**LUSSI BORER Valérie, DURAND Marc & YVON
Frédéric (dir.). *Analyse du travail et formation dans les
métiers de l'éducation***

Bruxelles : De Boeck, 2015, 271 p.

Bernard Prot

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4916>

DOI : 10.4000/rfp.4916

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2015

Pagination : 108-111

ISBN : 978-2-84788-863-8

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Bernard Prot, « LUSI BORER Valérie, DURAND Marc & YVON Frédéric (dir.). *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 193 | octobre-novembre-décembre 2015, mis en ligne le 31 décembre 2015, consulté le 25 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4916> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.4916>

Ainsi, ces adolescents ne se sentent pas tous experts ou compétents, comme ce collégien : « Internet, j'aime pas. Mais alors quand je dis que j'aime pas c'est pas du tout. Je trouve ça nul ». Ces adolescents ne sont pas dupes des regards qu'on porte sur eux et des discours sur leurs pratiques : l'un d'eux se moque des clichés véhiculés, comme le fait qu'« on sait tous pirater des sites ». Pour autant, ces discours ne sont pas sans effet : cette lycéenne dit à sa manière le poids qu'on lui fait porter lorsqu'elle résume « je suis pas intéressante, j'y connais rien ».

À lire Anne Cordier, on comprend comment ces discours préconçus sur les jeunes finissent par construire les conditions de l'échec : non seulement les pratiques effectives des jeunes sont systématiquement dévalorisées (au profit de pratiques informationnelles supposées expertes dont on se demande bien à qui elles font référence), mais l'accent mis sur leurs manques est d'autant plus stigmatisant que les mêmes discours construisent en permanence les jeunes comme branchés et experts. Injonction paradoxale, dont Anne Cordier montre combien elle est « pesante pour les jeunes » (p. 98). Loin des clichés, ils ont souvent appris, « quand ils étaient petits », avec leurs parents à utiliser l'ordinateur et le Web, se sentent parfois incompetents ou dépassés, négocient avec eux des plages horaires de « vie numérique », leur sont souvent reconnaissants de la surveillance rassurante qu'ils exercent, cherchent des amis « experts » ou au contraire n'osent pas demander de l'aide...

Finalement, cette génération, que les discours médiatiques non contrôlés se plaisent à dépeindre comme si spécifique, n'apparaît pas si différente des générations adultes : hétérogène et choisissant le mode d'action le moins coûteux. L'ouvrage d'Anne Cordier, informé et informatif, vivant, parfois drôle (comme lorsque ce lycéen lance, traduisant le discours injonctif qu'il subit : « quand je parle on dirait un vieux qui découvre l'ordinateur »), confirme qu'une fois encore, la « génération Y »... n'est qu'un mot.

Cédric Fluckiger
Université de Lille, CIREL

Bibliographie

BOUBÉE N. & TRICOT A. (2011). *L'activité informationnelle juvénile*. Paris : Hermès.

LUSSI BORER Valérie, DURAND Marc & YVON Frédéric (dir.). *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck, 2015, 271 p.

Cet ouvrage de 271 pages réunit les contributions de 22 auteurs venant de plusieurs équipes de recherche en France et de l'université de Genève, qui participent à un « courant de l'analyse du travail dans une visée de formation » selon les termes des éditeurs. Tourné vers « les métiers de l'éducation », l'ouvrage contient sept chapitres sur la formation d'enseignants, un chapitre concerne les directeurs d'école et un autre les personnels éducatifs pour l'âge pré-scolaire ; enfin un texte est tourné vers la formation des techniciens en radiologie médicale. Fondées sur des analyses approfondies menées sur des périodes assez longues, jusqu'à plusieurs années, ces contributions seront utiles aussi bien à des professionnels, débutants ou confirmés, qu'à des formateurs et ingénieurs de formation dans ces métiers et à des chercheurs.

L'introduction de 22 pages souligne la pénétration de l'analyse du travail psychologique et ergonomique dans le champ de l'éducation, elle rappelle certaines caractéristiques de l'analyse du travail, en particulier de l'analyse de l'activité, ainsi que la diversité des approches du domaine. Elle contextualise aussi de manière synthétique les enjeux de l'utilisation de l'analyse du travail en formation et particulièrement dans l'enseignement et l'éducation qui connaissent un essor sans pareil depuis cinquante ans, en même temps que se déploie un mouvement paradoxal de « professionnalisation » de ces métiers au sein de l'université. Les auteurs souhaitent ouvrir la réflexion sur la « complémentarité au sein des dispositifs de formation entre ce courant de l'analyse du travail et les sciences de l'éducation », en même temps qu'ils veulent mieux évaluer le risque que l'analyse du travail soit « instrumentalisée » dans le contexte actuel de formation en alternance des enseignants.

Une base commune aux contributions repose sur la distinction entre la conception de la tâche prescrite, définie par les buts qui doivent être atteints et les moyens qui doivent être employés du point de vue de la hiérarchie, et l'expérience qui se développe dans l'expérience partagée au travail. Les travailleurs sont considérés comme des interlocuteurs privilégiés de l'analyse du travail et de la conception de formation. Les dispositifs d'analyse visent des transformations de leur activité, des situations ou du sens du travail, et les auteurs cherchent à montrer ces transformations permises par

la formation. Dans ce courant, l'intervenant-chercheur ne prescrit pas de solutions, il n'organise pas seulement un mouvement réflexif des sujets sur leur pratique, il offre « un cadre d'explicitation pour que les professionnels puissent transmettre et communiquer leur maîtrise et leur connaissance des subtilités de leur travail ».

L'ouvrage assume son projet. Les méthodes mobilisées sont reprises principalement des cadres du cours de l'action, de la didactique professionnelle, de la clinique de l'activité – ainsi que de l'approche finlandaise du Laboratoire du changement (*Change Laboratory*). Un lecteur non averti trouvera ainsi l'occasion d'une première approche de ces méthodes, alors qu'un chercheur confirmé y verra une intéressante occasion de comparer des expériences méthodiquement présentées.

On remarque rapidement que, lorsqu'il s'agit de constituer le cadre qui relie l'analyse du travail et une action de formation, les auteurs empruntent et composent des ressources épistémologiques différentes. J. Rogalski et A. Chobert croisent psychologie ergonomique et didactique des mathématiques pour aborder la formation à l'enseignement des mathématiques, en s'appuyant sur la didactique professionnelle pour étudier le scénario construit par l'enseignant. Mais, de plus, les chercheuses utilisent de manière originale la vidéo pour soutenir l'élaboration en petits groupes. F. Yvon s'inscrit dans l'objectif de « développer le pouvoir d'agir » des directeurs d'école, et pour cela il mobilise le principe d'identification d'une « structure cognitive » des situations de travail qui est propre à la didactique professionnelle. Mais sans déployer l'analyse de cette structure en termes de concept pragmatique, il s'inspire des travaux finlandais du Laboratoire du changement pour organiser les conditions dans lesquelles les directeurs mobilisent les modélisations mises à leur disposition par le chercheur comme des « instruments psychologiques » pour diagnostiquer et reconfigurer leur activité. Encore faut-il considérer, comme l'écrit F. Yvon lui-même, que l'approche originelle est construite pour être installée dans un milieu de travail, aussi sa transposition dans le cadre de la formation « ne va pas de soi ».

On trouve un autre type de composition dans le texte de V. Lussi Borer et L. Ria. C'est à partir de la notion d'enquête développée par Dewey qu'ils engagent des enseignants à analyser leur activité, et cela dans le cadre institutionnel du Laboratoire d'analyse vidéo de l'activité enseignante qu'ils cherchent à promouvoir. Ils réfèrent leur méthode d'autoconfrontation à l'approche du cours d'action et à la clinique de l'activité. Les auteurs signalent clairement et assument ces emprunts croisés

à deux approches qui n'ont pas les mêmes présupposés en matière d'activité et qui n'offrent pas le même point de vue sur les productions langagières. Le texte fournit d'ailleurs un exemple dans lequel les auteurs observent un « Blocage » dans une analyse entre deux enseignants à propos d'un désaccord sur la manière d'accueillir les élèves en classe; on imagine alors que les interprétations sont différentes selon qu'on se situe dans l'une ou l'autre de ces perspectives.

Dans cet exemple comme dans d'autres, les auteurs se mesurent à ces difficultés qui ne leurs sont pas spécifiques, mais qui se présentent lorsqu'on veut éviter l'impasse de la description prétendument objective du travail comme celle de l'introspection solipsiste ou dans un groupe qui n'a pas de possibilité d'agir sur les situations de travail. On voit dans ces contributions une série de « méthodes indirectes », peut-on écrire depuis Vygotski, lorsqu'elles ouvrent des possibilités de développement de l'action et de la pensée pour les professionnels et permettent ainsi aux chercheurs de s'intéresser effectivement aux caractéristiques de ce développement. L. Fillettaz et D. Trebert proposent, dans une perspective interactionnelle, de s'intéresser aux « espaces interprétatifs de l'activité » ainsi constitués, qui ont pour caractéristique d'être « collectifs et négociés », et ils soulignent l'intérêt de porter méthodiquement l'analyse sur ce plan de l'interprétation. On imagine alors l'intérêt d'une discussion comparée entre les contributeurs sur leurs interprétations respectives des analyses réalisées par les professionnels. Peut-être l'ouvrage sera-t-il suivi d'une publication dans laquelle les auteurs s'engageront dans une discussion entre eux sur ce registre, ou plus largement sur leurs méthodes et leurs résultats ?

Les contributions ont en commun de ne pas constituer des données « sur » le travail des professionnels, encore moins de les recueillir, mais de les construire avec eux. Le collectif prend alors une place importante dans la plupart des textes, mais il est considéré sous des angles différents. P. Veyrunes adopte ainsi une idée de N. Elias : il existe des « configurations sociales » qui sont « à la fois des émergences et des traductions » de l'activité humaine confrontée aux engagements concrets lors des actions. La notion de collectif est souvent rapportée à la tradition ergonomique dans laquelle la tâche prescrite et sa re-conception collective sont essentielles, la didactique professionnelle proposant une méthode d'identification de ces concepts pragmatiques. Une fois identifiés, ces concepts seront intégrés dans une formation « présentant une plus grande proximité avec le travail réel » que les référentiels classiques, comme

l'écrivent R. Goigoux et G. Serres qui apportent une présentation concrète du dispositif Neopass@ction. D'autres contributions, mais parfois aussi celles évoquées ci-dessus, considèrent le collectif dans la terminologie du genre professionnel, telle qu'elle a été formalisée en clinique de l'activité, à la fois comme demandeur, participant et destinataire premier des analyses. Dans ce cas comme dans les travaux d'Engeström, l'existence de conceptions différentes, divergentes, au sein du milieu de travail ou dans les rapports entre travail et formation comme dans les relations entre travailleurs et chercheurs, est un premier pas dans l'analyse, à partir duquel on assume méthodiquement le dialogue entre les points de vue.

Dans leur déroulement, les expériences rapportées dans l'ouvrage s'inscrivent dans l'une ou l'autre de ces approches, mais le plus souvent elles les entremêlent. Elles proposent aussi différentes manières de construire les alternances entre analyses individuelles et en groupe, d'organiser ou de ne pas organiser le dialogue entre le collectif impliqué et les dirigeants ou la hiérarchie de proximité. Mais ces différences ont en commun, dans la durée, les méthodes, l'organisation d'un cycle d'alternance répétée, mouvement itératif dans les rapports entre professionnels et chercheurs, entre l'action au travail et la formation, entre l'analyse individuelle et l'analyse avec des pairs. M.-C. Félix et F. Saujat parlent même de « plusieurs cycles et plusieurs contextes » en affirmant l'importance du retour des analyses vers le collectif et aussi auprès de la hiérarchie, qui n'est pas toujours présente dans les contributions.

Ces alternances multiples donnent alors une tout autre dynamique à la formation « en alternance » des jeunes enseignants qui dépasse de loin la simple juxtaposition. C'est ainsi que S. Chaliès et S. Bertone, qui conduisent une expérimentation à propos de l'apprentissage de règles de métier dans le cadre des relations entre tuteur et enseignant novice, soutiennent que la transformation de la situation de travail du novice avec l'aide du tuteur devient déterminante pour que le novice dépasse la difficulté qu'il rencontrait.

Il est remarquable que, dans chaque expérience, on constitue des traces, des enregistrements, des schémas, des modélisations. L'analyse du travail devient un espace de production spécifique. Loin de tenter de neutraliser son action, le chercheur participe à produire cette matière à penser, à organiser et conduire le dialogue individuel et collectif sur ce qui est fait. Il peut relancer des possibilités d'agir plus ou moins refoulées par le passé, et remettre du jeu dans la relation entre

le passé professionnel, l'activité filmée et le futur, comme le soulignent particulièrement S. Flandin, S. Leblanc et A. Muller. Le lecteur qui s'intéresse aux travaux conduits par Blanchard-Laville pour tendre à une « professionnalité adéquate », dans un contexte de diversification et d'intensification des normes, pourra comparer les proximités et les différences entre ces manières de reconvertir l'expérience passée.

Le texte de G. Poizat, M.-C. Bailly, L. Seferdjeli et A. Goudeaux, relatif aux techniciens de radiologie médicale, est celui qui constitue le plus nettement une ressource pour considérer la place des artefacts dans la vie au travail et en formation, particulièrement lorsqu'ils proposent une catégorisation des ressources ainsi constituées, selon qu'elles relèvent de la « confrontation », des « idées et outils » ou des « modèles ». Une lecture des autres textes à partir de ces catégories permettrait de souligner, plus loin que ne le font les auteurs respectifs, la fonction et l'usage des artefacts matériels et symboliques qui y sont constitués.

Une conclusion de 17 pages de M. Durand propose une série de réflexions et propositions organisée en trois thèmes : la centration des analyses sur l'activité, les rapports entre ce courant de l'analyse du travail et les sciences de l'éducation et la notion de « métier de l'éducation ». Dans le cadre de cette note, on retiendra seulement son projet de distinguer ces approches et le mouvement de professionnalisation qui repose, pour M. Durand, sur la profession et sur les savoirs. Ce n'est pas le moindre mérite de cet ouvrage que de contribuer à ce débat, avec des arguments méthodiquement étayés. Un des enjeux consiste à ne pas séparer la formation et l'expérience professionnelle, d'éviter, comme l'écrit M. Durand, qu'elles se « professionnalisent séparément ».

On conclura cette note à ce propos, en référence à Wallon (qui n'est pas cité dans l'ouvrage), pour qui les rapports entre travail et éducation sont si essentiels pour l'éducation. La formation professionnelle et le travail, sans être confondus, peuvent devenir réciproquement déterminants dans l'activité individuelle comme dans la culture commune. Si les enseignants, les éducateurs en font l'expérience depuis l'analyse de leur activité, comme on peut le penser à lire ces contributions, alors leur détermination sera plus forte pour exiger de la formation qu'elle soit une ressource pour développer leur métier.

Bernard Prot

CNAM, Centre de recherche sur le travail
et le développement