation du PSE | 2010-2014 |

Responsabilités pédagogiques

| | | |
|--------------------------------------|---|----------------|
| Responsable de mention | 4 ^e Mention MEEF ESPE puis INSPE « Pratiques et ingénierie de la formation » | Depuis 2013 |
| Responsable de parcours M1-M2 MEEF | « Formation des adultes, accompagnement professionnel et qualité de vie au travail » | Depuis 2013 |
| Responsable de master | Spécialité STAPS Grand Sud « Métiers de l'Enseignement et de la Formation en Éducation Physique et Sportive » | De 2010 à 2013 |
| Responsable de Diplôme Universitaire | D.U « Formateur d'enseignants » ESPE- INSPE et Rectorat de l'académie de Nice | Depuis 2014 |

Travaux d'expertise scientifique

| | |
|--|---|
| Revue | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Revue française de Pédagogie</i> (2020) • <i>Éducation & Socialisation</i> (N° 55/2019) • <i>Trans-Formation</i> (2018) https://pulp.univ-lille1.fr/index.php/TF • <i>Revue internationale des technologies en pédagogies universitaires</i> (2017) • <i>Phrönesis</i> (2016) • <i>European Journal of Teacher Education</i> (2015), • <i>Raisons éducatives – Université de Genève</i> (N°19, 2014) • <i>Les dossiers des Sciences de l'Éducation</i> (2014 et 2012), • <i>Asia Pacific Education Review</i> (2010-2016- 2019) |
| Comités scientifiques de sélection à un poste de Maitre de Conférences | <ul style="list-style-type: none"> • 0339, 70/16, Culture numérique et enjeux éducatifs, ESPE-Université de Nice Sophia-Antipolis (2016) • 0043, 70/19, Sociologie et sciences sociales, ESPE- Université de Nice Sophia-Antipolis (2014) ; • 74/70, Activité physique et sportive - santé au travail - psychologie - apprentissages scolaires et universitaires, STAPS – ESPE - Université de Nice Sophia-Antipolis (2014) ; • 0007, 70/16, Sciences de l'éducation et ASH, ESPE- Université de Nice Sophia-Antipolis (2013) |

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • 4048, 74, STAPS Sociologie du sport et environnement. Université de la Réunion (2013) ; • 740074, 74, STAPS Psychologie sociale appliquée au sport et à l'éducation. Université de Nice Sophia-Antipolis (2012) ; |
| Erasmus Interreg V-A France-Italie (ALCOTRA) (2014 - 2020) Université de Nice Sophia-Antipolis | Projet PITER « Pays Capables » Volet 4.2 EDUCATION ET FORMATION: accroître l'offre éducative et formative et les compétences professionnelles transfrontalières. Sous la responsabilité de Valentina Torlini, MCF Chargée du "Pilotage du Schéma Directeur Numérique UCA" |
| Erasmus+ 2018-1-UK01-KA203-048261 Université Côte d'Azur | SHaring Open education practices Using Technology for Higher Education. « Partager les pratiques éducatives libres avec le numérique dans le supérieur ». Sous la responsabilité de Shona Whyte MCF en Anglais. |
| Jury de thèse. École Doctorale SEPT Université de Bourgogne Franche-comté | Hervé de Bisshop (octobre 2020) « <i>Se former à commander en situation de formation simulée de haute intensité : une activité de présence à soi et à autrui -une approche par l'activité</i> » co-direction de Paul Olry et Serge Leblanc. |
| Comité scientifique d'organisation de colloque international | Colloque « <i>Expériences de visites scolaires au Musée. Tentative d'une cartographie sémantique du terme expérience</i> » (2020). Congrès de l'ACFAS, Sherbrooke |

Activité scientifique

Articles actuellement soumis (2)

Balas, S., **Ciavaldini-Cartaut, S.**, Métral, JF., Olry, P., Meignan, Y. & Ulmann, AL. (2020, *soumis*). La méthode de l'instruction au sosie pour caractériser des situations « apprenantes et critiques » en vue de fonder la conception des actions de formation en situation de travail. *Education et Socialisation*, Varia 62.

Ciavaldini-Cartaut, S. & Balas, S. (2020, *soumis*). Entre invisibilisation et visibilisation du travail : une contribution de la didactique professionnelle à la reconnaissance des compétences professionnelles des femmes de chambre. *Revue Travail et apprentissage*.

Articles actuellement acceptés avec modifications (3)

Ciavaldini-Cartaut, S. & Bardet, N. (*accepté avec modifications*). Susciter des apprentissages de maîtrise et le sentiment d'efficacité personnelle en soins d'urgences : démarche exploratoire sur l'usage du numérique en pédagogie. *Revue Trans-Formation*.

Ciavaldini-Cartaut, S. (*accepté avec modifications*). Affects et émotions en entretien de tutorat et pouvoir d'agir en situation d'enseignement : explicitation par les théories de l'activité et des capacités. *Recherche et formation*.

Ciavaldini-Cartaut, S. (*accepté avec modifications*). Use of Videos and Photographs in Physical Education Teacher Training. *Mentoring & Tutoring partnership in learning*

Articles publiés dans des revues indexées (17)

Ciavaldini-Cartaut, S., Guilley, E., Jendoubi, V. & Dutrevis, M. (2021). Collaborations interprofessionnelles et travail collectif dans une classe mixte genevoise : un environnement capacitant d'inclusion scolaire éclairé par les théories de l'activité. *Revue internationale du CRIRES : innover dans la tradition de Vygotsky*. Université Laval.

Ciavaldini-Cartaut, S. & Blaya, C. (2020). Climat scolaire et satisfaction professionnelle des enseignants: un enjeu pour la qualité « du vivre et travailler ensemble ». *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, 42 (3), 100-200. doi :10.24452/sjer.42.3.14

Ciavaldini-Cartaut, S., Duforest-Rey, D. & Combe-Wybo, M. (2017). Compromis sociaux d'usage dans l'accompagnement de l'apprentissage du prendre soin comme travail : le cas du portfolio et de l'approche par compétences en formation en soins infirmiers. *Phronesis*, 6 (3), 24–35. doi:10.7202/1040618ar

Ciavaldini-Cartaut, S., Marquié-Dubié, H. & d'Arripe-Longueville, F. (2017). Pénibilité au travail en milieu scolaire, stratégie de faire face et stratégie de défense chez les enseignants débutants : un autre regard sur les éléments contributifs d'une vulnérabilité au phénomène de décrochage professionnel. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé (PISTES)*, 19 (2) (revue indexée dans PsycInfo, Ergonomics Abstracts, liste -SHS-ergonomie).

Ciavaldini-Cartaut, S. & Sestillage, G. (2017). Transmission des gestes professionnels et engagement des apprenants. *Éducation permanente*, Hors-série AFPA, 186-194.

Ciavaldini-Cartaut, S. (2017). Conception en didactique professionnelle d'une formation des tuteurs à l'activité d'observation des pratiques en éducation physique et sportive. *Recherches en Éducation*, 28, 26-38.

Ciavaldini-Cartaut, S. (2016). L'activité de tutorat conjointe et médiatisée : comment former dans la zone proximale de développement des enseignants novices et susciter leur pouvoir d'agir ? *Nouveaux cahiers de la recherche en Éducation*, 191, 11-32. doi : 10.7202/1040661ar URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1040661ar>

Schuft, L. & **Ciavaldini-Cartaut, S.** (2016). Genre et représentations de l'autorité chez les enseignantes débutantes exerçant en lycée professionnel. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 45 (3). URL : <http://osp.revues.org/5048> ; doi : 10.4000/osp.5048

Bergamaschi, A., Blaya, C. & **Ciavaldini-Cartaut, S.** (2016). Les élèves en formation professionnelle au-delà des idées préconçues : Le cas des « lycées des métiers ». *L'Orientation scolaire et professionnelle*. 45 (1). Accessible en libre accès le 15 Mars 2019. URL : <http://osp.revues.org/4731> ; doi: 10.4000/osp.4731

Ciavaldini-Cartaut, S. (2016) Multimodalité numérique en situation de supervision de stage. *Éducation permanente*, N° thématique 206 « le tutorat aujourd'hui », 61-74

Ciavaldini-Cartaut, S. (2015). Moving beyond the reflectivity of post-lesson mentoring conferences in teacher training and creating learning/development opportunities for preservice teachers. *European Journal of Teacher Education*, 38(4), 496-511.

Ciavaldini-Cartaut, S. & d'Arripe-Longueville, F. (2013). L'évaluation des risques psychosociaux dans l'accompagnement de l'insertion professionnelle des bénéficiaires du Revenu de Solidarité Active : contribution interdisciplinaire en psychologie du travail et de la santé. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé (PISTES)*, 15 (3) (revue indexée dans PsycInfo, Ergonomics Abstracts, liste -SHS-ergonomie)

Cartaut, S. & Bertone, S. (2009). Co-analysis of work in the triadic supervision of preservice teachers based on neo-Vygotskian activity theory: Case study from a French university institute of teacher training. *Teaching and Teacher Education*, 25 (8), 1086-1094.

Cartaut, S. & Bertone, S. (2009). Visite conseil, activité des formateurs et développement du pouvoir d'action des enseignants novices en Éducation Physique et Sportive. *Travail et formation en éducation*. vol. 4. Disponible à l'adresse : <http://tfe.revues.org/index998.html>

Chaliès, S., **Cartaut, S.**, Escaliés, G. & Durand, M. (2009). L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience. *Recherche et Formation*, 61, 85-129.

Biagioli, N., **Cartaut, S.**, Drouhard, J.P., & Legendre, J.J. (2005). Identification et réappropriation des disciplines à travers la lecture-écriture de la série Harry Potter. *TREMA*, 24, 113-127.

Coordination d'ouvrages ou de numéros de revue

Bashlev, C., Filliettaz, L., **Ciavaldini-Cartaut, S.** & Vinatier, I. (2014) (Dir). *Pratiques professionnelles en formation : que nous apprennent les discours ?* Paris : L'Harmattan.

Ciavaldini-Cartaut, S. (2012) (Dir). *Innové en formation. Accompagner autrement les enseignants entrants dans le métier.* Collection Savoir et Formation. Paris : L'Harmattan.

Chapitres d'ouvrage

Moussay, S., Chaliès, S., **Ciavaldini-Cartaut, S.** et Gaudin, C. (2018). *Une approche culturaliste de l'activité et de la vidéoformation des enseignants : repères théoriques.* In C. Gaudin, S. Flandin, S. Moussay, et S. Chaliès (dir.), Vidéoformation et développement de l'activité enseignante. In Gaudin, C., Flandin, S., Moussay, S. & Chaliès, S. (Eds). *Visionner le travail ou se visionner au travail sert-il à s'y former ?* (pp.145-162). Collection Savoirs et Formation. Paris : Editions L'Harmattan. 978-2-343-14461-0

Ciavaldini-Cartaut, S. (2018). *Un usage multimodal du numérique en vidéoformation : aménagement du tutorat mixte pour apprendre le métier d'enseignant et se développer professionnellement*. In Gaudin, C., Flandin, S., Moussay, S. & Chaliès, S. (Eds). *Visionner le travail ou se visionner au travail sert-il à s'y former?* (pp.199-222). Collection Savoirs et Formation. Paris : Editions L'Harmattan. 978-2-343-14461-0

Ciavaldini-Cartaut, S. (2014). Repenser la réflexivité dans les entretiens de conseil pédagogique en formation d'enseignants. In Bashlev, C., Filliettaz, L., Ciavaldini-Cartaut, S. & Vinatier, I. (Eds) *Pratiques professionnelles en formation : que nous apprennent les discours ?* (pp.221-248). Collection Action et Savoir. Paris : Editions L'Harmattan.

Balslev, K. & **Ciavaldini-Cartaut, S.** (2014). Introduction : Eclairer les pratiques de formation du point de vue des discours. In Bashlev, C., Filliettaz, L., Ciavaldini-Cartaut, S. & Vinatier, I. (Eds) *Pratiques professionnelles en formation : que nous apprennent les discours ?* (pp.3-21). Collection Action et Savoir. Paris : Editions L'Harmattan.

Ciavaldini-Cartaut, S. & Flavier, E. (2012). Le processus de *maîtrisation* de la formation initiale des enseignants : entre tensions et écueils. In S. Ciavaldini-Cartaut (Ed), *Innové en formation. Accompagner autrement les enseignants entrants dans le métier* (pp.15-28). Collection Savoir et Formation. Paris : L'Harmattan.

Ciavaldini-Cartaut, S. (2012). Conceptualisation de l'activité conjointe en formation issue d'une psychologie historico-culturelle. In S. Ciavaldini-Cartaut (Ed), *Innové en formation. Accompagner autrement les enseignants entrants dans le métier* (pp.37-42). Collection Savoir et Formation. Paris : L'Harmattan.

Ciavaldini-Cartaut, S. & Bolot, J. (2012). Une approche développementale de l'accompagnement professionnel d'enseignants de Lettre-Histoire en Lycée professionnel. In S. Ciavaldini-Cartaut (Ed), *Innové en formation. Accompagner autrement les enseignants entrants dans le métier* (pp.45-70). Collection Savoir et Formation. Paris : L'Harmattan.

Ciavaldini-Cartaut, S. (2012). Dispositif intégrateur et formation à et par l'observation vidéo au sein des « masters enseignement ». In S. Ciavaldini-Cartaut (Ed), *Innové en formation. Accompagner autrement les enseignants entrants dans le métier* (pp.101-120). Collection Savoir et Formation. Paris : L'Harmattan.

Conférences internationales et nationales avec actes

Ciavaldini-Cartaut, S. (2019 a, 3-5 juillet). *École inclusive et activité collective au sein de dispositifs capacitants de travail et d'éducation*. Congrès internationale de l'AREF (Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation), Université de Bordeaux, France.

Ciavaldini-Cartaut, S. (2019b, 9-10 juillet). *Le travail collectif pour une école inclusive examiné à l'aune des théories de l'activité et des capacités* – REF Université de Toulouse Paul Sabatier, France.

Ciavaldini-Cartaut, S., Blaya, C. (2017 – juin). Étude sur la qualité de vie et le climat scolaire du point de vue des enseignants et des élèves. Colloque international pluridisciplinaire *La Qualité de Vie à l'École*- Université de Nantes. Communication disponible en ligne <https://qdvecole.sciencesconf.org/resource/page/id/11>

Ciavaldini-Cartaut, S. (2017, octobre). *Processus d'alliance et collectif pluricatégoriel au service de la construction d'environnements capacitants de travail et d'apprentissage*. Colloque du Laboratoire sur l'Accrochage Scolaire et les Alliances Educatives LASALE « Pour une communauté éducative durable ». Bruxelles, Belgique.

Ciavaldini-Cartaut, S., Venet, M. & St-Gelais-Merineau, P-M (2015, juin). *La capacité à être affecté et le pouvoir d'agir sur soi, avec autrui et sur son milieu : un regard franco-qubécois sur l'expérience émotionnelle en enseignement et formation*. Sixième séminaire pluridisciplinaire international Vygotsky. CNAM, Paris.

Ciavaldini-Cartaut, S. (2015, mai). *Environnement capacitant en formation professionnelle initiale et développement de l'agir compétent d'enseignants débutants : le cas de la supervision de stage*. ACFAS, Rimouski, Québec.

Ciavaldini-Cartaut, S. & Marqué-Dubié, H (2015, janvier). *Les enseignants entrants dans le métier : une professionnalité à l'épreuve de la réalité entre idéaux, ajustements situationnels et stratégies de défense*. Colloque international « Conditions enseignantes, conditions pour enseigner ». Université Louis Lumière II, Lyon.

Ciavaldini-Cartaut, S & Sette, D. (2014, juin). *Innové en situation de visite-conseil par l'usage « multimodal » du numérique au service du projet de formation du futur enseignant*. *ConviSciencia de la recherche en éducation*. Université de Toulouse II le Mirail.

Ciavaldini-Cartaut, S. (2014, décembre). *Quand la conception de la formation des tuteurs à l'observation des pratiques enseignantes s'enrichit des disputes professionnelles entre experts*. 3e Colloque international de didactique professionnelle. Université de Caen.

Ciavaldini-Cartaut, S. (2013, septembre). *Contribution développementale de l'activité tutorale en formation professionnelle initiale des enseignants : de la construction conjointe de la signification de l'expérience vécue au suivi circonstancié du devenir des acquis professionnels*. REF, Université de Genève.

Ciavaldini-Cartaut, S. (2013, août). *La santé au travail des enseignants du secondaire lors de leur entrée dans le métier : éclairage des rapports entre difficultés et épuisement professionnel*. Congrès international de l'AREF (Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation), Université de Montpellier 2, Montpellier.

Ciavaldini-Cartaut, S. (2012, juin). *Les freins du développement professionnel des animateurs de Parcours d'Insertion sociale dans le contexte de la réforme du RSA : "tenir malgré tout" face à l'amputation du pouvoir d'agir au travail*. XVIIe Congrès AMSE. Colloque international "Le développement professionnel dans les métiers d'interactions humaines : regards comparatifs" (Coord. Baillat). Centre des Congrès, Reims.

Ciavaldini-Cartaut, S. (2011, juin). *Repenser le conseil en formation grâce aux outils de la psychologie du travail et de l'analyse de la pratique professionnelle : approche développementale de l'ingénierie de formation de formateurs et d'enseignants novices exerçant en Lycée Professionnel*. Colloque "Outils pour la Formation, l'Éducation et la Prévention : contributions de la Psychologie et des Sciences de l'Éducation" (OUFOREP), Université de Nantes.

Cartaut, S. (2010, septembre). *L'opérationnalisation du travail de formation de terrain dans la ZPD des enseignants novices : acquisition des sources et mobilisation des ressources contribuant au processus de passage à la compétence*. Congrès international de l'AREF (Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation), Faculté de psychologie et des Sciences de l'Éducation de Genève.

Cartaut, S. (2009, juin). *Visite conseil et collectif de formation : la supervision des enseignants novices au service du développement de leur pouvoir d'action en classe*. 7e Colloque CDIUFM, « Recherche(s) en éducation et en formation. Le développement professionnel des enseignants : le point de vue des sujets ». Rouan, Mont Saint-Aignan.

Cartaut, S. (2007, juillet). *Le rôle du collectif face à l'incomplétude des prescriptions de l'activité tutorale en formation professionnelle par alternance*. Congrès international de l'AREF 2007 (Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation), Strasbourg.

Cartaut, S. (2006, novembre). *Le tournant du tome III, évolution de l'imaginaire fictionnel et scolaire des lecteurs experts d'Harry Potter lors du passage au collège*. Colloque international « Adolescence : entre défiance et confiance », Université de Lille – Roubaix

Symposiums

Ciavaldini-Cartaut, S. & Blaya, C. (2019, 3-5 juillet). *Collaborations interprofessionnelles et dispositifs capacitants pour une école inclusive* (Coord. Ciavaldini-Cartaut, S. et Blaya, C.)AREF Université de Bordeaux, France.

Ciavaldini-Cartaut, S. & Blaya, C. Coordination (2019, 9-10 juillet). *Travailler à une école inclusive : vers des environnements capacitants pour tous les acteurs concernés* (Coord. Ciavaldini-Cartaut, S. et Blaya, C.) – REF Université de Toulouse Paul Sabatier, France.

Ciavaldini-Cartaut, S. (2017, octobre). *Les alliances entre professionnels*. Colloque du Laboratoire sur l'Accrochage Scolaire et les Alliances Éducatives « Pour une communauté éducative durable ». (Coord. Blaya, C. et Allenbach, M.) Bruxelles, Belgique.

Ciavaldini-Cartaut, S. (2015, mai). *Regards croisés sur la formation professionnelle : Explorer la relation travail-apprentissage-formation à partir de l'analyse de l'activité* (Coord. Popescu Holgado, P. et Balleux, A.). ACFAS, Rimouski, Québec.

Ciavaldini-Cartaut, S. & Sette, D. (2014, juin). *Visionner le travail ou se visionner au travail sert-il à s'y former ? Intérêts et limites de l'usage de la vidéo en formation* (Coord. Leblanc S. et Chaliès, G). Université de Toulouse II le Mirail.

Ciavaldini-Cartaut, S. (2014, décembre). *Ré-exploiter la dimension didactique de la didactique professionnelle* (Coord. Métral, J-F et Mayen, P.). 3e Colloque international de didactique professionnelle. Université de Caen.

Ciavaldini-Cartaut, S. (2013, septembre). *Formation à la pratique professionnelle et activité des formateurs : médiations langagières et opportunités d'apprentissage ou de développement* (Coord. Balsev, C., Fillettaz, L. et Vinatier) REF, Université de Genève.

Conférences nationales

Ciavaldini-Cartaut, S. (2021, mars accepté). *Soutenir l'innovation sociale en éducation dans la tradition des théories de l'activité : développer un Laboratoire du Changement dans un « établissement scolaire apprenant »*. Deuxième colloque SFERE-Provence *Apprentissages, stratégies et politiques éducatives. Quelles interdisciplinarités, méthodologies et perspectives internationales ?* Marseille.

- Ciavaldini-Cartaut, S.**, Timus, N., Yastrebova Otmanine, I. (2020, novembre). Transformation pédagogique et circulation des savoirs au sein d'une communauté de pratique : leviers de formation des nouveaux enseignants-chercheurs. Journées d'étude AIPU, section France « les passeurs de la Pédagogie Universitaire dans les projets de transformation pédagogique ». Université de Toulouse
- Ciavaldini-Cartaut, S.** (2020, octobre). Scénarii pédagogiques innovants pour les cursus en santé. 2e Congrès Inter-Universitaire CCFUO « *Pédagogies innovantes en santé* ». Institut Claude Pompidou, Nice.
- Ciavaldini-Cartaut, S.** (2018, avril). L'usage multimodal du numérique en vidéo-formation pour apprendre le métier et se développer professionnellement. Institut Français d'Éducation, Lyon.
- Ciavaldini-Cartaut, S.** (2018, 7 juin). *Enjeux d'une recherche communautaire sur l'école inclusive et bienveillante pour tous*. Éducation inclusive : coopérer pour scolariser – INS-HEA-Nîmes.
- Ciavaldini-Cartaut, S.** (2015, avril). *Usages de la vidéo entre recherche, conception d'environnements capacitants de formation et accompagnement professionnel des enseignants entrants dans le métier*. Institut Français d'Éducation, Lyon.
- Ciavaldini-Cartaut, S.** (2014, 10-11 juin). Alternance intégrative, dispositifs de professionnalisation et enjeux d'accompagnement du tutorat mixte. Université de Picardie Jules Vernes, ESPE de l'académie d'Amiens
- Ciavaldini-Cartaut, S.** (2012, 2 octobre). *Le métier de conseiller pédagogique-tuteur : questionner l'efficacité du conseil pédagogique dans le contexte de la réforme de la formation universitaire initiale et de la formation professionnelle continuée*. Université de Picardie Jules Vernes, IUFM de l'académie d'Amiens.
- Ciavaldini-Cartaut, S.** (2012, 3 octobre). *Le métier de conseiller pédagogique dans le continuum de formation et de professionnalisation des futurs enseignants*. Université de Picardie Jules Vernes, IUFM de l'académie d'Amiens.
- Ciavaldini-Cartaut, S.** (2011, 11 octobre). *Le métier de conseiller pédagogique : difficultés et perspectives dans le cadre de la rénovation de la formation professionnelle des enseignants*. Université de Picardie Jules Vernes, IUFM de l'académie d'Amiens.

Séminaires

- Ciavaldini-Cartaut, S.** (2014, avril). *Alternance intégrative, dispositifs de professionnalisation et enjeux de développement pour les entrants dans le métier*. Séminaire du Pôle Sud-Est des ESPE « La visite de classe dans une formation professionnelle ». Sète.
- Ciavaldini-Cartaut, S.** (2014, avril). *Aménager autrement le dispositif conventionnel de visite de classe pour tenir conseil à deux voix et susciter le développement professionnel*. Séminaire du Pôle Sud-Est des ESPE « La visite de classe dans une formation professionnelle ». Sète.
- Ciavaldini-Cartaut, S.** (2014, janvier). *Intérêt de la vidéoformation dans la formation des professeurs stagiaires et des tuteurs et démarche de conception d'un référentiel métier dans une perspective d'analyse du travail et de didactique professionnelle*. « Formation du réseau national de formation de formateurs ». ENS – Institut français d'Éducation, Lyon.
- Ciavaldini-Cartaut, S. & Sette, D.** (2014, janvier). *Usage de la tablette numérique en entretien de visite-conseil : évaluation des acquis professionnels et auto-évaluation des dispositions à agir des étudiants en situation de travail avec les élèves*. Séminaire du Pôle Sud-Est des ESPE « L'évaluation : un objet de formation, des pratiques de formateurs, un processus de régulation ». Avignon.
- Ciavaldini-Cartaut, S.** (2013, 23 novembre). *Développer en formation le savoir analyser sa pratique professionnelle : en (je) ux pour les formés et les formateurs. Du référentiel de formation en soins infirmiers aux dispositifs d'analyse de pratiques professionnelles, quels parcours à explorer ?* CHU de Cannes, Institut de Formation en Soins infirmiers.
- Ciavaldini-Cartaut, S.** (2013, avril). *Un exemple d'opérationnalisation d'une évaluation intégrative au sein d'un Master Métiers de l'enseignement et de la formation en EPS*. Séminaire du Pôle Sud-Est des I.U.F.M « L'évaluation en question dans les continuums de formation », Avignon.
- Ciavaldini-Cartaut, S.** (2011, décembre). *Observation des pratiques professionnelles et contribution à la professionnalisation au sein des Master "enseignement*. Séminaire du Pôle Sud-Est des I.U.F.M., « Expérience et connaissances dans la formation des enseignants », Sète.
- Cartaut, S. & Jean, A.** (2010, février). *De l'analyse de l'activité à l'analyse de la pratique professionnelle : un dispositif innovant à « double entrée*. « *Quels modèles explicatifs sous-tendent les dispositifs et outils d'analyse de pratique ?* » Séminaire du Pôle Sud-Est des I.U.F.M., Sète.
- Cartaut, S., & Bertone, S.** (2008, juin). *Impact de la visite-conseil sur l'activité des formateurs de terrain et le pouvoir d'action des enseignants novices*. « Journées d'étude ERGAPE-DATIEF : conseiller en formation ». Université de Provence, Marseille.
- Cartaut, S.** (2008, janvier). *Analyse de l'activité du conseiller pédagogique – tuteur et du formateur universitaire lors de la visite-conseil : quelles conditions pour une activité collaborative de formation ?* Séminaire du Pôle Sud-Est des I.U.F.M., Clermont-Ferrand.

Rapports de recherche

Ciavaldini-Cartaut, S. & Blaya, C. (2015-2017). *Climat scolaire, bien-être, anxiété scolaire, engagement et savoir-être émotionnels: évaluation du Projet NEuroscol- Académie de Nice. Contribution à des prises de décision éclairées.* Rapport de recherche. GIS-CAPEF, ESPE-Université de Nice Sophia-Antipolis, Commission européenne.

Blaya, C., Bergamaschi, A., **Ciavaldini-Cartaut, S.**, Rochhia, S & Fartoukh (2015) *Vers l'insertion professionnelle – V.I.P.* Rapport de recherche. GIS-CAPEF. ESPE Université de Nice Sophia-Antipolis, Rectorat de l'académie de Nice.

Thèse et mémoires

Cartaut, S. (2009). *Histoire de l'activité conjointe dans la formation de terrain des enseignants du secondaire : vers une psychologie du développement de l'activité de l'adulte en formation.* Thèse de doctorat non publiée. UMR ADEF, École Doctorale 386 Cognition Langage Éducation – UFR de Psychologie et des Sciences de l'Éducation. Aix-Marseille Université 1.

Cartaut, S. (2006-2007). *Transformer pour comprendre l'activité tutorale dans la formation initiale professionnelle par alternance des enseignants du second degré.* Master recherche. UMR ADEF, UFR de Psychologie et des Sciences de l'Éducation. Aix-Marseille Université 1

Cartaut, S. (2005-2006). *Le paradigme du praticien réflexif et le développement, chez l'enseignant chevronné, de la conscience de soi comme professionnel : du discours sur le métier à l'activité réelle au travail.* Master professionnel spécialité Formation-Interventions. UFR Lettres et Sciences Humaines. Université du Sud-Toulon Var.

Autre publication à caractère technique

Méard, J., & **Cartaut, S.** (2007). *Formation professionnelle : cadres théoriques, conceptions et transversalité.* (Eds.) Séminaire de Draguignan (Coffret de 6 DVD vidéos). I.U.F.M. Célestin Freinet, Nice.