Une entrée activité dans la conception d'environnements de formation pour sortir d'une vision fonctionnaliste de la formation, un essai de conclusion

Frédéric Saussez

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/activites/969>

DOI : 10.4000/activites.969

ISSN : 1765-2723

Éditeur

ARPACT - Association Recherches et Pratiques sur les ACTivités

Référence électronique

Frédéric Saussez, « Une entrée activité dans la conception d'environnements de formation pour sortir d'une vision fonctionnaliste de la formation, un essai de conclusion », *Activités* [En ligne], 11-2 | Octobre 2014, mis en ligne le 15 octobre 2014, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/activites/969> ; DOI : 10.4000/activites.969

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

Une entrée activité dans la conception d'environnements de formation pour sortir d'une vision fonctionnaliste de la formation, un essai de conclusion

Frédéric Saussez

Centre Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante, Université de Sherbrooke
2500 boulevard de l'Université, Sherbrooke, Qc, J1K 2R1, Canada
Frederic.saussez@usherbrooke.ca

Introduction

Dans le monde francophone, la rencontre entre les sciences du travail et les sciences de l'éducation a contribué depuis le début des années quatre-vingt-dix à renouveler le regard porté sur le travail enseignant et la formation à l'enseignement. Les premières ont mis à disposition des secondes un appareillage théorique et méthodologique pour procéder à l'analyse fine de l'activité laborieuse des enseignantes et enseignants et notamment des débutants et ainsi concevoir sur de nouvelles bases, une formation à l'enseignement ancrée sur les préoccupations professionnelles des personnes et sur les règles du métier en circulation dans les milieux de travail. Sous cet angle, l'ergonomie du travail enseignant contribue à revisiter à nouveaux frais les enjeux de la formation aux métiers de l'enseignement et à baliser une entrée activité dans la conception d'environnements de formation comme s'y attellent les différentes contributions de ce numéro thématique.

Dans cet essai, nous essayons de contribuer à ce projet en discutant de façon critique les six textes constituant ce numéro notamment, en référence aux notions de franchissement des frontières (*Boundary Crossing*) et de rapport au métier. En filigrane, cet essai introduit une réflexion sur les instruments langagiers tout à la fois omniprésents dans ces environnements et peu problématisés par les chercheurs/formateurs.

La valorisation d'une entrée activité pour aborder les problèmes d'éducation et de formation s'inscrit dans la perspective d'une transformation du regard porté sur ceux-ci. Le choix de privilégier une telle entrée pour étudier ces problèmes marque une rupture avec le fonctionnalisme (cognitif et sociologique) qui fait reposer l'explication de l'action humaine dans des structures cognitives ou sociales lui préexistant. Cette valorisation matérialise ainsi l'adhésion à un projet intellectuel de grande envergure visant à porter un regard alternatif sur l'humain, ses conduites et leurs rapports avec différents horizons sociaux, historiques, culturels politiques proches et distants. Dans la première partie de cet essai, nous resituons sommairement cette valorisation au regard d'une remise en cause des fonctionnalismes cognitif et sociologique et de la rhétorique de la professionnalisation qui structurent encore actuellement les champs de la recherche sur l'enseignement.

Les environnements de formation concrétisant une entrée en formation présentés dans ce numéro sont tous confrontés au défi de rapatrier le travail en formation, d'y opérer des découpages afin de transformer le travail en un objet et une ressource d'apprentissage et de développement. Ce défi soulève différentes questions concernant la didactisation du travail que nous ne discuterons pas ici car elles seront l'objet d'une prochaine livraison de la revue Recherche et Formation. Nous tenterons plutôt dans la seconde partie de cet essai de questionner les rapports que ces environnements contribuent à construire entre des univers de pensée et d'action distincts tels que le travail et la formation à l'aide de la notion de

franchissement des frontières (*Boundary Crossing*). Pour ne pas conclure, nous tenterons, toujours dans cette seconde partie de soulever quelques enjeux d'une entrée activité en convoquant la notion de rapport au métier.

1.- La question des rapports entre conduites individuelles et contextes d'action et la valorisation d'une approche de l'activité

L'approche de l'activité est en vogue dans les sciences de l'éducation et de la formation (Barbier & Durand, 2003). Au début des années 90, elle matérialise dans le monde anglo-américain, un projet alternatif au fonctionnalisme dominant au sein des sciences humaines et sociales. Cette approche revisite différentes formes d'interactionnisme avec pour visée d'expliquer et de comprendre les conduites des personnes, leurs rationalités, leurs modes de penser, d'agir et de ressentir, la production d'œuvres qu'elles soient éphémères ou durables, etc., au regard de leurs rapports avec les contraintes et les opportunités offertes par les milieux d'action. Ce projet se traduit également par un déplacement des espaces de recherche investis. Concrètement, il s'agit de prendre pour point de départ de l'analyse, les conduites individuelles et collectives telles qu'elles se déploient dans les milieux de vie. Le quotidien est donc réinvesti comme laboratoire pour observer les phénomènes à proprement parler humains. Cette approche amorce de cette façon, une rupture avec les fonctionnalismes cognitif (voir la critique de Rastier, 1996) et sociologique (voir la critique de Suchman, 1987) qui font reposer l'explication de l'action humaine dans des structures cognitives ou sociales lui préexistant. Cette doctrine reste encore fermement enracinée dans différents champs disciplinaires (philosophie, psychologie, linguistique, intelligence artificielle, anthropologie, éducation, etc.). Elle a structuré et structure encore la vision dominante de la professionnalisation des métiers de l'éducation et de leur formation (Saussez, 2013).

1.1.- Une entrée, différents regards

Toutefois, l'approche de l'activité ne constitue pas une approche théorique unifiée. Il s'agit plutôt d'une nébuleuse regroupant une multitude d'approches, certes fédérées par leur contestation de l'ordre du discours du fonctionnalisme cognitif et sociologique, mais se différenciant, parfois de façon significative, moins en référence à leur champ disciplinaire d'origine qu'en référence aux traditions de pensée dont elles se nourrissent. L'expression *une entrée activité* ne doit donc pas faire oublier que nous sommes en présence de différentes manières d'entrer dans l'analyse de l'activité afin de 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.

Dans cette perspective, il y a bien différentes façons d'entrer dans l'analyse de l'activité. Chacune de celles-ci propose de nouveaux appareillages théoriques (par exemple dans le champ de l'analyse ergonomique du travail enseignant : cours d'action, cours d'expérience, et cours de vie, genre et stylisation, concepts pragmatiques, renormalisation et disposition à agir, etc.) et méthodologiques (auto confrontation simple et/ou croisée, verbalisation interruptive, simulation, etc.) pour s'orienter dans le tissu vivant de ces rapports et tentent de définir de nouvelles unités d'analyse (couplage sujet-situation, activité dirigée, situation, etc.). Le choix de celles-ci ne constitue-t-il pas un analyseur du point de vue explicatif en jeu dans les différentes approches étant donné qu'une unité d'analyse constitue le point d'articulation entre la théorie et la méthode d'une part, et un principe explicatif à l'œuvre plus ou moins explicitement dans ce choix d'autre part. Les différentes entrées dans l'analyse de l'activité véhiculeraient ainsi à travers la conceptualisation des organisateurs de celle-ci, un principe explicatif relevant de la métathéorie (l'énaction, le matérialisme dialectique,

l'adaptation par le jeu de l'assimilation et de l'accommodation, etc.).

Ainsi, si l'expression une entrée activité indique bien une valorisation de la primauté analytique à accorder à l'activité matérielle concrète ainsi que la recherche d'une unité d'analyse appropriée pour rendre intelligible les conduites humaines, elle ne doit pas masquer les différences. Cette remarque est d'autant plus pertinente que la majorité des contributions constituant ce numéro thématique s'inscrivent dans la perspective théorique du cours d'action (Flandin et Ria, Leblanc, Viau-Guay, Horcick) ou une perspective proche (Lussi et Muller). Cette impression d'unité pourrait encore être renforcée par le fait que la moitié des contributions inscrivent la plateforme Néopass@ction en toile de fond de leur environnement de formation.

En ce qui nous concerne, nous considérons l'analyse de l'activité de façon générale comme une stratégie pour saisir et travailler les rapports d'inter déterminations entre les conduites de la personne et les différents horizons sociaux, historiques, culturels, politiques, institutionnels proches et éloignés façonnant et façonnés par celles-ci notamment par le truchement des instruments mobilisés. Néanmoins, selon le regard théorique adopté et à travers lui, la prédominance d'un principe explicatif général, cette analyse opère parfois au détriment d'une analyse du déroulement de l'activité matérielle concrète, du fonctionnement et du développement de la subjectivité ou encore de l'épaisseur sociale et historique de l'activité.

Dans l'approche proposée, s'agit-il d'étudier l'activité comme une action située (Suchman, 1987), un cours d'action (Theureau, 2004), une trajectoire de participation au sein d'une communauté de pratique (Lave & Wenger, 1991 ; Wenger, 1998), un système social d'activité (Engestroëm, 1987), une activité cognitive en contexte (Lave, 1988), une propagation d'états représentationnels dans un système cognitif fonctionnel (Hutchins, 1995), une participation guidée (Rogoff, 1990), une activité dirigée (Clot, 1999), etc. ?

Différents auteurs (Béguin & Clot, 2004 ; Falzon, 2004 ; Hoc & Darses, 2004) ont déjà discuté la façon dont certaines de ces approches ont contribué à infléchir le questionnement spécifique de l'ergonomie de langue française sur le couplage tâche-sujet et à structurer le développement du *champ* (Bourdieu, 2001). Bien que des approches spécifiques de l'activité humaine inspirées notamment, mais pas uniquement de la psychologie soviétique (à l'époque) et principalement de Léontiev avaient déjà contribué à réorganiser les questionnements initiaux de l'ergonomie (Béguin & Clot, 2004 ; Hoc et Darses, 2004), ces nouvelles approches sont venues « infléchir les cadres paradigmatiques (Falzon, 2004 ; Hoc & Darses, 2004) » de la discipline. Celle-ci est alors engagée depuis la fin des années 80 dans un processus de structuration – que nous qualifions de disciplinarisation secondaire (Hofstetter & Schneuwly, 2002) – en tant que champ autonome et légitime de savoir (Hoc & Darses, 2004) autant en référence aux différentes sciences contributives à l'analyse du travail qu'en référence au champ professionnel de l'intervention ergonomique. Nous ne discuterons pas ici par conséquent, la façon, dont le développement de ces approches de l'activité dans le champ des SHS, a également contribué à la légitimation de la position de l'ergonomie au sein des sciences du travail.

1.2.- Une entrée activité en formation pour sortir d'une vision fonctionnaliste de la formation

La réflexion sur les formes de l'analyse de l'activité s'est structurée dans le champ de la recherche francophone sur l'enseignement et la formation à l'enseignement au début des années 90 (pour une première synthèse, voir Durand, 1996). Le développement de l'approche de l'activité dans ce champ a donc principalement opéré par le truchement des travaux conduits dans une perspective d'analyse ergonomique du travail enseignant. Si des efforts de clarification des soubassements métathéoriques, théoriques et méthodologiques des trois principales approches de l'activité (cours d'action, clinique de l'activité et

didactique professionnelle) en jeu dans le champ de la formation à l'enseignement ont déjà été entrepris (Durand, 2009), il nous semblerait important de continuer à déplier la notion d'activité, de discuter les différents courants de pensée qui l'ont « réfléchi », de retracer leurs filiations philosophiques comme y invitait dans cette revue, le philosophe Yves Schwartz (2007) afin d'éclairer les chercheurs/formateurs en éducation et formation qui souhaiteraient importer des concepts fabriqués dans ces champs pour tenter de développer de nouveaux modes d'étude des processus d'apprentissage et de développement et de nouvelles formes d'intervention sur ceux-ci. Dans la même optique, il importerait sans doute d'inscrire ces travaux dans l'histoire des rapports spécifiques que l'ergonomie de langue française entretient depuis ses débuts avec la formation (Leplat, 2002 ; Teiger & Lacomblez, 2013) et des évolutions des figures de la formation qui la traverse (Lacomblez, 2001) : quelles leçons tirer de cette histoire pour la conception d'environnements de formation ? Dans le même ordre d'idée, alors que cet essai part de la prémisse que la rencontre entre l'ergonomie et les sciences de l'éducation et de la formation a contribué à renouveler les questionnements relatifs à la formation aux métiers de l'enseignement, il nous semble pertinent de regarder de l'autre côté du miroir : dans quelle mesure les avancées conceptuelles produites par l'ergonomie dans le champ de la formation exercent-elles un effet en retour sur l'ergonomie ? Cette dernière est-elle conduite à recadrer ses rapports avec la formation ? Dans quelle mesure le développement d'une technologie de la formation orientée activité contribue-t-il à renouveler la réflexion ergonomique sur la formation ? Quels sont les nouveaux enjeux liés à la formation pour le développement de l'ergonomie ?

Dans le champ de la recherche sur l'enseignement, les recherches ergonomiques ont contribué tout d'abord à un renouvellement du regard sur l'enseignement. En cherchant à expliquer et à comprendre le travail tel qu'il se fait et s'éprouve, à comprendre comment les enseignants s'y prennent pour se saisir des prescriptions, les infléchir et leur donner sens et forme, ces travaux nous ont fait redécouvrir le métier et sa professionnalité, ses épreuves, ses dilemmes, son inventivité.

Ces travaux ont ensuite contribué au développement d'une technologie de la formation. Les chercheurs étant aussi des formateurs d'enseignants, leurs travaux se sont rapidement structurés autour de questions concernant la conception de dispositifs de formation initiale et continue des enseignantes (Durand, 2009 ; Durand, Ria & Veruynes, 2010 ; Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres & Durand, 2008 ; Yvon & Durand, 2012). Dans une logique de conception continuée dans l'usage (voir la contribution de Flandin et Ria), ils se prolongent actuellement dans des recherches relatives à l'activité de formation et à l'usage de l'analyse de l'activité en formation. Les contributions de ce numéro thématique s'inscrivent toutes (à l'exception de celle de Horcick) à des degrés divers dans cette dernière perspective. Ils donnent un aperçu du développement prometteur de nouvelles conceptualisations en ce qui a trait aux processus d'apprentissage et de développement du pouvoir d'agir des enseignants débutants en formation à partir de l'analyse de l'activité matérielle concrète, la leur et/ou celle d'autrui.

Le défi de cette entrée est double. Il s'agit de rendre visible la façon dont des enseignants débutants parviennent à mettre en œuvre des stratégies opératoires pour instruire les élèves, les socialiser, les mettre au travail tout en ne s'épuisant pas au travail : Que font-ils ? Comment le font-ils ? Qu'est-ce qui motive ce qu'ils font ? Comment l'éprouvent-ils ? Il s'agit aussi de transformer ces analyses du travail en objets de formation, de didactiser le travail : quels sont les repères didactiques nécessaires pour baliser le recours à l'analyse de l'activité enseignante dans le contexte d'une formation à l'enseignement initiale ou en cours d'emploi, à distance ou en présentiel dans le but de provoquer des apprentissages voire même du développement ?

Dans les contributions à ce numéro thématique, une entrée activité pour la conception d'environnements de formation repose sur deux principes : (1) l'activité est comprise dans

ses rapports avec l'effectuation d'une tâche ; cette entrée marque bien son ancrage dans la tradition de l'analyse ergonomique, même si parfois, l'analyse de la tâche est peu présente et (2) l'analyse de l'activité implique tout à la fois une observation à un grain d'analyse assez fin des modes opératoires et une compréhension des significations qui leur sont attachées par l'acteur. Minimalement donc, les traces d'activité convoquées dans ces environnements articulent des moyens de reconstituer les modes opératoires déployés par un enseignant au travail et des moyens d'accéder à l'univers de sens attaché à ceux-ci.

Les différentes contributions soulignent toutes à des degrés divers que cette entrée marque une rupture avec les modèles dominants de formation à l'enseignement, notamment par ce que ceux-ci appréhendent et didactisent le travail enseignant à travers les tâches (ce que les enseignantes et enseignants doivent exécuter) sans se soucier de l'activité conduisant de cette façon, à une vision idéalisée de l'enseignement. Nous ne reprendrons pas les différents arguments avancés. Nous souhaiterions plutôt discuter l'ambiguïté de la mise en relation d'une entrée activité avec une logique de professionnalisation telle qu'elle est proposée dans différentes contributions (Leblanc, Flandin et Ria, Lussi et Muller, Viau-Guay). En effet, nous avons défendu l'idée (Saussez & Yvon, à paraître) que les différentes approches de l'activité enseignante issues de l'ergonomie de langue française contribuent à redécouvrir le métier d'enseignant et la professionnalité enseignante et qu'elles s'inscrivent plutôt en porte à faux d'une vision fonctionnaliste de l'enseignement et de la formation véhiculée par l'idéologie de la professionnalisation¹.

Rappelons tout d'abord que la professionnalisation du métier d'enseignant et de la formation à l'enseignement est conçue initialement aux USA dans une vision fonctionnaliste de la profession. Celle-ci est très proche du sens commun (Champy, 2009) et par conséquent particulièrement résistante aux tentatives d'infléchissement de son sens en référence aux approches critiques. Dans une perspective fonctionnaliste, la rhétorique de la professionnalisation met particulièrement l'accent sur le développement d'une base de connaissances en mesure de fonder les actes professionnels. Comme le soulignent Bourdoncle et Lessard (2003, p. 132-133) en ce qui a trait à la professionnalisation de l'enseignement, « les bases de connaissances en enseignement participent d'un mouvement de professionnalisation du métier, car un métier sans savoirs spécifiques à son exercice, un métier où la connaissance de la matière, le talent, le bon sens, le ressenti et l'expérience seraient suffisants, n'auraient pas sa place à l'université parmi les formations professionnelles supérieures qui forment à l'exercice d'une profession s'appuyant sur des savoirs et savoirs faire rationnels et explicites et pas seulement sur la maîtrise d'une discipline ».

Sous l'effet de la professionnalisation, on observe alors la substitution d'une formation professionnelle spécialisée, tournée vers la réalisation du geste et l'apprentissage des techniques par une formation professionnelle universitaire tournée vers l'intelligibilité de l'action du professionnel et la constitution d'une base de connaissance en mesure de fonder la profession (Bourdoncle & Lessard, 2003). On retrouve ici le présupposé fonctionnaliste du primat de la connaissance sur l'action. La formation est conçue comme un préalable nécessaire à l'exécution d'une tâche. Les tâches diverses de l'enseignant et les façons de s'y prendre pour les exécuter sont définies en référence à l'activité des enseignants experts. Elles occupent une place centrale et sont l'objet d'un discours savant leur conférant une forme de légitimité (Saussez & Yvon, à paraître). L'enseignement est alors conçu comme l'application de différents savoirs relatifs à la tâche et à son exécution. Par exemple, au Québec, la formation à l'enseignement est structurée autour de 12 compétences professionnelles. Un référentiel de compétences spécifie pour chacune de celles-ci des façons de se comporter propres à l'enseignant professionnel, par exemple l'enseignant doit se comporter de façon à

¹ Cette réflexion critique sur la professionnalisation reprend dans une large mesure une argumentation développée dans un texte à paraître (voir Saussez & Yvon, à paraître).

« encadrer les apprentissages des élèves par des questions et des rétroactions fréquentes propres à favoriser la consolidation, l'intégration et la généralisation des apprentissages (MELS, 2001) ».

Au Québec, les modalités d'exécution du travail enseignant sont prescrites à partir de recherches qui ont cherché à établir le profil de l'enseignant efficace. Soulignons néanmoins que cette figure de l'enseignant professionnel est proposée sans référence aucune au processus de construction au fil de la trajectoire dans le métier de ce répertoire de conduites. Il se pose immanquablement par conséquent, des questions concernant l'apprentissage de telles conduites et le développement du pouvoir d'agir des enseignantes et enseignants au fil de leur trajectoire en formation et dans la carrière. La recherche sur la formation à l'enseignement peine d'ailleurs à prendre la pleine mesure du décalage vécu par les enseignantes et les enseignants débutants entre une image irréaliste du métier véhiculée en formation et leurs préoccupations concrètes en lien avec les épreuves vécues au quotidien en salle de classe.

Rappelons ensuite que la rhétorique de professionnalisation du métier enseignant et de la formation à l'enseignement s'est développée dans le contexte particulier du développement du néolibéralisme aux USA (Labaree, 1992). Très subtilement, le mouvement de la professionnalisation s'est assujéti au projet d'une transformation du métier d'enseignant afin de servir l'excellence et contribuer de cette façon, à la compétitivité de l'économie (Labaree, 1992). Cet auteur a démontré que ce mouvement a servi principalement les intérêts et le statut des formateurs universitaires d'enseignants notamment en légitimant leur activité de recherche. Ce mouvement fut moins au service d'un développement du métier d'enseignant qu'au service de la professionnalisation de la recherche sur l'enseignement et de la conquête d'un statut par les personnes qui y étaient engagées. Labaree (1992) a également formulé l'hypothèse que ce mouvement faisait courir le risque d'une rationalisation du travail enseignant et d'une standardisation des pratiques.

Dans une perspective critique, la professionnalisation du métier d'enseignant et de la formation à l'enseignement constituait donc une tentative d'aligner le métier sur des normes *exogènes* déterminées par la recherche (Saussez & Yvon, à paraître). L'enjeu de la formation était alors de constituer un socle de connaissances homologuées et un répertoire de pratiques exemplaires sur lesquels l'enseignant pourra fonder son action. La formation à l'enseignement a donc dans une telle perspective, une visée normalisatrice qui, compte tenu des présupposés de l'idéologie de la professionnalisation, s'harmonise très bien avec les nouvelles exigences de l'état évaluateur, mais prend très peu en considération les préoccupations des enseignants et les normes *indigènes* construites dans l'exercice du travail enseignant au quotidien. Autrement dit, le métier, ses dilemmes, ses traditions sont situés dans le meilleur des cas, à la marge du champ de la formation et au pire, sont réduits à la clandestinité.

Certes, il ne s'agit pas ici de dénigrer les savoirs scientifiques en mesure d'éclairer le travail enseignant, mais de questionner le rôle qui leur est attribué dans une vision fonctionnaliste de la profession et de la formation. Nous pensons que l'analyse ergonomique de l'activité enseignante est en mesure de contribuer à déconstruire la rhétorique de la professionnalisation du métier d'enseignant et de la formation à l'enseignement. En effet, les sciences du travail ont fait émerger une autre conception du travail enseignant. Elles montrent de façon évidente que, s'il est possible et même nécessaire de former à une tâche, cette formation ne suffit pas car l'activité laborieuse excède toujours la tâche qui l'organise. Il existe toujours un écart entre la tâche, la prescription et le déploiement de l'activité laborieuse. Cet écart est un espace où se joue pour une part, l'intelligence au travail et l'intelligence du travail. Sous cet angle, l'analyse ergonomique de l'activité enseignante invite à une suspension du jugement concernant la façon dont la personne s'y prend pour faire ce qu'on lui demande de faire (Yvon & Saussez, 2010). Il ne s'agit pas de stigmatiser l'écart par rapport au prescrit mais bien de comprendre en quoi les modes opératoires et les outils mobilisés par la personne lui permettent de faire son travail malgré tout (Saujat, 2010). Ainsi, l'analyse ergonomique de l'activité enseignante a pour objet le métier tel qu'il

s'exécute et non tel qu'il devrait être au nom d'une rationalité qui lui est étrangère. Elle donne à voir le travail réel et invite à ne pas concevoir celui-ci uniquement comme le lieu d'application de savoirs relatifs à la tâche.

Nous pensons que même s'il est possible d'invoquer la pluralité de sens attachée à la notion de professionnalisation (Hofstetter, Schneuwly et Lussi, 2009), l'analyse ergonomique de l'activité enseignante, par ce qu'elle fait émerger une autre vision du travail enseignant, contribue à déconstruire la rhétorique fonctionnaliste de la professionnalisation de la formation et du métier d'enseignant. Il nous semble par conséquent, hasardeux de chercher une forme de légitimité sociale et politique en invoquant les effets bénéfiques de l'analyse de l'activité en termes de professionnalisation. L'entrée activité en formation, toute comme l'entrée activité dans l'étude de l'humain constitue une tentative de sortir du fonctionnaliste. L'assujettir au projet de professionnalisation du métier lui fait courir le risque d'être considérée comme un supplément d'âme aux modèles traditionnels de formation.

2.- Deux clés de lecture des contributions

Les environnements de formation discutés dans ce numéro décrivent des modalités concrètes de mise en activité d'analyse de l'activité (la sienne et/ou celle d'autrui) des personnes en formation et tentent de rendre compte de celle-ci et de ses effets. Les contributions donnent à voir les artefacts et leurs règles d'usage ainsi que les efforts déployés par les chercheurs/formateurs dans ces environnements pour infléchir le décours de l'activité des formés vers des objets et des formes de questionnements pensés comme des vecteurs d'apprentissages particuliers et de développement de nouvelles capacités à agir. Ces environnements exigent des formés, à des degrés divers, un travail de mise en relation entre différentes activités, à la fois vécues par des personnes différentes (par exemple dans une allo confrontation, la personne est mise en activité au regard de l'activité d'autrui) et vécues par une même personne dans des espaces et des temps distincts selon différentes modalités dont minimalement, la mise en rapport entre sa propre expérience vécue d'une activité laborieuse et l'expérience vécue au cours de l'activité de formation. Ces environnements ainsi que la compréhension de leurs effets impliquent donc, sous une forme ou une autre, de problématiser la façon dont les passages entre des formes d'activité distinctes (l'environnement de travail² et l'environnement de formation) peuvent être productifs en termes d'apprentissage et de développement.

2.1.- Une lecture en référence à la notion de traversée de frontière (*boundary crossing*)

Engeström, Engeström et Karkkainen (1995) ont analysé de tels phénomènes dans le champ de la psychologie des organisations en termes de polycontextualité (*polycontextuality*) et de franchissement de frontières (*boundary crossing*). À l'aide de ces deux catégories analytiques, ces auteurs tentent de problématiser l'expérience de discontinuité vécue par les personnes dont l'activité principale est fragmentée au travers de différents contextes et de la réalisation de différentes tâches. Dans la majorité des cas ici discutés, les formés sont engagés dans au moins deux systèmes d'activité socialement réglés et normés : l'exercice du travail (en stage ou en responsabilité) et la formation par l'analyse de l'activité. La personne est contrainte de se mouvoir dans ces deux contextes et de franchir les frontières de ces deux micro univers. Ce franchissement confronte la personne aux contraintes liées aux outils matériels et intellectuels, aux règles et aux modalités d'interaction parfois complémentaires et pourtant aussi contradictoires en circulation dans ces systèmes d'activité (Engeström et

² Flandin et Ria font voyager certaines des personnes en formation entre l'espace temps de l'activité de navigation sur la plateforme néopass et l'espace temps de l'activité scolaire. Mais dans ce cas, il y a bien encore, du point de vue de la personne en formation franchissement de frontières entre au moins deux micro univers.

al., 1995). Enfin, pour Engeström et al. (1995), le franchissement de frontières est à conceptualiser en termes de fonctionnement psychologique particulier. Ce processus psychologique est encore peu documenté (Akkerman & Bakker, 2011).

Engeström et al. (1995) insistent également sur l'idée d'explorer le rôle que pourrait jouer certains artefacts dans la dynamique de mise en rapport entre ces différents micro univers sociaux d'action, de pensée et d'expérience. Ces objets qu'ils qualifient de frontaliers offriraient l'opportunité de représenter les points de vue en jeu dans ces différents mondes et de les mettre en dialogue. Ils permettraient de faire tenir ensemble ces points de vue et de construire une forme d'unité dans l'activité de la personne au gré du franchissement des frontières. Dans une revue de la littérature consacrée à cette question, Akkerman et Bakker (2011) prolongent le questionnement concernant ce travail psychologique particulier motivé par le franchissement de frontières. Celui-ci aurait pour fonction de créer des liens à différents niveaux afin de construire une forme de continuité entre des micro mondes ayant, par exemple le même objet mais le traitant de façons différentes. Il s'agit pour la personne de se construire de cette façon, un milieu d'action non fragmenté (Akkerman & Bakker, 2011). Dans les cas discutés dans ce numéro, on peut ainsi considérer que l'exercice du métier et l'activité d'analyse de l'activité vécue en formation constituent deux micromondes différents. La notion de frontière marque bien alors une différence, une discontinuité dans l'action, mais en même temps, elle suggère une continuité au sens où les contextes sont potentiellement pertinents l'un pour l'autre sous un angle particulier (Akkerman & Bakker, 2011). L'activité enseignante pourrait y être investie de significations différentes. Sous la lunette du franchissement de frontières, l'étude des environnements de formation s'intéressera à la façon dont les personnes construisent de la continuité entre les différentes sphères d'activités sociales dont elles sont les héritières ainsi qu'aux outils matériels et symboliques leur permettant de construire celle-ci.

Il me semble que les différentes contributions tout à la fois illustrent, éclairent et approfondissent au plan conceptuel la question du franchissement de frontières. La convocation du concept de cours de vie relatif à une pratique (Leblanc) semble s'inscrire dans une telle perspective. Il s'agit pour Leblanc, de rendre compte, du point de vue du sujet, de la construction d'une continuité de but autour d'activités ayant un même objet se déroulant néanmoins sur des emplans temporels discontinus et larges ainsi que dans des espaces distincts. De manière plus spécifique, la mobilisation des notions/concepts d'expérience fictionnelle et d'expérience mimétique (Leblanc, Flandin et Ria, Lussi et Muller, Horcick, Giger et Elorza) permet de spécifier la dynamique psychologique en jeu dans la construction d'une continuité entre des micro univers distincts et de considérer certains des artefacts comme des objets frontaliers.

Tentons une reconstruction, le déclenchement d'une expérience fictionnelle par le truchement d'une « amorce observationnelle (Flandin et Ria) » désigne l'engagement de la personne dans un travail de mise en rapport entre une expérience vécue d'activité laborieuse et l'expérience de l'activité d'analyse de l'activité. Cette mise en rapport opère par le truchement du visionnement d'un autrui au travail. De manière plus spécifique, ce visionnement contribue à l'émergence d'une expérience mimétique. Il s'agit de l'expérience (au sens *d'experiencing*) d'une expérience vécue qui présente des rapports de similarité avec l'expérience visionnée, mais qui y introduit pourtant un soupçon *d'étrangéité*. Il s'agit, si nous comprenons bien, d'un redoublement dans l'ici et maintenant de la formation, d'une expérience vécue par le truchement du visionnement et l'analyse de l'expérience d'autrui à travers le dialogue avec un formateur/chercheur. Ces environnements exploitent somme toute une propriété dialogique des séquences vidéos en tant que langage.

L'expérience mimétique, sous certaines conditions (voir Flandin et Ria ou Giger et Elorza), ouvre de nouveaux possibles (par procuration) et/ou suscite de nouveaux questionnements (Leblanc). Sous cet angle, elle contribue à l'apprentissage (Leblanc). Elle contribue également à réorganiser les dispositions à agir, à anticiper de nouveaux modes d'action et ouvrirait donc une porte à un développement potentiel, autant au sens de transformation du répertoire d'action (Leblanc, Flandin et Ria) qu'au sens d'une libération de l'activité (Lussi

et Muller). Enfin, l'expérience mimétique offrirait à la personne de nouvelles façons de signifier son expérience, de la réfléchir et de la mettre en lien avec d'autres expériences propres passées et à venir, ainsi qu'avec les expériences d'autres personnes, membres légitimes d'une même communauté de pratique (Lave & Wenger, 1991). Dans cette perspective, nous formulons l'hypothèse d'analyse que l'expérience mimétique participe à un processus de dépersonnalisation des préoccupations au sens large (des attentes, des difficultés, des dispositions à agir, etc.), car elle est en mesure de faire apparaître celles-ci aux yeux de la personne comme s'inscrivant dans un réseau de préoccupations partagées au sein de cette communauté. La personne se reconnaîtrait pour une part, dans un geste, un but, un sens tout en les retravaillant au plan des perspectives d'action, en le repersonnalisant. Ce processus de dépersonnalisation/repersonnalisation fonctionnerait peut-être comme un processus de généralisation en permettant l'inscription d'une expérience singulière dans un réseau d'expériences marquant l'appartenance au métier (Saussez, à paraître).

Nous pourrions formuler ici une remarque toute vygotskienne concernant le rapport entre le processus de transmission acquisition de nouvelles formes culturelles de faire, observer, éprouver, penser, apprécier le travail mis en formes dans les séquences vidéos, les médiations formatives qui le soutient et les processus de prise de conscience observés par les différents chercheurs/formateurs (Lussi et Muller, Leblanc, Giger et Elorza) dans les termes d'une généralisation de l'expérience. Les apprentissages provoqués participeraient à la construction d'un nouveau rapport à l'expérience : « en généralisant un processus propre de mon activité, j'acquies la possibilité d'un autre rapport à lui (Vygotski, 1997, p. 317) ». Il reste néanmoins à problématiser la question des formes langagières, des concepts fonctionnels (voir infra) forgés dans ces environnements pour tenter de donner une forme théorique et un observatoire à ces processus de dépersonnalisation/repersonnalisation en jeu dans le franchissement des frontières.

Dans notre reconstruction, nous concevons alors les différents films (couplage archétype (Theureau, 2000), vécu, commentaires divers) comme des artéfacts organisés en un dispositif (Flandin et Ria). Ils objectifient des modes opératoires, des manières de dire, d'interpréter, d'éprouver et d'apprécier le travail. Ils mettent en forme des contenus qui font signes pour faire sens. Ils permettent d'établir « un horizon d'interprétation (Hutchins, cité par Little, 2003, p. 917) » de l'activité, c'est-à-dire qu'ils offrent la possibilité à un autrui d'accéder à l'observation du travail, à ses organisateurs, ses outils, les conséquences des conduites pour soi et pour le travail, aux émotions vécues, etc.

La référence à Little (2003) mérite d'être soulignée. Nous formulons l'hypothèse que les dialogues professionnels que cette auteure analyse constituent un observatoire d'expériences fictionnelles et mimétiques suscitées par des micro récits que les enseignants élaborent, échangent et discutent dans le cadre d'enquêtes collectives au cours desquelles un horizon d'interprétation est construit permettant ainsi de rendre l'activité disponible et discutable. Ce n'est pas parce que le film est « un objet temporel qui possède la particularité d'avoir une structure d'écoulement semblable à celle de notre conscience (Stiegler, 2010, cité par Leblanc) » qu'il faudrait négliger le récit comme mode essentiel de l'élaboration de l'expérience (Bruner, 1986 ; Ochs & Capps, 2001) et de la transmission de l'expérience professionnelle (Wenger, 1998). Il nous semble que l'analyse des contraintes et opportunités introduites par différents types d'artéfact en mesure d'initier la genèse d'une expérience fictionnelle dans les environnements de formation orientés activité est une piste de recherche à creuser.

Il s'agit aussi de mieux cerner leurs caractéristiques en tant qu'objets frontaliers. Ceux-là mêmes qui ont pour fonction de soutenir la dynamique de mise en rapport des différents univers de pensée et d'action en accompagnant la personne dans le franchissement des frontières. Engeström et Sanino (2012) proposent de problématiser le rôle des concepts élaborés dans les activités où ces micro univers sont mis en rapport dans ces termes. Ces concepts, qu'ils qualifient de fonctionnels sont des instruments de recadrage et de

recontextualisation de l'expérience vécue ouvrant de nouveaux possibles pour l'activité individuelle et collective. Ces concepts seraient gorgés d'une pluralité de significations. Rétifs à toute forme d'univocité, ils constitueraient, à travers les conflits d'interprétation, un moyen de traiter avec le caractère ouvert de l'activité. Ainsi, les figures de significations convoquées en cours d'activité d'analyse et les langages les matérialisant sont peut-être une piste à suivre pour mieux cerner la construction d'une forme de continuité dans l'expérience de franchissement des frontières. L'analyse de Giger et Elorza fournit quelques indices à ce propos, autant au plan des irrptions de formes de langage intérieur dans le travail de typification secondaire qu'au plan de la genèse des figures de significations sur lesquelles Kristina et la chercheure/formatrice marquent leur accord. Il s'agirait de suivre le destin de ces dernières et d'observer la mesure dans laquelle celles-ci migrent dans le langage intérieur de l'enseignante, lui offrent la possibilité d'opérer de nouveaux découpages dans le flux de l'activité et participent à cette forme de vigilance, de disponibilité au doute et d'anticipation propre à l'activité de l'éducateur (Dewey, 1933). Ces figures pourraient aussi être pistées dans d'autres espaces-temps où l'enseignante s'engage dans des activités de construction de sens autour de son activité. Il y a peut-être là un terrain de recherche en friche concernant la contribution de l'analyse de l'activité à la mise en visibilité et à la reconfiguration d'une langue de métier ainsi que les effets en retour possibles de celle-ci : dans quelle mesure le développement de cette langue contribuerait-il à façonner en retour, le métier lui-même ?

2.2.- Pour ne pas conclure : une lecture en référence à la notion de rapport au métier

De telles questions exigent de problématiser le rôle du langage et de la parole en analyse de l'activité (Giger et Elorza). Pour terminer, nous souhaitons simplement soulever un questionnement relatif aux instruments sémiotiques introduits par le chercheur/formateur, dans les situations d'interaction autour du visionnement de vidéos ainsi que ceux spontanément convoqués par les personnes pour mettre en mots un sens possible de l'expérience. Dans les différents textes, à l'exception de celui-ci de Giger et Elorza, cette préoccupation pour les instruments de production de sens est relativement peu présente. Le langage, les interactions langagières voire même de façon plus générale les dimensions sociales, culturelles, historiques et politiques des environnements de formation semblent aller de soi. Il s'agit peut-être d'une des limites d'approches qui accorde le primat à l'intrinsèque. Ce dernier opère peut-être au détriment d'une préoccupation pour les instruments et la dynamique sociale façonnant l'environnement de formation. Sous cet angle d'ailleurs, il est pertinent de souligner que le statut des personnes (EEF³, chercheur/formateur), les tâches, l'inscription de l'observatoire dans des formes institutionnalisées de formation, etc. ne sont pas problématisés par les différents auteurs.

Le dernier élément que nous souhaitons mettre de l'avant dans cette discussion nous permettra peut-être de continuer à problématiser cette question du langage, des instruments et de l'inscription sociohistorique des environnements de formation. En effet, la question de la construction du rapport au métier est indissociable de la question du langage et d'une langue de métier.

La notion de rapport au métier n'est pas centrale dans les contributions constituant ce numéro thématique. Seul Flandin et Ria font référence au rapport au travail. Ils introduisent ce dernier comme trame de leur contribution. Pour ces auteurs, l'usage des artefacts organisés au sein du dispositif matérialisé par la plateforme néopass contribuerait à transformer le rapport au travail des enseignants débutants engagés dans une activité mobilisant ceux-ci. Ces auteurs s'efforcent de préciser les conditions à réunir pour que cet effet se produise notamment, au regard d'une médiation qu'ils qualifient d'humaine. Cette

³ Enseignants en formation.

qualification nous conduit évidemment à questionner la part langagière de cette médiation et de façon plus générale, la fonction du langage dans la reprise de l'expérience laborieuse et dans la construction de la capacité de la personne à se rapporter volontairement à ses façons de faire, de penser et de ressentir le travail dans de tels environnements de formation. Ce que nous désignons ici plutôt par la notion de rapport au métier que celle de rapport au travail.

Nous avons déjà formulé (Saussez, 2012) l'hypothèse d'analyse selon laquelle apprendre un métier, ce ne serait pas uniquement acquérir l'expérience des autres qui ont précédé, maîtriser des gestes et des techniques à l'efficacité éprouvée issues de la tradition, ce serait aussi acquérir les moyens de se saisir de l'expérience (la sienne et celle des autres), de la reprendre, la manipuler, la discuter, d'envisager de nouveaux coups, de la contrôler et d'une certaine façon, de se libérer progressivement de l'expérience (la sienne et celle des autres). Autrement dit, en paraphrasant Schneuwly (2008) lorsqu'il se livre à l'analyse de la fonction psychologique de l'écrit sous l'angle du rapport à l'écrit, apprendre le métier d'enseignant, ce serait aussi apprendre à en parler, à le penser, à l'apprécier et à le discuter. Indubitablement, l'ensemble des environnements discutés dans ce numéro participe au développement de telles capacités.

Toutefois, de nombreuses questions émergent : cette capacité fait-elle partie intégrante du métier ? La parole sur les gestes constitue-t-elle une aide à l'apprentissage du métier et au développement des façons de faire, de penser et de ressentir celui-ci ou à tout le moins de tisser de nouveaux liens entre celles-ci et/ou de construire de nouveaux moyens de signifier de façon appropriée le métier ?

Il nous semble que la notion de rapport au métier constitue une piste heuristiquement 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. Elle invite à considérer dans une perspective vygotkienne, que l'analyse du travail en formation a pour fonction de sortir la personne de son expérience laborieuse, de la placer « une tête au-dessus de son comportement normal quotidien » (Vygotsky, 1980, cité par Schneuwly, 2008), de faire de cette expérience l'objet d'un travail de la pensée verbale et réflexive et de concourir à l'établissement d'un *rapport* volontaire à ses propres gestes et/ou préoccupations. Dans cette perspective, sous certaines conditions que les différentes contributions ont permis d'esquisser, l'analyse de l'activité ouvrirait les portes à la transformation des capacités de la personne à contrôler ses manières de faire, de penser, de ressentir et de dire le métier. Dans cette perspective, les approches de l'activité enseignante contribuent à l'intellectualisation de l'expérience laborieuse et à la reconfiguration du rapport au métier. Par conséquent, elles n'ont pas à s'assujettir à un discours de légitimation imposé par la rhétorique de la professionnalisation. Leur potentiel émancipatoire pour le métier est sans doute à ce prix. Il s'agit alors de maintenir vigoureusement leur force de contestation du fonctionnalisme cognitif et sociologique.

BIBLIOGRAPHIE

- Akkerman, S.F., & A. Bakker (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132-169.
- Barbier, J.-M., & Durand, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? *Recherche et Formation*, 42, 99-117.
- Béguin, P., & Clot, Y. (2004). L'action située dans le développement de l'activité. *@ctivité*, 1(2), 27-49.
- Bourdieu, P. (2001). *Science de la science et réflexivité*. Paris: Raisons d'agir.
- Bourdoncle, R., & Lessard, C. (2003). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? *Revue française de pédagogie*, 142, 131-181.
- Bruner, J. (1986). *Actual mind, possible worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Champy, F. (2009). *La sociologie des professions*. Paris: Presses Universitaires de France.

- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Dewey, J. (1933). *How We think*. New York: Collier Books.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris: PUF.
- Durand, M. (2009). Analyse du travail dans une visée de formation. Cadres théoriques, méthodes et conception. In, J-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle, & J.C. Ruano-Borbalan (Eds.), *Encyclopédie de la formation* (pp. 827-856). Paris: PUF.
- Durand, M. (2009). La conception d'environnement de formation sous le postulat de l'enaction. In M. Durand, & L. Filliettaz (Eds.). *Travail et formation des adultes* (pp. 191-225). Paris: PUF.
- Durand, M., Ria, L., & Veyrunes, P. (2010). Analyse du travail et formation : un programme de recherche empirique et technologique portant sur la signification de l'activité. In F. Yvon & F. Saussez (Eds). *Analyser l'activité de professionnels de l'éducation : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (pp. 17-40). PUL: Laval.
- Engestroëm, Y. (1987). *Learning by expanding*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
- Engestroëm, Y., & Sannino, A. (2012). Concept formation in the wild. *Mind Culture and Activity*, 19(3) 201-206
- Engestroëm, Y., R. Engestroëm, & Karkkainen, M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction*, 5, 319-336.
- Falzon, P. (2004). *Ergonomie*. Paris: PUF.
- Hoc, J.M., & Darses, F. (2004). *Psychologie ergonomique : tendances actuelles*. Paris: PUF.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (Ed.). (2002). *Science(s) de l'éducation (19e-20e siècles). Entre champs professionnels et champs disciplinaires. Erziehungswissenschaft(en) (19.-20. Jahrhundert). Zwischen Profession und Disziplin*. Berne: Peter Lang
- Hofstetter, R., Schneuwly, B., & Lussi, V. (2009). Professionnalisation des enseignants et développement des sciences de l'éducation. Contribution à une typologie des interprétations à propos des nouveaux enjeux de savoirs et pouvoirs. In R. Étienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay & P. Perrenoud (Eds.), *L'Université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* (pp. 29-51). Bruxelles: De Boeck.
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild*. Cambridge: MIT Press.
- Labaree, D. (1992). Power, Knowledge and the rationalization of Teaching: a genealogy of the movement to professionalize teaching. *Harvard Educational Review*, 62, 123-154.
- Lacomblez, M. (2001). Analyse du travail et élaboration de programme de formation professionnelle. *Relations Industrielles*, 50(3), 543-578.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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), 58-78.
- Leplat, J. (2002). *Psychologie de la formation. Jalons et perspectives, choix de textes*. Toulouse: Octarès.
- Little, J. (2003). Inside Teacher Community: Representation of Classroom Practice. *Teacher College Records*, 105, 913-945.
- MELS (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. MELS: Québec.
- Ochs, E., & Capps (2001). *Living narratives: creating lives in everyday storytelling*. Cambridge: Harvard University Press.
- Rastier, F. (1996). Onze questions sur le fonctionnalisme. *Intellectica*, 21, 268-275.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking*. Oxford: Oxford University Press.
- Saujat, F. (2010). *Travail, formation et développement des professionnels de l'éducation. Voies de recherche en sciences de l'éducation*. Texte de HDR.

- Saussez, F. (2012). Les sous-cultures disciplinaires en formation initiale à l'enseignement secondaire au Québec, un objet de recherche et de formation à problématiser. *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, 34, 461-482.
- Saussez, F. (2013). De l'analyse de l'activité des enseignants débutants à un nouveau regard sur la formation à l'enseignement : propos pour un débat. Communication présentée dans le cadre du symposium intitulé « *De l'analyse de l'activité des enseignants débutants à l'ingénierie de la formation à l'enseignement : bilan critique des apports d'une technologie de la formation orientée activité* », Colloque du CRIFPE, Montréal, 2 mai.
- Saussez, F. (à paraître). *La coanalyse du travail, un espace-temps d'apprentissage et de développement professionnels ? Une lecture à l'aide du concept de zone de développement prochain*. In F. Skholé
- Saussez, F., & Yvon, F. (à paraître). Problème de la co analyse du travail en formation à l'enseignement. Apprentissage et développement du métier. In L. Paquay, M. Altet, J. Desjardins, R. Étienne, & P. Perrenoud (Eds.). *La prise en compte du travail réel et de la prescription dans la formation des enseignants*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Schneuwly, B. (2008). Vygotski, l'école et l'écriture. *Cahier de la section des sciences de l'éducation*, 118.
- Schwartz, Y. (2007). Un bref aperçu de l'histoire du concept culturel d'activité. *@ctivités*, 4(2), 122-133.
- Suchman, L. (1987). *Plans and situated action: the problem of human machine interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Teiger, C., & Lacomblez, M. (2013). *(Se) Former pour transformer le travail. Dynamiques de constructions d'une analyse critique du travail*. Laval: Presses de l'Université Laval.
- Theureau, J. (2000). Anthropologie cognitive & analyse des compétences. In J.-M. Barbier (Ed.). *L'analyse de la singularité de l'action* (pp. 171-211). Paris: PUF.
- Theureau, J. (2004). *Cours d'action: méthode élémentaire*. Toulouse: Octarès.
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et Langage*. Paris: La dispute.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice : learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yvon, F., & Rousseau, M. (2012). *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité*. Bruxelles: De Boeck.
- Yvon, F., & Saussez, F. (2010). *Analyser l'activité de professionnels de l'éducation : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (pp. 17-40). PUL: Laval.

REFERENCEMENT

- 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. *Activités*, 11(2), 188-200. <http://www.activites.org/v11n2/v11n2.pdf>