

# Analyser le travail enseignant pour concevoir l'intervention éducative : est-ce utile et pour quoi faire ?

Michel Grangeat

Volume 12, Number 1, 2009

L'intervention éducative : un cadre conceptuel pertinent

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1017486ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1017486ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1911-8805 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Grangeat, M. (2009). Analyser le travail enseignant pour concevoir l'intervention éducative : est-ce utile et pour quoi faire ? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), 31–46. <https://doi.org/10.7202/1017486ar>

Article abstract

The contribution tackles the interest and aim of the analysis of professionals' activities in order to design, elaborate and steer the continuing professional development (CPD) programmes. It concerns specifically teacher work but could interest other professions based on human interactions. In line with the model of the didactique professionnelle, this paper addresses a reflexion about theoretical and methodological frameworks aiming to better understand professionals' activities and conceptions, in order to better adapt the educational and training programmes. The first section concerns the functions of the educators, trainers and learners within these programmes. The second tackles the connexion between formal and informal professional learning. The third focuses on the design of CPD programmes which is often a forgotten stage of the reflexion about education and training. The fourth, with regards of the previous ones, proposes a methodology for elaborating a model of the professionals' conceptions drawn on their activities' analysis. The conclusion outlines further questions and research tracks.

## Analyser le travail enseignant pour concevoir l'intervention éducative : est-ce utile et pour quoi faire ?

**Michel Grangeat**

IUFM, Université Joseph Fourier

### Résumé

Cet article s'attarde à l'intérêt et aux finalités de l'analyse de l'activité des professionnels de l'intervention éducative pour la conception, la construction et la conduite des dispositifs de formation qui leur sont destinés. Elle concerne plutôt le métier enseignant, mais aussi de nombreux métiers de l'humain. Inscrite dans le modèle de la didactique professionnelle, elle développe une réflexion à propos des cadres conceptuels et des méthodologies permettant de comprendre l'activité des professionnels et d'identifier leurs conceptualisations, dans le but de mieux adapter les dispositifs de formation. La première section observe la fonction du formateur et de l'apprenant dans les dispositifs de formation. La deuxième concerne l'articulation entre les dispositifs de formation et les apprentissages informels, ceux qui se construisent sans intervention préconçue. La troisième vise la conception des dispositifs de formation qui est une étape souvent délaissée dans les réflexions sur le développement professionnel. La quatrième, au regard des précédentes parties, propose une méthodologie pour modéliser les conceptualisations des professionnels à partir de l'analyse de leur activité. La conclusion ouvre sur des questionnements et des pistes de recherche.

### Abstract

The contribution tackles the interest and aim of the analysis of professionals' activities in order to design, elaborate and steer the continuing professional development (CPD) programmes. It concerns specifically teacher work but could interest other professions based on human interactions. In line with the model of the didactique professionnelle, this paper addresses a reflexion about theoretical and methodological frameworks aiming to better understand professionals' activities and conceptions, in order to better adapt the educational and training programmes. The first section concerns the functions of the educators, trainers and learners within these programmes. The second tackles the connexion between formal and informal professional learning. The third focuses on the design of CPD programmes which is often a forgotten stage of the reflexion about education and training. The fourth, with regards of the previous ones, proposes a methodology for elaborating a model of the professionals' conceptions drawn on their activities' analysis. The conclusion outlines further questions and research tracks.

## 1. Introduction

Cet article pose la question de l'intérêt et des finalités de l'analyse de l'activité des professionnels de l'intervention éducative pour la conception, la construction et la conduite des dispositifs de formation qui leur sont destinés. Il développe une réflexion à propos des cadres conceptuels et des méthodologies permettant de comprendre l'activité de ces professionnels. Cette réflexion concerne plus particulièrement le métier enseignant, mais peut, vraisemblablement, être étendue à de nombreux métiers de l'humain (conseillers, éducateurs, travailleurs sociaux, personnels soignants, aides à la personne, etc.). Ce texte s'inscrit dans le modèle de la didactique professionnelle, selon lequel toute action est sous-tendue par une intention et par un système de pensées qui contribuent à lui donner du sens et une forme. Cela n'implique pas que toute action soit réfléchie avant d'être accomplie, mais cela signifie que toute manière de voir l'action et de se positionner par rapport au travail participe à la configuration de l'agir professionnel. L'identification des conceptualisations des acteurs de l'intervention éducative comporte alors un enjeu important puisqu'elle devrait permettre de comprendre avec plus de pertinence les phénomènes qui sous-tendent leurs pratiques professionnelles et, ainsi, de mieux adapter les dispositifs de formation. Cette identification passe souvent par l'analyse de l'activité professionnelle des destinataires de la formation. Reste à déterminer dans quelle mesure cette analyse a réellement de l'intérêt et au regard de quelles finalités.

L'article est organisé en cinq sections. La première interroge la fonction du formateur et de l'apprenant dans les dispositifs de formation : selon la fonction principalement retenue, l'analyse de l'activité professionnelle n'aura ni la même modalité ni le même intérêt. La deuxième concerne les dispositifs de formation et les apprentissages informels, ceux qui se construisent sans intervention préconçue : la prise en compte de ces manières d'apprendre, qui advient au cours et à partir de l'expérience, semble interroger la pertinence de toute analyse préalable de l'activité. La troisième vise la conception des dispositifs de formation qui est une étape souvent délaissée dans les réflexions sur le développement professionnel : c'est alors la place des formés dans le dispositif et le rôle de l'analyse de leurs pratiques qui seront précisés. La quatrième, au regard des précédentes parties, propose une méthodologie pour modéliser l'activité des acteurs de l'intervention éducative : la question est celle de l'articulation entre les aspects observables des pratiques et les conceptualisations des acteurs. Enfin, la conclusion ouvre sur des questionnements et des pistes de recherche.

## 2. Place des formateurs et des apprenants dans les dispositifs de formation

Les dispositifs de formation peuvent viser trois fonctions que Leclercq (1999, 2008) présente de manière très stimulante pour comprendre les enjeux de l'intervention éducative et l'intérêt de l'analyse de l'activité professionnelle. Ces trois fonctions s'inscrivent dans le triangle formateurs-formés-savoirs et font référence à trois conceptions de la formation (Jobert, 2000).

### 2.1 Expliquer quelque chose aux formés

Premièrement, le dispositif qui sous-tend l'intervention éducative peut mettre les formateurs en position d'expliquer quelque chose aux formés. Les savoirs sont ici conçus comme s'ils constituaient un stock à partir duquel approvisionner les formés. Les capacités nécessaires pour remplir une fonction (comme dans une institution d'éducation ou de formation) sont perçues comme

reposant sur l'accumulation d'informations et de procédures qui préexistent hors des apprenants et que ceux-ci doivent s'approprier, conserver, remettre à jour et utiliser. Cette conception des savoirs-stocks fonctionne dans les systèmes relativement stables, mais elle se heurte bien souvent aux obstacles liés à l'action en milieu complexe et changeant : l'objet sur lequel porte l'action est rarement identique à celui conçu pour faire acquérir les savoirs ; le contexte d'usage exige fréquemment une adaptation de ces savoirs et les transforme.

L'analyse du travail, si elle existe, mais ce n'est pas toujours le cas, conduit à isoler les savoirs (académiques, professionnels, procéduraux, organisationnels, législatifs) qui seront exposés parce qu'ils sont utiles à l'efficacité professionnelle. L'analyse porte alors essentiellement sur le travail prescrit et sur l'activité des experts, afin d'identifier ce que chaque acteur devrait connaître pour être efficace.

## 2.2 Mettre les formés en situation de s'expliquer

Deuxièmement, le dispositif peut viser à mettre les formés en situation de s'expliquer mutuellement quelque chose. Ici, le savoir et l'action sont confondus. Cette conception découle d'un double constat, issu notamment des études en ergonomie : d'une part, il existe toujours un écart entre le travail prescrit et le travail réel, entre la tâche et l'activité et, d'autre part, les acteurs engagés dans des situations de travail doivent produire des connaissances spécifiques, toujours singulières. Cette conception n'exclut pas la précédente, car les savoirs normés, ceux qui sont tirés du travail prescrit et qui nourrissent le « stock », font partie des compétences mobilisées dans l'action.

Le fait que l'action soit toujours conçue comme singulière, continuellement à réinventer, bouscule les pratiques et les conditions de la formation. Les formateurs deviennent comme des catalyseurs, des aménageurs de situations-problèmes : à partir de l'analyse du travail, ils conçoivent des situations qui visent à bousculer les conceptualisations premières des formés et, ainsi, à stimuler leur développement professionnel. L'analyse du travail, qui est alors nécessaire, vise à construire des situations – souvent de simulation – qui soient suffisamment proches des conditions réelles pour permettre des apprentissages professionnels.

## 2.3 Coconstruire des connaissances avec les formés

Troisièmement, enfin, le dispositif peut viser à autoriser les formés et les formateurs à s'expliquer quelque chose mutuellement, en position d'égalité. Le principe actif de l'intervention de formation est vu ici comme résidant dans la tension entre l'état, à un moment donné, des compétences des acteurs et les opportunités inscrites dans la situation, dans l'environnement de travail. La formation consiste alors à rendre plus souple le couplage entre les acteurs, leur activité et les situations auxquelles ils doivent faire face. Les apprentissages et les développements professionnels sont alors générés par la mobilisation conjointe des capacités personnelles des acteurs et des ressources externes, sociales et matérielles, que présente l'environnement de travail.

Ce qui importe, dans cette conception, c'est le parcours des apprenants, c'est l'articulation qu'ils créent, de manière toujours personnelle et singulière, entre les capacités qui leur sont propres, les ressources externes qui sont inscrites dans la situation et le travail qui leur est prescrit ou la mission qui leur est confiée. L'analyse du travail permet alors aux formateurs de comprendre

les dimensions essentielles du travail tel qu'il est conçu et mis en œuvre par les professionnels ; si les formés participent à cette analyse (p. ex. : par vidéoscopie, par confrontation aux traces filmées de leur activité), alors cette dernière devient elle-même un composant du dispositif de formation. L'analyse du travail constitue ainsi un instrument de formation pour les acteurs en devenant un instrument de transformation de leur expérience, leur permettant d'accroître, à la fois, leurs modes de raisonnement, leur rayon d'action et leur pouvoir d'agir. Dans cette mesure, l'analyse du travail n'est pas uniquement le fait de l'analyste, du chercheur ou du concepteur de formation, elle appartient aussi aux professionnels, aux acteurs impliqués directement dans la situation qui est l'objet de la formation.

## 2.4 Trois fonctions intriquées les unes aux autres

Souvent ces trois fonctions sont mêlées. Nous nous interrogeons récemment, avec des formateurs en médecine d'urgence, à propos de la conception d'une toute nouvelle formation aux premiers secours destinée aux chirurgiens-dentistes et nous constatons que le dispositif de formation devrait permettre aux formés : d'explicitier ce qu'ils savent déjà, de par leur expérience, des manières de porter secours aux personnes ; d'assimiler les procédures de secours, qui sont des savoirs normés ; de s'entraîner à porter secours, dans une situation de simulation qui les conduira à mettre en application les procédures qui leur auront été transmises ; de discuter avec les formateurs, afin d'adapter les procédures de secours ordinaires et bien connues à des patients ayant un malaise non pas au sol, comme cela est habituel pour les formateurs, mais dans un fauteuil de dentiste, ce qui représente la situation classique pour les formés. À chaque étape, l'analyse de l'activité des professionnels aura une visée et une fonction différente et complémentaire : identifier les savoirs construits dans l'expérience ; dégager les savoirs critiques à faire acquérir ; comprendre les enjeux des situations pratiques ; vérifier la pertinence des nouvelles compétences construites. Cet exemple permet de mieux saisir comment ces fonctions sont également intriquées dans les formations enseignantes : les étudiants ont à mettre au jour leurs connaissances issues de leur expérience d'élève ; ils ont à s'appropriier les savoirs issus de la recherche (p. ex. : sur la métacognition, la motivation, l'évaluation) ; à travers des études de cas, ils ont besoin de chercher ensemble comment les mettre en œuvre ; ils peuvent avancer vers une pratique moins tâtonnante grâce à des moments de réflexion sur leur activité en stage, durant lesquels formés et formateurs se positionnent sur une même attitude de coconstruction du savoir professionnel.

À ce stade, nous pouvons avancer qu'il n'y a pas de théorie simple de l'action de formation ni de l'analyse de l'activité enseignante, puisqu'elles sont sous-tendues par trois fonctions semblant faire un système. En outre, selon que le dispositif de formation privilégie l'une ou l'autre de ces fonctions, l'activité d'apprentissage requise des formés et l'analyse de leur activité professionnelle n'auront ni la même forme ni le même intérêt ni la même finalité. Il nous faut donc approfondir cette notion de dispositif de formation.

## 3. Les dispositifs de formation et les situations de développement professionnel

Un dispositif de formation peut être compris comme un agencement, une organisation de plusieurs actions de formation (Roegiers, 2008). Ce dispositif est conçu, construit et conduit par les acteurs – souvent une équipe de formateurs ou de concepteurs de formation – en vue d'atteindre

les objectifs de l'institution de formation et ceux des formés. Il est facilement identifiable par les formés et par les acteurs de la formation (p. ex. : les formés, les tuteurs universitaires et les tuteurs en établissement). Il constitue ainsi un élément essentiel du parcours de formation (p. ex. : les moments d'entretien-conseil qui suivent l'observation des professionnels débutants par leurs tuteurs). Dans la perspective de la section précédente, ces dispositifs sont articulés à une ou plusieurs analyses de l'activité professionnelle, selon les aspects du dispositif qui sont principalement pris en compte.

### 3.1 Les facteurs de contexte

Tout d'abord, il peut s'agir de comprendre les facteurs qui influent sur le dispositif de formation, qui le conditionnent en quelque sorte. Ces facteurs de contexte peuvent être tirés des études sur le travail qui est l'objet de la formation (p. ex. : ce que l'on sait de l'intervention éducative), des textes prescriptifs ou des référentiels (p. ex. : les compétences professionnelles attendues) et ils peuvent aussi, très trivialement, être issus de l'histoire de l'institution (p. ex. : tel type de personnel a toujours réalisé tel type d'action de formation). Ces dispositifs seront vraisemblablement plus pertinents s'ils découlent d'une analyse du travail des professionnels qui participent à la formation ou de professionnels qui occupent le même type de fonction.

Cette analyse préalable porte, à la fois, sur le travail prescrit, la mission confiée à ces professionnels, et sur le travail effectif, ce qui est réalisé en situation, généralement par les experts. Dans son article sur l'analyse du travail pour une encyclopédie de la formation, Durand (2009) note que cette analyse du travail est nécessaire pour comprendre l'écart entre ce qui est prescrit et l'activité réelle, pour appréhender les ressorts cachés du travail, ce qui n'est pas écrit, mais qui fait le quotidien des professionnels. Faute de quoi, les formés auront du mal à reconnaître leur activité dans les contenus et les démarches de formation. Cette analyse du travail a, certes, «un coût», mais on peut faire l'hypothèse que les pertes, notamment en temps et en énergie pour les formateurs, seront bien plus importantes si le dispositif de formation n'est pas articulé à l'expérience des formés.

### 3.2 La conduite de l'action de formation

Ensuite, il peut s'agir de comprendre les processus qui sont à l'œuvre dans le temps du dispositif lui-même afin de construire et de conduire des situations propices aux apprentissages et d'identifier ce qui est appris à travers ces situations. L'analyse du travail servira alors de support de formation : le fait, pour les formés, d'être confrontés à des enregistrements vidéo de leurs actions, de les commenter pour leurs collègues, pour les formateurs ou pour les chercheurs, est vu comme étant porteur d'apprentissages et de développements professionnels.

De fait, comme le montre Clot (2004) à travers l'approche de la clinique de l'activité, les acteurs construisent toujours un rapport personnel, singulier, avec leur travail, avec les objets et les objectifs de leur tâche ou de leur mission, avec ce qu'ils font et ce que font les autres. Ce rapport est encore plus personnel et plus complexe en ce qui concerne les enseignantes et les enseignants, qui toutes et tous ont été des élèves, qui souvent bâtissent leurs pratiques à partir de leurs expériences propres et qui se rendent bien souvent compte que, tout en exerçant, ils apprennent aussi sur ce qu'ils enseignent (Grangeat, 2008a). Face à une telle intrication entre l'histoire personnelle et l'activité professionnelle, il semble essentiel d'analyser l'activité singulière des acteurs pour que chacune et chacun puissent lui donner un sens et la rapprocher de l'activité du collectif des

professionnels, puissent articuler son propre « style » avec le « genre » de la profession, diraient Clot et Faïta (2000). Ici encore, comprendre l'activité des professionnels – c'est-à-dire, à la fois, leurs pratiques et leurs manières de penser leurs pratiques – semble jouer un rôle central dans la qualité des dispositifs de formation.

### 3.3 Les effets des dispositifs de formation

Enfin, il peut s'agir principalement de repérer les effets des dispositifs de formation, ce qu'ils produisent sur les formés et aussi sur les situations de travail. L'analyse de l'activité professionnelle constitue alors une part de l'évaluation des dispositifs : elle permet de vérifier, sur site, les transformations des pratiques et des conceptualisations qui ont été générées à travers les dispositifs de formation.

Ici encore, analyser la performance, les aspects observables des pratiques, risque de s'avérer insuffisant. L'étude de Goigoux (2002) est très éclairante à ce propos. En combinant observations et entretiens, il repère comment, pour apprendre à lire à de jeunes enfants, une enseignante expérimentée opère différemment selon le type des erreurs produites : celles qui constituent un obstacle à l'atteinte des objectifs de la séance en cours sont gérées immédiatement ; si leur résolution est utile aux progrès de toute la classe, alors elles sont corrigées publiquement ; sinon, elles sont traitées uniquement avec l'élève concerné ; toutes les autres sont reportées à des séances ultérieures. La focalisation sur la performance observée pourrait donc laisser croire à l'observateur externe que l'enseignante oublie de considérer une part non négligeable des productions et des besoins des élèves. Seul l'entretien à partir des traces de l'activité, des vidéos par exemple, permet à l'enseignante d'explicitier les buts et les options stratégiques qu'elle sélectionne volontairement en cours d'action. Ces composants de l'activité sont inobservables, mais ils donnent forme, à la fois, à l'action en cours, celle qui est observée, et à des actions futures, mais qui ne seront plus nécessairement objet d'observation. Ici encore, l'analyse de l'activité dans son entier, en tant qu'ensemble de pratiques et de conceptualisations, semble inévitable.

### 3.4 Des situations de travail formatrices

L'analyse de l'activité semble donc avoir un intérêt à chaque phase de la conception et de la réalisation d'un dispositif de formation afin d'en optimiser et d'en comprendre la portée sur les apprentissages professionnels. Cependant, ces apprentissages se situent souvent dans un cadre informel. Il est alors tentant de ne pas se contenter de concevoir et de mettre en œuvre des dispositifs de formation formels, mais de jouer aussi sur les apprentissages expérientiels, ceux qui adviennent sur les lieux du travail ou dans les espaces d'accompagnement des formés, pour peu que la situation soit favorable à ces apprentissages et à ces développements professionnels.

La situation, en elle-même, peut, en effet, être source de développement lorsque son organisation respecte quelques principes visant à soutenir le parcours d'apprentissage des formés (Mayen, 1999). C'est ce que nous avons pu montrer dans une recherche fondée sur 96 entretiens semi-structurés avec des enseignantes et enseignants du primaire et du secondaire inférieur : quand la situation de travail est organisée de telle sorte qu'elle autorise l'engagement des acteurs dans un réseau d'interactions professionnelles, qu'elle facilite les échanges à propos de l'expérience professionnelle ou qu'elle suscite la conduite d'activités collectives, alors la manière dont ces professionnels conçoivent leur

activité est transformée vers une considération plus positive de la diversité des apprenants et de la variété des événements devant être surmontée au quotidien (Grangeat, Rogalski, Lima et Gray, 2009). C'est aussi ce que conclut Tardif (2007) à la suite de plusieurs recherches conjointes : les pratiques d'enseignement, notamment les pratiques collectives et les conceptualisations afférentes, sont portées par les organisations scolaires et par leur évolution.

De fait, aujourd'hui, le travail est de plus en plus complexe, car il fait intervenir une plus grande variété de normes, de textes de références, d'artéfacts, et parce qu'il joue sur de plus nombreuses coopérations entre professionnels de plusieurs services ou sur plus de partenariats entre diverses institutions. L'enseignement n'échappe pas à cette montée générale du collectif et de la complexité (Grangeat et Gray, 2008). Dans cette mesure, les dispositifs de développement professionnel, fondés sur une analyse du travail intégrée aux situations d'exercice, tendent à devenir une nouvelle pratique de formation : le formateur est alors un accompagnateur des processus propres aux équipes. Cet accompagnement, indissociable de l'analyse au cours du travail, vise à favoriser la production de compétences professionnelles adéquates.

Concevoir des situations de travail formatrices, consiste alors, entre autres, à prévoir un temps et un accompagnement autorisant les formés à analyser leur propre travail, à identifier et à comprendre les organisateurs des situations auxquelles ils sont confrontés. Il s'agit de conduire une analyse guidée de la situation afin que les professionnels comprennent comment agir de manière plus pertinente, notamment en anticipant les moyens de faire face aux événements inhabituels tout en respectant les finalités de leur mission et les projets de leur institution. Cependant, comme le remarque Boutinet (2002), cette nouvelle pratique sociale qu'est l'accompagnement pose trois types de questions. L'un touche à ses limites temporelles : puisque le développement est continu, le dispositif d'accompagnement doit-il avoir une fin ? Un autre concerne son orientation : puisque le développement est toujours singulier, comment le formateur-accompagnateur peut-il orienter son action ? Le dernier est relationnel : puisque le formateur est celui qui accompagne, il peut être vu comme l'expert du travail, alors comment laisse-t-il de la place au développement autonome des formés ? Ces questions en suspens tracent des pistes pour de futures recherches.

### 3.5 Une première remise en question

La prise en compte des apprentissages informels interroge l'agencement rationnel présenté dans la première section. Certes, l'analyse de l'activité, préalablement à l'intervention éducative, peut être utile aux formateurs afin de comprendre un peu mieux les enjeux du travail qui sera objet de formation. Cependant, quelle que soit la finesse de cette analyse et la pertinence des dispositifs qui en découleront, les professionnels, au sein des dispositifs de formation ou sur les terrains d'exercice, vont apprendre des autres à travers leurs expériences quotidiennes et, irrémédiablement, transformer les actions de formation à leur main, à leur convenance. La conception des dispositifs de formation ne peut donc pas faire l'impasse sur cet état de fait mis en avant par de nombreuses recherches portant sur des institutions ou des entreprises variées (Boreham et Morgan, 2004).

## 4. La conception des dispositifs de formation

Ce que nous avons dit des enjeux de la formation, des dispositifs de formation ou des situations propices au développement conduit à transformer l'étape de conception des formations ou



des interventions éducatives. Celle-ci ne peut plus se limiter à un simple moment de réflexion du concepteur de formation, seul à son bureau ou dans une réunion d'équipe, imaginant l'enchaînement des actions qui seront prescrites aux formés. Dès l'étape de conception, les acteurs du travail, parce que ce sont eux qui réinterpréteront, à leur main, les contenus et les démarches de la formation, ont à être présents, au moins à travers une analyse de leur activité.

## 4.1 Concevoir pour l'usage

Comme le montrent Rabardel et Pastré (2005) au terme d'un long programme de recherche, la conception apparaît comme étant distribuée entre les concepteurs et les utilisateurs, entre les temps et les espaces institutionnels de la conception et ceux des usages. Cette idée de poursuite de la conception dans l'usage, d'une interpénétration des deux processus, amène à prendre en compte les activités des professionnels qui sont au cœur de l'action de formation. En effet, les objets conçus par les concepteurs – et dans ces objets, il n'y a pas que des choses du monde physique, des supports de formation, car il y a aussi des dispositifs de formation ou d'accompagnement – sont transformés par leurs destinataires afin de les adapter à leur usage particulier, de les rendre compatibles avec leur situation singulière et leur projet propre, de les aménager en fonction de leur développement personnel.

Dans cette mesure, puisque les sujets capables – dont la constitution représente la finalité des dispositifs de formation – organisent leurs ressources de manière à les articuler à leurs domaines d'activité, à leurs propres mondes professionnels et à leurs évolutions personnelles, alors les concepteurs des dispositifs de formation ont tout avantage à analyser le travail des destinataires de la formation. Toutefois, les sections précédentes montrent que cette analyse ne semble pas pouvoir s'en tenir à la phase de préparation de l'action de formation.

## 4.2 Concevoir et conduire l'accompagnement

Comme le propose Clénet (2004), si l'analyse du travail se limite aux premiers moments de l'ingénierie de formation, elle risque bien de déboucher sur des prescriptions aussi fermées et contre-productives que celles qui sous-tendent les dispositifs fondés sur les seules procédures standardisées. Durant l'étape de la conception, les formateurs ont alors à imaginer des espaces d'action et de discussion, des lieux de régulation inscrits dans le cours du déroulement de l'action de formation. Dans ces espaces, la dynamique propre de chaque formé et son développement professionnel singulier pourront être reconnus, stimulés par le collectif et entendus comme source de transformation des dispositifs de formation eux-mêmes.

Cette idée de la conception, en tant que processus tout au long du dispositif, revêt une importance encore plus grande lorsque la formation concerne des professionnels expérimentés. Pour eux, les différents espaces de leur expérience sont mêlés – celui de la vie professionnelle, mais aussi sociale, associative, familiale – et, tout en respectant la vie privée de chacun, les dispositifs de formation ont à ménager des espaces où cette expérience peut se dire, des espaces où, au sortir de ces échanges, des décisions d'aménagement du dispositif de formation peuvent être prises (Grangeat, 2006). Ici, l'analyse de l'activité qui implique les formés joue, encore une fois, un rôle central.

### 4.3 Concevoir des dispositifs ouverts

En bref, la prise en compte de l'usage dès la conception des interventions éducatives renforce l'interrogation issue des sections précédentes : quelle que soit la pertinence de l'analyse préalable de l'activité et de la conception des dispositifs de formation, les destinataires de ces dispositifs seront conduits à les redéfinir à leur convenance, selon leurs expériences propres et leurs conceptions en cours.

C'est ce que montre Nowé (2008) dans sa thèse fondée sur une immersion dans la situation de formation explorée et sur une suite d'entretiens longs sur plusieurs années : dans les formations en alternance, les savoirs, les temps et les logiques du monde de l'institut et du monde du stage sont toujours en tension ; dans ces tensions s'inscrit le « tiers-temps de l'alternance », temps durant lequel l'apprenant, seul, s'approprie sa formation, lui donne un sens toujours original. La qualité de ce tiers-temps contribue alors à faire que la formation sera plus ou moins productrice de connaissances et de compétences pertinentes : si le dispositif de formation autorise l'apprenant à s'engager dans une démarche de réflexion sur ses expériences vécues et s'il est suffisamment ouvert pour s'adapter à l'évolution des personnes au cours de la formation, alors ce dispositif peut favoriser l'émergence de liens entre les savoirs théoriques et les savoirs d'expérience et peut enclencher une dynamique de développement professionnel.

Il apparaît donc que la démarche d'analyse de l'activité professionnelle fait jouer de multiples enjeux ; la section suivante vise à les éclairer.

## 5. L'analyse du travail pour modéliser l'activité professionnelle

Analyser le travail, c'est analyser ce que Durand (2009) appelle un objet biface. D'un côté, il convient d'analyser le travail prescrit, car ce dernier, bien souvent, intègre une préfiguration de ce qui est attendu des professionnels ; tel est le cas des référentiels d'activité ou de compétences. L'analyse de ces documents prescripteurs est une des étapes de la conception des dispositifs de formation ou de développement puisque la forme qu'ils adoptent, les objectifs qu'ils assignent, les missions qu'ils dessinent préfigurent le mode d'engagement des professionnels dans leur activité (p. ex. : les textes imposent aux enseignants de nombreuses activités de coopération, mais en France, ces textes sont disséminés dans de multiples bulletins officiels, de sorte que ce sont les conceptions individualistes du métier qui persistent et dominant). De l'autre côté, analyser le travail, c'est aussi comprendre comment les acteurs font face aux situations, comment ils se débrouillent avec des prescriptions afin d'atteindre leurs objectifs.

Pour comprendre ce que font les acteurs, il est nécessaire de se doter d'un objet épistémique qui puisse en rendre compte. Cet objet, c'est l'activité qui prend aujourd'hui un statut d'objet théorique et d'objet d'étude comme le montrent Barbier et Durand (2003). Plusieurs modèles théoriques mobilisent le concept d'activité, dont celui du cours d'action (Theureau et Donin, 2006), mais nous nous en tiendrons ici à celui de la didactique professionnelle.

## 5.1 Comprendre les organisateurs du travail

Selon l'approche de la didactique professionnelle, il est nécessaire, pour rendre compte des compétences et de leur développement ainsi que pour concevoir des contenus, des dispositifs et des situations de formation, de partir de l'analyse du travail et de l'activité des professionnels dans leur situation de travail ; corrélativement, il serait peu pertinent de partir exclusivement des savoirs préalablement constitués, quels qu'ils soient. L'activité est vue ici comme étant la tâche telle qu'elle est redéfinie par chaque acteur. Elle se compose d'une part observable, qui consiste à produire quelque chose de nouveau, une transformation du monde, et d'une part cognitive, qui consiste à construire de nouvelles représentations de l'action professionnelle et de la situation de travail (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006).

L'analyse du travail comporte alors un intérêt didactique puisqu'il s'agit d'identifier les principaux éléments invariants qui organisent l'action pertinente, afin de les intégrer à l'ingénierie des formations. Or, comme nous l'avons montré dans les sections précédentes, les éléments invariants les plus déterminants, ceux qui font que l'organisation de l'action peut générer une stratégie en vue d'atteindre un but dans des contextes différents et en s'adaptant aux variations des situations d'un même type, ne se trouvent, principalement, ni au niveau de l'exécution de l'action, celui de la performance observable, ni même au niveau des procédures d'action, celui des prescriptions. En effet, selon cette approche, l'action est organisée aussi au niveau conceptuel, autrement dit, au niveau des systèmes de pensées qui permettent aux acteurs de repérer les éléments stables, les indices critiques, des situations afin d'agir de manière pertinente en fonction des buts qu'ils se donnent et des connaissances de référence qui les justifient. Ainsi, les professionnels plus compétents peuvent faire face à plus de variations plus importantes, en particulier parce qu'ils sont capables d'identifier l'état des variables les plus essentielles d'une situation, celles qui ont une importance critique (état des destinataires de l'activité, état des conditions de réalisation de l'action, place de l'action en cours à l'intérieur de processus plus longs qui l'englobent) et parce qu'ils disposent d'un ensemble de connaissances sur ces états qui leur permettent de les combiner et de construire une modélisation significative à partir de laquelle ils pourront décider d'une action à entreprendre.

Ces connaissances qui intéressent tout particulièrement les formateurs et les concepteurs de dispositifs de formation et de situations de développement portent sur les traits caractéristiques des différents composants d'une situation : qu'est-ce qui doit être transformé et dans quel sens, quelles sont les conditions de réalisation, quels sont les buts généraux de l'action et ses sous-butts ? Les connaissances en question ne sont pas toujours et uniquement issues des savoirs disciplinaires, scientifiques ou techniques, ni même des savoirs procéduraux ou des prescriptions institutionnelles. Elles sont aussi, et surtout, construites dans l'expérience de l'action et des interactions de coopération ou de tutelle avec d'autres professionnels. Ces connaissances peuvent être plus ou moins explicites et explicitables, mais elles sont néanmoins présentes au cœur même de l'organisation de l'action. Il s'agit de conceptualisations pragmatiques qui intègrent, à la fois, le processus et le produit de la construction des connaissances pour l'action.

## 5.2 Prendre en compte les aspects collectifs du travail

Ce cadre conceptuel et méthodologique produit de nombreux résultats pertinents en ce qui concerne les compétences des professionnels, notamment dans le champ des métiers de l'industrie et des services. Il reste que l'analyse du travail porte souvent sur un ou quelques acteurs pris comme

des individus isolés. Or, aujourd'hui, le travail comporte de plus en plus d'aspects collectifs, car les personnes comme les entreprises ou les institutions sont amenées à agir en collaboration avec d'autres. Comme le note Rogalski (2005) dans sa synthèse de la question, certains chercheurs intègrent donc à leur analyse l'identification de ce qu'ils nomment un référentiel commun ou une représentation opérative partagée (Giboin, 2004). Il s'agit de l'ensemble des invariants, des buts, des règles d'action et des connaissances de référence qui contribuent à orienter l'action du collectif et des acteurs qui le composent.

Ce niveau d'analyse du travail joue également sur la conception des dispositifs de formation. Comme nous l'avons dit précédemment, il est possible de montrer, en effet, que selon l'organisation du travail collectif, les conceptualisations et les compétences des acteurs seront différentes (Grangeat et Gray, 2008). Il est stimulant, pour le concepteur et le réalisateur d'actions de formation, de comprendre alors quel est le système de conceptualisations partagé par un collectif de travail et de mettre en place des dispositifs adéquats pour permettre à ce système de se transformer afin de le rendre plus pertinent vis-à-vis des missions confiées aux acteurs et à leurs modes de fonctionnement respectifs.

### 5.3 Une méthodologie adaptée à la modélisation de l'activité enseignante

Cependant, l'éducation et l'enseignement ne sont pas des activités industrielles. En conséquence, nous devons mobiliser avec beaucoup de précautions des résultats et des méthodologies de recherche qui sont issus de métiers dans lesquels l'objet de l'activité n'est pas essentiellement de l'ordre de l'intersubjectif. À la suite des questionnements de Pastré (2008), nous avons à réfléchir à la manière de faire avancer les concepts et les méthodologies classiques des études de didactique professionnelle vers des cadres plus adaptés à la compréhension des interventions éducatives. À partir de nos travaux, nous pouvons proposer trois niveaux de compréhension des activités éducatives et enseignantes. Dans une perspective vygotkienne, ces niveaux vont du collectif vers l'individuel.

Le niveau le plus élevé est celui de ce que nous avons appelé plus avant le référentiel commun, la représentation opérative propre au collectif étudié ou concerné par la formation. C'est l'organisation des savoirs professionnels du collectif. En traitant l'ensemble d'un corpus d'entretiens avec des enseignantes et des enseignants comme une seule entité, Grangeat (2007a) montre que ce référentiel s'organise autour d'invariants qui contribuent à orienter l'action des professionnels. Grâce à une analyse de discours automatisée, Grangeat, Rogalsky, Lima et Gray (2009) mettent en évidence une organisation de ce référentiel autour de cinq dimensions critiques : le cœur du métier, les processus d'apprentissage, les temporalités de l'enseignement, les activités réflexives et l'environnement professionnel. Chacune de ces dimensions regroupe un ensemble d'actions : par exemple, le « cœur du métier » consiste à transmettre un ou des contenus disciplinaires, à mettre en œuvre des situations de classe et à reconnaître chaque élève dans son individualité d'apprenant ; la dimension « environnement professionnel » regroupe le fait de participer à des échanges informels ou non, à interagir dans les départements disciplinaires et les équipes de l'établissement et, enfin, à participer à des projets avec les partenaires locaux extérieurs à l'établissement.

Le niveau intermédiaire est celui du modèle opératif de chaque acteur. Cette entité cognitive contribue à orienter l'activité professionnelle, car elle lui donne sens à travers : les buts que se

fixent les acteurs, les catégorisations des situations rencontrées auparavant et les rapprochements des situations en cours avec d'autres situations jugées comme proches. Grangeat et Munoz (2010) montrent que ce modèle opératif ne se développe pas à travers une accumulation de connaissances et de compétences, mais plutôt grâce à des réorganisations successives. Ces réorganisations semblent procéder de deux phénomènes conjoints : l'intégration de démarches d'enseignement nouvelles, par appropriation de ce que conseillent ou pratiquent les collègues et de ce que proposent les formations ou les ouvrages spécialisés ; l'inhibition de comportements inadéquats, par réflexion sur les aboutissements des actions conduites ou par des discussions avec d'autres personnes à propos des problèmes professionnels rencontrés.

Enfin, le niveau élémentaire, que nous proposons de nommer un savoir-processus, est une unité identifiable du système des conceptualisations de son activité construit par chaque acteur. Ce savoir-processus, qui s'inscrit dans la perspective du schème de Vergnaud (1996) et du *Work process knowledge* de Boreham, Samurçay et Fisher (2002), comporte quatre éléments.

- Un indice. L'information tirée de la situation par chaque acteur, qui est jugée pertinente en fonction du but fixé, individuellement ou collectivement, et du moment de l'action et qui déclenche une action estimée adéquate. Il concerne le quoi repérer dans la situation (p. ex. : quand l'attention des apprenants décroche).
- Un but et des sous-buts. Les anticipations qui représentent les mobiles de l'activité des acteurs, individuellement ou collectivement. Ils concernent le pour quoi de l'action (p. ex. : pour maintenir leur concentration).
- Une ou des règles d'action. Les stratégies d'action pratiques, déclenchées par l'indice et orientées par le but fixé, qui consistent à décider de l'action, à prendre de l'information sur son déroulement et à contrôler son aboutissement. Elles concernent le comment de l'action (p. ex. : je vais organiser un travail en binômes).
- Des connaissances de référence. Les connaissances, individuelles ou collectives, qui permettent de rapprocher une situation d'une autre, en tenant compte des similitudes et des singularités, afin de décider et de justifier une stratégie d'action. Elles concernent le pourquoi de l'action (p. ex. : changer d'activité relance l'intérêt).

Cette unité élémentaire est un savoir, car elle possède une valeur explicative pour chaque acteur et peut être explicitée à un tiers (p. ex. : collègue, formateur, chercheur). Elle concerne le processus, car elle vise le déroulement de l'action, son inscription dans un temps et un espace qui dépassent l'ici et le maintenant de l'agir professionnel. Elle permet de modéliser l'activité enseignante et le développement professionnel des acteurs (Grangeat, 2007b, 2008a ; Grangeat et Besson, 2006 ; Grangeat et Munoz, 2006). En comparant les modèles opératifs tirés des pratiques observées avec ceux issus des seules déclarations d'enseignantes lors d'entretiens semi-structurés, Grangeat et Munoz (à paraître) montrent que l'écart entre les aspects observables de l'enseignement et le discours des praticiens n'est pas nécessairement irréductible : selon les conditions du recueil des données d'observation et d'entretien, les contradictions souvent suspectées dans les recherches ne seraient pas aussi irrémédiables. Il s'agit cependant d'une piste de recherche à poursuivre.

## 5.4 Donner plus de chances à la pertinence des dispositifs de formation

Avoir une bonne connaissance de chacun de ces niveaux d'organisation de l'activité devrait donner plus de chances de pertinence aux concepteurs et aux réalisateurs des dispositifs de formation. L'intérêt de l'analyse de l'activité est alors d'identifier ces conceptualisations pragmatiques, ces systèmes de pensées qui contribuent à orienter l'action. Les résultats de cette analyse peuvent, en fin de compte, être proposés aux professionnels afin de les accompagner, par des rencontres spécifiques avec des chercheurs ou des formateurs, vers une conceptualisation plus réfléchie, et donc plus pertinente, de leur situation de travail (Grangeat, 2008b).

L'analyse de l'activité trouve donc sa place à tous les niveaux de la conception des dispositifs de formation et des situations de développement. Mais quels sont, finalement, les intérêts et les limites de cette approche ?

## 6. Modéliser l'activité pour concevoir et conduire des dispositifs de formation

En conclusion, il semble important d'organiser le questionnement à propos de l'intérêt et des finalités de l'analyse de l'activité professionnelle pour concevoir les dispositifs de formation. Des enjeux de la formation – tels qu'ils ont été interrogés précédemment – découle l'idée qu'il ne serait guère utile de passer beaucoup de temps et d'énergie à dégager les savoirs du métier pour tenter ensuite de les gérer comme un stock à transférer chez les formés. De ces enjeux, il émerge plutôt l'idée que ces savoirs identifiés dans l'activité professionnelle et les modélisations qui découlent de son analyse sont des outils pour penser, des ressources pour mieux comprendre le travail. Les résultats des travaux sur la conception produisent le même type de conséquence : concevoir des procédures de formation à appliquer de manière standardisée ne peut guère conduire, si les concepteurs de formation en restent là, à soutenir les apprentissages professionnels. Comme le remarque Wittorski (2008), il faut alors penser la formation non pas comme une juxtaposition d'apports disciplinaires, même très pertinents chacun pour leur part, mais selon une finalité d'action. Il s'agit, pour les concepteurs et les réalisateurs de formations, de se demander en quoi les savoirs et les démarches proposées en formation peuvent transformer les pratiques et les conceptualisations des formés dans le sens d'une plus grande adéquation avec leurs conditions d'exercice et avec les finalités de leurs missions. Cela modifie les rapports entre les formateurs et les acteurs professionnels afin d'inventer de nouveaux partenariats, tant en matière de contenus et de démarches que d'évaluation des formations.

Cette nécessité d'une invention de modèles plus ouverts interroge l'intérêt de l'analyse de l'activité selon trois dimensions : la prise en compte de l'activité dans sa globalité, la place des acteurs dans l'analyse, les enjeux de la formation.

### 6.1 Prise en considération de l'activité : analyser ou modéliser

Le terme même d'analyse est chargé de paradoxes. Le principal consiste à remarquer qu'analyser, c'est souvent découper, segmenter, de manière à partager un problème complexe en éléments plus simples pouvant être maîtrisés individuellement. La difficulté est alors double. La première est celle de l'unité élémentaire qui sera découpée dans la situation de travail afin de conduire

l'analyse. La deuxième est celle de la reconstruction rationnelle de ces unités élémentaires afin de leur redonner un sens global. Dans les deux cas, la question cruciale est celle du lien que peut avoir cette modélisation avec la situation de départ, celle de la signification que peuvent avoir cette démarche et ses résultats pour les destinataires ou les acteurs de l'analyse. Or, les réflexions précédentes le montrent : pour que l'analyse du travail soit utile à la formation, au développement professionnel, il convient que les acteurs puissent se l'approprier, tant au niveau de la démarche que des résultats.

En conséquence, en ce qui concerne la conception de dispositifs de formation et de situations de développement, nous pouvons nous demander si l'idée d'analyse du travail ne devrait pas être remplacée par celle de modélisation de l'activité professionnelle. Il s'agirait non pas tant de rechercher les organisateurs de l'activité que de comprendre comment ils sont reliés entre eux, pour un individu et pour un collectif. L'accent sera mis alors sur les notions de modèles opératifs et de représentations opératives partagées. C'est la transformation de ces modèles qui pourrait être visée dans la conception des dispositifs de formation et des situations de développement : comment peuvent-ils s'approfondir en intégrant plus de buts généraux et de sous-buts ? Comment peuvent-ils s'étendre en intégrant des temporalités plus longues et des interactions sociales plus diverses ?

## 6.2 Place des acteurs dans l'analyse : confronter ou coconstruire

Le deuxième niveau de questionnement concerne la place des acteurs dans l'analyse. La question est de déterminer s'ils sont cantonnés au rôle d'observés, à celui d'« explicitateurs » de leurs modalités d'action ou s'ils sont impliqués dans la modélisation de leur activité. Cette place des professionnels dans l'analyse de l'activité et, surtout, les effets de leurs modes d'engagement reste un objet de questionnement. De ce fait, ils posent une limite aux concepteurs d'interventions éducatives, une limite éthique consistant, à travers leurs dispositifs, à préserver l'intégrité, la subjectivité, des personnes qui sont sujets ou destinataires de l'analyse de l'activité.

Dans le cas de la conception et de la réalisation de dispositifs de formation, nous pouvons nous demander si le fait de développer les confrontations de plusieurs professionnels à l'enregistrement filmé de leurs activités respectives conduit tout le temps à un développement professionnel. Manifestement, il doit exister des freins à cette avancée. Ce qui pose deux types de questions : Comment faire pour que la confrontation s'en tienne à l'activité professionnelle et ne tourne pas au conflit de personnes ? Quel serait le rôle de ces débats sur la tâche, de ces conflits sociocognitifs, dans le développement professionnel ?

## 6.3 Analyse du travail et conception : appliquer ou transformer

Le troisième niveau de questionnement concerne les enjeux mêmes de la formation professionnelle. Le panorama des études que nous venons de parcourir conduit à inventer de nouveaux rapports entre les savoirs de métier et les savoirs théoriques, entre les concepteurs et les acteurs de la formation, les formateurs, les apprenants et les professionnels. Cette invention aurait à chercher non pas à adjoindre de plus en plus d'éléments de formation, quelle que soit leur pertinence intrinsèque, mais plutôt à relier les personnes et leurs conceptualisations, à articuler les temps et les projets des formés avec ceux des formateurs et ceux des tuteurs, à combiner les logiques et les dispositifs de l'institut de formation avec ceux des lieux de la formation pratique.

Cette invention vise à concevoir des dispositifs susceptibles de s'adapter, plus ou moins, selon les formés. La posture inverse reviendrait à tenter de fixer une conduite de la formation selon la procédure optimum, idéale. Or, les recherches à propos des activités dans les environnements complexes montrent combien il y a avantage à savoir mettre en œuvre les actions et les dispositifs ne visant pas l'idéal, mais qui se tiennent à l'intérieur d'une enveloppe convenable, d'une configuration viable, comme le remarque Amalberti (2001). Cette perspective induit de nouveaux questionnements : quels dispositifs mettre en place, au cours de la formation initiale ou sur les lieux d'exercice, afin de favoriser, à la fois, la transformation des pratiques et des conceptualisations des acteurs ? Comment évaluer les effets de ces dispositifs sur l'organisation des situations de travail et sur les compétences des destinataires de l'intervention éducative, sur le rapport au monde des usagers ou sur les acquisitions des apprenants ?

C'est à la compréhension des processus liés à la conception de tels dispositifs de formation et de telles situations de développement professionnel, ainsi qu'à l'évaluation de leurs effets, que pourraient s'attacher de futurs programmes de recherche.

## Références bibliographiques

- Amalberti, R. (2001). La maîtrise des situations dynamiques. *Psychologie française*, 46(2), 107-118.
- Barbier, J. et Durand, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? *Recherche et formation*, 42, 1-20.
- Boreham, N. et Morgan, C. (2004). A socio-cultural analysis of organisational learning. *Oxford Review of Education*, 30, 307-325.
- Boreham, N., Samurçay, R. et Fisher, M. (2002). *Work process knowledge*. London : Routledge.
- Boutinet, J. (2002). Questionnement anthropologique autour de l'accompagnement. *Éducation permanente*, 153, 241-250.
- Clénet, J. (2004). L'ingénierie en formation : appliquer ou concevoir ? *Éducation permanente*, 157, 63-75.
- Clot, Y. (2004). Action et connaissance en clinique de l'activité. *@ctivités*, 1(1), 23-33.
- Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-41.
- Durand, M. (2009). Analyse du travail dans une visée de formation : cadres théoriques, méthodes et conceptions. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle et J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation* (p. 900-936). Paris : Presses universitaires de France.
- Giboïn, A. (2004). Construction de référentiels communs dans le travail coopératif. In J. Hoc et F. Darses (dir.), *Psychologie ergonomique : tendances actuelles* (p. 119-140). Paris : Presses universitaires de France.
- Goigoux, R. (2002). Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie. *Revue française de pédagogie*, 138, 125-134.
- Grangeat, M. (2006). Formation continue et développement des compétences des enseignants. *Éducation permanente*, 166, 171-188.
- Grangeat, M. (2007a). Contribution d'une évaluation des dispositifs d'enseignement à la modification des conceptions professionnelles des enseignants. In M. Behrens (dir.), *La qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain* (p. 99-125). Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Grangeat, M. (2007b). Caractériser les compétences des enseignants dans les interactions scolaires. In A. Specogna (dir.), *Enseigner dans l'interaction* (p. 168-196). Nancy : Presses universitaires de Nancy.
- Grangeat, M. (2008a). Enseigner, former : avancer dans un espace de complexité. *Chemins de formation au fil du temps*, 12-13, 152-156.
- Grangeat, M. (2008b). *Coopérations et partenariats pour enseigner. Pratiques de l'éducation prioritaire*. Créteil : CRDP-SCEREN.



- Grangeat, M. et Besson, C. (2006). Analyse du métier d'enseignant sous l'angle des activités réflexives : conduite empirique ou proactive de l'activité? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 3, 17-31.
- Grangeat, M. et Gray, P. (2008). Teaching as a collective work : Analysis, current research and implications for teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 34(3), 177-189.
- Grangeat, M. et Munoz, G. (2006). Le travail collectif des enseignants : activités de coopération et de partenariat d'enseignants de l'éducation prioritaire. *Formation emploi*, 95, 75-88.
- Grangeat, M. et Munoz, G. (à paraître). La complexité des savoirs enseignants : une articulation entre expérience des acteurs, dispositifs de formation et théories d'enseignement. In P. Maubant et S. Martineau (dir.), *Fondements des savoirs professionnels des enseignants : des ancrages organisateurs aux logiques d'action*. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Grangeat, M., Rogalski, J., Lima, L., et Gray, P. (2009). Analyser le travail collectif des enseignants : effets du contexte de l'activité sur les conceptualisations des acteurs. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 31(1), 151-168.
- Jobert, G. (2000). Dire, penser, faire. À propos de trois métaphores agissantes en formation des adultes. *Éducation permanente*, 143, 7-28.
- Leclercq, G. (1999). La communication et la relation pédagogiques. In P. Carré et P. Caspar (dir.), *Traité des sciences et techniques de la formation* (p. 481-498). Paris : Dunod.
- Leclercq, G. (2008). Éthique de la communication pédagogique ordinaire. *Éducation permanente*, 175, 111-121.
- Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Éducation permanente*, 139, 65-86.
- Nowé, M. (2008). *Contribution à l'étude qualitative de l'alternance éducative – Entre alternance prescrite et alternance vécue : la construction d'un tiers-temps. Le cas d'apprenants jeunes et adultes dans trois dispositifs de formation de l'enseignement supérieur technologique*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université des sciences et technologies, Lille1.
- Pastré, P. (2008). La didactique professionnelle : origine, fondements, perspectives. *Travail et apprentissages*, 1, 9-21.
- Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Rabardel, P. et Pastré, P. (2005). *Modèles du sujet pour la conception*. Toulouse : Octarès.
- Roegiers, X. (2008). *Analyser une action d'éducation ou de formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Rogalski, J. (2005). Le travail collaboratif dans la réalisation des tâches collectives. In J. Lautrey et J. Richard (dir.), *L'intelligence* (p. 147-159). Paris : Hermès.
- Tardif, J. (2007). Pratiques, collaboration et professionnalisation des enseignants. In J. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset Bagnoud et J. Tardif (dir.), *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes* (p. 171-179). Bruxelles : De Boeck.
- Theureau, J. et Donin, N. (2006). Comprendre une activité de composition musicale : essai méthodologique sur les relations entre sujet, activité créatrice, environnement et conscience pré-réflexive dans le cadre du programme de recherche «cours d'action». In J. Barbier et M. Durand (dir.), *Les rapports sujets-activités-environnements* (p. 221-251). Paris : Presses universitaires de France.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 275-292). Paris : Presses universitaires de France.
- Wittorski, R. (2008). Professionnaliser la formation : enjeux, modalités, difficultés. *Formation emploi*, 101, 105-117.