Analyse d'ouvrage par Annie Weill-Fassina

Christine Vidal-Gomel (Ed.). (2018). *Analyses de l'activité. Perspectives pour la conception et la transformation des situations de formation*

Annie Weill-Fassina

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/activites/4829>

DOI : 10.4000/activites.4829

ISSN : 1765-2723

Éditeur

ARPACT - Association Recherches et Pratiques sur les ACTivités

Référence électronique

Annie Weill-Fassina, « Analyse d'ouvrage par Annie Weill-Fassina », *Activités* [En ligne], 16-2 | 2019, mis en ligne le 15 octobre 2019, consulté le 24 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/activites/4829> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/activites.4829>

Ce document a été généré automatiquement le 24 septembre 2020.

Activités est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Analyse d'ouvrage par Annie Weill-Fassina

Christine Vidal-Gomel (Ed.). (2018). *Analyses de l'activité. Perspectives pour la conception et la transformation des situations de formation*

Annie Weill-Fassina

RÉFÉRENCE

Christine Vidal-Gomel (Ed.). (2018). *Analyses de l'activité. Perspectives pour la conception et la transformation des situations de formation*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, Collection Paidela, 210 pages.

- ¹ En introduisant l'ouvrage collectif, intitulé « *Analyses de l'activité. Perspectives pour la conception et la transformation des situations de formation* », qu'elle a dirigé, Christine Vidal-Gomel se situe historiquement dans le prolongement des recherches qui, dans les débuts de l'ergonomie, ont envisagé les liens entre analyse de l'activité et formation. Son objectif actuel est « *de rendre compte de la façon dont différents types d'analyse de l'activité peuvent éclairer la conception et la transformation des situations de formation pour les améliorer* » (p. 9). Au premier abord, l'originalité de l'ouvrage est de se focaliser sur le travail des enseignants et des formateurs plutôt que sur celui des « formés » en situations d'apprentissage – dont les résultats ont fait par ailleurs, l'objet d'une synthèse (Delgoulet, 2012)¹. L'intérêt de l'ouvrage est également de se focaliser sur les méthodes d'analyse des ergonomes qui interviennent dans la conception de dispositifs de formation. Les auteurs, spécialisés dans diverses disciplines – didactique disciplinaire et professionnelle, sciences du langage, ergonomie – « *ont en commun de prendre l'activité comme objet privilégié pour l'étude des phénomènes éducatifs et la conception d'interventions à des fins éducatives.* » (p. 9). Au final, la diversité des demandes, des situations, des buts, des méthodes d'analyse et de leur exploitation interroge sur les concepts définis dans l'introduction, qui, avec des sens différents, tiennent le fil de l'ouvrage : *Activité, Formation, Développement, Conception*.

- 2 L'ouvrage comporte trois parties qui regroupent des études de cas dans lesquelles les liens entre analyse de l'activité, formation, conception et transformations diffèrent. Pour traduire ces relations, les titres de ces parties jouent sur l'ordre de ces mots, exercice troublant pour le lecteur même si l'unité de l'ouvrage s'en trouve renforcée. Aussi essayerons-nous dans cette présentation de préciser rapidement l'orientation de chacune de ces parties, sans, bien sûr, nous substituer aux brèves introductions de C. Vidal-Gomel.
- 3 **En première partie, « Analyser l'activité pour contribuer à la conception / transformation de formation »** (p. 15), il s'agit d'apports de diverses formes d'analyses de l'activité en milieu scolaire, d'une part comme outil de formation de futurs enseignants à certaines modalités d'enseignement et, d'autre part, comme aide à la compréhension de leur propre activité professionnelle dans des situations de travail contraignantes. Ce qui implique des champs et des méthodes d'investigation très hétérogènes.
- 4 Les deux premiers chapitres inscrivent dans une perspective d'expérimentation didactique, la conception de formations très ponctuelles d'enseignants. L'observation d'une activité précise d'un tiers enseignant par de jeunes professionnelles se fait soit sur vidéo soit en situation réelle. L'analyse de l'activité par l'enseignante (en l'occurrence une enseignante) vise à être un moyen de la (ou de se) former à la gestion des interactions avec les élèves dans des cas particuliers d'apprentissage. Dans un cas, elle permet effectivement la prise de conscience et l'apprentissage « d'un geste professionnel » en contextes monolingue et plurilingue d'apprentissage des élèves (Nathalie Blanc). Dans l'autre, la transformation d'une manière de faire de l'enseignante, peut-être un développement de sa manière d'enseigner, est marquée par l'utilisation du tableau comme instrument de structuration des réponses des élèves à un exercice d'analyse d'image (Yannick le Marek).
- 5 Le troisième chapitre traite d'une analyse ergonomique de terrain qui relève d'une tout autre logique. L'intervention est située dans le cadre de stages syndicaux organisés à l'intention d'enseignants du primaire, en souffrance face à ce qu'ils ressentent comme diverses dégradations de leurs conditions de travail. Dominique Cau-Bareille leur propose de mettre en commun, en réunion de groupe, une analyse de leurs activités pour confronter leur expérience des obstacles rencontrés, de leurs effets sur eux-mêmes, sur leur enseignement et sur l'apprentissage de leurs élèves. L'activité d'enseignement apparaît comme une composante d'une situation professionnelle complexe : « les bidouillages » sur lesquels insiste le titre du chapitre s'inscrivent dans un processus de transformations des règles et des procédures prescrites, qui permet aux enseignants de gérer les contraintes qui leur sont imposées. Plus que de conception, il semble bien s'agir là de processus d'adaptation qui pourrait s'inscrire dans des cadres théoriques d'ordre cognitif, psychique et/ou social, tel que celui « de l'agir organisationnel » (Maggi, 2000²). L'analyse de l'activité ne contribue pas ici aux transformations de la formation proprement dite, mais cherche surtout à en comprendre les mécanismes. On espère qu'en aval les participants trouveront dans leur prise de conscience de la dynamique de leur situation, des ressources pour agir et réagir aux niveaux individuel et collectif. Un meilleur équilibre ?
- 6 **En deuxième partie, « Concevoir des formations à partir de l'analyse de l'activité : comment ? »** (p. 69), trois contributions proposent des analyses de démarches de conceptions de dispositifs de formations professionnelles inscrites dans un système de travail, qui prennent en compte les contraintes économiques et sociales. Il s'agit donc

d'interventions inscrites dans la durée et dans des systèmes d'activités beaucoup plus larges que précédemment. Ces interventions engagent une multiplicité d'acteurs – opérateurs, formateurs, stagiaires, collègues, ergonomes – dans un travail collectif, plus ou moins participatif, et impliquent de multiples analyses d'activités : observations, entretiens, simulations. L'élaboration de ces dispositifs de formation porte sur l'apprentissage des formés, mais participe aussi au développement de l'expérience et des compétences des différents acteurs de la situation en raison même de leurs actions.

- 7 Le texte de Vincent Boccara et Catherine Delgoulet a pour but une réflexion méthodologique sur l'articulation « *des démarches d'analyse du travail en ergonomie (ATE) et en didactique professionnelle (ATDP) à partir d'une recherche – intervention dans le cadre d'un projet de conception d'un EVAH.* » (p. 87). Le but pratique de cette recherche était la conception d'un environnement virtuel pour l'apprentissage humain (EVAH donc), un artefact, destiné à former au métier d'assembleur-monteur dans le domaine aéronautique. Les deux types d'analyse du travail – l'une davantage tournée vers les conditions des situations de travail, l'autre vers les organisateurs de l'activité et la construction des compétences – apparaissent comme complémentaires, mais de façon différenciée selon les objets considérés dans les différentes phases de la démarche : analyse du projet, analyse des travaux des opérateurs de production, des formateurs, des formés et de futurs collègues, analyse de la co-construction des savoirs et situations de références pour la formation et de leurs modalités d'apprentissage.
- 8 Le texte, plus pragmatique de Céline Chatigny, Sylvie Ouellet et Nicole Vézina constitue aussi une réflexion sur l'historique d'une intervention ergonomique qui a acquis une certaine célébrité dans le milieu. La demande concernait des troubles musculo-squelettiques dans une usine agro-alimentaire. L'analyse ergonomique de la situation les a conduites aux difficultés d'affilage des couteaux, activité en défaut de formation. Des analyses plus poussées de la gestuelle, la mise en place de simulations seront utilisées pour la conception d'un dispositif de formation pour les formateurs et les formés. Ce dispositif sera, par la suite, implanté dans différents processus de production de diverses entreprises québécoises. Le but de cet historique est de mettre en exergue, à titre d'exemple, les repères méthodologiques qui ont caractérisé cette démarche d'intervention en formation « *ancrée dans une perspective ergonomique des conditions de travail et la participation des acteurs clés.* » (p. 91) :
 - l'objet d'analyse est l'activité productive et constructive des différents professionnels, compte tenu de la diversité des situations, avec une attention particulière accordée à la relation entre compétences, santé cognitive, physique et affective ;
 - le recueil des données est réalisé avec les différentes parties prenantes, par entretiens individuels et collectifs et observations ;
 - les dispositifs « *contribuent au développement des individus et des collectifs et intègrent des apprentissages en Santé, Sécurité au Travail (SST) dans les autres apprentissages...* » (p. 91). Le « *développement des individus* », compris ici comme « *les transformations de leurs représentations et de leurs pratiques* » (p. 97) portent donc plutôt sur leurs compétences.
- 9 À la différence des deux chapitres précédents qui proposaient des analyses réflexives sur les méthodes que les auteurs mettaient en œuvre dans leurs propres interventions, le texte de Joffrey Beaujouan, Fabrice Coutarel et Sophie Aubert relate une analyse ergonomique des processus de conception d'un dispositif de formation. Cette analyse est conduite dans la ligne des recherches développées par François Daniellou (2004) sur l'intervention ergonomique dans la conduite de projets de systèmes de travail³. L'objet

de l'analyse est « *l'activité de conduite de projet mise en œuvre par l'ergonome chargée de concevoir un dispositif de formation par la pratique* » (p.100) pour répondre à des problèmes industriels relatifs à des opérations d'assemblage d'avions. La conception du dispositif de formation pratique est un travail collectif impliquant des compromis, des dimensions économiques et spatio-temporelles contraintes. La coordination d'une multiplicité de composantes allant du contenu des entraînements à leur organisation marque entre autres la complexité de la conduite du projet. Sa mise en place dépend d'un ensemble de modèles sous-jacents qui servent de ressources en situation. Le modèle du travail et de ses exigences s'articule au modèle du processus de conception, au modèle de la pratique du métier d'ergonome, au modèle de la formation et de sa structuration en entreprise. Ce type de description rend comparable ce processus à d'autres processus de conception en design industriel ou en architecture par exemple ; l'activité de conception du dispositif s'inscrirait alors ici, pour reprendre l'expression de Jean-Charles Lebahar (2007)⁴, dans la gestion d'une « *situation de conception* » c'est-à-dire « *d'un système spécifique que l'on peut définir comme un complexe d'interactions centrées sur le sujet concepteur* » (p. 25).

- 10 Ce texte et celui de V. Boccara et de C. Delgoulet portant tous deux sur le métier d'assembleur – monteur dans l'aéronautique, on aurait aimé en savoir un peu plus sur la part du métier pris en charge dans le cas de la simulation par EVAH par rapport à la formation pratique analysée ici.
- 11 **La troisième partie, « Analyser l'activité de conception de formateurs pour transformer /concevoir des formations »**, porte sur la préparation, la réalisation et l'évolution de cours ou de formations par des enseignants, des formateurs professionnels et des tuteurs compte tenu des besoins en apprentissage des « formés ». Ces activités analysées en situation et en temps réel sont assimilées à des activités de conception non plus de dispositifs de formation comme précédemment, mais de situations d'apprentissage. Leur analyse ne prend sens qu'en lien avec diverses caractéristiques des ressources et contraintes du système de travail considéré.
- 12 Le premier texte signé par Vincent Boccara, Christine Vidal-Gomel et Janine Rogalski « présente et discute une approche théorique et méthodologique permettant d'appréhender l'activité (didactique) de médiation des formateurs (et son évolution) à partir d'une recherche menée à propos de l'apprentissage de la conduite automobile » (p.117). Elle est fondée sur des analyses de l'activité situées à différentes échelles d'observations, focalisées sur l'évolution des éléments de conduite pris en charge par le formateur puis transférés au formé (niveau macro), l'évolution du guidage de l'élève d'après les interventions du formateur en cours de conduite (niveau meso), les interventions du formateur visant l'acquisition des concepts pragmatiques, organisateurs de la conduite (champ des trajectoires possibles, moment approprié, retour de volant) (niveau micro). L'analyse montre que « le contenu de la formation évolue en fonction du développement des compétences des formés » (p. 131). Outre leur utilité pour l'apprentissage des élèves, les contenus et les moyens de formation mis en évidence débordent les programmes officiels prévus et pourraient être considérés comme des apports pour compléter la formation des formateurs. Mais il s'agit bien là d'actions individuelles éphémères. Comme on a pu le montrer par ailleurs, les savoir-faire de gestion de la conduite d'élèves-conducteurs par des moniteurs d'auto-école se construisent avec l'expérience professionnelle, en lien avec l'évolution de leur

représentation et de leur gestion de la sécurité face à des risques d'accident qu'ils redoutent (Saad, & Weill-Fassina, 1996)⁵.

- 13 Cette seconde contribution de Sylvie Ouellet, Nicole Vezina et Céline Chatigny s'inscrit dans le prolongement de leur texte sur l'affilage des couteaux dans la partie précédente. La réflexion se porte ici sur « la pertinence de prendre en compte les conditions de travail du formateur pour améliorer les conditions d'apprentissage » (p. 135). À propos du désossage de pièces de viande, tâche plus complexe et plus risquée, elles développent un modèle méthodologique en deux phases. En premier lieu, l'analyse de l'activité de travailleurs expérimentés permet de répondre à la demande de l'entreprise sur les contenus de formation et elle permet surtout la mise en mots indispensables des savoirs transmissibles par les formateurs. En seconde phase, l'analyse des situations de formation vise à étudier la transmission des savoirs et faire des recommandations sur les conditions d'apprentissage. Cette double analyse « met en lumière l'interrelation entre les déterminants de l'activité déployée par le formateur et les conditions dans lesquelles les apprentis ont eu à apprendre la tâche de désossage » (p. 144). En conclusion, l'accent est mis sur la préparation des séances de formation, sur l'amélioration des conditions de travail des formateurs et, par rapport aux TMS, sur la nécessité d'une grande précision du geste appris pour contrôler les risques présentés par les inévitables mouvements contraignants de cette tâche.
- 14 Se situant dans une problématique de didactique professionnelle, Gregory Munoz et Olivier Villeret empruntent cependant une démarche ergonomique pour décrire « *les activités collectives d'enseignants lors de la mise en place d'une réforme* » (p. 145). Un des buts de cette réforme était d'encourager une approche multidisciplinaire des sciences en classe de seconde, ce qui, par définition, impliquait un travail collectif des enseignants. Les analyses portent d'une part sur les prescriptions, et d'autre part sur la mise en place et l'évolution des activités collectives des enseignants. « *Elles ont une visée développementale à la fois pour les acteurs qui participent à la recherche par un retour réflexif sur leur propre activité et pour les apprenants auxquels ils s'adressent au final* » (p. 145). Les résultats montrent à la fois les transformations des attitudes des enseignants par rapport au travail collectif et aux méthodes actives et la reconnaissance d'une plus grande mobilisation et de meilleurs résultats de la part des élèves. Mais, en même temps, ils montrent le coût de ces méthodes au regard des autres obligations des enseignants ; ils permettent de comprendre que les réponses aux réformes prescrites par l'Institution s'inscrivent dans un ensemble de ressources et contraintes possiblement contradictoires que les enseignants gèrent au quotidien. En cela, ce diagnostic est à rapprocher des préoccupations exprimées par Dominique Cau-Bareille dans la première partie de cet ouvrage concernant l'influence des conditions de travail sur leurs activités d'enseignement.
- 15 **En conclusion.** Dans les années 60, il était courant d'opposer l'ergonomie visant « *l'adaptation du travail à l'Homme* » à la formation, qui visait « *l'adaptation de l'Homme au travail* ». En psychologie du travail, il était plus courant de parler de « *l'adaptation réciproque de la machine à l'Homme* ». Il s'agissait souvent de moyens d'adaptations techniques à des postes de travail individuels. La formation était donc envisagée sous l'angle de l'apprentissage et éventuellement des méthodes pédagogiques à utiliser pour le faciliter et pallier les défauts d'un enseignement sur le tas. À travers la diversité de ses contributions, le présent ouvrage, met en valeur à la fois la diversité des demandes

en formation et des activités concernées, la complexité des recherches qu'elles impliquent et la variété des méthodes d'analyse mises en œuvre.

- 16 Si l'on considère le contenu des activités de formation dont il est question, ce qui fait l'intérêt de ce livre, est d'ouvrir un champ de recherches-interventions originales ayant pour objet le travail des formateurs en réseau avec une multiplicité d'acteurs. Ce champ va de la conception des enseignements ou des formations à leur réalisation dans l'apprentissage des formés en passant par leur organisation, leur planification, leur gestion dans des situations de travail et d'apprentissage qui s'articulent au niveau productif, social, économique... Pourrait-on parler d'une ergonomie de la formation comme on parle de l'ergonomie du produit ou de l'ergonomie aéronautique ?
- 17 Les différentes phases des processus de production de formations sont illustrées dans les différentes parties de l'ouvrage, quoique masquées sous le terme de « *conception* ». En particulier, les processus décrits en seconde partie répondent sans aucun doute à la définition d'activités de conception « *comme la construction et la communication d'un modèle d'artefact, ne résultant pas de la réplique d'un modèle existant* » (Lebahar, 2007, op. cité, p. 15) ; ils en font bien saisir toute la complexité et la dynamique. Mais il paraît difficile d'y assimiler aussi les activités décrites dans les textes de la troisième partie au risque d'étendre la signification de ce terme à tout acte dont le sujet prend l'initiative et de confondre le processus de conception avec la résolution de problèmes mal définis (Lebahar, 2007). Ces activités d'adaptation ou d'ajustement de la formation en temps réel, aux difficultés d'apprentissage des formés, aux conditions de travail des formateurs, aux injonctions paradoxales de règles relèvent d'une gestion opportuniste et d'activités de régulations de situations de travail plus ou moins épineuses.
- 18 Du point de vue méthodologique, les contributions mettent en avant la pluralité et la complexité des analyses des activités (plutôt que de l'activité) indispensables pour traiter cette diversité de demandes. Leurs fonctions et leurs orientations comportementales, cognitives, subjectives, collectives sont bien caractérisées dans l'introduction et la conclusion. Les analyses se distinguent aussi par leur objet, la largeur et les limites de leur champ d'exploration, de leurs techniques, leur niveau de finesse. Ces analyses des tâches, des activités et des « travaux » et de leur environnement établissent un pont entre une description des contraintes des situations de travail et de formation et une description des ressources humaines à développer par divers dispositifs ou techniques d'enseignement et de formation. Peut-être serait-il intéressant d'aller plus loin en cernant davantage leur champ de validité, un peu comme Rasmussen (1993) avait tenté de le faire pour l'analyse du travail cognitif dans des situations dynamiques⁶ (par exemple : analyse dans le domaine enseignement-apprentissage ; formation-métier ; formation-sphère professionnelle ; formation-sphères de vie).
- 19 Dans ces jeux d'analyses vus du point de vue ergonomique, l'apport de l'analyse du point de vue de la didactique professionnelle est essentiellement cognitif. Selon Christine Vidal-Gomel, « *elle permet de prendre en compte conjointement savoirs théoriques (scientifique et technique) et pragmatiques (construits par l'action en situation et la réflexion à ce propos)*. "La conceptualisation dans l'action" fournit une théorie qui permet de penser cette articulation » (p. 171). En restant à un niveau assez abstrait, la complémentarité des deux types d'analyse est traitée en particulier dans la contribution de V. Boccara et C. Delgoulet à propos de la conception d'un environnement virtuel pour l'apprentissage d'une tâche d'assemblage. Le point de vue didactique est illustré plus concrètement

dans l'article de V. Boccara, C. Vidal-Gomel et J. Rogalski, en mettant en évidence les organisateurs de la conduite automobile, extrapolés de l'analyse de la tâche, mais peu utilisés par les formateurs au niveau de leur activité. La pertinence opérationnelle de ce type d'approche est mise en débat dans l'article de C. Chatigny, S. Ouellet et N. Vezina à propos de la notion de « *fil du taillant* » dans l'apprentissage de l'affilage des couteaux.

- 20 À l'issue des descriptions méthodologiques des différentes contributions, on aurait aimé quelquefois en savoir un peu plus sur l'évaluation des résultats des recherches-interventions. On considère traditionnellement que les changements quantitatifs de la performance – nombre d'actions, de réussites, d'erreurs, d'omissions, la qualité du produit, le temps d'exécution – sont des critères « *d'apprentissage* ». D'un autre côté, le « *développement des compétences* » dans un domaine ou un métier particulier est marqué qualitativement par des changements de structuration des représentations et des modifications de l'organisation de l'action (Weill-Fassina, 2012)⁷. Mais un certain nombre de textes font l'hypothèse ou parlent « *de développement du sujet* », des formateurs ou des acteurs à l'issue de la situation d'intervention, ce qui reste beaucoup plus difficile à caractériser. Il en est ainsi pour « *le développement de la santé au travail* », définie comme « *un équilibre dynamique entre le bien-être physique, psychique, social et cognitif qui s'élabore avec l'environnement* » (p. 12). La santé semble restée à l'état d'objectif, d'hypothèse ou de préoccupation dans la plupart des textes, sauf dans trois cas où des détériorations de la santé physique ou psychique ont été les symptômes déclencheurs de la recherche-intervention et son amélioration un but explicite.
- 21 Pour terminer, souhaitons que cet ouvrage original très documenté, complété par une abondante bibliographie, et ce qui est plus rare et très appréciable, par un index des concepts et un index des auteurs cités qui en permettent une lecture transversale, favorise le développement des compétences de ses lecteurs, étudiants, enseignants, formateurs, ergonomes, didacticiens, professionnels auxquels il est adressé et ouvre la voie à de nouvelles recherches.

NOTES

1. Delgoulet, C. (2012). Apprendre pour et par le travail. Les conditions de la formation tout au long de la vie professionnelle. In A.F. Molinié, C. Gaudart, & V. Pueyo (Eds.), *La vie professionnelle, âge, expérience et santé à l'épreuve des conditions de travail ?* (pp. 45-74). Toulouse : Octarès.
2. Maggi, B. (2000). *De l'agir organisationnel. Un point de vue sur le travail, le bien-être, l'apprentissage*. Toulouse : Octarès.
3. Daniellou, F. (2004). L'ergonomie dans la conduite de projets de conception de systèmes de travail. In P. Falzon (Ed.), *Ergonomie* (pp. 359-373). Paris : PUF.
4. Lebahar J.C. (2007). *La conception en design industriel et en architecture*. Paris : Hermès Lavoisier
5. Saad, F., & Weill-Fassina, A. (1996). Évolution de la construction des savoir-faire de gestion de la conduite d'élèves conducteurs par des moniteurs d'auto-école au cours de leur carrière professionnelle. *Contrat INRETS - EPHE DRAST*.
6. Rasmussen, J. (1993). Analysis of tasks, activities and work in the field and in the Laboratories. *Le Travail Humain*, 56(2-3), 134-154.

7. Weill-Fassina, A. (2012). Le développement des compétences professionnelles au fil du temps à l'épreuve des conditions de travail. In A.F. Molinié, C. Gaudart, & V. Pueyo (Eds.), *La vie professionnelle, âge, expérience et santé à l'épreuve des conditions de travail* (pp. 115-144). Toulouse : Octarès.