Apprendre au travail. Inscription sociale de la didactique professionnelle.

Paul Olry

▶ **To cite this version:**

Paul Olry. Apprendre au travail. Inscription sociale de la didactique professionnelle.. Education. Université Paris VIII Vincennes-Saint Denis, 2008. ⟨tel-00725325⟩

HAL Id: tel-00725325

https://theses.hal.science/tel-00725325v1

Submitted on 24 Aug 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

HAL Authorization

UNIVERSITE PARIS 8

Apprendre au travail

Inscription sociale de la didactique professionnelle

Note de synthèse pour l'habilitation à diriger les recherches en sciences de l'éducation

(Volume 1)

Présentée par

Paul OLRY

Jury

Pierre Rabardel, professeur de psychologie et ergonomie, président
Pierre Pastré, professeur émérite CNAM (suivi scientifique)
Guy Jobert, professeur titulaire, chaire de formation des adultes, CNAM, rapporteur
Even Loarer, professeur de psychologie du travail, Université de Paris 10
Philippe Astier, professeur, sciences de l'éducation, Université de Lyon 2, rapporteur
Richard Wittorski, professeur sciences de l'éducation, Université de Rouen, rapporteur

Soutenue le 19 décembre 2008

A la mémoire de Léo Ridoux

REMERCIEMENTS

Ce travail d'HDR est pour moi non une fin mais une nouvelle étape dans le métier d'enseignant-chercheur.
Si mon relatif éloignement (à l'Université Paris13 !) ne m'a pas toujours permis de participer aux séminaires de Pierre Pastré et d'Alain Savoyant, les échanges auxquels j'ai assisté se sont révélés pour moi extrêmement précieux. La rigueur et la précision dans la conduite des débats, la directe simplicité et l'allant de l'un comme de l'autre, m'ont donné à vivre un stimulant espace d'échanges scientifiques.
Guy Jobert, membre du jury, a supporté au quotidien ma relative indisponibilité du fait de ce travail. Je le remercie de sa bienveillante compréhension.

Si je me suis attaché ces dernières années à réaliser de nombreuses études de terrain, c'est avec l'appui, les possibilités d'échange avec de proches collègues. Philippe Astier est le premier de ceux-là, qui depuis bientôt 10 ans, m'a fait l'amitié d'un parcours partagé d'études et d'enseignements, ouvrant, par sa manière de poser les questions, par sa culture scientifique et la clarté de ses écrits, des espaces constituant autant d'invites à aller plus loin ou à musarder de côté. Ma dette à son égard est considérable.
Christine Vidal-Gomel m'a ouvert à l'analyse du travail par une entrée ergonomique, au travers de chantiers communs. Ma pratique de la recherche et de l'enseignement s'en trouve enrichie et je l'en remercie. Mokthar Kaddouri, André Zeitler, Anne-Lise Ulmann Jean-François Marcel, Nathalie Lang, Patrick Kunegel, Pierre Parage, sont, à des titres divers, des complices importants pour ma pratique de la recherche en sciences de l'éducation. Je les en remercie ici.

J'ai toujours plaisir à saluer les collègues des institutions et entreprises, et parmi eux : François Toulisse, Patrick Clerc, Patrick Conjard, Bernard Devin, Florence Loisil, Bernard Amblard, Jean-Paul Dief, Bernard Raynaud, Lyane Bergerioux, tous professionnels de talent dans le domaine de la formation.

J'adresse enfin un grand merci à mon épouse Isabelle, qui a relu avec patience ce travail…

SOMMAIRE

Introduction Pages

PARTIE 1 – Un parcours et des choix

Chapitre 1 – Le temps des essarts

1. A l'orée de la recherche 11
2. Ma découverte du travail d'autrui 20
3. A la recherche d'un cadre 21

Chapitre 2. Le sujet au travail est un sujet social 25

2.1 Dispositif d'apprentissage et position sociale : le point de départ de la réflexion 26
2.2 Apprendre en milieu industriel : pression du coutumier sur la tâche et construction de l'action 29
A/ Le contexte et l'adaptation
B/ La conceptualisation, tributaire de l'environnement ? 31
2.3 Les kinésithérapeutes : variété de situations et généralisation de l'action 33
A/ Variations de l'action et constitution des buts
B/ Incertitude des situations et généralisation de l'action. 34

Conclusion 36

Chapitre 3 – L'activité : conditions d'exercice et système d'attentes 38

3.1 Position professionnelle et conformité de l'action 39
3.2 Savoir faire, pouvoir dire et légitimité de l'action 40
3.3 Habitudes et efficacité de l'action 42
3.4 Temporalités et reconnaissance de l'agent 43

En transition 46

PARTIE 2 – ACTION AU TRAVAIL ET DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE 49

Chapitre 1 – Le milieu de travail, un champ de forces pour le sujet 52

1. Tensions sur l'activité : obstacles et facilitations pour faire avec la situation 53

1.1 Le sujet face au déjà-là de l'environnement
A/ Organisation et rapports de pouvoir 54
B/ Prescription et rapport d'exécution 55
C/ Habitus et rapport à l'action 56
D/ Sujet et rapport au métier 57
E/ Sujet et rapport à l'environnement 58

1.2 Le sujet social dans l'action : l'appartenance à un monde commun

A/ La nature du monde commun comme instance de coordination 60
B/ Les fonctions du monde commun : orientation et conformation 62
C/ Comment le monde devient commun ? Peut-il s'apprendre ? 63

Conclusion 67

Chapitre 2 – La redéfinition de la situation 69

1. Le sujet et le couplage activité / situation
1.1 Deux options pour appréhender la situation : le travail ou l'action ? 70
A/ La situation de travail, objet de transaction
B/ Le sens de la situation : une émergence de l'action 71
1.2 L'activité intégratrice du rapport du sujet à la situation de travail : le sujet social entre position /posture/point de vue. 72 73

2. Redéfinition de la situation et engagement du sujet capable 77
2.1 De quoi est faite la redéfinition ?
A/ Les interrogations sur le contexte 78
B/ Les interrogations sur le sujet 79
C/ Les interrogations sur les ressources 80

2.2 Qu'est-ce qui supporte la redéfinition ?
A/ Sujet capable et rapport au contexte 81
B/ Sujet capable et rapport subjectif à l'action 83
C/ Sujet capable et rapport à l'organisation, à l'institution 84

2.3 L'institution médiatrice 86

2.4 L'hypothèse d'un régime de transmission 90

Conclusion : faire avec la situation 95

Chapitre 3 – La transmission professionnelle : une didactique professionnelle en usage

3.1 Construire un milieu : une communauté d'apprentissage
A/ Transmission professionnelle et appartenance 97
B/ Transmission professionnelle et conceptualisation 99

3.2 Le développement : un effet de dispositif 101

3.3 Dimensionner un régime de transmission 103
A/ Des opérations coordonnées 104
B/ Des dispositions engageantes : moments et processus 106
- Ouvrir des médiations 107
- Proposer des transpositions 109
- Aménager des transitions
- Instituer les transformations 110

3ème partie – Contribuer à une didactique professionnelle « en usage »

112

1. Un axe épistémologique : considérer le contexte socioproductif comme milieu d'apprentissage
2. Un axe théorique : la prise en compte des organisateurs sociaux de l'action en didactique professionnelle — 114
3. Un axe méthodologique : spécifier les méthodes pour la didactique professionnelle — 116
4. Un axe praxéologique : intervenir en didactique professionnelle — 119
   - 4.1 Les formes de l'intervention en didactique professionnelle — 123
   - 4.2 Les modes d'intervention en didactique professionnelle — 124
   - 4.3 Construire les dispositifs de formation autour de dynamiques d'apprentissage — 125

Une réflexion à mener avec d'autres — 127

Conclusion générale — 129

Bibliographie — 131

Annexes

1. Liste des publications — 133
2. Etudes et recherches conduites ayant donné lieu à des rapports et publications — 144
3. Table d'évocation des annexes et études dans le texte — 149
4. Glossaire — 150
5. Recueil d'articles — 151

INTRODUCTION GENERALE

« Il s'agit d'une chasse; on y harcèle parfois le même raton laveur au pied de plusieurs arbres, parfois plusieurs ratons laveurs près du même arbre, il arrive même qu'il n'y ait aucun raton laveur au pied d'aucun arbre. [...] Ce qui compte ce n'est pas le tableau de chasse, mais ce qu'on apprend du territoire exploré » (Goodman, Manières de faire des mondes. p)

L'habilitation à diriger des recherches[1] vise un double produit. S'assurer d'abord de la capacité de celui qui y prétend de proposer une construction théorique dont témoigne l'ensemble recomposé de ses publications antérieures. Estimer ensuite ses capacités à entraîner, orienter et accompagner des doctorants sur le chemin de la recherche. C'est donc à la fois une capacité personnelle et l'appartenance au métier qui est testée par cet exercice. Comme d'autres, j'y ai trouvé le plaisir de la mise en ordre de mes idées, ce qui ne va pas sans un important travail de sélection et de tri des notions, concepts, utilisés jusqu'ici avec plus ou moins de bonheur. C'est aussi une prise de position dans un univers déjà occupé par d'autres, pour y trouver place. C'est donc un travail très personnel à forte incidence sociale, dans la mesure où l'on s'y engage et s'y expose.

Apprendre au travail présente des caractéristiques proches. Au travail, l'action de chacun est publique et souvent engage celui qui s'y prête auprès des pairs, une équipe. Il convient de mener cette action au bénéfice de tous et efficacement. Cette efficacité ne donc saurait être réduite à une performance factuelle. Nombre de variables matérielles, financières, techniques, mais aussi affectives, symboliques participent de cette efficacité. C'est à démêler cet écheveau que ma propre activité a voulu s'employer. Je vais tenter ici d'en rendre compte.

Ce texte s'organise autour de trois moments.

Le premier, passé, est restitué dans la première partie qui retrace à la fois mon parcours et les intérêts se sont construits chemin faisant. Elle met en évidence, parfois en opposition, des mondes que j'ai traversés. Ainsi, l'ingénierie de la formation professionnelle dont j'ai utilisé les outils dans mon métier de conseiller en formation me semble aujourd'hui bousculée par les apports de la didactique professionnelle : comment expliquer l'inadéquation croissante de l'ingénierie aux nécessités d'apprentissage en formation professionnelle, et sa sur-adaptation aux exigences sociales ? La fonction sociale de régulation tenue par la formation professionnelle, tant de la vie en entreprise, que du marché de l'emploi, l'explique pour partie.

[1] Cf. http://www.cpu.fr/cp-cnu/docs/section70.pdf

Mais les critiques fortes de la formation professionnelle (Cahuc et Zylberberg, 2006), dans ses processus comme dans ses résultats invitent à tracer de nouvelles voies. Cette interrogation est à la base de mon intérêt, depuis une dizaine d'années, pour les « analyses du travail en vue de la formation », domaine dans lequel la didactique professionnelle s'est constituée en un espace disciplinaire incontournable. Se démarquant de l'ingénierie de formation, elle adopte un point de vue ciblé sur les raisonnements en situation de travail, susceptibles de rendre compte d'une action organisée, issu des travaux en psychologie cognitive. Elle mobilise en outre les méthodes d'analyse venues de la psychologie ergonomique, pour repérer tant les éléments de variation de maîtrise de l'action que les évolutions développementales des sujets qui réalisent l'activité.
Cette orientation largement issue « des psychologies » réduit de ce fait l'impact des facteurs psychosociaux, des déterminations socioéconomiques ou des dimensions collectives de la tâche (histoire, etc.) à peu de choses. Je m'attacherai donc à mettre en mots les conditions antécédentes (Schwartz, 1997) d'une analyse des situations de vie au travail.

Ajoutons que si j'ai souvent perdu de vue « la » formation dans les analyses que j'ai conduites, c'est que j'ai constaté que, sans formation formelle, « ça marche aussi », pour peu que les professionnels se saisissent de l'analyse produite. Parce que celle-ci «donne à penser » aux professionnels, tout se passe comme si ceux-ci trouvaient par eux-mêmes des usages à cet autre manière de voir leur activité.
Finalement, mes travaux témoignent de la tension entre des modalités d'ajustement insuffisantes de la formation aux exigences de l'action productive d'une part, et, d'autre part, la négation par l'entreprise des conditions sociales permettant d'apprendre dans l'espace du travail. Cette tension n'est pas sans effet sur une didactique professionnelle en usage, qui doit se garder d'en rester à une pragmatique professionnelle et de ne pas questionner les organisateurs sociaux de l'activité.

C'est à cette tension que se consacre le deuxième moment de cette note de synthèse. Deux balises bornent le chemin emprunté. Le premier est celui du concept d'activité, central dans les analyses du travail qui se présente comme un intégrateur (Astier, 2006) donnant à voir tout ensemble les dimensions individuelles et sociales au regard de l'exigence d'un apprendre. Le second est celui d'une théorie de l'apprentissage en situation (Pastré, 1999 ; 2002 ; 2005 ; 2006) qui, par delà ses dimensions professionnelles, est selon nous porteur d'un point de vue anthropologique.

Sont donc successivement exposés, le relevé des biais ou obstacles à une conceptualisation du sujet que révèle l'analyse de l'environnement des professionnels, puis l'ébauche de modalités d'aménagement de cet environnement pour construire les conditions d'un apprentissage en situation. Ainsi, l'activité des professionnels est moins vue sous l'angle de leurs occupations, qu'en fonction de préoccupations socialement partagées avec leurs pairs pour un contexte donné. Pour ce faire, les notions de monde, de redéfinition, d'institution sont revisitées, à différentes échelles, au regard des *trace*s et événements qui font situation.

Le troisième et dernier moment est plus prospectif. Il souligne les problèmes épistémologiques et théoriques nombreux liés au recours à la didactique professionnelle pour traiter de l'analyse de l'activité mobilisée par des situations sociales.

Un premier axe revient sur l'épistémologie propre à l'étude de la conceptualisation de dimensions sociales de l'activité. Si, Durkheim considère le social comme des « façons de faire, de voir et juger », l'épistémologie de la didactique professionnelle prend sa source dans la conceptualisation de l'action (Piaget, Vergnaud, etc.).

Un second axe, théorique, questionne les proximités avec la sociologie des régimes d'action (Boltanski, 1990 ; Corcuff, 1995 ; Thévenot, 2006) centrée précisément sur les coordinations entre acteurs aux logiques d'action différenciées. La notion de sujet « capable » (Rabardel 2005) trouve ici un prolongement dans la théorisation de celle de « pouvoir d'agir » (Clot, ; n°11) par la proposition de désignation de cet espace intermédiaire comme *régime d'apprentissage.*

Un troisième axe dessine des pistes d'investigation mais aussi de formalisation méthodologiques spécifiques à la didactique professionnelle.

Un quatrième axe évoque pour les heuristiques des formateurs l'étude non de pratiques nouvelles d'ingénierie des dispositifs, mais de pratiques d'intervention (Dubost, 1990) ouvrant des coordinations au profit d'un régime d'apprentissage. On y développe l'idée de forces de rappel (Schwartz, 1997), toute didactisation des situations produisant des effets non seulement sur l'action mais sur l'environnement de travail.

1ère PARTIE – UN PARCOURS ET DES CHOIX

Chapitre 1 - Le temps des essarts

J'emprunte ici volontiers la métaphore du défrichage pour témoigner d'un parcours peu rectiligne. Arrivé tardivement à la recherche, j'y ai découvert des univers disciplinaires inconnus, que j'ai abordés comme un défricheur, i.e. ne comprenant pas toujours l'importance de certains points de vue, m'attardant trop sur d'autres. Tailler dans ces univers puis y tracer un chemin est un bénéfice de l'action. Interroger les étapes et la nature du chemin emprunté est évidemment une manière complémentaire de procéder. Je ne suis pas sûr néanmoins d'avoir toujours choisi la bonne direction, la physionomie du territoire sur lequel je m'aventurais ne se livrant pas d'emblée.

Pourtant, c'est en essartant le champ théorique que se révèlent des perspectives, des reliefs insoupçonnés, des logiques et des dynamiques qui sinon m'auraient échappé. Je tente dans cette partie de rendre compte de mon parcours, puis d'expliciter les éléments produits dans les recherches auxquelles j'ai participé et qui nourrissent ma réflexion.

1. A l'orée de la recherche

Il convient de sacrifier d'abord à une reconstruction. Prétendre conduire autrui dans ses recherches suppose d'avoir nous-même clarifié par quoi notre point de vue est construit. Le retour sur le chemin parcouru et les choix opérés est ainsi un passage obligé, moins par les règles de l'HDR, que par nécessité intellectuelle. Il s'agit moins maintenant de retracer un parcours que d'en rendre compte au bénéfice de la prétention manifestée : accompagner la production de recherches.

1.1 La vie en histoires

Peu de choses me prédestinent à la recherche ou à l'enseignement. Le goût de l'action tangible, l'engagement physique, me conduisent plutôt à tenir les études à distance. Si je rejoins, l'école normale d'instituteur après le bac, c'est moins par vocation que nécessité. A l'école normale, on s'adresse à nous comme à de futurs professionnels, tandis qu'il s'agit encore pour moi d'études supérieures.

Comme nombre d'enseignants débutants, je m'applique donc à suivre tant les prescriptions données par des maîtres-formateurs, des conseillers pédagogiques, des inspecteurs, que les conseils des pairs qui guident mes premiers pas dans le métier lors des stages.

J'y découvre d'emblée plusieurs caractéristiques de la formation professionnelle.
C'est déjà une période de réforme pour les formations d'enseignant, à travers le projet d'universitariser la formation professionnelle de l'école normale. C'est ensuite la tension, qu'alimentent les enseignements, entre la vérification d'un niveau disciplinaire minimal requis pour transmettre les programmes et l'acquisition de capacités à conduire la classe. C'est enfin, lors des stages, la découverte du décalage entre le prescrit et le réalisé, souvent compensé par le rapport affectif, impliqué, aux enfants, aux parents et plus largement à la communauté d'appartenance. On attend en effet de moi non seulement de « faire la classe » mais également de « tenir la place » de l'instituteur.
Nombre de questions d'aujourd'hui sont déjà présentes alors. Le métier se donne à voir dans sa globalité et reste donc insaisissable :

- qu'est-ce qu'exercer le métier si c'est plus qu'être présent dans la classe, face aux élèves ?
- qu'est-ce qu'enseigner si ce n'est pas seulement combiner avec astuce les contenus disciplinaires prévus au programme, le support du manuel, et l'avancée des élèves ?
- qu'est-ce qu'apprendre, si ce n'est pas avant tout restituer un savoir en attestant ainsi de sa compréhension ?

Les enseignants et formateurs de l'école normale répondent probablement pour une part à ces interrogations sans que je le comprenne tout à fait. La formation a d'abord pour moi un effet retard, une distorsion s'instaurant entre ce qui est à ma portée et ce qui m'est proposé.

Par la rupture qu'elle consomme avec ma familiarité à la vie urbaine, mon affectation dans un village de la Plaine des Vosges aiguise ma curiosité envers un mode de socialisation différent. Je découvre ainsi un environnement, historiquement et socialement situé, dont j'essaie de saisir les attentes, qui ne s'imposent pas à moi comme données, mais correspondent à ce que j'en comprend construction, un agencement finalisé par moi. On peut y reconnaître là la formuler de Thévenot (1999) pour qualifier la saisie des propriétés du réel, par un sujet : on ne peut pas être un bon professionnel *sans construire un monde qui convient*

Je poursuis alors des études d'histoire en télé-enseignement à l'université de Besançon. Ainsi les longues et fraîches soirées d'hiver vont être studieuses et fonder ainsi mon rapport aux études supérieures. Des cours par correspondance qui me parviennent, il convient non seulement d'apprendre le contenu, mais aussi d'en reconstruire le sens, comme les devoirs nous y invitent. Ces deux opérations, évidentes *a priori*, sont un défi pour qui est éloigné des bibliothèques, car le sens de ce que j'apprends repose sur des hypothèses personnelles.

Trois traits méritent selon moi d'être ici soulignés :

- la longue durée de cet apprentissage (quatre ans), qui me rend accessible des pans entiers de l'Histoire, sans toujours disposer des moyens de leur compréhension. A cet égard l'historiographie, discipline secondaire, est à la fois une aide à la compréhension et un piège de subjectivisme.
- une familiarisation progressive à la discipline qui formate ma façon d'apprendre : les sources sont essentielles et on ne construit une connaissance qu'à l'issue du croisement systématique des sources (Chaunu, 1978). En d'autres termes, on ne s'autorise pas en Histoire à conceptualiser les phénomènes sans des sources complètes et assurées.
- Une interrogation centrale, portée par la coexistence de deux disciplines, histoire et géographie, de deux rapports au temps et à l'espace, dont j'interroge les co-déterminations, avant d'en découvrir les enjeux épistémologiques (Claval, 1997).

La fréquentation de ces disciplines conduit (comme d'autres) à regarder plus loin, ou plus longtemps, les phénomènes étudiés. C'est donc aussi la découverte de l'enquête, de ses hésitations, de ses impasses, de sa durée lorsqu'il faut plonger dans des paquets d'archives dont l'écriture en ancien français laisse désemparé. Noter certes, mais que faut-il retenir ? Tâtonnements, approximations, reconstitution par recoupement de données, sont le lot de qui se confronte aux traces du passé.

C'est donc pour moi un premier apprentissage de la recherche, dans une tension entre histoire quantitative et histoire des mentalités, qu'avive dans les départements d'histoire de la Sorbonne (Paris1 et Paris4) le proche bicentenaire de la Révolution Française.

L'objet des apprentissages conduit à d'autres questions.

La démarche du géographe prend appui sur la sélection de variables « objectivées », cumulées, qui permettent par des interprétations successives de modéliser une réalité des territoires. En effet, l'objet emblématique de la géographie n'est-il pas la carte ? Celle-ci vise d'abord à décrire, puis très vite à souligner, en symbolisant la complexité des phénomènes, ce

qui traduit au mieux ces derniers. C'est bien par un acte de sélection, par un choix de phénomènes à représenter que le géographe débute son travail qui se poursuivra dans un acte de modélisation selon les règles partagées par la communauté scientifique, à ce moment donné.

Ainsi la production d'une carte, parce qu'elle est *schématisation* (voire *chorématisation* Lacoste, 1988), est aussi l'inscription d'une représentation dans un espace de discussion entre professionnels (Jacob, 1997).

Au contraire, la démarche d'un Michelet historien narrant à un siècle de distance la révolution française nous livre-t-elle ce moment historique ou exprime-t-elle le point de vue d'un acteur engagé dans son temps ? L'évidente réponse conduit à revisiter, par exemple, la notion d'événement pour entendre la part de construction sociale de ce terme ainsi qu'Arlette Farge (2000) a pu le souligner. Dans cet esprit, la démarche historique repose sur la jonction des événements, de la chaîne de causalité qui les explique, et celui de leur construction par un acte de compilation puis d'interprétation des sources, qui permet de les comprendre.

La tentation spéculative en histoire est ainsi contrebalancée par la constitution des sources en preuve. Dépouiller les minutes notariales, comme cela m'est arrivé, permet sur la base des inventaires après décès, de se représenter le niveau de richesse non seulement d'un individu, puis d'une population, et permet, par comparaison avec d'autres lieux à la même époque, de questionner le système socio-économique.

Ainsi, mon travail de maîtrise sur la police des pauvres à Paris au 17ème siècle me conduit à interroger l'évidence de catégories sociales « disponibles », le pauvre étant soit honteux (celui qui accepte l'aumône avec dignité, donc se conforme aux usages sociaux) ou rebelle (« égyptien », bohémien, prostituées, malades mentaux), population que les hôpitaux généraux regroupent sans distinction. Apparaît donc très tôt pour moi la question des identités et de leur attribution par des dominants. Mais cette occasion d'une désignation, forme d'exercice d'un pouvoir par les puissants, questionne en retour ces derniers sur leur rapport à ce pouvoir. Comme le souligne Bronislaw Geremek « le problème du vagabondage est considéré pour partie comme celui de la pauvreté et pour partie comme celui de la réforme des institutions charitables »[2].

Ajoutons que toute histoire est intégration du singulier dans le général, qui s'énonce dans des récits des contemporains ou leurs suivants. En eux se repèrent des identités sociales, des modes d'appropriation de soi et des autres, des formes de mise en scène de soi et de

[2] Geremek, B. (1980). *Truands et misérables dans l'Europe moderne*. Collection Archives Gallimard/Julliard, p. 95.

reconnaissance de la scène publique. Ainsi, lorsque Paul Veyne (1979) recourt à la notion de *rétrodiction*, celle-ci charrie l'ensemble de ces éléments, magma auquel seul le récit donne sa cohérence.

Ma découverte de la formation des adultes est donc d'abord expérience en propre de la reprise d'études dans une logique scolaire. Toute l'ambiguïté est précisément dans cette mention conjointe entre *adulte* et *scolaire*. L'apprentissage chez soi est autonome, en fonction d'un projet, sur la base d'une motivation personnelle, tandis que le dispositif universitaire fait de cours et d'examens porte la marque du scolaire, l'un entretenant l'autre. Le regroupement annuel fournit l'occasion d'un ajustement des significations sur les contenus entre l'enseignant et ses interlocuteurs mais ne résout pas la distorsion entre l'acte solitaire pour apprendre et les actes de médiation de l'enseignant. Moments, durée, rythmes d'apprentissage sont avant tout ici une préoccupation de l'étudiant.

En découvrant l'histoire, je me trouve d'emblée confronté à son épistémologie. Ce n'est pas le lieu ici d'en détailler une vision. J'en retiens pourtant trois éléments qui ont à voir avec l'intérêt porté dans ma thèse aux questions des temporalités.

D'abord, la grande relativité de la notion d'**événement**. Celui-ci a une durée qui va au-delà de la temporalité des faits qui le constituent. L'événement qui advient est chargé des perceptions et des sensibilités qui se sont formées avant qu'il ne survienne. Ainsi, s'il a sa propre horloge, ceux qui le vivent y intègrent son passé, sa généalogie, sa forme présente et aussi la vision du futur qu'il provoque. Pour l'historien, l'événement est un moment, un fragment de réalité perçue qui n'a pour unité que le nom qu'on lui donne. Comme le propose Arlette Farge (2002), « *fabricant et fabriqué, constructeur et construit, il est d'emblée un morceau de temps et d'action mise en morceaux, en partage comme en discussion. C'est à travers son existence éclatée que l'historien travaille à en saisir la portée, le sens et la/les marques dans la temporalité* »[3].

C'est ensuite la notion de **traces**, dans les deux sens que l'on peut lui donner : d'une part comme signe *ex post* de ce qui est advenu, de l'action menée qui trouve là son prolongement ; d'autre part sous sa forme d'indice, de signe précurseur d'un autre devenir, d'une autre situation, statut que Ginzburg[4] pose en paradigme. Ces lectures, tant de la trace que de l'événement, ne peuvent être amputées de ce dont ils font se ressouvenir, et de ce sur quoi ils

[3] Farge, A. (2002). *Penser et définir l'événement en histoire*. Terrains.
[4] Ginzburg, C. (1980). Signes, traces, pistes. Pour un paradigme de l'indice. *Le Débat*, n°1, p. 79.

risquent d'anticiper ; toutes choses que l'analyste de l'instant a du mal à percevoir tant il se fixe chronologiquement sur la règle et le moment, sans penser à une quelconque épaisseur de la temporalité d'un fait.

Enfin, la notion d'**échelle** est au coeur de nombre de problématiques historiques que les temps du travail m'ont amené à revisiter. Par delà l'évidente nécessité d'une concordance des temps qui scandent chacun des rythmes propres à des espaces productifs, la cohérence entre l'activité conduite et l'échelle des objets à réaliser est un problème toujours à résoudre. Je garde ainsi le vif souvenir de la présentation par Cartonnet (2002) de la conception à distance d'un système technique simple (une vanne) entre deux équipes d'ingénieurs. A l'issue d'une séance de travail complexe, mais maîtrisée, tout était parfait dans la coordination des équipes sauf la différence de diamètre entre les deux blocs centraux de la vanne. Situer l'action conduite dans l'échelle pertinente de ce qui fait situation est souvent ce qui s'avére un dilemme pour l'analyste du travail.

Ces éléments restent structurants de mon rapport à la didactique professionnelle.

La préparation des concours d'enseignement est pour moi l'occasion de rencontrer des étudiants « classiques » et des enseignants universitaires en chair et en os. Passer une licence ou préparer un concours d'enseignement dans ces matières ne fait pas l'homme de métier.

CAPES et maîtrise en poche, instruit de l'effort nécessaire pour infléchir une trajectoire, je décide de m'ouvrir immédiatement la possibilité d'un autre parcours, en postulant à un DESS de formateur-intervenant à Paris Dauphine. Admis à en suivre les enseignements, je découvre l'univers des sciences sociales, dans les enseignements de Renaud Sainsaulieu, de Jacqueline Palmade, d'Eugène Enriquez, de Vincent de Gaulejac, au milieu d'étudiants issus de cursus en sciences politiques, gestion, philosophie, psychologie, sociologie. La visée fondamentale du collectif des enseignants (1988) est politique. Il s'agit de montrer l'utilité d'une démarche clinique d'obédience psychosociologique dans la mise en œuvre des démarches de formation et de management, pour réduire ce que René Kaes a désigné comme « l'emprise des organisations» (Kaes, Bonnetti, De Gaulejac, 1987). Cette idée de double contrainte, interne et externe, des organisations sur les individus me rend d'emblée sensible à la nécessité d'une approche plus clinique des actions au travail.

Ma première étude se déroule ainsi au sein de l'équipe de formateurs d'un centre de formation au management de France Télécom. Il s'agit, même si c'est faire anachronisme que de l'énoncer ainsi, d'observer l'activité des formateurs en management, de débattre avec eux de

leurs pratiques de formateurs et de préconiser des ajustements. Bref, de décrire et d'analyser leurs actions. J'ai été ainsi d'emblée confronté à l'apprentissage du métier de formateur et à l'analyse des pratiques. J'ai constaté que les situations résistaient à l'application d'une théorie de l'action, invitant plutôt à considérer les imprévus, les inédits, les événements.
Mais j'ai surtout le souvenir d'une intervention où mes prises de parole abruptes, inopinées, apportaient plus de perturbations que de clarifications. Pour cette raison, les enseignements liés à l'intervention psychosociologique (Rouchy, 1987 ; Enriquez, Dubost, 1990) m'ont sensibilisé à une perspective d'action dans laquelle la finalité de la formation est un moyen d'accompagner des changements plutôt que d'assurer des apprentissages.

C'est ainsi que j'ai quitté le champ de l'enseignement scolaire pour celui de la formation des adultes. Je rejoins alors en province un réseau de formation professionnelle. J'y occupe diverses fonctions (coordonnateur de dispositifs, responsable de formation, consultant) et gère pédagogiquement, administrativement et politiquement différentes actions, tant qualifiantes que d'insertion, rencontrant moins un public que des mesures réglementaires et des cadres institutionnels diversifiés.
J'y ai réalisé différentes missions. L'une d'entre elle mérite d'être évoquée. D'une demande de formation à la gestion du temps, l'analyse des besoins que je réalise révèle plutôt des problèmes d'organisation collective des tâches. Il s'agissait de synchroniser la logistique de plusieurs agences, fonctionnant à coûts contraints. C'est donc là que j'ai travaillé pour la première fois sur des tâches en lien à une organisation du travail, laquelle devait s'analyser au regard d'une logique de réseau et de mutualisation de moyens. C'est cette expérience qui a constitué la source de mon intérêt depuis plus de dix ans pour l'analyse des tâches et la compréhension de leur objet.
De retour à Paris, au sein du ministère de l'éducation nationale, chargé de mission auprès des grandes entreprises industrielles, je mets à profit une certaine autonomie pour participer aux rencontres de deux réseaux.
- Les restitutions de la fin du programme des travaux du PIRTTEM et singulièrement ceux consacrés aux adultes faiblement qualifiés (Vergnaud, 1992) donnent lieu à des séminaires qui brassent chercheurs de différentes disciplines et récits d'actions innovantes. Je me souviens notamment du débat qui s'installe quand à l'efficacité des méthodes d'éducabilité cognitive. Peut-il y avoir finalement une méthode sans contenu ?
- Parallèlement, les ergonomes d'Ile de France organisent des rencontres débats (Ergo'IDF), au cours desquelles chercheurs et praticiens font le point sur leurs apports réciproques.

A l'écoute des contributeurs à ces deux lieux, je découvre une façon de considérer le travail, que mon activité d'étude dans des ateliers d'usine me fait par ailleurs découvrir en même temps au titre de la conception de programmes de formation. Dès lors, les distorsions qui se font jour d'avec la notion de compétence si couramment utilisée, et finalement si peu construite, m'apparaissent dommageables à terme pour les formations.

En effet, l'ingénierie de formation telle que la pratique dans ma vie professionnelle m'apparaît insatisfaisante. Lorsque je conçois un dispositif de formation, en lien aux traces de l'action (historiques de pannes, procédures,…) je me trouve confronté à des outils d'ingénierie de formation qui ne permettent pas d'appréhender les difficultés d'apprentissage des opérateurs industriels en situation. Je tire de séquences professionnelles des éléments tangibles qui mettent en scène des problèmes, que les « formés » devront résoudre. Mais je ne sais pas concevoir des solutions capables de rendre la pratique professionnelle plus performante. C'est ainsi que je m'interroge plus avant sur la notion de compétence et sa capacité à transformer notre vision de l'action et à repenser les apprentissages professionnels.

L'engagement de ce questionnement me conduit à postuler à un DEA de sociologie à l'université Paris1, au cours duquel j'analyse les documents contractuels des entreprises faisant référence à la notion de compétence pour fonder leurs dispositifs de formation [Olry, 1994], problématique que je reprendrai plus tard avec Philippe Astier [2][5].

J'en retiens plusieurs éléments critiques :

- La qualité de la définition des compétences dépend de la qualité de la participation des professionnels qui y sont associés ; la méthodologie est donc essentielle;
- La compétence est attachée à une personne ; elle est très rarement abordée comme un attribut collectif ;
- les modèles de gestion sont dominants. Parce qu'ils ne peuvent fonctionner qu'en s'appuyant sur une version stable de la compétence, celle-ci n'est jamais vue « ne mouvement » ; ce qui est normal pour la gérer est dommageable dès lors qu'on envisage son acquisition ou son développement ;
- les descripteurs de la compétence trouvent leur source dans l'usage social que l'on fera de celle-ci. La compétence de la certification, n'est pas la même que celle du recrutement, de la mobilité ou de la formation, alors que chacune prend appui sur le travail.

[5] Dans ce texte, les numéros entre crochets signalent un écrit dont on trouvera la référence dans l'annexe 1. Les * signalent un terme du glossaire.

Ces quelques points font écho aux débats qui accompagnent au sein du ministère de l'Education nationale, la mise en œuvre de la validation des acquis professionnels. Au-delà du dispositif réglementaire, la question de « ce qui est à apprécier et donne lieu à certification » se pose avec d'autant plus d'acuité que l'exemple anglais des NVQ's prend appui sur la réussite à des micro-tâches comme preuve de la compétence.

Dès lors, je m'interroge sur les rapports entre le réel du travail et les outils de gestion qui l'encadrent, ce dont mes premiers écrits publiés portent la trace :

- d'un point de vue théorique sur les façons d'appréhender le travail ;
- d'un point de vue pratique sur la pertinence des liens entre le contenu du travail et la formation.

A cette époque, des formations dites « intégrées aux situations productives» sont conçues par des formateurs pour une mise en œuvre inscrite dans l'espace et le temps du travail, ce que je questionne prudemment.

Un premier article [28] signale la relative impuissance du formateur, lorsqu'il s'agit de bâtir une formation en lien aux situations de travail. C'est une prise de position en faveur d'un approfondissement des relations formation / travail à laquelle j'ai depuis essayé de me tenir.

Deux articles de vulgarisation parus dans *Actualité de la Formation Permanente* [37, 39] s'intéressent l'un, aux « organisations apprenantes » susceptibles par des dispositifs de circulation du savoir (intranet, base de données, …) de favoriser un apprentissage ; l'autre questionne les référentiels, outil emblématique mais parfois inefficace, souvent non utilisé, d'une gestion par les compétences.

Ces premières tentatives de formalisation me font sauter le pas. J'abandonne mon emploi de conseiller en formation continue pour entamer une thèse avec J-M Barbier, sur l'idée que les salariés engagés dans ces formations devaient gérer un temps unique dans deux visées : se former et apprendre.

Ce choix, et ma participation au séminaire doctoral, achèvent un temps de ma vie professionnelle structuré par l'ingénierie de formation et les références théoriques à la psychosociologie. Cela correspond pour moi à une rupture professionnelle importante dans la mesure où un poste d'A.T.E.R va m'être proposé au CNAM pour la durée de la thèse.

1.2 Ma découverte du travail d'autrui

Une première rencontre avec l'analyse du travail s'opère au travers des écrits des auteurs (Leplat, 1985 ; Montmollin, 1990 ; Pastré, 1993 ; Savoyant, 1996 ; Teiger, 1995 ; Vergnaud,

1993 …) et simultanément au travers des terrains pressentis pour la thèse. Je prends alors les postes avec des équipes d'ouvriers dans plusieurs entreprises, ce qui met rudement à l'épreuve mes capacités d'observation. Des options théorico- méthodologiques sont donc à prendre. Pour ce qui me concerne, la psychologie ergonomique (Hoc & Amalberti, 1999) me semble constituer un appui indispensable pour décrire le travail. En revanche, le « tout cognitif » qu'elle représente rend circonspect à mes yeux les interprétations qu'elle autorise.

Avant cela, il faut avouer d'un mot la fascination qu'exerce sur moi la découverte du travail d'autrui dans les espaces professionnels, souvent industriels. Du papetier à l'ingénieur concepteur en passant par le lamineur, les milieux professionnels, leur rythme, leurs logiques et leurs cadences, constituent pour moi un espace sidérant, dans lequel analyser l'activité suppose du temps. S'y pose d'emblée la possibilité de saisir l'activité d'autrui, les méthodes pour y parvenir nécessitant moins de les connaître, que de les pratiquer. S'y éprouve aussi une capacité à tenir à distance un ouvriérisme rampant.

De nombreux travaux m'y aident, résultant du projet PIRTTEM, du projet sur les adultes peu qualifiés. Le suivi des séminaires notamment Ergo'IDF, d'Ecrin et du GRD de sociologie du travail m'amène à en partager trois constats :

- la dimension communicationnelle du travail qui donne une place centrale à la « coopération productive ». Je n'en souscris pas pour autant à un paradigme de la communication (Habermas, 1981), mais suit volontiers Zarifian (1989) parlant de « travail communicationnel ».
- l'articulation permanente des dimensions collective et individuelle dans le travail, notamment par cet intégrateur que constitue le langage comme instance du collectif et simultanément expression du sujet singulier (expériences, désirs, affects, savoirs), comme en témoignent les travaux de (Pène, Borzeix et, Fraenkel, 2001).
- une vision multi-dimensionnelle et transversale du travail complexe**.** Ceci amène aussi à souligner fortement le caractère « énigmatique » du travail (Daniellou, 1992 ; Jobert, 1995).

Je les retiens car elles correspondent à ce que je comprends de mes premières investigations de terrains industriels. En corollaire, elles questionnent mon regard sur le travail d'autrui, mon engagement dans l'objet de l'étude et les postures possibles pour mener une telle enquête :

- un engagement "constructif", extrinsèque, au profit de formes d'analyse, voire d'aménagement de la formation professionnelle;

- un engagement (...) "compréhensif", intrinsèque, où le chercheur donne les moyens au sujet travailleur de produire une meilleure compréhension de la complexité de cette situation qu'est sa vie au travail (Pinski et Theureau, 1993).

C'est particulièrement important pour le formateur que je suis, qui est plus habitué à finaliser son investigation en produisant un contenu de formation qu'à en construire une compréhension. Il y faut tout autant des méthodes, que la volonté de connaître ce travail et les personnes qui le réalisent. Ce qu'ils nous donnent à voir a une contrepartie : l'observateur a le devoir[6] d'expliquer pourquoi et comment il regarde l'action en train de se faire.

1.3 A la recherche d'un cadre

Les entreprises enquêtées dans la thèse l'ont été car elles avaient mis en place des projets managériaux (comme par exemple l'extension des compétences des opérateurs de production Sollac -80% du temps- à la maintenance -20% de leur temps- , la polyvalence entre lignes chez Canson-Montgolfier, etc.), qui prennent d'abord sens au regard de l'action et en dehors d'une vision *a priori* des compétences attendues répondant à des exigences de certification.
Ces projets managériaux incluent un volet formation, celle-ci étant envisagée non comme un dispositif mais comme effet collatéral : placer des jeunes professionnels dans des circonstances nouvelles les conduit « naturellement » à apprendre sur les situations. Cette confusion entre management et formation a une conséquence : la réponse que des ouvriers de la sidérurgie donnent à la question que je leur pose pour ma thèse : « puisque vous êtes sensés vous former en travaillant, comment articulez-vous votre travail et la formation ? ». « De quelle formation parlez-vous ? » m'est-il répondu. J'y ai entendu deux réponses en une :

- l'apprentissage en situation ne saurait s'assimiler à « la » formation puisqu'il n'a pas de dispositif propre ;
- depuis toujours la transmission est articulée au quotidien du travail.

En d'autres termes, le simple va et vient entre une situation de travail analysée et un contenu de formation ne fonctionne pas. Il est indispensable de connaître la signification que les acteurs donnent aux composantes d'une situation de travail. C'est pourquoi, mon intérêt s'est d'abord porté sur les travaux de Pinski et Theureau (1990, 1992), l'approche du cours d'action me semblant mieux prendre en compte, d'une part, la dimension diachronique du déroulement de l'activité et d'autre part, le point de vue de l'acteur. Je suis encore sensible au

[6] François Daniellou s'en fait l'écho en évoquant l'intérêt et les risques de l'engagement des formateurs dans l'analyse du travail compte tenu de leur faible équipement théorique et méthodologique pour la réaliser [9].

fait que ces travaux « s'originent » à la tradition de Newell et Simon, i.e. à la construction des problèmes dans le cours de l'action, et qu'ils en traquent une possible interprétation par le sujet lui-même.

Cette approche « interprétative » par le sujet est suffisamment générique pour rendre compte de la complexité d'une situation de travail s'expliquant par :

- des facteurs matériels (espaces, aménagements, topographie, machines, outils, matières premières, etc.)
- des facteurs organisationnels (missions, procédures, division du travail, hiérarchie, management, etc.)
- des facteurs productifs (cadences, qualité, délais, quantités, intensité, etc.)
- des facteurs politiques (enjeux, rapports de force, équilibre des pouvoirs, etc.)
- des facteurs sociaux (collectifs, coopération, collaboration, etc.)
- des facteurs individuels (enaction, cognition, émotions, etc.)

L'approche du cours d'action adaptée dans ma thèse m'a certes permis de proposer la vision que se font les opérateurs du travail et de la formation, mais sans préciser plus avant les apprentissages qui s'y déroulent. Si j'ai pu tester à l'envi les pistes d'interprétation de leurs actes au travail, il était particulièrement périlleux tant d'en décliner des généralisations, qu'en tirer des conséquences sur ce qui était appris.

J'ai toutefois mené ce travail à son terme [0] avec le souci de mieux traiter à l'avenir ces deux autocritiques, centrales pour la suite de mes travaux. La complexité des situations rencontrées m'a conduit à comprendre dans les faits combien la réduction de l'objet est chose centrale pour le chercheur. C'est ainsi que je me suis plus nettement tourné vers la didactique professionnelle, qui me semblait mieux à même de rendre compte des apprentissages.

La fréquentation du séminaire public du CRF[7] du CNAM sur la *Singularité de l'action* me conduit à constater que les aspects plus collectifs du travail sont le plus souvent assimilés comme une partie du contexte, tandis que mon immersion dans les équipes de professionnels me montre combien l'activité de chacun s'inscrit dans un ensemble de règles individuellement et collectivement acceptées, qui de fait font prescription. Ainsi, mon cadre d'analyse relevant de l'ergonomie cognitive bute contre des dimensions sociologiques dès lors qu'il s'agit « d'attraper » l'activité.

[7] CRF : centre de recherche sur la formation

C'est l'article d'A. Savoyant (1996) dans le *Bref* n°118 du CEREQ qui, en soulignant la relation entre l'analyse d'un problème professionnel, le diagnostic de panne, et un effet d'apprentissage me rend accessible le lien entre un problème, une démarche de résolution, et un dispositif social (ici l'alternance) qui transforme cette rencontre en occasion de formation.
C'est cette possibilité de nouer la singularité d'un problème avec des modalités d'apprentissage qui m'a mobilisé ces dix dernières années. Simultanément, je découvre l'ouvrage de P. Rabardel « Les hommes et les technologies » (1995), dont je ne saisirai la portée que progressivement, à l'occasion de ma découverte de l'analyse de l'activité.

La mise en place du DEA « Formation des adultes, champs de recherche », au contact des autres enseignants est pour moi l'occasion de clarifier mes intérêts de recherche.
L'objet de mes recherches ne porte pas sur des apprentissages en « espace protégé » (Bourgeois & Nizet, 1999), bien que j'en saisisse tous les bénéfices : le sujet à l'écart du travail est mis en mouvement et en réflexion par le formateur. Dans ce cas, les notions construites par la recherche de projet (Boutinet, 1990), de motivation (Nuttin, 1977) et d'engagement du sujet sont centraux pour expliquer les effets formateurs de dispositifs qui sont plus d'accompagnement que strictement « de formation ».
J'ai profité à cet égard de la nouvelle présence de Pierre Pastré au CNAM et de la complicité quotidienne de Philippe Astier. L'écoute du premier m'a permis de mieux comprendre l'aspect central de la conceptualisation dans l'action et de l'organisation de l'activité. J'y ai aussi découvert la construction théorique du lien entre développement des compétences et analyse de l'expérience du sujet. Les travaux du second m'ont accompagné dès ma prise de poste de maître de conférences à l'université Paris 13, qui me confiait la conception des procédures d'accompagnement des premiers candidats VAE. C'est avec lui que j'ai travaillé la notion d'expérience et son développement [20].

Pour ma part, je m'intéresse à l'apprentissage en situation de travail. Le postulat central est que le travail est le bain premier de sujets, appartenant à une organisation, manifestant un habitus professionnel et participant d'un travail collectif, sinon à un collectif de travail (Clot, 1999). En s'appuyant sur la conceptualisation dans l'action, la didactique professionnelle offre un cadre pour comprendre comment les opérateurs de l'action apprennent en situation. La question qui me porte est celle des frontières de cette situation. N'est-elle comme nous y invite Leplat (1997) que ce que le sujet retient du contexte de l'action ? N'est-elle pas à ce

point inscrite dans des formes collectives de mise en œuvre qu'on ne peut les ignorer, tant elles pèsent sur l'organisation de l'activité ?

Dit autrement, la formation du sujet peut-elle toujours s'aborder toutes choses égales par ailleurs, ou l'apprentissage dans le « travail » relève-t-il de situations qui ne sont pas «à négliger » (Goffman, 1961) ?

Mes travaux m'inscrivent dans cette dernière perspective avec la volonté de mieux comprendre les atouts et les freins d'un apprentissage au travail et notamment :

- les conséquences de cette prise en compte du travail sur les apprentissages des individus ;
- les conséquences de cette prise en compte pour les dispositifs de formation.

J'en resterai là quand à mon parcours et l'évolution de mes intérêts. J'ai jusque là évoqué de façon générale les éléments qui fondent cette note de synthèse. Je vais maintenant revenir plus en détail sur ce que ce parcours partagé avec une communauté scientifique (cf. les séminaires du CRF (Cnam), du GREC et de didactique professionnelle), a eu de productif pour moi quant à une théorisation de l'analyse du travail pour la formation professionnelle. Pour ce faire, je prendrai appui sur quelques études auxquelles j'ai participé ou que j'ai conduites.

Chapitre 2. Le sujet au travail est un sujet social

Mes travaux d'études et de recherche s'attachent à une didactique professionnelle en usage. Des savoirs, des connaissances, des tours de main se transmettent, pas n'importe comment, dans le cours même de l'action professionnelle par mimétisme, par répétition, par la réflexion de l'opérateur ou encore par l'énoncé des dimensions importantes de la situation à traiter. Ce que Pharo (1985), Chaix (1994) et plus récemment Kunegel (2006) ont décrit, c'est que ces dimensions sont pour une part communément partagées, mais pour une autre part propres aux sujets. Des logiques d'action individuelles sont donc multiples qui posent au chercheur le redoutable problème de saisir ce qui les rassemble et ce qui les discrimine.

Ces logiques d'action révèlent tant la diversité de cadres pragmatiques que l'influence plus ou moins grande de ces cadres sur les modalités de l'agir (pratiques sociales, analyses du geste, etc.). Ils questionnent le recours à une unique théorie de l'action pour rendre compte des «figures» qu'elle endosse :

- «Pratique sociale» culturelle : les gens d'une même culture développent des approches similaires[8] de l'action à conduire (Collignon, 1996).
- Action corporelle comme pratique culturelle (Bourdieu, 1972 ; Lahire, 1998 ; Faure, 2002) que manifeste parfois une adaptation de court terme en rapport aux images culturelles (Haudricourt, 2002).
- Pratique adaptative par un geste écologiquement ajusté au regard de l'environnement matériel (adaptation des conduites sur un long terme ; temporalité +/- longue des pratiques sociales sollicitant des mécanismes d'inculcation/reproduction) [0]
- Action intentionnelle du sujet [O];
- Action/ tour de main en terme d'activité gouvernée par le corps, faiblement réfléchie, (habitude) / habitus (Merleau-Ponty, 1945 ; Bourdieu 1972, 1980). C'est ici un savoir implicite, loin de l'intention, qui nous rappelle que la nature du savoir est distincte de sa dynamique de familiarisation.
- Action tributaire d'une théorie morale (cf. la petite fille tuberculeuse et le crachat ; Mauss, 1922).

8 Collignon dit ainsi du peuple inuit : « Dans son appréhension du milieu, il privilégie ce qui unit les diverses formes du vivant et non ce qui les sépare. C'est ainsi que *Uumajuit* désigne "Ceux qui sont vivants", au sens où il se dégage d'eux une énergie vitale, comme l'indique la racine *uu-*, que l'on retrouve aussi, notamment, dans *uumman,* le cœur, et *uummatit,* le foyer qui chauffe la maison. Le mode de catégorisation inuit est marqué par une grande souplesse et, selon le contexte, *uumajuit* désignera l'ensemble des animaux et des hommes, qui ont en commun cette énergie vitale ». *Les inuit, ce qu'ils savent du territoire*. Paris, L'Harmattan.

Cet ensemble de figures attirent l'attention de l'analyste du travail sur sa capacité à trier ou « faire avec » la pluralité des engagements de l'opérateur, pour explorer de façon réaliste l'activité de ce dernier. Par exemple, les pratiques culturelles peuvent « s'opposer » à l'action intentionnelle, laquelle se présente autant comme une intention socialement constituée que comme une action rationnelle. De toutes ces figures, et de leur configuration, l'analyste peine à saisir l'impact sur l'action qu'il observe.

Dans ce chapitre, je revisite quelques chantiers d'études et de recherche réalisés et tente de rendre compte des problèmes que me pose l'analyse de l'action professionnelle, ainsi que des points clés que j'en ai retirés. Ce qui les rassemble, c'est un exercice isolé des opérateurs de l'action alors même que les contextes sont très variés. Ce qui les sépare, c'est l'environnement dans sa capacité à faire ressource d'une part, et d'autre part les différences entre les sujets observés dans leur rapport au travail.

2.1 Dispositif d'apprentissage et position sociale : point de départ de la réflexion

Les modalités de l'alternance en entreprise [64, 58, 16, 59, 55] m'ont au premier chef intéressé dans leur prise en compte des spécificités du rapport travail/formation du double point de vue social et cognitif.

L'alternance est un dispositif qui mêle au juridique, du financier, de l'institutionnel et du pédagogique. C'est dire si l'alternant n'est pas qu'un apprenant, mais d'abord, un stagiaire ou un apprenti. Cette multiplicité de regards contraint les modalités d'accueil et sa propre appréhension de sa place.

Compte tenu de la nécessité d'accès au travail d'une part et d'autre part de la nécessité d'un espace propre à un apprentissage hors des situations, le stage apparaît comme un compromis, dont on oublie parfois qu'il est plus souvent passé pour des raisons de *faisabilité* que pour les conditions *acceptables* qu'il offre à l'apprentissage. Cela relativise la ***position*** d'alternant, qui renvoie tant à un lieu où il est « placé », qu'à une attribution de moyens (modestes en l'occurrence) de faculté à faire.

Du fait de la double injonction de l'école (ou du CFA) et du lieu de travail, l'objet de formation est incertain : est-ce de constituer les maximes de doctrine contenues dans les actes

que l'on réalise, des affirmations que l'on soutient[9] ? Est-ce d'appliquer la théorie apprise à l'école ?

Dans l'appellation « stage » se mêlent donc une modalité pédagogique d'apprentissage et une position dans l'emploi comme fonction socialement définie dans un contexte donné. L'ingénierie de l'alternance a alors la charge d'organiser les conditions d'une extension de l'un à l'autre, et d'en tracer les limites. Pour ce faire, la description fine de l'activité ne peut se faire que dans la mesure où ces situations professionnelles sont identifiées et accessibles. Dans l'étude conduite sur la mobilisation des savoirs en référence au travail [64], les emplois n'étaient que partiellement définis et n'étaient pas localisés avec précision.

A cet aspect social, s'ajoute les incertitudes liées aux conditions de l'apprentissage [21].

Aurore, jeune apprentie devant maîtriser les situations courantes en sérigraphie nous en fournit un exemple. La situation observée concernait l'impression d'un logo sur un tee-shirt. La pression du cadre sur le motif à imprimer et son support conditionnent un résultat productif et esthétique. Selon le maître d'apprentissage, *un résultat satisfaisant est le fruit d'une exécution rapide, économique en produit, fiable dans la durée et répondant à un critère professionnel de beauté.*

L'action de l'apprentie met en évidence l'obstacle que constituent pour elle les diverses conceptions perceptives de la pression :

- prendre des repères visuels sur la mise en pression d'un support à encrer (procédural),
- la pression atmosphérique enseignée au CFA (déclaratif).
- *« sentir la pression à la main*» (perceptif).

Cette surabondance de significations, de ressources désordonnées, empêche la production d'une activité réglée. Les images la montrent réglant longuement les cadres métalliques, sans mobiliser son expérience ou des connaissances sur la façon de s'y prendre, comme le révèle l'auto-confrontation. Avec le maître d'apprentissage, le débat porte sur la lenteur de l'exécution de sa procédure de calage qu'elle tente de justifier : si la pression est bien au cœur de l'action, c'est la façon d'interpréter la situation qui diverge. Pour le maître d'apprentissage,

> « *c'est quelque chose d'important ça (…) La pression on la sent à la main d'abord, parce que c'est important de sentir, on sent bien véritablement ce que c'est de faire pénétrer, faire passer une encre dans une maille, une pâte onctueuse, dans une ouverture,parce qu'à la machine, la machine, elle fait tout pour vous quoi, ... alors c'est pour ça qu'on commence à travailler à la main, pour bien sentir ce geste* ».

Pour Aurore,

[9] formulation proche d'un autre sens de *position*

> « *c'est* ***pas la même pression qu'au CFA***. *Là-bas c'est la pression de l'atmosphère; au niveau des masses sur la lune, sur la terre... Nous, c'est pas la même chose. Ça, c'est une pression sur une toile de soie. Voilà, le dessin commence à apparaître, la pression doit être à peu près bonne; Après on va au noir; Alors là, on vérifie que tout est bien serré, on essaie ... et la pression est mal faite on va en rajouter. On va baisser un petit peu de ce côté-là. On va changer de tee-shirt pour faire les essais des deux...* ».

Ce qui reste pour Aurore une étape (l'apparition du dessin sur la trame, les contours du motif imprimé, la répartition de l'encre dans le motif), est pour le maître d'apprentissage un but, qui peut être atteint par une disposition d'esprit «réflexive», marque du professionnel. Mais le maître d'apprentissage occulte un premier niveau de maîtrise : celui du calage des cadres qui va occuper Aurore un heure durant. Aurore ne fait pas le lien entre ce qu'elle sait et la situation rencontrée, tandis que son maître d'apprentissage sait ce qu'elle devrait savoir, sans se le formuler suffisamment pour lui transmettre. C'est pourquoi, il ne diagnostique rien de l'obstacle cognitif auquel Aurore s'affronte et préfère nous dire que « c'est parce qu'elle n'a pas le feeling du sérigraphe ». Ce que l'étude met en évidence c'est qu'avant même l'expérience, c'est l'appartenance[10] productive[11] (Laville, 1993) au milieu, la familiarité aux usages d'efficacité qui conditionne la capacité des opérateurs à faire face aux situations.

La relation de chacun à l'action est construite, orientée différemment. Les protagonistes ne peuvent ni trouver les mots pour questionner d'un côté, ni les mots pour expliquer de l'autre. Et cette absence de reconnaissance de soi dans les mots de l'autre rend impossible la transmission des savoirs.

Aurore n'a pas de place, ou ne tient pas la place, qui, en la posant comme professionnelle qui apprend, lui permettrait d'interpeller et de recevoir l'information pertinente. On peut souligner ici l'effet de l'asymétrie de position qui suppose une responsabilité plus grande dans l'étayage de l'acquisition des connaissances par le maître d'apprentissage. S'y ajoute, sur les lieux du travail, l'enjeu de la maîtrise professionnelle activé par le processus d'apprentissage. Les apprentis sont face à des adultes qui maîtrisent un savoir. Ils ne sont plus seulement des adolescents, mais doivent, en professionnels, s'approcher des adultes compétents pour qu'il y ait transmission. La condition pour que s'instaure cette transmission est qu'un espace de reconnaissance soit ouvert à l'apprentie et occupé par elle. Mais occuper cet espace suppose de créer une distance que ne peut combler le désir de maîtrise de la situation.

[10] Dans cette appartenance jouent des phénomènes identitaires (Kaddouri, 2006 ; Chaix, 1994)

[11] LAVILLE, J-L. (1993). Participation des salariés et travail productif. *Sociologie du travail*, XXXV, 1, pp 27-47.

Apprendre le métier, c'est en aussi acquérir un capital culturel. Le geste technique est aussi un geste social et son appropriation constitue pour l'apprenti, l'établissement d'un rapport de reconnaissances avec ses pairs. Plutôt qu'inculcation, passation des moyens ou des secrets de la maîtrise, la transmission est d'abord attribution d'une place (ou d'un pouvoir) censée être une place de maîtrise. Ce qui implique que l'apprenti(e) se saisisse et dépasse les actes attributions d'identité venant d'autrui, par une revendication d'appartenance et de qualités professionnelles.

2.2 Apprendre en milieu industriel: pression du « coutumier » sur la tâche et construction l'action

Finalement, l'exemple précédent souligne l'importance des médiations par les tiers dans rapport entre le milieu et l'action. De même, il montre que la prescription « force » l'action, non seulement au plan productif, mais au plan normatif, la production étant parfois « naturalisée » par les collectifs, qui en y introduisant des variantes et des constantes se l'approprient comme ce qu'ils reconnaissent pertinent au regard de la situation.

On retrouve dans l'industrie [0, 30, 52, 65] cette même affirmation que l'action n'est pas tantôt opératoire, tantôt « culturelle » mais que ces deux dimensions sont conjointes. Sans revenir trop abondamment sur des travaux de thèses qui ont donné lieu à plusieurs communications et publications [4, 19, 21, 39, 40, 41, 43], nous dirons simplement que ces deux dimensions de l'apprentissage du travail s'articulent différemment selon les contextes (temps, espace, dynamiques, objets).

A/ Le contexte et l'adaptation

Par ses variantes et ses variations, le contexte est une occasion d'adaptation pour les novices. Pour être constante pour tout sujet au travail, cette adaptation n'est pas que le fruit d'heureuses dispositions. Le travail en commun peut permettre une imitation qui sera ensuite répétée, voire un recueil d'indications verbales auprès des pairs. Des procédures explicites peuvent dicter la conduite à tenir, etc. Le sujet peut lui-même se saisir du contexte, et par réduction, se représenter la situation relative à l'action à effectuer.

Dans l'univers du travail, le contexte impose ainsi une gestion de soi et une gestion d'un autrui. Comme le dit Durand (2006) « le système d'attentes des membres d'un groupe, qui se structure pour perdurer, suppose un minimum de conformité aux schémas, codes et coutumes pré-établis et prévisibles » (p.4). S'y ajoutent la force de la prescription, la centration sur la

performance qui pèsent par la nature, l'objet, les logiques de l'action à « exécuter ». Nous avons ainsi proposé la notion de *transactions* [30], passées de fait avec autrui et avec le système d'informations du système, qui crée les conditions d'une circulation des modèles d'une situation représentée dans l'espace du travail[12]. Mais le contexte est aussi un obstacle à l'action. Il est encore un frein à la compréhension, du fait de la multiplicité des variables présentes dans la situation simultanément. Le novice en apprentissage se trouve ainsi confronté à une grande difficulté : celle de se saisir des éléments de l'environnement d'une part et d'autre part de stabiliser une conduite, au travers des actions réalisées. Ainsi, la compétence attendue est d'abord à comprendre pour un novice.

Ce processus est ici rapidement désigné par « adaptation » en référence à la théorie piagétienne, terme que les études empiriques dans le champ du travail, ont rapidement adopté. Savoyant (2006) fait une proposition pour rendre compte de cette adaptation en situation de travail. Selon lui, le travail s'apprend deux fois, quand bien même l'ordre de cet apprentissage varie :

- en situation d'apprentissage, il donne lieu à l'élaboration de la tâche ;
- en situation de production, la tâche s'assimile une seconde fois.

Quand l'opérateur « forme » son action, il forme la partie cognitive de l'action en tant qu'action propre. Par exemple, l'opérateur d'un poste de dégraissage repère les propriétés de la tôle qu'il doit traiter, ce qui est différent de choisir les seuls paramètres du bain de dégraissage.

La partie cognitive peut donc être développée en dehors de l'exécution de l'action. Il en va de même, lorsqu'on rencontre un échec. C'est en supprimant la partie productive de l'action qu'on apprend, par l'analyse de cet échec (il en est ainsi du contrôle qualité des *coils* en sortie de laminoir [15].

On apprend donc par l'auto-analyse du (ou de son) travail. L'analyse de la tâche est alors l'analyse des propriétés pertinentes[13] de la situation. Comme le montre l'exemple de la situation de découpe de tôle chez Rhenalu [0], l'assimilation correspond à la formation par étapes des actions et des concepts :

- niveau matériel (plan de découpe prescrit)] processus
- verbal externe (distribution des rôles)] d'*automatisation* progressive

[12] J'ai relevé de nombreuses discussions sur l'usage comparé des systèmes d'information ou des indicateurs proprioceptifs dans la conduite des machines à papier.

[13] Ce qui explique que l'on n'a pas toujours besoin d'un simulateur pleine échelle Nyssen et de Keyser, 1993 [66]

- verbal interne (dessin personnalisé)]

La pression normative, le respect de la coutume, tout concourt à ce que se produisent l'élaboration et l'assimilation de l'action dans un même lieu. De ce fait, le recours aux mécanismes de *réduction* et/ou de *développement* de l'action, conduit à ce que certains aspects soient sous-entendus. Par exemple, une équipe associe un état initial et un état final : les opérations n'ont pas toutes disparu, mais sont sous-entendues. Or, comme toutes les conditions pertinentes de l'action ne peuvent être élaborées en situation d'apprentissage, le sujet poursuit cette élaboration en situation de travail. Cet aspect situé de l'apprentissage au travail est d'autant plus fort que les opérateurs industriels vivent dans des cultures organisationnelles et managériales différentes [3]. Finalement l'action *propre* du professionnel consiste à « produire » de l'orientation de sa conduite dans des circonstances ultérieures.

B/ La conceptualisation tributaire de l'environnement ?

La conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1996) repose sur une modélisation sous forme de schème, qui permet de penser le lien entre des situations spécifiques, changeantes et une organisation de l'action du sujet, qui serait générique et invariante pour une classe de situations données. En d'autres termes, si l'activité varie, son organisation est invariante. Selon ce modèle, les activités sont organisées par un ensemble de ressources conceptuelles développées dans et par l'expérience. Enfin, « différents niveaux d'activité renvoient à différentes formes de conceptualisation » (Pastré, 1999). Pour Vergnaud (op.cit.), le schème se concrétise par une forme de conceptualisation constituée d'un réseau :

- de buts et sous-buts,
- de conceptions sur le travail et ses objets (les invariants opératoires),
- de règles d'action permettant de s'en débrouiller d'une part,
- et de produire d'autre part des inférences sur et dans la situation.

Dans les univers productifs, la question des buts, celle de la généralisation de l'action, sont ainsi contraintes par l'importance des prescriptions, de l'organisation du travail et par le volume des équipes, dimensions qui sont autant de points d'ancrage de l'action professionnelle (Ramos, 2006). En d'autres termes, l'opérateur de l'action a-t-il les moyens

d'une réflexion en action quant aux moyens de s'y prendre ? A quel point n'est-ce pas lui qui est ainsi contraint [14]? Comment saisit-il une situation pour agir dans ce contexte ?

De même, les collectifs sont aussi problématiques, car ils mobilisent indistinctement des croyances, des vérités, des affirmations, des normes, des prescriptions, désignations qui renvoient autant à des statuts qu'à des contenus et parmi lesquelles il est difficile pour tout novice de se retrouver. Les collectifs constituent une instance qui spécifie des usages, qui régule du dépassement, jusqu'à la transgression, des normes et conventions applicables dans une situation.

Le sujet au travail est ainsi un humain, agence dans laquelle se nouent le « non humain » et les artefacts à deux niveaux :

- comment l'humain s'engage dans la situation ?
- comment l'environnement est engagé ?

Au premier niveau, « l'agence » individuelle (Thévenot, 1991, 1999, 2006) tient dans cette seule notion d'engagement. Mais certains opérateurs ont révélé que le but premier de leur activité était plus social (être inséré, intégré dans le collectif, y avoir sa place) que productif. C'est par ce biais, qu'à un second niveau les collectifs sont engagés et essentiels au novice tant le monde lui apparaît désordonné.

Ainsi se font jour des ajustements complexes à conceptualiser, bien qu'ils relèvent aussi d'une adaptation au contexte. Peut-on parler de « variables » sociales de la conceptualisation de l'organisation de l'action ? Comment intégrer des opérations relatives aux actions autres que la réalisation de la tâche immédiate par exemple de coordination, d'ajustement critique, d'évaluation, etc. qui bâtissent un cadre à la conceptualisation ? En quelque sorte, comment appréhender l'activité en tant que totalité dynamique fonctionnelle (Falzon, 2000), sans en considérer les rapports à un environnement antécédent ?

Boreham et Lammont (2001), soulignent par exemple le recours par les opérateurs à des argumentations légitimes (mais aux instances diverses), des repères conventionnels (aux sources variées). Ils désignent sous le terme de *work process knowledge* la capacité à mobiliser différentes sources de savoirs pour résoudre les tâches professionnelles, dans le cours de la résolution des problèmes sur le lieu du travail. Cette capacité comporte trois dimensions : organisationnelle, éducative, individuelle et a des implications pour le développement des identités professionnelles. Fischer (2002) note lui aussi que ce processus de construction et de

[14] On peut ici les sociologues critiques depuis Linhard (1977) jusqu'à Corcuff, Coutrot.

combinaison de savoirs théoriques et pratiques, est difficile à acquérir dans les conditions actuelles, du fait des conditions de travail, des statuts d'emplois et des rotations rapides.
La question est finalement de comprendre l'ancrage de la conceptualisation de l'action par les sujets. A quel point l'action déborde-t-elle le coutumier, nécessitant par là un engagement du professionnel pour comprendre la situation ?

2.3 Les kinésithérapeutes : variété de situations et *généralisation* de l'action

Mes travaux sont marqués par une longue collaboration avec des masseurs kinésithérapeutes [63, 50, 49, 18, 17, 12]. Ce métier s'interroge sur son statut de profession (50). S'il semble en détenir tous les attributs, force est de constater que dans le domaine des apprentissages et de leur reconnaissance, la profession est subordonnée à celle des médecins qui ont fixé les contenus de savoirs indispensables, les modalités d'exercice, d'évaluation et plus récemment de contrôle de la qualité des actes. J'ai donc été sollicité à plusieurs reprises sur une dizaine d'années pour contribuer à l'analyse des tâches puis de l'activité des masseurs kinésithérapeutes, en vue de l'amélioration de l'efficacité des stages de formation initiale et du développement d'une formation continuée.

A/ Variations de l'action et constitution des buts

Nous avons rendu compte, à plusieurs reprises, de l'extrême variété des pratiques et plus encore de la relative difficulté des kinésithérapeutes non à justifier théoriquement, mais à argumenter l'efficacité de leur action. En effet, la pratique kinésithérapique est marquée par la grande diversité :

- des indications qui motivent la prescription
- des manières de procéder au diagnostic initial du consultant
- des possibilités de prise en charge du patient
- des possibilités de choix parmi les écoles, les techniques, les protocoles
- de faisabilité des soins à prodiguer
- …

Chaque masseur-kinésithérapeute est ainsi confronté à une variété permanente de patients, donc des conditions d'exécution de séquences thérapeutiques, qui sans être standardisées partagent une relative proximité. Il est donc conduit par la prescription à adopter un protocole conforme au dysfonctionnement constaté. Si l'action à mener est ainsi cadrée, le professionnel reste à l'affût de son amélioration éventuelle par des aménagements de sa manière de faire le geste, de sa conduite du mouvement.

Outre que cela suppose ne pas automatiser trop tôt ses réponses à la prescription, on insistera ici sur la *désorientation* que chaque patient provoque pour le soignant, alors qu'une réponse thérapeutique rapide est attendue dans le temps de la consultation. Le problème posé est donc pour les MK celui de la formation de l'action, appuyées de *procédures déstabilisées*, obstacle qui se dresse pour former son action.

Ainsi le temps de la consultation thérapeutique contient deux espaces :

- l'espace de l'action « prescrite » ou même de son développement. Dans le temps imparti (le nombre de séances) par la prescription, ces professionnels doivent faire avec un état initial du patient et avec un existant de gestes et de protocoles.
- l'espace du sens donné par le sujet[15] à l'activité (cf. les motifs dans le modèle Leontiev sens = signification), parce que l'action en elle-même (le protocole), bien qu'appuyée sur un savoir, n'a pas de sens pour le soignant en dehors de la présence du patient.

Les tâches à conduire simultanément sur ces deux plans sont pour cette raison en peine de trouver leur objet. Ainsi, le masseur kinésithérapeute masse-t-il systématiquement son patient en début de séance, tandis que nombre d'entre eux souhaiteraient d'abord parler avec le patient pour comprendre son problème avant d'agir. Mais ni le patient, ni la sécurité sociale n'y sont préparés.

Ainsi à l'instar des exemples que nous avons revisités jusqu'ici, la production d'une séance se heurte aussi à la constitution des buts qu'appuierait la prise de repères sur ce qui est significatif pour lui dans la situation. Ce problème est « à tiroir » .

La difficulté de fixer un but rend difficile son inscription dans une hiérarchie de situations indexées, qui permettrait de les rapporter soit à une dynamique d'application ou au contraire à la créativité du praticien.

B/ Incertitude des situations et généralisation de l'action

Au contraire, le praticien peut faire émerger un « monde » de son action, en relation avec les intentions de son engagement, sur la base de la prescription notamment

[15] On retrouve ici la question de l'accomplissement de l'action (Durand, 2004). La prescription n'est pas de la planification. Les MK ne bénéficient en outre d'aucune ressource externe pour organiser leur conduite, sinon celle que constitue le patient. Le savoir externe n'est pas utilisable ; c'est l'automatisation de l'action qui est essentielle. Voilà le savoir qui fonde les opérations d'exécution : on n'apprend qu'en faisant et en analysant ce qu'on fait. Cela sert à analyser ce qui s'est passé i.e. développement de l'expérience. De même c'est en l'orientant dans la situation qu'une action se développe.

Ainsi peut-on interroger la capacité de professionnels isolés, à indexer des singularités qui cantonnent chaque cas de patient à la situation clinique dont il rend compte. En effet, la diversité des situations peut laisser penser à l'accumulation de données strictement « incomparables », ce qui peut avoir pour effet de limiter l'analyse du soignant à la description des cas patients, et non à reconnaître dans la situation un but thérapeutique autre que celui que dicte la prescription.

Contrairement aux apparences, l'activité observée interroge la ***généralisation*** de l'action thérapeutique en kinésithérapie, comme condition à la construction de connaissances scientifiques, laquelle efface les singularités des situations étudiées au profit des caractères qui leur sont communs. Généraliser suppose d'avoir accès dans les situations concrètes aux éléments qui les déterminent et dont il faut rendre compte.

Ainsi selon moi, une telle activité de service ne peut se comprendre sans penser des niveaux au delà de la conceptualisation d'un déficit (porteur d'un raisonnement inductif du « bon » traitement à adopter). Nos observations [12] ont montré le paradoxe d'un corps à corps avec le patient simultanément à la distance (Elias, 1983) nécessaire à la conduite du geste. Second paradoxe, cette distance est le signe de l'engagement du soignant (parallèle à l'enrôlement du patient) par le vecteur d'opérations de contrôle en cours d'action. La dynamique de l'agir s'inscrit dans un processus d'évaluation :

- de l'habileté du geste : « *dans le cours d'une gestuelle, on voit bien le retour sur la mise en oeuvre du geste* ». Le geste construit en se développant ainsi sa propre justification, celle-ci devenant au fil des patients le motif du geste.
- de la distance qui, pour être maintenue, doit être ajustée à la dynamique de séance, construite sur ce que le/la patient(e) formule de son « ressenti au mouvement » en lien à ce que le soignant lui-même perçoit. Les stratégies adoptées se fondent alors sur un objet créé dans l'interaction (par exemple, un différentiel d'amplitude).

C'est pourquoi, nous[16] avons insisté sur l'importance de la forme verbale de l'action [17] dans la pratique des soignants, que nous avons interprétée ainsi :

- Verbaliser son action est une manière de la regarder de l'extérieur
- Verbaliser son action est une manière de la rendre publique

[16] Nathalie Lang, MCF à l'IUT de St Denis, université Paris 13 et Marie-Thérèse Froissart, cadre pédagogique à l'école de l'ADERF, masseur kinésithérapeute.

- Quand il y a échec ou problème, la verbalisation est une façon d'en avoir pris conscience, ce qui permet de traiter le problème de son incorporation (par rapport notamment aux activités motrices).

Ces propositions spécifient notre intérêt pour l'action en tant qu'action toujours conjointe, sinon co-action. Et si les masseurs kinésithérapeutes libéraux, à l'inverse des autres métiers étudiés, ont peu d'occasion d'échanger avec des pairs, ils n'en sont pas seuls pour autant. Le patient est associé au soin, et c'est une part non négligeable de l'activité du soignant à la construction de l'action thérapeutique.

Constitution des buts, obstacles à la généralisation de l'action, co-action en regard de la *formation de l'action* sont quatre caractéristiques qui questionnent d'une part la conceptualisation d'une action conjointe, telle qu'elle se livre dans les interactions verbales et corporelles, d'autre part la faisabilité d'une didactique professionnelle lorsque les conditions de l'activité entravent sa généralisation.

Conclusion

Ainsi, les contextes ne sont pas seulement équipés de plans, d'outils techniques, d'installations et d'instruments de mesure, mais sont aussi constitués d'autres « objets » comme des attentes, des délais, des communications gestuelles, etc. Dans le contexte d'un service de livraison[17] [13, 54, 64] par exemple, ces objets[18] bornent l'action exécutée à l'organisation du travail. Pourtant, ces objets ne sont pas seulement des conditions de l'action, mais figurent autant d'éléments de réalisation, de preuve, d'appuis aux justifications de l'action qu'à sa critique. Ainsi, si leur activité visible ici consiste à bien placer le camion dans un espace sécurisé, cela suppose de la part du livreur l'établissement d'un jugement, et *de facto* un travail de *qualification* des choses comme des êtres. C'est donc dans l'interaction avec le chef de chantier, avec l'artisan maçon, que se construit puis est assurée la nature conventionnelle du jugement (« je peux livrer en sécurité, ou non »), à la fois dans sa portée publique et dans la stabilisation des attentes mutuelles qu'il suppose.

[17] Etude obtenue et pilotée par Christine Vidal-Gomel (Université Paris8) en réponse à un appel d'offre du ministère du travail et de l'emploi, bureau des conditions de travail.
[18] Un bon exemple nous en a été donné en arrivant sur un chantier : c'est la benne à béton déposée « au cul du camion » par le grutier aux fins de remplissage qui a constitué le seul et unique comité d'accueil sur le chantier.

Bien que nous l'ayons peu travaillée, l'activité discursive est centrale pour l'analyse, car elle donne à voir les processus de subjectivation. En effet, l'analyste du travail en didactique professionnelle ne peut saisir que ce qui est socialement dicible et resituer ce qui est « entendable » par les commanditaires de recherche. Ainsi, l'analyse de l'action ne peut se soustraire à une part d'arbitraire socioculturel que toute organisation, tout collectif porte avec lui. Quelle part prend cet arbitraire dans l'organisation de l'action, et donc dans sa conceptualisation ?

Les sujets au travail sont avant tout des sujets sociaux. A la suite de Durkheim (2002), je considère « le social » comme une manière de voir, de sentir et de juger incorporée par l'opérateur de l'action. Encore faut-il accéder à ce sujet–là ; rappelons qu'une vision individualiste de l'opérateur en son travail se heurte à la réalité des impératifs socio-économiques de l'organisation qui l'emploie.

Cette section a enfin rendu compte de nos hésitations :

- théorique d'abord que l'on réduit ici à l'opposition facile entre le cadre du cours d'action et celui de la didactique professionnelle, entre une approche holiste (avec le risque de difficilement saisir le but de l'action engagée) et une vision plus cognitive de l'opérateur perdant en route les dimensions sociales de son engagement dans l'action ;
- épistémologique ensuite où s'oppose la volonté de laisser une large part au point de vue intrinsèque du sujet, et le point de vue majoritairement extrinsèque (les modèles conceptualisation dans l'action sont ceux du chercheur) en didactique professionnelle.
- méthodologiques enfin, l'application du cadre didactique professionnelle à des situations de service, d'interactions humaines se révélant plus complexe.

Le dernier chapitre de cette partie est donc consacré à l'investigation des conditions susceptibles d'éclaircir sinon de rendre compte du rapport entre les catégories d'analyse en didactique professionnelle et celles qui proposent une lecture des dimensions sociales, propres aux situations de travail.

Deux questions vont donc nous maintenant nous guider :

- Comme faire une didactique professionnelle incluant les dimensions sociales de la tâche sans perdre l'épistémologie de la discipline ?
- Quelles pistes emprunter pour armer théoriquement les linéaments d'une telle question ?

Chapitre 3 - L'activité : conditions d'exercice et système d'attentes

Le sens de la démarche d'analyse le travail qui nous intéresse est finalisé par sa visée de didactique professionnelle : en quoi et comment la situation peut-elle porter un développement des compétences de qui s'y confronte ? La situation préfigure, contraint, oriente et donne des repères et ressources pour agir, mais dans la logique développée en psychologie du travail depuis Leplat, elle est le fruit de l'activité du sujet qui en fixe le périmètre pertinent en fonction de ses propres capacités. Ainsi, comprend-on que le sujet aborde le travail dans ses deux aspects :

- les variables agissantes pour le sujet en action qui restent en permanence à trouver
- les paramètres caractéristiques de la situation qui semblent influencer les résultats de l'action, et permettent par là de diagnostiquer des situations apparemment proches.

En d'autres termes, une représentation structurée agirait d'abord comme organisateur de l'action efficace et comme vecteur de son apprentissage. La conceptualisation dans l'action par le sujet apporte ici un cadre de compréhension, non seulement de ce qu'il fait dans la situation présente, mais comme moyen de diagnostic, pour lui, des situations à venir.

Le constructivisme piagétien apporte à ce cadre la dimension structurelle des apprentissages, la notion de schème ayant été enrichie par Vergnaud (1985) qui introduit la situation comme espace de pratique et de validité. Pour faire fructifier cette approche, la didactique professionnelle s'appuie sur les éléments de théorie des situations développés en leur temps par Brousseau (1999). A lui seul pourtant ce moteur de l'apprentissage en situation n'explique pas son effectivité. La question des conditions pour apprendre reste entière.

Une large partie de ce qui conditionne le travail, pour un sujet, est absent de ce cadre d'analyse. L'approche du travail adoptée en didactique professionnelle laisse intactes, entre autres, les conséquences de son intensification (Bercot, Valeyre, De Coninck, 1999), du développement de la normalisation (Mispleblom-Beyer, 2003) tant des processus que des langages, etc. tout ce qui affecte le rapport des sujets au travail et au collectif. Or, c'est ce rapport des sujets au contexte qui leur ouvre les possibilités de conceptualisation, qui délimite un objet, qui ouvre un accès aux données. **Le niveau et la forme de conceptualisation en sont affectés.** En effet, tout sujet agissant se trouve dans une plus ou moins grande disposition à agir, en fonction de sa connaissance de l'action efficace, mais aussi de l'environnement

saisissable. Cette disposition s'incarne dans un répertoire et une mobilisation de schèmes d'action produits dans la confrontation régulière à l'action (Bourdieu, 1972 ; Lahire, 1998).
Reste, en outre, à caractériser le cadre institutionnel, social, réglementaire, dans lequel tout sujet est amené à « se situer » dans un système de coordonnées. Quelle place ce cadre prend-il dans la communauté, l'organisation, la gamme de phénomènes qui composent le milieu de travail ? Comment en didactique professionnelle prendre en compte cette part de l'activité, sachant que cerner la situation, ne résulte pas seulement d'un « décodage » de l'environnement mais s'inscrit dans un but d'accomplissement du sujet ?

3.1 Position professionnelle et conformité de l'action

Tous nos travaux en fournissent l'exemple, l'activité relève de situations sociales au sens où elles s'exercent dans un site (Goffman, 1968), tant du point de vue de la finalité qui la légitime, que de celui des manières d'agir et de faire qui y sont attendues. Ainsi, les novices doivent apprendre le rapport à l'usager, au client et maîtriser ce que Goffman, à nouveau, appelle le jeu des faces (double action de préserver sa face et celle de l'autre). Ce faisant, ils obéissent à un jeu qui a ses règles, à un règlement, quant aux manières de comprendre les lois du site, pour adopter le comportement qui y convient. Bref l'action du sujet est prise dans une attente de conformité au regard de la position occupée.
Les analyses du travail en ergonomie et en psychologie du travail « classiques » ont pour objet premier de définir les buts, les conditions et objets des tâches, comme si dans leur exécution les tâches étaient asociales. Or, nombre d'activités collectives, distribuées, de service nous posent des problèmes inédits de compréhension car l'action organisée dépend de beaucoup d'autres facteurs. Par exemple, la position sociale de qui réalise l'activité, les situations qui la mobilisent, questionne l'analyste :

- parmi les opérateurs du laminoir à froid [26], celui qui tient, au sens fort, les cages centrales (2 et3) dispose d'une plus grande latitude : les tolérances qui lui sont permises sur l'action prescrite le sont au regard de sa capacité prouvée à éviter les « cassés » ;
- de fait, ce pouvoir repris sur la prescription provoque des interférences de but, avec ceux des opérateurs des autres cages, mais parfois aussi avec sa hiérarchie (sur l'ordonnancement de la production par exemple) ; les uns et l'autre reconnaissent pourtant son expertise.

On peut ainsi parler de territoires de compétences, en terme d'attributions entre professionnels, lesquels peuvent être générateurs de (dys)fonctionnements typiques ou

récurrents. Cet exemple signale que les positions occupées par chaque opérateur dans le système socio-technique, peut signifier une conceptualisation de niveau différent. Je propose ici de parler de **condition d'ancrage**.

En didactique professionnelle, on interroge ainsi les experts du travail pour obtenir « la barre haute » de la conceptualisation, à partir de laquelle construire des situations. Mais, les places ainsi tenues, instituées au travail ne constituent-elles pas un obstacle à la progression vers un niveau plus élevé de conceptualisation ?

Pour cette raison, nous reviendrons dans la 3ème partie sur une nécessaire analyse première des liens entre une « **position relative »** d'un sujet dans l'organisation et dans l'institué du travail avec **les buts** qu'il énonce. Ceci invite à l'analyse des modes de coordination avec la réalité socio-organisationnelle et avec l'action d'autrui. C'est dans ce rapport que se construit le pouvoir d'agir en situation.

3.2 Savoir faire, pouvoir dire et légitimité de l'action

A la suite de Piaget, un premier principe de la DP postule la reconnaissance de l'action comme connaissance autonome (Vergnaud, 1996). L'affirmation de l'action comme primat du savoir dans les apprentissages en est l'un des points clés. L'action professionnelle est considérée comme organisée par la compréhension qu'en a le sujet qui l'exécute, en fonction non seulement de ce qu'il sait sur elle, mais de la patiente familiarité qu'il construit avec ce qui la rend efficace. Parce qu'une telle capacité d'analyse du professionnel sur sa propre action est difficile, la présence externe de l'analyste du travail est essentielle.

Dans le cas des masseurs kinésithérapeutes que nous avons étudiés de plus près, une autre difficulté s'est fait jour. Si leur activité s'exerce au profit du patient, elle s'inscrit dans une prescription autant thérapeutique que sociale : le médecin, « sachant », dit par sa prescription le « vrai » au soignant lequel puise dans son répertoire les moyens autorisés de réaliser le service attendu par le patient. Les buts du patient, du médecin, sont d'abord des données de l'activité du soignant, avant de devenir des facteurs de l'action à conduire [71]. Mais pour certains d'entre eux, cela reste avant des données de l'action à conduire. Ainsi, bien qu'opérationnels, les masseurs kinésithérapeutes peinent à trouver les mots pour expliquer le geste efficace [23]. S'ils sont majoritairement à même de justifier leur action, par des arguments fondés sur un savoir médical (anatomie, physiologie, biomécanique, etc.), ils se trouvent bien souvent dans la fréquente incapacité à argumenter en tant que masseur kinésithérapeute sur des connaissances de leur expérience.

Ces soignants constatent donc la réussite[19] de leur traitement sans chercher les mots et les arguments qui expliquent cette réussite. Plusieurs raisons éclairent ce cas : d'une part, ils ne se sentent pas légitimes à produire un savoir sur la rééducation, dans la mesure où celle-ci est d'abord une spécialité médicale dont les représentants sont habilités à produire ce savoir ; d'autre part, il n'y a pas d'autres destinataires qu'eux-mêmes à une éventuelle mise en forme ; enfin, formaliser c'est prétendre à une validité scientifique qui est depuis toujours déniée à ces « auxiliaires de soin ».

Cet exemple nous rappelle aussi qu'un professionnel n'épuise pas la tâche, thérapeutique, toujours à construire, par le respect de la procédure liée à un protocole de rééducation. Les procédures fixent ce qui est autorisé à un personnel paramédical, mais n'en constituent pas la seule enveloppe. Lorsqu'un masseur kinésithérapeute diagnostique une pathologie que le médecin prescripteur n'a pas vue, l'efficacité thérapeutique repose sur le dépassement des fonctions, des attributions, des tâches, bref en privilégiant l'**enveloppe de pertinence** (Valot, 2006) sur la position sociale de chacun.

Kunegel (1997) a bien montré cette proposition et ses effets inattendus dans le face à face entre apprenti et maître d'apprentissage dans la réparation automobile. Au maître d'apprentissage qui teste auprès de lui l'acquisition des indices d'un certain type de panne (et qui en attend donc l'enchaînement d'actions correspondantes), l'apprenti oppose une représentation cognitive, tirée de ses connaissances théoriques sur la mécanique et dont il a besoin pour faire le lien entre modèle opératif / modèle cognitif (Pastré, 2005).

On se trouve dans le cas de figure inverse du kinésithérapeute. Les apprentis construisent au CFA une représentation structurante de ce qui doit être fait, à partir de gestes qui ne sont pas ceux qui sont attendus ou pratiqués sur les lieux de stage. Ils peuvent parfois dire ce qu'il faut faire sans savoir le faire, tandis que les kinésithérapeutes savent parfois ce qu'il faut faire sans pouvoir le dire. L'obligation première est de s'inscrire dans le système d'attentes.

Un troisième principe de la didactique professionnelle, - tout opérateur construit les indicateurs de l'action au travers de sa propre pratique- est ainsi **conditionné par la documentation** de l'action. L'ajustement n'est possible que par des prises d'information renseignant l'action qui convient. Encore faut-il être le destinataire de ces informations ou disposer de ces informations. Etre privé d'informations, comme l'apprentie sérigraphe évoquée plus haut, c'est être contraint à forger par soi-même les éléments d'une

[19] On reconnaît ici la distinction effectuation/efficacité autrement formulée par (Piaget, 1974) : un sujet peut réussir sans comprendre

compréhension de la *bonne* pression. Un enjeu de faisabilité, en didactique professionnelle, est l'accessibilité des informations données aux opérateurs en situation, au sens de disponibilité d'une part, et d'autre part, au sens où elles sont a mises à portée des utilisateurs pour être intégrées par eux.

En revanche, être comme nombre d'opérateur industriel submergé d'informations, c'est être souvent dans l'incapacité de construire des indicateurs pertinents dans ce flux permanent : les sélectionner d'abord, les relier entre eux et aux phénomènes observés ensuite, comprendre enfin la signification des valeurs qu'ils prennent selon les circonstances et les moyens offerts par l'installation pour les ramener à l'équilibre.

En d'autres termes, l'action organisée est dépendante des conditions dans lesquelles le sujet dispose de l'information à son endroit et participe tant à son expression qu'à sa circulation. Ici, un soignant agit sans toujours pouvoir ou savoir dire comment il s'y prend. Ce double ensemble conditionne l'organisation de l'action et signe l'enveloppe de pertinence pour chaque opérateur considéré.

3.3 Habitudes et efficacité de l'action

L'analyse de l'activité en didactique professionnelle souligne (Savoyant, 1979) que l'action prend appui sur différents types d'opérations (exécution, contrôle, orientation) qui délimitent la base d'orientation d'un sujet qui se confronte aux situations. La base d'orientation prend donc appui sur les opérations qu'appellent les tâches que la situation exige.

Cet ensemble fonde le modèle opératif du sujet (Pastré, 2004 ; Ochanine ; 1981). Cette notion met l'accent sur les opérations pertinentes exécutées pour réussir l'action. Fréquemment, celles-ci sont perçues comme des habitudes par les sujets, parce qu'elles ont fait leur preuve : elles sont efficaces. Elles le sont en situation courante, mais elles le confirment souvent lorsque, selon l'expression de Clot et Yvon (2002), « l'activité s'explique avec la situation ».

Au delà de la formule, je constate que dans nombre de situations, les opérateurs se fient largement à ces habitudes, dont ils ont perdu de vue le raisonnement originel, la conceptualisation sous-jacente. Ainsi, les opérateurs de l'aluminerie de Gardanne [O] apprécient pour une large part le pré-pensé des situations de régulation du four de calcination qui leur donne tant une sécurité dans la conduite, que la liberté d'inventer des régulations nouvelles sur des productions standard. Par habitude, nous entendons le substrat des repères, des trucs, des ficelles, des gestes directement efficaces dont on a oublié l'origine mais qui sont la manière de faire communément acceptée dans une équipe et incorporé par les sujets. Ainsi en pâtisserie, des températures seuils sont rapportées aux usages possibles d'une préparation : meringues, entremets, etc. Un mode opératoire commun (sucre blanc arrêté à

121°) et des ingrédients de base structurent l'appréhension de la situation, « *chacun de ces seuils de chaleur devant être maîtrisé »* avant de passer à des températures supérieures : « *on va de la base au sommet* » comme l'indique Laurent, l'apprenti [9]. Mais ces règles ne sont pas pour autant explicitées, mais garantissent la réussite des meringues comme des entremets.
Ces « éléments antécédents » (Schwartz, 2000) constituent un savoir-faire incorporé, peu explicite mais institué, qui signale l'épaisseur de l'histoire d'une action, que Y. Schwartz nous invite à prendre à compte dans une visée compréhensive. A ce titre, ils se signalent donc une **récurrence**, qui agit d'une part comme renforcement régulier d'un mode opératoire, d'une règle d'action, et d'autre part fonctionne comme un code intégré et reconnu par tous les membres du collectif.
Ce code, mêlant indices, critères et dimensions de l'action, donne son format à l'action efficace, mais laisse de côté la « lecture » de l'ensemble de situations qu'il traite. La diversité de sa mobilisation, son faible degré de formalisation, des critères implicites peinent à prendre sens au point d'identifier des classes de situations, et donc de structure conceptuelle.

Ce qui sépare le code (sémantique de l'action[20]) de la structure conceptuelle (sémantique de l'intelligibilité), par delà leur niveau d'intégration du code, c'est une réflexion de la valeur (d'efficacité, d'explication) des éléments du raisonnement qui les fonde l'une comme l'autre.

3.4 Temporalités et reconnaissance de l'agent

Au travail, on ne repense pas chaque jour son activité, mais chacun élabore et transforme ses compétences tout au long de la vie professionnelle : au gré de contextes évolutifs d'abord, ensuite parce qu'au contact des changements, et bien que vieillissant, tout sujet devient plus compétent, plus familier des contextes, apprend toujours (plus ou moins rapidement). Ceux qui traversent ces transformations, effectuant le travail et mobilisant les compétences en question, en sont rarement conscients, ce développement s'accompagnant de l'effacement de la conscience de l'apprentissage qui les construit (Piaget 1974, Leplat 1997). Le temps du développement du sujet est ainsi un courant de fond que les apprentissages réalisés renforcent ou réduisent selon les circonstances. Ainsi, de nombreuses études conduites en ergonomie montrent, que tout professionnel établit des transactions avec ses propres capacités[21] et avec ses propres projections comme celles, identitaires des médecins inspecteurs (Kaddouri, 2008).
Si les individus agissent aussi en fonction de leur propres capacités, ils jaugent, apprécient simultanément celles d'autrui dans la situation : ainsi, si les actions du quotidien se posent dans les services en terme d'efficacité, elles convoquent souvent du conflit soit avec l'usager,

[20] Tiffeneau, D. et Ricoeur, P. (1979)
[21] Les travaux d'Amalberti (2001) et de Valot (2006) sur les pilotes de chasse sont à cet égard très éclairants.

soit avec l'institution d'appartenance (Caroly, 2001) quand à la pertinence des moyens employés, comme nous avons pu le vérifier nous-même auprès des facteurs à La Poste[13]. C'est le tempo de l'action qui lui donne sa pertinence. Pour le sujet, il s'agit moins de savoir faire, que de savoir quand faire.

J'ai pu précisément en questionner les manifestations auprès d'un maître d'apprentissage [67] pour qui la lecture des situations de travail en sérigraphie est immédiate. Or, il interpelle une apprentie : « la pression ça se prend à la main. Tu la sens en la posant sur le cadre ! ». L'indicateur perceptivo-gestuel est affirmé sans plus d'explications, lesquelles manquent à l'apprentie pour savoir ce qui est à sentir. Mais cette interpellation suggère simultanément à l'apprentie une position professionnelle à tenir : elle sera du métier quand elle sentira *à la main*. On voit bien ici la double fonction de cet indicateur : pour l'apprentie c'est évidemment une cible d'apprentissage ; pour ses pairs c'est un signal qu'on lui demande de donner même si d'emblée, « elle ne sent rien ». Il n'y pas ici de concordance des temps : celui de l'action qui doit voir respectés l'ordre et le rythme des opérations et la durée de présence de l'apprentie dans l'atelier, qui suppose d'elle une connaissance des règles de métier.

La pertinence ici repose sur l'exécution d'un geste engageant pour produire, mais également signifiant au regard des règles collectivement instituées dans l'atelier. Et ce moment est venu pour l'apprentie, ce geste attendu lui ouvrant une reconnaissance par ses pairs et plus seulement dans l'espace de la formation.

Parfois enfin, les individus sont les héritiers d'une histoire, d'un passé, comme le montrent les enquêtes sur les motifs d'entrée dans les métiers de l'inspection du travail [14]. Un ressort en a été depuis longtemps souligné: rendre justice aux salariés des entreprises des conditions de travail qui leur sont faites. Cette idéologie héritée déborde la mission qui leur est assignée, bien qu'elle conditionne concrètement leur interprétation de la loi. Ici, la conduite des professionnels dans leurs actions ne peut se comprendre qu'en relevant le principe de continuité, voire de recouvrement[22] des domaines de l'activité (Curie et Hajjar, 1990) sans quoi le métier se confondrait avec le concept de "rôle social" que l'on joue et dont on change en passant d'un univers à l'autre.

Ainsi l'action d'un sujet au regard d'un système d'attentes prend racine dans le croisement des temporalités au regard des situations rencontrées. Sur quel horizon d'attente la conceptualisation est-elle produite ?

[22] entre le privé (familial, cultuel, ethnique et culturel) et le public (politico-juridique, économique et national)

Conclusion

Suite au rappel de nos travaux et de la mise en évidence de la complexité de l'analyse dans des univers professionnels éloignés, nous avons dans ce chapitre évoqué quelques conditions antécédentes à l'exercice professionnel, et qui pèsent tant sur la faisabilité d'une analyse de l'action que sur la conception des situations d'apprentissage.

Ces conditions ont un double statut. Elles peuvent être comprises comme des conditions externes, propres à une description extrinsèque de l'environnement de travail. Nous les considérons ici, dans leur introjection[23] par le sujet que signale sa manière d'aborder l'activité. Ainsi, si des contraintes externes pèsent sur l'action de l'opérateur, les conditions proposées plus haut de son engagement dans l'action apparaissent « en creux » comme tout aussi déterminantes.

De ce fait, une conceptualisation « toute choses égales par ailleurs » nous semble devoir être questionnée en didactique professionnelle. Cette préoccupation n'est pas nouvelle. On peut citer ici les travaux de Rogalski et Samurçay (1995) qui avec le modèle KEOPS abordent la conceptualisation dans les situations dynamiques. De même, Samurçay et Rabardel (2004) avec les modèles *PAW* (People at work) et *Men at work* inscrivent la conceptualisation dans les différents plans du travail.

La place du sujet dans la conceptualisation est également posée. S'il n'est pas le jouet de surdéterminations, il n'a pas non plus toute latitude pour réfléchir l'organisation de son action. En outre, le dispositif d'intervention du chercheur peine à neutraliser ces facteurs pesant sur la conceptualisation, tant, dans le domaine de la formation professionnelle, il reste majoritairement contraint par une commande.

Elles suggèrent ainsi la possibilité d'échelles de conceptualisation attachées aux possibilités dites ici d'information, d'expression, de participation et d'engagement, lesquelles sont formellement rapportées à des instances qui les portent : autrui, les systèmes techniques, les dispositifs managériaux, les sujets.

De ce fait, nous souhaitons maintenant développer notre point de vue sur la notion de **situation** en didactique professionnelle comme nous y invite d'ailleurs la formule « dialoguer avec la situation » (Clot, 1999).

[23] Çe terme est bien illustré dans *l'Emprise de l'organisation* de Pagès, Bonetti, de Gaulejac et Decsendre (1979)

En transition

Au terme de cette partie, retenons maintenant quelques éléments clés de nos travaux au regard de leur mobilisation de la didactique professionnelle.

En fondant le rapport des sujets à la situation sur l'activité qu'ils conduisent, cette discipline nous donne les moyens théoriques de fonder une compréhension de l'action efficace, que manifeste la compétence d'une part, et d'autre part une modélisation du développement tant de l'action que du sujet qui le conduit.

Ce faisant la didactique professionnelle ouvre une voie nouvelle à la réflexion sur l'objet des apprentissages professionnels et enrichit la signification, voire le contenu, de nombre de termes, ou processus prisonniers du discours commun. De même, elle ouvre la voie au renouvellement de la réflexion sur la conception des situations d'apprentissages professionnels[24], par delà l'ingénierie de formation.

Comme le signale Pastré (2005), la didactique professionnelle en prenant sa source dans la psychologie du travail, dans la psychologie du développement, dans l'ergonomie, en a finalement adopté les méthodes. Ainsi, suivant Leplat (1997), l'auteur inscrit la saisie préalable du travail dans le couplage activité situation qui fonde l'analyse de l'activité. Or, si le concept d'activité est solidement argumenté et défendu, le terme de situation peine à devenir concept et semble le parent pauvre de l'analyse.

Si la situation est finalement une configuration des variables agissantes que le sujet retient du contexte en en repérant les indices, la conceptualisation sous-jacente à son activité est-elle ancrée dans ce que l'analyste en formule ? Dit plus simplement, le didacticien professionnel n'est-il pas trop centré sur sa propre compréhension de la situation de travail pour en faire une situation de formation ? Le sujet au travail ne conduit-il pas aussi son activité en fonction de buts qui ne sont pas centrés sur la résolution d'un problème, sur l'efficacité matérielle et tangible de l'action ?

Nous évoquions trois éléments clés tirés de notre brève expérience d'historien : les traces, l'échelle, et l'événement. Ils nous apparaissent particulièrement évocateurs de notre rapport à l'usage du cadre théorique de la didactique professionnelle. Dans le fond, nos interrogations sont en effet de trois ordres.

[24] C'est un chantier actif qui voit se développer des travaux qui clarifient le lien directe à la mise en œuvre de formations, comme en témoignent les travaux de Guibert (2003) sur les simulateurs, de Kunegel (2006) sur l'alternance, de Tourmen (2007) sur l'évaluation, de Clauzard et Jaunereau (2008).

En premier lieu, les analyses du travail en didactique professionnelle se centrent sur les raisonnements en situation, pistés par l'analyste comme révélateurs des variables déterminantes de l'organisation de l'activité. Mais de ces raisonnements sont souvent évacués ce qui est peu modélisable dans l'épistémologie dominante dans laquelle la didactique professionnelle s'inscrit. Tout en souscrivant, comme praticien de la recherche, à une articulation théorico méthodologique très homogène (psychologie ergonomique et conceptualisation dans l'action), je questionne, au regard des ambitions de la DP, la prise en compte d'une sélection-réduction par le sujet de l'environnement en une situation. Je questionne notamment l'idée que l'on ne retienne comme fruit de cette réduction faite par le sujet que des dimensions objectivées de l'action.

Guibert (2003) a ainsi montré dans son travail sur l'activité des opérateurs sur bobineuse, que tout un travail d'appropriation restait à faire pour que le simulateur développé soit adopté par les équipes. Le travail de modélisation objectivant l'activité des opérateurs, a priori à la portée de tous, est paradoxalement tenu à distance par les équipes. On pourrait considérer que c'est un problème d'ingénierie didactique qui n'aurait pas accompagné une analyse du travail réussie.

Il nous semble quant à nous que cela relève d'un problème d'échelle de l'analyse : l'espace des raisonnements directement opératoires ne couvre pas l'espace des cognitions mobilisées pour conduire l'action. Dit autrement, les opérateurs ne fonctionnent pas qu'au raisonnement immédiatement opératoire.

Les opérateurs sont avant tout des sujets sociaux qui inscrivent leur action dans des interactions qui peuvent prendre la forme de rapports de force, de manifestations de pouvoir.

En second lieu, et compte tenu de ce qui précède, on peut interroger alors le statut des traces : ne sont-elles qu'un témoignage des raisonnements évoqués plus haut ou également la résultante d'une histoire, d'un vécu partagé et progressivement adopté ?

L'analyse du travail en didactique professionnelle part d'un présupposé qui est une condition de l'analyse : les individus au travail étant pris dans des systèmes de contraintes sur lesquels on ne peut rien. L'analyse du travail initiale est la résultante de ce qui peut se faire dans des rapports de force donnés. Ce choix questionne la position épistémologique du chercheur en didactique professionnelle car c'est lui qui, le plus fréquemment, produit l'analyse de la situation, laquelle se construit sur un point de vue extrinsèque à partir de l'activité du professionnel. Si mener une analyse dans ces conditions renseigne la connaissance de l'action, le pouvoir mobilisateur voire transformateur de cette connaissance peut se trouver amoindri.

Les conditions que nous avons évoquées plus haut traitent ainsi d'une didactique professionnelle en usage (Olry, Midot et Levivier, 2007).: elles interrogent d'une part les possibilités pour les opérateurs d'agir dans l'environnement (Clot, 2008), et d'autre part leur capacité à être ou devenir des sujets agissants (Rabardel 2005).

Finalement, c'est la façon initiale d'aborder le travail qui est questionnée.
J'ai dit plus haut que la démarche DP, suppose l'identification des exigences du travail, pour circonscrire le problème compétence. Or, l'épistémologie de didactique professionnelle, prend peut-être moins en compte les conditions organisationnelle de réalisation de la tâche, réduite à sa dimension cognitive.
Jusqu'ici, la théorie didactique s'est développée sur son fondement d'apprentissage, peu de travaux traitant de son inscription dans les disciplines du travail. Ainsi, tant dans ces principes que dans ses choix méthodologiques, de forte cohérence interne, peu d'écrits en didactique professionnelle sur l'ouverture à d'autres épistémologies pour saisir la part socialisée des raisonnements mobilisés en situation.

Par conséquent, dans la seconde partie, nous étudions les conséquences pour la conceptualisation de l'idée que l'organisation de l'action se fonde sur la totalité de l'activité, i.e. incluant sa dimension sociale. Je questionnerai également l'expression « dimension sociale » de la didactique professionnelle, le flou de l'expression devant être levé si l'on prétend en spécifier plus avant les variables.

Partie 2 – ACTION AU TRAVAIL ET DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE : APPROCHE DES ORGANISATEURS SOCIAUX de L'ACTIVITE

Introduction

Au travers du parcours dont je viens de rendre compte, est apparue ma préoccupation de mieux comprendre les ressorts de la conceptualisation opérée par les sujets de la situation de travail. Par « ressorts », j'entends ce qui la fonde, la documente et éventuellement la contraint de deux points de vue :

- celui de l'action à conduire d'abord, dans laquelle j'inclus la construction réflexive du sujet ;
- celui de l'action à défendre ensuite, au sens où elle est exposition du professionnel dans un espace d'attentes réciproques.

La question qui nous mobilise est celle des sources de l'action de organisée. Réussir la tâche assignée est une exigence pour tout opérateur, tant pour lui-même, pour ses pairs, que pour sa hiérarchie. Attaché à comprendre cette réussite, Pastré (1999 ; 2005) en situe la dynamique dans le mouvement d'un modèle opératif à un modèle cognitif, qui trouve là une généralisation. Mais, en contexte, ce cheminement du réussir au comprendre que la DP tente ainsi de rendre lisible, est semé d'embûches.

Dans une perspective de formation, la question abordée dans ce chapitre est que la conceptualisation d'un sujet ne peut se réduire à la seule résolution d'une situation problème (Richard, 1990), mais trouve ses fondements dans une acception plus large de ce qui « fait situation », pour l'opérateur.

C'est pourquoi, dans un premier chapitre, nous reviendrons sur les conditions structurantes de l'activité, et donc de la conceptualisation, sous l'angle du contexte social dans lequel elle se construit.

Conceptualiser, c'est ici mettre en forme l'organisation de sa conduite*. Celle-ci dépend de conditions de possibilité et de faisabilité que n'épuisent pas les contraintes matérielles, objectivées, du contexte. Au contraire, cette conceptualisation trouve ses composantes dans les contextes, les environnements, qui ne sont pas inertes, mais bien plutôt des éléments « vivants ». A ce titre, je pose que l'opérateur de l'action est aussi un sujet social sensible aux

dimensions contextuelles, tant celles dont il dispose que celles qui s'imposent à lui, et qui ce faisant s'inscrivent dans un système d'attentes réciproques avec la situation.
Notre hypothèse est que la conceptualisation participe de l'inscription sociale de l'activité au travail, laquelle ne saurait se réduire à une gestuelle désincarnée.
Penser l'organisation de l'activité suppose d'y intégrer des dimensions sociales. Notre contribution théorique à la perspective de didactique professionnelle prend appui sur les différences entre organisation de l'activité et organisation de l'action, distinction que souligne la tension entre un sujet cognitif et un sujet social. Nous l'abordons à l'aide des cadres de la sociologie pragmatique (Thévenot, 2006 ; Corcuff, 2008). Nous l'exposerons dans ce second chapitre.

Je me questionne depuis longtemps sur la notion de « situation[25]* » (Leplat, 1997) habituellement abordée en psychologie cognitive ergonomique comme ce que le sujet retient du contexte dans lequel il agit pour conduire une action efficace. Pour rendre compte de l'activité du sujet qui a « tenu » cette situation, l'auteur évoque ainsi un couplage efficient de l'action et de la situation. Par delà l'action opérationnelle, ce couplage me semble problématique du point de vue des variables sociales qui fondent les rapports du sujet à la situation.
C'est ce qui me rend sensible à la notion de régime* d'action (Boltanski, Thévenot, 1991 ; Corcuff, 1999 ; Thévenot, 2006) pour rendre compte, à un ensemble de niveaux, du couplage structuré d'un sujet à la situation de travail. L'hypothèse de cet « autre niveau » est que les sujets sont parfois autant sinon plus sensibles aux conditions de la conduite à tenir, qu'à celles de l'action à exécuter. Avec la notion de conduite*, nous suivons Ladrière (1993) pour lequel les acteurs sociaux se montrent les agents d'une connexion indissociable de la rationalisation de l'action et de la rationalisation des images du monde* (…). Si celles-ci parviennent à s'inscrire dans la pratique sociale point de devenir cause efficiente de l'action, c'est par la médiation de sujets rationnels » (p.198). En d'autres termes, si chaque sujet est attaché à la situation par une activité constructive interne, il l'est aussi par les conditions productives et constructives externes. Dans un second chapitre, nous proposons donc une approche des rapports du sujet à la situation, qui prend en compte les dimensions de l'environnement et que nous désignons par le terme d'institution*.

[25] Même si de nombreux travaux l'ont travaillée (Quéré, de Fornel, 2001 ; Leplat, 1997 par exemple, ou notre contribution [8]).

Dans une troisième partie, nous évoquerons les conséquences théoriques, épistémologiques et méthodologiques que nous en tirons pour la didactique professionnelle. Le point de vue développé plus haut invite à considérer les transactions* entre les diverses modes de conceptualisation (scientifique, pragmatique, représentationnelle, …) avec ce qui est institué par les sujets au travail. En découle l'exposé de modalités de transmission professionnelle, favorisant une didactique professionnelle en usage. Celle-ci se donne pour projet non seulement de modéliser la conceptualisation des sujets dans l'action, mais d'améliorer les conditions de l'apprentissage et du développement des opérateurs dans l'environnement de travail.

Dans les pages qui suivent, nous tentons ainsi de contribuer à la réflexion sur la didactique professionnelle, en explorant les interrogations d'ordre théorique, épistémologique, méthodologique qu'induit la prise en compte d'organisateurs sociaux de la situation.

CHAPITRE 1 – LE MILIEU de TRAVAIL, CHAMP DE FORCES POUR LE SUJET SOCIAL

Introduction

Dans ce chapitre, nous nous attachons aux manifestations du social dans l'activité de tout opérateur. En ce sens, nous refusons l'opposition entre des théories du sujet aux théories de la vie sociale, mais affirmons avec Dubet (1999) que toute conception de l'action est aussi conception de la nature de la société : « inversement toute théorie de la société est susceptible d'être une théorie de l'action » (p.23). Dans cet esprit, le sujet est plutôt un acteur exécutant un rôle selon un programme intériorisé. Cette position, tenue notamment par Durkheim et Parsons, est largement critiquée bien que l'autonomie du sujet reste possible, puisque ce rôle est intériorisé à partir de valeurs universelles et rationnelles. Ainsi, Quéré (1984), Suchman, (1987) du fait de l'absence de prise en compte de l'action.

En tant que discipline émergente, la didactique professionnelle s'est construite dans le sillage de la psychologie cognitive et ergonomique tant d'un point épistémologique que théorique. *En usage,* la didactique professionnelle se construit par une démarche qui tente de saisir la conceptualisation, processus fondamental, mais toujours en mouvement au regard d'un espace de travail changeant. Sa méthodologie s'enracine dans les acquis de la psychologie ergonomique. Ses résultats sont de deux ordres. D'un point de vue théorique, elle contribue à une meilleure connaissance de la façon dont les apprentissages professionnels se réalisent (Pastré, Richard, Parage, 2008 ; Kunegel, 2006 ; Clauzard, 2008 ; Jaunereau, 2006), même si des travaux empiriques permettent aussi d'envisager une réflexion sur le développement des sujets (Pastré, 2005 ; Mayen, 2008).

D'un point de vue pratique, ses résultats questionnent vivement une ingénierie de formation toujours à la recherche de sa théorie. De rares tentatives ont été produites pour développer plus avant une ingénierie didactique (Pastré, 2005, 2006; Samurçay et Rogalski, 1995 ; Guibert-Sauret, 2003) en situation de travail, qu'Astier (2006) a décliné au regard de démarches compétence. Ce chapitre participe de ce second mouvement, en revenant sur l'analyse du travail, initiale ou continuée, qui nourrit la réflexion didactique.

En ce sens, je reste campé sur cette zone frontière, *intermédiaire* entre travail et formation, que j'ai déjà explorée [8, 9], mais qui me semble encore insuffisamment étudiée dans la perspective de contribuer aux principes, méthodes et outils d'une ingénierie didactique professionnelle.

Par intermédiaire, j'entends d'abord l'espace se créant entre l'intention sociale de professionnaliser et la performance attendue au quotidien des professionnels. De ces deux exigences imposées à la formation des adultes, parfois contradictoires, l'ensemble conceptuel proposé en didactique professionnelle propose le dépassement.

Par *intermédiair**e***, je signale encore l'incertitude du statut à attribuer (opératoire ou institutionnel par exemple), aux composantes et dimensions de l'action.

Par intermédiaire enfin, je désigne un milieu avec ce que comporte de polysémie cette notion (Brousseau, 2000), désignant d'une part un système antagoniste, sur lequel le professionnel agit et par lequel celui-ci est agi, et d'autre part, un champ conceptuel qui désigne l'ensemble des concepts et connaissances qui lui sont liés et permettent la résolution des problèmes posés par les situations.

Nous allons préciser ce point de vue, guidé par deux questions :

- La portée explicative du schème : jusqu'où le schème explique-t-il la situation (en tant que cadre relativement stable qui limite le nombre de descriptions acceptables qu'on peut en donner)? Plus précisément, quelles limites donner à la notion d'activité productive ?
- La conceptualisation s'effectue-t-elle toute choses égales par ailleurs, au sens où seule la résolution en actes du problème productif posé dans l'action l'emporte ?

1. Tensions sur l'activité du sujet : obstacles et facilitations pour apprendre à *faire avec* la situation

Tirons les conséquences de ce que nous avons évoqué dans notre première partie. Le social est dans le sujet et pas seulement entre les sujets. A cet égard, tout individu au travail est confronté à une variété d'états de l'environnement, qui le sollicitent dans la façon de les percevoir, de les évaluer, les juger, et d'y agir. De plus, il a partie liée avec l'environnement, qui, on l'a vu, porte les attentes d'Autrui. En d'autres termes, au travail, chacun doit faire avec l'environnement et avec soi-même. Une situation est donc une résultante de la confrontation d'un sujet à cet environnement. Il faut « faire avec » soi, les objets de l'environnement, et Autrui, tous éléments qui fondent un déjà-là dans l'environnement.

Pour saisir ce rapport d'un individu à une situation, l'analyste ne peut exclure les manifestations du social, dans et en dehors du sujet. Quelles qu'en soient les formes, elles sont parties prenantes de l'action du sujet, au regard de l'objet du travail, du rapport à autrui

et du rapport à lui-même. Pour illustrer ce glissement, nous proposons la formule de « descente vers le subjectif » qui signale au chercheur un problème d'analyse. A la suite de Cassirer, Béguin (2005) et Pastré (2005) ont désigné par le terme de « monde commun » cette instance dans laquelle l'action et le sujet semblent enchâssés. Ces auteurs soulignent la fonction de cette instance pour la conceptualisation. Béguin (2004) met en évidence le conflit potentiel entre des mondes, pour la conception de systèmes. Nous souscrivons à l'enjeu qu'il met en évidence, en l'appliquant au champ des pratiques de formation.

1.1 Le sujet face au *déjà-là* de l'environnement

Au travail, chacun d'entre nous est le producteur des situations au sens où celles-ci n'existent que par l'appréhension qu'on en a. Mais à la suite de Goffman (dans l'ouvrage de Winkin, 1988), le périmètre de la situation reste objet de débat. Ainsi, nombre de différences dans l'organisation de l'activité des opérateurs peuvent se lire moins par un déficit d'aptitude* à conceptualiser que par le souci légitime de prendre en compte un trop grand nombre de variables de la situation. C'est pourquoi, cette présence du social affecte selon nous les rapports des sujets à leur environnement. De ce fait, ils ne font pas que comprendre le problème productif, mais insère le but -le résoudre- dans toute une hiérarchie de buts liés à l'environnement. Rabardel et Samurçay (2004) ont dans cet esprit proposé à l'analyse des plans différents au travers des modèles *PAW* et *Men at work*. Les auteurs soulignent que « le plan des groupes sociaux et des communautés est abordé en tant qu'un des sources des compétences » (p.168). En introduisant la notion de communauté en référence à l'activité menée, Engeström (1987) invite à un élargissement du point de vue. Nous évoquons dans cette section quelques aspects de l'environnement susceptibles de faire ressource dans la conduite de l'activité.

A/ Institution et rapports de pouvoir

Le terme désigne les formes ou les structures fondamentales d'organisation sociale, telles qu'elles sont établies par la loi ou la coutume d'un groupement humain donné. A ce titre, on peut y rapporter :

- un cadre de pensée et d'action qui désigne une réalité dans laquelle une finalité sociale tend à l'effectuation à travers tout une ensemble de conflits de niveaux différents.
- des paroles, des gestes et des actes comme autant d'éléments des rapports sociaux de pouvoir, sans exclure une part d'imaginaire social (Beillerot, 1994).

Ainsi les mécanismes qui encadrent les conduites en collectivité sont susceptibles de s'ériger en loi fondatrice et de durer sous une forme coutumière, histoires qui laissent peu de place au sujet en action.

Par ce pouvoir d'orientation par la coutume, l'institution manifeste un double aspect de contingence -elle aurait pu ne pas être ou être autrement- et un aspect de permanence, puisqu'elle se maintient par elle-même.

Elle balance ainsi entre contingence sociale et invention institutionnelle, entre l'histoire (les pratiques, le local, …) et le droit. D'où que vienne sa légitimité, l'institution renvoie à un système établi de normes et d'actions, formelles ou informelles ; à ce titre, elle est un ensemble de structures, sociale, juridique, que la coutume, les lois et le droit ont établies pour organiser la vie en communauté.

L'institution exerce un pouvoir sur les sujets, non seulement en tant qu'acteur de l'organisation, mais en tant qu'opérateur de l'action :

- le **système** de normes ou de règles est à respecter, puisqu'il est socialement sanctionné.
- le **pouvoir normatif** assujettit mutuellement les individus à certaines pratiques sous peine de sanctions.

Le pouvoir de l'institution s'**incarne,** sans s'y réduire, dans plusieurs instances : des installations, des individus, les installations ou supports techniques (le laminoir, le four, CATIA, …), dès lors qu'ils renvoient aux règles, aux idées, à l'organisation consciente, volontaire et intentionnelle que l'on désigne souvent comme l'organisation du travail.

L'institution est finalement une auto-création sociale, qui est aussi source de légitimité et de créativité. Il n'y a donc pas d'institutions générales, mais toujours spécifiques à un ensemble d'humain donné. C'est en ayant à l'esprit cette complexité de l'institution, que nous allons néanmoins tenter de nous arrêter au potentiel de l'institution pour apprendre en situation.

B/ La prescription et le rapport à l'exécution

Une première acception de la prescription s'énonce sous la forme de ce qui est à faire. En ce sens, elle décrit la tâche à effectuer, et les conditions dans lesquelles elle doit être exécutée. Cette conception est largement critiquée, dans la mesure où la prescription briderait l'autonomie dans la conduite de l'action. Ce faisant, la prescription prendrait à contrepied les oukases du management à plus d'initiative des professionnels.

Mayen et Savoyant (1999), à propos des aiguilleurs de la SNCF nous rappellent opportunément la fonction de ressource que joue la prescription dans la conduite l'action.

Pour ces auteurs, la prescription est l'ensemble des discours tenus à la personne en interaction avec ce qui n'est pas dit. Les lois et règlements sont l'occasion de qualifier et d'interpréter les éléments du réel : en d'autres termes de les constituer en ressources. La prescription se situe comme un rapport d'un sujet à un autre sujet, s'appliquant aux buts, aux motifs et aux manières de conduire l'action :

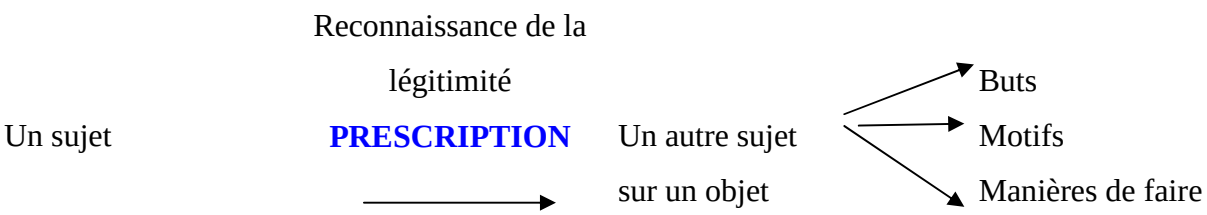

Schéma 1 – le rapport de prescription

Dès lors, il n'y a pas de mono-prescription : le plus souvent plusieurs acteurs, plusieurs instances, plusieurs niveaux de description de l'activité émergent selon la position hiérarchique de chacun (finale, locale, plus proche des buts,..).

Présente, appliquée, voire adaptée, la prescription « oblige » tout opérateur à s'interroger quant au type de buts auquel il se réfère, quant à ce qu'on attend de lui quand il y a plusieurs prescriptions, quant aux variables mobilisées, parfois non visibles, non dicibles, mais agissantes pour conduire son activité. Le schéma ci-dessus évoque ainsi l'orientation que donne la prescription à l'action, tant du point de vue de la manière de faire, de rendre compte que de prescrire.

A la prescription est souvent associée une performance qui fait partie du système d'attentes existant dans l'organisation. Toutefois, ces attentes sont assez « générales », car :

- soit le type de performance attendue par le système se caractérise par une faible variabilité, des objectifs de production à court terme
- soit les situations sont marquées par une forte variabilité, auquel cas l'analyste se débat dans les risques, la complexité, l'objet même de la production, …

Comme la notion de prescription, la performance présente elle aussi une sorte d'ambiguïté fonctionnelle. L'incertitude liée à sa possibilité de réalisation fait qu'elle indique moins une cible à atteindre qu'une volonté de mobilisation de tout ce qui y contribue.

Pour autant ce pouvoir de la prescription ne dit rien de la façon dont chacun s'en débrouille. En effet, il n'est pas rare que les professionnels ne connaissent pas la prescription, ou ne sachent pas l'interpréter correctement (même si personne ne l'interprète de la même manière).

La prescription peut donc être vue moins comme un but que comme un objet de formation : elle est objet d'enquête, d'investigation, d'acquisition de connaissances

Ainsi, loin d'un donné, la prescription est d'abord pour l'opérateur un objet de l'activité, avant d'être un objet de la formation.

C/ Habitus et rapport à l'action

On peut définir simplement l'habitus comme la façon dont les structures sociales s'impriment dans nos têtes et nos corps par intériorisation de l'extériorité. Notre origine sociale, nos premières expériences puis notre trajectoire sociale forment, de façon le plus souvent inconsciente, des inclinaisons à penser, à percevoir, à faire d'une certaine manière, dispositions que nous intériorisons et incorporons de façon durable. Elles résistent en effet au changement. Dans le déjà-là de l'environnement, l'habitus des sujets influe la manière de faire face aux situations. Il fonctionne comme un système car les dispositions sont unifiées et constituent d'ailleurs un élément d'unité de la personne. L'habitus renvoie à tout ce qu'un individu possède et qui l'a et le construit.

En somme, l'habitus désigne des manières d'être, de penser et de faire communes à plusieurs personnes de la même origine sociale, issues de l'incorporation non consciente des normes et pratiques véhiculées par le groupe d'appartenance.

Ainsi, lors de l'analyse de l'activité d'accueil d'éducateurs recevant des jeunes mineurs délinquants en foyer d'hébergement, nous avons mis en évidence [69] le dérèglement du métier du fait d'habitus relatifs à la vie quotidienne, mais qui pèsent sur l'exercice professionnel. La confusion entre le familial et le professionnel est à la base même de la vie « en foyer ».

Pour autant, l'habitus « n'est pas un destin ». Social, incorporé, l'habitus tend certes à faire reproduire quand un sujet est confronté à des situations habituelles, mais ne bride pas l'innovation face à des situations inédites. Ajoutons que, si dans la même classe sociale, les habitus sont proches, ils ne sont néanmoins pas identiques car chaque individu est confronté à des expériences sociales plus ou moins diverses. Si l'habitus explique la reproduction, à l'insu des acteurs eux-mêmes, et des rapports sociaux, il n'entraîne pas mécaniquement des conduites identiques mais plutôt des tendances à certaines conduites.

C'est pourquoi, les théories de l'action conçoivent l'habitus comme une logique d'action et non comme une programmation aveugle, si tant est que l'accomplissement de cet ensemble de dispositions précocement intériorisées se fasse avec une certaine distance à soi (processus de réflexivité).

Le primat de l'action en didactique professionnelle permet de questionner ce déjà-là du sujet, même la question du dépassement de l'habitus reste entière. Du point de vue de l'analyste, c'est une dimension c'est un point de vigilance pour l'interprétation des situations.

D/ Sujet et rapport au métier : le couple genre et style

Kerbrat-Orrechioni (1990) définit le genre comme *des catégories abstraites qui regroupent, sur la base d'un certain nombre de critères, des unités empiriques se présentant sous forme de "textes" ou de "discours"*.

Dans le cadre théorique développé par Clot (1999, 2000, 2008) en clinique de l'activité, le genre est ce qui rassemble les gens de métier, à un moment donné quant aux manières de voir, de faire et de représenter le métier. Les innovations de chacun(e), les modifications, les écarts au genre sont désignées comme des stylisations dont la fonction est l'enrichissement du genre, mouvement qui provoque en retour de nouvelles transgressions. Cette conception est étroitement liée à l'approche vygotskienne du développement. Ici, le style permet de se couler dans le genre, qui lui-même assure et cadre l'action du professionnel.

Le moteur du couple genre et style peut s'énoncer dans le terme de reconnaissance (Honneth, 2000, 2002). Pour que l'activité prenne sens, il faut se reconnaître et s'y retrouver.

- Se reconnaître est un phénomène triple : on se reconnaît d'abord dans le résultat du travail accompli ; on s'y reconnaît ensuite parce qu'on a le pouvoir de s'expérimenter, et enfin parce qu'on y intégre la part de soi engagée dans l'activité.
- S'y retrouver : dans le résultat produit, on reconnaît aussi ce que l'on a fait de soi dans le feu de l'action ; ce résultat manifeste des manières de faire communes, qui signent l'appartenance à un collectif.

Ces deux processus fonctionnent selon un investissement* réciproque. Le genre est le garant commun, le cadre, au travers duquel l'activité n'est pas seulement productive, mais reconnaissance. Il est en quelque sorte le contenant collectif de l'activité individuelle. La stylisation, processus subjectif propre, libre (Spinoza, 1994), opère dans une perspective dialogique i.e. susceptible d'être affectée par les mouvements du sujet dans sa propre action :

- Il se déplace dans sa propre histoire, ce qui suppose une « plasticité fonctionnelle personnelle pour supporter le choc du réel » (Clot, 2008).
- Il y mobilise son expérience, son histoire personnelle, dès lors que le garant commun, le genre, n'est pas actualisé.

Ainsi, le couple genre et style, est un déjà-là que nourrit l'engagement des sujets dans l'action. Proposant une lecture de la fabrication du métier, on peut en identifier des figures du sujet :

- un sujet « contributeur » qui fait vivre le métier, en renforçant le genre par la répétition des actions qui le fondent ;
- un sujet créateur qui par sa subjectivité, stylise l'activité et nourrit ainsi le genre.

Pour Clot (2008), le développement est dans la reconnaissance de soi, dans ce mouvement circulaire entre ces instances. Nous nuancerons toutefois ce propos du fait du présupposé adopté qui considère des métiers suffisamment constitués pour qu'un genre soit constitué par l'échange entre « gens de métier ».

Or, nombre d'activités que nous avons observées (livreurs béton, greffiers en chef, et bien souvent les masseurs kinésithérapeutes[26]…), bien que relevant d'un métier (Hillau, 1987), s'exercent dans un relatif isolement, qui est empêchement à la constitution d'un genre. Ce faisant, le postulat d'un collectif de travail ou de métier attaché au genre n'est pas respecté Tout au plus peut être reconnue l'appartenance à une communauté (Van Gennep, 1909) qui signale une dimension groupale, mais non collective.

E/ Sujet et le rapport à l'environnement

L'expérience n'est pas seulement un poids, un ensemble d'éléments avec lequel je dois composer, mais aussi une manière de raisonner et d'agir, qui parfois inhibe des manières d'agir. Aussi les personnes se débattent-elles avec leur expérience, ce qui questionne le rôle de l'expérience par rapport à la compréhension de l'activité.

Dubet (1999) propose la notion d'expérience sociale pour rendre compte d'une position du sujet qui ne se réduit pas à l'exécution d'un rôle dans une société « cadrante », ni aux seuls ajustements locaux d'un sujet autonome, seulement tenus par l'adhésion à des valeurs universelles et transcendantes.

En l'absence de rationalité générale, l'expérience sociale rend compte de la pluralité des logiques d'action, orientée par l'intégration des acteurs, de leurs identités et appartenances. Cet effet de socialisation peut prendre appui sur des modèles de rôle, mais témoigner aussi tant d'une logique stratégique que d'une logique culturelle, de représentation de soi, portée par un processus de subjectivation.

[26] Monet, J. (2003). Emergence de la Kinésithérapie en France à la fin du XIXème et au début du XXème siècle : une spécialité médicale impossible. Genèse, acteurs et intérêts de 1880 à 1914 Thèse pour le doctorat en sociologie, Université Paris1-ISST.

C'est néanmoins pour le sujet un travail que de faire tenir ensemble ces logiques à partir desquelles il se construit : « il apprend à gérer et combiner ces logiques différentes afin de forger la continuité et la stabilité de son expérience » (Dubet, op.cit. p77).
Reste une question. L'ordre social au travail ne se ramène ni à sa fonctionnalité, ni à une transcendance de valeurs, ni à un ordre naturel. Il est le produit de la rencontre de ces registres d'actions qui relèvent de causalités différentes. Mais alors, comment motiver les individus, comment les engager dans une activité qui ne s'impose plus à eux ?
Par exemple, les opérateurs industriels de production que nous avons étudiés [27], occupent pour 20% de leur temps une fonction de maintenance. Le projet managérial repose sur l'idée d'un principe supérieur commun que l'on peut formuler ainsi : le bon fonctionnement de l'atelier suppose que chacun sache à la fois conduire et maintenir l'installation. L'élargissement des tâches que cela suppose est bien sûr présenté comme un enrichissement, voire un développement des tâches.
Les opérateurs sont en effet invités prendre un autre emploi et à tenir cette place, bien que cet emploi au profil nouveau bouscule une hiérarchie d'attributions, fixée et située par le collectif, selon un périmètre couvert par les relations entre pairs. Le nouveau titulaire devient porteur des conflits entre des finalités (lesquelles ne peuvent être définies sans que les positions aient été institutionnellement précisées), des buts personnels et des buts d'autrui.

La ***construction de la position**** est ainsi un objet de conceptualisation au sens où se situer dans l'espace, dans les institutions, dans la communication avec les autres, suppose de découvrir, puis trouver sa position dans une certaine situation professionnelle. Cette construction renvoie à une capacité à se situer, laquelle serait au fondement des apprentissages.
En d'autres termes, le développement du sujet « manque d'espace » si l'on ne le pense pas bien sûr dans un rapport au monde, mais également dans un rapport à l'avant et à l'après. S'y forge alors la possibilité de reconnaissance de soi par le développement de l'expérience et des capacités qui s'y manifestent.

1.2 Le sujet social en action : l'appartenance ou le partage d'un « monde commun »

L'individu est donc contraint à répondre aux attentes portées par l'environnement. On vient de le lire, plusieurs sources de définition de la situation d'abord, et de sa propre position ensuite, se croisent pour construire la capacité d'un sujet *à faire avec* la situation. Ces sources

sont discordantes, divergentes, antagoniques parfois qui supposent un accord entre les personnes. L'hypothèse que l'on évoque maintenant est celle d'un monde commun, instance qui assurerait la coordination de ces sources.

A/ La nature du « monde commun »

En affirmant une relation d'équilibre entre Caens-Martin (2005) propose une construction logique, formelle de la conceptualisation des viticulteurs dans l'activité de taille de vigne. Ce faisant, elle surligne les relations d'invariance et d'ordre sous-jacentes au *désordre* des modalités multiples (tailles guyot, cordon, gobelet, etc.) portés par chacun des gens du métier, selon l'*intensité* perçue (différences qualitatives et portées respectives), à l'occasion des événements vécus (humidité, climat, grêle, etc.). Le point de vue extrinsèque du chercheur valorise ainsi l'événement, l'imprévu au travail, comme une rupture signifiante dans le cours de l'action productive. Or, le point de vue de l'opérateur sur cette rupture est que cet « événement » est un phénomène connu jusqu'à un certain point, du fait non pas d'un défaut d'analyse, mais du fait d'attributions partagées.

D'où l'intérêt d'approches internes[27] qui soulignent combien le travail ne peut relever seulement d'opérations cognitives d'un sujet que l'événement sollicite lorsqu'il advient, mais également de l'histoire de cette émergence laquelle obéit à une autre échelle logique de la situation. Par exemple, par delà la cognition, il y a en effet la participation à un collectif, à une oeuvre, à un monde qui n'est pas toujours fait d'objets.

Dans le fond, du point de vue même de l'analyse de l'action, la notion de « monde commun » (Pastré, 2005) permet de penser plus clairement le passage d'une théorie de la connaissance à l'élaboration d'un modèle opératif.

> « *Un monde, ce sont des arrière-plans conceptuels, axiologiques et praxiques qui forment système avec les objets de l'action* ». (Béguin, 2005)

Ainsi, un professionnel pourrait à la fois se saisir d'un **arrière plan** propre aux objets de l'action pour transformer une situation. Dans un processus de prescription, l'objet a une fonction « symbolique ». En effet, on ne peut réduire l'objet à sa propriété physique,

> « *l'objet ne se caractérise pas par ses propriétés de substance, mais par la fonction qu'il occupe pour un sujet dans le cadre de son activité finalisée* ».

[27] Charles Taylor : on n'a pas le droit, lorsqu'on étudie de phénomènes de sens, de pas ne pas prendre en compte l'intention des sujets *participants.*

Ainsi, étudiant l'activité des monteurs de film, Petit (2005) relève que si le monteur a un point de vue, le metteur en scène en a un autre, et le spectateur a le sien à propos du même objet et de son usage. Mais finalement, c'est le producteur qui « a raison » : ainsi, le « point de vue » dépend non pas « de l'adéquation à l'objet, mais de sa pertinence pour le sujet ». Prieto (1975) propose d'appréhender « la notion de monde comme une conceptualisation de la notion de point de vue » ; et selon lui, un monde « ne retient qu'une partie de la réalité et c'est même une condition de son efficacité ». C'est pourquoi Pastré (2006) souligne à son tour que « le concept de monde permet d'articuler perception et conceptualisation dans l'organisation de l'activité ». L'auteur avance trois caractères pour appréhender le concept de « monde commun» :

> - *Il n'y a de monde commun que socialement partagé ;*
> - *Le concept permet d'articuler finement action, perception et conceptualisation ;*
> - *Un monde commun est toujours d'abord implicite et il ne révèle ses propriétés qu'au moment où il est mis en crise. Il est énoncé dans le même temps où il est dénoncé* (p. 192).

Un monde commun est une « forme symbolique » qui « remet en question la notion de réalité, mais aussi celle d'objet et de sujet ». Cette forme symbolique présente selon Béguin (2004) deux aspects : l'une fait le lien entre la matière et le signifiant, l'autre introduit le langage comme médiateur :

- Le premier aspect, les objets « *ne sont pas que le reflet d'une réalité sensible, mais une mise en ordre durable qui oriente l'interprétation du tangible […] et il y a un intermédiaire - proche du concept d'interprétant selon Pierce- qui permet de constituer la matière en signifiant* » ;
- Le deuxième aspect est en référence au langage qui est pour Cassirer l'archétype du monde commun. Le langage « est lui-même un médiateur […] pour la conquête et la construction du monde des objets ». Cassirer (1933) cité par Béguin et Pastré (2002) précisent que « *le langage n'est pas la connaissance scientifique mais il en est la condition de la possibilité* ».

Ces différents aspects nous permettent de définir un bon professionnel en tant que sujet qui « *qui sait attribuer une signification aux événements* », voire à produire une conceptualisation structurellement reliée aux objets de la situation, dans la mesure où,

> « *…un ordre et une détermination objectifs existent partout où différents sujets se réfèrent à un monde commun et y participent consciemment* » (Cassirer, 1991 : cité dans Béguin, 2005).

En d'autres termes, un monde commun renvoie à un ordre et une détermination, dont Cassirer tire ne conséquence « la question n'est pas tant de « savoir sous quelles conditions générales

l'homme peut construire une connaissance objective que de délimiter les conditions de possibilité à l'élaboration de toute rationalité » (Béguin, 2004).

Au travail en effet, la rationalité de la pratique relève de la confrontation de deux échelles de problématisation génératrice de conflits d'interprétation entre les acteurs sociaux. Simultanément dans son action, un opérateur recherche l'efficacité des moyens organisationnels, bâtit des stratégies selon le niveau d'instabilité de l'environnement et fixe des objectifs dont la réalisation est compatible avec le pouvoir qu'il a sur son environnement. Mais dans le même temps, il trouve ses limites dans la structure sociale concrète (représentée par la ligne hiérarchique), selon :

- sa capacité à faire reconnaître la légitimité de ses attributions,
- la stratégie que lui permet son niveau d'autonomie et de pouvoir,
- le degré d'autonomie dans la maîtrise des moyens qui permettent l'atteinte de la performance.

Pour élaborer et justifier de la rationalité de l'agir (Rabardel, 2005), l'opérateur attentif aura recours à ce monde commun, qui apparaît comme une condition de possibilité de l'action.

B/ Les fonctions du monde commun : orientation et conformation

La notion de monde a une double fonction, celle d'orientation dans la relation au réel, et celle de conformation implicite des situations. « *Un monde vise à rendre compte d'une orientation implicite dans la manière d'appréhender le réel, mais vise également à rendre compte du fait que les* sujets *y conforment les situations* ». En ce sens, cette définition est à mettre en relation avec la notion de culture qui selon Bruner, « donne forme à l'esprit ».

Pastré (2005, p. 99) ajoute « *les catégories grâce auxquelles nous pensons le monde ont une dimension culturelle* ; *elles sont donc marquées d'une certaine contingence. Ainsi pouvons nous désigner par* mondes communs *une certaine manière d'organiser sa représentation et son action en rapport à un domaine du réel sur lequel on veut agir* ». Pour être compétent, l'acteur doit pouvoir inscrire dans son « monde » les objets qui lui sont proposés, ou exprimé autrement par Thévenot (1999), on ne peut être un bon professionnel « sans construire l'action qui convient ». Ainsi, **l'activité constructive mobilise le monde**. Ou, dit autrement, le sujet fait émerger le monde de son action. Mais, si l'activité constructive mobilise le monde, l'activité productive délimite le monde au sens où s'y rassemblent les occurrences qui le sollicitent.

C/ Comment le monde devient commun, et peut-il s'apprendre ?

Ainsi le monde est source de définition de la situation et ressource de l'exécution de l'action. Le postulat est donc que, constitué par des expériences personnelles et collectives, le monde est à disposition de l'opérateur. Qu'en est-il pour un novice ?

Pour lui, l'environnement de travail peut être perçu comme peuplé d'objets. Pour autant, les novices ne procèdent pas en physiciens qui étudient un univers empirique : ils parlent échangent, négocient, transigent,…: à partir de ce qu'ils disent et entendent, ils tirent des conséquences, des conclusions provisoires.

Pour lui, si un monde émerge de son action, il est décalé au regard de ce qu'il perçoit comme institué par et dans l'environnement. Cet institué se présente en effet comme un ensemble de vérités porteuses de représentations sur l'action, dont il ne saisit ni toutes les occurrences, ni tous les formats. Toutefois pour ce débutant, elles sont « universelles » grâce à l'invariance de la configuration qu'elles impriment à l'action lorsqu'elles font irruption, au risque de leur faire commettre des erreurs ou des fautes. Le social (la vérité transmise) chasse le social (on se contente de la respecter quelles que soient les circonstances).

En d'autres termes, du point de vue du sujet qui le construit, le monde n'est pas d'emblée une ressource : il est d'abord pris dans la gangue du social qui oblige à penser la coordination entre les instances de la situation[28].

Le milieu* est en outre constitué d'objets (physiques, culturels, sociaux, humains) avec lesquels le sujet doit pouvoir interagir dans une situation. En effet, la « lecture » de celle-ci permet de « comprendre » les décisions des collègues, de la hiérarchie, ainsi que les erreurs ou incidents. En d'autres termes, du point du sujet qui le comprend, cela conduit à penser la participation des sujets.

C'est parce qu'il le construit et qu'il entre dans la compréhension de ce monde que le sujet détermine progressivement une certaine évolution parmi des états possibles et autorisés de ce milieu, vers un état terminal qu'il juge conforme à son projet, qu'on peut dire qu'il y est engagé et qu'il y apprend.

Ces trois dimensions du rapport de chacun à son action sont inséparables de processus que mobilisent les attentes réciproques du sujet et de l'environnement. Nous en proposons trois.

[28] Une situation est caractérisée dans une institution par un ensemble de relations et de rôles réciproques d'un ou de plusieurs sujets (opérateur, pair, instructeur, etc.) avec un milieu, visant la transformation de ce milieu selon un projet.

*** L'accord entre les personnes**

En premier lieu, le collectif fixe des exigences. Le travail conjoint sinon commun ne se satisfait ni de la coprésence ni de la coopération, l'une et l'autre pouvant être assurées par d'autres moyens, notamment par la mobilisation de compétences individuelles éventuellement coordonnées. Dans ce cas, Astier (2006) parle de « collectif de compétences individuelles reliés par des agencements divers, plus ou moins intégrés ».

Pour en saisir la complexité, on peut s'inspirer du concept de « mondes » en sociologie à partir de la théorie des conventions* développée par Thévenot et Boltanski (1991). Comme toute organisation est un espace d'échanges, de coopération et de coordination, les auteurs tentent de comprendre la manière « *dont se constitue une logique d'action collective et quelles ressources celle-ci doit mobiliser pour se stabiliser* ». Ils mobilisent à cette fin le concept de convention, « *solution à un problème de coordination, compris et perçu de façon partagée par l'ensemble des acteurs, qui se répète et qu'ils trouvent légitime* » (Scieur, 2005), jusqu'à ce qu'apparaisse une situation intraitable de cette façon.

Pour cette raison, Thévenot et Boltanski soulignent qu'il n'y a de monde commun que socialement partagé, et en voit le ciment dans « un principe supérieur : un bien commun, au nom de quoi je vais agir ». C'est ce qui permet une coordination possible entre gens du même monde et c'est le conflit dès lors que l'on est entre « mondes » différents. Pour que le travail soit rendu possible, il y aurait alors controverses, discussion, compromis et nécessité de coordination, car ce qui compte dans le langage, ce n'est pas la référence, mais l'inférence.

En second lieu, ajoutons que le collectif est, lui aussi, en attente du geste et/ou du comportement appropriés. La fonction du collectif est que cette attente est à la fois un produit et un processus de mobilisation de chacun, au regard de son adhésion à ce collectif, et donc à la redéfinition que chacun en fait sur deux séries d'éléments :

- La représentation pour chacun du collectif et de chacun des autres comme élément de l'organisation de l'activité individuelle (y compris pour l'ajuster à celle des autres) ;
- La représentation commune des coopérations exigées, des processus nécessaires, des résultats attendus pour pouvoir faire face ensemble à la singularité des situations que l'on ne pourrait traiter seul.

Cette représentation peut s'avérer identique et stabilisée pour tous, mais elle relève plutôt d'un prototype dont chaque occurrence ou chaque sujet se rapproche plus ou moins. Il semble pourtant que le modèle d'une représentation partagée n'exige pas qu'elle soit identique mais seulement de même type. Il suffit que chacun l'élabore en relation aux exigences de la

communauté de représentation. C'est à ce titre que l'on peut parler de fonction du collectif dans la mesure où l'activité de chacun dépasse sa situation d'action propre et s'inscrit non dans une collection de manières de faire mais dans un espace collectif de compétence. On peut reprendre ici l'expression de rationalité contractuelle (Jarniou, 1981).

On comprend que l'activité d'un sujet se déploie ici dans l'espace de manières de faire instituées, et que la conceptualisation est empreinte de ce donné des situations. De ces deux points de vue, interne et externe, on retiendra que les stratégies déployées par les opérateurs sont instituantes, car elles fabriquent de la norme sociale[29] : en ce sens, elles sont politiques.
En effet, toute stratégie ne peut s'appliquer en dehors d'une organisation, fondée sur l'existence et l'allocation de ressources qui lui donnent sa rationalité. En outre, sa pertinence ne peut s'apprécier qu'en fonction des informations qui la mettent à l'épreuve. Si elle s'avère localement efficace, cette stratégie est traduite dans l'organisation par ce que Jarniou (op.cit.) désigne par *code,* « qui informe ou organise l'action collective »[30]. Selon cet auteur, le code modifié est agent transformateur dans l'espace politique, qui est traversé par des ajustements entre les normes partagées de l'action collective, celles que produisent ou celles qui déterminent de nouvelles stratégies.

*** La participation**

Le développement des sujets adviendrait à l'occasion de l'élaboration et de la transformation des situations. Les conceptualisations apparaissent autant comme une dynamique que comme une structure de l'agir de ceux qui y font face. La distinction entre ces deux facettes repose pour une large part, selon nous, sur les conditions de participation ouvertes aux opérateurs des opérateurs à l'analyse de leur activité. D'un point de vue extrinsèque, deux questions éclairent d'emblée la participation :

- quelles modalités familières de coordination, d'échanges et de débat existent au sein des équipes à propos du travail ?
- quel dispositif* particulier autorise des prises de recul, une réflexivité après-coup, la formulation d'anticipations ?

Soulignons qu'un dispositif de recherche ou de formation peut introduire une variation d'intensité dans les échanges, mais compte tenu de sa brièveté, peut rarement prétendre instaurer de nouvelles conditions de participation*.

[29] On citera ici l'opérateur d'un carrousel d'emballage en papeterie, qui en ralentissant la cadence ne respecte pas la prescription, mais fiabilise la continuité du flux de la production en limitant les pannes (Olry, 2000).
[30] Jarniou, P. (1981). *L'entreprise comme système politique*. Paris, PUF, p. 36.

La participation est plutôt « requise » par l'appartenance institutionnelle, mais elle peut être une réalité ou un principe. Elle opère par un processus d'investissement du sujet. C'est une des caractéristiques de la participation : elle dépasse le niveau purement cognitif et réponse aux attentes de bien commun (Thévenot, 1999 ; Ogien, 2004) et en aux normes collectivement respectées. Elle a son pendant dans le milieu « awareness[31] » qui sollicite tout ensemble connaissance et conscience (Theureau, 1994). Se donner comme projet de comprendre les formes de cette participation, c'est articuler l'analyse du développement des compétences en situation et son rapport contributif, dans un contexte donné, à la transformation des sujets, des collectifs et des institutions.

Cette condition de participation est enfin un préalable à l'analyse, une préoccupation de l'analyste quant à la nature des données recueillies, notamment

- les discours en tant qu'ils rendent compte du point de vue du sujet agissant et pas seulement de la pression normative.
- les variations des sujets et des contextes qui signalent que les situations de travail ne se répètent jamais complètement.
- l'expérience construite et rapportée des sujets et des collectifs, qui leur permet de faire face tant aux situations déjà rencontrées qu'à s'orienter face à l'inédit de la situation.
- aux transformations de ceux pour qui les défis du quotidien sont l'occasion de construire routines et expertises, d'oublier ou de (re)convoquer certaines connaissances devenues inutiles ou désuètes, d'effacer certains apprentissages devenus sans objet.

*** L'engagement**

Si l'ensemble de ces transformations sont « à disposition » dans les différentes représentations de la tâche, de ses exigences techniques et sociales ou de l'organisation du travail, encore faut-il les détecter. Nous retiendrons surtout qu'elles ne disent pas seulement les démêlés des sujets avec les situations et les actions quotidiennes de la production, mais tout autant les compromis et les ajustements avec l'organisation du travail et ses institutions.

Comme le montre notre analyse des situations de stage [16], l'analyse de l'action dépasse le niveau purement cognitif. Les stagiaires sont intéressés à identifier dans le collectif et pour eux-mêmes, ce sur quoi portent les inférences, qui se déployant dans un univers d'êtres, de biens et de normes, incitent à l'action.

[31] Dans le contexte de travail et de l'usage de l'environnement, ce terme désigne en fait la perception que possède chacun de la présence, de la localisation, de l'identité, de la disponibilité de l'autre à un moment donné. Le concept d'"awareness" est souvent étendu à la perception de ce qui a été réalisé entre deux situations, à l'historique de l'activité du groupe.

La théorie dispositionnelle de Lahire (1997) insiste sur l'idée que cette identification, ces inférences, sont une invite à moins centrer l'analyse sur la détermination attachée à l'habitus qu'au mouvement d'incorporation porté par le sujet. On retrouve ici la préoccupation de Dubar (1992) pour qui le sentiment de reconnaissance est le produit « d'interactions » positives entre l'individu visant son identité pour lui et l'autrui lui renvoyant l'image qu'il en attend. La non reconnaissance résulte au contraire d'interactions conflictuelles entre l'image de soi pour soi et l'image d'autrui pour soi.

Aborder une didactique en situation suppose l'étude des conditions d'engagement des sujets dans l'action, notamment par l'analyse des variations de ces « investissements de faits ». L'engagement ne se caractérise pas par un « démarrage » temporel, mais revêt pour chacun un sens différent, qui donne lieu à « des phénomènes de contre parties ou de transactions ».
Ils renvoient à des stratégies initiées dans la situation de travail, mais qui, plus ou moins adéquates, provoquent elles-mêmes un « changement de scène » vers « la formation ». En effet, ce n'est pas le sujet qui s'engage[32] mais l'acte qui engage le sujet (Kiesler, 1971).

Conclusion

Dans une perspective de formation, nous soutenons ici que le monde n'est pas qu'« un arrière-plan» (Béguin, 2004). S'il émerge de l'action des sujets, il n'en prend pas moins appui sur un « avant-plan » d'idées ou de vérités (Badiou, 2006), même provisoires qui fonde leur rapport à la situation de travail. Ce monde, que l'environnement suggère, est à coordonner avec le monde émergeant de l'action, rencontre qui peut être productrice d'apprentissage. En effet, lorsque les mondes qui « ne sont pas hermétiques entrent en dialogue », il se produit, selon Pastré (2006), de l'apprentissage mutuel.

De ce point de vue, c'est la circulation des connaissances, entre des mondes non étanches, qui favorise l'apprentissage (Pastré, 2006). Pourtant, la confrontation qu'illustre Béguin (2004, 2005) entre un monde du chaud (les ingénieurs) et un monde de froid (les opérateurs) n'est pas toujours propice à l'échange. Cette circulation, cette rencontre nous intéresse donc particulièrement, dans la mesure où si dans les situations intentionnelles de formation, elle est

[32] Kiesler, C. (1971), The psychology of commitment: Experiments linking behavior to belief, New York : Academic Press. Il décrit l'engagement comme le lien qui unit l'individu à ses actes, pour un type de situation (cité par Beauvois et Joule, 1981).

aménagée par les instructeurs ou formateurs, elle suppose en situation de travail et selon notre hypothèse participation, coordination et engagement.

En d'autres termes, sans mettre en exergue le « filtre » que représente l'environnement, celui-ci est pour nous, en didactique professionnelle, une invite à « socialiser » ces modèles de l'action que sont les structures conceptuelles. En effet, soumises à l'examen, elles subissent, après l'épreuve de validité dans l'action, celle de l'adoption et de la légitimation par le collectif. Les structures conceptuelles s'y enrichissent encore alors de l'historicité de sujets, qui pour partie les déterminent et les conditionnent. En d'autres termes, comme l'événement qui ne peut être déduit de la situation, l'individu ne devient sujet au travail qu'« après coup », par la nomination souveraine de ce qu'il a réalisé et la fidélité à la vérité qui émerge.

CHAPITRE 2 - LA REDEFINITION DE LA SITUATION

La didactique professionnelle est une proposition de didactique appliquée à des situations de travail, pour favoriser les apprentissages professionnels. Nous avons dit plus haut les incertitudes qui pèsent selon nous sur la conceptualisation du fait tant des situations changeantes, de l'expérience, des habitus des sujets et de leur éventuelle commerce avec le genre propre au métier. De même, pour que tout ceci fasse ressources pour les sujets en situation, ont été évoqués des préalables nécessaires d'accord, de participation et d'engagement ouvrant à la saisie d'un monde commun. Leur formulation reste toutefois très générale.

Le présent chapitre s'attache à en préciser les conséquences fonctions pour une didactique des situations professionnelles, interrogée d'abord sur deux plans :

- le premier concerne le couplage activité/situation (Leplat, op. cit.) dont nous avons dit combien il fonde l'analyse du travail préalable à la formation des compétences (Pastré, 1999); le monde qui émerge des opérations effectuées dépasse selon nous le périmètre de l'action, des problèmes liés à son effectuation et s'élargit à d'autres dimensions du travail. A quelle échelle finalement s'établit le couplage ? Nous faisons l'hypothèse que l'opérateur transige avec les dimensions multiples de l'environnement pour fonder son action. Retenir de l'environnement telle ou telle variable, les appliquer à la conduite de l'action c'est s'exposer professionnellement au regard d'autrui. Ainsi, selon nous, le couplage action / situation est opéré par un « sujet social », occupant une position, adoptant selon les circonstances une posture, et affichant par ses actes un point de vue sur la situation, ce qu'autorisent ou non les conditions évoquées au chapitre précédent.
- le second concerne la place du sujet dans la sélection de ces dimensions ; on peut en effet questionner la généralisation que permet l'appareillage conceptuel de la situation en didactique professionnelle. Il nous semble que son destinataire est un sujet épistémique et non un sujet capable de mener une activité conjointement productive et constructive. En interrogeant la formulation de situations redéfinies, nous faisons l'hypothèse que se révèleront des fondements de la conceptualisation non réductibles au raisonnement sur l'action en cours, mais pouvant en enrichir le modèle.

En effet, dans une seconde section, les dispositifs, l'organisation du travail, la mobilisation subjective au travail, sont évoqués comme des médiateurs facilitant ou opacifiant, pour le

sujet, son rapport à l'action et partant, à la conceptualisation. Eléments conscients, intentionnels, explicites ou non du rapport au travail, ces variables de l'agir (Rabardel, 2005) ont un impact sur la conceptualisation de l'action, tels que nos observations l'ont montré [19] constituent ce que nous désignons sous le terme de régime d'action.

Dans cette section, nous revenons donc d'abord sur la notion de couplage, puis sur la notion de situation, enfin sur les conséquences que le point de vue développé produit selon nous sur les composantes du schème.

1. Le sujet social et le couplage action/ situation

Dans un espace de travail tel que l'on l'avons décrit en fin de première partie, le couplage activité/ situation est pour une part construit autour du rapport entre ce qui de l'environnement est susceptible de rester une contrainte et ce qui du contexte est maîtrisé par l'opérateur de l'action. Ainsi, l'approche didactique professionnelle est marquée par des constantes :

- on accède à l'activité, en observant le travail des conditions ordinaires d'effectuation.
- on formalise les éléments de la dynamique de conceptualisation à l'œuvre dans l'action compétente. Le point d'appui est la mise en évidence des composantes cognitives de l'activité des sujets Si deux modèles sont fréquemment utilisés (« schème » et « structure conceptuelle d'une situation »), ils ne sont sans doute pas exclusifs d'autres. Cette ***formalisation*** est essentielle autant pour comprendre les caractéristiques de la compétence que pour construire des dispositifs de formation.

Ces constantes précisent ainsi un double produit de l'analyse : le couple activité/situation (Pastré, 1999) prend forme dans une structure conceptuelle, qui explique l'activité pour **une classe de situations.** La formalisation qui découle de la structure conceptuelle repose sur l'identification des variables agissant sur les composantes de la situation. Celles-ci ont une fonction modélisante de variations productrices d'apprentissage. La compétence, vue comme attribut des sujets en est l'objet.

La cohérence de l'action produite à la situation et la coordination avec autrui se trouve donc posée. Nous allons l'aborder à trois échelles : l'environnement, la situation, l'activité.

1.1 Deux options pour appréhender la situation : le travail ou l'action ?

Dans les recherches en formation professionnelle, l'intérêt pour le travail et subséquemment pour la situation de travail est récent. L'environnement est plutôt considéré comme le décor

dans lequel s'organiseront les choses sérieuses : l'apprentissage, les actions de formation, etc. Il n'est donc pas ignoré, mais reste encore négligé (Goffman, 1961). La notion ***de situation*** telle qu'elle est abordée en psychologie ergonomique (leplat, 1995, 2000) en tant que ce avec quoi un professionnel se débat, ce avec quoi il doit composer, est régulièrement retravaillée (Leplat, 1999 ; Barbier et Durand, 2004). De ces points de vue, elle est considérée comme la sélection qu'opère le sujet dans le contexte, et dont témoigne l'activité. Nous proposons d'analyser plus avant la distinction entre situation de travail et situation d'action, en faisant l'hypothèse qu'elles mobilisent des variables diverses en nature, en nombre, en statut, en fonction.

A/ La situation de travail, objet de transaction

La première question est de savoir quelle situation est *découpée* par chacun dans le milieu. Cette « découpe » dépend pour une part du périmètre objectivable de la tâche à réaliser, l'ensemble tâche /activité « faisant situation ». D'autres manières de comprendre tout découpage de la situation dans l'environnement de travail peuvent être évoquées que l'on peut formuler rapidement comme le rapport réciproque des individus et des groupes.

Les groupes sont des organisations font vivre des normes (Canguilhem, 2003). Durkheim (1983) postule ainsi que l'action résulte de l'application d'une règle intériorisée par l'acteur. Celui-ci peut être considéré comme une cire molle, son identité sociale étant issue d'un modèle culturel transmis par la génération précédente, sachant que le sens de la socialisation est unilatéral. Dans cette perspective, l'identité collective est mise en exergue ; la norme sociale est un schéma dont l'ordre régit les conduites sociales : elle rend compte de l'action collective. Thévenot (2006) critique cette position en rejetant l'idée que les normes sociales, les lois, les règles exprimant des régularités et établissant des causes communes soient un déterminant de l'action qui construisent le cadre d'une action rationnelle. De son côté, Jarniou (1981) soulignant le risque de confusion entre norme et règle, distingue la norme de la règle, produit d'une décision : « *La règle en principe oblige, contraint, alors que la norme oriente et informe. La règle est une contrainte pour l'action, alors que la norme est seulement un critère pour l'action* » (p. 46). La norme joue un rôle de guide de l'action, tout en laissant une marge de manœuvre aux individus. Si la norme, prescriptive, n'est pas pour autant déterminante, la règle s'applique aux individus, sous peine de sanction.

En effet, le travail avec autrui génère des transactions, des négociations de la norme, des règles en relation à l'activité déployée par chacun. Crozier et Friedberg (1977) l'avaient déjà

signalé : « la norme conditionne l'action et simultanément est conditionnée par l'action ». Les normes qui orientent l'action d'un individu sont le résultat de ses apprentissages, de ses expériences passées. Ces normes ne sont pas indépendantes du collectif et se transforment sous l'effet de multiples contributions des « autruis significatifs » (Mead, 1933). Si en effet, l'organisation du travail doit se conformer aux attentes institutionnelles et aux pratiques en vigueur, elle doit aussi intégrer, interpréter ces pratiques, les transformer afin de recréer ses propres normes et les diffuser. La situation de travail doit satisfaire en d'autres termes à une double légitimité : institutionnelle, en tant que représentation de l'organisation cohérente avec les finalités, avec le projet politique de la firme ; personnelle, en tant qu'espace accessible au pouvoir et à l'autonomie d'un sujet. Ce double mouvement met en évidence le tiers espace de « l'organisation du travail », au centre du décalage institution / pratique qu'elle subit mais produit également. Cette organisation contribue par son fonctionnement à la production de normes et de règles : elle peut ainsi être comprise comme un système structuré et structurant.

Gather-Turler (1994) souligne de ce fait que l'intégration des normes et des pratiques, par le biais d'interprétations personnelles, est objet de conflits entre acteurs, chacun possédant ses propres normes. Les « normes collectives » reflètent alors les valeurs, les pratiques, la politique de l'organisation. Ainsi, les normes ne sont pas « des déterminants causaux, mais plutôt un schéma pratique, un support collectif. Les normes explicites et implicites permettent des ajustements cognitifs individuels et collectifs dans des situations toujours nouvelles » (De Munck, 1999).

Considérant les descriptions de terrains rencontrés, la situation de travail se caractériserait par sa nature d'éco-système au sens où elle n'est ni collection, ni juxtaposition d'éléments dans lesquels un sujet puiserait, mais comme raccourci d'histoires, d'énergie et d'objets qui ont entre eux des rapports indiscutables.

Dans une perspective de formation la question de la solidarité et l'équilibre entre les éléments de ce complexe se résout dans des rapports fonctionnels et structuraux qu'il s'agit d'élucider.

B/ Le sens de la situation : une émergence de l'action

L'approche du cours d'action, reprise dans les travaux de Durand (2006), fait le lien entre la culture et la norme. La culture n'est pas envisagée dans ce cas comme une prescription, un conditionnement transmis par les aînés mais comme une source et une ressource pour l'activité à chaque instant. Les normes émanent de cette culture et définissent l'action qui convient ou la bonne pratique avant même son exécution. Il s'agit **un référentiel opératif commun** (Chabaud 1990), car ces éléments sont des aides, guides ou étayages assurant

l'efficacité et la pertinence de l'action qui intègre cet héritage culturel et maintiennent, tout au long d'une activité, un sens partagé. Cette culture prend donc **des formes de valeurs, savoirs, normes,** propres à chacun, qui sont investies dans les activités et revêtent des significations, des valeurs singulières et qui supposent des raisons d'agir propres.

Le discours des opérateurs intègre dans son *énonciation* même ce qui fonde le travail, c'est-à-dire la construction que chacun fait de son action, ses interrogations et le recul critique qu'ils ont pris. A ce titre, leur discours produit une *vérité* qui ne livre pas toujours ses fondements[33]. Le sujet agissant pas plus que l'objet, ne préexistent, mais s'inventent au regard de la *pratique*, qui se traduit en approches de l'événement, en actes singuliers, en processus concrets. Les travaux de Dubar (1992), Kaddouri (2004), Chaix (1994) invitent à y voir un processus individuel de construction identitaire comme déterminant la façon dont l'action se réalise. En d'autres termes, l'identité attribuée, acquise, inviterait au respect d'une sémantique de l'action. Pour autant, l'évolution de la conduite d'un sujet au travail ne peut être réduite au seul jeu des confrontations entre l'identité pour soi, l'identité pour autrui, entre socialisation primaire et secondaire (liée à l'apprentissage de rôles sociaux).

Ces éléments ne sont pas sans incidence épistémologique : d'une part, la situation devient une **exposition du professionnel**, ce qui se donne à voir, d'autre part, la situation est un champ de forces, de dynamiques, dans lequel les hommes vivent et dans lequel ils puisent pour les utiliser et s'y maintenir. La situation apparaît donc comme un potentiel d'espace, de dispositions* structurales exploitables par un assortiment de modes et formats d'apprentissage. A cet égard toute pertinence didactique vise à l'usage le plus complet et le plus équilibré possible du « capital » de la situation.

1.2 L'activité intégratrice du rapport à la situation de travail : le sujet social entre position / posture / point de vue

Nous avons vu jusqu'ici les influences des nécessités de coordination portées par l'organisation du travail, et celle des « autruis significatifs » (Mead, op.cit.) avec lesquels négocier la règle. Dans ce troisième paragraphe, nous nous intéressons au rapport du sujet à la situation de travail.

[33] En témoignent les certaines façons des tuteurs à « commencer par le milieu » du travail (Kunegel, 1997).

Du point de vue du sujet, la situation de travail peut être saisie dans l'immédiateté d'un résultat opérationnel, d'une performance. Mais, elle ne saurait se limiter à ce cadre matériel du travail, car :

- d'une part, elle se prolonge bien au-delà : la consultation de réseaux de relations, de la mémoire de situations passées, d'expériences sociales et familiales, ne font pas, à strictement parler, partie du cadre matériel du travail et interviennent pourtant fréquemment dans l'activité des personnes ;
- d'autre part, chaque sujet redéfinit (Leplat, op.cit, 1997) la situation en fonction de ses ressources pour pouvoir conduire son activité. Ce qui est pertinent pour l'action, c'est la situation construite par le sujet à partir du contexte du travail. Cette redéfinition est en perpétuelle évolution du fait de la variabilité interne des personnes et de celle des contextes.

Relevant de l'activité du sujet, cette redéfinition est attachée à la place occupée par ce dernier dans l'espace social du travail. Nous distinguons ainsi sans les séparer a priori, deux sources de cette redéfinition :

- une dynamique de l'emploi, attachée à une **position** tenue ou escomptée, qui rend compte de la construction sociale de tâches. Celles-ci sont définies par un certain nombre de prestations sous certaines exigences et contraintes. L'emploi donne lieu à des reconnaissances sociales sous formes diverses, le salaire et le statut, notamment. Dans notre[34] étude autour du BTS « services en espace rural » [2] cette dimension est particulièrement sensible dans la mesure où le diplôme comme reconnaissance sociale de qualification, tout comme les emplois eux-mêmes, est largement en émergence c'est à dire que leurs composantes sont largement en construction entre les acteurs. En d'autres termes, à toute situation de travail correspond non seulement une capacité, mais une légitimité à les traiter ;
- une dynamique de l'activité, attachée à un **point de vue,** qui rend compte de l'engagement du sujet dans la situation de travail pour parvenir à fournir les prestations définies et attendues. Ici la situation n'est pas redéfinie en fonction de la seule liste des opérations à conduire mais doit prendre en compte également le sens que le sujet y donne et les reconnaissances sociales dont elle sera l'objet.

[34] Avec P. Astier (1999)

Ces deux dimensions sont en interaction et se mobilisent de façon chaque fois singulière dans les différentes situations de travail.

Une telle conception* ne conduit, toutefois, nullement à ne concevoir la situation de travail qu'au travers de la subjectivité des « opérateurs ». En effet, ce qui est prescription pour eux est activité pour d'autres sujets (hiérarchiques, employeurs,…) qui doivent eux aussi se situer se situer face aux exigences de la situation de travail. On peut donc concevoir la situation de travail comme une interaction d'acteurs définis par des positions différenciées dans un champ socialement organisé.

Cette approche invite à comprendre la situation comme une configuration, dans l'usage qu'en propose Barbier (1999) comme « *mobilisation singulière de formes régulières* ». Chaque situation, les acteurs ne manquent pas de le souligner, est spécifique. Leur singularité réside dans l'agencement, la composition d'éléments, de variables qui se retrouvent dans d'autres situations parce que déterminés par des fonctionnements sociaux, économiques qui ne dépendent pas de la situation, même s'ils s'y actualisent. Conçue comme une configuration, on peut alors d'une part en saisir la dynamique propre et d'autre part, par confrontation avec d'autres, ainsi que le propose la démarche inductive, et d'autre part mettre en évidence les « formes régulières » qui y opèrent et les types de singularités pouvant être identifiés. Chaque situation apparaît donc comme un composé unique de variables qui ne le sont pas.

Mais chaque situation aussi, dès lors que l'on se préoccupe de travail, est le fait de sujets qui s'y engagent différemment selon le sens qu'ils y donnent et les ressources dont ils disposent face aux exigences de la tâche, bref selon la posture qu'ils adoptent et que manifeste leur activité.

Cette vision de situation est donc le fruit d'une composition entre des dynamiques subjectives et des formes d'imposition sociale, qui selon Beguin (2004), trouve son origine dans un monde présenté comme un « arrière-plan, des formes symboliques, axiologiques,… ».

La notion d'arrière-plan est ici proposée pour signaler qu'opérations et activité sont enchâssées dans un espace social.

Conclusion

Dans cette partie, nous avons voulu souligner que l'évidence du couplage activité / situation, bien utile au demeurant, laisse de côté les processus de subjectivation du sujet. Ceux-ci contribuent fortement à isoler ce qui pour lui fait situation. D'évidence, la modélisation cognitive qui en résulte et qui recherche la généralisation de « l'action qui convient » trouve aussi sa source dans des processus de subjectivation. Construit dans et par l'environnement ce processus est le fruit d'une confrontation au travail :

* dépendant du sujet lui-même :
    - celui-ci agit en fonction de sa position. Dans le cas du tutorat, cette effet de position est sous-estimé par les maîtres d'apprentissage ; ce qui fonctionne pour eux aujourd'hui [9], est souvent pour l'apprenti le *modèle d'un futur* de l'action ;
    - sa ***posture*** est peu adaptée ; ainsi, les maîtres de conférences de l'Ecole Nationale des Greffes cherchent-ils au travers d'une « nouvelle organisation pédagogique »[35] la solution à une posture inconfortable, vis-à-vis de stagiaires qui connaissent mieux la réalité de l'exercice dans les tribunaux ;
    - il ne prend ou ne tient pas sa ***place*** : ainsi Aurore, l'apprentie sérigraphe se trouve-t-elle en difficulté moins dans l'exécution du geste, qu'au regard de l'ostension de son engagement dans l'action, qui conditionne l'étayage de sa compréhension par son tuteur [18].

* ceux qui dépendent du collectif, des autruis :
    - au regard des attributions : les qualités qui sont escomptées, attendus reconnues → prendre la place [ainsi, les patients investissent-ils parfois à ce point les capacités des masseurs kinésithérapeutes que ceux-ci en oublient la prescription : ils sont débordés par la situation]
    - au regard des négociations affinitaires

* ceux qui dépendent de l'action :
    - des occasions, des opportunités tenir sa place
    - des circonstances.

[35] Etude conduite avec P. Astier en 2003.

2. Redéfinition de la situation et engagement du sujet capable

Nous rappelons d'abord ici quelques postulats sur l'activité :

- elle est *organisée* (Savoyant, 1979 ; Pastré, 1999), ce que l'on repère par l'étude des liens entre mobile et motif (qui suppose des analyses de la tâche, de l'objet, des systèmes techniques, des prescriptions,…).
- elle est *dirigée* vers soi ou vers autrui (Clot, 1999) ce que l'on repère par des organisateurs parfois distincts des caractéristiques agissant sur l'activité du sujet.
- elle est *signifiante* (Barbier, Durand, 2004) i.e *orientée* [Sites*, contexte*, finalités,…]

Ces éléments participent de l'organisation de l'action, et questionnent d'abord quant aux ingrédients de la conceptualisation, au regard de l'échelle d'appréhension du réel adoptée. Ils questionnent ensuite le sujet analysant le travail.

En tant que sujet social, tout opérateur agit dans un environnement plus ou moins contraignant. Ce sujet n'est pas inerte auquel les redéfinitions successives de situations ont permis de forger un « monde » qui fait ressource pour lui dans la conduite de l'action. C'est en ce sens que nous comprenons la définition que donne Rabardel (2005) d'un sujet capable, porteur des dispositions nécessaires à une conduite conjointement productive et développante.

Mais, l'inscription de l'apprendre dans des activités de production, toujours inscrites dans le temps et dans des rapports sociaux, fait hésiter les dispositifs de production propres d'une part et à de formation d'autre part, sur leur cible : sujet capable ou sujet épistémique ?

Rabardel (1995), à la suite de l'école russe, a souligné pour les sujets l'importance des objets de l'environnement, notamment du fait du pouvoir d'information et d'action qu'ils recèlent pour exécuter des tâches. De ce fait, le sujet doit s'en saisir, saisine qui fait de cet objet un instrument subjectif, par un double mouvement d'instrumentation et d'instrumentalisation. Pour Rabardel (2005), cette double nature du rapport instrumental suppose de reconsidérer le sujet qui opère cette saisie subjective de la situation.

> *En termes de modèles du sujet, cela conduit à considérer que la frontière du sujet agissant, sa peau de sujet capable ne coïncide que localement avec celle du corps physique. Les instruments subjectifs sont incorporés non pas au corps physique, mais au corps agissant dont ils sont constitutifs* (p. 15)

Mais cette mobilisation des instruments subjectifs dans l'activité de chacun, valide aussi en se signalant, la reconnaissance d'une proximité de vue sur la situation et une fidélité à la communauté. De ce fait selon nous, le développement des compétences ne peut s'appréhender

sur la seul base d'un sujet/ objet de transmission, mais en pensant les liens qui l'unit à un collectif possible.

En d'autres termes, le sujet est sujet d'une activité médiatisante qui refait le monde. La conceptualisation de la subjectivité c'est là qu'est le pouvoir d'être un sujet. Et ce pouvoir, que la notion de redéfinition nous semble porter, heurte l'institué et parfois l'institution.

2.1 De quoi est faite la redéfinition ? Les incertitudes relatives au statut de ce qui fonde la conceptualisation.

Lorsque Leplat (1997) évoque la redéfinition par le sujet d'une situation, c'est au prisme des sources, des effets et des résultats que l'activité analysée livre. L'accent est ainsi porté sur le processus de redéfinition occultant son objet même. C'est pourquoi, nous questionnons ici ce processus de redéfinition à trois niveaux : le contexte-cadre, le sujet-acteur, les ressources de la situation comme variables influant la conceptualisation dans l'action.

A/ Les interrogations sur le contexte

Pour rendre compte de nos travaux en première partie, nous avons retenu deux types d'emploi par le contraste qu'ils suggèrent, entre un opérateur industriel appartenant à une grande unité de production et un masseur-kinésithérapeute exerçant en zone rurale. Une spécificité de ce dernier est l'enjeu de professionnalisation, du maintien de sa compétence pour ce praticien isolé. Mais se pose également celle de l'institutionnalisation de ces activités.

L'exercice isolé met en tension non pas le métier, mais son actualisation dans ce mouvement entre genre* et style, qu'alimenteraient la conceptualisation de la subjectivité dans un sens, la reconnaissance et la mise en patrimoine de l'autre.

Dans ce cas précis, on peut comprendre qu'il s'agit de créer du métier à partir de soi, « *l'individu lui-même (...) devenant l'unité de production de la sphère sociale* » (Beck, 2001, p. 162). Le modèle institutionnel professionnel est ainsi déconcerté devant la nécessité d'agir dans cette sphère de la sociabilité, à distance de laquelle la formation initiale s'efforce de se tenir. Aussi, cette « individualisation » du travail des kinésithérapeutes, implique une ré-institutionnalisation de leur activité qui voit « les nouvelles situations individuelles » devenir immédiatement des « situations institutionnelles » (Beck, 2001, pp. 282-283). On peut penser que cette individualisation porte la norme de devoir créer le social autour de soi (Pasquier et Rémy, 2007).

Cette affirmation n'est pas sans incidence sur le travail de conceptualisation du professionnel, dont on devine alors qu'au travers du soin, il ne mobilise pas que ses compétences de thérapeute mais s'engage dans la relation.

B/ Les interrogations sur le sujet

Elles prennent appui sur le fait qu'une activité didactique organise la situation d'apprentissage : la conduite de l'action, la spécificité du but, la transformation en cours et la désignation de la place des sujets ont un sens pour l'opérateur de l'action.

Pour Rabardel (2005), la dimension sociale dans l'activité constructive est double « *l'une tient à l'appropriation de l'externe déjà constitué ; l'autre tient à ce que les genèses* et créations opératives influent en retour sur les préconstruits sociaux* ». Dans cette perspective, on admet que l'activité du sujet est centrale, satisfaisant aux contraintes de l'environnement, à « l'arène sociale », mais privilégiant, pour toujours avoir un coup d'avance sur le quotidien, la part constructive. C'est donc un sujet très capable, épistémique, dont on décrit les caractéristiques.

Deux aspects nuancent selon moi cette vision.

- Barbier (2006) postule que les rapports entre sujets au travail n'ont de sens qu'au sein d'activités, ce qui induit de penser ces dernières en terme de rapports de positions : position de celui qui conduit l'activité productive et position dans l'activité constructive. Les outils dont le sujet dispose sont essentiels pour définir ce rapport entre « une position dominante dans une organisation d'activité de travail et une position dominante dans une activité de formation ». Quels sont ces liens et comment s'organisent ils ? Dans ma thèse [0], je les ai abordés sous le registre des rapports de place, tenus d'une part, par la mise en représentation par les sujets de leurs propres activités (reconnaissable dans des types qui « donnent lieu à des phénomènes de construction de sens de la part des sujets concernés ») et d'autre part, par les rapports de pouvoir (Beillerot, 1992), dimension effective de l'organisation qui pèse sur l'activité du sujet.
- Descombes (2002, p.10) nous rappelle que le sens commun à propos d'une situation est une condition de la chose observée elle-même et non liée à l'observateur ou aux justifications méthodologiques. Prenant appui sur Wittgenstein (2004, §240-242), il souligne que la vérité sur la situation n'est donc pas le résultat d'un consensus mais s'exprime sur la base d'un accord entre les agents sur le sens des règles, des concepts et des mots du langage. Cet accord porte donc sur le langage non sur le dire (quand les hommes se parlent). De ce fait, on ne sait si la réflexivité provoquée dans l'analyse du travail exprime des éléments de cet accord ou l'expression originale de la vérité du sujet à propos de la situation.

En d'autres termes, pour être éclairant, le fruit de l'analyse du travail construite avec les opérateurs de l'action suppose donc non seulement un accord sur les définitions mais sur certains jugements. Ceci invite à ne pas négliger l'aspect ainsi socialisé du matériel recueilli en situation.

C/ Les interrogations sur les ressources

Nous avons évoqué un arrière plan axiologique conceptuel et praxique, qu'à la suite de Cassirer (1933), Beguin (2004, 2005) a décrit comme un monde commun, susceptible de faire ressource pour chacun selon les situations.

Cette évidence d'un monde-ressource peut être questionnée sur deux plans. P. Descola (2005) renforce pour une part cette proposition en soulignant l'existence, au niveau anthropologique, de schèmes généraux. Il en rappelle la source dans l'anthropologie structurale, dans les travaux de Bateson, dont le parti pris est d'envisager la vie sociale du point de vue des relations qui en forment la trame. Ce choix suppose de « concéder à *ce qui relie* une stabilité et une régularités structurelles plus grandes qu'aux actions contingentes des éléments reliés » (p. 137). Mais, si des schèmes généraux déterminent un rapport aux composantes de la situation, les comportements humains ne dérivent pas mécaniquement d' « invariants structuraux inconscients ». Ce qui intéresse l'auteur, c'est l'activation de ces schèmes en situation :

> « *Comment des structures très générales, indexées sur des caractéristiques du fonctionnement de l'esprit peuvent-elles engendrer des systèmes de normes conscientes et surtout, fournit un cadre organisateur aux pratiques lorsque celles-ci […] ne paraissent pas gouvernées par un répertoire de règles explicites ?* » (p 142).

Selon cet auteur, l'identification et la relation sont les deux modalités fondamentales de structuration de l'expérience individuelle et collective. L'*identification* consiste à distinguer les ressemblances et différences avec les autres, la *relation*, à régler les rapports avec les autres[36]. Et il souligne

> « *L'un ou l'autre des modes d'identification devient certes dominant dans telle ou telle situation historique, et se trouve mobilisé de façon prioritaire dans l'activité pratique comme dans les jugements classificatoires, […] dans la formation d'une représentation, dans l'organisation d'une action ou même dans la définition d'un champ d'habitude* » (p. 322)

[36] Ibid, p 163.

En d'autres termes, il y a des modes d'appréhension du réel, des façons prioritaires, des situations historiques qui sont dominantes à un moment donné.

De même, à l'instar des modes d'identification, les modes de relation sont des schèmes intégrateurs ; ils canalisent la production d'inférences automatiques, orientent l'action pratique et organisent l'expression de la pensée et des affects selon des trames relativement stéréotypées (p. 424). Mais là encore l'auteur invite à la prise en compte d'une épaisseur sociale.

> « *Entendu comme dispositions donnant une forme et un contenu à la liaison pratique entre moi et un autrui quelconque, les schèmes de relation peuvent être classés selon que cet autrui est équivalent ou non à moi sur le plan ontologique et selon que les rapports que je noue avec lui sont réciproques ou non* » (p. 425).

Descola insiste donc ici sur deux rapports d'équivalence et de réciprocité, qui pèse sur le mode de relation à autrui dans la situation, au travers d'opérations de jugements.

Au travers des chantiers et études conduits, ces deux rapports sont coprésents et interdépendants dans l'activité du sujet au travail. Celle-ci bute de ce fait contre des réticences, du doute, parfois même une résistance, du déni ou des oppositions franches entre les opérateurs de l'action.

Ainsi, lorsqu'un jeune ouvrier papetier « prend les commandes », c'est bien sûr pour « tenir la place » [0] sans « *cassé »* dans le flux du produit. Très vite, ce n'est pas tant pour faire comme l'expert, que pour tester ses propres hypothèses, que le jeune ouvrier fait ses propres réglages, manifestant ainsi une réticence nécessaire à son apprentissage, mais s'attire ce faisant les foudres de l'expert.

En d'autres termes, la redéfinition n'est pas celle du sujet en dehors de son environnement mais le croisement des nécessités de l'action, avec la pression normative du collectif et sa propre stratégie de conduite de l'activité.

2.2 Qu'est-ce qui supporte la redéfinition ? Les incertitudes relatives à l'objet de la conceptualisation.

A/ Sujet capable et le rapport au contexte : la *participation*

Nos observations questionnent les échelles auxquelles s'opère le couplage action/situation. Le couplage ne relève pas uniquement du rapport d'un sujet à son activité, mais d'un professionnel à son milieu* d'appartenance. Ainsi, pour définir la situation, l'opérateur est

pris entre les contraintes qui pèsent sur l'action et sa position de sujet dont l'activité est orientée par les objets de l'action.

Ainsi, dans l'exemple des kinésithérapeutes [15], « remplacer un titulaire» n'est pas seulement exécuter une tâche contractuelle au bénéfice des patients. C'est aussi un temps rituel d'introduction dans l'espace des professionnels aguerris, dans lequel le remplaçant se doit de tenir sa place, en adoptant et défendant un point de vue. C'est encore l'occasion, rare dans le contexte d'une activité professionnelle le plus souvent solitaire, d'un changement de position, le remplaçant agissant en lieu et place du praticien. C'est donc le moment d'une rencontre d'activités, de façons de faire qui s'éprouvent.
Si dans le remplacement, il s'agit de faire en lieu et place d'autrui, ce n'est pas faire comme autrui. Pour rendre compte de ce dispositif, nous avons pris appui sur la notion de *participation* (Billet 2002) sous le double aspect du métier, entendu ici tant au plan d'une contribution opératoire au soin, qu'au plan identitaire, à travers la « place » *requise* (ou *prise)* du remplaçant dans la conduite de celui-ci.

Parler de participation, c'est considérer le remplacement comme une activité collective, dont chaque sujet n'est qu'un des rouages[37]. Le trio patient/ praticien/ remplaçant poursuit un but « rétablir les fonctions du patient », par la mise au débat de modèles cognitif et opératif de l'action. Ces modèles sont ouverts l'un sur l'autre, en ce sens « qu'un modèle cognitif très abstrait réfère néanmoins à des situations, de même qu'un modèle opératif très pragmatique* comporte des éléments conceptuels sous forme d'objets, de propriétés de ces objets et de relations entre objets et propriétés » (Pastré et Weill-Fassina, 2004). Les relations entre ces deux modèles peuvent être très variées, depuis l'« ignorance mutuelle » jusqu'à la convergence par double étayage, en passant par la contradiction et le conflit. La question pour un apprentissage tient à la manière dont ces deux modèles peuvent se coordonner.
Par l'actualisation du soin qu'elle provoque, par les dilemmes, les possibilités d'échanges, voire de controverses et de débats qu'elle suscite, la participation du remplaçant conduit ainsi chacun à formuler des arguments, des raisonnements, témoins de modèles antérieurement constitués qui trouvent ici l'occasion d'une publicité.

[37] Ainsi, il arrive plus rarement que le patient se mêle au débat, la chronicité vécue du déficit faisant de lui un « expert » de sa rééducation. Il manifeste une plus ou moins grande connaissance pragmatique des éléments de savoirs constitutifs du soin pertinent, et son attente d'une prise en charge par le soignant sonne comme une réponse à l'enrôlement que ce dernier tente d'obtenir de lui.

La notion d'engagement apparaît comme une seconde condition à la possibilité de formalisation. Cet engagement est bien sûr dans l'action. Mais il est évidemment au cœur du dispositif social du remplacement, « contraignant » chacun des participants à recourir à un registre de justification qui appelle des principes, des mondes faits d'objets, et des dispositifs conventionnels.

B/ Sujet capable et rapport subjectif à l'action

Comme l'énonce vivement Clot (2008) : « si le sujet ne déborde pas on liquide la question de la subjectivité ; on apprend si le sujet déborde du genre ». Mais jusqu'où peut-il déborder, s'autoriser à déborder ?

La proposition faite ici est que la redéfinition de la situation est une activité qui mérite qu'on s'y attarde. Dans l'acception proposée par Leplat (1997), la redéfinition est comprise comme « « opérationnaliser la tâche en fonction des conditions présentes » (p 27). L'opérateur la redéfinit « à partir de la tâche prescrite et de ses propres caractéristiques » (p.26) et l'auteur conclut : « l'activité s'inscrit dans différents types de rationalités et qu'elle [l'activité] ne peut être réduite sans danger à une rationalité unique qui se voudrait exclusive des autres » (p.34). Leplat souligne enfin que cette redéfinition n'est pas un donné, un préalable, mais peut se construire au cours de l'exécution, comme si le sujet cherchait une ligne d'actions cohérente. Au regard de la promesse sinon d'apprentissage, du moins de réflexivité que porte l'analyse du travail en didactique professionnelle, nous essayons maintenant d'en rendre compte avec la notion d'engagement (Becker, 2006). Si, comme le schème, l'engagement explique pour une part un comportement dans le temps, par delà la diversité des activités, Becker souligne toutefois les problèmes théoriques irrésolus que le terme pose notamment quant à la nature des actes ou des états d'engagement parce qu'il les évoque dans un sens large.

Pour ce qui nous concerne, l'exemple de professionnels confrontés à une singularité des situations nous invite à évoquer deux actes engageants pour l'apprentissage d'un sujet :

- des ruptures de définition de la situation ; lorsque qu'un praticien détecte une algodystrophie, là où le médecin diagnostique un rhumatisme articulaire, il rompt le cercle de la relation patient/ soignant institutionnellement instaurée ;
- des genèses de définition ; le plus souvent, la situation *ante* oriente le regard vers ce qui est inscription maintenue, transmission, sauvegarde d'intérêt, vers ce qui manifeste l'effet-retard de l'ancienne situation. Laurent, apprenti pâtissier [20], élargit progressivement sa vision du plan de travail, non plus du seul point de vue

de sa tâche, mais de celles de l'ensemble de l'équipe qui partage cet espace avec lui.

Ces actes portent en eux-mêmes une prise de position, qui signale un état d'engagement : de l'événement hypothétique (l'algodystrophie) ou de la condition (partager l'espace) qui se réalise est inférée le fait que les individus agissent comme s'ils « sont engagés ». Cette prise de position n'est donc pas sans antécédents ni sans conséquences :

- l'individu se trouve dans une situation où il s'expose, on l'a dit plus haut, et où les conséquences de la ligne d'action qu'il suit sont rendues publiques et ont une influence sur des intérêts ou des activités qui n'y sont pas nécessairement liées ;
- c'est par ses propres actions antérieures qu'il a construit cette situation et qu'il y a éventuellement pris ses aises (jusqu'à accepter de participer à l'analyse du travail) ;
- cet individu engagé a donc constitué un *pari subsidiaire*[38] (Becker, op.cit.) à l'analyse de la situation et sur les répercussions que cette décision aura au-delà. Ce pari ne prend pas appui sur les variables de l'action directe, mais sur des catégories plus larges de sens commun (Descombes, 2002).

Mais comme le souligne Becker (p185), ces paris subsidiaires sont rarement délibérés : c'est l'institution qui les prend[39] à la place du sujet, imposant ainsi une contrainte à ses activités à venir. Il existerait ainsi des types de situations, des situations pré-agencées, obéissant à certaines logiques et contraintes, auquel l'analyste en didactique professionnelle doit porter attention.

C/ Sujet capable et rapport à l'organisation, à l'institution.

Les explications du réel et les possibilités de développement des sujets prennent appui sur l'activité. Les explications psychologiques privilégient en d'autres termes le rôle du sujet, selon un modèle épistémologique qui fait de ce sujet le fabricant du monde, des interactions avec le monde des objets, des possibilités de ce monde en fonction de son activité.

Fondé sur les travaux des psychologues russes, les travaux sur l'activité sont d'abord des travaux sur les sujets qui les réalisent. Deux thèses s'en dégagent. D'une part, celle d'un sujet capable (Rabardel, 2005), se développant dans l'espace de confrontation entre ce qui est

[38] Un pari subsidiaire est un élément externe aux actions qui contribue à les rendre cohérentes pour lui, les unes par rapport aux autres. Il peut s'agir aussi bien d'une décision volontaire, que d'un ensemble de valeurs propres au groupe social auquel appartient l'individu, qui détermine la manière dont les conduites sont réglées. Ce pari est subsidiaire en ceci qu'il est donné de façon accessoire (ou préalable) et constitue un appui à l'action, ce qui la sous-tend.

[39] En raison par exemple d'attentes culturelles généralisées (un kinésithérapeute, porteur d'une image partagée de soignant, ne chassera pas un patient venu pour un simple massage de confort); ou encore en fonction d'un ajustement individuel aux positions sociales (ex : on accepte tous les oripeaux d'une position sociale ce qui rend inapte à d'autres positions auxquelles on aurait pu avoir accès) ; au regard des rapports de face[39] (Goffman, 1974). par des arrangements administratifs impersonnels (ex : les clauses de non concurrence pour les commerciaux) ;

mobilisable par le sujet (et définit ainsi sa sphère de capacité) et ce qui lui est permis par la singularité des situations et des conditions de l'activité, entre le possible et l'accessible du sujet en quelque sorte. Les travaux de clinique de l'activité (Clot, 2006) insistent sur le fait que l'acquisition d'un pouvoir d'agir ne prend sens qu'au travers des médiations du collectif, instance (re)productrice du métier. Ce faisant, une controverse (Clot, 2008) se fait jour sur la place du sujet dans l'activité constructive : est-elle centrale ou inscrite dans le rapport au métier ?

Si nous suivons Rabardel (2005) « la capacité est inscrite dans les temps moyens et longs propres à l'invariance de l'élaboration du monde, qui font l'objet de construction d'invariants et de ressources pour l'activité et d'autre part « dans l'espace des territoires d'activité, dans ce qui peut avoir valeur de généralité dans ces temps et ces espaces subjectivement centrés ».

Pour Clot (2008), le pouvoir d'agir s'acquiert par la reconnaissance, non seulement de cette capacité (le personnel), mais par sa reconnaissance dans l'impersonnel (le genre), ce qui donne une part déterminante au transpersonnel. En d'autres termes, ce qui fait ressource c'est moins le rapport direct à la situation, que les transactions avec « le métier » (transpersonnel).

L'une comme l'autre perspective, suppose que le sujet est capable de sémiotiser, puis de mettre en mots, la part constructive de son activité. Dans une perspective d'apprentissage et de développement, c'est l'usage de ce discours qui nous semble essentiel.

D'une part, les situations productives exigent de plus en plus de justifications : la performance ne doit pas seulement exprimer un résultat, mais des manières de faire accordées aux pratiques et valeurs de l'organisation.

D'autre part, la forme comme le contenu du discours doivent signaler une capacité à faire avec l'existant, avec l'institué, terme qui signale tant l'état d'une pratique, un patrimoine, qu'un statut des connaissances communes.

Capable, le sujet n'en est pas pour autant centré ni sur le développement du métier, ni sur le sien propre. Productrice de tels effets, son action compose en outre avec l'institution, terme désignant tant la chose instituée que l'action d'instituer. L'institution est une pratique vécue[40].

Comme Beillerot (1994) l'a souligné, elle transcende l'organisation, offrant en quelque sorte une référence refuge, quand bien même elle est critiquée. Si elle produit une part de contraintes, elle est aussi source de légitimité et de réassurance, dans l'action comme dans la production de jugements. C'est dans ce rapport antagonique que le sujet capable contribue à produire cet *institué*.

[40] Comme la langue – en tant qu'acte- s'oppose par exemple à la parole – en tant que relation interindividuelle.

Ce geste d'instituer se concrétise en fixant à un moment donné les dimensions, caractéristiques, composantes de l'objet (éventuellement d'apprentissage) à connaître, sous une forme conventionnelle. L'institution diffuse, définit parfois, la forme et le contenu de cet objet : la chose instituée ne se réduit pas alors aux conventions intersubjectives. Dans le discours, les conventions sont externes, portées par des individus qui en anticipent la mise à l'épreuve ; dans l'action, les conventions sont internes, portées dans l'épreuve par un sujet en plus ou moins grande capacité de les respecter.

L'institution perdure ainsi par des mécanismes de capitalisation de ressources, tant en terme culturel -ensemble de qualifications matérielles et intellectuelles produites par le système et sanctionnées par elle-, qu'en terme social -ensemble des relations sociales dont dispose les individus, qu'il s'agit tant d'instaurer que d'entretenir.

Appartenir à l'institution, c'est être de ce fait être inscrit dans une configuration de relations entre agents individuels et collectifs. Cette configuration tient non seulement par son efficacité productive mais également par les tensions et conflits issus des rapports de force que les agents sociaux s'efforcent de conserver ou de transformer.

Pour l'opérateur, être de l'institution c'est manifester un capital culturel soit sous forme de dispositions incorporées, soit à l'état objectif (les uniformes, les logos, …), soit encore sous forme d'attributions socialement sanctionnées[41]. Subséquemment, être de l'institution, c'est avoir été instruit par elle.

2.3 L'institution médiatrice

Les rapports entre activité productive et activité constructive, tels qu'ils sont analysés en didactique professionnelle (Rabardel, 2005 ; Pastré, 2005, 2006) favorisent les dynamiques d'apprentissage d'un sujet engagé dans l'activité. Ces dynamiques trouvent leur origine dans la confrontation des sujets à l'activité, rencontre qu'arbitrerait en quelque sorte l'arrière-plan mondain, à partir duquel les professionnels s'adapteraient à la situation.

Ces dynamiques (cf. le schéma ci-dessous) prennent appui sur un sujet en puissance d'aller d'une part puiser dans cet arrière plan les références, les instruments à disposition pour traiter la situation, d'autre part, d'y indexer le fruit de son expérience, une représentation des situations et des postures adaptées aux circonstances.

L'activité est intégratrice (Astier, 2006) des différentes échelles de la situation décrites, au double sens du périmètre de l'environnement pris en compte d'une part et d'autre part de la

[41] Par exemple, dans une entreprise de production aéronautique, certains opérateurs détiennent un poinçon, marque de qualité vérifiée par eux, mais agissant comme signe de reconnaissance de leur capacité à certifier la qualité de la production.

nature objective et subjective des instruments. C'est une activité dirigée vers soi, vers son objet ou vers autrui, car elle est toujours adressée (Clot, 1999). Elle est médiatisée par des instruments (Rabardel, 1995) ou par le métier (Clot, 2002). Le schéma qui suit n'a pas de vertu démonstrative, mais se veut une simple description des dynamiques d'apprentissage que porte l'activité, et que met en évidence son analyse.

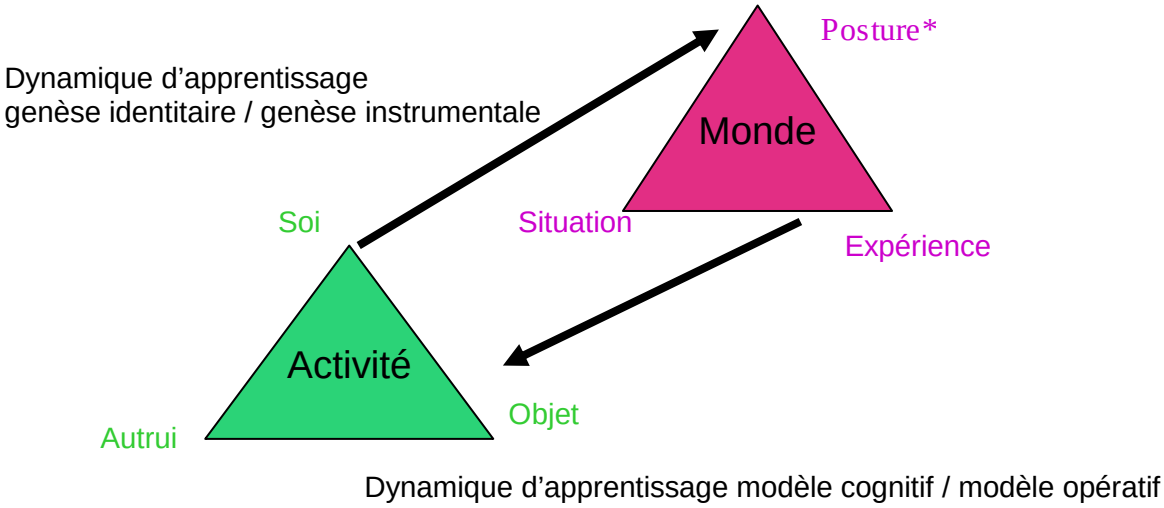

Figure 1 – Le rapport activité /monde et les dynamiques d'apprentissage

La situation est redéfinie par des variables agissantes (Leplat, 1985), est donc une configuration d'un segment de l'environnement retenue par le sujet. Dit autrement, le couplage action / situation est enchâssé dans un couplage plus large activité/monde.

Notre hypothèse est que ce que nous avons désigné comme « l'institué » est médiateur de ce second couplage, et constitue une force de rappel (Schwartz, 1999) pour l'action. Le schéma ci-dessous en propose une mise en perspective.

Il s'agit d'un ensemble de prescriptions, de cognitions et d'actions qui ont fait l'objet d'un consensus et d'un accord, non écrit mais tacite au sein d'un collectif de travail qu'il contribue à définir. Comme le signale Descola (2005),

> « *un collectif ne coïncide pas nécessairement avec une société une tribu ou une classe, termes embarrassants par la clôture substantive qu'ils impliquent ; il se caractérise avant tout par la discontinuité introduite à son pourtour du fait de la présence ostensible à proximité d'autres principes de schématisation des rapports entre les existants* » (p. 425).

Ce faisant, l'institué fait exister une zone intersticielle d'obligations vis-à-vis du collectif, mais aussi de marges de manœuvre par rapport au prescrit, qui ouvre un espace d'élaboration de l'action. Les dynamiques qui portent les mouvements de la conceptualisation (Pastré, 2006 ; Rabardel, 2005), le traversent et structurent : d'une part, l'institué est une force de rappel au regard d'une dynamique de genèse identitaires (Pastré, 2005), fruit d'une tension entre l'activité à l'instant t et un monde d'appartenance, sinon de référence ; d'autre part, il joue une fonction médiatrice dans le passage d'un modèle cognitif à un modèle opératif, manière dont un sujet s'approprie la structurelle conceptuelle de la situation (Pastré 2005). Enfin, l'institué participe de la construction de l'institution entendue comme résultat d'engagements et d'activités hétérogènes, « jamais complètement voulu par quiconque, non plus que jamais contrôlé par personne, mais ayant pour consistance celle que lui donne la variété des manières de s'en saisir et de s'en servir » (Lacroix et Lagroye, 1992, p 9). Le schéma ci-dessous illustre notre proposition d'adjoindre cet élément complémentaire aux dynamiques d'apprentissage identifiées, notamment au regard de l'activité de nouveaux entrants au travail.

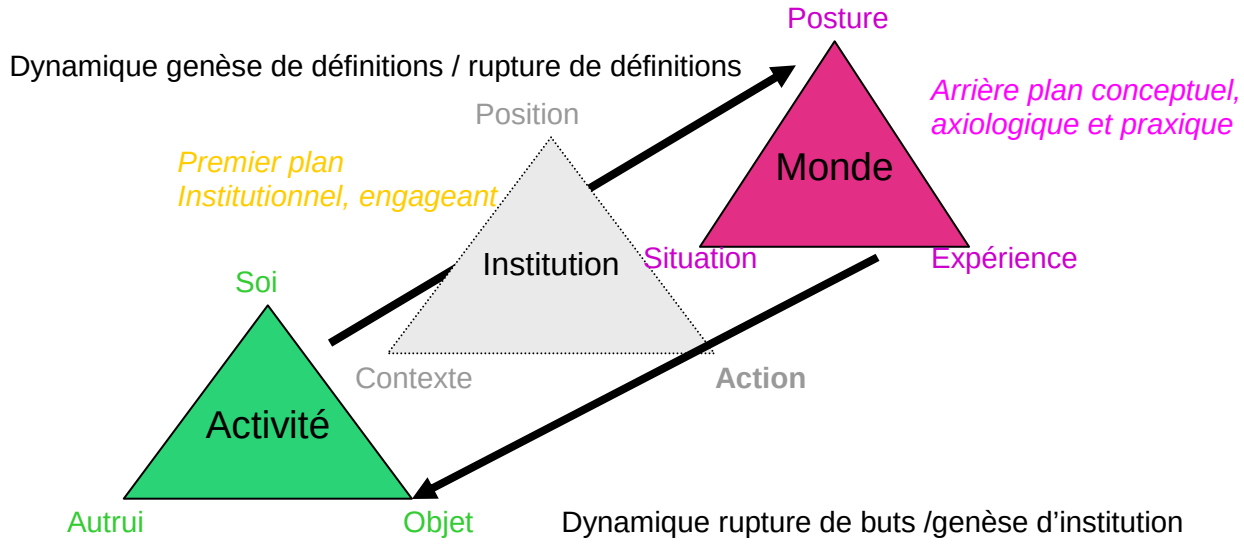

Figure 2 – Les rapports activité / institué/ monde : dynamiques d'apprentissage

En effet, je ne me résigne pas dans l'analyse de l'activité, à laisser la redéfinition de la tâche à l'acteur, en faisant abstraction du système d'attentes dans lequel il est pris, de ses incertitudes du sujet au regard de l'action, des prescriptions reçues, du collectif et de ses conventions.

Mobilisés dans les contextes de travail, tous ces éléments constituent le cours d'action de l'acteur, modulés par sa position.

Toute activité est en effet co-activité avec Autrui, même de façon négative ou de façon négative par rapport au but visé[42]. Cette complexité se révèle dans l'analyse du travail, chaque protagoniste étant « saisi » par l'activité de l'autre, sous forme :

- D'étonnement, moins par ses propres énoncés que par ce que dit l'autre dans le « déroulement conversationnel ». Les écarts, les porte-à-faux révélés par la conversation sont ainsi à étudier, en lien aux différences comportementales, qui révèlent des divergences de buts et de règles* afférentes.
- D'attentes, au regard des règles de comportement et de fonctionnement de l'interaction[43] selon les situations. Tout professionnel a à utiliser les règles de fonctionnement du site (Goffman, 1968) que les autruis (pairs, hiérarchie, etc.) ont produits pour vivre ensemble dans les règles.
- De motifs, l'activité à mener ensemble (avec et/ou en même temps) interroge les caractéristiques « agissantes » que retient chacun de la situation. Des éléments du contexte pèsent en effet sur l'activité des personnes (préoccupations, embarras, débrouille, …). Variables par rapport à l'objet transformé, il s'agit des représentations fonctionnelles propre au système de représentations de chacun par rapport à l'action en situation.

L'institué au travail s'impose donc comme suffisamment puissant pour faire ressource, influer sur les buts de l'activité et donc sur la conceptualisation. Si l'activité a à voir avec le métier, elle a également à s'agencer sinon avec l'institution, au moins avec l'institué.

C'est un produit de l'activité de l'acteur, qui, suite à une opération de jugement, met en valeur son résultat, son processus, etc. voire institue un changement, une rupture d'équilibre au regard des situations. Selon la portée de cette rupture, l'institution assure une fonction qui peut être de soutien ou de défense.

Ainsi, les opérateurs des cellules chaudes d'un centre de retraitement des déchets nucléaires, introduisent-ils un rythme de travail dérogatoire, avec l'appui de leur hiérarchie, au motif d'une meilleure productivité des opérations de télémanipulations [36].

Si en effet, une vision de l'institution est synonyme de conservatisme, protection, reproduction d'un héritage, voire de conventions, d'interdits, de routines, de contraintes (elle a alors pour but d'assujettir, de contraindre et domestiquer), l'institution donne aussi sens aux actes, évite

[42] A. Trognon a cette audacieuse formule « *il faut beaucoup de coopération pour réussir une bonne scène de ménage* »

[43] Ce dont Mayen (1997) a fait l'analyse pratique de l'action des réceptionnaires de garage, à partir de « leurs bêtes noires : enseignants, retraités, femmes, étrangers et les jeunes qui ne respectent pas un certain nombre de règles que les garagistes attendent » .

de reconnaître les choses dans leur seule dimension utilitaire ou fonctionnelle parce qu'elle inclut les finalités, les valeurs et références.

A cette dimension de réassurance, s'ajoute la reconnaissance du pouvoir. Elle seule peut rendre compte de l'histoire et des valeurs sociales qui structurent le pouvoir social. Elle donne sens à l'organisation en assumant continuité, cohésion et régulation, car elle seule finalement intègre la part non rationnelle de l'organisation.

Les lamineurs de la sidérurgie [0] en offrent un bon exemple, dont les régulations « à la machine » sont prioritaires sur celles de la cabine, opérateurs qui se cantonnent avec certaines équipes à la seule gestion de production. On reconnaît ici la régulation par les règles du jeu (Reynaud, 2000) comme une accommodation de l'agir professionnel, que l'auteur décrit non en une typologie mais, dans notre cas, dans le croisement de processus de régulation autonome, conjointe, ou par conventions (+/- construite, partagée, structurée, …).

De plus, dans nombre d'autres activités, un des moyens pour atteindre le but c'est d'agir sur autrui : les rapports de pouvoir, d'influence entre sujets prennent alors toute leur importance et fondent ce que Barbier et Durand (op.cit., 2004) désignent par « rapports d'engagements dans l'activité ». Ainsi**, parler de sujet capable invite à préciser le rapport d'engagement du sujet au milieu de travail.**

2.3 L'hypothèse d'un régime d'apprentissage

Dans une perspective de formation et pour faire apprendre dans le travail, plusieurs facteurs interférent sur la conceptualisation.

a) Intégrative de dimensions productive et constructive (Rabardel, 2005), tournée vers la situation, l'activité joue pour le sujet une fonction de signalement social. Comme l'évoque Clot (1999) en effet, l'activité est toujours adressée. Aussi, l'activité peut être dirigée par l'action, elle n'en est pas pour autant dénuée de signification sociale. A ce titre si l'action d'un professionnel peut être organisée par un problème dans la situation, elle peut tout autant l'être au regard des attentes d'autruis significatifs (Mead, 1933). Ces attentes peuvent être directement liées à l'exécution de la tâche, mais peuvent aussi résulter d'une mise à l'épreuve dans ces arènes d'habiletés décrites par Dodier (1993) ou encore de l'administration d'une preuve d'expertise[44].

[44] Comme nous l'avions mentionné de la part des conducteurs d'installations industrielles dans notre thèse.

b) La définition de la situation est donc dépendante des buts poursuivis, dont la hiérarchie ne s'ordonne pas linéairement du faire au savoir faire. L'exemple des apprentis signale à l'envi qu'ils peuvent être démunis dans l'exécution de la tâche tout en connaissant les principes jusqu'à les énoncer (ce que Savoyant souligne en distinguant *savoir faire* et *savoir le faire*, 2006). En d'autres termes, alors que les transactions sur l'activité se heurtent aux attentes de conformité d'exécution et de consonance normative, la lecture de la situation est le lieu d'expression des marges de manœuvre de chacun. Cette « lecture », ce décodage de la situation, outre son rôle d'adaptation pour réaliser l'action, joue une fonction de régulation sociale.

En d'autres termes, la structure conceptuelle, n'est pas construite sur la seule base des dimensions cognitives de la situation ; au contraire ses prémisses sont « socialement chargées ». Par exemple, cette convergence ne peut faire l'impasse sur la conformité attendue en référence à un espace de reconnaissance.

Ainsi, de jeunes contrôleurs du travail [13] peinent à conceptualiser la dimension « conseil » de leur activité, tant le milieu met en avant la tradition de contrôle qui a donné son nom au métier. Mais « en section », on peut parler de régulation locale qui opère au sein de l'équipe de travail et au cours de l'action, pour faire valoir le discernement conseil/contrôle qui signe l'appartenance au métier. Ainsi, la situation garde sa portée d'apprentissage, parce qu'« elle » signale un potentiel de traduction, d'inférences possibles (*setting*)[45] et n'enferme pas dans une injonction à s'exécuter.

c) Si les opérateurs « forment » une situation, on retiendra enfin avec Canguilhem (2003) que le contexte subit la transcendance de normes non évidentes (i.e. qui émanent de l'extérieur), et qu'à ce titre, la situation nécessite toujours une mise en perspective, et une appropriation par les acteurs.

Ces trois éléments interrogent le couplage activité/situation de deux façons.

- Si la situation est le fruit conjoint du sujet et d'une institution qui pave l'environnement de « paris subsidiaires », jusqu'à quel point les conceptualisations produites par les professionnels traitent du problème posé par cette situation élargie ?

[45] Lave, J. (1984). "The dialectic of arithmetic in grocery shopping." in *Everyday cognition*. Edited by B. Rogoff and J. Lave, 67-94. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Si la situation émerge de l'action du sujet au travail, la question de son engagement dans une situation où apprendre ne devient-elle pas centrale ?

Pour rendre compte de ces dimensions du rapport du sujet à la situation, nous proposons de recourir à la notion de régime[46] d'action (Thévenot, 1991 ; Corcuff, 1998), pour rendre compte du caractère multi processuel, d'un apprentissage de l'activité, par l'activité. Mais dans le même temps, elle permet de ne pas en rester à la mise en évidence de la diversité, mais permet d'établir des régularités et de rendre compte d'une certaine stabilité du monde social.
Dans cette perspective, l'action, située,

> *est appréhendée à travers l'équipement mental et gestuel des personnes, dans la dynamique d'ajustement des personnes entre elles et avec des choses. Les objets, les institutions, les contraintes extérieures aux personnes sont donc pris en compte, mais tels qu'ils sont identifiés et/ou engagés dans l'action, dans la façon dont les acteurs repèrent, ont recours, s'approprient, prennent appui sur, ou se heurtent à eux (Corcuff, op.cit. p10).*

En d'autres termes, ce n'est pas ce qu'est le monde "objectivement" ni non plus seulement la vision subjective de chaque acteur qui sont visés, mais le monde à travers les sens ordinaires de ce qu'est le monde mobilisé par les acteurs en situation (par exemple, à travers les sens ordinaires de la justice, de l'amour, mais aussi du pouvoir, de l'inégalité, etc.) et le travail réalisé par les personnes pour s'ajuster en situation à ce monde. Rentreraient ainsi en interrelation et interagiraient des dispositions mentales et corporelles, avec des situations pré-agencées.

> *Un régime d'action constitue ainsi un mode d'articulation de dimensions macro-sociales (des situations et des comportements pré-agencés, ayant une validité plus grande que telle ou telle situation particulière) et de dimensions micro-sociales (des situations localisées et des acteurs individualisés) (Corcuff, op.cit.p.3)*

Un régime suppose des compétences particulières des acteurs et figure comme une modalité spécifique de coordination et de traitement du monde. Thévenot (1999) y ajoute l'idée de clôture d'un espace de référence, au sein duquel le sujet est engagé, qui permet de spécifier le régime adopté. Du point de vue d'une didactique professionnelle en usage, les catégories qui spécifient les régimes d'action ne prennent pas appui sur la distinction fait/ valeur.

Dans notre perspective didactique professionnelle, nous faisons ici l'hypothèse d'un régime d'apprentissage, qui s'identifie et se différencie d'autres régimes d'action par les exigences nécessaires à sa clôture (Thévenot, 1999) :

[46] C'est en effet à partir de l'exigence de coordination que Boltanski (1990) d'abord et Thévenot (1991) entreprennent une démarche de description de régimes d'action et d'engagement. Les premiers se présentent sous forme d'un modèle qui distribue ces quatre **régimes d'action** autour de deux axes logiques : un axe paix/dispute et un axe mesure- équivalence/ démesure- sortie des équivalences.

- Un ***principe supérieur commun*** (Herreros et Livian, 1994) gouverne l'appréciation de ce qu'il advient et la prise en compte des retours de la réalité.
- le mode d'appréciation (opération de qui spécifie la ***réalité probante***[47] (opération d'évaluation), les ***garants*** de l'engagement (opération de mise en valeur) et donc aussi le ***format**** de ce qui fait ***information*** (opération de mise en équivalence).
- les ***capacités*** conjointement attendues de l'***être humain*** (l'engagement) et du ***milieu*** (la participation) dans lequel il s'engage.

Cette notion de régime d'apprentissage permet de rendre compte du fait que le social, même incorporé dans l'individu, comme le suggère Balandier (2006) est défini « dans son historicité, son mouvement, sa production continue » (p.19), quand bien même il se donne à voir dans la conduite de l'activité, plus petite unité de l'échange social « siège et arène où individuel et social passent l'un dans l'autre » (Clot, 2008, p10).

Conclusion

Le couplage activité/ situation est donc dissymétrique selon les sujets, du fait des couplages passés, rencontrés et mémorisés par un sujet. Ils constituent des repères d'action par l'intermédiaire de « formes » actualisables pour l'action à l'instant t. En effet, puisque les interactions se produisent, elles impliquent chez les acteurs un double processus de gestion : celle de soi et celle de la situation.

Dans la perspective ainsi énoncée, chaque professionnel ne peut prétendre définir la situation par le choix pertinent des variables qui ouvrent à sa compréhension. Pour rendre le travail au moins supportable, au mieux efficace, les sujets au travail doivent créer des espaces de coordination de points de vue quant aux situations. Ce processus opère conjointement à un double niveau : celui de l'individu et celui de l'environnement dans lequel il s'insère. Dans le processus de gestion de soi et d'autrui que le sujet active, se croisent :

- un registre du potentiel correspondant à une structure qui inclut des attentes, des préoccupations, des savoirs de l'acteur (Sensévy, 2007),
- un registre de l'actuel, qui peut être relié aux interactions, englobant les éléments de l'environnement ou du passé faisant signe pour l'acteur (Theureau, 1999),
- un registre du virtuel caractérisant la généralisation de l'expérience en cours par un processus de typification (Zeitler, 2005).

[47] Le rapport à l'épreuve de réalité permet d'identifier chaque régime (selon le réalisme de l'épreuve et le mode d'épreuve).

Ainsi, si nous suivons Rabardel (op.cit.) pour penser que les influences externes sont médiatisées par des conditions internes au sujet, nous pensons aussi avec Dubar (1992) qu'elles se manifestent dans des formes symboliques issues d'un univers culturel approprié par un processus de socialisation.

> *« Tant que les circonstances le laissent dans son monde culturel propre, il sait et sent le monde qui est le sien, fait spontanément ce qui se fait, agit comme il faut, pense et dit ce qui convient ».*

Dans cet esprit, l'inévitable dissonance entre des aspirations, points de vues, connaissances personnels et les contraintes externes, pousse l'opérateur à un moment donné à s'engager là où une position de sujet le ferait agir différemment, ce qui n'est pas sans influence sur la conceptualisation produite dans l'action. La convergence des actions aux variables de la situation ne s'inscrit pas dans un vide culturel. L'action s'insère dans un système d'attentes des membres d'un groupe qui se structure pour perdurer : l'action obéit à un minimum de conformité aux schèmes, aux codes et coutumes pré-établis et prévisibles. En conséquence dans l'apprentissage, l'intelligibilité suppose le recours à des significations partagées socialement : c'est un enjeu de maintien et/ou de transformation du lien social à autrui.

La notion de régime d'apprentissage, qui reste encore à préciser, ouvre selon nous la possibilité de réunir les bénéfices d'une conceptualisation largement individuelle avec la fonction de médiation jouée par cette instance externe qu'est l'institution, extériorité qui donne un cadre aux conflits et échanges entre les mondes ; l'institution assure non seulement une fonction justificative et de légitimation par rapport aux normes, mais offre un cadre ressource pour tenir la situation selon trois registres :

- Situationnel externe (maintenir sa position de sujet), face à une situation qui s'impose ;
- Personnel, au sens où l'institution contribue à maintenir le lien entre les deux pôles des dispositions, de l'histoire et de l'expérience qui forment ainsi un continuum construit, situé et exprimé.
- Intériorisé par le sujet, puisque sollicitant l'histoire personnelle du sujet au regard de la situation extérieure (il faut retrouver ses aspirations personnelles tout en résolvant le problème rencontré devenu un défi), elle contribue à assurer à rétablir une consonance normative entre interne / externe.

Dans le chapitre suivant, nous exposons quelques éléments relatifs à une transmission* professionnelle, inscrite dans le champ théorique de la didactique professionnelle, et prenant en compte cette médiation par l'institution d'une part et d'autre part, régime d'apprentissage.

Chapitre 3 – La didactique professionnelle « en usage» : contribution à une transmission professionnelle

Les enjeux et conditions propres au contexte de travail pèsent, nous l'avons vu dans le premier chapitre de cette partie, sur la compréhension de la situation par le sujet social des novices. Dans le second chapitre ont été posés les rapports du sujet à l'environnement qui en font un sujet capable.

Nous défendrons dans ce troisième chapitre, l'idée que la pertinence de l'articulation théorico-méthodologique de la didactique professionnelle, ne se résume pas aux bénéfices heuristiques qu'autorise la conceptualisation dans l'action. Son apport nous semble déterminant pour penser les effets de développement des actions comme les bénéfices pour le sujet d'un apprentissage en situation de travail.

L'analyse de l'activité en didactique professionnelle est souvent présentée comme « préalable », car des interrogations pèsent toujours sur les situations de travail :

- comment des professionnels sont devenus un peu plus compétents que d'autres ?
- en quoi l'expérience vécue a produit tel ou tel type de connaissances ? Tel ou tel type de manières d'agir ? Tel ou tel types de compétences ?

Pour bâtir une formation, on cherchera des traces de réponse à cette question : dans l'ensemble des situations vécues, qu'est-ce qui a produit tel ou type d'effets ? La dimension didactique vise donc à agir sur les situations et agir sur les parcours, à partir des conditions observées dans les situations.

Dans l'espace du travail, centre de notre intérêt, on parlera plus volontiers de transmission professionnelle. L'interrelation entre les termes professionnel et transmission s'est nourrie de descriptions parfois ethnographique (Delbos et Jorion, 1986 ; Denoyel, 1985), parfois sociologique (Pharo, 1985) ou anthropologique (Chevallier, 1990). La plupart de ces auteurs, auteurs soulignent la force des structures, déposées dans l'environnement ou intériorisées par les sujets, qui pèsent sur l'apprentissage. Le mouvement des instances relatives à l'activité étudié par Clot (2008) vise finalement à réintroduire du politique dans l'espace de travail, dont l'horizon est la production du pouvoir d'agir du sujet.

Contribuant à une discipline émergeante, dont l'objet est l'étude des ruptures et genèses (mécanismes développementaux), nous définirons la transmission professionnelle comme une didactique professionnelle en usage.

« En usage » caractérise l'apprendre par plusieurs phénomènes :
- la combinaison de l'activité de travail et l'activité d'apprentissage ;
- une effectuation dans un contexte riche en expériences changeantes que l'opérateur utilise pour agir ;
- une effectuation à travers les interactions verbales entre un novice et ses collègues plus experts, donc très rarement seul ;
- une durée s'étalant sur un temps long.

Pour traiter selon nous d'apprentissages en situation de travail, par la voie de construction de l'expérience, trois postulats peuvent être formulés :

- les ruptures viennent rarement du système productif, difficilement euphémisable, mais bien de ruptures dans l'activité des sujets, qui les conduit à une redéfinition ;
- apprendre par les situations n'est possible qu'en instaurant une coordination spécifique avec le système de travail (production, installations, système d'information, pairs, etc.
- tout nouvel ordre du monde qui reconfigure, accompagne des changements et des mutations continus, donnent lieu à la production de discours soutenus et soutenant des mises en représentations.
- on apprend avec une visée (ex : obtenir un type d'objets de valeur conventionnellement désiré, œuvrer au bien commun) qui a un horizon temporel propre, distinct des temporalités de l'environnement.

Pour apprendre des situations, les professionnels prennent appui sur des repères, des mises en valeur des éléments clés et des justifications qui les accompagnent. Ils recherchent également les garanties qui fondent la validité d'une pratique*, d'un geste, … En d'autres termes, ils établissent un mode de coordination, des couplages, qui sollicitent au travers de leurs actions, des traductions (des faits), des transactions (avec autrui et avec eux-mêmes), des mises en équivalences (entre les diverses situations ou entre des états de la même situation), un exercice du jugement.

Fondée sur la conceptualisation dans l'action, je formulerais **la question comme étant celle des organisateurs sociaux de l'action.** D'autres travaux invitent à s'en saisir :
- une organisation de l'action par le genre (par ex. Clot, 2006),

- une organisation de l'action par les interactions, la coopération (par ex. Zarifian, 2002), en d'autres termes par le système de travail ;
- une organisation sur la base de l'expérience sociale (Dubet, 1994), cette dernière assurant une médiation, dont Mayen a traduit les effets dans un « parcours potentiel de développement » (1999). Cette perspective est susceptible de contrebalancer ce que Schwartz (1987) appelle le **mésusage de soi**, en référence à Canguilhem (2003).

Dans leur cadre professionnel, plusieurs des gestes des chauffeurs-livreurs de béton [21] ouvrent déjà une perspective de didactique professionnelle, lorsqu'ils donnent à voir des régulations locales et internes qui sont celles de l'action en train de se faire. Pour autant, leur portée d'apprentissage ne peut être reconnue sans processus de ratification (Ogien et Quéré, 2005) opéré par un expert reconnu (Astier, 2006). Le produit de l'apprentissage relève de la conception ou de la représentation de ce qui permet d'agir d'une part, et d'autre part de leur activité de pensée[48].

3.1 Construire un milieu : une communauté d'apprentissage

En outre, le discours sur le travail à faire, sur une place à tenir, n'est pas extérieur à toute historicité, s'énoncer au présent sans l'expression d'un lien avec un passé et le futur : l'action productive ne peut se développer sans une réflexion sur l'impératif qui la guide. En d'autres termes, toute transmission au poste de travail révèle de ce que les gens de métier désignent comme leur *philosophie*. C'est le sens des communautés pratiques (Lave & Wenger, 1991) dans lesquelles, on considère l'apprentissage en tant que participation légitime périphérique, ce qui signifie que l'apprentissage n'est pas seulement une condition pour en être membre, mais signe une forme d'appartenance qui va évoluer. Nous avons proposé plus haut la notion de régime d'apprentissage pour rendre de cette perspective à l'échelle du sujet alors potentiellement capable. Reste à tenter ici de saisir plus finement l'inscription des actes individuels, dans une double visée d'appartenance et d'apprentissage.

A/ Transmission professionnelle et appartenance

L'enjeu en a été formulé jadis par Laville (1994), par l'expression d'***appartenance productive***[49], qui se caractériserait par deux aspects centraux : la fonction et le sens. Comment se règlent ces deux aspects dans l'entreprise ?

[48] Et on retrouve ici l'élaboration de la base d'orientation telle qu'Alain Savoyant (1979) la propose.
[49] Laville, J-L (1993). Participation des salariés et travail productif. In *Sociologie du travail*, XXXV, 1/93, pp 27-47.

Nous reprenons ici volontiers les catégories anthropologiques[50] qui distinguent acculturation formelle (les modes de pensée, les structures perceptives et affectives) et acculturation matérielle (les contenus culturels). Les compromis culturels sur lesquels repose l'acculturation se réalisent au sein d'espaces de relations sociales, et ne renvoient pas simplement à une question de partage entre le personnel et le professionnel. Ils convoquent parfois des conflits de valeurs et de normes[51].

La prescription et l'organisation du travail, l'animation d'un collectif constituent donc un ensemble de fonctions habituellement dévolues aux gestionnaires, mais remises en jeu au travers des modalités de transmission. Celle-ci ne mobilise donc pas seulement un contenu technique, mais aussi l'enjeu politique sous-jacent à ces fonctions en terme d'autorité et de pouvoir sur l'organisation de l'action.

Deux de nos études[52] (Astier & Olry 2006 ; Olry, 2007) le montrent, la problématique de la transmission touche la gestion du travail organisé dans trois grandes fonctions.

- Au regard d'abord de l'action finalisée et *in fine* prescrite. La transmission n'est pas en effet simple reproduction, mais recomposition voire agencements par son destinataire des buts définis pour l'action, des critères de choix des agents et des contraintes à respecter pour la mener.
- Dans le rapport au travail collectif ensuite, ce qui est transmis conduit à revisiter ce qui fonde tant les moyens d'exécution, les moyens de coordination et de contrôle, que les relations administratives. Transmettre est l'occasion d'une nouvelle pesée effective des rôles et des niveaux de décision.
- Enfin, la transmission est le moment d'exercice d'un contrôle social, dans l'apprentissage des modes d'action collective et de participation à celle-ci au regard des impératifs de gestion.

On comprend alors qu'il soit intéressant d'interroger le double du sens que porte l'acte même de transmettre en formation. Comme l'éducation, la formation « *instrument fondamental de la continuité historique, semble un processus à travers lequel s'opère dans le temps la reproduction de l'arbitraire culturel, parce qu'elle médiatise la production de pratiques conformes à cet arbitraire culturel* »[53]. En d'autres termes, les acteurs véhiculent par delà le contenu explicite de la transmission, un rapport au monde qui est avant tout un rapport social. Mais si se forge un arbitraire culturel, c'est que le rapport de force politique est figé. Dès lors

[50] Godelier, M. (1989). *L'idéel et le matériel*. Paris, Fayard.
[51] P.BILLION Ceriem UHB, 1998
[52] Avec Philippe ASTIER pour l'ANACT.
[53] Bourdieu. P. (1968). *La reproduction*. Paris, Le Seuil, p48.

que la formation participe du transmettre, ses concepteurs ne peuvent faire l'impasse sur ses attendus politiques.

La conception managériale de l'entreprise tend à s'incarner dans un idéal d'intégration sociale, qui se réalise dans le partage de règles sociétales à connotation morale du type « l'œuvre productive est œuvre collective ». C'est de cet idéal d'intégration sociale que « l'opérateur responsable » a été inventé : il occupe une fonction, tient un rôle au sein de l'ordre social, et par un apport discrétionnaire se particularise. Cette trajectoire de particularisation, parcours individuel au sein d'un ordre global garanti par les institutions organisationnelles, favorise l'affirmation de soi, tant que l'on parvient à s'y situer.

Ainsi, le paradoxe est que l'opérateur « socialisé », peut d'autant plus se particulariser qu'il est mieux intégré : il ne peut prétendre échapper aux règles et déterminations sociales. Ainsi est-il conduit à manifester des comportements de responsabilité et d'initiative conformes aux normes résultant des contraintes et des injonctions du contexte. A d'autres moments, il est en mesure de s'émanciper du « social » immédiat en tant que sujet capable (Rabardel, 2005).

C'est donc du rapport au travail que se nourrissent des perspectives divergentes, issues de l'affrontement entre pairs autour d'enjeux professionnels. C'est aussi un rapport social à la fois interne et externe au développement des individus, qui construit une dynamique de "développement", d'individuation (Simondon, 1989). Chacun s'origine et s'affirme dans une complexité de rapports sociaux et fournit, au développement de l'individualité activation et orientation.

B/ Transmission professionnelle et conceptualisation

Toute transmission professionnelle se spécifie avant tout par une intention : permettre à son destinataire de « tenir sa place ». Les modalités pour y parvenir sont diverses [30]. Mais ni la didactique professionnelle, ni les formes de transmission n'y parviennent tout à fait.

- d'une part, le fruit du processus de conceptualisation dans l'action se traduit par une structure (Caens-Martin, 1999); celle-ci résulte d'une analyse de l'expertise de sujets pour une classe de situations donnée ; les conditions dans lesquelles cette expertise s'est constituée sont peu prises en compte. De ce fait, cette structure ne rend pas compte de l'histoire du geste, du choix des indicateurs, qui ont présidé à sa formalisation : c'est une structure issue d'un passé dont on a perdu la trace, parce qu'on a perdu la tâche. Et si l'on perd la tâche, on perd le but.

- d'autre part, les modalités de transmission peinent à traduire la très forte v*ariabilité des conditions de réalisation de l'action par rapport à la variété des actions* (Kunegel, 2006). En effet, quand le but est identique, les actions ne changent pas mais quand le but est différent, les

actions changent. Ainsi, la seule façon de passer d**e la tâche** (but de performance**) à l'activité** (but : définir l'action), c'est d'**analyser les conditions de prise en compte des données de la situation**. Ainsi la définition des buts est tributaire de cette analyse.

C'est pourquoi cette analyse questionne centralement la notion de situation d'abord et sa redéfinition ensuite. Dans « la situation», il y a plusieurs tâches à réaliser :

- la prise en compte de la situation n'est pas identique s'il s'agit ***d'agir sur ou dans*** la situation.
- La situation n'est pas toujours l'objet **d'une tâche** mais comprend **les objets de plusieurs tâches.**
- la situation **ne peut se transformer qu'avec des actions** : c'est un ensemble d'actions qui contribue à modifier la situation.

Dans la redéfinition évoquée par Leplat, il y a redéfinition des buts, lesquels manquent à la structure conceptuelle de la situation. En effet, dans cette « situation », je n'ai pas la tâche ; dans cette structure conceptuelle, il y a plusieurs tâches. En d'autres termes, la structure conceptuelle joue des fonctions différentes : elle est une représentation par le sujet d'une part, et d'autre part, elle est une représentation objective des propriétés de la situation, et participe donc du développement des actions et des activités.

Si la structure conceptuelle des situations fonde la conception de situations de formation, l'apprentissage escompté résulte de la variation des paramètres qui en la déformant en font ressortir les traits cognitifs les plus saillants. Ce faisant, les conditions sociales de mise en mouvement de cette structure sont ignorées, sauf au travers de ce que Bourgeois et Nizet (1999) désignent par « l'espace protégé » de la formation.
La question centrale que nous nous posons est donc celle de la pertinence de centrer l'apprentissage sur l'organisation cognitive et logique d'une tâche, lorsque celle-ci n'est pas précisément circonscrite ? **En effet, apprendre n'est pas avoir une image interne de savoir externe, mais faire des actions. Ce qui s'intériorise ce sont des actions.**
Cette question est centrale pour penser la généralisation de l'ensemble des tâches et des bases d'orientation correspondantes. Le formateur peut utiliser cette base d'orientation, mais celle-ci ne s'enseigne pas, d'où la nécessaire réflexion sur la transposition (produire les « bonnes « activités de formation pour que le sujet se l'approprie).

En d'autres termes, la conceptualisation se définit autant comme une dynamique que comme une structure de l'agir.

3.2 Le développement, un effet de dispositif

Le constructivisme piagétien et bachelardien est ramené à quatre idées clés par Fabre (2004, p.98)

- C'est en agissant qu'on apprend,
- L'apprentissage est le passage d'un équilibre cognitif donné à un équilibre de niveau supérieur avec intégration et réorganisation du savoir « ancien ».
- L'enseignement doit prendre en compte les représentations qui risquent de faire obstacle aux apprentissages.
- le conflit socio-cognitif peut faciliter l'acquisition des connaissances.

Pour Piaget, le développement de la pensée consiste pour une large part en la prise en compte progressive des différents points de vue et en leur coordination. Il définit la coopération comme "*tout rapport entre deux ou n individus égaux ou se croyant comme tels, autrement dit tout rapport social dans lequel n'intervient aucun élément d'autorité ou de prestige*" (Piaget, 1928, p.191) qui permettrait à l'enfant, face à un pair[54], de réconcilier les différences entre ses idées ou ses actions et celles des autres, en conduisant à des confrontations, entraînant par là même des coordinations et des ajustements internes. Dans les espaces professionnels, ce n'est évidemment pas le cas, ce qui réclame une coordination des points de vue. Piaget souligne ; à cet égard, le rôle de la discussion : "*la discussion engendre la réflexion intérieure. Le contrôle mutuel engendre le besoin de preuve et l'objectivité*" (ibidem, p. 201).

Doise & Mugny expliquent quant à eux comment le social intervient sur le développement par la notion de conflit sociocognitif (1981). Le rôle des conflits n'est ici pas vu dans le sens de la seule évolution des structures intellectuelles, mais souligne la vertu constructive des confrontations sociales contradictoires. En effet, pour qu'il y ait conflit sociocognitif, il est nécessaire que différentes réponses soient données au même problème. Le désaccord est alors supposé conduire à la prise en compte de nouveaux aspects de la tâche, à la prise de conscience de croyances autres que les siennes et, par conséquent, à une décentration. La volonté de dépasser les oppositions sur un mode sociocognitif (et non par complaisance ou soumission) déboucherait ainsi sur des coordinations inter-individuelles d'actions et d'idées.

[54] Pour Piaget, la coopération avec un pair est plus authentique qu'avec un adulte, au sens où l'enfant se trouve alors dans une situation de contrainte sociale telle qu'il ajuste son comportement pour se conformer à la demande de l'adulte.

On voit là un vecteur d'établissement de la communauté par la mise en discussion des pratiques.

Ce modèle fait sienne l'idée de Vygotsky, selon laquelle se (co-)construit dans l'interaction de nouveaux outils de pensée destinés à être intériorisés par les partenaires. Selon cet auteur, la pensée se développe en effet sous l'action des médiations sémiotiques, les systèmes de signes constituant à la fois des outils de communication et des outils cognitifs de représentation (Wertsch, 1985). L'importance des interactions sociales se manifesterait particulièrement dans la zone de développement proximal, au sens où les interactions avec un pair permettraient de résoudre un problème auquel je me confronte sans succès, grâce à l'assistance d'autrui. Cet intérêt du guidage par un partenaire plus expérimenté renvoie d'abord à une pratique de tutorat. Ce type de bénéfice peut-il être le fruit de relations symétriques entre pairs à l'œuvre dans le guidage mutuel, dans une communauté d'apprentissage par exemple en se développerant non seulement par les contenus qui la fondent, mais encore par des confrontations, des médiations sémiotiques. En offrant un espace de compréhension de la signification des divergences et oppositions qu'une personne constate pour elle-même entre deux états, ou avec autrui, une communauté d'apprentissage assure une condition développementale. Encore y faut-il un dispositif tel que Pastré (2004) a pu l'aborder :

- celui de l'élaboration et de la transformation des compétences, par les sujets, *dans et par les situations de travail*, où intervient d'une part le rôle de l'expérience et d'autre part celui de l'inédit dans la conceptualisation ;
- celui du développement *à contretemps de l'action professionnelle*, dans son anticipation ou sa rétrospection. Les travaux de Pastré (1999) sur les débriefings après les séances de formation sur simulateurs ont largement étoffé ce second aspect. L'idée d'une conceptualisation dans et par la rétrodiction (Veyne 1971) est ainsi un des axes d'intervention souvent utilisés dans les travaux relatifs à la validation des acquis de l'expérience ;
- celui, enfin, de *l'élaboration de situations didactiques* (Brousseau, 1999) afin de favoriser le développement des compétences dans des contextes spécifiquement dédiés[55] à cela.

Chacune de ces modalités distingue et instaure un moment propice à l'analyse réflexive à propos de l'activité.

[55] Les recherches sur la simulation (Pastré 1999, 2005 ; Guibert 2003, 2005 ; Boucheix, 1996) en constituent un aspect. Celles relatives à l'alternance (Mayen, 1994) représentent une autre voie. Une troisième voie est, sans doute, de revisiter les « savoirs à enseigner » dans les situations de formation ainsi que la conception des situations d'apprentissage les plus favorables (Martin, J-P, 2000).

Ainsi dans le dispositif des communautés d'apprentissage, se croisent l'approche de didactique professionnelle - fondée sur un développement issu de ruptures et de genèses – et de modalités d'élaboration et de transformation des situations qui convergent pour constituer en objet le développement des sujets.

En tant que dispositif, ce travail d'interprétation compréhensive fonctionne sur plusieurs plans : la communauté génère « un surcroît de compréhension » de par la position de chacun de ses membres occupée en propre ; pour chacun, en ce sens, nous dit « le développement est engagé et non produit (…) car les indices du développement psychologique ne peuvent être que des indices synchroniques d'un enclenchement dynamique, d'un développement potentiel, dont l'issue diachronique n'est jamais assurée » Bronckart (2008) ; pour tous la question des temporalités du développement est centrale que doit prendre en compte la communauté d'apprentissage.

Pour autant, reste posée la question du degré de développement atteint dès lors que le temps qui lui est propre n'est pas pris en compte.

3.3 Dimensionner un régime d'apprentissage

Nous avons proposé la notion de régime de transmission pour envisager les modalités d'une inscription de la démarche didactique professionnelle et de ses résultats dans un système socio-technique. En effet, si la discipline doit être partie prenante des questions théoriques, sur le sujet social par exemple, elle doit l'être tout autant dans les débats praxéologiques sur les façons de penser le développement des compétences au travail.

L'enjeu de notre questionnement est ainsi tout entier dans le postulat que c'est le développement du sujet qui est à comprendre. La notion de compétence « au repos », caractérisée par sa description, constitue plutôt un outil de gestion des ressources humaines ou de pilotage de dispositif de formation mais ne correspond pas à la dynamique psychologique des sujets.

C'est dans le fond cette inertie institutionnelle et théorique que combat le projet didactique professionnelle, auquel j'adjoins la notion de régime de transmission qui couvre :

- l'attribution de capacités fonctionnelles pour l'apprentissage aux éléments de l'environnement[56], notamment de documentation de la situation.
- une dynamique d'apprentissage résultant d'une prise en compte de l'instance institutionnelle (comprise comme une relation interne qui existerait entre *l'ordre des choses* et la façon dont elle est collectivement rendue publique dans et pour l'action) dans les mouvements de genèse et de rupture portant la conceptualisation ;
- de penser la durée, tant un régime indexe des pratiques, qui chacune nomme la simultanéité d'une circonstance, appréhendée en actes à partir de critères d'identification (schème) qu'elle offre à l'observation et de l'ajustement de la conduite à cette appréhension.

A/ Des opérations coordonnées

Le terme de pratique[57] couvre les médiations entre l'individu et le monde dans lequel il vit. Dans notre perspective, elle est générée par l'appartenance institutionnelle et prend appui sur la conceptualisation qui cause l'appariement d'un mobile (passif, obéissance à des normes, ou actif mobilisation de règles) et l'action qui en découle. Ainsi, l'engagement dans l'action précède toujours les principes qui lui donnent la forme que l'opérateur lui reconnaîtra une fois l'action engagée.

Notre position est que le produit d'une analyse de l'activité masque comment la pratique parvient à produire la traduction d'un principe d'action en une conduite individuelle actualisant la prescription contenue dans ce principe[58]..

En général dans les analyses produites, le moyen et le lieu ont peu d'importance, ils sont confondus, l'essentiel se trouvant être la discussion qui réunit les interactants avant validation d'un modèle de l'activité exploitable dans des formats multiples de formation. Ces acteurs ne sont pas d'emblée sur la scène de la formation, mais encore sur la scène du travail. En effet, même si le prisme du chercheur est celui de l'activité, celui des professionnels qui débattent publiquement peut être autre : garantir, établir des critères et formats d'appréciation, etc. Par exemple, celui de la cohérence entre le parcours antérieur et le comportement qu'ils ont

[56] On est ici proche de la notion *d'environnement capacitant* exprime un degré d'autonomie des individus et traduit l'ensemble des conditions individuelles, techniques, organisationnelles et sociales nécessaires pour que le travail soit non seulement non délétère, mais aussi facteur de liberté et de progrès. Ce sont des environnements techniques, sociaux et organisationnels qui fournissent aux individus l'occasion de développer de nouveaux savoir-faire et de nouvelles compétences, d'élargir leurs possibilités d'action, leur degré de contrôle sur leur tâche et leurs modes opératoires, c'est-à-dire leur autonomie (Falzon, 2005).

[57] Elle relie ce que les acteurs font et l'objectif qu'ils poursuivent (Turner, 1998)

[58] Un individu peut agir comme s'il suivait une certaine règle sans que sa performance ne soit causée par la connaissance de cette règle.

manifesté en situation (solidarité de valeur); ou encore la solidarité entre les aspects individuels (la face de Goffman) et les aspects collectifs (l'appartenance productive de Laville) qu'Hillau (1987) désigne par solidarité de la professionnalité.

Les productions d'une analyse didactique professionnelle ne sauraient donc rester en dehors d'une mise à l'épreuve dans le champ social. Ainsi, au travers des débats et controverses quand à leur usage, se produisent un certain nombre d'opérations qui relèvent de l'appropriation par les autres acteurs du comportement observé, qui n'est pas encore formalisé en une structure, en vue ou non de son usage ultérieur.

Ces opérations ne concernent pas seulement le contenu de ce qui est à faire dans la situation de travail rapportée par un film, par des discours retranscrits. Ce sont des **opérations d'évaluation** des conceptualisations proposées au regard d'autres déterminants que leur cohérence à la seule situation rencontrée.

> Un masseur-kinésithérapeute commentant l'action de son collègue ne posera pas le débat sur l'instant T de la mobilisation choisie, mais sur la posture professionnelle dont elle témoigne [12], moins vis-à-vis du patient, qu'en regard des normes professionnelles auxquelles lui-même se conforme.

Ce modeste exemple nous révèle que **cette opération d'appréciation** introduit « le métier », au travers d'un genre partagé, dans la singularité de la situation évoquée. Pour le commentateur, cette appréciation comporte ainsi une interrogation de son propre comportement au regard de la conceptualisation proposée, une sorte d'interpellation du style[59].

Ce qui est apprécié c'est d'abord la qualité de la trace elle-même, dont le professionnel interroge le statut : en quoi ce qui m'est montré est-il significatif de la situation ? Les situations ne sont-elles pas à ce point singulières que ce qui m'est ici proposé ne peut me convaincre de cette unité de la pratique sous-jacente à la structure conceptuelle ?

Ce faisant, un second type **d'opération de validation**, est donc nécessaire pour situer cette trace dans les formes d'action possibles.

Un troisième type d'opération, **de mise en valeur** inscrit par l'usage la représentativité de la trace dans l'espace des possibles déjà explorés. Elle en souligne la « force » évocatrice et en révèle la mise en patrimoine.

Un apprentissage en situation de travail ne s'inscrit pas dans un jeu didactique, mais dans une participation conjointe à la visée d'apprentissage d'autrui par delà les rôles

[59] On retrouve ici l'idée d'Yves Clot (2006) de développement du métier au travers du développement du geste.

institutionnellement attribués. Ce glissement a une conséquence opératoire. Un dispositif n'est pas seulement un moyen de l'action didactique, mais encore comme ce qui donne une forme à l'action, par l'imposition de normes et l'appel à des principes de jugement. Au travail, l'institution se préoccupe peu d'apprentissage, lequel est soit dévolu à l'organisation du travail, soit à la formation comme instance externe. Ainsi l'apprentissage en situation de travail concerne un sujet engagé par une autre relation, instituée, qui dépasse l'individu.

B/ Des dispositifs engageants : moments et processus

Souscrivant à une vision bachelardienne du développement, incluant des genèses et des ruptures, je souligne l'importance des « moments » (Olry, 2000) qui donnent à ces processus de formation leur dimension temporelle[60]. On peut distinguer trois grandes catégories qui participent d'un développement des compétences :

1) l'exercice « au présent » de l'activité : ce sont les apprentissages sur le tas, par compagnonnage, par travail collectif, qui enrichissent l'expérience des sujets ;

2) l'alternance « au passé », c'est-à-dire la juxtaposition de séquences « théoriques » et « pratiques » qui ne donne son plein effet qu'en référence à un moment passé ;

3) par l'utilisation « au futur » de situations de travail transposées à des fins didactiques. Dans l'activité constructive, l'apprentissage est intentionnel et solidaire du travail. Il s'inscrit dans un « segment de l'apprentissage », qui vient après celui de l'activité productive.

Si ces trois modalités peuvent coexister pour l'apprentissage d'une même compétence, d'un même métier, nous mettons l'accent sur les deux premières : l'une se passe d'une intention explicite, l'autre a l'intention de faire apprendre, mais sans toujours en vérifier ni la réalité ni l'efficience en situation productive. A cet égard, le contexte considéré distingue la modalité transmission de la modalité « formation » :

- du point de vue de l'espace : la transmission peut se dérouler dans l'espace de production (Wittorski, 1997 ; Cru et Dejours, 1985), dans des espaces retirés de la production, mais dans l'entreprise (Brochier, 1993 ; Beaudouin et Mesnier, 1992), dans des espaces protégés hors milieu productif (Bourgeois et Nizet, 1999).

[60] Dans « L'intuition de l'instant » Bachelard signale que l'on prend conscience de la continuité du temps précisément parce qu'on peut y introduire des coupures, selon notre volonté (p. 40)

- du point de vue temporel : la transmission est largement dépendante de la durée, de la fréquence, du rythme des moments qui la fonde d'une part, et des éléments qui la provoquent (Farge, 2002) d'autre part.
- du point de vue de l'interaction : la transmission se réalise par divers supports (écrits, informatisés, oraux, iconographiques, etc.) et s'opère effectivement selon des formats dont l'intention de formation est absente.

Ces trois points caractérisent la notion de transmission, mise en *régime d'apprentissage* par l'usage de la didactique professionnelle au double plan du contrat professionnel/ contrat d'apprentissage (que nous avons traité dans nos études sur les apprentis [15]). Le contrat manifeste est alors une intention négociée dont l'acquisition peut être l'objet.

Trois niveaux sont ici proposés qui construisent ce lien :

- un niveau épistémologique d'ajustement de la nature des savoirs de l'action et les savoirs académiques, couramment désigné comme une *transposition* ;
- un niveau opératoire de *transformation* des pratiques, recomposée par les modalités de transmission employées ;
- un niveau social d'aménagement de *transitions* dans le parcours d'acquisition.

- **<u>Ouvrir des médiations</u>**

Toute la problématique d'une mise en oeuvre didactique est contenue dans ces deux axes :

- la modélisation d'une situation à visée d'apprentissage
- la relation du sujet au travail qui conduit l'activité d'apprentissage.

Le plus souvent, l'activité constructive menée par un sujet lui apparaît avant tout comme une activité productive : c'est pourquoi instaurer des médiations permet la mise à distance du productif, l'émergence ou l'approfondissement de l'activité constructive (Rabardel, 2005).

L'auteur souligne que les acquisitions au travail sont rendues possibles par des médiations (réflexives, inter-personnelles, épistémiques, instrumentales). Il nous propose ainsi de comprendre la notion de médiations dans l'activité constructive. Ces médiations portent d'une part sur la transformation des organisateurs de l'activité, les schèmes (« instrumentation ») et d'autre part sur celle qui permet au sujet de mettre en forme ce qui lui est donné (« instrumentalisation »). Les deux sont nécessaires pour développer cette capacité à agir et un pouvoir d'agir :

> *« La conformation à soi-même suppose d'une part une insertion du sujet dans les **formes** des artefacts telles qu'elles lui sont données ou proposées, d'autre part une **subversion de ces formes ou de leurs sens**. Ce second aspect peut se traduire par des changements de fonctions, le développement de fonctions nouvelles ou au contraire l'abandon de fonctions prévues. Cela peut passer aussi par la transformation de la structure, voire du comportement de l'outil ou du système technique » (p.123)*

Ce pouvoir de subversion est bien évidemment donné par un potentiel d'action acquis. Mais il suppose également des conditions telles que la reconnaissance de cette capacité ou « l'autorisation » d'agir.

Cette seconde condition est particulièrement utile pour penser les rapports des novices à l'action professionnelle. Dans le travail mené avec Astier (2006 [30]), nous avons posé que cette structuration par un novice repose sur un diagnostic de la situation, lequel convoque des construction établies, c'est par l'intermédiaire d'un tiers que s'opère une ratification de l'action et des connaissances afférentes.

En didactique professionnelle, le recours fréquent à la comparaison avec la « compétence de *l'expert* » est l'illustration première de cette médiation. Qui est ce sujet, acteur du processus de médiation ? Professionnel, instructeur, enseignant ? Il conduit cette activité de transposition didactique et ou de transmission ? Là encore, ces désignations évoquent une **position sociale**, des mondes, des capacités à agir en situation, auxquels s'ajoute la dimension de *représentation du collectif*, inhérente à tout acte de nomination au nom du collectif. Le porte parole est celui qui, en parlant d'un groupe, en parlant à la place du groupe, pose subrepticement l'existence du groupe en question, institue le groupe, par l'opération de magie qui est inhérente à tout acte de nomination.

En didactique professionnelle, la nomination de celui qui conduit le processus de transposition et/ou de transmission est un signal donné par le prescripteur de la tâche.

Ce sens donné aux opérateurs par un « acteur du processus » médiatise l'action dans la possibilité de « s'en débrouiller », mais également dans l'activité langagière pour s'agencer avec les mondes. L'expert n'est pas seulement alors un médiateur pour le processus productif. Il témoigne de capacités provenant de sa place dans la technostructure d'une part et d'autre part de dispositions personnelles – expérience, capacité à prendre de la distance avec les savoirs, capacité à communiquer-. Les significations qu'il mobilise prennent appui sur ses modèles opératifs, ses connaissances en acte lui permettant des opérations de jugement d'abord, et leur explicitation ensuite.

Rendues publiques à l'occasion de « l'intervention didactique », ces significations « s'expliquent avec les savoirs de référence »[61] pour agir, ce qui renforce le processus de transmission interne au groupe, premier plan[62] et structure organisante de l'action, objet de l'analyse.

- **Proposer des transpositions**

La didactique professionnelle met l'accent sur la relation entre situation de travail et la transmission de savoirs liés au travail. La notion de transposition (Chevallard, 1989) qui assure le lien entre les deux espaces laisse intacts deux problèmes à résoudre : celui de la difficulté d'accès, aux modèles opératifs, aux connaissances en acte et celui des processus de médiation à développer dans les actions constructives.

Dans le champ de la didactique professionnelle c'est sur l'analyse des situations de travail transposées que portent actuellement la majorité des études. L'accent est principalement mis sur la nature de la transposition didactique effectuée dans la conception des situations à visée formative.

En didactique, le sujet, souvent affiché « au cœur » du processus de transmission, peut avoir conduit le processus de transposition pour modéliser une situation dans cette visée, mais pas nécessairement. Ce processus de transposition peut avoir été conduit par un autre sujet. Aussi, dans cette activité de « médiation » entre les éléments des situations de travail retenus et une situation d'apprentissage intentionnel, peut-on se trouver devant un mille feuilles qui représente des relations au monde très différentes compte tenu de la diversité des mondes et dispositions des sujets ? Est-ce que le sujet qui « transmet » partage des situations de travail identiques à celles des « apprenants », les situations proches à transposer* ? Font-ils référence aux mêmes « mondes » (Béguin, 2004) ?

Ceci invite à considérer que le sujet « se retrouve » dans cette activité de transposition/ transmission pour autant qu'il puisse échanger, transmettre – ou acquérir - des savoirs, apprendre.

- **Aménager des transitions**

Ces dimensions du contexte n'ont de sens qu'au regard des cibles que vont mobiliser les processus développés plus loin dans ce texte. Nous en avons retenu deux dans le contexte particulier de la transmission professionnelle.

[61] En paraphrasant Clot et Yvon (2003)
[62] Au sens photographique et non au sens de « planned action ».

- la première est attachée à une vision collective, consensuelle : la qualification
- la seconde est attachée à une vision plus subjective : la figure du professionnel.

En effet, tandis que les fondements traditionnels du lien social (famille, communauté culturelle, appartenance de classe, profession, religion) se transforment, les liens organisationnels se renforcent.

> *« Ce sont les organisations qui fixent la (ou les) place(s), qui confèrent le statut. Le parcours social d'un individu est lié à sa carrière professionnelle, c'est à dire aux modes de sélection et d'orientation par les appareils éducatifs, les entreprises, les administrations »*[63].

Cet environnement sociétal produit une modification profonde de la structuration des rapports sociaux, qui conduisent à s'interroger sur une nouvelle actualité de la notion de transmission. La relation de chacun à l'activité est en effet construite, orientée différemment. L'enjeu devient donc la possibilité d'une reconnaissance de soi dans les mots de l'autre qui rendrait possible une transmission des savoirs.

Dans le tutorat par exemple, apprendre le métier c'est acquérir un capital culturel. Les apprentis sont face à des adultes qui maîtrisent un savoir. Bien que jeunes, les apprentis doivent, en professionnels, s'approcher des adultes compétents pour qu'il y ait transmission. Le geste technique est aussi un geste social et son appropriation constitue pour l'apprenti, l'établissement d'un rapport de reconnaissances avec des pairs. Plutôt qu'inculcation, passation des moyens ou des secrets de la maîtrise, la transmission ainsi envisagée est plutôt passation d'une place (ou d'un pouvoir) censée être une place de maîtrise. Ce qui implique que l'apprenti(e) se saisisse et dépasse les actes attributions d'identité venant d'autrui, par une revendication d'appartenance et de qualités professionnelles. C'est pourquoi, sur les lieux du travail, le processus d'apprentissage est activé par l'enjeu de maîtrise professionnelle, malgré l'asymétrie de position qui suppose une responsabilité plus grande du maître d'apprentissage dans l'étayage* de l'acquisition des connaissances. La condition pour que s'instaure cette transmission est qu'un espace de reconnaissance soit ouvert à l'apprenti et occupé par lui.

- **<u>Instituer les transformations</u>**

Comme le décrit puissamment Michel Pialoux (1995) dans *L'ouvrière et le chef d'équipe*, la variation des significations attribuées aux situations de travail par un professionnel ne sont

[63] GAULEJAC.V, AUBERT.N, *Le coût de l'excellence*, rapport MIRE, Laboratoire de Changement Social, Université de Paris VII, p 34.

pas identiques selon le statut[64]. Le contexte de la transmission est donc aussi inscrit dans les postes occupés, dans les places sociales gagnées, dans les postures adoptées.

Or, instituer c'est prendre une place [0] qui dépasse une relation à sens unique bordée par :

- la « place » de destinataire des informations dispensées par « ceux qui savent »[65];
- des attentes d'exécution et donc une posture d'exécutant qui reposent plus sur un conditionnement que sur la compréhension de l'action;
- une attention adaptative que requièrent les méthodes de flexibilité et la rotation rapide des postes occupés.

Au contraire, instituer une règle, une procédure, etc. (explicite ou tacite) c'est transformer sa posture en position et s'affirmer comme sujet. Une telle remarque est une invite à désigner plus précisément l'espace auquel la transmission s'applique. On retrouve ici l'idée de « site » ou de « situation » de Goffman, l'objectif de la transmission se trouvant non seulement dans la maîtrise d'une activité rapportée à une classe de situation, mais également dans l'articulation entre les activités et entre les situations, ce que l'étude Boreham, Fischer, Samurçay (2002, 2004), désigne par *Work process knowledge*.

Le contexte de transmission est donc affaire de milieu, dans ce que ce terme désigne d'objectivable, mais aussi d'implicites liés tant aux individus, qu'au collectif de travail.

[64] PIALOUX M. L'ouvrière et le chef d'équipe ou comment parler du travail ? 1995, 62, *Travail et Emploi*, p. 4
[65] MOULINIE, V. « La passion hiérarchique », *Terrain*, Numéro 21 - *Liens de pouvoir* (octobre 1993)

III[ème] PARTIE – CONTRIBUER A UNE DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE EN USAGES : POURSUITES

Compte tenu du champ théorique de la didactique professionnelle, j'évoquerai successivement trois dimensions interdépendantes et imbriquées de mes préoccupations actuelles, qui m'apparaissent comme utiles pour contribuer à l'étude des apprentissages professionnels en situation de travail. Cette présentation brosse ainsi les directions dans lesquelles je pense utile d'engager des étudiants se destinant à la recherche en didactique professionnelle.

Je rappellerai d'abord ici en quelques mots les obstacles et interrogations auxquels mes travaux empiriques m'ont confronté. Les changements, comme les apprentissages s'inscrivent dans le temps long des positions à tenir dans l'entreprise [0], conditions que l'organisation du travail n'assure pas toujours (Pialoux, 1990).

Les positions instituées par l'organisation du travail ne sont tenables qu'à condition de prendre et de tenir sa place dans des actions au quotidien. Les parcours et trajectoires se construisent ainsi dans cette dialectique de l'institué et du quotidien dont les apprentissages au travail témoignent et dont les interactions au travail manifestent la reconnaissance [62] (Kunegel, 2006).

Les activités au travail s'analysent avec difficulté dès lors qu'elles concernent les rapports avec un pair, un client, un patient, toutes situations qui mobilisent des significations peu stabilisées puisqu'elles se construisent dans l'interaction [63].

Les dispositifs d'acquisition de compétences favorisent une inscription sociale des apprentissages au travail. Ils organisent l'appropriation de significations selon plusieurs registres : l'engagement dans des actions possibles, au regard d'un cadre aménagé ; la proposition, identitaire, de caractéristiques attendues de chaque sujet « après transformation » ; le design de situations emblématiques d'évolutions /transformations redoutées ou non de l'environnement (Astier et al., 2006).

En d'autres termes, la recherche en didactique professionnelle (Samurçay & Rabardel, 2004; Rabardel et Pastré, 2005) qui est centrée sur l'aménagement des « scènes » d'apprentissage (Sensévy, 2005), a peu travaillé l'influence des conditions méso et macro des situations comme ressources pour apprendre.

Au regard de ces points, la conceptualisation dans l'action est donc soumise à de fortes tensions auxquelles une théorisation des dispositifs de formation ne saurait à elle seule remédier.

C’est à ce prisme que nous souhaitons que nos travaux de recherche contribuent, avec pour objet la clarification des conditions antécédentes aux apprentissages et au développement du sujet par les situations de travail et de formation. Quatre axes sont proposés ci-après.

Le premier, épistémologique, consiste à développer en didactique professionnelle l’étude des conditions sociales de la conceptualisation. L’appui massif sur l’activité, support des conceptualisations, ne saurait faire l’impasse sur les dispositions des sujets et les configurations des situations qui les mobilisent (et notamment dans des contextes opposés d’activité isolée ou fortement collectivisée).

Le deuxième, théorique, consiste à poser l'étude des liens entre le point de vue d’apprentissages médiatisés (par des représentations, des instruments, des processus socio-cognitifs,…) et les conditions antécédentes de possibilité et de faisabilité d’un développement du sujet. Nous avons proposé une articulation, à l’aide de la notion de régime d’apprentissage issue d’une sociologie pragmatique, qui, pour mieux comprendre, mérite d’être construite plus avant.

Le troisième, méthodologique, propose quatre pistes d’investigation. Spécifier, en premier lieu, les méthodes et outils propres à une analyse du travail « pour la formation ». Produire ensuite des analyses longitudinales permettant de saisir dans le temps les effets de développement du sujet. Se saisir du point de vue « intrinsèque » du sujet-acteur sur la situation, point encore peu abordé en didactique professionnelle. Questionner enfin la posture du chercheur en didactique professionnelle compte tenu des points évoqués précédemment.

Quant au quatrième, il place le formateur/concepteur en tant qu'agent médiateur essentiel entre une culture de métier et l’action du professionnel, ce qui nous invite à réfléchir sur les conditions de l’intervention en didactique professionnelle pour concevoir des situations d’apprentissage.

Enfin, les analyses d’activités en didactique professionnelle sont basées sur un cadre théorique puissant. Cette puissance comporte un risque : réduire l’activité à ce que l’analyste est capable de faire décrire à un professionnel, alors même que la complexité de la situation pèse sur le racontable, le commentable par le professionnel et questionne le statut de l’analyse. Mettre en lien dispositions des sujets, configurations de situations et régime d’apprentissage invite à approfondir une méthodologie propre à l’activité d’analyse de recherche en DP, qui rende compte du point de vue intrinsèque du sujet.

Du point de vue des apprentissages en situation de travail, la didactique professionnelle propose une théorie de l’usage des « mouvements de signification », (entre modèle opératif,

modèle cognitif, entre genèse identitaire et genèse conceptuelle, par exemple) qu'elle étudie dans le cadre serré des interactions des professionnels avec le milieu qui est le leur. Je propose d'y ajouter le mouvement des instances (institution, institué, …) comme participant à la genèse des transformations des sujets, objet de l'analyse du travail.

C'est cette relation du sujet au travail que nous souhaitons étudier et qui suppose une réflexion théorique, épistémologique et praxique. Quelques points d'un programme de recherche méritent ici d'être évoqués.

1. UN AXE EPISTEMOLOGIQUE : FAIRE du CONTEXTE PRODUCTIF un MILIEU d'APPRENTISSAGE

Si prendre en compte la situation c'est y agir pour la construire, cela reste souvent mal aisé. Les professionnels ne disposent pas toujours dans l'environnement des moyens (objets, temps, médiations, etc.) de la saisir. Plus exactement, « leur situation » peut relever de représentations inadéquates, inutiles, etc. Sans pour autant en décliner un plan d'action, ils appuient leur compréhension première non sur les éléments de la situation d'action, mais sur des représentations du milieu, lesquelles fixent un horizon d'attentes et un horizon d'anticipation. En d'autres termes, l'engagement contracté avec le milieu, que traduit plus ou moins l'organisation, est premier en regard de l'action à conduire au travail. Au titre de l'appartenance sociale à initier (par des rites), à entretenir selon qu'elle est plus ou moins investie, l'activité qui se déploie est aussi méta-fonctionnelle (Falzon, 1994) pour le sujet et pour la situation qui y trouve sa clôture.

Dans la perspective d'un usage de la didactique professionnelle en situation de travail ou, dit autrement, d'une intention d'apprentissage en dehors ou en complément d'un dispositif formalisé, nous utilisons la notion de régime d'apprentissage qui présente plusieurs intérêts.

Le premier est d'exprimer le rôle central d'un contexte qui n'est pas un uniquement un espace (Bourgois et Nizet, 1999), aménagé (Astier, 2006), de significations (Barbier et Galatanu, 1998), et d'actions, dans lequel la conceptualisation germerait. La conceptualisation en didactique professionnelle n'est pas qu'un mécanisme cognitif mais un processus socialement situé, qui fait l'objet de transactions entre pairs avec le milieu. Comme le propose Astier l'activité est aussi situante (2004), ce qui conduit à reconnaître que le degré de participation de l'opérateur à la conduite d'une action est une condition à la compréhension de cette dernière. Or, la participation de l'opérateur est socialement conditionnée.

Le deuxième est emprunté à Brousseau (2005) qui souligne « la tendance naturelle des sujets à s'adapter à leur environnement ». Nous pensons que cette tendance est naturelle dans cet environnement-là. Si les médiations socio-cognitives sont essentielles, si en d'autres termes, on « n'apprend pas tout seul », alors on peut penser que cet environnement n'est pas réductible à un cadre d'adaptation, mais relève d'un engagement de l'opérateur de l'action considérée.

La troisième porte sur la prise en compte du point de vue intrinsèque du sujet en didactique professionnelle. L'analyse du travail menée par le chercheur le conduit à modéliser une structure conceptuelle, soumise à un expert, qui représente « un modèle refroidi d'une activité antérieure ». Or, la mise en débat, l'analyse réflexive de ce modèle ne se réalise que dans une perspective d'apprentissage concertée sinon coordonnée et partagée. A cet égard, cette hypothèse théorique n'est pas en elle-même sans difficulté d'analyse et sans incidence sur nos approches méthodologiques.

Le quatrième porte sur la spécificité d'une didactique professionnelle qui construit les apprentissages par leurs dynamiques : le mouvement entre modèle opératif et modèle cognitif, l'articulation de genèses identitaire et conceptuelle par exemple. Si ces genèses s'articulent et se développent selon des conditions et des modalités de liaison singulières, c'est dans un niveau d'activité des sujets qui ne fait abstraction ni de la posture d'action investie, ni de leur engagement subjectif dans la situation, dont peut rendre compte la notion de régime.

Cet ensemble spécifie ainsi au sein des régimes « d'action» (Boltanski, Thévenot, 1991 ; Thévenot, 2006), un *régime d'apprentissage* que les analyses de sociologie pragmatique n'ont pas abordé. L'apprentissage suppose un mouvement, une dynamique à diriger, à contrôler, à absorber. Le régime fixe le rapport entretenu avec le milieu non dans une orientation « mondaine » (D. Vernant, 1997), c'est à dire dans la perspective de constituer les arrière-plans axiologiques, conceptuels au travers des pratiques (modes d'action et opérations), mais dans une orientation d'usage de l'institué (temps, lieux, organisation du travail, coordination avec les pairs) au regard de l'environnement.

L'expression *régime d'apprentissage* désigne moins une description qu'un mode d'inscription du sujet au regard du cadre collectif, institutionnalisé, que nous avons notamment abordé avec les notions d'engagement et de participation. Ce système de catégories s'attache à rendre compte du double défi opératoire et identitaire que porte tout projet de formation. Elle permet de spécifier ce qui donne ou retire de la marge au sujet dans la situation, selon le contexte. Pour autant, ces notions méritent d'être encore travaillées,

a) le cadre constant, socialement garanti est il toujours opérant ? Résiste-t-il à la production de savoirs, aux évolutions sociales, aux ruptures organisationnelles, aux variations d'activité inhérents aux évolutions de la formation ? Le pacte que celle-ci suppose est toujours risqué du fait que contrairement aux contrats, il repose sur la fidélité, la confiance, toutes dimensions qui trouvent leur origine dans l'engagement passé.

b) Ce pacte ne peut être conclu sans transactions qui découlent des différences d'appréciation des contextes que les professionnels manifestent dans la situation. Quelles marges sont laissées aux transactions que l'activité des sujets ne manque pas de nécessiter ? Ces différences peuvent résulter d'erreurs d'appréciation [Thèse, 2000, opérateur Mirac] ; elles peuvent également relever de ce qu'Hollnagel (1999) désigne comme une barrière[66] à la saisie de ce que la situation exige, notion à laquelle n'est pas étrangère le rapport au savoir et partant d'une capacité à faire.

Or, ce « seuil » peut-être comme dans le cas des opérateurs de la chimie relever d'une différence radicale de mondes (Béguin, 2004), d'écarts de l'alternance (Mayen, 2001) ou au contraire de traits de surface. Ainsi la notion de barrière se trouve-t-elle indissociable de celle d'évaluation de la situation qui suppose un repérage des « variables agissantes » (Pastré, 2007).

c) Les analyses empiriques que j'ai conduites m'amènent à considérer la variable participation comme élément central au développement d'une didactique professionnelle dépend aussi du mode d'appréciation, qui on l'a vu, fonctionne dans trois directions : de l'objet au sujet comme signal d'une situation (la réalité probante); du sujet à l'objet comme reconnaissance de forme (le format de l'information); du sujet à autrui comme manifestation garantissant l'engagement (Saujat, 2005).

d) La variable moment

Le fil rouge d'une réflexion sur des façons de faire peut s'établir dans un cheminement (récursif) qui isole des **moments** centrés sur :

- la lecture d'**événements** souvent présentés comme une occasion d'apprentissages nouveaux, mais qui renvoient d'abord à un état de compréhension par un sujet de la problématique et des signifiants d'une situation ;
- la réflexivité sur des situations de contrôle passées et de reconsidération de la manière de travailler ;

[66] Lorsque Hollnagel (1999) l'utilise c'est au sens d'obstacle immatériel qui retarde ou obstrue la compréhension, qui interfère avec l'action ou la progression. Une connotation sociale peut lui être reconnue dans son acception de « frontière » ou limite.

- la **formalisation d'actions** en éclairant les diverses fonctions, ordre, résultats des opérations menées par chacun dans des situations dont la proximité première peut s'avérer trompeuse [16] ;
- la **discussion/délibération à propos de l'activité** des pairs et l'éventuelle intégration des conclusions, des compromis décidés dans la pratique.

Il n'est pas formellement question de conceptualisation mais plutôt instauration de moments de transmission d'un savoir faire à d'autres dont les conditions de validité (souvent peu précises) nourrissaient un espace des possibles de l'action.

En nous intéressant ainsi aux mécanismes psychosociaux des fonctionnements et changements cognitifs individuels dans les lieux institutionnels mêmes où ils sont mobilisés et au sein desquels ils se développent grâce aux apprentissages, nous pensons contribuer à l'avancement de nos connaissances eu égard au rôle des médiations socio-cognitives et aux processus qui les sous-tendent et qu'elles génèrent. La recherche en la matière doit donc multiplier ce type de travaux et probablement user de diverses voies méthodologiques pour fonder une pratique tant de l'intervention en didactique professionnelle, que de la formation (initiale et continue) des formateurs.

2. Un axe théorique : la prise en compte des organisateurs sociaux de l'action en didactique professionnelle

Dans le domaine de la recherche sur la formation des adultes, peu d'échanges réunissent sociologie de la formation et psychologie de la formation. Notre orientation de recherche vise pourtant à produire des travaux dont l'intérêt porte sur l'apprentissage se déroulant dans un contexte de travail qui donne du sens aux activités, et sollicite des transformations cognitives.

Nous avons développé dans cette note notre intérêt pour les organisateurs sociaux de l'action et du point de vue théorique, nous avons développé notre approche issue des apports de la sociologie pragmatique.

La première raison vient de notre fréquentation de la clinique de l'activité, à l'occasion d'une étude en cours sur l'activité des éducateurs de la PJJ. Selon ce courant de la psychologie du travail, un gain développemental est affirmé qui rendrait compte du caractère constructif du traitement par le sujet du mouvement de deux instances entre elles : le métier – impersonnel- et le genre –transpersonnel (Clot, 2008). En didactique professionnelle aussi, les exigences liées à l'apprentissage conduisent à fixer les résultats d'analyse dans des attentes sociales de

celles et ceux qui se sont prêtés à cette dernière. Dans cette optique, chaque sujet n'opère pas de transactions qu'avec la « situation », ou qu'avec lui-même : notre hypothèse est que son activité se construit en premier lieu dans un compromis entre institué[67] et institution, tant pour élaborer son action que pour en fonder une signification sociale.

La deuxième raison est de considérer la didactique professionnelle inscrite dans le champ de pratique de la formation des adultes et que les travaux qui sont menés en son nom ont, voire revendiquent, un statut de recherche intervention[68]. A une didactique prenant en compte « la situation » (Brousseau, 1999), Pastré a ajouté « de travail ». Nous en tirons en quelque sorte les conséquences. Comme le montrent Durand (1997), Tardiff et Lessard (1999), par exemple, il est simpliste et illusoire de penser qu'enseigner, que former, puissent déduire directement leurs règles d'action de travaux conduits en laboratoire par des psychologues de l'éducation ou de la formation (Dupin et Joshua, 1997). Le passage des travaux de recherche aux recherches finalisées de terrain fait ainsi souvent problème, les situations d'apprentissage conçues lors des recherches n'étant pas directement transposables en pratiques de formation. Sensévy (2005) les désigne en tant que «voir comme», c'est-à-dire des élaborations théoriques issues de la recherche qui forment la matière première d'un débat avec les professionnels. Si les lieux de « la psychologie sont les lieux sociaux de la formation » (Schneuwly, 1986, p. 15), il est tout aussi naïf de considérer qu'il est possible de réaliser d'emblée des travaux à dimension scientifique dans le cadre de situations professionnelles naturelles. C'est dans cet entre-deux que se développent nombre de travaux réalisés (voir par exemple Mayen, 1997 ; Pastré, ; Kunegel, 2006 ; etc.). Notre propre contribution souhaite s'y inscrire et poursuivre la réflexion sur la faisabilité de recherches, associant d'une part les exigences théoriques et méthodologiques des travaux scientifiques, et d'autre part les exigences institutionnelles relatives à des pratiques de formation portant sur des contenus, qui relèvent eux-mêmes des programmes professionnels.

Dans cette perspective je souhaite développer trois axes d'investigation théorique.

La première est celle d'un primat du temps du développement du sujet sur les temporalités du travail. Les ruptures dans l'apprentissage ne sont pas seulement liées aux univers professionnels, aux déterminants individuels ou aux procédures empêchées de l'action. Ce n'est en effet pas l'activité qui est empêchée mais l'action. Le temps de la conceptualisation

[67] Rappelons que nous entendons par là les « abrégés collectifs qui forment autant de schèmes sociaux pré-travaillés destinés à être activés ou désactivés dans chaque action singulière » (Clot, 2008, p.29)

[68] A notre connaissance, la démarche de recherche-intervention, développée notamment au CGS (Ecole Nationale Supérieure des Mines de Paris) et au CRG (Ecole Polytechnique) est une méthode de recherche en gestion basée sur une implication directe du chercheur sur le terrain. (Moisdon 1984 ; Hatchuel et Molet 1986 ; Dumez 1988 ; Girin 1990 ; Hatchuel 1994 ; Hatchuel 1996 ; Hatchuel 1999).

par le sujet dépasse ces ruptures « annoncées » en s'inscrivant dans un continuum, dans lequel se déploient, *sous condition* on l'a vu, des genèses conceptuelles. Pour que celles-ci adviennent, notre hypothèse est que les ruptures, dans l'hypothèse d'organisateurs sociaux de l'apprentissage, concernent les équivalences que les professionnels établissent dans la conduite de leur action, entre les ingrédients de la situation.

Ainsi, nous souhaitons préciser de ce point de vue la réflexion théorique sur ce que nous avons présenté plus haut dans ce texte comme des conditions de l'action : la récurrence, l'ancrage, la documentation, la participation. Nous avons suggéré que ces conditions pèsent sur la conceptualisation. L'hypothèse que nous souhaitons mettre à l'épreuve est que la conceptualisation est affectée par le mode d'appréciation (Thévenot, 1999) par lesquel l'environnement est saisi. En effet, selon la théorie des économies de la grandeur que nous avons abordée en seconde partie, l'accord entre les personnes se fonde en référence à un principe supérieur commun. C'est sur la base de ce dernier que les sujets évoluant dans un même monde sont capables d'établir des équivalences qui, fondant un accord entre eux, renforce leur appartenance à ce monde. C'est pourquoi j'envisage la poursuite de l'élaboration de cette notion de « mode d'appréciation » tant du point de vue d'une conceptualisation en actes, qu'au travers d'un cadre interactionnel.

La deuxième est celle des formats d'information qui sous-tendent l'activité réflexive à propos des événements qui surviennent dans le cours de l'action. Un débat perdure ainsi sur la notion d'événement (Zarifian, 1990 ; Badiou, 2006), qui interroge son ontologie. L'événement est-il perçu comme un imprévu, une rupture aléatoire du décours temporel de l'action ou comme « un système de cohésion des conséquences » ? Dans cette seconde acception, il serait dénué de substantialité. Cet exemple m'incite à interroger le mode d'appréciation de la réalité par le sujet au travail et, dans cette optique, la nature de la réflexion provoquée par le chercheur ou son dispositif. Je souhaite ainsi conduire une investigation sur la posture des sujets au regard moins de la façon de faire face aux événements du travail, qu'au statut qu'ils accordent à l'apparition de ces derniers.

Il me semble en outre que le mode d'appréciation des retours de la réalité, des manifestations des forces de rappel (Schwartz, 1999) dans la situation par un sujet sont tributaires d'une réflexion *déjà entamée*, de formats existants (notamment discursifs) d'appréhension de l'environnement de travail. Notre hypothèse est que la « facilité » de désignation qui en découle pour le sujet, a un revers pour le chercheur : la perte de compréhension liée à cette saisie de la dynamique de l'environnement. C'est pourquoi, je souhaite poursuivre l'élaboration de cette notion de « format d'information » tant du point de vue d'une

conceptualisation en actes, qu'au travers d'un cadre d'intervention en didactique professionnelle.

Un troisième axe d'investigation théorique concerne la notion de régime d'apprentissage. En proposant ce terme, nos souhaitons signifier que les dynamiques d'apprentissage (modèle opératif/ modèle cognitif, institué/institution, genèse identitaire/genèse conceptuelle,) propres aux situations s'ordonnent selon une descente vers le subjectif, de l'interne à l'externe. La notion de régime, telle que nous l'avons reprise de Thévenot (2006) et Corcuff (2007), évoque la configuration des médiations qui supporte le rapport du sujet à la situation au cours d'un apprentissage.

3. UN AXE METHODOLOGIQUE : SPECIFICITES POUR L'ANALYSE EN DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE

Analyser le travail est une des modalités pour définir l'objet de la formation (comme d'autres énoncent des besoins ou repèrent des attentes). C'est dire aussi que, lorsque le chercheur en sciences de l'éducation intervient sur le champ du travail, il le fait avec des méthodes, des démarches, voire un habitus qu'il a précédemment acquis et qu'il mobilise au service de cette approche : pédagoque, formateur, consultant, conseil sont autant de postures qu'il partage peu ou prou avec d'autres acteurs de la formation et qu'il utilise au service de sa démarche. C'est dire également qu'une bonne part de ses méthodes d'investigation relève de ces traditions et que la didactique professionnelle bénéficie ainsi des acquis de l'expérience et des réflexions collectives en ce domaine.

La posture de l'analyste

L'analyse du travail en didactique professionnelle emprunte aux méthodes d'autres disciplines (Pastré, 2002 ; Rabardel, Lang, Wolff, Chesnais, 1999). Aux impératifs des pratiques d'intervention qui cherchent à comprendre le travail pour le transformer (Guérin et al., 1992), la didactique professionnelle ajoute la nécessité de saisir les raisonnements du sujet face à la situation, moins pour cet individu particulier, que pour penser la montée en généralité de la conceptualisation qu'il construit de la situation. C'est en effet la comparaison des processus de formation des compétences qui est susceptible de porter le développement des compétences.

Plusieurs obstacles émergent de la mise en oeuvre de méthodologies qui prennent majoritairement appui sur la réflexivité des sujets. J'emprunte volontiers à Descombes (2002),

l'expression de « traducteur radical » qualifiant l'activité d'analyste en didactique professionnelle, pour se prémunir de l'envahissement de sens commun.

Dans les interactions entre un opérateur et l'analyste, un principe *de charité* conduit en effet à poser un sens commun « objectif » (un ensemble de croyances que les gens partagent) et pas seulement un sens commun subjectif (une simple faculté de l'esprit). Ce principe s'appuie sur le supposé que nos interlocuteurs sont raisonnables, c'est-à-dire qu'ils observent la même logique que nous et portent les mêmes jugements que nous sur des matières qui non seulement sont à la portée de tout le monde, mais encore « tombent sous le sens ». Mais, ce principe fait abstraction de tout ce qui est d'ordre moral : institutions, modèles de conduite, éducation à la vie humaine. C'est dans cet esprit que je comprends les alertes de Leplat et Cuny (1983), de Savoyant (2006), qui attirent notre attention sur la nécessité, pour tout analyste, de prêter la plus grande attention aux exigences du travail.

Pour dégager un sens commun entre l'opérateur et l'observateur, à propos de l'activité observée, s'impose ainsi la nécessité de faire porter la traduction (ou interprétation) radicale sur les institutions au travail, i.e. sur les créations humaines par lesquelles les membres d'une société répondent à des questions qu'ils tiennent pour fondamentales. L'humanité commune est de distinguer l'essentiel de l'accessoire, les questions décisives des questions subalternes. L'interprète procède ainsi de la vérité à la signification, par la référence à un principe supérieur commun (Herreros et Livian, 1994) aux travailleurs auprès de qui il enquête.

Dans cette perspective, l'analyste est donc pris dans une tension entre deux postures : de traducteur d'une part, d'intervenant d'autre part. Sur ce second point, et s'appuyant sur les nombreux travaux qu'il a consacré à ce sujet, Jobert (1999) insiste pour que les chercheurs, comme les formateurs et didacticiens professionnels prennent la mesure du changement de problématique liée à la compétence, liée au contenu de l'activité donc au contexte qui la mobilise : « elle ne se transmet pas mais elle se produit au double sens où d'une part elle est construite par le sujet convoqué par une épreuve à surmonter et où d'autre part, elle requiert la scène sociale d'une reconnaissance et d'une mise en valeur » (p.12).

C'est aussi à l'aulne de ce double plan que nous pensons nécessaire d'élaborer plus avant la spécificité méthodologique des analyses du travail en didactique professionnelle.

Un point de vue intrinsèque du sujet sur la situation

Appréhender la débrouille d'avec la situation, c'est aussi comprendre comment chacun se débrouille avec lui-même. Ceci a deux conséquences :

- la première est que la situation n'est pas un objet à transformer, qui aurait des propriétés supportant la transformation matérielle, mais résulte de la prise en compte de l'action qui s'y déroule et qui fonde cette transformation.
- La seconde est que les catégories qui la désignent peuvent s'énoncer comme un produit satisfaisant et de satisfaction pour un sujet.

Cette « réduction » du sujet est spécifiquement limitée à des actions précises, a-réflexives, dont on ne sait pas si elles sont vraies ou pas, parce qu'on ne sait pas si le nom que nous propose le sujet pour l'événement aura, à la longue, la possibilité d'être vérifiable par un savoir. Le sujet « force » des énoncés à propos d'un événement et fait ainsi une hypothèse sur la vérité. Le sujet est donc « rare » et « croit » qu'il y a une vérité, sans la connaître.

Au travers des opérations analysées se dessine un sujet qui se révèle et décide (ou non) d'attribuer une appartenance à un savoir déjà connu, qui décide de convoquer la mise en place d'un nouveau langage pour dire ce qui est actuellement encore indicible.

- Ce que j'observe est-il perçu comme événement ou comme système de cohésion des conséquences (il est alors un écart dénué de susbstantialité) ?
- Dois-je écouter ce qui m'est dit ou regarder ce qui est fait ? (il y a ainsi déplacement du langage vers le corps)
- Comment l'opérateur passe-t-il d'occurences multiples à l'agencement logique des relations ?
- …

Dès lors, le risque d'assimiler plus l'opérateur à une procédure de discernement qui enquête sur l'événement, qu'à une personne est dépassé.

C'est pourquoi, une didactique professionnelle en usage ne peut s'arrêter à un contenu mais s'inscrit dans un espace professionnel à questionner par exemple dans ces trois directions :

- Des objets, des instruments, obligations alimentent, déroutent, mettent à mal la réflexion, et structurent toutefois la conceptualisation ;
- On fait avec des **temporalités croisées** qui supposent de penser *une chronogenèse* des connaissances d'action. Les temps défilent et ce qui est à comprendre fait défiler le temps et requiert des savoirs ; les apprentis aussi font avancer le temps.
- Si de **nouvelles significations sont produites, introduites**, la question de *qui en est à l'origine* est centrale : un opérateur, un ingénieur/hiérarchique, un expert (Astier et Olry, 2006) ? Elle renvoie au système de positions et à ce qui est ou non établi dans le monde.

Ce pacte est d'abord passé avec soi-même qui réunit les identités personnelle, sociale et professionnelle. Il est scellé dans la confrontation se spécifie par la co-présence de conditions favorables à des genèses représentationnelles, opératives, instrumentales, identitaires,…

Nombre de chercheurs ne demandent pas aux acteurs de commenter leur action mais font des descriptions fines des interactions du point de vue de l'observateur. Cette description des interactions observées présente des limites, si elle ne prend pas en compte la compréhension par chaque individu de son vécu et de son rapport aux autres, ainsi que la construction de cette compréhension.

A peine produite et reconnue par l'expert enquêté, à peine modélisée par une analyse « psychologique » de l'activité, la structure conceptuelle devient dans un second temps une production sociale, instituante, dont on peut alors interroger l'usage dans les situations de formation, des séances collectives de restitutions, etc.

Une deuxième piste d'investigation méthodologique est celle de la prise en compte plus systématique du point de vue du sujet de l'intrinsèque sur sa propre action : lorsque le chercheur en didactique professionnelle analyse une activité, que sait-il de son objet et de ce qui l'organise ? Ne construit-il pas, sous une forme élaborée, une structure conceptuelle que le professionnel réfute rarement sans pour autant la valider totalement ?

Pour des analyses longitudinales

Telle que l'aborde souvent Mayen (2007) au travers des études sur la VAE, La didactique professionnelle, par ses modélisations permet aussi de d'apprécier le développement des compétences dans le temps. Le piège de la structure conceptuelle des situations serait d'apparaître comme le résultat d'une coupe synchronique (correspondant au temps de la recherche), laquelle " ne peut jamais décrire qu'un système défini par un équilibre ponctuel, ce qui revient à laisser échapper ce que ce système doit à son passé, et par exemple, le sens différent que deux éléments semblables dans l'ordre des simultanéités peuvent tenir de leur appartenance à des systèmes différents dans l'ordre des successions (Bourdieu, 1968, p.73)".

Dans cet esprit, l'intérêt de la structure conceptuelle est au contraire de s'inscrire dans le temps propre du praticien. En analysant les adaptations que le sujet apporte en réponse aux épreuves qu'il doit maîtriser on devrait pouvoir saisir les évolutions et les révolutions (Leontiev, 1972) qui opèrent en lui.

Pour notre propre compte, dans le temps long des observations auprès de masseurs kinésithérapeutes, nous avons fait pondérer nos analyses initiales (à propos de la douleur par

exemple, que nous retenions comme concept organisateur [25] et que nous désignions maintenant comme concept transitionnel [68] de la conception du soin.

C'est pourquoi, à l'instar de Pastré (2008), nous nous fixons comme objectif de développer les recherches longitudinales, afin de mieux saisir les dynamiques de travail. C'est une des conditions pour fiabiliser nos résultats. Une chose est en effet de déterminer une méthode de mesure, autre chose est de l'appliquer et d'arriver à un résultat. Pourtant on « ne réussirait pas à déterminer une méthode de mesure si elle donnait des résultats sans cesse différents lorsqu'on l'applique de façon répétée (Descombes, 2002, p11).

4. UN AXE PRAXEOLOGIQUE : INTERVENIR en DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE

Cette quatrième perspective, didactique, poursuit les travaux engagés avec P. Astier (2002, 2003, 2006) quant aux aménagements de contextes, de tâches et d'activité dans une intention d'apprentissage. La direction poursuivie est d'interroger le cadre que le dispositif donne l'intention de faire apprendre. Un dispositif de formation dessine un espace d'apprentissage « contrôlable » en dégageant l'activité de ses dimensions événementielle, d'épreuve et de risque encouru.

Un dispositif didactique des apprentissages professionnels suppose le croisement des exigences de la situation de formation et de la situation de travail. C'est pourquoi, à la suite du travail engagé avec Vidal-Gomel [13, 64], et fidèle en cela à mon intérêt pour le travail des formateurs [1, 14], je souhaite investiguer plus avant l'*investissement de forme* (Thévenot, 1985) qu'ils consentent, relatifs aux espaces, objets voire aux sujets pour en concevoir des interfaces assurant une fonction d'étayage à leurs apprentissages. S'appuyant sur la notion de format (Bruner, 1984), mais en y intégrant les interactions avec le contexte en plus les formats langagiers, l'objectif est de contribuer à une théorisation de la notion de dispositif (Boussard & Maugeri, 2003).

Cette réflexion sur les formats participerait à éclairer les processus de conception des dispositifs et pratiques de formation professionnelle. Ce n'est pas sans conséquence sur l'activité des professionnels de la formation amenés à intervenir en didactique professionnelle. Il s'agit en effet pour eux de :

- rompre avec le « tout ingénierie » qui prétend apporter une réponse technique à des questions socio-psychologiques, tels que les traitaient par exemple les réflexions

relatives à l'intervention psychosociologique (Dubost, 1990) en posant des caractéristiques simples, mais bien utiles pour qu'il y ait intervention : une demande, un demandeur, etc.

- rompre avec le productivisme de la formation professionnelle, bardé de normes et de « bonnes pratiques », relativement behaviouristes, au profit d'une approche conceptuellement fondée et méthodologiquement outillée du développement des compétences.
- rompre avec une conception réglementaire de la formation professionnelle, au profit d'une vision politique de la formation. L'autonomie des salariés sur les moyens de leur adaptabilité face aux exigences de flexibilité relèvent le plus souvent d'une injonction. Ainsi, la DP, comme toute démarche intervenante, questionne par ses méthodes d'analyse de la compétence, le système socio-technique qui définit cette dernière.

Ces propositions témoignent d'une double prise de position : d'une part, d'affirmer la nécessité d'une analyse du travail pour la formation, démarche active en DP, au détriment d'une version pédagogique du changement des représentations ; d'autre part, l'exigence d'une prise en compte du contexte du travail dans la pratique d'intervention qui ouvre à l'analyse des conditions de l'exploitation didactique.

Instaurer un point de vue de didactique professionnelle c'est en effet penser une intervention dans des espaces productifs, au prisme de situations socialement « chargées ».

L'objectif étant de produire une intervention à partir des connaissances explicites ou formalisées qui puisse être intégrée dans les pratiques des acteurs, il est nécessaire de revisiter les approches fondamentales de la didactique, telles que la notion de milieu (Brousseau, 1999) ou de transposition (Chevallard, 1988) par exemple. En effet, toute intervention de didactique professionnelle prend place entre des intentions, portées par les institutions, et les évaluations, les validations que ces dernières attendent pour fonder de nouvelles intentions.

4.1 Les formes de l'intervention pour un projet didactique professionnelle[69]

La démarche de didactique professionnelle porte un double projet : identifier ce qui est à comprendre dans la situation et le modéliser ; penser la conception sur cette base de situations d'apprentissage. Ces deux visées portent la démarche d'intervention que les questions suivantes résument selon moi correctement :

[69] Le développement qui suit est inspiré de travaux en cours menés avec P. Astier.

- que doivent produire les opérateurs du travail et de quelle nature est le problème compétence ?
- qu'est-ce que les personnes concernées doivent apprendre ?
- les ressources pour agir et apprendre le travail croisent-elles les ressources pour construire que révèlent « l'apprendre l'entreprise » ?
- que doivent-ils construire pour trouver le sens de l'activité et le replacer dans un ensemble qui ouvre, offre, stabilise des possibilités d'action ?

Dans la majorité des cas, la didactique professionnelle est mobilisée à propos de :

- la formation alternée des opérateurs hors et dans la situation de travail, précisément pour l'apprentissage du travail ; les différences tuteurs / novices révèlent souvent alors des organisations de l'action discordantes ;
- la formation des experts à l'activité tutorielle, dans la mesure où le guidage de novices suppose un cours d'action pédagogique spécifique, que les dispositifs ne prennent pas toujours en charge ;
- la détermination des conditions favorables pour l'apprentissage en situation de travail.

Parce qu'elle est une intention, pour autrui, d'optimiser son activité d'apprentissage dans et par une situation spécifiquement élaborée à cet effet), la didactique suppose une intervention guidée par des buts spécifiques, notamment pour modifier les premiers afin d'atteindre les seconds. Quatre types d'intervention peuvent être relevés :

- sur les *savoirs*, dans un processus que Chevallard (1987) a identifié comme étant une transposition et qui vise à définir et organiser, à partir des savoirs savants, les savoirs à enseigner compte tenu des caractéristiques de leur acquisition ;
- sur les *situations* (Brousseau, 1999) dans un processus de transformation afin d'y définir leur contribution aux apprentissages notamment par les tâches et artefacts qu'elles proposent.
- sur les *sujets*, dans un processus de constitution de ressource (Astier, 2002) pour maîtriser la situation, notamment dans le dépassement des obstacles à un apprentissage.
- sur les *activités*, dans un processus d'*institutionnalisation* des raisonnements suivis et des procédures produites (Brousseau, 1999), notamment au regard de situations représentatives d'une classe.

Les rapports aux savoirs, aux autres, aux situations constituent ainsi les modalités par lesquelles le sujet développe son activité. La didactique professionnelle s'empare de cette question d'une façon qui lui est spécifique, par ses objets, ses modes d'intervention et ses produits.

4.2 Les modes d'intervention en DP

Si l'on considère maintenant l'intervention elle-même, comme action organisée, on va s'efforcer de rendre compte de quelques éléments qui la constituent. On ne reprend pas ici les sources théoriques, même si certains auteurs sont fréquemment cités[70]. En revanche, on s'attachera à préciser les modalités d'intervention et d'abord son déclenchement.

Deux sources sont à l'origine des travaux en didactique professionnelle, si l'on exclut les recherches universitaires dans le cadre de cursus[71] diplômant ou de contrats spécifiques :

- d'une part, les demandes émanant d'entreprises ou branches professionnelles dans le but d'optimiser les apprentissages notamment par les situations de travail ou de favoriser le développement des compétences des opérateurs, notamment à l'occasion d'un changement dans le processus de production ou l'organisation du travail ;
- d'autre part les sollicitations émanant du champ de la formation que ce soit les promoteurs de dispositifs eux-mêmes ou les financeurs. Ceci semble indiquer que la didactique professionnelle est sollicitée d'abord comme une modalité de l'intervention de formation, dans sa composante ingénierie notamment. Elle constitue ainsi une des façons de lier analyse du travail et formation.

Si nombre de démarches de formateurs privilégient, dans un légitime souci éthique, une intervention auprès des travailleurs eux-mêmes, celle-ci est soumise à l'intérêt des directions d'entreprise de maintenir une forme de « paix sociale ».

Nous évoquons ici un dernier aspect de l'intervention en didactique professionnelle lié aux enjeux d'un apprentissage au travail72, donc en prise avec des rapports sociaux de pouvoir.

La transmission de savoirs, d'actions, de contextes porte une vision du travail qui se nourrit de l'histoire socio-économique de l'entreprise : les fluctuations de résultats, les

[70] G. Vergnaud pour les notions de « schème » et de « champ conceptuel », P. Pastré pour celles de « concept pragmatique » et « structure conceptuelle d'une situation », théorie instrumentale et distinction entre activité constructive et activité productive pour P. Rabardel, ainsi que sa contribution apportée à R. Samurçay, J. Rogalski aux modèles « compéty » et « men at work », notion de « situation dynamique » proposée par JM Cellier et J. Rogalski, et notion de développement potentiel par P. Mayen.

[71] DESS, DEA et thèses, mastères et doctorat du nouveau régime des études universitaires ou recherches conduites suite à des appels d'offres publics ou privés ;

[72] je fais ici notamment à l'étude conduite à l'ANACT sur la transmission des compétences [65] et au projet européen EQUAL OSMOSE centré sur la conception de ressources didactiques.

investissements, les difficultés productives, mais aussi les rapports sociaux, la vie des métiers, le rapport au territoire d'implantation.

Ainsi, lors de la formation sur le tas par les systèmes d'alternance, ce qui est transmis ne se réduit pas au contenu objectif du travail, mais à bien des aspects d'une socialisation professionnelle. Il y va d'une dimension culturelle de l'apprentissage à réaliser, comme Lave et Wenger (1991) le montrent avec la participation progressivement structurée et autorisée des individus, de la périphérie au centre de l'organisation.

Les politiques d'entreprise ont d'abord lutté contre ce que la culture peut présenter de « caractère totalisant et structurant extrêmement contraignant par rapport à l'action collective » (Jarniou, 1981). On peut faire l'hypothèse que c'est finalement ce qu'elles ont retenu puis rejeté des qualifications de métier, progressivement oubliées avec les nouvelles pratiques de gestion individualisée des compétences. Elles tentent depuis plus de 20 ans maintenant (D'Iribarne, 1993), de se réapproprier cette culture en se donnant le moyen de donner une cohésion, de fabriquer du lien entre la pluralité d'emplois et d'individus que ce mode de gestion discrimine, comme les intérimaires, les temps partiels et les emplois non qualifiés.

Pour les firmes, l'enjeu est alors de retrouver la part productrice des bénéfices liés à l'existence d'un collectif de travail tels que la solidarité, un sentiment d'appartenance, une engagement témoignant de la « bonne distance » entretenue avec l'équipe de travail.

Cette culture a une signification essentiellement fonctionnelle, car elle met en partage cette expérience de la pratique socialisée nécessaire à celui qui apprend. En d'autres termes, l'enjeu de toute transmission est la maîtrise du système de sens que promeut l'entreprise qui est une partie de sa culture.

J'insiste de ce fait sur la dimension politique qu'implique une démarche didactique professionnelle, en interrogeant les évidences de l'institué et réciproquement en produisant de l'instituable (au sens d'établir quelque chose qui n'existe pas).

4.3 Construire les dispositifs de formation autour de dynamiques d'apprentissage

Comprendre le travail dans un cadre de DP sert à construire les contextes pour apprendre, les espaces et le temps proposés aux apprenants pour développer leur activité. Sur ce point, la didactique professionnelle propose la conception de pratiques d'ingénierie centrées non seulement sur la connaissance du travail mais sur la compréhension de l'activité des sujets qui l'effectuent. Quatre pistes de questionnement sont envisagées en « écho » à cette proposition :

- Comment les sujets qui ne possèdent pas ces éléments les élaborent ?
- Comment aider autrui à apprendre ?
- Comment mesurer et évaluer les effets sur le sujet du dispositif construit ?
- Comment percevoir la transformation de soi résultant de ces apprentissages ?

Cette ambition de la DP la confronte à une question : le statut de la singularité dans l'organisation de l'action. En effet, analyser le travail pour mettre en évidence l'organisation de l'activité revient à faire toute sa part à la double singularité des sujets et des situations. Toute sa part, mais rien que sa part : la prise en compte de l'activité ne revient nullement à constater des singularités absolues, radicales, chacun ayant des façons de faire absolument originales, radicalement inédites, toujours renouvelées.

D'abord, ceci ne correspond nullement aux résultats des analyses du travail conduites et aux modélisations qui en rendent compte : sous des dénominations diverses, tous les auteurs soulignent que le travail est toujours pour une part, mais une part seulement inédit[73]. Ceci tient à deux sources au moins :

- d'abord, les environnements sont pour une part stabilisés dans des mécanismes physiques, des processus techniques, des systèmes sociaux, des règles institutionnelles, des habitudes et des routines individuelles et collectives, des normes et des principes, des valeurs qui assurent une part de continuité ou de récurrence dans les contextes et les actions ;
- ensuite, l'inédit n'est traité par un sujet qu'à la condition d'être remarqué (et donc une part de l'inédit peut très bien passer inaperçu être négligé par un sujet définissant la situation comme habituelle). Il la considère, alors à partir de ses ressources déjà élaborées qu'il remobilise et reconfigure pour l'occasion.

L'intervention en DP questionne ainsi :

- la conception de l'action collective, en proposant une structure princeps de l'organisation de l'action ;
- le statut de ses résultats, qui peuvent apparaître comme des normes de contrôle et de renforcement si précisément la dimension intervenante n'est pas travaillée ;

[73] Parmi de très nombreuses références on peut évoquer Leplat (1997), Clot (1995), Pastré (2002), Theureau (1994), Savoyant et Mayen (1999), Rose et Grasser (2002).

- la division des tâches et les niveaux de coordination : en donnant à voir autrement le travail, notamment par les conceptualisations qu'il mobilise, la DP peut induire des modifications dans l'organisation du travail.

Conclusion : une réflexion à mener avec d'autres

L'analyse du travail produite par les ergonomes, les psychologues du travail, voire les sociologues, a produit un corps de méthodes et d'outils dans lequel les spécialistes de la formation sont allés puiser.

Les spécificités liées aux questions qui sont les nôtres de l'apprentissage et du développement questionnent ces méthodes. Ainsi, peu d'études ont été conduites longitudinalement dans le temps long de l'apprentissage. De même, la question de l'objet à l'instant T d'une observation reste souvent ouverte.

C'est pourquoi un troisième axe de réflexion sur les méthodes nous apparaît central. Aborder le travail et ses conditions comme l'univers familier d'un opérateur au travail nécessite un appareillage méthodologique permettant d'introduire de la durée dans l'analyse du travail.

Alors, que faire dans cette perspective ? Nous voyons quant à nous deux pistes, liées entre elles, directement déduites de notre expérience universitaire et de notre fréquente position de formateur-chercheur.

La première piste est d'évidence mais demande à être toujours réaffirmée : le chercheur en didactique professionnelle, dans le domaine des apprentissages professionnels, se doit de prendre appui sur des données empiriques. Ainsi, dans ce cadre institutionnel, chercheurs-formateurs et formateurs-chercheurs ne se distingueraient pas, ayant pour fonction commune de participer à l'élaboration des savoirs spécifiques et de multiplier les interventions (illustrées d'exemples de travaux tirés de la « bibliothèque d'exemples » constituée) pour diffuser ces savoirs dans tous les types d'actions de formation proposés.

La seconde piste est en fait l'exigence première, qui rendrait réalisable la précédente proposition : elle consiste à développer dans un séminaire de recherche ce qu'il est convenu d'appeler la « formation générale et commune »[74].

Les pistes élaborées ici doivent beaucoup à la rencontre d'autres collègues dans le champ des analyses du travail. C'est grâce à de multiples situations d'échanges scientifiques que j'ai travaillé les différents concepts utilisés dans mes travaux. Ces concepts sont devenus pour moi des outils à penser, qui m'ont permis d'entrer dans l'étude du monde des relations existant

[74] "générale" parce qu'elle porte sur des contenus de la professionnalisation qui sont ni purement disciplinaires, ni purement didactiques et que de ce fait elle est co-disciplinaire (ou trans-disciplinaire, ou pluri-disciplinaire…) ; "commune", parce qu'elle concerne tous les professeurs, quel que soit leur "niveau" de formation

entre les médiations d’apprentissage et les processus sociaux et cognitifs, à l'œuvre dans les apprentissages professionnels, et plus généralement dans le développement des activités et des constructions cognitives individuelles.

C’est dans cet esprit que je souhaite poursuivre ma réflexion, en laissant toute leur place et en accompagnant de jeunes chercheurs « spécialistes » à produire des travaux susceptibles de faire avancer notre savoir.

CONCLUSION GENERALE

Au terme de cette note de synthèse, nous avons conscience que la construction scientifique présentée ici a pris forme dans un travail personnel d'élaboration qui mérite encore de nombreux échanges avec celles et ceux qui l'ont inspiré. La proposition de travail en quatre axes qui clôture cette note résulte de dialogues croisés avec des chercheurs que l'on ne connaît parfois que par leurs écrits et qu'il est nécessaire de poursuivre. C'est donc à l'appartenance à une communauté de chercheurs de sciences de l'éducation que cette conclusion est consacrée.

Si mes méthodes convoquent les méthodes de l'ergonomie, les outils d'analyse de la psychologie du travail, les catégories de la didactique professionnelle, si ma compréhension du travail doit beaucoup à la sociologie du travail, si mon activité de conduite de recherche s'inscrit dans le bain initial de l'intervention psychosociologique, cet ensemble est mobilisé au profit d'une meilleure compréhension des apprentissages professionnels.
Les recherches conduites sont des recherches en éducation. Dans le contexte de la formation des adultes, elles sont repérables par des objets clairement identifiés et par le cadre théorique de la didactique professionnelle métissé par la contribution d'apports d'autres disciplines des sciences sociales. En d'autres termes, la validation scientifique des résultats évoqués, des avancées proposées requiert l'énoncé des conditions de leur production.
On l'a vu, senti et compris, j'ai fait une place privilégiée aux études empiriques, dans une épistémologie selon laquelle le réel donné à voir par les acteurs est une construction. Je ne prétends donc pas accéder aux pratiques effectives des professionnels mais pister, à l'aide des outils théoriques présentés, les organisateurs sociaux de ces pratiques, dans le cadre général de la conceptualisation dans l'action.

L'accent est porté à cette fin sur un premier objet, les dynamiques d'apprentissages, cognitives et sociales, qui se développent dans les espaces de travail, par des processus individuels et collectifs, complémentaires et interdépendants, mettant en jeu par leur construction, leur mobilisation et leur diffusion diverses catégories de savoirs. L'aménagement des situations sociales au travail qui construit, mobilise et diffuse ces dynamiques, constitue un autre objet d'investigation, que les exigences pour les professionnels à «tenir le métier» rendent essentielles.

La démarche méthodologique sur laquelle je m'appuie est d'inspiration psycho-ergonomique à laquelle j'adjoins des outils ethnographiques. Autant que faire se peut, comme en témoigne l'étude de l'activité des masseurs kinésithérapeutes, je m'immerge dans les espaces d'activité en mobilisant majoritairement des méthodes qualitatives, une analyse systématisée des éléments empiriques construits par observations, par entretiens et selon les traces de l'action et/ou documentaires. Cette approche est le plus souvent comparative tant entre opérateurs de l'action, qu'entre sites d'observation. La confrontation des interprétations dans l'équipe de recherche, toujours constituée, permet de réguler les interprétations et la validation des résultats annoncés.
C'est donc par un triple point de vue épistémologique, déontologique, théorico-méthodologique que j'aborde des objets qui ne sont indépendants ni des formes sociales adoptées pour leur étude, ni des conditions sociales de réalisation des études qui les motivent.

On a souligné précédemment combien l'apprentissage est un enjeu des groupes, des collectifs, peut être plus encore que des individus. On a montré également que l'apprentissage, comme intention, suppose une acquisition, activité individuelle produisant aussi des effets collectifs. La culture c'est finalement cette acquisition qui ne devient effective que par les apprentissages, singuliers certes mais pas aléatoires, que réalisent les sujets. L'apprentissage de ce point de vue est lié à la vie même : on apprend pour ne pas mourir, comme protestation vitale face à l'ordre du monde et la disposition des choses. C'est sans doute vrai de chaque individu, des groupes, des institutions, voire de l'espèce même dans son évolution et sa relation aux autres espèces et aux variations de l'environnement.

Ceci ouvre à notre réflexion des horizons nouveaux. Jusqu'à présent l'acquisition a été envisagée en relation avec l'activité qu'elle postule : apprendre, pour ce qui concerne le champ des pratiques de l'éducation. Mais les remarques précédentes la relient aussi à un autre champ, qui est celui des échanges. Transmettre s'y relie aux actions de donner, recevoir, donner à nouveau dont M. Mauss (…) a fourni une interprétation fondatrice. Ainsi, évoquer, en fin de travail, l'Essai sur le don, revient à resituer les pratiques que l'on a envisagées dans ce cadre anthropologique évoqué dès les premières lignes de cette partie. Transmettre c'est finalement l'intention de donner quelque chose à autrui avec l'intention qu'il se l'appropriera. Mais le modèle, et peut-être dans bien des cas l'intention, y ajoute, comme au pied de la vibrodistributrice (50), que celui qui reçoit par son activité ce que d'autres ont prédisposé à

son intention, va également le donner à nouveau (et non pas rendre) à d'autres avec la même intention et les mêmes effets resingularisés aux situations qui seront celles d'alors et de ceux qui s'y rencontrent. On retrouve *in fine*, les temporalités multiples déjà évoquées. Dans l'instant de l'action, la transmission est la rencontre de deux activités[75]. Dans le temps des cultures, elle est la rencontre des générations. Au travers du destinataire effectif, il y a le destinataire générique. Transmettre, ce n'est finalement jamais que s'acquitter d'une dette en donnant à d'autres ce que l'on a déjà reçu et transformé, c'est donner à nouveau non seulement à celui de l'instant mais, à travers lui, à tous ceux, inconnus mais nécessaires et espérés, auxquels il s'adressera.

Ainsi, face à cela, c'est peut-être moins le désir de durer que la transmission affirme que l'espoir, spécifiquement humain, que le monde est plus vaste que ce que l'on en comprend mais qu'il y va de la survie de chacun et donc de l'espèce, de poursuivre l'entreprise de sa compréhension. Transmettre c'est alors l'inscription du désir dans la fameuse « très longue durée » des historiens et des anthropologues, situant chaque instant dans une histoire, chaque sujet dans une culture et chaque activité dans un réseau de significations. Mais en même temps rien de tout cela n'est assuré si ce n'est par les activités conjointes et renouvelées de ceux qui se croisent à ces occasions. Transmettre c'est un destin proposé pour l'action effective. Ce que nous disent les rites comme les dispositifs de formation et toutes spécifications des contextes et des activités, c'est que ceci est sans doute perçu comme fragile mais aussi, comme éminemment précieux.

[75] Comme l'envisagent pédagogies et didactiques.

Bibliographie

Cette bibliographie mentionne les auteurs cités dans le texte. J'y ai néanmoins ajouté la référence à des ouvrages qui m'ont accompagné dans le parcours rapporté ici.

AMALBERTI R. et THEUREAU, J. (Eds), *Modèles en analyse du travail*, Liège : Mardaga, 1990.

AMALBERTI, R. (2001). *La conduite des systèmes à risques*. Paris, PUF, Travail Humain, 3ème édition.

ASTIER, P. et OLRY, P. dir. (2005). *Analyses du travail et formation*. Education Permanente n°165 et n°166.

ASTIER, P. (2006). *Activité et formation.* Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches. Université de Lille1, CUEEP.

ASTIER, P. ; CONJARD, P. ; DEVIN, B. ; OLRY, P. (2006). *Acquérir et transmettre des compétences*. Lyon, éditions de l'ANACT.

AUSTIN, J.L. (1962). *Quand dire c'est faire*. Paris : Editions du Seuil.

ARGYRIS, C. (1995). Savoir pour agir. Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel. Interéditions : Paris.

BADIOU, A. (2006). *Logique des mondes*. Paris, Seuil.

BAKHTINE, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris, Gallimard.

BANDURA, A. (1980). *L'apprentissage social.* Bruxelles : Mardaga

BARBIER, J-M. (Dir.). (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, p. 275 – 292. PUF : Paris.

BARBIER, J-M. (2000) (Dir.). *L'analyse de la singularité de l'action*. PUF : Paris.

BARBIER, J-M. et GALATANU, O. (1999). La singularité des actions. Quelques outils d'analyse. In Séminaire du CRF *L'analyse de la singularité de l'action*. Paris, PUF. 13-51.

BARBIER, J-M. (1999). Sémantique de l'action » et sémantique d'intelligibilité des actions. Le cas de la formation. In Bruno MAGGI (dir.). *Manières de penser et manières d'agir en éducation et en formation*. Paris, PUF, 2000, pp. 89-104.

BAROTH, M-F (2006). *Traces relevées, traces construites*. Mémoire de master recherche en formation des adultes. Paris, Cnam.

BEAUD, S. et WEBER, F. (2003). *Guide de l'enquête de terrain. Produire et analyser des données ethnographiques.* Editions La Découverte : Paris.

BEAUDOUIN, J-M., MESNIER, P-M. & OLLAGNE, E. (1991). *Le développement des qualifications sur le lieu du travail*. Ministère du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle, apport à la délégation à la formation professionnelle.

BECK, U. (2001). *La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité*, Paris, Aubier, 2001.

BECKER, H. S. (2002). *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales.* Editions La Découverte : Paris.

BECKER, H.S. (2006). Notes sur le concept d'engagement. Traduction de Camille Debras et Anton Pendoncin, *Tracés*, n°11, 1, 177-192.

BECKER, H.S. (2003). Inférence et preuve en observation participante. Fiabilité des données et validité des hypothèses. In CEFAÏ, D. (Ed.). *L'enquête de terrain*. p. 351 – 362. Editions La Découverte : Paris.

BEGUIN, P. (2004). Mondes, version des mondes et monde commun. *Bulletin de psychologie*, Tome 57 (1), N°469, p. 45-48.

BEGUIN, P. (1998). Simulation et participation. *Actes du Séminaire « Participation, représentation, décision dans l'intervention ergonomique »*. Université de Bordeaux 2.

BEILLEROT, J. (1994). *L'institution. Textes contemporains de base*. Document publié, Université Paris 10-Nanterre.

BERGER, P. et LUCKMANN, T. (1996). *La construction sociale de la réalité*. Editions Armand Colin : Paris.

BERRY, V. (2008). Les communautés de pratique. Note de synthèse. *Pratiques de formation*, n°54, 11-49.

BILLET, S. (2001) *Critiquing workplace learning discourses : participation and continuity at work.* Cité sur http://www.infed.org/ consulté le 31 janvier 2007.

BOLTANSKI, L. et THEVENOT, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris, Gallimard Essais.

BOLTANSKI, L. et THEVENOT, L. (1991). *De la justification. Les économies de grandeur*. Editions Gallimard : Paris.

BOREHAM, N., SAMURCAY, R. & FISCHER, M. (Eds.) (2002*). Work process knowledge*. London: Taylor and Francis. 244 p.

BOURDIEU P., et alii, *Le métier de sociologue*, Paris, Mouton, 1968.

BOURDIEU P. (1980). *Le sens pratique*. Paris, éd. De Minuit, 1980.

BOURDIEU, P. (Dir.) (1993). *La misère du monde*. Editions du Seuil : Paris.

BOURDIEU, P. (1967). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Points Essais. Seuil.

BOURGEOIS, E. et NIZET, J. (1999). *Apprentissage et formation des adultes.* PUF : Paris.

BOUSSARD, V. et MAUGERI, S. (2003). *Du politique dans les organisations sociologies des dispositifs de gestion*. Paris : L'Harmattan.

BROCHIER, D. (1993). *L'entreprise formatrice*. Thèse de doctorat de 3ème cycle. LEST, Aix en Provence.

BRONCKART, J-P. (1997). Action, discours et rationalisation. L'hypothèse développementale de Vygotski revisitée. In Ch. Moro, B. Schneuwly & M. Brossard (Eds). *Outils et signes perspectives actuelles de la théorie de Vygotski* (pp. 199-221). Berne : Peter Lang.

BRONCKART, J-P. (2008). *Le milieu comme source de contradictions potentiellement développementales*. Communication au Séminaire Vygotski « Une science du développement est-elle possible ? ». Genève, 16-18 octobre.

BROUSSEAU, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques, *Recherches en didactique des mathématiques, 4, 2,* 164-198.

BROUSSEAU G. (1998) *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage.

BRUNER, J. S. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit.* Paris : EsHel

BRUNER, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire.* Paris : Presses Universitaires de France.

BRUNER, J. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle.* Editions Eshel : Paris.

CAENS-MARTIN S. (1999) Une approche de la structure conceptuelle d'une activité agricole : la taille de la vigne, *Education Permanente : Apprendre des situations*, 139, 99-114.

CAENS-MARTIN S. (2005) Concevoir un simulateur pour apprendre à gérer un système vivant à des fins de production : la taille de la vigne. In Pastré (dir.) *Apprendre par la simulation*, Toulouse, Octares, 81-106.

CAHUC, P. et ZYLBERBERG, A. (2007). *La formation professionnelle continue : un système à la dérive*. Paris, Centre d'Observation économique de la CCIP.

CANGUILHEM, G. (2003). *La connaissance de la vie*. Paris, Vrin.

CANGUILHEM, G. (2005). *Le normal et la pathologique*. Paris : PUF, Quadrige.

CARRE, P. (2004). Bandura : une psychologie pour le 21ème siècle. *Savoirs*, hors série 2004, 9 – 50.

CARRE P. et CASPAR P. (1999) *Traité des sciences et techniques de la formation*. Paris, Dunod.

CARRE, P. & CHARBONNIER, O. (2003). *Les apprentissages professionnels informels*. Paris, L'Harmattan.

Centre de Recherche sur la Formation du CNAM (1999). *L'analyse de la singularité de l'action*, Paris, PUF.

CHABAUD, C. (1990). Tâches attendues et obligations implicites. In M. Dadoy (et al.) dir. *Les analyses du travail, enjeux et formes.* Etudes du CEREQ, n°54, 174-182.

CHABROL C. & BROMBERG M. (1999), « Préalables à une classification des actes de parole », *Psychologie française* 44(4), 291-306.

CHARLOT, B. (1997). *Le rapport au savoir : éléments pour une théorie.* Paris : Anthropos.

CHAUNU, P. (1978). *Histoire quantitative, histoire sérielle*, Paris, A. Colin, 310 p.

CHEVALLARD, Y. (1988). *Esquisse d'une théorie formelle du didactique*. Communication au *Premier colloque franco-allemand de didactique des mathématiques et de l'informatique* (CIRM, Marseille, 16-21 novembre 1986). Paru *in* C. Laborde (éd.), *Actes*, La Pensée sauvage, Grenoble, 1988, pp. 97-106. http://yves.chavallard.free.fr, consulté le 25/07/2007.

CHEVALLARD, Y. (1991). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné* (2ème édition augmentée d'une postface). Grenoble : La Pensée Sauvage.

CHEVALLARD, Y. (1994). L'observation didactique : remarques liminaires, *Skholê, 2*, p 5-25.

CHEVALLARD, Y. (1997). Les savoirs enseignés et leurs formes professionnels de transmission : un point de vue didactique, *Skholê, 7*, p. 45-64.

CLAUZARD, P. (2008). *La médiation grammaticale à l'école élémentaire éléments de compréhension de l'activité enseignante*. Thèse de doctorat de 3ème cycle, Paris, CNAM.

CLOT Y. (1996). *Le travail sans l'homme ?* Paris : PUF.

CLOT, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail.* PUF : Paris.

CLOT, Y et al. (2001). Entretiens en auto-confrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Education Permanente*, n° 146, 2001 /1, p. 17-26.

CLOT, Y. (2002). Clinique de l'activité et répétition. *Cliniques méditerranéennes*, n° 66, p. 31-54. Toulouse : éditions Erès.

CLOT, Y. (2004). Le travail entre fonctionnement et développement, *Bulletin de Psychologie*, tome 57 (1), n° 469, p. 5 – 20.

CLOT Y. et FAÏTA, D. (2000).Genres et styles en analyse du travail. Concepts et Méthodes. *Travailler 4.*

CLOT, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir.* Paris, PUF – Travail Humain, 296 p.

COLLIGNON, B. (1996). *Les Inuits : ce qu'ils savent du territoire*. Paris, L'Harmattan.

CORCUFF, P. (1995). *Les nouvelles sociologies. Constructions de la réalité sociale*. Paris, Nathan, 128.

CORCUFF, P. (1999). Acteur pluriel contre habitus ? A propos d'un nouveau champ de recherches et de la possibilité du débat en sciences sociales. *Politix*, Vol.12, n°48, pp 157-173.

CORCUFF, P. (1998). Justification, stratégie et compassion : Apport de la sociologie des régimes d'action. *Correspondances (Bulletin d'information scientifique de l'Institut de Recherch*e sur le *Maghreb Contemporain*), Tunis, n°51.

CORCUFF, P. (2008). Aaron Cicourel : de l'ethnométhodologie au problème micro-macro en sciences sociales. *SociologieS*, Aaron V. Cicourel, mis en ligne le 29 octobre 2008. URL : http://sociologies.revues.org/document2382.html. Consulté le 02 novembre 2008.

CROZIER, M. et FRIEDBERG, E. (1977*). L'acteur et le système:* Editions du Seuil : Paris.

CRU, D. & DEJOURS, C. (1985). La peur et la connaissance des risques dans les métiers du bâtiment. In : C. Dejours, C.Veil & A. Wisner. Psychopathologie du travail. Paris : Entreprise Moderne d'Edition.

CURIE, J., HAJJAR, V., MARQUIE, H., & ROQUES, M. (1990). Proposition méthodologique pour la description du système des activités. *Le Travail Humain*, 53 (2), 103-118.

DARRE, J-P. (1999). *La production de connaissance pour l'action : arguments contre le racisme de l'intelligence*. Paris : éditions de la MSH.

DARSES, F. ; MUNDUTEGUY, C. SOULARD, P. (1999). Activités coopératives dans une situation dynamique. *Actes du 33ème colloque de la Self*, Paris.

DE FORNEL, M., OGIEN, A. et QUERE, L. (Dir.) (2001). *L'ethnométhodologie, une sociologie radicale.* Editions La Découverte : Paris.

DELBOS, G. (1983). « Savoir du sel, sel du savoir », *Terrain*, Numéro 1 - *Les savoirs naturalistes populaires*, mis en ligne le 11 juillet 2005. URL : http://terrain.revues.org/document2781.html. Consulté le 25 août 2006.

DELBOS, P et JORION, G. (1990). *La transmission des savoirs.* Paris, éditions de la MSH. Cahiers d'ethnologie de la France. N° 2 / Paris, 1984, réédition 1990, 310 p.

DESCOLA, P. (2005). *Par delà nature et culture*. Paris : Gallimard, 618 p.

DETIENNE M., VERNANT J.-P. (1974). *Les Ruses de l'intelligence. La Métis des Grecs*. Flammarion, Paris.

DODIER, N. (1993). Les arènes d'habiletés. In : Conein B. Dodier N. Thévenot L. (ed.). Les objets dans l'action. De la maison au laboratoire.- *Raisons pratiques*. Paris : Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, pp. 115-140.

DODIER, N. (1995). *Les hommes et les machines: la conscience collective dans les sociétés technicisées.* Paris : Métaillié, 304 p.

DOUADY, R. (1986) *Jeux de cadres et dialectique outil/objet*, Recherches en didactique des mathématiques, Vol. 7.2, La pensée sauvage éditions, pp. 5-32.

DOUGLAS, M. (2004). *Comment pensent les institutions ?* Paris : La découverte.

De TERSSAC, G. et FRIEDBERG, E. Dir. (1990). *Coopération et conception*. Toulouse : éditions Octares :.

De MUNCK, J.(1999). *L'institution sociale de l'esprit. Nouvelles approches de la raison*. Paris : PUF.

DESCOMBES, V. (2002). L'idée d'un sens commun. *Philosophia Scientiae*, Paris, Vol. 6, Cahier 2, *L'usage anthropologique du principe de charité*, sous la direction d'Isabelle Delpla, éditions Kimé, p. 147-161

DUBAR, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles.* Paris : Armand Colin .

DUBAR, C., TRIPIER, P. (1998). *Sociologie des professions*. Paris : Armand Colin.

DUBET, F. (1994). *Sociologie de l'expérience.* Paris : éditions du Seuil.

DUBET, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : éditions du Seuil.

DUBET, F. (2006). Pour une conception dialogique de l'individu. In Emmanuelle Tricoire, Camille Hamidi, Blandine Ripert et Sébastien Tank, "L'individu comme ressort théorique dans les sciences sociales : Partager l'individu.", *EspacesTemps.net*. http://espacestemps.net/document1515.html consulté le 15 juin 2008.

DUBOIS, P. et WEILL - FASSINA, A. (Eds), *Représentations pour l'action*. Toulouse : Octarès, pp 311-344.

DUPIN, J.J. ; JOSHUA, M.A. (1997). *Les contenus disciplinaires recouvrent-ils tous les outils de la pensée à transmettre ?* Actes du colloque « Défendre et transformer l'école pour tous ». Marseille, 3-5 octobre.

DURAND, M. (1997). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.

DURAND, M. (2006). *Activités et formation*. Carnets de Sciences de l'Education, Université de Genève.

DURKHEIM E. (1983). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris : PUF.

ELIAS, N. (1983). *Engagement et distanciation - Contribution à la sociologie de la connaissance*. Paris : Fayard.

ENGESTRÖM, I. (1987). *Learning by expanding : An activity –theorical approcach to developmental research.* Helsinki, Finland.

FABRE, M. (2001). *La formation de l'homme moderne*. Paris : Hachette.

FALZON P. (1989*) Ergonomie cognitive du dialogue*. Grenoble : PUG.

FALZON, P. (1994). Les activités méta-fonctionnelles et leur assistance. *Le Travail Humain*, n°57.

FARGE, A. (2002). *La nuit blanche*. Paris : Seuil

FAURE, S. (2000). *Apprendre par corps. Socio-anthropologie de la danse*. Paris ; La Dispute.

GADREY, J. et DE BANDT, (1994). *La relation de service*. Paris : Presses du CNRS.

GARFINKEL, H. (2007). *Recherches en ethnométhodologie.* Paris : PUF, Quadrige.

GAUDART, C. et WEILL-FASSINA, A. (1999). L'évolution des compétences au cours de la vie professionnelle : une approche ergonomique. *Formation et emploi* n°67, 47-62.

GILLY, M. (1995). Approches socio-constructives du développement cognitif de l'adulte d'âge professionnel. In G. Gaonach' & C. Golder (Eds.), *Manuel de Psychologie pour l'enseignement* (pp.130-167). Paris : Hachette.

GINSBOURGER, F. ; MERLE, V. ; VERGNAUD, G. eds., *Formation et apprentissage des adultes peu qualifiés*. Paris : La Documentation Française, 1992.

GINZBOURG, C. (1980). Signes, traces, pistes. Racines d'un paradigme de l'indice. *Le Débat*, n°6, pp 3-44.

GIORDAN, A. & DE VECCHI, J (1987). *Les origines du savoir*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.

GODELIER, M. (1989). *L'idéel et le matériel*. Paris : Fayard.

GOFFMAN, E. (1974) *Les rites d'interaction*. Paris : Minuit.

GOFFMAN, E. (1988). La situation négligée. In Winkin, Y. (éd.) *Les moments et leurs hommes*. Paris : Seuil/Minuit, 1988. p. 143-149.

GOFFMAN, E. (1968). *Asiles*. Paris : Minuit.

GUIBERT-SAURET, S. (2003). *Les enjeux de la conception et de l'usage d'une ressource pour la transmission des savoir-faire en entreprise*. Thèse de 3ème cycle, université Paris13.

HABERMAS, J. (1990). *Technique et idéologie*. Paris : Fayard.

HABERMAS, J. (1981). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris : Fayard.

HALBWACHS M.(1994). *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris : Albin Michel.

HATCHUEL, A. et al. (2000). De la gestion des connaissances aux organisations orientées conception, consulté le 25/07/ 2006 sur www.cgs.ensmp.fr/publications/sitearticleconception1/ HatchuelLeMassonWeil2002UnescoKM_French_pdf.

HAUDRICOURT, A-G. (2002). *La technologie, science humaine*. Paris : éditions de la MSH.

HERREROS, G., LIVIAN, Y.F. (1994), « L'apport des économies de la grandeur : Une nouvelle grille d'analyse des organisations ? ». *Revue Française de Gestion*, n°101, 43-59.

HILLAU, B. dir. (1987). *L'analyse des contenus d'activité*. Documents du CEREQ n°30.

HOC, J-M. & AMALBERTI, R. (1999). Analyse des activités en situation dynamique : d'un cadre théorique à une méthode. *Le Travail Humain*, 62, 97-130.

HONNETH, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : Cerf.

HUGHES C. Everett. (2003). La fabrication d'un médecin. Traduit de l'anglais par Eliane Bautzer, in *les Sciences de l'Education pour l'ère nouvelle. La formation des soignants.*2003, vol36, n°2, pp 57-70.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. 1990. *Les interactions verbales*, Tome 1. Paris : Armand Colin.

KEYSER (de) V., NYSSEN A-S. (1993) Les erreurs humaines en anesthésie, *Le Travail Humain : Analyse cognitive du travail, hommage à Jacques Leplat*, 56, 2-3, 243-266.

JAUNEREAU, A. (2006). Partir du raisonnement des agriculteurs pour élaborer un simulateur de mise en culture du colza. *Education Permanente*, n°166, 115-126.

JOBERT, G. (2005). La clinique entre savoirs et surprise. *In* M. Cifali & F. Giust-Desprairie (Eds.) *L'approche clinique en sciences de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.

JOBERT, G. (2005). Engagement subjectif et reconnaissance au travail dans les systèmes techniques. *Revue Internationale de Psychosociologie*, vol.11, n°24, pp 67-95.

JOBERT, G. (2007) Les formateurs d'adultes et l'idéologie du changement, Lisbonne, *Revue portugaise de Pédagogie*, n° 165.

JOBERT, G. (2000). Travailler, est-ce penser ? In Hubault, F. (coord.). *Comprendre que travailler c'est penser : un enjeu industriel de l'intervention ergonomique.* Toulouse :éditions Octorès, pp

JOBERT, G. (1999). L'intelligence au travail. In P. Caspar et P. Carré (eds). *Traité des sciences et techniques de la formation*. Paris : Nathan, pp

JOBERT, G. (1993). Les formateurs et le travail. Chronique d'une relation malheureuse. Comprendre le travail (I), *Education permanente*, 1993, n° 116.

KADDOURI, M. ; LESPESAILLES, C. ; MAILLEBOUIS, M. ; VASCONCELLOS, M. (2008). *La question identitaire dans le travail et la formation*. Paris : L'Harmattan, Logiques sociales.

LACROIX, B. & LAGROYE, J. (1992). *Le Président de la République. Usages et genèses d'une institution*. Paris : Presses de la FNSP.

LAHIRE, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action.* Editions Nathan : Paris.

LAPLANTINE, F. (1996). *La description ethnographique*. Editions Nathan : Paris.

LAVE, J. & WENGER, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation.* Cambridge University Press : Cambridge.

LAVE, J. (1984). "The dialectic of arithmetic in grocery shopping." in *Everyday cognition*. Edited by B. Rogoff and J. Lave, 67-94. Cambridge, MA: Harvard University Press.

LAVILLE, J-L. (1993). L'appartenance productive. *Sociologie du travail*, numéro débat « les systèmes socio-productifs en question », 93/1, 22-34.

LE BLANC, G. (1998). *Canguilhem et les normes*. Paris, PUF.

LEONT'EV, A.N.(1984). *Activité, conscience et personnalité*. Moscou, éditions du progrès.

LEONT'EV, A.N. (1976). *Le Développement du Psychisme, problèmes*. Paris, Editions sociales.

LEONT'EV, A.N. (1981). *L'image opérative*. Séminaire de Paris 1.

LEPETIT B. Dir. (1995). *Histoire des pratiques, pratique de l'histoire, Les Formes de l'expérience. Une autre histoire sociale*. Paris, Albin Michel.

LEPLAT, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. PUF, Paris, 263 p.

LEPLAT, J. (1992). *L'analyse du travail en psychologie ergonomique* (2 volumes). Toulouse, Octarès, 255 p.

LEPLAT, J. (2002). *Psychologie de la formation. Jalons et perspectives*. Toulouse, Octarès.

LINHARD, R. (1972). *L'établi*. Paris, minuit.

LOARER, E. (1998). L'éducation cognitive : modèles et méthodes pour apprendre à penser. *Revue Française de Pédagogie*, n°122, 121-161.

LOARER, E. & PIGNAULT, A. (2008). Analyser l'expérience en vue de la mobilité professionnelle : une nouvelle approche. *Education Permanente*, n°174, 39-50.

MAGGI, B et LAGRANGE, V. (Dirs.) (2002). *Le travail collectif dans l'industrie à risque. Six points de vue de chercheurs étayés et discutés*. Editions Octares : Toulouse.

MAGGI, B (2000) dir. *Manières de penser, manières d'agir en formation*. Paris, PUF.

MARTUCELLI, D. (2002). *Grammaires de l'individu*. Editions Gallimard : Paris.

MAUSS M. (1999). Les techniques du corps. Dans *Sociologie et anthropologie*. Paris, PUF Quadrige.

MAYEN, P. (1998) Evolutions dans le parcours professionnel et processus de transformation des compétences. *actes du colloque de la Société d'ergonomie de Langue française (SELF)*, Paris.

MAYEN, P. (1998) Le processus d'adaptation pragmatique dans la coordination d'une relation de service, in : Kostulski K., Trognon A. (dir.) *: Distribution des savoirs et coordination de l'action dans les équipes de travail*, P.U.Nancy.

MAYEN, P. & SAVOYANT A. (1999) Application de procédures et compétences. *Formation et Emploi, numéro spécial : « activités de travail et dynamique des compétences »*, n° , CEREQ.

MAYEN, P. (1999) Effets d'apprentissage dans les interactions ordinaires tuteur-novice ; *actes du congrès de l'Association des Enseignants-Chercheurs en Sciences de l'Education (AECSE), Bordeaux, juillet 1999.*

MAYEN, P. (2000) Interactions tutorales au travail et négociations formatives. *Recherche et Formation n°35, 59-73.*

MAYEN, P. (2000) Le rôle des propriétés des communications dans le développement des compétences en situation professionnelle, *Biennale de l'Education et de la Formation, Paris.*

MAYEN, P. (2002). Le rôle des autres dans le développement de l'expérience, *Education Permanente*, 2002/1, n° 151, p. 87 – 107.

MAYEN, P & VIDAL-GOMEL, C. (2005). Conception, formation et développement des règles au travail. In Pierre Rabardel et Pierre Pastré (dir.) *Modèles du sujet pour la conception – Dialectiques activités développement*. Toulouse, Octarès, pp.

MAYEN, P (2005). Travail de relation de service, compétences et formation. *In Cerf, M. & Falzon, P. (dir.) : Travailler dans le service. Coll. Le travail humain. Paris, P.U.F, pp 59-81*.

MAYEN, P. (2007)

MAYEN, P. (2008), Incompétences et compétences : peut-on définir des repères de professionnalité? In Mottier Lopez, L., Dizerens, Y.-E., Marcoux, G. & Perréard Vité, A. (Éd.). (2008). Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes: évaluations en tension. Actes du 20e colloque de l'ADMEE-Europe, Université de Genève.

MEAD, G.H. (1933). *L'esprit, la société, le soi*. Paris,

MERLEAU-PONTY M. (1964). *Le Visible et l'invisible*. Paris : Gallimard. Coll. Tel.

MERLEAU-PONTY, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris, Gallimard.

MEYERSON, I. (1995). *La fonction psychologique et les oeuvres*. Paris, Albin Michel.

MISPELBLOM-BEYER, F. (1999). *Au-delà de la qualité : démarches qualité, conditions de travail et politiques du bonheur*. Paris, Syros.

MOATTY, F. ; GHEORGHIU, M. D. (2005). Groupes sociaux et enjeux de la coopération au travail dans l'industrie. Paris *Réseaux*, n°85.

MOREL, C. (2002). *Les décisions absurdes*. Paris, Seuil.

NYSSEN, A-S. et DE KEYSER, V. (1993). L'erreur humaine en anesthésie. *Le travail humain, 56,* 243-266.

OGIEN, A. et QUERE, L. (2005). *Le vocabulaire de la sociologie de l'action*. Paris, Ellipses.

OSTY, F. (2003). *Le désir de métier. Engagement, identité et reconnaissance au travail*: PUR : Rennes.

PAGES, M. ; BONETTI, M. ; De GAULEJAC, V. ; DESCENDRE, D. (1979). *L'emprise de l'organisation*. Paris, PUF, 263 p.

PANOVSKI, E. (1976). *La perspective comme forme symbolique*. Paris, éditions de Minuit.

PAILHOUS, J. et VERGNAUD, G. eds., *Adultes en reconversion, Faible qualification, insuffisance de la formation ou difficultés d'apprentissage ?*, Paris, La Documentation Française, 1989.

PASQUIER, S et REMY, J., « Être soi peut-il être professionnel ? Le cas des médiateurs sociaux », *SociologieS*, Théories et recherches, mis en ligne le 8 janvier 2008. URL : http://sociologies.revues.org/document1443.html. Consulté le 09 septembre 2008.

PASQUIER, S. (2003). Erving Goffman : de la contrainte au jeu des apparences. *Revue du Mauss* 2003- 2 (n° 22), page 388 à 406

PASTRE, P. & WEILL-FASSINA, A (2004). Les compétences professionnelles et leur développement, in Falzon, P. (dir.). *Ergonomie*. Paris, PUF.

PASTRE, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. Revue Française de Pédagogie, n°138, pp 9-17.

PASTRE, P. et SAMURÇAY, R. (2004). *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse, Octarès.

PASTRE P. (1999). La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives. *Education Permanente*, n°139.

PASTRE, P. (1999). Travail et compétences : un point de vue de didacticien. *Formation Emploi* n°67, 109-124.

PASTRE P. (1994) Le rôle des schèmes et des concepts dans la formation des compétences, *Performances humaines et techniques*, 71, 21-28.

PASTRE P. (1999) La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives, *Education Permanente : Apprendre des situations*, 139, 13-35.

PASTRE P. (2004) Le rôle des concepts pragmatiques dans la gestion des situations problèmes : le cas des régleurs en plasturgie, in Samurçay, Pastré (dir) *Recherches en didactique professionnelle,* Toulouse, Octares, 17-48.

PASTRE P. (2005a) Analyse d'un apprentissage sur simulateur : de jeunes ingénieurs aux prises avec la conduite d'une centrale nucléaire. In P. Pastré (dir.) *Apprendre par la simulation*. Toulouse : Octares, 241, 267.

PASTRE P. (2005b) Genèse et identité, in Rabardel, Pastré (dir) *Modèles du sujet pour la conception*, Toulouse : Octares, 231-259.

PASTRE, P. (2006). Apprendre à faire. In Etienne Bourgeois et Gaetane Chapelle (dir.) *Apprendre et faire apprendre*. Paris : PUF.

PENE, S. ; BORZEIX, A. et FRAENKEL, B. (2001). *Le langage dans les organisations. Une nouvelle donne*. Paris : L'Harmattan.

PERCHERON, A. (1993). *La socialisation politique*. Paris : A.Colin.

PETIT, J. (2001). La sécurité des patients : approche normative administrée ou approche pragmatique professionnelle ? *Annales françaises d'anesthésie et de réanimation*. Vol. 20, numéro 8, pages 672-676**.**

PETIT, L. (2005). *Analyse de l'activité de montage de film*. Mémoire de master recherche en formation des adultes. Paris, Cnam.

PHARO, P. (1985). *Savoirs paysans et ordre social. L'apprentissage du métier d'agriculteur*. CEREQ, collection des études n°11.

PIAGET, J. (1974). *Réussir et comprendre. Epistémologie génétique*. Paris : PUF.

PIALOUX, Michel. (1995). « L'ouvrière et le chef d'équipe ou comment parler du travail ? ». *Travail et Emploi*, n°65, pp.4-39

PIETTE, A. (1996). *Ethnographie de l'action. L'observation des détails.* Paris : Editions Métailié.

POCHAT, A. et FALZON, P. (2000). Quand faire c'est dire, ou la reconnaissance du travail verbal dans les activités d'accueil. In B. Mélier & Y. Quéinnec (Eds). *XXXVème Congrès de la SELF « Communication et travail »* Toulouse les 20, 21 et 22 septembre 2000, (pp.293-303), Toulouse : Octarès.

POULANTZAS, N. (1978). *L'état, le pouvoir et le socialisme*. Paris : PUF.

PRIETO, L. J. (1975). *Pertinence et pratique*. Paris : Minuit.

QUERE, L. (1984). In Conein, B., Dulong, R., Louis Quéré L. et Pharo P., *Arguments Ethnométhodologiques*. Paris : Ecoles des Hautes Etudes en Sciences Sociales.

QUERE, L. (1999). Les objets dans l'action. *Raisons pratiques*. EHESS, n°.

RABARDEL, P. (1995). *Les hommes et les technologies*. Paris : Armand colin, U.

RABARDEL, P. (1998). *Qu'est-ce qu'un instrument ?* http://ergoserv.psy.univ-paris8.fr

RABARDEL, P. (1999). La composante ergonomique des formations professionnelles et techniques. *Technologies et formations*, n°82, pp 4-7.

RABARDEL P. (2005). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir, in Rabardel, Pastré (dir) *Modèles du sujet pour la conception*, Toulouse, Octares, 11-30.

RABARDEL, P. et PASTRE, P. (2005). *Modèles du sujet pour la conception*. Toulouse : Octarès.

RAMOS, E. (2006). *L'invention des origines : sociologie de l'ancrage identitaire*. Paris, Armand Colin.

RANCIERE, J. (2003). *Les scènes du peuple. Les révoltes logiques (1975-1985)*. Paris, Horlieu, 377 p.

RICHARD, J-F. (1990). *Les activités mentales*. Paris : Armand Colin.

RICOEUR, P. (1991). *Temps et récit*. Paris : Seuil, coll. Point.

RICOEUR P. (1986). *Du texte à l'action.* Paris : Seuil.

RICOEUR P. (1990). *Soi-même comme un autre.* Paris : Seuil.

ROCHEX, J-Y. (1997). L'œuvre de Vygotsky : fondements pour une psychologie historico-culturelle, *Revue Française de Pédagogie*, n° 120, p. 105 – 147.

ROCHEX, Y. CLOT, Y. ; SCHWARTZ, Y. (1987). *Les caprices du flux.* Messidor.

ROCHEX, J-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris, PUF.

ROGALSKI J. (1995) Former à la coopération dans la gestion de sinistres, *Education Permanente*, 135, 47-64.

ROGALSKI J. (2005) Dialectique entre processus de conceptualisation, processus de transposition didactique de situations professionnelles et analyse de l'activité, in Pastré (dir) *Apprendre par la simulation*. Toulouse : Octares, 313-334.

ROGALSKI J., DUREY A. (2004) Compétences, savoirs de référence et outils cognitifs opératifs, in Samurçay, Pastré (dir) *Recherches en didactique professionnelle.* Toulouse : Octares, 109-136.

ROGALSKI J., SAMURÇAY R. (1993) Représentations de référence : outils pour le contrôle d'environnements dynamiques, in Weill-Fassina, Rabardel, Dubois (dir) *Représentations pour l'action.* Toulouse : Octares, 183-208.

SAINSAULIEU, R. (1993). *L'identité au travail*. Paris : FNSP.

SAMURÇAY, R. et PASTRE, P. (dir.) (2004). *Recherches en didactique professionnelle.* Toulouse : Octarès, 188 p.

SAMURÇAY R. & RABARDEL P. (2004) Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions. In Samurçay, Pastré (dir) *Recherches en didactique professionnelle.* Toulouse : Octares, 163-180.

SAMURÇAY R., ROGALSKI J. (1992) Formation aux activités de gestion d'environnements dynamiques : concepts et méthodes, *Education Permanente,* 111, 227-242.

SAMURÇAY, R. et PASTRE, P. (1995). La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences. *Education Permanente*, n°123-2, pp 13-31.

SAMURÇAY, R. et RABARDEL, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions in SAMURÇAY, R et PASTRE, P. (Dirs). *Recherches en didactique professionnelle*, p. 163 – 178, Editions Octares : Toulouse.

SAVOYANT A. (2005) L'activité en situation de simulation : objet d'analyse et moyen de développement, in Pastré (dir) *Apprendre par la simulation.* Toulouse : Octares, 41-54.

SAVOYANT, A. (2006). Tâche, activité et formation des actions au travail. *Education Permanente*, n°166, 127-136.

SAVOYANT, A. (1979). Elément d'un cadre d'analyse de l'activité. Quelques conceptions essentielles de la psychologie soviétique. *Cahiers de psychologie*, 22, 17-28.

SAVOYANT, A. (1996). Pour une approche cognitive de l'alternance. CEREQ, *Bref* n°118. http://www.cereq.fr

SCHNEUWLY, B. (1994). Contradiction and development: Vygotsky and paedology. *European Journal of Psychology of Education, 9*, 281-292.

SCHNEUWLY, B. (à paraître). La question de l'unité d'analyse et les pratiques d'enseignement. *Revue des Sciences de l'Education*. Université de Sherbrooke.

SCHÖN, D. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel.* Montréal : Les Editions Logiques.

SCHWARTZ, Y. (1997). *Reconnaissances au travail. Pour une approche ergologique*. Paris : PUF Travail Humain.

SCHWARTZ, Y. (1988). *Expérience et connaissance du travail*. Paris : Messidor – éditions sociales.

SCIEUR, P. (2005). *Introduction à l'analyse de l'action collective organisée*. Paris : Armand Colin, p.7

SEGAL, E. (2005). Les compétences relationnelles en question. Evry, *Cahiers du Centre Pierre Naville*.

SENSEVY, G., Forest, D., Barbu, S. (2005). Analyse proxémique d'une leçon de mathématiques. *Revue des Sciences de l'Education, 30*(2), 659-686.

SENSEVY, G. et al. (2007). *Agir ensemble, l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes, Presses Universitaires, 225p.

SHARROCK, W. et WATSON, R. (1990). L'unité du faire et du dire. L'action et l'organisation sociales comme phénomènes observables et descriptibles in PHARO, P. et QUERE, L. (Dirs.) *Les formes de l'action. Sémantique et sociologie*, p. 227 – 254, Raisons Pratiques 1, Paris : Editions de l'EHESS.

SIMONDON, G. (1989). *Du mode d'existence des objets techniques*. Paris : Aubier, réédition.

SONNTAG, M. (2002). Les schémas d'action, outil de figuration des représentations dans l'analyse des pratiques professionnelles. *Revue Française de pédagogie*, n°138, 29-39.

SORSANNA, C. (1999). *Psychologie des interactions sociocognitives*. Paris : Armand Colin.

SPERBER, D. & WILSON, D. (1989) *La pertinence, communication et cognition.* Paris : Minuit.

SPINOZA, (de) B. (1994). *Traité de la réforme de l'entendement.* Paris : Vrin.

STRAUSS, A. (1992). *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*. (Textes réunis et présentés par I. Baszanger). Paris : Editions L'Harmattan .

THEUREAU, J. (1992). *Le cours d'action : analyse sémio-logique. Essai d'une anthropologie cognitive située.* Berne : Editions Peter Lang.

THEVENOT, L. (1985). Les investissements de forme. In Conventions économiques. *Cahiers du CEE*.

THEVENOT, L. (2006). *L'action au pluriel. Sociologie des régimes d'engagement.* Paris : La Découverte.

THEVENOT L. (1999). L'action comme engagement. In Séminaire du CRF (coord. Barbier, J-M.). *L'analyse de la singularité de l'action*. Paris : PUF, p 213-238.

TIFFENEAU, D. et RICOEUR, P. (1977). *La sémantique de l'action*. Paris : éditions du CNRS.

TOURMEN, C. (2008). *Les compétences des évaluateurs. Le cas des évaluateurs de politiques publiques*. Thèse de doctorat de 3ème cycle, Université de Grenoble II.

VALOT, C. (2006). Conférence donnée dans le cadre du séminaire de didactique professionnelle. Paris, CNAM.

VAN GENNEP, A. (1981). *Les rites de passage*. Paris : Picard.

VERGNAUD, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation in BARBIER, J-M. (Dir.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, p. 275 – 292. Paris : PUF.

VERGNAUD, G. (1999).- Le développement cognitif de l'adulte in Carré P.; Caspar P. *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris : Dunod, pp. 189-203.

VERGNAUD, G. (1991) La théorie des champs conceptuels, *Recherches en didactique des mathématiques*, 10, 132-169.

VERGNAUD, G. (1992) Approches didactiques en formation d'adultes, *Education Permanente*, 111, 21-31.

VERGNAUD, G., PASTRE, P., MAYEN, P. (2006). La didactique professionnelle : note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, n°154, pp 145-198.

VERMERSCH, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue*. Paris : ESF, 192 p.

VERMERSCH, P.(2000). Approche du singulier. In : Centre de Recherche sur la Formation. *L'analyse de la singularité de l'action*, Paris : PUF, pp. 329-257.

VERNANT, D. (1997). *Du discours à l'action, études pragmatiques*. Paris : PUF, 197 p.

VEYNE, P. (1971). *Comment on écrit l'histoire*. Paris : Seuil, coll. Points, 438p.

VYGOTSKY, L-S. (1993 / 1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In SCHNEUWLY, B. et BRONCKART, J-P. (Dirs.). *Vygotsky aujourd'hui*, p. 95 – 117. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

VYGOTSKI, L.S (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris : Editions sociales.

VYGOTSKI, L.S (1930/1985). La méthode instrumentale en psychologie. In B. Shneuwly & J.P. BRONCKART, J-P. (Eds.), *Vygotski aujourd'hui* (pp. 39-47); Paris : Delachaux et Niestlé.

WACQUANT L. (2000) Corps et âme. Carnets ethnographiques d'un apprenti boxeur, Marseille, éditions Agone, coéditeurs Comeau et Nadeau Editeurs.

WALLON, H. (1942). *De l'acte à la pensée*. Paris : Flammarion.

WEIL-BARAIS, A. (1993). *L'homme cognitif.* Paris : PUF.

WEILL-FASSINA, A., RABARDEL, P. et DUBOIS, D. (1993). *Représentations pour l'action.* Toulouse : Editions Octares.

WEBER, M. (1967). *Economie et société*. Paris : Plon.

WENGER, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.

WINNYKAMMEN, F. (1990). *Apprendre en imitant ?* Paris : PUF.

WITTGENSTEIN, L. (posth. 1961). *Tractatus logico philosophicus* suivi de *Investigations philosophiques*. Paris : Gallimard.

WITTGENSTEIN, L. (2004). *Recherches philosophiques*. Paris : Gallimard.

WITTORSKI, R. (1997). *Analyse du travail et production de compétences collectives*. Paris : L'Harmattan.

WITTORSKI, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.

WITTORSKI, R. et SOREL, M. (2005). *La professionnalisation en actes et en question(s)*. Paris : L'Harmattan.

ANNEXE 1 – Travaux, publications et communications scientifiques

Thèse

0) OLRY, P. (2000). *La gestion des composantes temporelles pour se former au travail*. Thèse de doctorat de 3ème cycle. Paris, Cnam, sous la direction de J-M. Barbier.

Ouvrages

1) LAOT, F. & OLRY, P. (2004). « Education et formation des adultes : histoire et recherches.Paris, INRP, Coll. Praticiens, chercheurs. 130 pages.
2) ASTIER, P. & OLRY, P. (2001). *Enjeux de formation et compétences*. Cahiers de l'IRETEP n°2, 64 pages.

Chapitres ou contributions à des ouvrages

3) OLRY, P. (à paraître, 2009). Apports de l'analyse de l'activité à la transformation des pratiques d'équipes enseignantes. In M. Hardy, M. et E. Noël-Hureaux (E.ds.) *Le tout pour le tous. Une trajectoire de recherche contre l'échec scolaire*. Paris, RETZ.
4) OLRY, P. (à paraître, 2009). Démarches compétence : apports des pratiques de développement des personnes et des situations. In Loisil, F. et Jouvenot, C. *Les démarches compétences*. Collection études et documents, Lyon, éditions de l'ANACT.
5) OLRY, P. (2004). Un dispositif de recherche sur des pratiques de métier. Le cas des masseurs kinésithérapeutes. In JM. Barbier et O. Galatanu, (Ed.) *Les savoirs d'action : une mise en mots des compétences ?* Paris, L'Harmattan, pp 169-190.
6) OLRY, P. et WITTORSKI, R ; (2004). Savoirs d'action et activités de référence. In JM. Barbier et O. Galatanu, (Ed.) *Les savoirs d'action : une mise en mots des compétences ?* Paris, L'Harmattan, pp 221-244.
7) OLRY, P. (2004). Se former dans les temps du travail : les conditions d'un pouvoir d'agir. *In* Lallement M. *(Ed.) Figures du temps*. Coll. Cahiers du GRIOT. Paris, L'Harmattan, pp 168-180.
8) OLRY, P. (2004). Chercheurs, praticiens et situations professionnelles. In J-F. Marcel et P. Rayou, *Recherches contextualisées en éducation*. Paris, INRP, pp 149-160.
9) OLRY, P. (2001). Usages et gestion du temps pour se former au travail. *Questions de recherche* n°2. Paris, INRP, pp 73-93.

Coordination de numéros de revues

10) OLRY, P. & PARAGE, P. (2008). Analyse du travail et formation. Quelques pratiques en émergence. *Education Permanente*, n°174.
11) P. ASTIER & OLRY, P. (2005). Analyse(s) du travail et formation, dossier *Education Permanente*, n°165.
12) OLRY, P. & P. ASTIER (2006). Analyse(s) du travail et formation, dossiers *Education Permanente*, n°166.
13) LAOT, F., OLRY, P., DE LESCURE, E. (2005) – Que sont les formateurs devenus ? *Education Permanente*, n°164.

Articles publiés dans des revues à comité de lecture [4 A(+1en navette), 10 de rang B]

14) VIDAL-GOMEL, C. & OLRY, P. (soumis). Formation et risques professionnels dans la livraison de béton prêt à l'emploi. *Plureal*, Université de Porto.

15) OLRY, P. (soumis, en navette) – Apprendre en travaillant. *Revue des sciences de l'éducation*. Université de Sherbrooke.

16) OLRY, P. (2008). Analyse de l'action et compréhension de l'activité pour la formation. L'exemple des apprentis préposés. *Education permanente*, n°174, 107-126.

17) OLRY, P. (2008). Communautés de pratiques et pouvoir d'agir. Points de vue des contrôleurs du travail. *Pratiques de Formation*, Université Paris 8, n°54, 127-145.

18) OLRY, P. & CUVILLIER, B. (2007). Apprendre en situation. Le cas des dispositifs apprentis/maîtres d'apprentissage en TPE. *Education permanente,* n°172, 45-60.

19) OLRY, P. (2007). Apprendre par le travail : dispositif de participation et processus d'engagement. Le cas des remplaçants en masso-kinésithérapie. *Revue Française de Pédagogie,* n°160, 39-50.

20) OLRY, P. ; LANG, N ; FROISSART, M-T (2005).Corps à corps et distance thérapeutique. *Education Permanente*, n°165, 69-86.

21) VIDAL-GOMEL, C. ; OLRY, P. ; JEANMOUGIN, H. ; LANOE, D. (2005) – La livraison de béton, *Education Permanente*, n°165, 47-67.

22) OLRY, P. (2005). Formation prescrite ou développement de compétences : postures et capacités du formateur. In Que sont les formateurs devenus ? (coordination avec F. F. Laot et E. De Lescure) *Education Permanente*, n°164, pp 169-182.

23) OLRY, P. (2004). Saisir l'expérience lors d'une VAE ; perspectives de l'auto-analyse du travail. *Education Permanente* n°159, 37-49.

24) OLRY, P. (2004). Entre maître et maîtrise : apprendre le métier. *Enfance et psychologie*. n°24, Toulouse : Erès, pp 96-102.

25) OLRY, P. & BAUTZER, E. (2003). Diagnostic kinésithérapique. Les conditions d'une coproduction. (Avec E. Bautzer), *Recherche et formation*, n°42, 35-50.

26) OLRY, P. (2003). Organisation du soin et développement des compétences. Contribution à la professionnalisation en masso-kinésithérapie. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle*. La formation des soignants Volume 36, Numéro 2, 91-105.

27) OLRY, P. (2002). Tempo de l'activité et apprentissages opportunistes au travail. *Revue Française de Pédagogie*, n°138, 19-28.

28) MARCEL, J-F ; OLRY, P. ; BAUTZER, E. ; SONNTAG, M. (2002). L'analyse des pratiques en éducation : un objet de recherche. Note de synthèse. *Revue Française de pédagogie*, n°138, 135-170.

29) OLRY, P. (1998). Innover à l'épreuve d'un programme européen. *Education Permanente*, n°134, 113-123.

30) OLRY, P. (1997). Rozwiazywanie Problemow w uczacej sie organizacji (La résolution de problème dans une organisation apprenante). *Edukacja Doroslych* (Education des Adultes) n°15, Radom (Pologne), 15-21.

31) OLRY, P. (1995). La formation aux prises avec le travail réel dans les industries de process. *Education Permanente,* n° 122, 5-16.

Expertises d'ouvrage et notes de lecture

- Chatigny, C. ; Balleux, A. ; Martin, M. ; Grenier, J. Apprentissage des tâches et prévention des troubles musculo-squelettiques : dynamiques de formation, santé et sécurité au travail dans trois coopératives agricoles. Montréal, IRSST, 2006.
- Garant, M. ; Scieur, P. (Eds). Organisations et systèmes de formation. Bruxelles, De Boeck, 2002.
- Wittorski, R. Analyse du travail et production de compétences collectives. Revue *Pour*, 1997.

Publications de vulgarisation scientifique

Parties d'ouvrages

32) OLRY, P., Levivier, A-L.; Midot, M. (2007) Formalisation des savoirs implicites par la didactique professionnelle. Synthèse des travaux du projet Forsimpad. Rapport d'étude du projet Leonardo. Marseille, SCEREN.

33) OLRY, P. (2006). *Acquérir et transmettre des compétences*. ANACT Collection Etudes et documents. http://www.anact.fr

34) OLRY, P. (2004). La formation tout au long de la vie : faux consensus et vrais défis. Actes du Sénat. N°spécial des cahiers *Education et devenir*. CRDP de Lyon.

35) OLRY, P. (**2003**). Les dispositifs de formation comme ressources : conditions pour un transfert d'usage. In Dynamo, transferts et apprentissages. *Cahiers RACINE.*

Articles parus dans des revues professionnelles

36) OLRY, P. (2006). La transmission des compétences : une question cruciale à l'aune des évolutions démographiques. *Revue ECRIN, n°64* .

37) OLRY, P. (2007). La transmission professionnelle : enjeux, modalités, dispositifs. *Revue du GARF*.

38) OLRY, P. (2005). Les entreprises à l'écoute des besoins intergénérationnels. In *Travail et changement*, ANACT, n°305.

39) OLRY, P. (1998). Entreprise apprenante et formation, quelles pratiques développer ? In *Actualité de la formation permanente*, n° 154, pp. 65-71.

40) OLRY, P. (1998). Intégrer la formation, une démarche pour gérer les compétences ? In *Actualité de la formation permanente*, n° 153, pp. 64-70.

41) OLRY, P. (1997). Les formations intégrées (Eds.). Ecrire, c'est s'écrire un peu. In *Les cahiers du conseil.* Ministère de l'Education Nationale, Desco A8, n°5, 71-77.

42) OLRY, P. (1996).Développer les compétences dans l'entreprise : les référentiels en mutation. *Actualité de la formation permanente*, n°143, pp. 51-58.

43) OLRY, P. (1992). Avec des experts du travail, le CEA définit des compétences d'expert. In *Dynamiques*, n°2, p.6

Communications dans des colloques internationaux

44) OLRY, P. (1993). *Mutations économiques et formation professionnelle*. Ministère du travail, Alger, 16-19 octobre.

45) OLRY, P. (1995). *Le système français d'éducation des adultes*. Communication à l'Institut Russe d'Education des Adultes. Conseil de l'Europe, St Petersbourg, 21-24 juin.

46) OLRY, P. (1996). *Problem solving in a learning organization*. Séminaire "Qualification challenges in the partner and member states". European Training Foundation, Turin, 3-5 octobre.

47) OLRY, P. (1997). Temps de formation, temps de production. *Actes de la 3ème Biennale de l'éducation et de la formation*, avril.

48) OLRY, P. (1998). Les formations intégrées : quel chemin pour gérer ses compétences ? *Actes de la IVème Université d'hiver de la formation professionnelle.* La formation et l'emploi : nouveaux défis – nouvelles solutions, Nice, janvier.

49) OLRY, P. (1998). Se former dans le travail : temps pris, prix du temps. *Actes de la 4ème biennale de l'éducation.* Paris mars.

50) OLRY, P. (1998). L'aménagement du temps du travail pour se former par des opérateurs de l'industrie. *Actes du 33ème congrès de la Société d'Ergonomie de Langue Française, « Temps et travail »*. Paris, septembre, pp. 573-582.

51) OLRY, P. (1998). Travailler et se former dans un temps unique. Actes du colloque *Apprendre à vivre dans la société de la connaissance, European Society for Research on the Education of Adults* (ESREA). Louvain, septembre.

52) OLRY, P. (1998). Se former dans un organisation apprenante : pratiques et points de vue d'opérateurs dans l'industrie. *Actes du colloque AECSE, « La formation des adultes entre utopies et pragmatisme ».* Strasbourg, novembre.

53) OLRY, P. (1999). Se former dans les situations de travail : des formes temporelles de la pratique. *Actes des 7èmes journées de sociologie du travail*. Bologne, 17-19 juin.

54) OLRY, P. (1999). La gestion des composantes temporelles pour se former par l'activité. *Actes du colloque de l'AECSE*. Bordeaux 2-4 juillet.

55) OLRY, P. (2000). Se former avec et dans le temps. Le cas d'ingénieurs en génie logiciel. *Actes des 2èmes Rencontres Mondiales de l'Autoformation*. Paris, CNAM, 21-23 juin .

56) OLRY, P. (2000). Communiquer et éduquer : le soin kinésithérapique entre geste et parole. *Actes du colloque CREFI-AECSE*, Professionnaliser l'enseignement supérieur. Toulouse 2-4 octobre.

57) OLRY, P. (2000). Enjeux de compétence et formation. *Actes du colloque Travail, qualifications et compétences. Débats et perspectives*. Rennes, ISERES, 19-22 octobre.

58) OLRY, P. (2001). Usages du temps et significations pour se former au travail, *Actes du congrès de l' AECSE*, Lille III.

59) OLRY, P. (2002). Activités professionnelles et production de normes collectives : le cas des démarches qualité dans les GRETA. Paris, *Biennale de l'Education et de la Formation*.

60) OLRY, P. (2003). Certification qualité et service public : entre professionnalité et procédures, *1er congrès de l'Association Française de sociologie.* Villetaneuse, 2-6 septembre.

61) OLRY, P. (2004). *Le soin kinésithérapique entre pratique et discours*. In symposium Analyses de l'activité en éducation et formation, congrès de l'AECSE Paris, 2-6 juin.

62) OLRY, P. & MONET, J. (2004). *Une médecine manuelle « en crise » : le groupe professionnel des masseurs-kinésithérapeutes, entre professionnalisation et déprofessionnalisation*. Colloque « Savoirs, travail et organisation ». Comité de recherche 52, sociologie des groupes professionnels. St Quentin en Yvelines.

63) OLRY, P. (2006). *Apprendre et former. Application à une activité de soin*. Séminaire CREN, Université de Nantes, 7 juin.

64) CONJARD, P. ; DEVIN, B. ; OLRY, P. ; (2006). *Acquérir et transmettre des compétences dans les organisations*. XVIIème congrès de l'AGRH. Reims, 16-17 novembre.

65) OLRY, P. (2007). *Le travail collectif : impensé des formations à la prévention des risques*. Symposium Ecole Nationale de Voile, MRPP-CNAM, Quiberon, 5-7 juin.

66) VIDAL-GOMEL, C. & OLRY, P. (2007). *La livraison de béton : système de travail et prévention des risques professionnels*. 42ème congrès de la SELF, St Malo.

67) OLRY, P. (2007). *Les apprentissages professionnels selon les situations. Réflexions dans l'industrie et dans l'enseignement*. Symposium « Apprendre individuellement et collectivement », Réseau Education Formation, Université de Sherbrooke, 4-6 octobre (Qbc, Ca).

68) OLRY, P., VIDAL-GOMEL, C (2008). *Combiner les savoirs dans l'alternance. La compétence des masseurs-kinésithérapeutes entre geste et parole*. Symposium combiner les savoirs individuels et collectifs dans l'alternance (coordonnateurs : Correia, Gervais, Kaddouri). ACME, Marrackech, 2-6 juin.

69) OLRY, P. (2009). *L'activité des éducateurs en foyer d'hébergement de jeunes mineurs délinquants : quelle évaluation des compétences professionnelles* ? Louvain, colloque de l'Admée, symposium sous la direction de J-F. Marcel.

ANNEXE 2 - Etudes et recherches ayant donné lieu à des rapports et publications

Etude	Objet	Dimension clé	Public	Valorisation	Rôle
Aderf/Afrek	Descriptif métier des MK hôpitaux	Référentiel	MK hospitaliers	1997	P
Adapt DFI	Formations intégrées	Dispositif	Opérateurs industriels	2000 2004	P
Ministère de l'agriculture DGER	Opportunité BTSA / emplois	Opportunités d'emploi	Stagiaires BTSA	1999	C
	Opportunité Bac Pro SER	Nature de l'activité/ solvabilité des emplois	Stagiaires bac pro	2000	C
CCADIFA (agriculture)	VAE dans l'enseignement supérieur	Procédures de travail	Ingénieurs	2004	C
Dassault Systèmes	Savoir-faire de communication des ingénieurs	Activité de conception	Ingénieurs supports	2000	P
Ministère de l'éducation nationale desco A7	Mobilisation des savoirs généraux en situation de travail	Devenir des savoirs disciplinaires	Apprentis CFA	2004	P
	Enseignement des savoirs généraux en référence aux SW		Enseignants CFA	2004 2007	P
Ministère de la justice Ecole des Greffes	Nouvelle organisation pédagogique de la FI des greffiers en chef	Référentiel	Greffiers en chef		C
Ministère Jeunesse et Sports	Construction de la compétence en entreprise	Tutorat	Tuteurs	2007	C
MEN desco A8	Démarches qualité dans les GRETA	Activité de service	CFC, pdts, AC, secrétaire	2003	P
Association Recherche & évaluation	Analyse de l'activité kinésithérapique	Analyse d'activité	MK libéraux	2004, 2003, 2005, 2008	P
Ministère du travail - CT3 - SNPBE	Risques électriques pour non électriciens	Formation à la sécurité & prévention risques	Livreurs de béton	2005 2007	C
ANACT	Acquérir et transmettre des compétences	Dispositifs	Multi PME	2006	C
EQUAL Osmose CIEP	Didactique professionnelle en entreprise	Analyse du travail	Salariés d'entreprise	2005	C
Projet Leonardo forsimpad GIP Aix-Marseille	Formalisation des savoirs implicites de l'activité	Dispositifs	Formateurs CFC Greta	2006 2007	C
Ministère de la justice PJJ	Clinique de l'activité d'accueil et d'orientation des jeunes mineurs délinquants.	Analyse d'activité	Educateurs PJJ	2007 2008	C

ANNEXE 3 - Table d'évocation des annexes et études dans le texte

Objet de l'étude et commanditaire	**Evocation dans le texte** (n°de page)	**Référence des publications & communications** (annexe 1)
Etude des usages de la notion de compétences : comparatif travail / formation, ISST Paris1, 1994.	18	2 45
Temps de formation, temps de production : étude des dispositifs de formation intégrée. Alumium Péchiney, Sollac, Canson Montgolfier, Rhénalu (1998).	20; 21; 24 ; 30 ; 42 ;	37 ; 38 ; 39 ; 40 ; 41 ; 42 ; 43
Transparancy of qualifications. Etude des documents usités pour la certification Ministère de l'éducation nationale (1998).		8
La mobilisation des savoirs généraux par les apprentis en situation de travail, contrat avec la direction des études du ministère de l'éducation nationale, 2001.	27 ; 42 ;	9 16
Etude préalable à l'élaboration du référentiel d'activité professionnelle du Bac Pro Services en espace rural - Ministère de l'agriculture et de la pêche (2002).		63 ; 65
L'enseignement des savoirs généraux en lien aux situations de travail des apprentis, Direction des études, Ministère de l'éducation nationale, 2003.	27 ; 44 ; 74	16 55
Référentiel de compétences et dispositif de formation des greffiers en chef. Etude pour la rénovation de la formation initiale des greffiers en chef. Ministère de la justice et Ecole Nationale des Greffes, Dijon, 2003.	74	53
Evaluation d'un programme québécois de prévention de la violence : « Vers le Pacifique », Paris 13-GREC, contrat avec la délégation interministérielle à la ville, 2003.		68
Maintenance et impact des démarches qualité dans les GRETA. Ministère de l'éducation nationale, 2003.		48
Dimensionnement des dispositifs de formation entreprise. Etude des attentes réciproques de compétences entre lieux de formation et lieux de stage. Ministère de la Jeunesse et des Sports.(2004)		70
(2005). *L'analyse de l'activité des masseurs kinésithérapeutes. Perspective de didactique professionnelle*. Association Française pour l'Evaluation et la Recherche en Kinésithérapie (AFREK), 2005.	33 ; 35 ; 58 ;	3 11 12 17 18 44 49 50
La prévention des risques électriques pour les non électriciens : problème de formation ? Etude commanditée par le ministère du travail – bureau conditions de travail. Coord. Christine Vidal-Gomel, Chef de projet laboratoire travail et cognition (Paris 8, CNRS), 2005.	36 ;	13 53 54
Transmission de compétences et organisation du travail. Etude pour le compte du département « compétences » de l'ANACT, 2006.	126 ;	25 ; 28 ; 29 ; 52
Rapport sur la *Formalisation des savoirs implicites par la didactique professionnelle*. CAFOC Aix-Marseille, 2007	44 ;	74
Rapport sur l'activité des éducateurs de la PJJ en centres de placement immédiat (2008)		75

ANNEXE 4 : Publications (volume 2)

SOMMAIRE

70) OLRY, P. (1995). La formation aux prises avec le travail réel dans les industries de process. *Education Permanente,* n°122, 5-16.	1
71) MARCEL, J-F ; OLRY, P. ; BAUTZER, E. ; SONNTAG, M. (2002). L'analyse des pratiques en éducation : un objet de recherche. Note de synthèse. *Revue Française de pédagogie*, n°138, 135-170.	7
72) OLRY, P. (2002). Tempo de l'activité et apprentissages opportunistes au travail. *Revue Française de Pédagogie*, n°138, 19-28.	47
73) OLRY, P. & BAUTZER, E. (2003). Diagnostic kinésithérapique. Les conditions d'une coproduction. (Avec E. Bautzer), *Recherche et formation*, n°42, 35-50.	59
74) OLRY, P. (2003). Chercheurs, praticiens et situations professionnelles. In J-F. Marcel et P. Rayou, *Recherches contextualisées en éducation*. Paris, INRP, pp 149-160.	74 84
75) OLRY, P. (2003). Organisation du soin et développement des compétences. Contribution à la professionnalisation en masso-kinésithérapie. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle*. La formation des soignants Volume 36, Numéro 2, 91-105.	90
76) OLRY, P. (2004). Se former dans les temps du travail : les conditions d'un pouvoir d'agir*. In* Lallement M. *(Ed.) Figures du temps*. Coll. Cahiers du GRIOT. Paris, L'Harmattan, pp 168-180.	101
77) OLRY, P. (2004). Entre maître et maîtrise : apprendre le métier. *Enfance et psychologie*. n°24, Toulouse : Erès, pp 96-102.	108
78) OLRY, P. et WITTORSKI, R ; (2004). Savoirs d'action et activités de référence. In JM. Barbier et O. Galatanu, (Ed.) *Les savoirs d'action : une mise en mots des compétences ?* Paris, L'Harmattan, pp 221-244.	123
79) OLRY, P. (2004). Saisir l'expérience lors d'une VAE ; perspectives de l'auto-analyse du travail. *Education Permanente* n°159, 37-49.	133
80) OLRY, P. (2005). Formation prescrite ou développement de compétences : postures et capacités du formateur. In Que sont les formateurs devenus ? (coordination avec F. F. Laot et E. De Lescure) *Education Permanente*, n°164, pp 169-182.	152
81) OLRY, P. ; LANG, N ; FROISSART, M-T (2005).Corps à corps et distance thérapeutique. *Education Permanente*, n°165, 69-86.	162
82) VIDAL-GOMEL, C. ; OLRY, P. ; JEANMOUGIN, H. ; LANOE, D. (2005) – La livraison de béton, *Education Permanente*, n°165, 47-67.	186
83) OLRY, P. (2006). *Acquérir et transmettre des compétences*. ANACT Collection Etudes et documents. http://www.anact.fr	191
84) OLRY, P. (2007). Apprendre par le travail : dispositif de participation et processus d'engagement. Le cas des remplaçants en masso-kinésithérapie. *Revue Française de Pédagogie,* n°160, 39-50.	206
85) OLRY, P. (2008). Analyse de l'action et compréhension de l'activité pour la formation. L'exemple des apprentis préposés. *Education permanente*, n°174, 107-126.	218
86) OLRY, P. (2008). Communautés de pratiques et pouvoir d'agir. Points de vue des contrôleurs du travail. *Pratiques de Formation*, Université Paris 8, n°54, 127-145.	