



Introduction au dossier « Conception d'environnements de formation : une entrée par l'analyse de l'activité »

Valérie Lussi Borer, Allain Muller, Luc Ria, Frédéric Saussez et Christine Vidal-Gomel



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/activites/964>

DOI : [10.4000/activites.964](https://doi.org/10.4000/activites.964)

ISSN : 1765-2723

Éditeur

ARPACT - Association Recherches et Pratiques sur les ACTIVités

Référence électronique

Valérie Lussi Borer, Allain Muller, Luc Ria, Frédéric Saussez et Christine Vidal-Gomel, « Introduction au dossier « Conception d'environnements de formation : une entrée par l'analyse de l'activité » », *Activités* [En ligne], 11-2 | Octobre 2014, mis en ligne le 15 octobre 2014, consulté le 23 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/activites/964> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/activites.964>



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

Conception d'environnements de formation : une entrée par l'analyse de l'activité

Valérie Lussi Borer, Allain Muller, Luc Ria, Frédéric Saussez
& Christine Vidal-Gomel

Depuis plusieurs années dans le domaine de l'éducation, on assiste à un fort intérêt pour l'analyse de l'activité de travail dans un objectif de formation (comme l'illustrent plusieurs articles ou dossiers dans la revue @ctivités ces dernières années, ou encore le colloque intitulé « L'activité en débat. Dialogues disciplinaires sur les approches de l'activité » organisé par des chercheurs de sciences de l'éducation, à Lille en janvier 2015). De nombreux chercheurs de ce domaine se sont saisis de cadres théoriques et méthodologiques de l'ergonomie, de la psychologie ergonomique, de la clinique de l'activité, ou encore de l'ergologie pour analyser l'éducation et la formation (Durand, 2009). S'est ainsi constituée une « nébuleuse regroupant de multiples approches » de l'activité, comme le précise Saussez dans la conclusion de ce numéro, que le monde de la recherche en éducation et formation reconnaît sous l'intitulé « entrée par l'activité » (Barbier & Durant, 2003) ou « orientée-activité », c'est-à-dire qui « prend l'activité comme objet privilégié pour l'étude des phénomènes éducatifs et la conception d'interventions à des fins éducatives » (Durand, de Saint-Georges & Meuwly-Bonte, 2006, p. 32)

Ce mouvement s'inscrit dans un contexte marqué par les débats que suscite la formation des enseignants, et par une succession de réformes ces dernières années. Il s'est fortement accentué dans la francophonie depuis que la professionnalisation au métier d'enseignant apparaît progressivement comme un enjeu majeur de formation initiale et continue dans le but d'améliorer l'efficacité des systèmes éducatifs. Les formations professionnelles à l'enseignement étaient traditionnellement conçues dans une *approche descendante (top-down)* avec un processus de transposition allant de la sphère des savoirs savants et pratiques sociales de références aux savoirs qui devraient être assimilés par les individus en formation. L'entrée par l'analyse du travail réel offre de nouvelles perspectives *remontantes (bottom-up)* (Faïta & Maggi, 2007) permettant d'apporter une *circularité* et un *étayage réciproque* dans la prise en compte à la fois des savoirs et des expériences individuelles.

Il semble à ce propos important de bien relever que si la prise en compte des situations réelles de travail est un principe fondamental, si cette prise en compte opère une rupture par rapport aux entrées pédagogiques ou didactiques plus « traditionnelles », elle ne signifie cependant pas la dissolution de l'intention de formation dans le travail : le travail n'est pas pensé uniquement comme *lieu* de formation, mais tout autant comme *objet* de formation. Cela nous conduit à rappeler brièvement les principaux présupposés épistémologiques qui réunissent les contributeurs de ce dossier, au-delà des différences théoriques et méthodologiques de leurs recherches respectives. Leurs entrées par l'analyse de l'activité :

- s'appuient sur la distinction travail prescrit *versus* travail réel ;
- portent un intérêt central à l'activité opérationnelle dans ses dimensions les plus fines ;
- présupposent qu'on apprend principalement en agissant et en conceptualisant ou en élaborant langagièrement son travail ;
- pensent que l'entreprise de conception d'environnements de formation ne peut être que solidaire de l'entreprise d'analyse du travail réel ;
- concernant plus précisément le travail enseignant, refusent de limiter celui-ci à ses dimensions didactiques et/ou pédagogiques

D'autre part, ce dossier s'attache au concept d'*environnements* de formation plutôt que de *dispositifs* de formation, concept plus habituellement utilisé dans le champ de l'éducation. L'idée de *dispositif* – avec ses connotations de *mise en ordre*, d'*arrangement d'éléments*, de *mécanisme*, etc. – nous semble renvoyer à une conception plutôt *prescriptive* de l'entreprise de formation : il s'agit de mettre en place un certain nombre de contraintes visant à transformer dans le sens *voulu* les personnes en formation, en fonction d'objectifs précis et définis *a priori*. L'idée d'*environnement* de formation nous semble renvoyer à une autre conception de la formation, pour laquelle il s'agit avant tout de mettre en place des « espaces d'actions encouragées » (Durand, 2009, p. 194) permettant aux personnes en formation de développer leurs potentialités présentes, d'explorer les divers possibles d'une certaine activité. Dans cette perspective, les objectifs de formation ne sont pas définis *a priori*, et restent relativement vagues, car ils visent en premier lieu à *libérer l'activité* (Dewey, 1990), et non pas à la contraindre. Ils sont ainsi « dégageés » de l'intérieur de l'activité – c'est-à-dire expriment ce qui « est en germe » dans celle-ci – et ne s'imposent pas à elle de l'extérieur. On pourrait dire aussi qu'une des propriétés des environnements de formation est qu'ils sont *proscriptifs* plutôt que *prescriptifs* : « [...] jamais le formateur ne peut prescrire ce que fait le formé ; il ne peut que délimiter un espace de possibles (en négatif par une spécification de ce qui est impossible ou découragé) » (Durand, 2009, p. 195).

Dans ce dossier, un texte porte sur l'usage de la simulation dans la formation de professionnels du secteur de la santé et cinq sur l'activité des enseignants.

- Zoya Horcik analyse la littérature rendant compte des théories produites dans le secteur de la santé qui portent sur l'usage de la simulation en formation et les met en regard des principes qui guident la recherche mobilisant l'analyse de l'activité en situation. Elle souligne la nécessité de penser l'activité en simulation comme étant spécifique et différente de l'activité en situation de travail, dont on vise la maîtrise en formation.
- Anabelle Viau-Guay s'intéresse aux préoccupations d'enseignants expérimentés qui contribuent à un programme de mécanique automobile au Québec, dans un objectif d'amélioration de la formation initiale des enseignants.
- Itziar Plazaola Giger et Arantza Ozaeta Elorza proposent une étude exploratoire dont l'objectif est de montrer des différences de qualité des entretiens d'auto-confrontation pour la formation à partir d'une analyse multimodale de l'entretien.

Les trois autres textes s'intéressent à la plateforme NéoPass@ction (<http://neo.ens-lyon.fr/neo>), qui constitue un ensemble de ressources en ligne élaborées à partir de l'analyse de l'activité d'enseignants ; ressources qui sont destinées à aider à la professionnalisation des enseignants débutants :

- Valérie Lussi Borer et Alain Muller s'intéressent à deux séquences d'entretien d'autoconfrontation comprenant respectivement une autoconfrontation simple puis croisée et une autoconfrontation simple suivie d'une alloconfrontation. Elles sont menées à la suite de navigations d'enseignants en formation sur la plateforme NéoPass@ction. L'objectif poursuivi est d'examiner les conflits de normes, leurs explications rendues possibles par ces dispositifs et d'en tirer des pistes pour la formation des enseignants.
- Serge Leblanc propose une étude longitudinale de l'usage de NéoPass@ction par une enseignante débutante. Trois navigations libres avec des questions et relances du chercheur sont analysées. Ses sessions conduisent à mettre en évidence des tensions dans l'activité de l'enseignante et à identifier des pistes de transformation, qui peuvent être projetées en situation de classe. La plateforme permet ainsi des expériences mimétiques actives. Ces processus d'apprentissage-développement sont appréhendés à partir des apports théoriques de Simondon.
- Simon Flandin et Luc Ria présentent un programme technologique basé sur l'analyse de l'activité réelle des enseignants débutants au travail et en vidéoformation. Ils analysent la

conception de NéoPass@ction à partir des trois axes proposés par Albero et Poteaux (2010) : présupposés théoriques et déontologiques, projet opérationnel, et tel qu'il est vécu par les utilisateurs finaux et les effets que les navigations produisent.

- En conclusion Frédéric Saussez nous propose un essai dans lequel il revient sur la notion « d'entrée activité » dans le secteur de l'éducation et formation, rediscute de la notion de professionnalisation et du rapport au métier, et met en débat le terme de « franchissement de frontière » pour penser les rapports entre activité en situation et son analyse telle qu'elle peut être vécue dans une situation de formation.

Deux enjeux traversent l'ensemble de ces textes. Le premier porte sur la compréhension du développement suscité chez le formé par les environnements de formation pensés à partir d'une « entrée activité ». Quels types de développements de tels environnements produisent-ils ? En quoi ces types de développements complètent-ils et/ou entrent-ils en contradiction avec les curriculums de formation les plus courants aujourd'hui qui proposent une alternance entre formation en institution et sur le terrain, entre apports didactiques et apports des sciences sociales et humaines ? En quoi obligent-ils à penser autrement qu'en termes de compétences leurs produits, ce qui impacte également les modalités d'évaluation des enseignants en formation ? Quelles sont les répercussions qu'une formation privilégiant l'entrée « activité » pourrait avoir sur la triple professionnalisation, celle de chaque enseignant, celle de la formation, et celle plus collective de la profession enseignante ?

Le second enjeu aborde la question des possibilités de conversion ou encore de *transformation de l'objet activité en objet de formation* : à quelles conditions la confrontation à l'activité de travail, quelles que soient les modalités de cette confrontation (visionnement de films, élaboration langagière, débats professionnels, etc.) est-elle susceptible de produire ou de favoriser des transformations, du développement, chez les personnes en formation ?

D'autres enjeux en lien avec les objectifs de santé au travail que se donne l'ergonomie de tradition francophone, dont s'inspirent plus ou moins directement les contributeurs à ce dossier, restent en suspens. Ainsi, d'après le conseil d'orientation des retraites (COR), les enseignants représentent une part importante des départs anticipés en retraite de la fonction publique ; constat qui peut être mis en relation avec leur travail. Les fins de carrière des enseignants peuvent en effet se révéler difficiles. Une étude menée auprès de quarante enseignants quinquagénaires (ou plus âgés) montre qu'avec l'avancée en âge, le coût de l'activité s'accroît et peut conduire les enseignants à prendre leur retraite précocement (Cau-Bareille, 2009). Fatigue et épuisement sont évoqués par les enseignants dans les entretiens menés. Prévenir ces difficultés dès le début de carrière devrait ainsi constituer un enjeu important pour la formation. Dans cet objectif, certains des outils existants semblent prometteurs, mais soulèvent aussi de nouvelles questions. Notamment, la plateforme NéoPass@ction favorise la découverte et l'expression de moyens pour se préserver, durer dans l'exercice de son activité. Dans les vidéos disponibles en ligne, certains enseignants peu expérimentés ou débutants en font explicitement état (voir aussi Leblanc dans ce dossier). Mais ces moyens sont-ils suffisants là où l'acquisition de l'expérience professionnelle et la maîtrise des situations peuvent aussi atteindre leurs limites (Cau-Bareille, 2011) ?

Avec la multiplication des réformes dans le secteur de l'enseignement, les questions de santé au travail semblent ainsi s'inviter peu à peu dans le débat. Elles constituent aussi une occasion de souligner d'autres apports de l'analyse de l'activité au domaine de l'éducation, en mettant l'accent sur le fait que l'enseignement doit aussi être un travail soutenable au fil du temps.

BIBLIOGRAPHIE

Albero, B., & Poteaux, N. (Eds). (2010). *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Étude de cas*. Paris: Maison des Sciences de l'Homme.

- Barbier, J.-M., & Durand, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? *Recherche et Formation*, 42, 99-117.
- Cau-Bareille, D. (2009). *Vécu du travail et santé des enseignants en fin de carrière : une approche ergonomique*. Rapport de recherche 56. Noisy-Champ: CREAPT-CEE.
- Cau-Bareille, D. (2011). Factors influencing early retirement in a female-dominated profession: Kindergarten teacher in France. *Work*, 41(1), S5-S30
- Dewey, J. (1990). *Démocratie et éducation*. Paris: Armand Colin.
- Durand, M. (2009). Mutation des relations travail-formation et transformation des savoirs: une perspective énaïve en éducation des adultes. In R. Hofstetter, & B. Schneuwly (Eds.), *Savoirs en (trans)formation. Au coeur des professions de l'enseignement et de la formation* (Raisons éducatives, pp. 185-200). Bruxelles: De Boeck.
- Durand, M., de Saint-Georges, I., & Meuwly-Bonte, M. (2006). Le curriculum en formation des adultes : Argumentation pour une approche « orientée-activité ». *Raisons Educatives*, 10, 185-202.
- Faïta, D., & Maggi, B. (2007). *Un débat en analyse du travail. Deux méthodes en synergie dans l'étude d'une situation d'enseignement*. Toulouse: Octarès.

REFERENCEMENT

- Lussi Borer, V., Muller, A., Ria, L., Saussez, F., & Vidal-Gomel, Ch. (2014). Conception d'environnements de formation : une entrée par l'analyse de l'activité. *Activités*, 11(2), 72-75. <http://www.activites.org/v11n2/v11n2.pdf>