

# 6<sup>ème</sup> 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

## LA CONCEPTUALISATION POUR COMPRENDRE L'ACTIVITÉ DES APPRENANTS ET DES FORMATEURS DANS DES CONTEXTES VARIÉS

Line NUMA BOCAGE  
(Laboratoire BONHEURS, EA 7517, CY Cergy Paris Université  
33 boulevard du Port, 95011 Cergy-Pontoise, France  
line.numa-bocage@cyu.fr)

### Types de communication

Recherche collaborative

### Axes de la conférence

Axe 3 : Croiser les épistémologies et les méthodes

### Objectifs de la conférence

Hommage aux pionniers de la Didactique professionnelle  
Questionner les interfaces de la didactique professionnelle avec d'autres approches

### Résumé

*Un résumé court qui n'excède pas 10 lignes : Style Résumé (Segoe 11 pts, italique)*

*Ce symposium souhaite présenter et discuter la manière dont les différents modes interactionnels et organisationnels sont investis, en situation, dans différents contextes. Comment le croisement du cadre de la conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1996) avec d'autres cadres théoriques permet d'accéder aux adaptations dans les conduites des uns ou des autres, aux représentations sous-jacentes et aux dynamiques développementales ? Quels savoirs sont acquis et mis en jeu ? Les motifs profonds et les médiations proposées par des formateurs d'enseignants peuvent s'expliquer par leur recherche de reconnaissance, au fond de l'action. Comprendre les conduites développées par les jeunes pour faire face à une situation nouvelle d'apprentissage en lien avec la médiation didactique, fait ici écho à la compréhension du processus de résilience dépassant le défaitisme chez les jeunes apprenants dans la formation de soudeur.*

### Mots-Clés

Mots-clés : trois à quatre mots clés, style Paragraphe (Segoe 11 pts).  
Conceptualisation ; Adaptations ; Médiations ; Développement.

## **Contenu du document**

Le fichier contient l'ensemble des communications incluses dans le symposium. Après les informations générales qui concernent le symposium dans son ensemble (type de communication, Axes de la conférence, Objectifs de la conférence, Résumé, Mots-clés), le document intègre les différentes communications incluses.

Chaque communication incluse doit comporter les contenus suivants : la problématique traitée, les éléments du cadre théorique, les éléments de la méthodologie, les principaux résultats, une discussion conclusive.

Chaque communication incluse peut se situer entre 15'000 caractères (minimum) et 50'000 caractères (maximum). L'orthographe et la typographie doivent être vérifiées et corrigées par vous.

# La conceptualisation pour comprendre l'activité adaptative des élèves en période de pandémie et de confinement

Line NUMA-BOCAGE

(Laboratoire BONHEURS, EA 7517, CY Cergy Paris Université

33 boulevard du Port, 95011 Cergy-Pontoise, France

line.numa-bocage@cyu.fr)

## Résumé

*Notre contribution vise à questionner, pour les comprendre et renseigner les formations d'enseignants, les conduites adaptatives déployées par les jeunes pour apprendre durant la période de confinement résultant de la situation de pandémie. Nous inscrivons notre analyse dans le paradigme de la didactique professionnelle, mobilisant la conceptualisation dans l'action (Vergnaud), croisée avec l'approche de la personne proposée par Rogers et les processus de médiations didactique à dimension culturelle (Numa-Bocage). À partir d'études de cas d'entretiens spécifiques (AE-CDPJ) issus d'une recherche ayant donné la parole aux jeunes (DJEUNS'ContreCovid, AUF 2020), nous présentons et discutons la place de la compréhension de leurs conceptualisations hors école dans les apprentissages. Nous identifions des leviers d'action pour la formation professionnelle des enseignants, post situation de crise.*

## Mots-Clés

Formations ; Conceptualisation dans l'action ; Analyse de l'activité ; Médiation didactique ; Personne.

## Contenu de la communication

La maladie due au Corona virus a été une préoccupation majeure pour la quasi-totalité des pays du monde en 2020-2021. Les taux de contamination et de mortalité, sans cesse croissants et inquiétants, ont contraint plusieurs pays du monde, parmi lesquels la France, à se confiner. Pendant la période allant de mars à juin 2020, les élèves ont été amenés à faire « l'école à la maison » et les enseignants à assurer la « continuité pédagogique ». La pratique de l'école à la maison varie non seulement d'une famille à l'autre mais aussi d'un établissement à l'autre, selon les dispositifs techniques et les initiatives locales mises sur pied. Les élèves ont eu à s'adapter et à développer des savoirs, savoirs-être et savoir-faire nouveaux. Il paraît essentiel que les enseignants en tiennent compte lors du retour à l'école. Quels enseignants s'interrogent sur ce que les jeunes ont appris pendant cette période ? Quels apprentissages sont développés et dans quelles conditions ? Comment faire avec ces savoirs nouveaux lors de retour à l'école ?

## Problématique traitée

Dans les conditions d'apprentissage dégradées de l'école à la maison en période de pandémie et de confinement en France, comment les jeunes ont-ils appris ? Le contexte spécifique est ici celui de la pandémie et de l'école à la maison. Nous avons interviewé des jeunes dans le cadre de la recherche DJEUNS'ContreCovid, (recherche soutenue par l'AUF et l'association ARDéCo <https://www.ardeco-association.fr/>) afin de comprendre en situation comment ils parvenaient

malgré les difficultés à ne pas décrocher, à être persévérants et à apprendre. Il nous a paru pertinent de porter notre analyse sur la description précise de leurs activités durant cette période, en les interrogeant directement. Nous avons ainsi porté notre attention sur des jeunes de différents pays et continents (France hexagonale et outre-mer, Canada, Brésil, Maroc, Tunisie, Burkina Faso et Bulgarie). Les données de cette étude ont été collectées entre mars et juin 2020. Pendant cette période, la maladie due au corona virus a atteint son pic de contamination, plusieurs pays au monde parmi lesquels la France, ont été contraints au confinement, les élèves à faire l'école à la maison. Mais, d'un établissement à l'autre, d'une famille à l'autre la pratique de l'école à la maison n'a pas été la même.

Dans ces différents pays les chercheurs ont mené des entretiens avec des jeunes pour comprendre comment ils faisaient l'école à la maison. Quel apprentissage se déroulait dans ce contexte ?

De manière générale, nous avons pu relever de grandes proximités dans les démarches des élèves pour apprendre, malgré des contextes différents. Nous avons été frappés par l'ouverture qu'ils ont montré en s'intéressant à ce que nous avons pu relever des manières de faire des autres enfants des pays différents du leur. Les conditions environnementales, socio-économiques et familiales différentes nous permettent de mettre l'accent sur des conduites adaptatives plus spécifiques en fonction des pays, au-delà des grands points communs. Nous présentons dans cette contribution les résultats essentiellement pour les élèves de France.

## **Éléments du cadre théorique**

La conceptualisation issue de la théorie des champs conceptuels de Vergnaud a guidé notre étude pour comprendre l'activité adaptative des élèves en période de pandémie et de confinement. Ceci revient à interroger des dimensions heuristiques et épistémiques inhérentes à la démarche de la didactique professionnelle, en présentant et discutant la manière dont les différents modes interactionnels et organisationnels sont investis en situation dans ce contexte particulier, tant du côté des élèves et de leur environnement que du côté des professeurs. Pour accéder aux adaptations dans les conduites des élèves, nous avons croisé des cadres de la conceptualisation dans l'action et plus généralement de la théorie des champs conceptuels (TCC) avec ceux de la médiation didactique. Cependant pour comprendre ces conduites développées par les jeunes faisant face à une situation nouvelle d'apprentissage, d'autres cadres ont été convoqués comme celui du développement de la personne de Rogers et la forme d'entretien de débriefing de la didactique professionnelle proposé par Pastré.

Les croisements théoriques utilisés concernent donc la conceptualisation dans l'action, le développement de la personne et les processus d'apprentissage, le développement de l'entretien de débriefing pour les jeunes et les processus de médiation didactique à dimension culturelle.

Pour Gérard Vergnaud «l'enseignement efficace comporte nécessairement une part de confrontation de l'apprenant à des situations dans lesquelles celui-ci est conduit à développer des conduites nouvelles » (Vergnaud, 1996, 277). C'est en cela qu'il identifie qu'au fond de l'action il y a la conceptualisation. Cette conceptualisation est la création de savoirs et de connaissances nouvelles chez l'individu. Le contexte de la pandémie et le confinement qui en a suivi ont entraîné des situations nouvelles auxquelles les élèves ont dû faire face.

Vergnaud explique que « la conceptualisation dans l'action repose sur un socle épistémologique [...] on considère la connaissance comme un processus d'adaptation active

entre les hommes et le réel. Ce qui nous amène à marquer fortement la différence entre connaissance et théorie. [...] nos manières habituelles de penser tendent à distinguer et opposer la connaissance et l'action, les savoirs et les savoir-faire, ou comme on dit en psychologie cognitive les « connaissances déclaratives » et les « connaissances procédurales ». Vergnaud part lui d'un postulat différent : il y a deux formes de connaissances, la forme prédicative et la forme opératoire, et c'est la forme opératoire qui est génétiquement première. Pour lui, elle est prédicative, en ce sens qu'elle permet d'identifier dans le réel des objets, des propriétés de ces objets, des relations entre ces objets et ces propriétés. Elle est opératoire en ce sens que cette identification d'objets, de propriétés, de relations, permet une adaptation active des humains aux situations et à leur contexte. Lorsqu'il explique que la conceptualisation est nichée au fond de l'action, dans le cas de l'élève, l'enseignement efficace comporte nécessairement une part de confrontation de l'apprenant à des situations dans lesquelles il est conduit à développer des conduites nouvelles pour s'adapter. S'il s'adapte dans ces situations, alors, il apprend car Vergnaud, à la suite de Piaget, considère que la connaissance est une adaptation.

Dans son développement théorique, Vergnaud explique que la clé de voûte du cadre théorique est le concept de schème. C'est à travers l'évolution de ses schèmes que l'individu s'adapte. Une connaissance opératoire est une conduite qui permet de raisonner et agir en fonction de certaines conditions. Le schème est la manière de régler son action en fonction des caractéristiques particulières de la situation à laquelle on s'adresse, ici et maintenant. C'est donc ce concept de schème qu'il nous a paru pertinent d'aller rechercher au fond des actions des jeunes, dans ces situations particulières, nécessitant de s'adapter pour les dépasser et poursuivre ses apprentissages.

Si nous suivons cette proposition théorique, alors nous devons supposer que les élèves ont fait des apprentissages nouveaux. Ils étaient encore confrontés à travers les exercices et cours à distance réalisés par les enseignants à des formes d'enseignement plus ou moins proches de celles traditionnelles de l'école. Cependant, le cadre de la salle de classe dont on sait qu'il constitue un espace favorisant ou non les enseignements n'étant plus présents, les éléments de contexte ne sont plus les mêmes. Les élèves ont eu à intégrer dans leurs nouvelles formes d'apprentissage cette donnée. Il leur revenait d'organiser l'espace pour recréer ou inventer l'environnement le plus propice pour apprendre ou effectuer le travail demandé par les enseignants, lorsqu'ils y avaient accès, ce qui n'a pas toujours été le cas.

« Apprendre des situations et par des situations constitue ainsi le premier principe organisateur de l'ingénierie didactique professionnelle (Pastré, 1999). Il ne s'agit pas seulement d'apprendre par l'expérience des situations de travail qui se présentent sur le chemin d'un professionnel, mais aussi par l'expérience de situations didactisées, conçues à partir des situations de travail, et plus ou moins contextualisées. Le second principe organisateur tient à l'idée de la conceptualisation dans et pour l'action. L'action efficace est intelligente » (Mayen et al., 2017, In Carré, Caspar (dir.), p. 468).

Nous constatons que les conditions de contexte ont ainsi mobilisé encore plus fortement que dans les conditions habituelles d'enseignement-apprentissage la personne même de l'élève et son propre contrôle sur son activité d'élève. Ceci nous a conduit à envisager d'analyser comment les élèves réussissaient ou non par eux-mêmes à inscrire leurs actions dans une dynamique scolaire. C'est l'approche développementale de Carl Rogers et ses propositions théoriques du développement de la personne qui nous ont paru les plus pertinentes à la fois pour comprendre et pour mieux investiguer ses conduites d'élèves pendant la période de

confinement elle-même. Et effet, il s'agit de prendre en considération des jeunes dans la globalité de leur personne, de leur faire confiance dans leurs capacités et compétences. C'est ainsi que dans nos questions, il nous a paru pertinent de donner l'occasion aux de jeunes d'exprimer leur position vis-à-vis de la maladie sur leurs habitudes de jeu. Nous avons ainsi introduit une question relative au bien-être qu'ils pouvaient malgré les circonstances éprouver, ce qu'ils pouvaient faire de plus drôle, ou ce qu'ils considéraient avoir fait de plus intéressant dans cette situation particulière. Après un instant de surprise, car on ne leur demandait jamais comment ils avaient pu être bien dans cette situation, ils dévoilaient des réalisations qui montraient que leur imaginaire, la créativité et l'inventivité étaient bien au rendez-vous. Cette recherche du bien-être, par le développement de ces compétences psycho-sociales montrait que ces jeunes avaient en eux des ressources qu'ils mettaient en œuvre pour ne pas se laisser abattre. Ils ont développé un imaginaire riche de compétences nouvelles et que nous n'imaginions pas (nous en présentons quelques exemples). Nous avons approché ces manières de faire des jeunes à travers des entretiens audio. C'est à travers les proposition de Pierre Pastré pour analyser l'action pour la comprendre et plus spécifique sur le principe de l'entretien réflexif rétrospectif de débriefing que nous avons envisagé de mieux appréhender ces dires des jeunes. Cependant, si cette forme d'entretien est bien adaptée pour saisir l'activité des professionnels expérimentés, elle a nécessité d'être transformée pour saisir l'activité adaptative d'apprentissage des jeunes. Nous avons donc repris l'entretien à visée de didactique professionnelle (EA-CDP, Numa-Bocage, 2021) pour le faire évoluer en cherchant à comprendre les conduites des élèves, chez eux et dans un autre environnement, différent de celui de l'école, pour apprendre comme à l'école. Nous avons ainsi développé un entretien à visée de didactique professionnelle pour les jeunes (EA-CDPJ) en intégrant des éléments d'entretien propre à leur développement en fonction de leur âge et de leur niveau d'études, de leur personne. L'analyse du corpus ainsi rassemblé s'est appuyée sur les cadres de la didactique professionnelle.

Pour comprendre les conduites des élèves pour apprendre, les formes d'entretiens issues de la didactique professionnelle ont été nécessaires, mais en tenant compte des problématiques personnelles des jeunes et des éléments de contexte parmi lesquels l'environnement matériel et l'équipement technique, le contexte familial et l'environnement de l'école à travers la médiation de l'enseignant. Nous avons mobilisé le cadre théorique et conceptuel de la médiation didactique (Numa-Bocage, 2007) pour interpréter les résultats que nous obtenons à l'issue de nos analyses. Ce croisement des cadres conceptuels met en avant les points clef de l'enseignement en temps de crise qui peuvent être objets de formation pour les enseignants. Il s'inscrit dans l'approche de la didactique professionnelle. En effet, « comme l'ingénierie de formation, l'ingénierie didactique professionnelle se donne comme objectif de dépasser le stade d'une accumulation de pratiques sans principes, pour chercher à fonder rationnellement les pratiques qu'elle entend développer » (Mayen et al. 2017, In Carré, Caspar (dir.), p. 471).

## **Éléments de la méthodologie**

Pendant cette période, les données ont été collectées auprès d'apprenants français et étrangers vivant en France, élèves au primaire, dans le secondaire et dans les centres d'apprentissages professionnels. Des études de cas issus d'entretiens effectués avec les jeunes des classes d'examens permettent de rendre compte et d'étudier les mécanismes de la conceptualisation et les dynamiques inventives développées par les jeunes pour apprendre

malgré des conditions d'enseignement dégradées. Nous avons eu recours aux entretiens semi-directifs, effectués via les appels par téléphone et par Skype avec prises de notes, et enregistrements audio, avec l'accord des interviewés ou de leurs parents. Un traitement préliminaire des entretiens (analyse qualitative nuages de mots) nous a permis d'identifier des facteurs déterminants dans l'analyse du vécu des élèves en période de confinement : potentialités pour comprendre les notions, implication d'autrui (parents) pour aider, autant de soutiens qui existent lors de « l'école à la maison ».

La méthodologie qualitative retenue est fondée sur des entretiens à visée de didactique professionnelle pour les jeunes (EA-CDPJ). La conception et la réalisation de ces entretiens ont été faites par des psychologues de l'éducation et les analyses en groupe de ces entretiens, effectuées par l'ensemble des chercheurs impliqués dans l'équipe internationale constituée.

La spécificité de l'entretien EA-CDPJ est d'être centrée sur le faire, le récit de l'action pour en extraire des savoirs et des compétences (Conceptualisation dans l'action et composantes du schème). L'EA-CDPJ s'appuie sur une grille d'entretien, inspirée de l'entretien pour les adultes, EA-CDP (Numa-Bocage, 2021) fondée sur les dimensions analytiques du schème. La grille a été utilisée par l'ensemble des chercheurs, elle est rédigée comme suit :

1/ Comment vis-tu ce confinement, comment se passe-t-il pour toi ?

2/ Que penses-tu de l'école à la maison ? Comment cela se passe-t-il pour toi ? As-tu des devoirs, vois-tu ton professeur ?

3/ Qu'est-ce que tu trouves le plus difficile dans cette période de confinement ? Qu'est-ce qui te dérange le plus ?

4/ Pendant le confinement est-ce qu'il y a quelque chose que tu trouves bien ? Qu'est-ce que tu as fait de plus intéressant, drôle ?

5/ Que penses-tu du Cov19 ?

6/ Qu'est-ce que tu peux encore me dire d'autres ?

L'ensemble des réponses des élèves, transcrites et analysées par une analyse de contenu thématique a permis de relever des régularités dans les réponses et des facteurs agissants sur les apprentissages.

## **Principaux résultats**

Un traitement préliminaire des entretiens nous a permis d'identifier des facteurs déterminants dans l'analyse du vécu des élèves en période de confinement : potentialités pour comprendre les notions ; implication d'autrui pour aider (parents) ; autant de soutiens qui existent lors de « l'école à la maison ».

### Spécificité de l'entretien:

Il s'agit d'un entretien en autoconfrontation (à partir du récit) à visée de didactique professionnelle (EA-CDP) pour les jeunes. Cet entretien est issu de notre pratique à la fois de chercheure et d'analyste en didactique professionnelle et de notre pratique de conseillère en orientation, psychologue de l'éducation nationale, il est inspiré de l'entretien de débriefing articulé avec l'entretien d'orientation. Il vise à comprendre l'action d'apprentissage en amenant les jeunes à raconter, à décrire, à faire le récit d'une action d'apprentissage et ensuite à en inférer les savoirs d'action. Ceux-ci sont explicités avec le jeunes, à travers les questions qui visent à mettre à jour les savoirs et compétences sous-jacents aux actions.

Apports à une meilleure compréhension des adaptations, des représentations, des savoirs sous-jacents : Créativité et inventivité des jeunes pour apprendre, sources de conceptualisations.

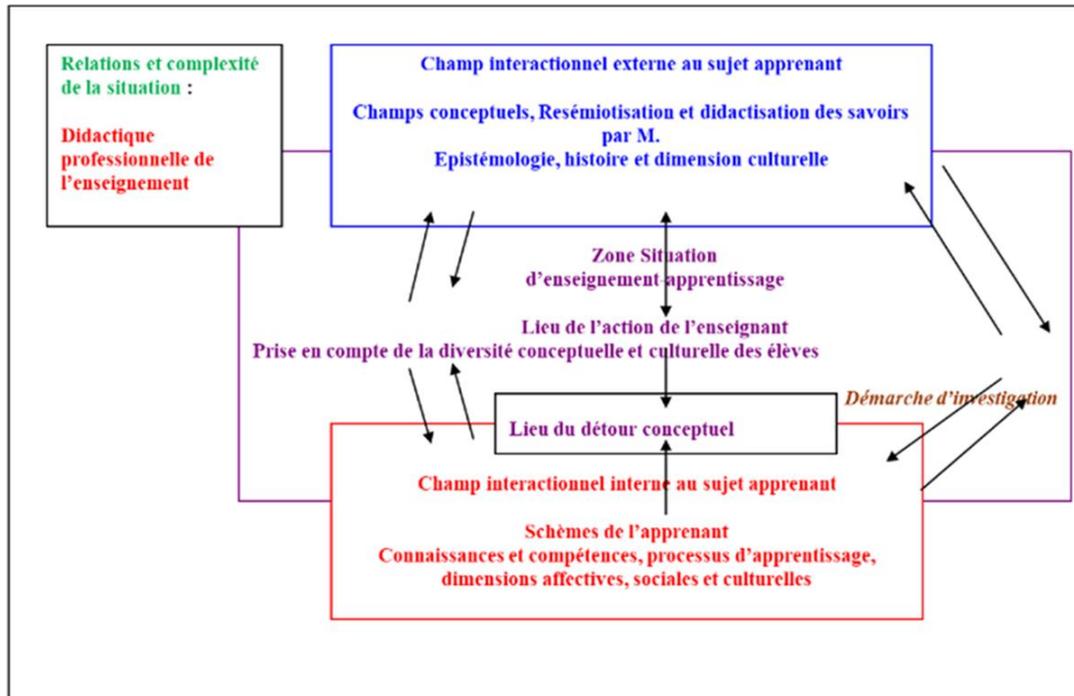
Ils mettent ainsi en évidence les savoirs construits dans l'action : faire un jeu de l'oie pour apprendre ses tables de multiplication par exemple pour une petite de cours élémentaire, produisant alors un savoir disciplinaire attendu par l'école ; créer une plateforme pour la classe afin de partager informations et cours, par des élèves de seconde générale, mettant en œuvre un savoir technique et relationnel, un savoir vivre ensemble ; organiser des rencontres pour faire des exercices et préparer les examens, même sans les adultes, par les élèves de troisième habitant dans le même quartier, développant leurs savoirs et leurs compétences dans un collectif reconstitué par leur soin, induisant des savoirs organisationnels avec les savoirs disciplinaires de l'examen du brevet d'études en s'appuyant sur les compétences du vivre ensemble.

Les élèves de l'école primaire, encore hétéronomes dans le développement de leur jugement moral (Piaget) sont sensibles aux recommandations de leurs enseignants et attendent d'eux les directives pour agir. Cependant pour faire plaisir à l'enseignant, comme aux parents, ils font le maximum pour réussir leurs tâches et sont très attentifs lors des enseignements à distance via l'ordinateur. Ceci a entraîné une fatigue dont il est important de tenir compte dans l'organisation des cours à distance. Pour les plus grands, comme ceux des classes à enjeux forts d'examen, la mobilisation vers les apprentissages dépend de l'âge, mais également les contraintes de l'examen constituent des variables à prendre en compte dans les conduites développées.

#### Perspectives de formation

Il ressort de cette étude des éléments à intégrer dans la formation professionnelle des enseignants et des formateurs pour une meilleure prise en compte des apprenants et de leur environnement, pour une bonne considération de la personne. Ces analyses d'activités nous permettent de dire que le rapport que chacun entretient avec sa (ou ses) cultures (s) d'origine est également l'un des facteurs en jeu dans le processus de scolarisation. Il faut pouvoir prendre en compte le contenu exprimé dans la parole de l'élève et le conduire à des prises de conscience favorables à la construction des connaissances. Dans une analyse inspirée du schéma de la médiation didactique (Numa-Bocage, 2007 ; 2015) nous pouvons repérer des dimensions qui dans l'action réalisée relèvent d'un processus de médiation favorisant l'inclusion scolaire et le bien vivre (schéma 1)

Schéma 1 : La médiation didactique pour analyser les interactions et le développement des connaissances et des compétences des élèves dans la situation de pandémie.



- a) Lieu de l'action de l'enseignant (violet au centre) : les propositions d'exercices ou le cours à distance lorsqu'il a eu lieu.
- b) Lieu du détour conceptuel (petit rectangle au centre) : c'est la caractéristique conceptuelle de la médiation didactique, développement de connaissances, par exemple l'utilisation du jeu de l'oie pour apprendre les tables de multiplication ou l'activité entre pairs pour préparer le brevet des collèges.
- c) Zone de situation d'enseignement-apprentissage : les productions matérielles (jeux, plateforme numérique).
- d) Champ interactionnel externe au sujet : c'est le lieu de rencontres (physique et organisationnel) avec les partenaires, les parents, les éléments du contexte, les différences environnementales ont ici toute leur importance.

Tous ces éléments sont à réinterroger au moment du retour à l'école. Un entretien bien mené par l'enseignant lui permet de les identifier et de leur donner consistance pour chaque élève. Ce n'est pas du temps perdu car cela permet de repérer les lieux précis où son action pédagogique-didactique pourra être la plus efficace. C'est aussi prendre en considération la personne de l'élève en lui offrant l'occasion d'exprimer à travers le dire de ce qu'il fait, ce qu'il a vraiment vécu et d'exprimer ses émotions durant cette période somme toute difficile. Enfin, ceci permet de mettre en avant des éléments de professionnalisation par le fait de former les enseignants et éducateurs à la pratique de ce type d'entretien EA-CDPJ.

## Conclusion

L'enquête préliminaire nous a permis de comprendre en quoi la pratique de l'école à la maison varie non seulement d'une famille à l'autre mais aussi d'un établissement à l'autre, selon les dispositifs techniques et les initiatives locales mises sur pied. Nous avons ainsi identifié des conduites adaptatives, le développement de savoirs nouveaux, de savoir-être et savoir-faire.

Il paraît essentiel que les enseignants en tiennent compte dans une perspective de médiation didactique lors du retour à l'école.

Comment l'enseignant peut-il prendre en compte ces savoirs construits dans l'action pendant la pandémie? Un traitement préliminaire des entretiens (analyse qualitative nuages de mots) nous a permis d'identifier des facteurs déterminants dans l'analyse du vécu des élèves en période de confinement. Ces points constituent selon nous des éléments de formation professionnelle à développer.

## **Bibliographie**

- Numa-Bocage, L. (2007). La médiation didactique : un concept pour penser les registres d'aide de l'enseignant. *Carrefours de l'éducation*, 23, 55-70. <https://doi.org/10.3917/cdle.023.0055>
- Numa-Bocage, L. et Gouédard, C. (2019). Médiations et familles dans une société apprenante. *Revue internationale de l'éducation familiale*. N°45, Paris : L'Harmattan.
- Numa-Bocage, L. Djeuns'CoontreCovid, AUF 2020, <https://www.auf.org/nos-actions/toutes-nos-actions/apprentissages-des-jeunes-et-enfants-malgre-le-confinement-et-contre-le-covid-19/>
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : Presses universitaires de France ; 318 pages. (Édition 2018)
- Pastré, P. & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 12-12. <https://doi.org/10.4000/rfp.157>
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (154), 145-198.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. Dans J.-M. Barbier, (Eds). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : P.U.F. 275-292.
- Vergnaud, G. (2008). Culture et conceptualisation ; l'une ne va pas sans l'autre. *Carrefours de l'éducation*, 2008/2 ; 26, 83-98.
- Vinatier, I. (2016). Recherche collaborative avec des conseillers pédagogiques : quels effets formatifs ? *Revue Communiquer*. 18, 131-148.

# **La formation des apprentis au sein des ateliers de soudure au Burkina-Faso. Conceptualisations et stratégies pédagogiques des tuteurs-formateurs.**

Raphaël KONÉ

Laboratoire BONHEURS, EA 7517, CY Cergy Paris Université  
33 boulevard du Port, 95011 Cergy-Pontoise, France  
ak.rafaah@yahoo.fr

## **Résumé**

*Cet article présente une étude tirée d'une recherche doctorale portant sur les apprentissages accompagnés. Nous avons mené des recherches auprès de soudeurs dans six ateliers au Burkina Faso. Nous avons choisi pour ce colloque de nous intéresser particulièrement à la **conceptualisation et aux stratégies pédagogiques des tuteurs dans les ateliers**. L'apprentissage selon Vergnaud (2008), est « un processus d'acquisition des savoirs, savoirs théoriques et des savoirs pratiques avec un but, que l'on s'est fixé au préalable ». De plus, une hiérarchisation implicite des savoirs structure notre rapport à l'apprentissage, confortant l'ordre social et culturel (Ulmann et Brougère, 2009). En conséquence, dans notre contexte, une meilleure compréhension du processus d'apprentissage passe par la lecture des interactions entre le maître et l'élève (Numa-Bocage, 2007) tout comme les stratégies développées par le tuteur pour transmettre son savoir aux apprentis.*

## **Mots-Clés**

Apprentissage, Formation, Conceptualisation, Stratégies pédagogiques

## **Contenu de la communication**

### **Introduction et problématique**

Pour mieux cerner les contours de l'articulation apprentissage et formation dans les ateliers de soudure au Burkina Faso, nous nous sommes rendus à plusieurs reprises au Burkina Faso entre 2017 et 2020. Nous avons recueilli des données auprès de six ateliers de soudeurs, à travers des méthodes ethno méthodologiques (Coulon, 2014) : nous avons réalisé des entretiens semi-directifs (Kaufmann, 2013) que nous avons transcrits et analysés (Bardin, 2018) ; nous avons pris des photos et des documents vidéo. À partir de ces données, nous avons bâti des grilles d'analyse. Elles nous ont permis de faire ressortir des thèmes centraux et des thèmes secondaires dans les interactions tuteurs-apprentis. L'un des premiers concerne les stratégies mises en œuvre par les tuteurs qui permettent à des jeunes déscolarisés d'apprendre un métier. Sous un aspect apparemment simple, le métier de tuteur est plus complexe qu'on ne peut l'imaginer. Bien que ne sachant ni lire ni écrire pour six d'entre eux, ils usent de stratégies et de procédés de médiation pratiques pour mener à bien leurs différentes missions. Aussi, il nous semble pertinent de chercher à comprendre en quoi le métier de soudeur et la fonction de formateur renferment de la complexité et comment les processus de médiations didactiques concourent à la compréhension de celle-ci. Nos analyses permettent en effet d'identifier des stratégies pertinentes, parfois inattendues, de la part des tuteurs qui vont s'appuyer sur ce dont

ils disposent pour mettre les jeunes en apprentissage. Pour Pastré, une situation d'enseignement-apprentissage est toujours singulière, événementielle et expérientielle (Pastré, 2011). C'est une entité en soi, dynamique, changeante, qui permet de rendre compte des conditions et des processus dans et avec lesquels l'activité est réalisée. Cette situation ne peut se comprendre qu'au travers la compréhension des acteurs eux-mêmes, les tuteurs et les apprentis. Nous commençons donc par brosser un tableau des profils des acteurs.

## Les profils des acteurs, pas si éloignés les uns des autres ; méthodologie

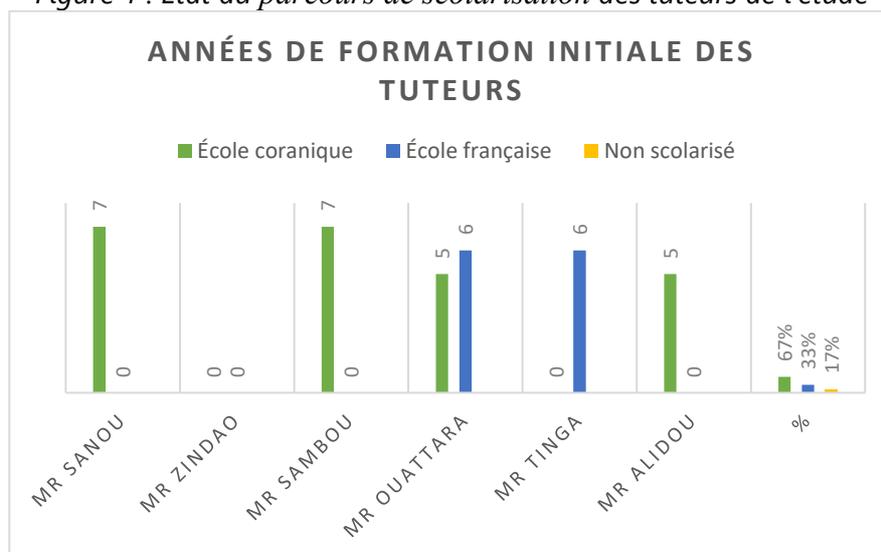
### Le tuteur, artisan et formateur

Le tuteur est celui qui détient le savoir et l'expérience. Il est aussi pour certains apprentis une figure tutélaire, certains l'associent au père, à l'oncle ou au grand frère. Son expérience et son autorité en font un artisan respecté. Le soudeur est un technicien aux multiples talents. Le soudeur au Burkina Faso a plusieurs fonctions. Tout d'abord, il est le responsable de son atelier. À ce titre, il porte l'habit de commercial, il lui faut chercher les marchés auprès de professionnels du bâtiment pour faire fonctionner son atelier en fabricant des portes, des grillages, des portails et des barrières métalliques. Dans le même temps, il a le rôle de tuteur car il accueille des apprentis, ce qui, de facto, fait de lui un formateur. Au Burkina Faso, les apprentis préfèrent le terme de patron à celui de tuteur ou de formateur. Dans l'atelier, les rapports de tuteur à apprenti sont construits sur la verticalité. Les ordres sont descendants, même si cela évolue avec le temps et l'expérience que les apprentis acquièrent.

### Les parcours avant l'atelier

Malgré les blessures causées par la vie, les tuteurs et les apprentis partagent l'envie d'avancer dans l'existence. Dans l'atelier, la place des apprentis est subordonnée à celle du tuteur. Plus le tuteur est un artisan reconnu, plus l'apprenti aura des travaux intéressants à faire. D'ailleurs, à quelques années d'écart, ils ont des parcours qui se ressemblent et se recoupent. Même si l'on peut remarquer que les tuteurs d'aujourd'hui n'ont pas été, dans leur grande majorité, scolarisés, et que ce n'est plus le cas des apprentis, comme nous le voyons sur les figures 1 et 2 suivantes.

Figure 1 : État du parcours de scolarisation des tuteurs de l'étude

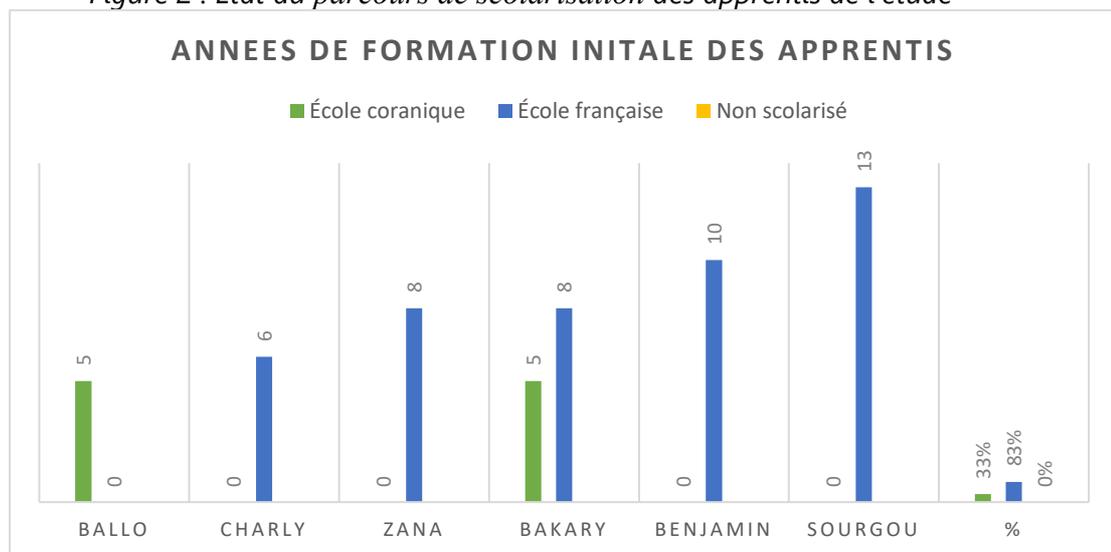


Source : Enquête de terrain, Rkoné 2018-2022

Comme nous pouvons le voir sur cette figure 1, à l'exception de deux d'entre eux, les tuteurs sont allés à l'école coranique. La durée de leur formation coranique est comprise entre cinq et sept ans. Monsieur Ouattara a reçu une formation scolaire, en plus d'une formation coranique. À l'analyse de ce tableau, d'autres questions se posent à nous. En particulier, nous demandons comment prendre en compte la formation coranique étant donné, qu'à part Monsieur Ouattara, aucun autre des tuteurs ne sait lire et écrire de façon autonome. Sont-ils pour autant des analphabètes ?

Quant aux apprentis, leurs profils évoluent et se distinguent de celui des tuteurs. Déscolarisés aujourd'hui, ils ont été majoritairement scolarisés comme le montre la figure 2.

Figure 2 : État du parcours de scolarisation des apprentis de l'étude



Source : Enquête de terrain, Rkoné 2018-2022

La figure 2 nous montre que 83% des apprentis ont été scolarisés dans des écoles selon le modèle scolaire classique. Ces déscolarisés sont des apprentis lettrés.

Le second groupe est constitué d'anciens élèves des « écoles coranique », ils lisent le coran, parlent peu ou mal le français. Il y en a 33% qui ont fréquenté les écoles coraniques. Bakary a fréquenté les deux écoles.

Ces chiffres sont à l'opposé de ceux des tuteurs parmi lesquels 67 % sont passés par les écoles coraniques et 17 % ont été scolarisés.

### La résilience, un commun aux apprentis et au tuteur

Le troisième groupe est formé de jeunes ruraux qui ont migré dans les villes à la recherche d'un d'emploi. Ils ne savent ni lire ni écrire. Ils sont plus âgés que la moyenne des apprentis. Ils sont certes jeunes, mais ont, pour certains, un long passé douloureux. L'entrée en formation se fait après une phase de résilience.

Pour Manciaux, la résilience est la capacité d'une personne ou d'un groupe à se développer bien, à continuer à se projeter dans l'avenir, en présence d'événements déstabilisants, de conditions de vie difficiles, de traumatismes parfois sévères. (Manciaux, 2010, p.322).

Le parcours des tuteurs est semblable d'ailleurs à bien des égards à celui de leurs apprentis. Ils ont connu la précarité, la violence et l'échec. Ils sont résilients. La formation contribue d'une certaine manière à leur reconstruction. Cyrulnik (2019), voit dans le traumatisme, l'agent de la résilience, le début du changement. Pour que ce changement soit effectif et durable, le tuteur-

formateur déploie des trésors d'ingéniosité en termes de médiation didactique et de stratégies pédagogiques.

## **Approches didactiques et stratégies pratiques ; résultats**

### **La parole, un instrument de médiation didactique**

La première stratégie identifiée grâce à nos analyses des documents audios et vidéos, est basée sur l'utilisation de la parole. En effet, compte tenu du parcours initial des tuteurs, ceux-ci s'appuient énormément sur la parole pour former les jeunes apprentis. Pour Mungala (1982), l'oralité et la parole ont toujours constitué les piliers premiers de l'éducation traditionnelle en ce sens que, les parents, les grands parents, les oncles et les tantes, chacun est mis à contribution à travers les contes, les légendes, les devinettes, les proverbes et les rites initiatiques sans oublier les jeux et les mythes anciens porteurs de joie ou les mythes affreux porteurs de peur.

Dans les ateliers, la parole prend corps, elle devient support et instrument dans les jeux, dans les contes et les histoires. Elle est artefact avant d'être instrument pour le tuteur, en ce sens que selon Rabardel (1995), un artefact devient un instrument en fonction de l'appropriation que l'opérateur en fait au cours de l'activité. La parole est un support et un objet de médiation didactique. C'est aussi un artefact pour les apprentis. Elle devient instrument pour eux lorsqu'elle sert à l'apprentissage. Dans un cadre généralement informel, avec des tuteurs faiblement scolarisés, la parole est un outil de première importance car elle sert non seulement à communiquer et à former, elle sert également à organiser et à réguler les relations et les échanges relatifs à l'activité de soudure et les apprentissages.

Pour Fabio Viti, *ce qu'il est convenu d'appeler « secteur informel », « spontanée », non structuré », « souterrain », « de subsistance ou « non capitaliste » ou « non salarié », n'a rien de marginal, de transitoire ou de résiduel ; au contraire, ses basses rémunérations et ses facilités d'accès en font un secteur d'activités fondamental dans l'économie africaine, capable de pallier les limites de l'économie capitaliste avec laquelle il cohabite », (Viti, 2013, p.170).*

Dans ce cadre, à la suite de Numa-Bocage (2014), nous définissons « *la médiation didactique comme l'ensemble des moyens pédagogiques et didactiques mis en œuvre par l'enseignant ou le formateur pour favoriser l'apprentissage des notions lors des interactions avec les apprenants, dans les situations d'enseignement-apprentissage* » (Numa-Bocage, 2014, p.2).

Comme nous l'ont montré Piaget, Vergnaud ou encore Pastré, la conceptualisation est étroitement liée à la pensée, à la réflexion. Pour « mieux comprendre l'intérieur de la parole », il faut passer d'abord par l'extérieur et notamment le terrain et les acteurs. *L'analyse de contenu permet la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste de la communication* (Bardin, 2013, p.21). Nous accédons ainsi à d'autres stratégies mises en place par les tuteurs, à commencer par le mentorat.

### **Le mentorat, un appui sûr**

Grâce à nos observations, nous avons pu repérer que les tuteurs des ateliers, sont très imaginatifs. Au fil du temps, ils ont développé des stratégies pour faire vivre leurs instruments de travail, mais aussi pour encadrer former les apprentis qu'ils reçoivent. Bien que n'ayant pas été scolarisés, ils ont trouvé dans les apprentis scolarisés et lettrés, des alliés sur lesquels ils peuvent s'appuyer, c'est le cas des grands frères mentors.

Les tuteurs dans les ateliers ont des relations avec les jeunes qui consistent à valoriser en faisant confiance aux grands apprentis. Ceux-ci jouent le rôle de mentor et servent de trait d'union

avec les apprentis les plus jeunes. Ce mentorat consiste à placer les plus jeunes sous la responsabilité des plus anciens, une sorte de relation de grand frère à petit frère. Elle est basée sur la confiance. À son arrivée dans l'atelier, le nouvel apprenti passe les premières semaines avec le tuteur, puis, petit à petit, il le place sous la responsabilité d'un des plus grands, souvent le plus ancien, plus expérimenté de l'atelier. Ce dernier va alors s'en occuper en le prenant comme une sorte d'assistant. Cette procédure de mentorat allège la charge de travail du tuteur et valorise le travail et l'ancienneté du mentor. Tous les deux restent cependant sous l'œil vigilant du patron. En outre l'une des stratégies d'accompagnement du tuteur repose sur la famille.

### **La famille, un allié pour l'installation dans l'atelier et la gestion des tensions**

Les entretiens menés avec tuteurs et apprentis nous ont appris l'importance du rôle de la famille. En effet, l'apprenti qui entreprend la formation s'engage et engage sa famille. Les familles sont présentes aux côtés des apprentis lors de l'entrée en formation surtout au moment de l'accueil. Elles participent, pour certaines, à la présentation, aux discussions, et à l'énoncé des règles de fonctionnement de l'atelier et donc du tuteur. Les familles, pour celles qui le souhaitent, participent activement aux cérémonies rituelles qui accompagnent les premiers pas des apprentis dans l'atelier. Dans d'autres circonstances, en cas de conflit, l'intervention des familles permet d'atténuer bien des tensions.

En plus des différentes stratégies mises en place pour un meilleur accompagnement, la personne même patron tuteur est un véritable support de formation à travers ses gestes et les mouvements de son corps.

### **Les mouvements du corps à imiter ou à comprendre**

Le corps véhicule un ensemble de langages symboliques. Il peut être entraînant, accueillant, ou repoussant. Il parle au travers des mimiques, des sourires, les traits du visage. En observant les travaux dans l'atelier, puis par l'analyse des photos et des vidéos, nous avons pu étudier comment se font les apprentissages mimétiques : l'apprenti observe, ses yeux suivent les trajectoires du corps du tuteur, il suit les gestes. Il les mémorise pour pouvoir les reproduire. Nous avons ainsi identifié différentes fonctions que ces gestes du tuteur peuvent avoir : fonction d'entraînement, fonction d'engagement, fonction d'enrôlement, fonction d'éthique, fonction de régulation, et de désignation. Nous avons également noté que le corps tient un rôle important dans la transmission d'un message. En effet, si nous prenons l'exemple du visage, un sourire peut être l'équivalent d'une bienvenue et à l'inverse un visage fermé peut être repoussoir. Dès l'entrée en formation, le corps du tuteur invite, accueille, accompagne à travers l'enrôlement, la régulation en passant par l'entraînement et l'éthique.

### **En conclusion**

Nous avons des tuteurs résilients. Pour les tuteurs, l'accueil de jeunes souvent en difficulté, demande des attitudes résilientes. Ils doivent être dans de bonnes dispositions pour recevoir les jeunes et les former dans de bonnes conditions. Ils le savent, ils le disent. Pour les apprentis, après l'échec à l'école, une nouvelle vie commence dans l'atelier. C'est un moment difficile, il leur faut se motiver, accepter les contraintes liées à la formation. Les tuteurs, forts de leurs expériences, savent adopter les stratégies nécessaires à la réussite des apprentissages, pour cela, ils peuvent s'appuyer sur les familles, sur les apprentis plus âgés et expérimentés qui agissent comme des mentors. Il nous semble que les différentes stratégies de médiation didactique mises en œuvre par le tuteur révèlent une forte cohérence. Au travers de la parole, des gestes, du mentorat et de l'appui sur la famille, les tuteurs réussissent le processus

d'enseignement-apprentissage attendu d'eux. Cependant, ces stratégies, probablement celles dont ils ont bénéficié eux-mêmes, ne sont pas suffisantes pour les jeunes dans un monde en pleine évolution qui laissera sur le bord du chemin ceux qui ne pourront pas s'adapter. En conséquence de quoi, nous réfléchissons aussi à une ingénierie de formation afin de compléter la formation pratique.

### **Des perspectives pour la formation**

Nous proposons tout d'abord un accompagnement articulé entre alternance entre ateliers et centre d'alphabétisation devant aboutir à une meilleure professionnalisation. Aussi, en optant pour une ingénierie de formation, elle devra s'articuler non seulement autour des besoins locaux, mais aussi tenir compte des débouchés professionnels à la fin du parcours, à court et à moyen termes. Le processus de mondialisation étant d'ores et déjà en marche, il nous faut également réfléchir à la manière de doter ces jeunes de connaissances et de compétences numériques qui vont nécessairement bouleverser les métiers de demain, sans oublier le développement de leur capacité de réflexion et d'esprit critique.

Dans le cas particulier des ateliers évoluant dans un secteur dit informel, il nous faut penser à des processus de médiation pour établir un partenariat accru entre le ministère de l'artisanat et des petites et moyennes entreprises, les PME, pour des accompagnements personnalisés et adaptés aux besoins spécifiques des ateliers (aide au financement de matériels, à l'installation des nouveaux apprentis...).

Nous pensons aussi à la conception d'un référentiel de métier qui le structure et organise la profession. Toutefois, il nous faut nous interroger sur la formulation des objectifs en termes de connaissances et de compétences. Mais surtout réfléchir aux attendus d'un tel projet ainsi que sur les conditions de leurs mises en discussion pour une meilleure implication des différents acteurs du secteur.

La communication doit comporter les contenus suivants : la problématique traitée, les éléments du cadre théorique, les éléments de la méthodologie, les principaux résultats, une discussion conclusive.

Il s'agit d'un texte, en style Paragraphe (Segoe 11 pts, interligne simple) dont la longueur peut se situer entre 15'000 caractères (minimum) et 50'000 caractères (maximum). L'orthographe et la typographie doivent être vérifiées et corrigées par vous.

### **Bibliographie**

- Anaut, M. (2004). La résilience en situations de soins : approche théorico-clinique. *Revue Recherche en soins infirmiers*. N°77.
- Anaut, M. (2006). L'école peut-elle être facteur de résilience ? *Empan*, 63, 30-39.
- Brougère, G et Ullmann A L. ((2009). *Apprendre de la vie quotidienne*. Presses universitaires de France.
- Camara, S. (2017). *Gens de la parole. Essai sur la condition et le rôle des griots dans la société malinké*. Karthala.
- Castra, D. (2003). *L'insertion professionnelle des publics précaires*. Presses universitaires de France.
- Coulon, A. (2014). *L'ethnométhodologie*, N° 2393, Que-sais-je.
- Cyrułnik, B. (2019). *La nuit, j'écrirai des soleils*. Odile Jacob.
- Goffman, E., (1974). *Les Rites d'interaction*. Éditions de Minuit.
- Kaufmann, J.-C. (2013). *L'entretien compréhensif*. Armand Colin.

- Ki-Zerbo, J. (1910). *Eduquer ou périr*. Unicef-Unesco.
- Manciaux, M. (2010). La résilience, un regard qui fait vivre. *Études*, 10, 321-330.
- Mungala, A.S. (1982). L'éducation traditionnelle en Afrique et ses valeurs fondamentales, *Éthiopiennes, cultures et civilisations*, 29.
- Numa-Bocage, L. (2015). Médiation didactique et concepts de la didactique professionnelle pour la formation des enseignants : un exemple dans la gestion des débats en cycle 2. *Le français aujourd'hui*, 188, 53-61.
- Numa-Bocage, L. (2007). La médiation didactique : un concept pour penser les registres d'aide de l'enseignant. *Carrefours de l'éducation*, 23, 55-70.
- Paré-Kaboré, A. & al. (2016). *Apprentissage en contexte culturel plurilingue et numérique*. L'Harmattan.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Presses universitaires de France.
- Pastré, P. (1999a). Travail et compétences : un point de vue de didacticien. *Formation Emploi*. 67, 109-125 ; 10.3406/forem.1999.2365
- Pastré, P. (2007). Champs conceptuels et champs professionnels. Dans Merri, M. (dir.), *Activité humaine et conceptualisation : Questions à Gérard Vergnaud*. Presses universitaires du Midi. 79-86. doi :10.4000/books.pumi.5974
- Pastré, P. (2010). Alain Savoyant saisi par le savoir. *Travail et Apprentissage*, 5 ; 31-54 ; <https://doi.org/10.3917/ta.005.0031>
- Pastré, P. (2011). L'ingénierie didactique professionnelle. Dans P. Carré et P. Caspar, *Traité des sciences et des techniques de la formation*, 401-421, Dunod (Ouvrage original publié en 1999B). <https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2011.01>
- Pastré, P. (2018). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Presses universitaires de France. (Ouvrage original publié en 2011)
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies ; approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin. fhal-01017462f.
- Rabardel, P. (1995) *Les hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains*. Colin. URL: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01017462>
- Rabardel, P. (2005). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. Dans P. Rabardel et P. Pastré (dir.), *Modèles du sujet pour la conception*, 11-30. Octarès.
- Reboul, O. (2010). *Qu'est apprendre*. Presses universitaires de France.
- Somé, (2010). Parole, foi et engagement. *Revue des sciences religieuses*, 84/2, 229-236.
- Vergnaud, G. (2008). Culture et conceptualisation ; l'une ne va pas sans l'autre. *Carrefours de l'éducation*, 26, 83-98.
- Vergnaud, G. (1989). La formation des concepts scientifiques. Relire Vygotski et débattre avec lui aujourd'hui. *Enfance*, 42, (1-2), 111-118. <https://doi.org/10.3406/enfan.1989.1885> ;
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. Dans J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques, savoirs d'action*, 275-292. Presses universitaires de France
- Viti, F. (2013). *Travail et apprentissage en Afrique de l'Ouest*. Karthala.

# **La conceptualisation pour comprendre l'organisation de l'activité mentale des formateurs d'enseignants en situation de formation**

Anne-Marie CLOET-SANCHEZ  
Laboratoire BONHEURS, EA 7517, CY Cergy Paris Université  
33 boulevard du Port, 95011 Cergy-Pontoise, France  
amarie-sanchez@wanadoo.fr

## **Résumé**

*Les pratiques des formateurs d'enseignants du second degré en France sont mises en cause dans plusieurs rapports. Le croisement de cadres théoriques est utilisé ici pour compléter l'exploration, dans le cadre de la conceptualisation dans l'action (Vergnaud), des couplages schèmes/classes de situations et des concepts organisateurs de l'action de quatre formateurs-pairs. La recherche de reconnaissance réciproque (Honneth, Ricoeur), au fond de l'action, éclaire leurs motifs et intentions profonds et les approches de la reconnaissance au travail (Brun et Dugas) permettent de catégoriser leurs stratégies. Nous en déduisons l'existence de deux structures conceptuelles de la situation. Les interprétations basées sur les genèses instrumentales (Rabardel) d'une part et sur la théorie de la dissonance cognitive proposent une explication de la persistance des pratiques behavioristes en dépit de leur insuffisance et des pistes pour la formation des formateurs.*

## **Mots-Clés**

Conceptualisation ; Représentations ; Genèses instrumentales ; Pratiques.

## **Contenu de la communication**

### **Apporter des réponses aux questionnements des pratiques des formateurs-pairs par des enquêtes, des rapports et des recherches**

Depuis plusieurs années, des rapports (IGEN 2013, 2018a, 2018b ; TALIS-OCDE 2018) montrent, qu'en France, la formation continue des enseignants du second degré n'a qu'un impact réduit sur l'évolution des pratiques enseignantes. Par cette contribution, issue d'une thèse en cours, nous voulons montrer qu'il est possible de mieux comprendre en quoi les pratiques des formateurs ne produisent pas toujours d'effets durables dans la transformation des pratiques enseignantes. La conférence de consensus internationale du CNETCO (2020) pointe, entre autres, les pratiques behavioristes des formateurs. C'est ce qui nous a interpellé d'autant plus que des chercheurs d'horizons variés (Pastré, 1999a ; Jobert, 2013 ; Jack et Ria, 2019) identifient trois types de pratiques possibles : 1. Enseigner à des adultes - faire des apports et faire s'exercer ; 2. Analyser les pratiques, de l'ordre de la co-analyse, mais qui ne fait pas partie du contexte de notre étude ; 3. Être un agent du développement - co-analyser, co-construire. Nous relierons les premières au paradigme behavioriste (Skinner, cité par Zehrouni, 2019) et les troisièmes à l'approche par les capacités (Fernagu, 2018). Or, ces formateurs-pairs d'enseignants sont des enseignants reconnus comme experts par leur hiérarchie. Expérimentés, ils sont le plus souvent convaincus du besoin de faire évoluer les pratiques enseignantes pour

les élèves et fins connaisseurs des recherches en sciences de l'éducation dans les thématiques qu'ils abordent : *comment les formateurs en arrivent-ils à former dans le paradigme d'une pédagogie par objectifs qui a montré ses limites ? En quoi leurs pratiques constituent des obstacles ou des leviers à la mise en capacité de faire des stagiaires ?* Pour mieux comprendre l'activité de travail et l'activité mentale de ces formateurs-pairs, nous avons choisi quatre variables de leurs pratiques : les motifs et intentions, les représentations, les stratégies et les adaptations, en particulier la gestion des tensions. Nous faisons l'hypothèse, non seulement de retrouver les deux catégories citées, au travers des valeurs prises par ces quatre variables mais aussi, de pouvoir tenter des explications au sujet du manque d'impact de leurs formations et du fait qu'ils ne changent pas pour autant de pratiques en formation.

### **Le choix d'études de cas pour répondre aux questions**

Nous nous sommes situés dans la double visée de la démarche de didactique professionnelle (DP), à savoir, la compréhension et la formation. Pour ce faire, nous avons mené une recherche qualitative sur quatre études de cas de formateurs-pairs expérimentés, en variant les contextes. Le protocole de recueil des données se composait d'un entretien d'explicitation (EDE) (Vermersch, 1994) suivi d'un entretien d'autoconfrontation à visée de didactique professionnelle (Numa-Bocage, 2020) et d'un entretien bilan de débriefing, suivant en cela le protocole utilisé par Pierre Pastré (1999b/2011). Nous avons obtenu un corpus de douze entretiens correspondant à plus de quinze heures d'enregistrement audio. Ce protocole, par l'emploi d'explicitation dès le départ, a permis une co-analyse au fil des entretiens, aboutissant, entre autres, à la re-figuration de l'intrigue (Ricoeur, 1983, 2004/2005) et par suite l'activité constructive des quatre formateurs de l'étude (Rabardel, 2005).

### **Croisements théoriques de méthodes d'analyse et d'interprétation**

#### **Le cadre de la conceptualisation dans l'action pour identifier les schèmes et les concepts organisateurs au fond de l'action**

L'analyse des récits transcrits, obtenus grâce aux EDE et complétés dans les deux entretiens suivants, a permis de préciser l'activité de travail, en tant qu'utilisation de marges de manœuvre de chacun, à partir d'une tâche faiblement prescrite (Pastré, 2011/2018) et en grande partie imprévisible (Piot, 2014). Ensuite, dans le cadre de la conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1989), les transcriptions des entretiens ont été analysées de manière à mettre au jour des couplages schèmes/classes de situations et les concepts organisateurs de l'activité mentale des quatre formateurs-pairs. Nous avons pour cela identifié les composantes des schèmes dans différentes situations tenant de la conception, de la préparation, de l'installation, de la mise en œuvre des dispositifs et de la gestion des imprévus. Guidant l'action dans les différentes classes de situations de référence, un concept organisateur (Pastré, 2011/2018) a été nommé et les concepts principaux décrits par le triplet : ensemble des signifiants, ensemble des signifiés et ensemble des classes de situations (Vergnaud, 1985).

#### **Le cadre de la recherche de la reconnaissance réciproque pour identifier les motifs et intentions au fond de l'action**

Un éclairage complémentaire sur les motifs et intentions profonds a été apporté en considérant cinq dimensions de la reconnaissance réciproque, à partir des travaux philosophiques de Paul Ricoeur (2004/2005), d'Axel Honneth (2000/2013, 2004) et de Jürgen Habermas (1981/1987, cité par Dupeyrix, 2005) : Reconnaître autrui (a), Faire reconnaître autrui par les autres (b), Faire reconnaître des conditions d'ajustement des pratiques (c), Être reconnu par autrui (d) et Se reconnaître (e). La grille de codage est construite sur les principes normatifs

de la reconnaissance réciproque dans le cadre des interactions sociales (Honneth, 2000/2013, 2004). Ces principes sont : 1. Confiance en soi : approbation de l'existence de chacun ; 2. Respect de soi : droits et dignité de chacun par la compréhension des normes et des situations d'autrui ; 3. Estime sociale : considération de chacun selon la manière dont il sert la cause commune dans le respect des valeurs collectives. Cette grille a été appliquée sur une réduction des transcriptions par les règles d'action, puis sur les concepts de chacun. Ce qui a donné accès à ce que chacun recherche ou cherche dans ses interactions avec autrui, avec soi et avec l'objet de la tâche dans le déclaratif des règles d'action, mais aussi dans le fond de l'action des concepts.

### **Le cadre des démarches de reconnaissance au travail pour catégoriser les stratégies**

Une deuxième grille de codage visait à catégoriser les stratégies mises en œuvre dans les dispositifs que le formateur propose aux stagiaires. Basée sur les travaux de chercheurs en sciences de gestion, Brun et Dugas (2002, 2005), elle utilise trois de leurs quatre approches de la reconnaissance au travail : l'approche comportementaliste (Skinner, cité par Zehrouni, 2019), la conception humaniste et existentielle (Rogers, cité par Daval, 2008) et l'école de la psychodynamique du travail (Dejours, 2007) que nous avons nommées respectivement Pilotage, Facilitation, Médiation. Le Pilotage fait apprendre un contenu, la facilitation prend en compte les personnes et la médiation le vécu du travail. Nous avons ici adapté les descriptions de Brun et Dugas à notre contexte. Nous n'avons pas retenu la quatrième approche, liée à l'éthique, car il nous a semblé que pour nos quatre formateurs expérimentés, elle n'allait pas être mise en question.

### **Le cadre de l'analyse du contenu pour distinguer la distance avec des pairs**

Nous avons également utilisé les travaux de Laurence Bardin (1977/2018) en dénombrant les occurrences des pronoms de deux catégories « Eux » et « Nous », afin de comparer les distances mises par le formateur avec les stagiaires, dans ses discours. Ce qui nous a incité à revenir sur l'approche éthique, en lien avec une recherche de reconnaissance simultanée, plus éthique, la reconnaissance mutuelle.

### **Le cadre des genèses instrumentales pour comprendre les possibilités de développement offertes ou non par les pratiques des formateurs-pairs**

Les travaux des ergonomes, outre le fait qu'ils sont l'autre fondement de la DP, permettent de comprendre les implications du changement de paradigme, du behaviorisme au développement du pouvoir d'agir. Vinatier (2012) parle de bouleversement. Nous retrouvons ici les deux catégories de pratiques de formation d'adultes. Nous nous sommes basés sur les genèses instrumentales (Rabardel, 2005) et les médiations associées pour tenter de saisir les différences de stratégies, à l'aune des transferts qu'elles rendent possibles, ou non.

### **Le cadre de la théorie de la dissonance cognitive pour comprendre ce qui fait les changements, ou non, des pratiques d'enseignement**

Restait à comprendre en quoi les représentations qui sous-tendent les schèmes dans les classes de situations peuvent évoluer, ou non et comment cela se traduit dans les discours des formateurs-pairs. Pour ce faire, il nous a paru intéressant de convoquer, à titre d'interprétation, une théorie assez ancienne de psychosociologie : la théorie de la dissonance cognitive (Festinger, 1957/2017) puisque dans notre contexte les formateurs sont en même temps collègues des stagiaires, au-delà de l'imprégnation scolaire dont tous les formateurs peuvent se réclamer.

## **Un point de départ pour le champ conceptuel professionnel avec deux structures conceptuelles de la situation de formation : centration Contenu et centration Métier**

### **Des concepts organisateurs communs**

Analysés dans le cadre de la conceptualisation dans l'action, nos résultats montrent que les concepts organisateurs sont communs aux quatre formateurs des études de cas. En effet, ils ont le rôle de concepteur du *cadencement* ; ils se sentent responsables de l'engagement et de la persistance des stagiaires dans le *cercle*, plus ou moins *ouvert*, de la formation ; ils se trouvent dans des *entre-deux* divers allant des commanditaires aux élèves en passant par les collègues, pairs qu'ils ont à « former » ; ils s'impliquent par rapport à des convictions fortes de *chevaliers*, au service des élèves ; sans oublier qu'ils sont aussi des *enseignants*, amenés à *maitriser* en formation, des situations ayant des similitudes avec celles de leur métier. Ces concepts organisateurs sont liés à des problèmes/problématiques de cette fonction, par rapport à un ensemble de classes de situations de référence. Comme nous avons obtenu un certain nombre d'indicateurs grâce au croisement de cadres d'analyse, nous nous permettons de parler d'un champ conceptuel professionnel (Pastré, 2007) de la formation.

Cependant, ces concepts n'ont pas les mêmes priorités pour chacun.

### **Des priorités différentes pour des modèles opératifs se partitionnant en deux catégories attendues**

Deux structures conceptuelles de la situation sont identifiées par les différences de motif et intention profonds. En effet, l'analyse des répartitions des dimensions de la reconnaissance réciproque révèle deux types de motifs : transformer les stagiaires (scores élevés en c, d et e) ou les mettre en capacité de se transformer (scores élevés en c et a). Apparaissent ainsi deux structures conceptuelles de la situation de formation (Pastré, 2011/2018), reliées à deux types de stratégies : 1. Pilotage et Facilitation que nous nommons Centration Contenu ; 2. Médiation et Facilitation que nous nommons Centration Métier. En détaillant les stratégies, nous retrouvons les catégories déjà identifiées : trois d'entre eux *enseignement à des adultes* (Jobert, 2013), ce qui revient, pour les stagiaires, à *les faire s'exercer à l'activité* (Pastré, 1999a) ; le quatrième est *agent de développement* (Jobert, idem), ce qui passe par la *co-analyse de l'activité d'enseignement avec les stagiaires* (Pastré, idem) et la co-construction de réponses.

Pour les trois formateurs concernés par la Centration Contenu, les régularités semblent provenir du fait qu'ils s'appuient tous sur des « savoir quoi faire » (Pastré, 2010) provenant de leur expérience d'enseignants et sur des savoirs pragmatiques concernant les processus d'enseignement-apprentissage. Sans tenir réellement compte des contextes, ils mettent en œuvre des maquettes préformées, justifiées par les savoirs qu'ils se donnent comme mission d'apporter. Ces formateurs sont d'ailleurs peu armés en termes de savoirs sur la formation des adultes. Pourtant convaincus par un processus d'enseignement-apprentissage constructiviste et par la nécessité de veiller au bon climat de classe, ils forment à des « bonnes pratiques », les leurs, en se conformant à la représentation socialement partagée de « bon prof » (Crahay et al., 2010) sans sembler s'apercevoir qu'ils les transmettent dans le paradigme comportementaliste. En effet, à partir de la commande institutionnelle, le thème est découpé en sous-objectifs, mis en œuvre par des dispositifs comportant une mise en réflexion, mais servant de prétexte à des apports qui sont suivis de mises en application. Ces formateurs créent ainsi des formes de situations identiques à des situations de classe. En posture (Lameul, 2016)

d'enseignant, ils considèrent les professionnels-pairs comme des élèves ; ce qui engendre une perception outrancière d'attitudes de stagiaires lorsqu'elles ne sont pas conformes à ce qu'ils attendent des élèves -retards, manque d'attention, départs en avance. Comme ils n'ont pas, comme en classe, le pouvoir du stylo rouge, celui de l'évaluateur, du noteur, ils contrebalancent en verrouillant, en cherchant la connivence ou en interprétant selon leurs propres réactions, sous des discours de sécurisation et de responsabilisation. Ce sont ces stratégies et des intentions qui apparaissent dans la démarche de Facilitation, tournée vers eux-mêmes, de la reconnaissance au travail et dans les dimensions Être reconnu par autrui (d) et Se reconnaître (e) de la reconnaissance réciproque. Autant de stratégies de maîtrise et de contrôle, pouvant provoquer du malaise voire des tensions. Celles-ci sont gérées selon des réactions qui suscitent, dans les discours, autant de justifications *a posteriori*. Elles peuvent se résumer ainsi selon trois axes : 1. On ne met pas le Savoir en cause ; 2. Les stagiaires résistent car ils sont en difficultés, ou bien ils ne comprennent pas, ou bien ils s'opposent par principe ; 3. L'institution ne donne pas les moyens de travailler correctement. En cela, nous remarquons qu'il y a confusion sur la mission qui leur est confiée : travailler correctement aboutit, pour eux à voir une transformation effective des pratiques des stagiaires. Or, cette mission consiste à « *conduire un processus visant à une évolution des savoirs et des savoir-faire du professionnel* » (Référentiel, 2015). Il n'y a pas d'obligation de résultat. Et c'est du rôle des cadres de vérifier si transfert il y a ou non.

Les pratiques du quatrième formateur, centrées sur le métier à investiguer, donnent une grande place aux stagiaires, qu'il considère comme des experts de leurs pratiques, aux questionnements sur le vécu du travail et à la co-construction de réponses sous l'éclairage de recherches. Elles font l'objet dans la suite du texte de propositions de pistes pour des formations de formateur.

Depuis la présentation de cette communication, ces résultats ont été confirmés par les réponses à un questionnaire adressé aux formateurs du contexte, qui a élargi le panel des enquêtés de deux cent trente-neuf répondants.

## **Discussion conclusive**

### **Deux cadres théoriques peuvent expliquer en quoi les constats n'évoluent pas**

À partir de ces analyses, il nous a semblé pertinent de convoquer les genèses instrumentales (Rabardel, 2005) afin de comprendre le manque d'impact des pratiques centrées Contenu. En effet, les médiations de l'objet par les dispositifs sont épistémiques et pragmatiques ce qui correspond à l'activité productive attendue ; en revanche, nous notons, dans les dispositifs proposés, la quasi-absence de médiations réflexives et la superficialité des médiations interpersonnelles, prétextes à donner la leçon. Ces impensés peuvent alors empêcher les possibilités de transfert. En revanche, dans les pratiques centrées Métier, nous trouvons la présence des quatre types de médiation par les dispositifs proposés ; elles rendent l'activité constructive possible.

L'autre interrogation qui découle de notre étude, c'est de comprendre ce qui pourrait empêcher les trois formateurs de faire autrement, comme le quatrième. Nous proposons de nous appuyer sur l'analyse de Crahay et al. (2010) : les représentations socialement partagées du « bon prof » sont fortement ancrées. Ils donnent l'exemple des enfants qui jouent au maître ou à la maîtresse devant leurs nounours et leurs poupées ; les enfants assignent à ces derniers des objectifs, félicitent et encouragent les réussites, écrivant la leçon au tableau, devant des parents ravis qui renforcent cette représentation. Nous sommes probablement tous imprégnés

de ces représentations et quand une nouvelle fonction se présente, c'est le paradigme behavioriste qui s'installe (Giust-Desprairies, 2008), surtout s'il est renforcé par un compagnonnage ou un encadrement dans ce paradigme. Nous savons que nous enseignons à des collègues qui ne sont pas des élèves, mais nous ne nous posons pas de question : il existe donc une dissonance cognitive (Festinger, 1957/2017) à l'état latent. Survient un nouvel élément cognitif qui entre en opposition avec notre système de fonctionnement. La théorie de la dissonance cognitive nous apprend que : soit l'on change de comportement, comme ça a été le cas du quatrième formateur grâce à un contact avec un formateur expert, lequel a permis de faire évoluer ses représentations et ses pratiques ; soit l'on continue dans l'enseignement à des pairs en se justifiant a posteriori. Nous avons déjà noté que c'est le cas des trois formateurs dont les pratiques sont centrées Contenu.

### **Des limites réelles qui appellent des confirmations mais ne nous semblent pas contredire ce travail**

Nous n'avons pas pu constituer un échantillon représentatif pour un questionnaire qui aurait permis une validation des résultats des études de cas par manque d'informations au niveau national sur la population de notre contexte. Un questionnaire élargissant le panel des formateurs a recueilli deux cent trente-neuf réponses et a confirmé les résultats des études de cas. Il est cependant à noter que, d'après le spécialiste nord-américain de la méthodologie Robert K. Yin (1981), des résultats trouvés sur trois ou quatre études de cas sérieusement menées ont des validités internes et externes correctes. La question est donc de « mesurer » le sérieux des méthodes utilisées pour les études de cas. Or, le protocole utilisé est inhabituel dans la démarche de l'analyse de l'activité ; il aurait dû débiter par une observation qui permet de collecter des éléments sur le travail (Mayen, 2014 ; Tourmen, 2014). Nous avons néanmoins choisi cette entrée pour deux raisons ; la première concerne notre grande connaissance de ce milieu par nos expériences de différents points de vue ; la deuxième par l'utilisation de l'EDE qui se révèle être un rempart assez solide contre la tentation d'orienter le propos du professionnel : « *le terrain n'est plus seulement une instance de vérification d'une problématique préétablie, mais le point de départ de cette problématisation.* » (Cesari Lusso et Snoeckx, 2015, p. 36)

Par ailleurs, nous n'avons trouvé ni grille de codage, ni questionnaire que nous aurions pu adapter à notre recherche. Nous les avons conçues à partir de nos interprétations, ce qui est également un biais. Nous pensons avoir minimisé ce biais en proposant des analyses croisées qui se sont montrées cohérentes entre-elles. Nous avons pris soin d'indiquer les éléments relevés dans ces grilles afin de donner la possibilité de vérifier sinon de poursuivre le travail.

De plus, le choix des quatre formateurs des études de cas a obéi à un tri pour obtenir des contextes suffisamment variés, mais est resté dans la sphère de nos contacts.

Enfin, par expérience, nous savons que l'impact de cette recherche va être limité par une de ses interprétations : la gestion de la dissonance cognitive. Nous avons compris qu'elle permet de se rassurer dans des pratiques installées en fournissant tout un panel de justifications au non-changement ; nous en ajoutons une, entendue maintes fois depuis que nous évoquons ce travail : « Je fais déjà ». Il va alors sans dire que les pistes de formations des formateurs devront se jouer de ce premier écueil ; le deuxième écueil envisagé, est que le formateur de formateurs, à son tour et bien que prévenu, poursuive ses pratiques habituelles, et ne s'aperçoive pas qu'il n'a lui-même pas su « *éviter la tentation du behaviorisme* » selon la formule du professeur

Kalubi en séminaire doctoral (octobre 2021). Il suffit pour cela qu'il fixe des objectifs d'apprentissage : « Je veux faire comprendre ; je veux que les stagiaires sachent ... ».

### **Des perspectives pour la formation**

Compte-tenu de ce qui précède, nous nous contentons d'indiquer trois mots-clés résultant de cette recherche, qui pourraient être des entrées de questionnement en formation de formateurs : médiations réflexives et interpersonnelles ; représentation sociale partagée du « bon prof » ; reconnaissance mutuelle et éthique du formateur. Il nous apparaît qu'une voie possible est de faire dialoguer Meirieu, le pédagogue, et Pastré, le chercheur en didactique professionnelle en visant l'approche par les capacités (Fernagu, 2018). Le challenge étant de mettre les formateurs en capacité de passer du « bon prof, bon formateur » au maïeuticien qui permet co-analyse et co-construction, en mettant lui-même les stagiaires en capacité de faire. À ce sujet, nos travaux intéressent déjà certaines nouvelles Écoles académiques de la formation continue.

Par ailleurs, pour deux des formateurs dont les pratiques sont centrées Contenu dans l'étude, le protocole s'est révélé comme un support de cheminement, fait de prises de conscience, de formulations d'autres possibles et d'essais de mises en œuvre. Pour l'une de deux, la co-analyse proposée dans le protocole, s'est poursuivie dans deux autres entretiens téléphoniques. Ils lui ont permis d'accéder à des adaptations de ses schèmes, qu'elle peut généraliser. Il y a du développement professionnel au bout de ce cheminement, qui s'appelle aussi du développement de compétence, au sens utilisé en didactique professionnelle (Pastré, 2011/2018).

### **Des perspectives de nouvelles recherches**

Compte-tenu des limites évoquées, il faudra sans doute confirmer davantage les résultats. Mais il nous semble que des pistes prometteuses sont ouvertes dans plusieurs directions. Le point de départ d'un champ conceptuel de la formation demande à être investigué dans d'autres catégories de formateurs, formateurs qui interviennent dans les reconversions ou auprès des contractuels, ou bien en formation initiale comme tuteurs ou comme enseignants d'INSPÉ. La question du rôle que peut avoir la représentation sociale du « bon prof » dans les schèmes des formateurs, pairs ou non, en formation professionnelle initiale ou continue, dans ou hors de l'éducation nationale se pose également. Pour aller encore plus loin, quel est le rôle de la dissonance cognitive dans le management de proximité qui voit une persistance d'un management vertical malgré les apports de travaux de recherches, en particulier dans différentes branches de l'analyse de l'activité.

### **Bibliographie**

- Bardin, L. (2018) *L'analyse de contenu*. Presses universitaires de France. (Ouvrage original publié en 1977)
- Brun, J. et Dugas, N. (octobre 2002). La reconnaissance au travail : une pratique riche de sens ; document de sensibilisation. *Centre d'expertise en gestion des ressources humaines*. [reconn-trav\\_02.pdf \(gouv.qc.ca\)](#)
- Brun, J. et Dugas, N. (2005). La reconnaissance au travail : analyse d'un concept riche de sens. *Gestion*, 2(2), 79-88. <https://doi.org/10.3917/riges.302.0079>

- Bulletin officiel n° 30 du 23 juillet 2015 © ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche - Annexe 1 Référentiel de compétences professionnelles du formateur de personnels enseignants et éducatifs ; [perso4096.annexe1.452299.pdf](http://perso4096.annexe1.452299.pdf) ([education.gouv.fr](http://education.gouv.fr))
- Circulaire n° 2016-148 du 18-10-2016 - Missions des formateurs des premier et second degrés - NOR : MENH1605074C - MENESR - DGRH B1-3 - DGESCO MAF-2 ; [http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=107464](http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=107464)
- Cesari Lusso, V. et Snoeckx, M. (2015). La description, une exigence méthodologique pour accéder à l'intelligibilité des pratiques réelles. *Recherche & formation*, 80, 33-47. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2493>
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, É. et Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 172, 85-129. <https://doi.org/10.4000/rfp.2296>
- Daval, R. (2008). Les fondements philosophiques de la pensée de Carl Rogers. Approche Centrée sur la Personne. *Pratique et recherche*, 2(2), 5-20. <https://doi.org/10.3917/acp.008.0005>
- Dejours, C. (2007) Psychanalyse et psychodynamique du travail : ambiguïtés de la reconnaissance. Dans A. Caillé (Éd.). *La quête de reconnaissance*. 58-70. La Découverte.
- Dupeyrix A. (2005) *La conception de la citoyenneté chez Jürgen Habermas — Une éthique de la responsabilité ?* [Thèse de Doctorat, Université Lumière Lyon 2]. [http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2005/dupeyrix\\_a/info](http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2005/dupeyrix_a/info)
- Érin, J., Cuisinier, J.-F. & Fardet, É. (2018a). *Le pilotage du plan national de formation* ; MENJ, IGEN & IGAENR. [Le pilotage du plan national de formation | Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports](http://www.education.gouv.fr/le-pilotage-du-plan-national-de-formation)
- Fernagu-Oudet, S. (2018) *Organisation et apprentissage : des compétences aux capacités*. [HDR, Education. Université Bourgogne Franche-Comté]. fftet-01988063
- Festinger, L. (2017). *Une théorie de la dissonance cognitive [A theory of cognitive dissonance*. Row, Peterson and company, 1957] (H. Vassine, trad.). Enrick B. Éditions, e-book.
- Giust-Desprairies, F. (2008). Significations sociales et enjeux culturels d'une parole adressée en groupe. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 50, 19-31. <https://doi.org/10.3917/rppg.050.0019>
- Honneth, A. (2013) *La lutte pour la reconnaissance*. [Kampf um Anerkennung] (P. Rusch, trad.) Éditions CERF. (Ouvrage original publié en 2000) Gallimard collection folio essais.
- Honneth, A. (2004) La théorie de la reconnaissance : une esquisse. *Revue du MAUSS*, 1(1), 133-136. <https://doi.org/10.3917/rdm.023.0133>
- Jacq, C. et Ria, L. (2019). Penser l'apprentissage en situation de travail en contexte scolaire : vers des circonscriptions, des établissements formateurs et apprenants. *Administration & Éducation*, 161, 111-118. <https://doi.org/10.3917/admed.161.0111>
- Jobert, G. (2013). Le formateur d'adultes : un agent de développement. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 15, 31-44. <https://doi.org/10.3917/nrp.015.0031>
- Lameul, G. (2016). Le développement professionnel des enseignants-chercheurs : entre recherche et enseignement, l'élaboration d'une posture d'expertise. [HDR Education. Université Rennes 2 Haute Bretagne; CREAD] fftet-01496804fp.58
- OCDE (2020), enquête TALIS (2018). Comment les enseignants maintiennent-ils leurs compétences pédagogiques à jour face à monde en rapide mutation ? *L'enseignement à la loupe*, 28, Éditions OCDE <https://doi.org/10.1787/716b2f98-fr> ;

- Mayen, P. (2014). Lever quelques embarras et incertitudes de méthode en didactique professionnelle. *Travail et Apprentissages*, 13, 118-38. <https://doi.org/10.3917/ta.013.0118>
- Mons, N., Chesné, J.-F., Piedfer-Quêne, L. (2021). *Comment améliorer les politiques de formation continue et de développement professionnel des personnels d'éducation ? Dossier de synthèse CCI CNESCO*. CNESCO-CNAM. [Cnesco CCI formation continue Dossier de synthese 210226.pdf](https://www.cnesco.fr/IMG/pdf/Cnesco_CCI_formation_continue_Dossier_de_synthese_210226.pdf)
- Numa Bocage, L. (2020). L'entretien d'analyse de l'activité en didactique professionnelle : l'EA-CDP. *Phronesis*, 9, 37-48. <https://www.cairn.info/revue--2020-3-page-37.htm>.
- Pastré, P. (1999a). Travail et compétences : un point de vue de didacticien. *Formation Emploi*. 67, 109-125 ; 10.3406/forem.1999.2365
- Pastré, P. (2007). Champs conceptuels et champs professionnels. Dans Merri, M. (dir.), *Activité humaine et conceptualisation : Questions à Gérard Vergnaud*. Presses universitaires du Midi. 79-86. doi :10.4000/books.pumi.5974
- Pastré, P. (2010). Alain Savoyant saisi par le savoir. *Travail et Apprentissage*, 5 ; 31-54 ; <https://doi.org/10.3917/ta.005.0031>
- Pastré, P. (2011). L'ingénierie didactique professionnelle. Dans P. Carré et P. Caspar, *Traité des sciences et des techniques de la formation*, 401-421, Dunod (Ouvrage original publié en 1999B). <https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2011.01>
- Pastré, P. (2018). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Presses universitaires de France. (Ouvrage original publié en 2011)
- Piot, T. (2014) Observer les pratiques enseignantes : la psychologie historico-culturelle, un cadre pour caractériser les dimensions visibles et invisibles du travail enseignant. *Recherches en éducation*, 19 ; 30-39. <https://doi.org/10.4000/ree.8290>
- Rabardel, P. (1995) *Les hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains*. Colin. URL: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01017462>
- Rabardel, P. (2005). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. Dans P. Rabardel et P. Pastré (dir.), *Modèles du sujet pour la conception*, 11-30. Octarès.
- Ricoeur, P. (1983) *Temps et récit* (Vol. 1). Seuil.
- Ricœur, P. (2005) *Parcours de la reconnaissance. Trois études*. Éditions Stock, (2004). Livre de poche Folio essais.
- Rojat, D. & Szymankiewicz, C. (2013). *Rapport actualisé de l'Inspection générale sur la formation continue*. Inspection générale de l'éducation nationale. MENJ, IGEN & IGAENR. [http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/15/7/2013-009\\_263157.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/15/7/2013-009_263157.pdf)
- Saint Philippe, S. (2019) *L'état de l'école 2019 : MENJ Depp ; L'état de l'École 2019 (education.gouv.fr)*
- Tardy, S., Lhermet, P., Canvel, A., Maestacci, V. & Gauthier, R.-F. (2018b, septembre). *La formation continue des enseignants du second degré : de la formation continue au développement professionnel et personnel*. N°2018- 68, Inspection générale de l'éducation nationale. MENJ, IGEN & IGAENR. [La formation continue des enseignants du second degré : de la formation continue au développement professionnel et personnel | Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports](https://www.education.gouv.fr/IMG/pdf/la_formation_continue_des_enseignants_du_second_degre_de_la_formation_continue_au_developpement_professionnel_et_personnel_ministere_de_l_education_nationale_de_la_jeunesse_et_des_sports.pdf)
- Tourmen, C. (2014). Usages de la didactique professionnelle en formation : principes et évolutions. *Savoirs*, 36 (3), 9-40. <https://doi.org/10.3917/savo.036.0009>

- Vergnaud, G. (1985). Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation. *Psychologie Française*, 30, 245-252.
- Vergnaud, G. (1989). La formation des concepts scientifiques. Relire Vygotski et débattre avec lui aujourd'hui. *Enfance*, 42, (1-2), 111-118. <https://doi.org/10.3406/enfan.1989.1885> ;
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. Dans J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques, savoirs d'action*, 275-292. Presses universitaires de France
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. ESF.
- Vinatier, I. (2012). Ce qu'apprend un maître formateur de son activité de conseil : une perspective longitudinale. *Travail et Apprentissages*, 10, 39-60. <https://doi.org/10.3917/ta.010.0039>
- Yin, R. K. (1981). The Case Study as a Serious Research Strategy. *Knowledge*, 3(1), 97-114. <https://doi.org/10.1177/107554708100300106>
- Zehrouni, O. (2019). Burrhus Frederic Skinner et le behaviorisme. Dans P. Carré et P. Mayen (Dirs.), *Psychologies pour la formation*, 123-138. Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2019.02.0123>