

6^{ème} Colloque International de Didactique Professionnelle 2022

Organisé par l'Association RPDP en partenariat avec la HETSL de Lausanne et
l'Université de Genève
15 au 17 juin 2022, à Lausanne, Suisse

Heurts et bonheurs du dialogue entre approches de l'analyse de l'activité

Laurence DURAT
Université de Haute-Alsace, LISEC UR 2310, France
Laurence.durat@uha.fr

Types de communication

Recherche empirique

Axes de la conférence

Axe 3 : Croiser les épistémologies et les méthodes

Objectifs de la conférence

Questionner les interfaces de la didactique professionnelle avec d'autres approches

Résumé

Rassemblant des travaux qui s'intéressent à l'analyse de l'activité des professionnels dans un but d'identification et de développement de leurs compétences, ce symposium interroge leurs finalités comme leurs modalités. En effet, si l'on se réfère aux résultats présentés dans ce champ de recherche, un paradoxe affleure : toutes les démarches entreprises semblent être heuristiques d'un certain point de vue, mais ne permettent que rarement d'atteindre leur finalité de transformation. Elles poursuivent des finalités différentes, des positions épistémologiques qui ne se recouvrent pas totalement, des angles de vue particuliers et des méthodologies plurielles. Serions-nous en présence de l'effet Hawthorne (Mayo, 1933) ? Elton Mayo montrait que lorsque le travail et les travailleurs sont l'objet d'étude, quelle que soit la variation des paramètres des conditions de travail étudiées, un effet sur la productivité était observable (30% durant l'expérience) mais pas nécessairement celui attendu par les chercheurs.

Mots-Clés

Didactique professionnelle, cours d'action, ergologie, gestes professionnels

ENTRE DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE ET ERGOLOGIE : UNE DOUBLE PREOCCUPATION

Michaël DIRINGER
Université de Haute-Alsace, LISEC UR 2310, France
michael.diringer@uha.fr

Résumé

Toute entreprise qui veut prospérer et garder un avantage compétitif sur son marché est contrainte d'être porteuse de compétences stratégiques, rares et difficilement imitables. Or, une compétence est par définition subjective, inscrite dans l'histoire, l'expérience et les valeurs de l'être humain. Or, si la didactique professionnelle vise l'apprentissage par et dans l'activité, elle est moins centrée sous l'angle vital de l'opérateur que sous l'angle intellectuel, ce qui tend à complexifier l'apprentissage d'une compétence proprement dite. L'approche ergologique, centrée sur le point de vue de l'homme et ses arbitrages en situation de travail, apporte alors un nouveau regard sur l'activité, venant compléter et enrichir son analyse. Un tel croisement offre une nouvelle perspective aux compétences.

Mots-Clés

Activité vitale, activité intellectuelle, expérience du travail, milieu de travail, compétence

La dimension économique de l'entreprise

De nombreux économistes ont longtemps proclamé que les ressources les plus importantes étaient la terre, le capital et le travail. Les activités visant à produire et à distribuer des objets prenaient alors une place centrale. Mais selon Peter Drucker (1992), nous sommes entrés depuis deux décennies dans l'ère du savoir. L'analyse de la stratégie d'une entreprise se compose d'une part de l'analyse externe, où sont identifiés les facteurs environnementaux qui ont un impact sur le marché, et d'autre part, de l'analyse interne qui représente les ressources propres vis-à-vis des concurrents principaux. Mais parfois, l'une affecte l'autre. A titre d'exemple, les mutations technologiques contraignent les entreprises à s'adapter aux changements et par conséquent impactent les métiers, soit les ressources internes. Il ne s'agit donc plus de scruter l'environnement d'une entreprise pour déceler les opportunités d'activités prometteuses mais d'envisager l'entreprise comme un portefeuille de ressources et de compétences différentes de toutes les autres entreprises, à condition bien sûr qu'elles soient valorisées sur le marché en question. C'est ainsi qu'est identifié la « frontière » entre ce qu'une entreprise peut produire et ce qu'elle ne peut pas produire. De fait, chaque entreprise se protège de la concurrence à travers son patrimoine de ressources et de compétences, par sa capacité à la préserver dans le temps, ce qui la rend hétérogène et concurrentielle.

Une entreprise qui souhaite prospérer et rester compétitive est alors aujourd'hui celle qui est porteuse de compétences, difficilement imitables et peu codifiées, inscrits dans la culture et les valeurs de l'organisation. Cependant, si le caractère spécifique d'une compétence la rend

particulièrement compliquée à exprimer, elle est par nature difficilement observable. C'est en ce sens que la culture organisationnelle peut répondre à cette problématique dans la mesure où la professionnalisation d'un individu dépend largement de la socialisation de proximité qui s'opère dans le collectif (Delay, 2006), soit la communauté apprenante. L'organisation se retrouve alors tiraillée entre un mode de construction d'une mémoire stratégique qui engendre une certaine inflexibilité organisationnelle et concurrentielle, et une approche de l'organisation par la compétence qui part du postulat selon lequel les entreprises qui sauront s'adapter le mieux à l'incertitude de l'environnement externe seront celles qui développeront et exploiteront au mieux leurs compétences. Mais dans un contexte où l'incertitude est leur seule certitude, s'en tenir à développer et exploiter les compétences ne semble plus suffisant pour maintenir un avantage compétitif si les collaborateurs n'envisagent pas une grande carrière dans l'entreprise. En effet, si les savoirs codifiés ne sont pas source de compétitivité dans une organisation, il paraît intéressant d'entamer une réflexion sur les modalités de sauvegarde des compétences. L'organisation se retrouve alors confrontée à revisiter ses modes de formalisation des savoirs qui s'apparentent par exemple à des référentiels de compétences. Ceux-ci, par définition, tendent à dénaturer l'essence même de la compétence puisqu'elles sont alors dépourvues du point de vue de la personne qui en est à l'origine. En ce sens, une organisation peut-elle encore se résoudre à miser sur les référentiels de compétences pour garantir sa pérennité ? La communauté apprenante est-elle encore pertinente si elle est constituée principalement de Millénials ? Et si l'arrivée des nouvelles générations bousculait la durabilité et les codes de la communauté apprenante ? A partir de ces questions, qu'en est-il de la pérennité et de l'efficacité d'une organisation apprenante si elle est amenée à être dissoute faute de se réinventer régulièrement ? Dans la mesure où la nature même de la compétence est difficile à exprimer et que sa pérennisation présente un enjeu majeur dans la sphère managériale, la question de sa sauvegarde dans une organisation mérite d'être approfondie.

Le croisement entre deux démarches

Le croisement entre la didactique professionnelle et l'ergologie représente alors une perspective intéressante, puisque ces deux approches se rejoignent sur bien des points car elles ont une référence commune : l'ergonomie de l'activité. Sa place s'inscrit dans le questionnement qui fait débat depuis le XX^{ème} siècle sur cet écart entre la connaissance et l'action qui aborde désormais cette séparation sous le regard de la pensée, de l'action et des conditions qui s'associent à la production de savoirs sur l'humain. La didactique professionnelle s'inscrit dans l'analyse de l'apprentissage en ce qui constitue l'idée de savoir comment faire et de savoir faire. Autrement dit, dans une situation, « on y apprend à faire, mais on y apprend aussi en faisant » (Pastré, 2006). Tout le travail de conceptualisation tend ainsi à organiser le travail à l'avance, à le réfléchir de manière à laisser la place à la pensée et à l'instrumenter pour accompagner l'homme dans l'action. C'est ainsi la connaissance de l'activité croisée avec celle du travailleur qui va permettre un résultat, en fonction de l'analyse de la situation telle qu'il l'interprète avec ses savoirs. Selon Pastré (2006), les choix de l'individu dépendent de l'analyse qu'il se fait de la situation, ce qui place l'individu au centre de cette même conceptualisation. Or, selon Louis Durrive (2010), il est impossible de penser une situation à l'avance si l'on considère l'intelligence de l'action. Pour lui, c'est probablement là que l'ergologie se distingue

des autres approches, c'est-à-dire dans le principe que penser dans l'action n'est pas seulement une injonction, mais rejoint une notion vitale. L'être humain a besoin de vivre, de rayonner et ne peut se résoudre à travailler dans un environnement qu'il ne pourra pas renormaliser au moins partiellement. Ce serait pour lui insupportable et invivable, au risque d'atteindre sa santé. Ainsi, travailler s'orienterait vers un statut psycho-anthropologique, laissant une place profonde à la question du lien entre travail et subjectivité dans la théorie de l'action (Dejours, 2003). Le modèle taylorien des organisations industrielles, visant à séparer la conception et l'exécution, la division sociale et technique du travail, demeure pour Yves Schwartz et Louis Durrive (2009) comme une dialectique impossible et invivable, voire démobilisatrice. Astier (2008) considère même l'apprentissage comme une forme de « transition identitaire », relevant de l'usage social qui s'y rattache : « apprendre est en quelque sorte un des moyens pour tenter de survivre et se développer dans un monde toujours pour partie incertain » (Astier, 2008, 63). L'ergologie considère aussi cette dimension sociale à travers « les autres », qui sous-tend à la fois le début et la fin de l'activité, puisqu'autrui est à la source et au débouché du travail. Nous l'avons vu, l'activité trouve son sens à travers les autres par un service à rendre collectivement d'abord, puis dans les tâches individuelles. Dejours (2003) appuie cette tendance sous un regard psychologique, postulant que « travailler, ce n'est pas uniquement produire : c'est aussi et toujours vivre ensemble » (Dejours, 2003). Il développe ses propos en évoquant qu'il est relativement complexe de vivre ensemble et qu'il est nécessaire pour cela de mobiliser la volonté des travailleurs pour un objectif commun, au risque d'orchestrer des litiges et conflits liés à des désaccords sur les façons de travailler. Il appelle cette tendance « l'activité déontique ». En effet, mettre cette dimension sociale entre parenthèse fausserait complètement l'interprétation de l'activité, d'autant plus que la subjectivité d'un individu dans le travail suppose un engagement et donc, au-delà d'une coopération dans un collectif, un consentement aux accords normatifs d'un groupe. Pour Dejours, cela implique un « renoncement » à une partie de son identité, au profit du « vivre ensemble et de la coopération » (Dejours, 2003). Un tel constat vient appuyer la nécessité de considérer l'homme sous l'angle vital dans la théorie de l'action, puisque poser la question de la subjectivité dans l'activité, c'est soulever la question que l'on accorde à la vie dans la conceptualisation de l'action. On y retrouve de réelles similitudes entre les travaux de Christophe Dejours, Professeur de Psychologie au travail, et ceux d'Yves Schwartz. En effet, selon Dejours, c'est le corps tout entier qui déploie l'habileté au travail et la mémorise. « C'est d'abord par son corps que le sujet investit le monde pour le faire sien, pour l'habiter » (Dejours, 2003). Il explique que pour être habile avec une machine-outil, l'homme se doit de développer une sensibilité avec elle qui va « épouser » ses caractéristiques mécaniques. Les américains parleront alors de « tacit skills », tandis que d'autres évoqueront le « sens technique » qui vise à « faire corps » avec la machine. Cette notion semble intéressante puisqu'en ergologie, Yves Schwartz parle d'un « corps-soi » singulier (Schwartz, 2000b, 664) associé à l'être humain qui s'engage et qui transforme le monde. Ce faisant, si la didactique professionnelle porte un regard intellectuel sur l'activité, l'ergologie tend à compléter ce regard sous l'angle vital. Durrive (2010), sous l'éclairage de Pierre Pastré et d'Yves Schwartz, nous propose une analogie de l'agir en compétence sous forme d'ingrédients, dans le cadre d'une complémentarité entre didactique professionnelle et ergologie.

Le premier ingrédient est épistémique, relatif à la maîtrise de métier, des connaissances et des savoirs qui s'y associent. Cela peut prendre la forme de procédures, de l'organisation ou encore de données spécifiques. Le second ingrédient relève du milieu dans lequel la personne se

trouve et de sa capacité à le maîtriser en fonction de ses normes, de son historique et de ses héritages. Le troisième ingrédient correspond à la mise en relation entre les deux premiers. Il est essentiel puisqu'il rejoint l'intelligence de l'action, au moment présent. La didactique professionnelle et l'ergologie s'accordent, dans une dimension anthropologique de l'activité humaine, à réfléchir sur ce dernier ingrédient de l'agir en compétence. La perspective didactique propose une démarche de situations – problèmes visant à permettre à l'apprenant de « réussir et comprendre » dans le cadre d'organisations de schèmes visant à anticiper l'inédit des événements et de réagir en s'y adaptant. L'ergologie appuie cette démarche dans sa dimension humaine, puisqu'une activité productive est, même de manière infime, constructive (Rabardel, Pastré, 2009), et se tourne à la fois vers les autres mais aussi vers une transformation de soi et la transition identitaire. Toutefois, l'ergologie tend à aller plus loin dans cette dimension anthropologique de l'agir et propose trois ingrédients supplémentaires qui considèrent davantage cette nuance entre l'effort de connaître et l'effort de vivre, cette double activité intellectuelle et vitale qui semble nécessaire aux premiers ingrédients. Il semble en effet que les nouveaux ingrédients ne se juxtaposent pas aux trois premiers mais ont tendance à faire des allers retours pour se réinvestir. Pour illustrer ces propos, prenons l'exemple d'un salarié qui souhaite se reconverter et vise une formation professionnelle. Son effort de vivre, la perspective de transformation de soi qu'il donne à cet effort, agit directement sur l'effort de connaître qui lui donnera cette énergie pour apprendre.

En ce sens, Yves Schwartz décrit le quatrième ingrédient comme celui du débat de valeurs vis-à-vis de l'usage de soi par rapport à la sollicitation d'autrui. C'est là toute la question de l'importance du présent, ici et maintenant, qui va influencer directement le troisième ingrédient, c'est-à-dire du degré d'investissement dans l'action. Ce quatrième ingrédient met ainsi en perspective le cinquième qui représente le degré d'adhésion, cette partie identitaire que l'on voudra bien mettre dans une procédure qui constitue très largement la qualité d'agir. Enfin, le sixième ingrédient correspond à la qualité des interactions avec les autres et la synergie qu'elle provoque. Ce dernier ingrédient représente à la fois ce qui précède et ce qui résulte de ce que l'individu entreprend.

La didactique professionnelle et l'ergologie partagent un point de vue anthropologique étroitement lié, sous la forme de deux registres de conceptualisation. Cela se traduit par la nature même de la connaissance, vu comme une notion qui s'intègre à l'activité en didactique professionnelle, tandis qu'elle est perçue au titre de la désadhérence en ergologie. Le savoir, quant à lui, est pour Pierre Pastré un facteur externe à l'activité, contrairement à Yves Schwarz qui le perçoit de manière singulière puisqu'il est directement lié aux renormalisations, c'est à dire à la particularité des débats de normes puisque si l'on reprend le caractère de l'ingrédient quatre, les valeurs peuvent avoir une grande influence sur le degré d'investissement dans l'action. Il semblerait même, en quelque sorte, qu'ils aient tous les deux raison puisque le savoir objectif se retrouve dans des situations de travail normalisées et anticipées, tandis que le savoir « investi » (Schwartz, 1999) est associé à l'homme. Or, on retrouve ce dernier lorsque l'homme le mobilise dans l'activité intellectuelle. C'est sa capacité intellectuelle qui le pousse à mobiliser tel ou tel savoir en fonction de tel problème, mais c'est également sa propre analyse qui oriente les choix de mobiliser plutôt l'un que l'autre. On retrouve ici, à travers un seul potentiel choix, l'activité intellectuelle mais aussi vitale. L'homme a besoin d'exister dans une situation de travail, il renormalise la tâche selon son interprétation singulière (activité vitale), mais il fait preuve d'une capacité à mobiliser des ressources en fonction de la situation problème (activité intellectuelle). On peut alors distinguer l'approche de la didactique professionnelle qui tend à

percevoir le savoir de manière intellectuelle, tandis qu'il se rapproche de la singularité de l'individu en ergologie. En effet, si l'on considère que l'agir est un moment de renormalisation, le savoir ne peut être externe à l'activité. Toutefois, la didactique professionnelle et l'ergologie se justifient et constituent deux approches complémentaires, voire une sorte d'équilibre entre la « précision et l'imprécision de la gestion de l'action » (Pastré, 2008), visant à ne pas manquer d'une part de contrainte réelle dans le premier cas ou de ne pas s'éloigner du but de l'action dans le second. La clé de cet équilibre semble être l'analyse de la singularité.

Une perspective de sauvegarde des compétences

La didactique professionnelle a su prendre une place importante dans la conceptualisation de situations à potentiel de développement, offrant des perspectives d'apprentissage dans et par l'activité intellectuelle qu'elle suppose. Une telle approche proposerait une belle complémentarité avec les référentiels qui, quant à eux, peuvent correspondre au « guide » ou un artéfact qui suggère la marche à suivre pour s'approprier la tâche qui conduit à la finalité de ces mêmes référentiels. La littérature a largement balayé le sujet, en ce qui concerne l'apprentissage des savoirs par la didactique professionnelle, bien que la démarche reste complexe en fonction de la « capacité » de l'apprenant. Mais l'idée même de rester centré sur l'activité intellectuelle la réduit à mettre entre parenthèse les choix que fait l'apprenant dans l'action, tandis que c'est l'essence même de la compétence. Nous avons pour notre part choisi de mobiliser l'approche ergologique dans notre recherche, considérant qu'elle apporte un nouveau regard sur l'activité, un angle qui permet de considérer les valeurs de l'opérateur et de mieux comprendre ses choix. Or, si cette démarche semble être pertinente pour mieux comprendre l'agir d'une personne, la didactique professionnelle permet de garder ce palier pragmatique vers le modèle opératif.

Nous faisons alors l'hypothèse que l'entretien sur l'activité selon la démarche ergologique permet de mieux connaître les circonstances qui conditionnent les choix et les arbitrages des personnes en situation de travail. Une telle perspective pourrait laisser libre court à la didactique professionnelle pour mieux contextualiser l'apprentissage d'un savoir en se focalisant sur la tâche, au titre d'un service à rendre mieux maîtrisé. Nous partons alors du postulat selon lequel la dimension singulière de l'apprenant sera mieux perçue par le concepteur, de manière à conceptualiser des familles de situations au plus proche des valeurs de la typologie de l'utilisateur, visant la construction de compétences individuelles qui tendent vers la compétence stratégique.

Pour ce faire, notre expérimentation se tourne vers la conception de familles de situations de travail visant à acquérir pour l'apprenant une compétence stratégique de l'entreprise. Cette expérimentation est préalablement organisée selon deux axes. Le premier est relatif à l'ergologie, visant à distinguer « l'expérience du travail et le travail comme expérience » (Schwartz, 2004), c'est-à-dire d'envisager la relation entre le service à rendre et la réalisation de la tâche relative à ce service. Plus concrètement, il s'agit d'établir un repérage de ce qui précède l'activité à travers un entretien de réflexivité avec les « experts », c'est-à-dire ceux qui ont pour habitude de vivre le type de situation qui répond à la compétence à « sauvegarder ». C'est là qu'est identifiée la manière dont la personne perçoit ce qu'on lui demande de faire vis-

à-vis de la façon dont cette même personne met réellement en œuvre la tâche dans l'action. Une telle perspective permettrait d'envisager une ou plusieurs situations de travail en considérant le point de vue des experts qui ont l'expérience du travail et la compétence qui s'y associe. En ce sens, on peut mieux imaginer de quelle manière se construit cette même compétence, voire de quelle manière elle se réalise dans l'action, en fonction des arbitrages et des choix de l'opérateur. Le second axe correspond au regard que la didactique professionnelle apporte pour viser un modèle pragmatique de l'activité. C'est-à-dire que l'association entre l'ergologie et la didactique professionnelle vise à conceptualiser et concevoir des situations de travail à la fois sous l'angle vital (en premier lieu) et sous l'angle intellectuel. L'angle vital pour comprendre les arbitrages et les points de vue vis-à-vis d'une situation de travail, puis l'angle intellectuel pour la conceptualisation des schèmes et des invariants conduisant à ces arbitrages. Il ne s'agit alors plus seulement d'envisager la capacité de l'apprenant selon le registre épistémique et la maîtrise du milieu, mais aussi l'intérêt qu'il porte à une situation de travail, à un service à rendre et son degré d'adhésion. Nous partons alors du postulat qu'en comprenant la manière de faire et particulièrement de choisir de faire, nous maîtriserons mieux comment faire ou comment induire le raisonnement pour faire.

Notre expérimentation vise alors à répondre à un objectif de performance stratégique pour une entreprise, ainsi que d'identifier la ou les situations qui permettent de mesurer cette performance. Autrement dit, il s'agit d'identifier quelle est la compétence qui permet d'atteindre cet objectif mais aussi quelles sont les motivations liées aux valeurs qui permettent de l'atteindre. Dès lors, nous envisageons de mener des entretiens d'explicitation semi-directifs auprès d'un échantillon de 20 experts comportant cette compétence, afin de mettre en œuvre l'organisation des situations de travail apprenantes adéquates.

Ces situations de travail, une fois conceptualisées, feront alors objet d'un « service à rendre » pour des novices fraîchement diplômés et sans expérience, selon un échantillon de 200 apprenants. Cette expérimentation fait objet d'une conceptualisation de situations de travail en réalité virtuelle, visant à envisager une « sauvegarde » des situations de travail qui permettent de s'approprier la compétence. Les 200 utilisateurs entreront alors en immersion, puis seront interrogés, eux aussi, dans le cadre d'entretiens d'explicitations visant à confronter les critères d'adhésion, les valeurs et les arbitrages réalisés entre les informations recensés chez les experts et ceux chez les utilisateurs de la réalité virtuelle, afin de comprendre si une famille de situations de travail virtuelles permettent de s'approprier une compétence qui se rapproche de la réalité du travail, tant sur le plan intellectuel que vital.

Bibliographie

Astier, P. (2008). La professionnalisation comme intention, comme processus et comme légitimation. *Savoirs*, 17(2), 63-69.

Dejours, C (2003). L'évaluation du travail à l'épreuve du réel. Critique des fondements de l'évaluation. Versailles, INRA Editions.

Delay, B. (2006). La transmission des savoirs dans l'entreprise : Construire des espaces de coopération entre les générations au travail. *Informations sociales*, 134(6), 66-77.

Drucker, P. (1992). The New Society of Organizations. *Harvard Business Review*, p. 95 - 104

- Durrive, L. (2010). L'activité humaine, à la fois intellectuelle et vitale : Les éclairages complémentaires de Pierre Pastré et d'Yves Schwartz. *Travail et Apprentissages*, 6, 25-45.
- Habboub, E.M. (2012). Didactique professionnelle et formation initiale à l'enseignement scolaire. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education. Université de Sherbrooke.
- Leplat, J. (1997). *Regard sur l'activité en situation de travail*. Paris : PUF.
- Mayen, P. (2011). L'appropriation des situations. In Clot, Y. (dir.) : *Vygotski maintenant*. (p 123-144).
- Mayen, P. (2014). Lever quelques embarras et incertitudes de méthode en didactique professionnelle. *Travail et Apprentissages*, 13, 118-138.
- Pastré, P. (2006). Apprendre à faire. In E. Bourgeois & G. Chapelle (Eds.), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 109-121). Paris : PUF.
- Pastré, P. (2008). La Didactique professionnelle : origines, fondements, perspectives. *Travail et Apprentissages*, 1, 9-21. <https://doi.org/10.3917/ta.001.0009>
- Pastré, P. (2011). La didactique professionnelle. Paris : PUF.
- Rabardel, P. et Pastré, P. (Eds.). (2009). *Modèles du sujet pour la conception : Dialectiques activités développement*. Toulouse : Octarès éditions.
- Schwartz, Y. & Durrive, L. (Eds.). (2009). *L'activité en Dialogues. Suivi de : Manifeste pour un ergo-engagement*. Toulouse : Octarès éditions.
- Schwartz, Y. (2004). L'expérience est-elle formatrice ? *Education Permanente*, 158, 11-23.
- Schwartz, Y. (2009). Produire des savoirs entre adhérence et désadhérence. In P. Béguin & M. Cerf (Eds.), *Dynamique des savoirs, dynamique des changements* (pp 15-28). Toulouse : Octarès éditions.
- Schwartz, Y. (2000a). Discipline épistémique, discipline ergologique : paideia et politeia. In B. Maggi (Ed.), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation* (pp.126-149). Paris : PUF.
- Schwartz, Y. (2000b). *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*. Toulouse : Octarès éditions.

OBSERVER L'ACTIVITE A PLUSIEURS NIVEAUX

Franck Garnier

Institution de recherche France Ostéo, France

Franck.garnier@gmail.com

Résumé

La notion des différents niveaux de l'activité n'est pas nouvelle. En effet dans son ouvrage Politique et pédagogie en formation d'adulte, Malglaive évoquait déjà une distinction entre plusieurs niveaux : les pratiques politiques, les pratiques politiques pédagogiques, les pratiques pédagogiques enseignantes (Malglaive, 1981). La différenciation des niveaux d'analyse : macro, méso et micro se retrouve dans plusieurs recherches sur les dispositifs de formation ou de professionnalisation (Leclercq, 2003 ; Roquet, 2012 ; Durat, 2020 ; Garnier, 2021). L'activité est considérée comme une totalité organique, une unité insécable qui ne peut être comprise si on appréhende les moments des manière séparée et isolée (Albero & Guérin, 2014). Nous présenterons les résultats d'une thèse portant sur les formateurs ostéopathes qui se fondent sur une approche systémique et globale, confortant l'idée de la pertinence d'un cadre organisateur.

Mots-Clés

Analyse de l'activité, niveau micro, macro, méso

Cadre conceptuel

La difficulté principale en science est qu'en se concentrant sur un niveau d'analyse, on risque d'occulter des phénomènes visibles à des niveaux différents et qui impactent la situation :

« Il y a toujours une pertinence de principe à décrire l'activité à un niveau d'organisation donné, mais le fait de focaliser sur une échelle s'accompagne d'une cécité aux niveaux d'organisation sous-jacents (trop rapides et brefs ils échappent à la sensibilité de l'observateur) et d'une tendance à la réification des niveaux d'organisation sus-ordonné » (Durand, Saury, & Sève, 2006, p.77).

Suivant en cela les travaux du sociologue Bernard Lahire (2012) qui cherche pour sa discipline une articulation équilibrée entre l'étude de l'individu (pluriel) et les contextes (pluriels) dans lesquels il agit, nous poursuivons l'ambition de comprendre les contextes d'action pluriels et enchevêtrés et les interactions entre les acteurs qui produisent les pratiques observables. Concernant les options possibles pour délimiter leurs objets de recherche en sociologie, Lahire donne raison à Durckheim contre Simmel :

« Ces différentes domaines de la pratique ou ces différentes dimensions de la pratique entretiennent des relations d'interdépendance dans la réalité et l'on gagne donc scientifiquement à établir les liens existants entre ces phénomènes jusque-là étudiés séparément, comme des réalités parfaitement indépendantes les unes des autres » (Lahire, 2007, p.74).

Néanmoins nous ne méconnaissions pas la difficulté que ce choix implique, notamment les contradictions possibles entre les construits ou la pertinence d'un résultat à un seul des niveaux, ce que Desjeux soulignait (2004, p.2):

« Si on accepte la méthode des échelles d'observation il est possible de tirer une première conséquence méthodologique importante : ce que l'on observe à une échelle donnée disparaît le plus souvent quand on change d'échelle d'observation »

Il recommande également un va-et-vient entre les échelles pour contourner cette difficulté. Nous prenons donc le parti dans notre recherche d'une analyse d'activité à plusieurs niveaux. Pour notre cas, cela signifie nous intéresser aussi bien aux conditions institutionnelles et pratiques de l'enseignement, aux cadres scolaires de l'appropriation des savoirs, qu'à la nature des savoirs enseignés. Nous allons essayer de détailler ces trois niveaux.

Le niveau Macro : les conditions institutionnelles et pratiques de l'activité

Il constitue la vision contextuelle de l'activité. Au plan global, ce niveau renverrait à la construction historique, contextuelle des activités formatives pour les professionnels, comme nous l'avons déjà abordé au premier chapitre. Ainsi, pour les « nouvelles » professions ou celles en voie de reconnaissance, la compréhension des processus historiques est-elle indispensable pour en comprendre les processus de professionnalisation (Roquet, 2012). C'est dans cet exposé préliminaire que nous avons tiré un certain nombre de constats justifiant notre recherche.

Ici, nous entendons par niveau macro la prise en compte des effets institutionnels et pratiques préexistants sur l'activité des formateurs en ostéopathie et qui s'imposent à eux. Cela passe notamment par la mise au jour de ce qu'ils font, de ce qu'ils voudraient faire et ne peuvent pas faire ; il s'agit d'identifier les difficultés, freins et obstacles qui traversent leur activité au

quotidien, ainsi que les questions épistémiques qui se posent dans leur discipline et ne sont pas résolues. Il s'agit de répondre et d'approfondir l'hypothèse cinq au plan praxéologique et institutionnel (2^{ème} groupe d'hypothèses) et les hypothèses neuf et dix sur l'importance de la réflexivité collective dans l'enseignement ostéopathique, (3^{ème} groupe d'hypothèses). Nous comptons y accéder à travers le dispositif des confrontations collectives entre les formateurs à partir du recueil de traces filmées réinvesties en support.

Le niveau Méso : les cadres d'appropriation des savoirs

Nous cherchons cette fois à faire émerger les éléments constitutifs d'une pratique habituelle d'enseignement pratique à l'ostéopathie, d'un déroulement typique, en identifiant les régularités de cette classe de situations et les singularités. Un modèle pédagogique se dégage-t-il et si c'est le cas, lequel ? Nous essayerons aussi de voir ce qui ne se donne pas à voir, les éventuels implicites et chaînons manquants dans l'apprentissage. Il s'agit de renseigner l'hypothèse six sur les savoirs professionnels spécifiques incomplets (2^{ème} groupe d'hypothèses).

Nous comptons y accéder par l'analyse des séquences d'enseignement technique en situation, filmées dans des TD par les chercheurs).

Le niveau Micro : la nature des savoirs d'action (possédés / enseignés)

A ce niveau très fin du déroulement de l'activité, nous cherchons à comprendre comment le professionnel s'y prend, quelles compétences il met en œuvre, quel schème le guide, en fonction de quels critères il organise son activité, quels sont ses raisonnements en situation, les règles d'action qu'il utilise. L'hypothèse sept sur la combinaison des savoirs d'action est étudiée (2^{ème} groupe d'hypothèses) ainsi que la huit sur la réflexivité individuelle (3^{ème} groupe d'hypothèses).

Nous espérons accéder à ces informations par l'analyse des séquences d'enseignement technique en situation avec les formateurs filmés (auto-confrontations) ; il s'est avéré que nous avons dû ajouter des séances de consultations d'ostéopathes filmées, leur auto-confrontation partiellement explicites afin de préciser ce niveau micro de notre analyse.

Dispositif méthodologique : multiplicité des échelles

L'analyse du travail suppose un lien entre réflexivité et développement professionnel. Classiquement, c'est sur la dimension cognitive que se focalise la grande majorité des travaux dont la finalité est formative. A celle-ci se rajoute pourtant des dimensions conatives et affectives. Pour une meilleure analyse des élèves, Dieumegard par exemple souligne une dimension cognitive mais également une dimension sociale qui interagissent l'une sur l'autre (Dieumegard, 2011). La prise en compte de ces deux dimensions permet de comprendre l'activité complète d'un élève. Ignorer la multiplicité des dimensions, notamment la dimension socio-affective et collective de l'activité (Durat, 2019) nous fait perdre de vue tout un pan des activités de relation à autrui, telle que la pratique et l'enseignement de l'ostéopathie l'exerce. Analyser l'activité sans prendre en compte ces dimensions ne permettrait pas d'en avoir tous les éléments de sa compréhension. Dans notre approche nous avons-nous avons tenté de

prendre en compte au mieux plusieurs dimensions, cognitives bien sûr, mais aussi relationnelles et sociales.

Pour récapituler nos intentions et leur traduction dans le dispositif méthodologique, voici ci-dessous une synthèse des traces de l'activité, du type d'explicitation et de la finalité poursuivie.

Traces activité	Type d'Explicitation	Finalité
Niveau macro d'analyse		
Vidéos formateurs en cours	Activité de formation dans son déroulement, ses contraintes ;	Effets pratiques et institutionnels sur l'activité des formateurs ; activité prise dans son environnement humain, matériel et symbolique
Auto-confrontation croisée à partir vidéos formateurs	Identifier freins, obstacles, empêchements à agir, difficultés de l'activité ;	formateur/apprenants dans la classe de situation « enseignement technique »
Hétéro-confrontation collective à partir des vidéos des formateurs	Ce qui fait débat, l'état des accords et désaccords sur leurs pratiques ;	Compléter/réagir à l'analyse du 1 ^{er} niveau (questionnaires et séquences TD)
Niveau méso d'analyse		
Vidéos formateurs en cours	Identifier les invariants, la structure conceptuelle de la situation Quel modèle pédagogique à l'œuvre ?	formateurs/apprenants dans la classe de situation « enseignement technique »
Analyse des chercheurs à partir des traces recueillies	Identifier les régularités dans la classe de situation et ce qui manque	Points communs et spécificités de l'enseignement à l'ostéopathie
Niveau micro d'analyse		
Vidéos formateurs avec 1 seul étudiant en clinique	Approfondir raisonnements en situation	
Vidéos ostéopathe avec un patient	Approfondir raisonnements en situation	Comparaison entre pratique en cabinet et enseignement de l'ostéopathie
Auto-confrontation et explicitation croisée à partir vidéos consultations	Quels indices pris, quelles règles d'action, quelle organisation de l'activité de consultation ?	Identification et combinaison des savoirs d'action, schème.

Tableau 1. : Synthèse des traces de l'activité en fonction des niveaux d'analyse.

En synthèse, cette recherche se fonde sur une approche systémique et globale, confortant l'idée d'un cadre organisateur de l'activité. Nous avons choisi d'approcher l'activité à plusieurs niveaux, aux échelles macro, méso et micro et dans diverses dimensions cognitives, relationnelles et sociales. Les éléments théoriques et méthodologiques que nous proposons permettent de lever le voile sur ces niveaux spécifiques de l'activité pour mieux en appréhender

sa globalité. Ces différents niveaux ayant une implication et une incidence sur les autres niveaux, se pencher sur leurs interactions devrait nous permettre de dégager des pistes d'analyse et de transformation au plan épistémique, axiologique et pragmatique comme nous y invitent Albéro & Guérin (2014).

Résultats et discussion

Au niveau Macro

La méthodologie utilisée lors des auto-confrontations collectives à partir de l'analyse des vidéos a permis d'obtenir des résultats au niveau macro. Les auto-confrontations collectives ont particulièrement dégagé les obstacles rencontrés par les formateurs, leurs débats s'articulant principalement autour des éléments d'empêchement dans leur activité. Nous distinguons des problèmes globalement liés à l'absence de clarification du cadre aussi bien concernant la profession elle-même à travers son manque de structuration que dans les établissements de formation qui priorisent une gestion avant tout économique. Celle-ci est à la fois maladroite dans la mesure où elle manque son but (elle ne sécurise pas les étudiants en les renforçant dans une sorte de toute-puissance) et crée des effets collatéraux contre-productifs pour les formateurs, ainsi déstabilisés par des instituts qui ne les soutiennent pas au plan de leur autorité. La discussion et la mise en place d'un cadre clair avec tous les acteurs de la formation : des étudiants, des formateurs et de la direction, constituent une étape importante pour définir la norme sur laquelle s'accorder en tant qu'institut de formation qui vise la pérennité et la sérénité.

Au niveau Méso

La principale source qui alimente les données du niveau méso provient des vidéos, celles-ci ayant permis de donner à voir ce qui se passe dans une salle de classe couramment lors de séances d'enseignement de techniques ostéopathiques. Ce niveau permet d'avoir accès à une partie des compétences, à l'ingénierie pédagogique, et à l'ingénierie de formation. Le niveau méso rend compte des compétences mises en œuvre par les formateurs.

Nous avons dans un premier temps de mettre en évidence différentes étapes dans la situation de formation d'un cours pratique, qui se succèdent lors de la phase d'apprentissage d'un geste technique. Ainsi, nous retrouvons :

1. Une étape E1 d'explication théorique collective
 - Une sous-étape de préparation et de mise en place
 - Une sous-étape de choix d'un étudiant-patient
2. Une étape E2 de démonstration gestuelle collective
 - Une sous-étape de mime des gestes dans le vide
 - Une sous-étape de positionnement des deux personnes
 - Une sous-étape d'utilisation du ralentissement des gestes
 - Une sous-étape d'effectuation de la technique en vitesse réelle
 - Une sous-étape de mise au point sur les passages difficiles.
3. Une étape E3 de mise en application par binôme et de correction individuelle
4. Une étape E4 de retour au collectif

Dans un deuxième temps, les formateurs et les chercheurs ont relevé différents points saillants lors de l'analyse des vidéos et de la confrontation collective, points d'attention méritant un travail commun ultérieur. Pour récapituler, voici ces éléments :

- La gestion d'un cours à plusieurs formateurs de la co-présence de plusieurs formateurs à une réelle collaboration
- Les difficultés d'accessibilité correcte à la démonstration de la pratique
- Le problème des évaluations de techniques spécifiques
- La difficulté à prendre des notes : que retenir, comment le transcrire, quels indices prendre ?
- La gestion de l'environnement matériel et spatial au regard du nombre d'étudiants pour les formateurs
- La gestion de la double dynamique de l'apprentissage individualisé et de l'apprentissage collectif
- L'éthique professionnelle à développer, la question de la juste distance professionnelle
- Le rapport au corps (de soi et des autres) : neutralisation insuffisante ou excessive des affects ; malaise dans l'exposition requise de soi.
- L'accompagnement de l'autonomisation des étudiants dans leur apprentissage.

Enfin, les éléments qui nous apparaissent dans ce niveau sont essentiellement de l'ordre de l'ingénierie pédagogique et de l'ingénierie de formation. Des éléments de compétences d'un formateur ostéopathe apparaissent, autant dans la structuration des cours que dans la transmission des gestes et le groupe pointe également les compétences que les formateurs aimeraient acquérir ; en creux, notons également l'absence de certaines interrogations ; notamment il n'y a pas eu de remise en question du modèle de transmission par mimétisme et reproduction, sauf indirectement lors des évaluations. Un des points intéressants est néanmoins qu'en visionnant les séances d'un point de vue d'extériorité, les formateurs ont pris conscience de la difficulté pour un étudiant d'accéder et de comprendre pleinement les gestes montrés. Un décentrement du regard a donc été possible par la réflexivité collective.

Cependant, ils ne questionnent pas à ce stade les raisonnements sur lesquels les compétences professionnelles reposent. Aux yeux des chercheurs, les compétences des formateurs visibles dans les séances filmées, reposent essentiellement sur des éléments de compétences du praticien ostéopathe.

Le niveau méso apparaît donc comme une phase déterminante mais non suffisante au regard de notre projet puisqu'il ne nous permet pas de définir les compétences professionnelles incorporées par les professionnels qui pourraient alimenter la didactique de l'ostéopathie. C'est l'une des raisons pour laquelle nous avons eu recours, en cours de recherche à des méthodes complémentaires, pour analyser l'activité des professionnels en cabinet par l'intermédiaire de vidéos, d'auto-confrontations simples et d'entretiens d'explicitation.

Au niveau MICRO

Les niveaux macro et méso nous ont permis d'identifier des empêchements, des étapes de l'activité et des compétences à acquérir par les formateurs, sans pour autant atteindre l'identification des schèmes, des règles d'action et de l'organisation que les professionnels adoptent pour guider leur activité. Pour tout dire, il nous semble qu'il manque le partage du processus lui-même que suit un professionnel dans son activité, ce que d'ailleurs les formateurs essayaient d'exprimer lors des confrontations collectives sous la forme de l'attente vis-à-vis des étudiants de les voir raisonner globalement.

En reprenant nos résultats des séquences vidéo de cours et celles des professionnels en cabinet, nous nous apercevons d'un décalage entre les compétences ciblées enseignées et

celles pratiquées réellement en cabinet. Comme cela avait été déjà évoqué lors du questionnaire des formateurs, les vidéos des cours font dégager une compétence très technique du métier. En référence aux deux ouvrages que nous avons cités précédemment, les formateurs forment et utilisent des arbres décisionnels. Si un patient a telle problématique alors il faudra traiter telle structure. De par le manque de références communes dans le métier, la formation à l'inverse a dû « sur » structurer son enseignement cependant, lors des vidéos des professionnels, on remarque des phénomènes d'aller-retours avec cette notion d'enquête quasiment présente lors de toute la consultation. L'aspect humain, la verbalisation, l'empathie ne sont pratiquement pas présentes dans les vidéos de formation. Ces compétences apparaissent pourtant primordiales dans la prise en charge des patients comme nous avons pu le constater avec les professionnels. De plus nous avons observé une construction du schéma du patient par prises de nombreux indices et surtout une construction de ce schéma sur un mode itératif et évoluant en permanence dans la consultation et ceci, y compris dans la phase de traitement. En reprenant la compétence clé à savoir la compréhension du patient, il semblerait que cette étape puisse apparaître jusqu'en fin de consultation. Sur le schéma de l'ouvrage d'Alain Croibier (2005), on retrouve une case « sélection et hiérarchisation des informations » qui correspond à une étape de synthèse des éléments pour aboutir à cette compréhension du patient qui fait figure de « passage obligatoire » pour continuer le déroulement de la prise en charge. Cependant cette étape dans l'ouvrage est représentée comme une étape intermédiaire, figée alors que justement celle-ci est dynamique lors de l'ensemble de la consultation.

La combinaison des compétences des professionnels mise en œuvre dans les situations de consultation observées ne suit pas la schématisation qui en est donnée ni par les ouvrages de référence en ostéopathie, ni dans les séances d'enseignement pratiques filmées. L'expertise développée en situation échappe à une description simplificatrice qui omet le principal : le raisonnement fait en situation pour passer d'une situation énigmatique, cryptée d'un patient à un traitement complet. Tout ce qui s'est développé grâce à l'expérience est très peu abordé, comme si ces éléments étaient « naturalisés » par l'ostéopathe et donc omis en formation.

Par exemple, nous avons pu observer sur les quatre vidéos des professionnels l'installation d'un climat très « enveloppant », marqué par les gestes ainsi qu'une attitude bienveillante et d'écoute très présente avec les patients. Cette compétence ne semble pas du tout mise en évidence lors de la formation et en présence des étudiants. Lors des démonstrations des gestuelles les formateurs pourraient accentuer cette attitude, elle pourrait également donner lieu à une évaluation spécifique. Nous sommes en présence de savoirs incorporés, Yves Barel en propose la définition suivante :

« Un savoir-faire incorporé est un savoir-faire indissociable d'individus ou de groupes concrets : il est le résultat de leur apprentissage personnel, de leur expérience, de leur habileté. La caractéristique la plus importante du savoir-faire incorporé est qu'il n'est pas analysable et décomposable jusqu'au bout (le cas où l'analyse et la décomposition totales sont possibles, mais non tentées, est un cas limite). Le travailleur sait faire, mais il ne sait pas complètement comment il sait. Le savoir-faire incorporé n'est donc pas transmissible par enseignement. Il n'est transmissible que par apprentissage c'est-à-dire par la reproduction plus ou moins à l'identique d'individus ou groupes au cours du travail lui-même. Le support du savoir-faire est humain et biologique. Mais quand le savoir-faire est analysable et décomposable jusqu'au bout le savoir et le faire peuvent se déconnecter. »
(Barel, 1977, p.16-19).

En reprenant cette définition, les savoirs incorporés ne peuvent faire l'objet d'un enseignement « traditionnel ». Toutefois, ils peuvent faire l'objet d'une explicitation par les formateurs et une attention aux gestes et paroles qui vont dans le sens de leur mise en lumière. Dans la phase d'apprentissage, lorsque l'on se retrouve en situation de travail ce savoir pourra ainsi se mettre en œuvre. Des phases d'acquisition des techniques seraient facilitées lors de simulation ou de cas qui représentent au mieux la situation de travail authentique d'un ostéopathe. Et cela renforce notre idée de devoir poursuivre notre recherche au sein de la clinique pédagogique afin de percevoir si d'autres savoirs incorporés, comme cette compétence relationnelle, sont mises en valeur ou non dans le guidage des étudiants par les formateurs.

Pour conclure

La structuration du métier et de la formation en ostéopathie est très récente. Les décrets régissant leur mise en application ne datent que de 2014. Ces derniers imposent aux écoles de recruter des formateurs sur le seul critère d'une expérience professionnelle de 5 années en tant qu'ostéopathe diplômé. Cette obligation apparaît très insuffisante comme l'atteste les difficultés exprimées par le terrain quant à l'acquisition par les étudiants, de la technicité et surtout de la professionnalité qu'exige les métiers de la santé. Pour les écoles appartenant au réseau Franc'ostéo qui a initié et financé cette recherche, se pose donc la question de la professionnalisation de ses formateurs. Si la commande initiale était de proposer un référentiel de compétences spécifique au métier de formateur ostéopathe, notre recherche a finalement soulevé de manière plus globale et systémique des questions liées au développement de la discipline, au fonctionnement des écoles et à la didactique ostéopathique pour éclairer la profession de formateur ostéopathe. Notre approche, inductive, nous a conduit à inscrire notre recherche dans le champ de l'analyse de l'activité, issu de l'ergonomie. Comme le suggère certains auteurs, toute activité humaine relative aux métiers de l'éducation peut s'inscrire dans ce « cadre organisateur » que nous avons choisi d'appliquer à plusieurs échelles simultanément, en menant l'analyse à la fois aux niveaux micro, méso et macro de l'activité. En effet, l'interdépendance de ces niveaux s'exprimant à travers les caractères contextualisé et situé de l'activité ont rendu indispensable leur complémentarité pour la perception, la compréhension et la transformation des situations réelles. C'est pourquoi nous avons puisé les ressources conceptuelles dans l'analyse de l'activité et mobilisé diverses méthodologies propres à son champ, telles que le recueil de traces vidéo, les entretiens collectifs ou d'explicitations, les auto-confrontations simples et collectives. Ainsi, cette recherche identifie les freins et facilitations de l'activité, tente de mettre en lumière la part d'implicite du métier d'ostéopathe afin de rétroagir sur le métier de formateur ostéopathe et sur les dispositifs de formation des futurs ostéopathes. Elle tente également de montrer les effets pratiques de la dynamique de construction de la discipline toujours en cours malgré son siècle d'existence, à la fois sur les écoles et les formateurs. Enfin, notre recherche ouvre des perspectives de recherche et d'intervention pour la discipline ostéopathique.

Bibliographie

- Albero, B. et Guérin, J. (2014). L'intérêt pour l'"activité" en sciences de l'éducation. Vers une épistémologie fédératrice? (Note de synthèse). *TransFormations*, 11, 11-45.
- Durat, L. (2020) Des compétences transversales aux savoirs d'action : l'expérience à travers la structure perceptive des professionnels. *Recherches en Education*, n°42
- Garnier, F. (2021). Professionnalisation des formateurs en ostéopathie à travers l'analyse de leur activité. [Thèse, UHA]. www.theses.fr/s220648
- Leclercq, G. (2003). Interpréter et développer des dispositifs de formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 29 (3), 499-524. doi.org/10.7202/011401ar
- Malglaive, G. (1981). *Politique et pédagogie en formation d'adultes*. Ligue de l'enseignement et de l'éducation permanente.
- Roquet, P. (2012). Comprendre les processus de professionnalisation : une perspective en trois niveaux d'analyse. *Phronesis*, 1 (2), 82-88. doi.org/10.7202/1009061ar

Structure d'attente ou modèle opératif selon les situations ?

Des méthodologies variées pour l'étude de 2 cas d'enseignants

Badya LAGE

Université de Haute Alsace, Mulhouse France

Badya.lage@uha.fr

Résumé

Afin de comprendre l'organisation de l'activité d'enseignants dans des situations d'interactions en classe, nous avons mobilisé différents cadres d'analyse réflexive de l'activité. Nous voulons déterminer si ces cadres d'analyses se valent quels que soient l'acteur ou la situation. L'activité de l'enseignant a été définie en référence au modèle du multi agenda de Bucheton (2009). Une analyse descriptive de l'activité d'interaction de l'enseignant avec ses élèves en classe, en ayant recours aux gestes professionnels, nous a permis d'enregistrer une cyclicité identique de certains gestes entre 3 enseignants. La recherche des préoccupations organisatrices de l'activité d'interaction de l'enseignant avec ses élèves en classe par le recours à la mise en évidence du modèle opératif (Pastré et al. 2006) ou des structures d'attente (Durand 2005) s'avère extrêmement pertinente pour éclairer certains aspects tout en laissant d'autres dans l'ombre, et se révèle plus appropriée auprès de certains acteurs que d'autres.

Mots-clés :

Organisation de l'activité – gestes – modèle opératif - structure d'attente –analyse réflexive

Contenu de la communication

Comprendre l'organisation de l'activité des enseignants dans des situations d'interactions en classe, revient à chercher la dimension invariante de cette activité, les raisons de l'action de l'acteur dans ces situations, la manière dont il aménage son activité, « les principes » développés durant l'expérience, les principes qu'il tient pour vrais pour agir en situation. Qu'est ce qui fait que l'acteur s'y prend de telle ou telle manière, dans un type de situation ? Qu'est-ce que l'acteur a développé au cours de son expérience pour agir de telle manière dans de telles situations ?

L'analyse de l'activité, en tant que méthode empruntée de l'ergonomie permettrait d'aborder et de clarifier ce questionnement. Toutefois, un cadre d'analyse reste indispensable, d'après Pastré, pour faire toute analyse réflexive. Parmi les cadres les plus développés dans la littérature scientifique se trouvent le courant de la conceptualisation dans l'action et à celui de l'énaction appliquée au cours d'action. Chaque courant propose des démarches et des approches pour analyser l'activité. Quel cadre d'analyse choisir ? Tous les cadres d'analyses se valent-ils quelle que soit l'acteur ou la situation ou le type d'activité ? Y aurait-il une approche plus favorable, plus constructive, qui donne à voir ou qui participe à une prise de conscience ou à une réflexion rétrospective, pour une situation donnée mais pas pour une autre ? avec un tel acteur et pas un autre ?

Dans un objectif d'apprentissage et de construction d'expérience de réflexion sur l'action, et d'accompagnement de professionnels dans ce retour réflexif, le savoir théorique devient « un savoir outil (Douady 1986) permettant de venir à bout des problèmes posés par la situation » (Pastré 2011). C'est dans ce sens, praxéologique, que nous avons questionné différentes approches pour comprendre l'organisation de l'activité des enseignants dans des situations d'interaction en classe.

Avant de présenter notre méthodologie, nous présenterons le modèle auquel nous nous référons pour définir l'activité de l'enseignant dans un premier temps, puis un aperçu sur les approches d'étude

de l'activité selon le cadre des gestes professionnels, de la didactique professionnelle (Pastré et al. 2006) et celui du cours d'action (Durand 2005) en référence au programme de recherche de Theureau.

Cadre conceptuel :

L'activité de l'enseignant :

L'activité de l'enseignant peut être définie selon le modèle du multi agenda de Bucheton et al (2009), comme une activité orientée par différentes préoccupations. Celles-ci, au nombre de cinq, pourraient être considérées selon toujours les mêmes auteurs, comme « des organisateurs pragmatiques » (Pastré Mayen et Vergnaud, 2006) de l'activité de l'enseignant dans la classe. « L'agir ordinaire dans la classe, les savoirs professionnels, l'expérience et les compétences » seraient élaborés autour des préoccupations suivantes :

- Pilotage et l'organisation de l'avancée de la leçon
- Maintien d'un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive
- Tissage du sens de ce qui se passe en classe
- Étayage du travail en cours
- Apprentissage comme cible de l'activité de l'enseignant.

Ces préoccupations « déterminent un choix de postures » (Dupuy et Soulé, 2021). Une posture correspondrait, d'après Bucheton et al. (2009) à « un schème préconstruit du « penser à faire-dire » que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée ». C'est une « manière d'être, de penser et d'agir ». Même si la posture est « relative à la tâche », elle est « construite dans l'histoire sociale et personnelle du sujet ». Elle se base sur des éléments développés durant le parcours de son expérience.

L'enseignant pourrait changer de posture en fonction de l'évolution du sens attribué à la tâche. Bucheton et al. 2009, parlent de « postures d'étayage » pour désigner « la diversité des conduites d'étayage de l'activité des élèves » que l'enseignant adopte en classe¹.

Les préoccupations et les postures sont enchâssées et fonctionnent de manière systémique modulaire, hiérarchique et dynamique. Elles « s'actualisent dans les gestes », dans ce que « l'enseignant fait, décide de faire, doit faire, dit de faire » (Dupuy et Soulé 2021). Selon les mêmes auteurs, « les gestes qui en rendent compte sont dès lors multiples dans leur enchaînement et « épais » dans leurs significations ; d'où la notion de multi agenda ».

La mise en évidence de l'agencement de ces préoccupations, principalement de leur hiérarchisation, pourrait être un moyen pour comprendre l'organisation de l'activité de l'enseignant d'un côté et d'un autre côté, développer un axe d'analyse réflexive rétrospective et d'accompagnement de ces enseignants. Comment mettre alors en évidence ces préoccupations ? autour de quelle(s) préoccupation(s) l'activité de l'enseignant peut-elle être organisée ? y aurait-il des préoccupations principales et d'autres secondaires pour un enseignant différemment d'un autre ou pour un enseignant selon les situations ?

L'analyse de l'activité :

¹ Différentes postures d'étayage sont développées. Il s'agit de postures de contrôle, de contre étayage, d'accompagnement, d'enseignement, de lâcher prise et du magicien.

Afin de comprendre l'activité de l'enseignant en ayant recours à l'analyse de l'activité dans l'option d'un accompagnement, la mise en évidence des préoccupations principales autour desquelles l'activité est organisée nous semble indispensable pour pouvoir l'accompagner de là où il est et vers où il veut aller (Paul 2016).

Afin de délimiter l'empan d'activité pertinent pour une analyse réflexive, le recours à une mise en évidence des gestes mobilisés dans des situations d'interactions nous a semblé indispensable.

Approche des gestes professionnels

Le geste professionnel, en tant qu'action de communication de l'enseignant est pris dans le sens de Bucheton (et al. 2009). Il est considéré comme une « actualisation des préoccupations » de l'acteur. elles-ci constitueraient le « substrat » de ces gestes professionnels. Il désigne selon les mêmes auteurs « les composantes significatives de l'agir enseignant dans toute son « épaisseur ». L'enseignant ajuste son action en effectuant des gestes qui sont « autant de ressources plus ou moins consciemment orientées dans et pour l'action » (Dupuy et Soulé 2021).

Différents types de gestes peuvent être soulevés dans l'activité des enseignants :

1. Des « gestes d'atmosphère » correspondent aux différentes actions en relation avec le fait de laisser aux élèves un espace de parole pour parler, penser, apprendre, se construire... Ils sont orientés par la préoccupation de « maintenir un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive ». Parmi ces gestes, il existerait des gestes de gestion de la participation
2. Des gestes de pilotage en relation avec la gestion des activités d'enseignement apprennent matérialisent des préoccupations en relation avec « le pilotage et l'organisation de l'avancée de la leçon »
3. Des gestes de tissage qui ont pour but de donner « une logique à la succession des tâches » ont pour préoccupation un tissage du sens de ce qui se passe en classe.
4. Des gestes d'étaillage en relation avec les formes d'aide apportées aux élèves pour les aider à comprendre, à penser, à faire... à se développer.
5. Des gestes en relation avec la compréhension et la construction du savoir, représentent des préoccupations priorisant les apprentissages.

Ces différents types de gestes peuvent être rassemblés dans une catégorisation sous forme de gestes d'instruction pour objectiver la compréhension des élèves (3,4,5) ; des gestes pour réguler les apprentissages des élèves (2,3,4,5) ; des gestes pour gérer la participation en classe (1, 2) ; des gestes en relation avec l'intervention des élèves.

L'analyse des gestes des enseignants, nous permettrait d'approcher les préoccupations encadrant l'activité d'interaction de l'enseignant. « Quand un enseignant conçoit, conduit, commente une séance d'enseignement apprennent, il le fait à partir de la situation vécue, de ses connaissances, de l'expérience acquise, de ses rapports aux savoirs à enseigner, aux instructions officielles, aux élèves au langage, aux émotions... » (Dupuy et Soulé 2021). Différentes « logiques d'arrière-plan » conditionnent l'élaboration, le déroulement, le commentaire des séances ». Ces logiques structurent « la représentation que se fait l'enseignant de la situation et des préoccupations qu'elle induit », et nous supposons que ça correspond à ce qui a orienté les gestes mobilisés dans et pour l'action.

Approche de la didactique professionnelle (Pastré et al.2006) :

La didactique professionnelle se réfère à la théorie de la conceptualisation dans l'action. Celle-ci permet d'analyser l'activité humaine à partir des concepts de schèmes et d'invariants opératoires. Ces

concepts développés par Piaget, ont été réinterprétés par Vergnaud en 1985², dans le cadre d'une théorie des situations. C'est ce qui fait ressortir la didactique professionnelle « d'une conception exclusivement cognitiviste pour comprendre l'activité humaine » Pastré 2011³.

La conceptualisation dans l'action représenterait la dimension cognitive de l'activité de l'acteur. Pour Vergnaud (1996) l'action est à l'origine du développement de la pensée. « C'est par l'action, la prise d'information sur l'environnement, le contrôle des effets de l'action et la révision éventuelle de l'organisation de la conduite » que commence la pensée (Vergnaud, 1996). L'action efficace, pour Vergnaud serait organisée autour du schème, en tant que noyau invariant, lui permettant ainsi « la flexibilité et l'adaptation aux variations de la situation ». Celui-ci permet de rendre compte de « l'invariance et de la régularité de l'action efficace, indice de l'adaptabilité dans une action aux variations de la situation ».

Analyser l'organisation de l'action passe par une détermination des différentes catégories du schème. Il s'agit (Vergnaud 1985) :

- Du but (ou plusieurs buts), des sous-buts et des anticipations
- Des règles d'action, de prise d'information et de contrôle
- Des invariants opératoires, de la connaissance en acte (concepts en acte et théorèmes en acte)
- Des possibilités d'inférences (de généralisation, de production...)

Dans l'action, trois types d'opérations existeraient, selon la théorie de Galpérine, utilisée par Savoyant (1979)⁴ in Pastré (2002). Il s'agit des :

- Opérations d'exécution,
- Opérations de contrôle
- Opérations d'orientation.

L'opération d'orientation constituerait le noyau de la compétence de l'acteur. Elle correspondrait au lien entre la dimension cognitive de l'activité de l'acteur et la dimension située (Pastré et al, 2006). Elle dépendrait de comment l'acteur se représente les caractéristiques de la situation. Repérer les traits de la situation qui vont servir à guider l'action, correspondrait d'après Pastré, à la partie cognitive de l'activité professionnelle. Une « base d'orientation » incomplète, ou empirique, ou rationnelle, affecterait les autres opérations d'exécution et de contrôle (...).

Normalement, les éléments d'une structure conceptuelle de la situation, en tant que concepts organisateurs de l'action, devraient être présents dans des actions efficaces. Cette structure constituerait la partie invariante de l'activité qu'on trouve chez tous les acteurs d'un même domaine professionnel. Au niveau individuel, des variations dépendantes de l'expérience du sujet et du comment il a intégré cette structure au cours de sa formation initiale. C'est ce qui constitue le modèle opératif de l'acteur, en référence à l'image opérative d'Ochanine (Pastré et al., 2006 ; Pastré, 2011) et qui est différent du modèle cognitif (celui-ci correspondrait aux connaissances qu'a le sujet sur le

² Vergnaud (1985), dans la succession des travaux de Piaget, fait le lien entre l'approche développementale et l'analyse didactique

³ Pastré a présenté le débat théorique qui s'est développé entre les partisans de « l'action située », plus précisément l'énaction et les tenants de la conceptualisation dans l'action dans son article Pierre Pastré 2011 « situation d'apprentissage et conceptualisation » Recherches en éducation 12 /2011, en précisant les points en communs : « l'essentiel apporté par la notion de situation est de nous faire sortir d'une conception exclusivement cognitiviste pour comprendre l'activité humaine et l'apprentissage qui en est une dimension essentielle. Divergence : la place accordée par les uns et les autres à la conceptualisation, par Typicalisation ou par Abstraction.

⁴ Il s'est inspiré de la psychologie soviétique du travail

domaine mais en faisant « abstraction des actions à effectuer »). Le modèle opératif aurait donc une relation avec les schèmes organisant l'activité de l'enseignant.

Une détermination de ces éléments nous aiderait à supposer le modèle opératif mobilisé comme une base de diagnostic afin de choisir quelle orientation adopter.

Nous pensons que du fait que le schème a une fonction adaptative face à un ensemble de situations, sa mise en évidence nous permettrait de comprendre comment l'expérience a impacté l'activité de l'enseignant d'un côté et nous aiderait à déterminer comment ces invariants opératoires sont mobilisés pour diagnostiquer une situation et ainsi orienter le choix de l'action par l'enseignant.

Repérer les traits de la situation qui vont servir à guider l'action, correspondrait d'après Pastré, à la partie cognitive de l'activité professionnelle. Une « base d'orientation » incomplète, ou empirique, ou rationnelle, affecterait les autres opérations d'exécution et de contrôle (...). Selon toujours le même auteur, « l'orientation souligne le primat de la dimension cognitive dans l'analyse du travail, non dans le sens où travailler serait appliquer des connaissances à ces données, mais au sens où travailler c'est sélectionner certaines dimensions d'une situation pour en faire des éléments organisateurs de son action ».

Ce sont ces éléments organisateurs de l'action émanant des dimensions de la situation qui seront mis en évidence au sein de notre travail. Nous avons essayé de rechercher des invariants opératoires, les concepts en acte et théorème en acte, organisateurs de l'activité de l'enseignant, lui servant pour orienter, guider ses actions et à faire un diagnostic de la situation afin de s'y ajuster.

L'approche sémiologique selon le cours d'action de Theureau (Durand 2005) :

Ce programme de recherche se réfère à 3 hypothèses : l'énaction, la conscience préréflexive et l'activité signe.

L'activité humaine, selon l'hypothèse de l'énaction est une activité cognitive correspondant à une succession ou un flux d'interactions asymétriques entre l'acteur et son environnement (Theureau, 2010). Les interactions avec le milieu sont asymétriques au sens où l'organisation interne de l'acteur est influencée par son activité passée, autrement dit par son expérience. L'impact de cette expérience, de sa conscience préréflexive, se manifesterait au niveau :

- De la sélection des éléments perturbateurs de son organisation interne, à partir de l'environnement. Une sélection qui est anticipatrice.
- Des réponses choisies à ces perturbations.

Les éléments perturbateurs donnent lieu à la mobilisation et à l'élaboration de savoirs nouveaux (Theureau 2006) et / ou à la confirmation d'un savoir existant.

La description de l'activité par l'acteur se fait selon un certain découpage en unités significatives pour l'acteur. Chaque unité significative de l'activité constitue un signe en référence à l'approche sémiologique. « Restituer le cours d'action/ d'expérience, d'un acteur consiste à identifier ces signes de façon à préciser les processus de construction de significations en action. »⁵. Dans ce sens, le cours d'action /d'expérience correspondrait à un enchaînement de signes qui sont « des unités d'activité significatives émergeant de l'interaction de l'acteur avec une situation (Theureau, 1992, 2000) »⁶.

⁵ Serres, Ria et Durand 2004 communication

<http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/6080.pdf>

⁶ Sève Carole, Saury Jacques, Theureau Jacques *et al.*, « La construction de connaissances chez des sportifs de haut niveau lors d'une interaction compétitive », *Le travail humain*, 2002/2 (Vol. 65), p. 159-190. DOI : 10.3917/th.652.0159. URL : <https://www.cairn.info/revue-le-travail-humain-2002-2-page-159.htm>

L'objectif de la description et de l'analyse de l'activité est de « construire l'activité telle qu'elle est vécue pour l'acteur dans sa dimension temporelle et en relation avec les caractéristiques de la situation dans laquelle il est engagé » (Durand, 2005).

L'analyse de l'activité poursuit deux démarches.

1. Une démarche analytique et rétro orientée : « Elle prend comme point de départ l'activité achevée et signifiante pour remonter à ses composantes (elle est analytico-régressive) :
 - Une déconstruction : partant de l'activité globale telle qu'elle apparaît dans les données recueillies,
 - Identification des composantes plus élémentaires qui ont une signification élémentaire.
2. Démarche synthético-progressive :
 - Reconstruction de la dynamique de production de l'activité signifiante
 - Reproduction, à partir de ses composantes, l'action telle qu'elle a été observée.

Les unités et les fractions de l'activité préréflexive -montrable, racontable ou commentable par l'acteur- émergent de l'articulation dynamique de plusieurs éléments qui en restituent la signification locale c'est-à-dire un signe. Ces éléments correspondent à :

1. La structure d'attente qui est composée de :
 - a. L'engagement (E) correspondant au « faisceau de préoccupations et des états intentionnels découlant des actions passées, de l'histoire personnelle et professionnelle, des habitudes de l'acteur
 - b. Attentes potentielles (A) représentent « l'ensemble des anticipations qui découlent de son cours d'action »
 - c. Culture de l'acteur ou référentiel (S) « l'ensemble de connaissances issues du cours d'action passé et susceptibles d'être mobilisées à l'instant donné »

La structure d'attente sélectionne ce qui fait signe pour l'acteur dans la situation : le représentamen R ».

2. Le représentamen R correspond à ce que l'acteur prend en compte, au temps t, dans la situation, pour agir en fonction de sa structure d'attente ; il délimite des préoccupations dans la situation eR, des attentes dans la situation aR et un référentiel dans la situation sR
3. « L'unité U résulte de ces 4 premières composantes. C'est « la fraction de l'activité préréflexive qui est racontée, montrée ou commentée ».
4. L'interprétant I « traduit que toute activité s'accompagne d'un apprentissage permanent (les élèves doivent faire ceci pour arriver à cela...) Ces éléments de généralisation sont des constructions dans l'action ou des validations /invalidations d'éléments anciens issus des cours d'action passés. »

Pour analyser l'activité de l'enseignant, nous nous sommes intéressés aux éléments mobilisés par les acteurs pour diagnostiquer les situations et ainsi agir. Les gestes en tant que représentant du réel de la classe, seront accompagnés par une recherche de la structure d'attente selon l'approche de Theureau ou par les invariants opératoires des schèmes organisant l'activité selon la didactique professionnelle. Ce choix se base sur la volonté de mettre en évidence les préoccupations qui orienteraient l'activité de l'enseignant d'un côté et d'un autre côté, la mise en évidence des attentes mobilisées pour diagnostiquer les éléments de la situation et ainsi orienter l'action de l'enseignant. Nous pensons que les attentes de l'enseignant à propos des réactions d'autrui par rapport à son action pourraient être des outils d'accompagnement.

Les éléments de la méthodologie :

Recueil des données

Afin de déterminer l'empan de l'activité à analyser, nous avons procédé à des enregistrements de séances, selon le choix de différents enseignants volontaires, qui ont une ancienneté dépassant 10 ans. Nous présenterons les analyses de deux cas.

La caméra a été placée au fond de la classe, afin de minimiser l'impact de « l'effet vidéo » sur la conduite de l'enseignant et les élèves et ainsi sur le déroulement de son activité. Les entretiens d'auto-confrontation étaient aussi enregistrés par vidéo.

La discussion durant l'entretien s'organisait au fur et à mesure selon les éléments proposés par l'enseignant, éléments jugés pertinents à commenter à propos de son activité. Nous postulons que ces éléments reflètent bien les préoccupations orientant l'activité de l'enseignant. Les questions étaient plus orientées vers ce que fait l'enseignant, ce qu'il pense, ce qu'il ressent et ce qui le préoccupe.

La transcription des séances et du contenu des entretiens d'auto-confrontation a été faite par le chercheur et présentées aux enseignants pour lecture et validation d'un côté et d'un autre côté pour un recueil de leurs impressions sur leurs actions après une lecture de cette transcription. Autrement dit, leurs impressions sur le degré de la concordance entre ce qui est lu et ce qu'il pensait avoir fait ou dit.

Traitement des données : vers la recherche d'une compréhension de l'expérience élaborée

Analyse descriptive :

La partie active de l'activité, enregistrée par vidéo a été analysée sur la base d'une grille adaptée pour une mise en évidence des gestes professionnels en référence au modèle de Bucheton et al. (2009). Les gestes étaient catégorisés selon leurs fonctions en gestes d'instruction, de gestion ou de régulation pour les interventions verbales et non verbales de l'enseignant et en types d'interventions des élèves. Pour chaque enseignant, les gestes ont été reportés sur un tableau contenant la transcription de la séance, le contenu des interactions entre enseignant élève, ainsi que les comportements non verbaux. Le nombre de chaque type de gestes a été reporté pour un empan temporel de 15mn, correspondant à la première partie de la séance durant laquelle se déroule le tissage entre deux séances, le rappel de la séance précédente et l'introduction de la nouvelle séance.

Les figures suivantes représentent le pourcentage des différents gestes mobilisés dans des situations d'interactions en classe pour les 2 enseignants :



Fig.1 : le pourcentage de chaque type de geste

OSP : objectivation stéréotypée de la compréhension (question en relation avec la compréhension) ; GP : gestion de la participation ; FST : feedback stéréotypé (approuver les résultats verbalement ou non verbalement) ; REDV : réponse d'un élève désigné parmi les volontaires (ceux qui lèvent le doigt) ; REND : réponse d'un élève non désigné ; RC : réponse par le groupe classe

Analyse de l'entretien d'auto-confrontation : vers une mise en évidence de l'expérience élaborée à partir de celle communiquée :

Les étapes poursuivies pour analyser les éléments de l'entretien :

- Découpage du récit de l'entretien en unités d'analyse, en tant qu'un ensemble de paroles qui ont un but
- Reconstruction des raisonnements de l'acteur en différenciant pour certaines actions, le ou les buts : correspondant à la « représentation cognitive du résultat à atteindre »; le motif qui génère l'activité et les opérations qui permettent à l'action d'être accomplie.
- Recherche d'invariants opératoires, des connaissances en acte tenues pour pertinentes (concepts en acte) et pour vraies (théorèmes en acte).
- Recherches de préoccupations, des intentions, des anticipations, des constructions, des éléments qui font signe pour l'acteur

L'analyse réalisée par le chercheur a été transmise à l'enseignant pour une confirmation ou une infirmation de cette interprétation en validant ou invalidant les résultats d'analyse et en apportant des clarifications, des propositions, des réflexions sur des éléments avancés, oubliés, non ou mal compris.

Résultats et discussion :

Ce qui ressort de l'analyse descriptive de l'activité, est une ressemblance entre les gestes des deux enseignants volontaires. La même succession est observée : gestes d'instruction, puis de gestion, puis de régulation puis d'instruction... et ainsi de suite (figure 3). Celle-ci se répète de la même façon pour ces enseignants durant la séance.



Fig.2 la succession dominante des gestes durant les interactions en classe de ces 3 enseignants

Pour les deux enseignants, les gestes au cours des situations d'interactions sont organisés de la même façon. L'action de l'enseignant produit une réaction chez l'élève. L'enseignant après avoir choisi celui qui va présenter sa réaction, il réagit à celle-ci par un feedback avant de ne passer à l'action suivante. Le feedback pour les deux enseignants est axé sur le résultat. Il est accompagné soit par des ré-explications, soit par d'autres questionnements.

Que peut-on apprendre de cette organisation des gestes ? quelles relations apparaissent entre :

- Les différentes actions de l'enseignant ?
- La réaction de l'élève en tant que conséquences de l'action de l'enseignant et le feedback de celui-ci ?
- Le feedback de l'action en tant que réaction à l'action de l'élève et l'action de l'enseignant qui se poursuit ?

Ces relations sont-elles orientées par les mêmes préoccupations pour ces deux enseignants ? quels sens reflètent-elles ? quelles attentes orientent ces interactions ?

Y-aurait-il une relation avec les préoccupations autour desquelles l'activité de l'enseignant est organisée ? Quelle approche adopter pour chaque type de cas ?

Le recours à l'analyse du raisonnement de l'enseignement au cours de l'entretien d'auto-confrontation, selon différentes approches pourra nous aider à clarifier ces relations.

Vers une mise en évidence des modèles opératifs orientant l'activité de l'enseignant en situation :

Afin de déterminer l'organisation de l'activité des enseignants, nous avons eu recours à la mise en évidence des composantes des catégories du schèmes (Vergnaud, 1996). Les invariants opératoires en tant que connaissances élaborées en acte, par une conceptualisation en action (Vergnaud 1996) ont été recherchés dans le discours de l'enseignant principalement sur les feedbacks aux réactions des élèves au cours des situations d'interactions.

Pour les deux enseignants, leur intervention en classe consiste à aider les élèves à comprendre le « savoir à enseigner ». Au cours de leur expérience, ils ont développé différentes stratégies pour aborder d'une façon simplifiée le « savoir ».

Les préoccupations de l'enseignant H étaient plus concentrées sur comment transmettre le savoir aux élèves. La simplification du savoir a pour but d'éviter que ses élèves rencontrent des blocages dans la compréhension des cours présentés. Il prévoit les difficultés qui pourront créer des blocages chez ses élèves et imagine différents scénarios, avant l'action, qu'il prend en considération en simplifiant les questions qu'il pose. Pour l'enseignante S, malgré que ses préoccupations étaient orientées vers l'apprentissage, elles étaient plus focalisées sur le comportement de certains élèves.

Différentes mises en relations ont pu être soulevées chez ces enseignants, que nous pouvons considérer comme des invariants opératoires, des connaissances développées par une conceptualisation en action durant leur expérience professionnelle. Par exemple, pour l'enseignante S, « *les élèves perturbateurs sont à contrôler et à maîtriser en classe* » ; « *Si l'élève ne demande pas l'autorisation pour parler, il va perturber le déroulement de la séance* » ... Pour l'enseignant H, des relations ont été soulevées telles que : « *Si les élèves trouvent des difficultés de compréhension, il (l'enseignant) doit réagir rapidement pour pouvoir atteindre « ensemble » les objectifs de la séance* » ; « *Si les élèves ne participent pas, ne lèvent pas le doigt, c'est qu'ils ont des difficultés pour s'intégrer dans le groupe classe, c'est-à-dire des difficultés pour comprendre ce qui est demandé* » ...

Ces représentations peuvent être considérées comme des théorèmes en acte. Les enseignants H et S se réfèrent à ce type de relations pour communiquer sur leur expérience en classe.

Le « blocage » des élèves, détecté par l'enseignant H à partir de comportements d'élèves observés ou prévus, permet d'orienter son action. Il est attentif durant la séance aux indicateurs de ce blocage. Il planifie en amont différentes stratégies à adopter dans le cas d'un blocage afin de réagir rapidement pour aider l'élève à dépasser ce blocage. Le « blocage » peut être alors considéré comme un « concept pragmatique », permettant de diagnostiquer « *le fonctionnement de l'élève* ». Celui-ci est « normal » quand il comprend ce qu'avance ou propose l'enseignant. Il devient « *bloqué* » quand il ne comprend pas la question ou le contenu communiqué. L'intervention de l'enseignant H, qui doit être rapide, a pour objectif de débloquer la situation par un changement de la stratégie adoptée. Cette rapidité dans l'intervention nécessite, d'après l'enseignant H, une planification en amont, avant l'action.

Dans des conditions non favorables, tels que le manque de temps pour finir le programme, l'enseignant H décide de changer de stratégie de gestion de participation et « fait appel aux élèves « *moteurs* ». Il s'agit d'un ajustement (inférences) en fonction des spécificités de la situation rencontrée. C'est une « adaptation proactive » développée au cours de l'activité constructive en apportant des modifications au regard des résultats obtenus durant les séances précédentes.

Ces différents éléments déterminés pourraient être considérés comme le modèle opératif de l'enseignant H, modèle diagnostiquant et orientant ses actions dans les situations d'interactions analysées.

Pour l'enseignante S, ses actions en situations d'interaction connaissent des variations selon les élèves. La catégorisation en « types » d'élèves pourrait être considérée comme « concept pragmatique » autour duquel l'organisation de l'activité de l'enseignante change. Trois catégories d'élèves peuvent être soulevées en fonctions des actions de l'enseignante durant la séance enregistrée. Il s'agit de :

- Élèves considérés « perturbateurs » : des actions de contrôle et de gestion de la discipline.
- Élèves considérés « bons » : des actions d'accompagnement dans la réflexion, en cas de besoin
- Élèves considérés « faibles » : ces élèves n'ont pas été sollicités durant la séance. Nous pouvons qualifier les actions de l'enseignante par des actions « d'ignorance », de non prise en compte qui serait « inconsciente ».

Comme nous l'avons mentionné, selon Pastré (2011), « l'orientation souligne le primat de la dimension cognitive dans l'analyse du travail, non dans le sens où travailler serait appliquer des connaissances à ces données, mais au sens où travailler, c'est sélectionner certaines dimensions d'une situation pour en faire des éléments organisateurs de son action ».. Pourrait-on dire que l'enseignant sélectionne certaines dimensions de la situation pour en faire des éléments organisateurs de son action ou sélectionne les éléments de la situation qui répondent à ses attentes pré planifiées en avance ? y-a-t-il une adaptation de l'acteur « à la situation » par une mobilisation des connaissances préconstruites ou une adaptation « de la situation » à ses propres connaissances, selon ses propres attentes ?

C'est ce qui nous a poussé à analyser l'activité de ces enseignants en ayant recours à l'approche sémiologique selon le programme du cours d'action de Theureau mobilisé par Durand (année) dans l'analyse de l'activité des enseignants.

Vers la recherche des unités de sens :

L'analyse de l'activité par recours à l'approche sémiologique a pour objectif de restituer le cours d'action/ d'expérience, d'un acteur, en identifiant les unités élémentaires qui ont une signification pour l'acteur et qui émergent de l'articulation dynamique entre l'acteur et son environnement.

Les unités élémentaires U correspondent aux fractions de l'activité préréflexive montrable, racontable et /ou commentable par l'acteur. Elles émergent de l'articulation dynamique de plusieurs éléments qui ont une signification pour l'acteur (U= signe).

L'analyse des composantes des signes hexadiques a été faite pour les 2 enseignants. Nous cherchons à déterminer les « processus de construction de signification en action » et par conséquent la dynamique de leur expérience dans des situations d'interactions en classe ». Pour cela, nous nous sommes focalisées sur les éléments qui ont surgi durant la séance, d'une façon inattendue par rapport aux préoccupations de l'enseignant.

Nous nous sommes focalisés sur les gestes de régulations, matérialisés par les feedbacks des enseignants aux actions (réactions) des élèves. Ces feedbacks sont considérés comme des indicateurs de l'éprouvé de l'enseignant à propos des conséquences de son action (réponse de l'élève à la question posée).

- Un feedback positif supposerait que la réaction de l'élève correspond aux conséquences attendues par rapport à l'action de l'enseignant. L'enseignant passe à une autre action ;
- Un feedback pourrait être considéré comme négatif, c'est-à-dire ne correspondant pas aux conséquences attendues à l'action de l'enseignant. Dans ce cas l'enseignant transforme ce feedback en un autre questionnement ou à un apport d'explications supplémentaires.

Pour l'enseignante S, différents feedbacks ont surgis en cours de l'action, en réponse à des réactions inattendues de la part des élèves. Ces réactions inattendues peuvent être considérées comme des éléments significatifs, perçus dans une situation précise à un temps précis. Toutefois, elles correspondent à des préoccupations qui sont existantes chez l'enseignante mais n'encadrant pas l'action en cours (les questions posées).

Au cours de l'entretien, l'enseignante S, en racontant ce qui est significatif pour elle dans une situation particulière de son activité, présente des données émanant de sa « conscience préreflexive ». Par exemple, en relation avec une unité élémentaire mise en évidence, la réponse apportée par un élève avant même que l'enseignante pose sa question, peut être vue par un observateur externe comme un indicateur du degré d'engagement de l'élève ou de compréhension du cours. Par contre pour l'enseignante, cette intervention a été vécue comme un moment déstabilisant pour elle. Elle a réagi rapidement au son de la voix de l'élève en lui demandant de « lever le doigt avant de parler ». L'organisation de l'activité de l'enseignante a connu des modifications. Le « son de la voix d'un élève précis » a perturbé ses actions. Le but de son intervention est passé en second plan. Elle était en train de préparer le contexte de sa question quand elle a été interrompue par la voix de l'élève. Elle a répliqué d'une manière rapide en lui demandant de « lever la main », en tant que rappel aux règles de la classe, « demander l'autorisation de parler en levant le doigt ».

La structure d'attente, d'après Theureau, sélectionne ce qui fait signe pour l'acteur (représentamen) au temps t, dans la situation pour agir. Ce représentamen délimite des préoccupations, des attentes et un référentiel en relation avec la situation. La structure d'attente de cette enseignante, dans cette situation peut être formulée ainsi : le maintien de l'ordre en levant la main avant de parler (engagement) est indispensable selon l'enseignante pour maintenir l'ordre en classe afin que le cours se déroule bien (attentes). Elle demande aux élèves plus précisément les perturbateurs (référentiel) de lever la main avant de parler. Ce référentiel est la conséquence des apprentissages réalisés et des conceptualisations développées durant l'expérience de l'enseignante S. cette structure était en mode « latence » chez l'enseignante. Elle est passée au mode « activé » après la survenue de la voix d'un élève considéré comme perturbateur. L'action de l'enseignante, en relation avec la gestion de la participation, peut être considérée dans ce cas comme une éaction.

Pour l'enseignant H, pourrait-on parler d'émergence de représentamen inattendu en situation ? Les réactions des élèves, certes ne pourraient être attendues, mais l'adaptation à leurs réactions étaient anticipées en avance chez l'enseignant H, au moment de la planification de la séance. Il imagine tous les scénarios possibles en fonction de son intervention. La situation dans ce cas pourrait être considéré comme contrôlée par l'action de l'enseignant. Les préoccupations au sein de ses structures d'attente ne sélectionnent que les éléments de la situation qui ont une signification pour lui et auxquelles il a déjà prévu le mode de sa réaction.

Pour l'enseignant H, le raisonnement réflexif organisant son intervention au cours de l'entretien d'auto-confrontation, reflète une organisation bien claire de l'activité pour lui-même.

Avant toute action, il y a mobilisation d'un référentiel d'attentes élaboré en référence à son expérience :

- Pour telle situation, mobilisation de telles connaissances (en référence à telles situations passées réussies), anticipation pour atteindre le but attendu ;
- Ces anticipations se baseraient sur des références sous forme d'invariants opératoire « relatifs » (les propositions conditionnelles : si je fais... si je pose la question, alors j'obtiendrai la réponse de X...; elle sera juste si l'élève A répond. Si elle est fautive, je retransmettrai la réponse aux autres élèves...);
- Le concept de « blocage » semble être un concept autour duquel l'activité de cet enseignant est organisée.

- Les invariants opératoires semblent constituer un référentiel d'attentes pour des actions précises.

Pour cet enseignant, les préoccupations d'étayage encadrant son activité se focalisent principalement sur le savoir. Comment comprendre le savoir, comment ne pas trouver de blocage et quel sens lui donner. Une stabilisation des autres préoccupations semble être installée dans le cadre de contrat bien clair, explicite et bien établi entre l'enseignant et ses élèves.

Pour l'enseignante S, l'intervention des élèves de façons différentes réorganisent à différents moments son activité. Au cours de la séance analysée, ses préoccupations d'étayage étaient basées au début sur les gestes d'apprentissage. L'intervention des élèves « perturbateurs », a influencé la hiérarchisation de ses préoccupations. Sa préoccupation est devenue plus en relation avec l'atmosphère qu'avec les apprentissages. Cette intervention des élèves d'une façon non attendue en ce moment, peut être expliquée comme l'émergence de perturbations dans le cours de son action. Ces perturbations ont délimité, parmi ses différentes structures d'attentes, d'autres préoccupations, attentes et référentiel en relation avec la situation qui vient d'émerger.

En conclusion, la hiérarchisation de ces préoccupations semble être différente pour les enseignants H et S. Pour tous les deux, la préoccupation d'étayage semble être le motif de leur activité. Aider l'élève dans la compréhension d'un savoir, objet d'apprentissage. Toutefois cet étayage met l'accent sur certains gestes au détriment d'autres.

Pour l'enseignant H, il n'y a pas eu d'émergence de représentamen inattendu. La situation était contrôlée par l'action de l'enseignant. Les préoccupations qui ont encadré et organisé la planification de la séance n'ont pas connu de changement.

Une discussion conclusive.

Qu'est ce qui ressort de l'application de ces approches ?

Le recours à l'approche par les gestes professionnels s'avère intéressante dans une analyse d'activité avant le recours à un entretien d'auto confrontation. Elle permet de mettre en évidence les éléments objectifs de l'activité de l'enseignant. Ces éléments pourraient être objets de travail d'élucidation et de compréhension au cours de l'entretien d'auto confrontation.

Pour l'approche sémiologique, ce qui peut être soulevé comme hypothèse à partir de l'analyse de ces deux cas, c'est que la détermination de la dynamique de l'activité pourrait être possible dans des situations non totalement contrôlées par l'enseignant. Dans ce cas, la focalisation sur l'analyse de ces situations permettrait des prises de conscience sur la relation entre ce que l'enseignant attend de ses actions et le feedback énoncé après la réaction de l'élève. Pour l'enseignante S, la prise de conscience de sa structure d'attente et du changement de ses préoccupations, lui a permis de se rendre compte qu'elle a omis le contenu de l'intervention de l'élève. Une concentration sur ce contenu lui a permis de prendre conscience que l'élève « connaît ce que l'enseignante voulait dire avant même qu'elle ne pose la question ». Elle s'est posée la question si la perturbation de cet élève n'avait pas pour cause un « ennui en classe », ce qui a ouvert pour elle de nouvelles perspectives.

Par contre pour des situations d'interaction contrôlées, où la communication semble unidirectionnelle (Vinatier, 2013), la mise en évidence du modèle opératif devient possible avec des acteurs qui ont conceptualisé leur activité. La focalisation sur comment faire évoluer, déstabiliser, agir sur ce concept pragmatique, pourrait être un début d'une approche d'accompagnement dans l'objectif de rendre la communication selon la conception interactive où il y a une relation de détermination mutuelle entre

les phases d'émission et de réception, « celui qui écoute est considéré actif dans la communication comme celui qui parle ».

L'utilisation et la comparaison de toutes ces approches nous ont permis de déterminer que derrière des gestes apparemment identiques, il y a une hiérarchisation variable des préoccupations qui peut être dynamique dans certaines situations. Le recours à la mise en évidence des préoccupations encadrant les attentes des enseignants pourrait être exploité en accompagnement dans un objectif de développement des compétences professionnelles. L'écart entre les attentes de l'enseignant et les interventions des élèves pourrait être un indicateur du type d'approche à adopter pour analyser l'activité.

Bibliographie

Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009 octobre). « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées ». *Éducation et didactique* [En ligne], 3-3 | mis en ligne le 01 octobre 2011, consulté le 21 septembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/543> ; DOI :

<https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>

Douady, R. (1986). « Jeux de cadres et dialectique outil-objet ». *Recherches en didactique des mathématiques*. N°7, 2, pp. 5-31

Dupuy, C. et Soulé, Y. (2021). « Les gestes professionnels dans le modèle de l'agir enseignant : les atouts d'un concept pour la recherche et la formation en didactique du français ». *Pratiques* [En ligne], 189-190, mis en ligne le 09 juillet 2021, consulté le 23 juillet 2021. URL :

<http://journals.openedition.org/pratiques/10099> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.10099>

Durand, M. et Veyrunes, P. (2005). « L'analyse de l'activité des enseignants dans le cadre d'un programme d'ergonomie formation. In: Les dossiers des sciences de l'éducation, N°14, 2005. *Méthodes d'analyse des pratiques enseignantes*. pp. 47-60; DOI : <https://doi.org/10.3406/dsedu.2005.1208>
https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2005_num_14_1_1208

Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006 janvier - mars). « la didactique professionnelle, note de synthèse ». *Revue Française de Pédagogie*, 154 / En ligne : <https://doi.org/10.4000/rfp.157>

Pastré, P. (2011). « Situation d'apprentissage et conceptualisation ». *Recherches en éducation* [En ligne], 12 | 2011, mis en ligne le 01 novembre 2011, consulté le 29 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/5085> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.5085>

Vinatier, I. (2013). « Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle ». Bruxelles. Belgique. DE Boeck