

## CONCLUSION. FORMATION ET ANALYSE DU TRAVAIL DANS LE CHAMP DE L'ÉDUCATION

[Marc Durand](#)

*in Valérie Lussi Borer et al., Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*

De Boeck Supérieur | « Raisons éducatives »

2015 | pages 239 à 256

ISBN 9782804194079

Article disponible en ligne à l'adresse :

-----  
<https://www.cairn.info/analyse-du-travail-et-formation-dans-les-metiers---page-239.htm>  
-----

Distribution électronique Cairn.info pour De Boeck Supérieur.

© De Boeck Supérieur. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

# **Conclusion**

## **Formation et analyse du travail dans le champ de l'éducation**

**Marc Durand**  
**Université de Genève**

S'inscrivant en écho à l'introduction, cette conclusion compte trois parties qui proposent une discussion reprenant les problématiques traversant les chapitres de cet ouvrage, afin de les mettre en perspective et éclairer différentes facettes évoquées dans ces contributions. Elle propose simultanément une réflexion d'ensemble supportée par les publications dans ce courant de l'analyse du travail dans une visée de formation, mais sans cependant procéder à une recension systématique de cette littérature. Elle s'interroge notamment sur les raisons pour lesquelles les contributeurs ont eu recours aux méthodes développées dans les sciences du travail, sur les démarches de formation issues de leurs recherches et sur la manière dont y sont conceptualisés et organisés les rapports entre travail et formation. La première partie envisage deux conséquences principales issues de la problématisation préalable de formation sur les modalités d'analyse du travail : la centration sur les transformations de l'activité et la structuration d'enquêtes coopératives particulières ; la deuxième partie s'intéresse quant à elle aux apports du courant de l'analyse du travail en sciences de l'éducation ; la troisième partie discute la notion de métier de l'éducation à partir de l'analyse du travail et questionne sa spécificité.

## **CONFIGURATION DES RECHERCHES EN ANALYSE DU TRAVAIL DANS UNE VISÉE DE FORMATION**

Au sein de ce courant, l'analyse du travail a été d'abord pensée comme un préalable à la formation : l'intention était de mieux connaître le travail (défini comme l'articulation entre tâche prescrite et activité réelle des opérateurs), afin de documenter la conception de formations. Formulée selon une terminologie propre aux sciences de l'éducation, il s'agit d'une affaire de didactique professionnelle ou didactique du travail, dont l'enjeu est de définir avec le plus de pertinence possible des contenus de formation. L'apport escompté de l'analyse du travail tient à une connaissance plus affinée et exhaustive de la réalité du travail grâce à l'analyse de l'activité des praticiens et des tâches qu'ils réalisent (e.g. Veyrunes, dans ce livre).

Cette orientation demeure valide et centrale. Mais, chemin faisant, praticiens et chercheurs ont expérimenté d'autres articulations entre analyse du travail et formation, qui concernent notamment les effets développementaux déclenchés chez les praticiens par leur contribution à l'analyse de leur propre activité ou celle d'autrui, l'étude des situations de formation et des effets induits chez les acteurs en formation, l'intégration de la visée de formation dans une perspective plus large de transformation des organisations, des cultures d'action et des activités humaines, la systématisation des pratiques de conception et co-conception en ingénierie des situations formatives, le transfert des concepts et techniques d'analyse du travail vers d'autres professionnels que les ergonomes.

C'est là un ensemble de déclinaisons et de ré-orientations de la démarche fondatrice de ce courant, dont les chapitres de cet ouvrage témoignent. Cette inventivité se traduit par des protocoles de recherche renouvelés, et des résultats empiriques également inédits et souvent contre-intuitifs ; elle ouvre sur la conception de dispositifs de formation originaux et dont la pertinence est évaluable.

Les démarches d'analyse qui structurent les recherches exposées relèvent des procédures courantes en sciences du travail. Elles présentent cependant des spécificités liées à l'intention affirmée de former, qui génèrent un paradoxe. Ce courant de recherche peut en effet apparaître antagoniste avec la visée ergonomique d'adapter le travail à l'homme (et non l'inverse). Il est tenu par une tension entre le postulat de compétence fondant l'approche ergonomique d'acteurs supposés avoir de bonnes raisons de faire ce qu'ils font – que l'analyste essaie de connaître – même s'ils ne font pas exactement ce qu'on leur demande, et un pari, principe ou postulat d'éducabilité au fondement des démarches d'éducation – un acteur peut toujours devenir plus savant ou compétent, et un éducateur peut toujours l'accompagner dans ce processus.

Cette tension permet de mieux comprendre les recherches présentées dans ce livre, dont les traits singuliers et inventifs sont résumés ici en deux points.

### **Un intérêt pour les transformations de l'activité de travail**

En raison de leur visée de formation, les recherches portent prioritairement sur les transformations de l'activité : les chercheurs qui s'intéressaient à des invariants du travail par le passé se concentrent aujourd'hui sur l'identification d'invariants dans la transformation et le développement de l'activité de travail. Ceci suppose une focalisation particulière sur ces processus transformatifs en articulation avec l'activité de travail, et sur les moyens de les déclencher et les accompagner. Cela implique a) une élaboration conceptuelle systématique portant sur la nature de ces transformations, et sur l'impact transformatif des dispositifs formatifs et laborieux, et b) une analyse des liens entre situations de travail et de formation : séparation ou non, degrés de ressemblance entre elles, nature des ressemblances, modalités de ré-investissement des acquis, etc.

Une conséquence de cela est que les transformations de l'activité ne sont pas pensées comme des processus isolés et séparés de la praxis, ou comme étant elles-mêmes des pratiques (le travail du formé n'est pas une sorte de symétrie de celui du formateur). Elles sont posées comme inhérentes à l'activité ici et maintenant qui peut être a) le travail, b) une pratique d'étude dans les formations à dominante curriculaire ou c) une pratique de ré-élaboration de sa pratique de travail dans les formations à dominante réflexive.

Une autre conséquence est un intérêt soutenu pour l'étude des modes opératoires des formateurs, déployée sous le constat princeps de l'analyse ergonomique du travail, c'est-à-dire la non-réduction de l'activité réelle à sa prescription. Cela implique de faire passer l'activité des acteurs en formation au schème ergonomique d'analyse : celle-ci n'est pas réductible à l'exécution des instructions des formateurs, et ne peut donc être connue à partir des seules tâches conçues pour les acteurs. L'analyse des modes de prescription et des effets induits par l'environnement Néopass@ction illustre ce type de recherche (Flandin, Leblanc, & Muller, dans ce livre). L'analyse complémentaire et articulée des tâches prescrites par les formateurs, de l'activité de leurs concepteurs-formateurs et de celle des acteurs en formation, structure aussi les protocoles de recherche, et alimente des corpus empiriques nouveaux dans la perspective délibérée ou potentielle de formulation de principes de conception des situations de formation (Chaliès & Bertone, dans ce livre ; Filliettaz & Trébert, dans

ce livre). Ceci alimente de possibles redéfinitions des fonctions assurées par les formateurs, nécessitant l'acquisition de nouvelles compétences, et pouvant conduire à des changements de leur métier.

### **Des enquêtes coopératives**

Cette visée transformative implique de plus en plus souvent des enquêtes de terrain inscrites dans des temporalités longues, pour des analyses longitudinales, des protocoles transversaux réitérés, ou encore des démarches rétrospectives. Cela suppose des partenariats entre chercheurs et professionnels présentant la particularité de replier leurs objets (apprentissage/développement chez les participants) sur leurs objectifs (apprentissage/développement des participants). En raison de cela ils engagent souvent une pratique de co-conception de dispositifs formatifs espérés inventifs et efficaces, basée sur une articulation étroite et une co-dépendance des volets empiriques (scientifiques) et transformatifs (technologiques) des recherches. Ceci conduit certaines équipes à imaginer des démarches et des organisations *ad hoc*, qualifiées d'ateliers ou de laboratoires (e.g. Poizat, Bailly, Seferdjeli, & Goudeaux, dans ce livre ; Lussi Borer & Ria, dans ce livre ; Yvon, dans ce livre), s'inspirant pour certains des travaux d'Engeström et son équipe (e.g. Engeström, Virkkunen, Helle, Pihlaja, & Poikela, 1996).

Ces enquêtes, qui impliquent à divers titres les acteurs de terrain, supposent que leurs visées transformatives et épistémiques soient tenues avec rigueur et pertinence pendant des durées prolongées. Diverses précautions sont prises, notamment a) une dissociation ou séparation des composantes de recherche et d'intervention, b) une distribution de responsabilités différentes aux chercheurs selon leur implication, c) une vigilance éthique différemment concrétisée selon les recherches. Cependant, une perte de contrôle et une infidélité aux pré-supposés sont toujours possibles ; elles réduisent la consistance théorique des corpus constitués et peuvent même les rendre difficilement exploitables. C'est le cas par exemple lors des transferts de méthodes de recherche qui peuvent devenir des procédures de formation et se transformer en raison de cela, ce qui rend nécessaire une évaluation systématique de la qualité des corpus obtenus à l'occasion de ces transferts.

On observe par ailleurs une propension à instituer et systématiser la pratique de conception dans ces enquêtes. Cette pratique suppose des dynamiques collectives et prend des formes diverses. La co-conception, qui est le régime souvent préconisé et instauré, résulte d'initiatives allant a) de la création de groupes mixtes de chercheurs et d'acteurs de terrain (professionnels ou formateurs), visant des objectifs divers tels que la

validation des analyses faites par les chercheurs, la conception des dispositifs de formation, la mise en place et l'évaluation de ces dispositifs, l'organisation de formations à l'analyse du travail endo- et exo-groupe, la pérennisation des dispositifs innovants ; jusqu'à b) la structuration d'une pratique systématique d'invention et d'innovation dans une approche multiniveau de l'activité et de ses transformations (Poizat et al., dans ce livre ; Yvon, dans ce livre). Ces enquêtes se distinguent des protocoles de recherche-action et des démarches d'analyse de pratiques fréquentes en éducation par l'exigence de distinction entre les volets recherche et intervention (tout en revendiquant leur articulation), la référence à un objet théorique spécifié – l'activité –, l'énonciation de cadres théoriques explicites et les efforts pour les valider, ainsi que la tendance à concevoir des transformations à différents niveaux des systèmes d'activité et de leur organisation. Leur développement appelle aujourd'hui des recherches complémentaires portant sur l'activité de conception de formations.

Enfin, sans chercher une catégorisation rigide des contributions, il est intéressant de repérer que le degré et le mode d'articulation de la formation avec la recherche diffère selon les protocoles : une intégration théorique et méthodologique (Chaliès & Bertone, dans ce livre ; Yvon, dans ce livre), une pratique conçue et mise en œuvre en se référant à des approches scientifiques, mais sans relever d'une démarche systématique et d'un projet spécifique (Goigoux & Serres, dans ce livre), une superposition des dimensions de recherche et de formation (Felix & Saujat, dans ce livre ; Lussi Borer & Ria, dans ce livre). Selon les cas, la pertinence est a) quasi-exclusivement praxique ou pratique, ou bien b) doublement référée à des critères de cohérence théorique et de validité scientifique (Flandin, Leblanc, & Muller, dans ce livre ; Veyrunes, dans ce livre) ou encore c) fondée sur des postulats et des principes explicites, couvrant la conception des formations lors de recherches dites technologiques en ingénierie de formation (Chaliès & Bertone, dans ce livre ; Poizat et al., dans ce livre).

## **DES APPORTS SPÉCIFIQUES DE CE COURANT EN ÉDUCATION ?**

Les recherches présentées dans cet ouvrage, quoique fermement ancrées en éducation, convoquent des approches issues d'autres disciplines et approches. Ce phénomène est bien connu, particulièrement dans les secteurs académiques définis en relation avec des pratiques (éducation, gestion, médecine, sport, etc.). Personne, sans doute, ne niera que les domaines scientifiques puissent se féconder réciproquement et que, sous réserve de précautions, les transferts soient productifs. Cependant, cette productivité n'est jamais assurée ; et même si l'évaluation en matière

d'éducation n'est pas chose aisée, il convient néanmoins de s'en assurer et de réaliser ces transferts avec prudence et systématique. De plus, même si cette importation se révèle ponctuellement positive, elle peut aussi s'accompagner d'effets de cécité à certains aspects, de masquage et rejet à la périphérie de certaines questions pourtant essentielles en termes de pratiques, et d'importations de problématiques nodales dans la discipline d'origine mais accessoires dans l'autre.

La référence à l'analyse du travail repose sur la conviction que toute pratique éducative professionnalisée est un travail. Cette affirmation ne semble plus guère faire débat, mais la pertinence des démarches inspirées des sciences du travail est davantage questionnée. Elle l'est à au moins trois niveaux. Au plan institutionnel, ce rapprochement ne revient-il pas à déplacer l'objet des sciences de l'éducation ou une partie de celui-ci pour le livrer à un autre domaine académique dans lequel la tradition d'analyse du travail est plus ancienne et assurée, mais qui est étranger à une pensée de l'éducation ? Et dans quelle mesure ces analyses peuvent-elles se prétendre sans lien avec des idéologies productivistes et utilitaristes à court terme qui prévalent dans le monde du travail ? Aux plans épistémologique et théorique, l'analyse du travail *lato sensu* est-elle à même d'instrumenter avec pertinence les recherches portant sur toutes les activités professionnelles ? En d'autres termes, est-il préférable d'aller vers des analyses généralistes du travail, ou d'équiper les analystes de chaque travail ou domaine professionnel d'outils conceptuels, théoriques et méthodologiques spécifiques ? Au plan pratique, ce recours à l'analyse du travail suppose une rupture avec sa dimension conservatrice et l'extension vers une orientation prospective et inventive ; et on peut se demander si cela est totalement cohérent avec la démarche de re-normalisation de l'activité réelle inhérente à l'analyse du travail (Schwartz, 1997).

Ces questions sont abordées dans les lignes qui suivent où nous traitons successivement a) du rapprochement entre travail et éducation, b) de sa fécondité, c) de points saillants liés à l'articulation entre didactiques des disciplines scolaires et didactique professionnelle, et enfin d) d'une perspective rapprochant en un programme à ambition scientifique l'ergonomie et la formation.

### **Analyse du travail et éducation : un rapprochement fécond ?**

Certains arguments expliquant pourquoi des chercheurs ont recours à des démarches issues des sciences du travail sont exprimés en introduction de cet ouvrage. Ce sont notamment : l'intérêt de définir un objet global le moins réducteur possible des pratiques réelles, la suspension du jugement

et l'adoption d'une posture non normative, la fécondité de l'articulation des visées de transformation et de connaissance. Cependant, de telles préoccupations n'ont jamais été étrangères aux sciences de l'éducation, et elles ont donné lieu à des propositions variées dans cette discipline. Quel est l'apport spécifique de l'analyse du travail aux sciences de l'éducation et son pouvoir de fécondation des recherches portant sur la formation ? Qu'ont à gagner les formateurs avec ces importations ? Qu'ont-ils à y perdre et qu'y ont-ils éventuellement déjà perdu ?

Cet ouvrage ne procède pas à un bilan argumenté de ce courant de recherche : il en propose plutôt un panorama thématisé, à l'évidence non exhaustif et étranger à une vision évaluative intrinsèque. Ce panorama permet néanmoins d'amorcer quelques pistes allant dans le sens d'un bilan, cependant sans alimenter la lutte à mort entre programmes scientifiques modélisée par Lakatos (1994).

En premier lieu, ce courant fait montre de capacités de croissance et de diversification évidentes. Sans être inséré, loin de là, dans la *mainstream* des recherches en éducation, il a, depuis une vingtaine d'années, été alimenté et porté par un nombre croissant de projets, thèses, publications, numéros thématiques, mais aussi de réalisations pratiques innovantes, d'insertions dans des programmes institutionnels, et a fondé des démarches éducatives et de formation de formateurs. La variété des champs professionnels et non professionnels dans lesquels il est présent s'est aussi accrue.

En second lieu, ce courant témoigne d'un réel potentiel de développement. Les protocoles et méthodes de recherche montrent dans leurs évolutions une inventivité pratique et théorique. Simultanément, l'évolution des thématiques de recherche se fait dans le sens de plus de précision, de spécification et de finesse. Ce sont là des signes de développement d'un programme scientifique. Cependant, on peut être plus mesuré quant à la créativité théorique qui, après une effervescence initiale, semble tendre à une certaine stabilisation. Ceci est en lien avec une sorte de partage des tâches peut-être lié à la lourdeur des protocoles empiriques : une majorité de chercheurs sont concentrés sur ces protocoles, et se délestent du travail théorique sur quelques auteurs plus expérimentés. Cette pratique est certes courante en sciences sociales, mais lorsque le vivier de chercheurs est restreint, elle peut conduire à des réductions de l'ambition théorique, et à une diminution du pouvoir heuristique du courant en question. Au moins peut-on dire que les controverses entre options théoriques y sont basées sur un respect mutuel et une curiosité tous azimuts, et qu'à ce jour les guerres de tranchées conceptuelles ou les effets de chapelles théoriques ont été évités.

En troisième lieu, il est vrai que l'évaluation des productions de ce courant en termes de renouvellement de la connaissance des phénomènes



éducatifs, et d'efficacité des propositions pratiques de formation et d'éducation, est encore largement à faire. On observe d'ailleurs une sorte de réserve de ces recherches à aborder les questions d'évaluation dans leurs manifestations les plus réalistes et positivistes. On peut y voir un effet lié à des options épistémologiques résolument constructivistes, allouant une priorité ou une importance théorique au point de vue des acteurs, à leur expérience et à leur subjectivité. C'est peut-être aussi là l'effet d'une défiance – qui s'installerait chez des chercheurs passionnés par les subtilités de l'activité réelle des praticiens dans une démarche supposant une suspension du jugement – à l'égard de toute prescription et de son corollaire évaluatif. Quoi qu'il en soit, cela nous semble une tendance discutable et un axe à re-penser avec une certaine urgence.

En quatrième lieu enfin, on est frappé par l'état embryonnaire de la capitalisation des résultats empiriques. Bien que difficile à partir de démarches qualitatives de recherche, celle-ci est néanmoins indispensable. Des synthèses existent sur certaines thématiques mais elles se heurtent à la difficulté tenant à la contrainte théorique exercée sur la définition des objets d'étude, qui a pour conséquence de rendre les résultats difficilement comparables d'une théorie à l'autre. Quelques avancées méthodologiques ont pourtant été réalisées, telles qu'une méthode de définition minimale des objets d'étude qui favorise un regroupement des objets d'enquête spécifiques, et des recensions de la littérature (Saury, 2011). Cette difficulté est aussi liée à la fréquence des études de cas, dans lesquelles la masse d'informations collectées permet une restitution détaillée des situations et pratiques, mais ne garantit pas toujours l'exemplarité et la représentativité de phénomènes plus larges ou plus généraux. Sur ce point, des progrès sont nécessaires qui passeront probablement par des recherches associant des méthodes diverses et complémentaires alliant observation et expérimentation, et un recours à la quantification et à l'inférence statistique.

### **Activité d'enseignement et/ou activité didactique ?**

Un rapprochement est parfois opéré, dans les recherches portant sur l'enseignement scolaire, avec les didactiques disciplinaires, ce qui est notamment illustré par Rogalski et Robert (dans ce livre), et sous un autre angle par Goigoux et Serres (dans ce livre). Ce rapprochement entre didactiques et analyse du travail a été fait de différentes façons dans les recherches ayant adopté cette option intégratrice. Cela s'est fait le plus souvent en choisissant un point de vue de didactique pour rendre compte du travail des enseignants, et de didactique professionnelle pour traiter des questions de formation. On a alors affaire à une perspective de didactique « généralisée » ciblant ce qui est considéré comme le noyau de chaque

travail : les savoirs disciplinaires pour l'enseignement et les savoir-faire professionnels pour la formation. Les chercheurs de didactique disciplinaire visent ce qui est considéré comme le cœur du travail des enseignants, et admettent explicitement ou implicitement que celui-ci articule deux composantes isolables : a) la composante pédagogique recouvrant les relations aux élèves, l'organisation de leur pratique dans la classe, la discipline, etc., b) la composante didactique recouvrant les processus de connaissance, transmission, acquisition de savoirs. Cette distinction schématisée ici est présente dans la plupart des référentiels de compétences en formation, où domine une vision clivée du travail : *technical skills* versus *soft skills*, compétences techniques versus compétences relationnelles, etc.

À beaucoup d'égards cette conception diffère d'une approche ergonomique du travail parce qu'ici une interprétation *a priori* réduit le travail des enseignants par une focalisation sur les processus de transposition et acquisition des savoirs dans les situations d'enseignement scolaire, et le travail des formateurs à une transposition et acquisition des compétences didactiques pour la formation. Par ailleurs, la perspective de formation n'étant pas fondatrice des investigations didactiques, la manière dont les résultats de ces recherches documentent les formations relève généralement d'un mode prescriptif et *a posteriori*, en proposant des modèles ou des principes à adopter. Un risque inhérent à cette démarche est de faire correspondre la non-prise en compte de composantes de l'activité autres que didactiques avec une cécité à la spécificité des problématiques formatives : transposer des connaissances de didactiques suffirait pour former des enseignants, et reviendrait à replier la formation sur l'enseignement et ce dernier sur sa composante didactique (ce qui, comme pourrait le montrer l'analyse de leurs programmes, est le cas dans un certain nombre d'instituts de formation des enseignants).

Par ailleurs, et pour le dire en forçant le trait au risque de la caricature, les didactiques opèrent dans l'analyse une réduction des pratiques humaines à des structures cognitives et des savoirs qui sont mis en œuvre en contexte, et que l'analyse a pour objectifs d'identifier et modéliser. Ceci opère un repli de la pratique d'enseignant et de formateur sur des savoirs, tandis que les approches du travail la réduisent à l'activité. Cette différence ouvre sur une discussion relative aux démarches analytiques réductrices (toutes les démarches scientifiques le sont), à la nature des objets réduits pris pour représentants des pratiques, et au degré de réduction au-delà duquel la recherche peut perdre sa puissance heuristique et sa pertinence pratique (au profit par exemple de la rigueur de la démarche). De plus, la particularité des approches centrées sur les savoirs n'est pas seulement liée à la nature de l'objet et son degré de globalité : c'est l'ensemble de la démarche qui diffère et explique qu'à ce jour les tentatives de rapprochements avec d'autres approches en analyse

du travail sont encore isolées et relèvent d'un volontarisme peu répandu. En effet, le travail et son analyse n'ont pas la même orientation dans les deux approches : dans un cas sa signification réside dans la manière dont sont atteints ou devraient être atteints les objectifs du travail, dans l'autre il s'agit de la signification dynamique, individuelle et collective que les acteurs confèrent, par leur engagement, à la pratique laborieuse.

Ces approches de didactiques des disciplines constituent aussi des incitations pour le courant de l'analyse du travail à ne pas opérer une réduction symétrique de l'enseignement sur la formation, et de ne pas s'égarer dans des études non orientées de l'activité des enseignants, risquant d'en mettre au premier plan des aspects marginaux ou à tout le moins non centraux. Relativement aisées lorsque les tentatives sont conduites selon des théories qui se fondent sur des postulats ontologiques proches, ces hybridations le sont beaucoup moins lorsque les postulats fondateurs diffèrent. Il est à parier que des débats et rapprochements se feront à l'avenir entre ces perspectives. Il ne faut cependant pas faire preuve d'irénisme et accepter ce pronostic de façon trop optimiste. Les approches scientifiques en sciences sociales ne sont pas dissociées d'une posture des chercheurs à l'égard de leurs objets, ni d'une proximité plus grande qu'on ne le dit entre faits et valeurs (Putnam, 2004), et c'est d'abord à une explicitation et harmonisation de ces postures et valeurs que devraient s'attacher ces futures recherches avant d'aborder la question des protocoles et des concepts.

### **Sciences de la formation et du travail : convocations mutuelles ?**

Quelle que soit l'approche théorique adoptée, la mobilisation de l'analyse du travail dans une visée de formation prend le travail au sérieux, et ne se limite pas à y faire une référence allusive, tenant à ce que les acteurs auxquels on s'intéresse travaillent ou soient étudiés en situation de travail, ce qui aurait pour conséquence de ne restituer du travail qu'un fragment ou une composante, et de s'en faire une vague idée.

Le rapprochement entre sciences du travail et de la formation qui fonde le courant de recherche présenté dans cet ouvrage se décline aujourd'hui en des collaborations diversifiées. Ce rapprochement a pu, à ses débuts, prendre une forme asymétrique : les sciences de la formation étant pour des raisons variées en retard sur les sciences du travail et se limitant à adopter tels quels ou à ajuster des concepts et des méthodes issus de l'ergonomie. La situation a changé, et un mouvement dans l'autre sens est bien réel. La question se pose moins aujourd'hui en termes d'importation de démarches depuis une autre discipline que d'échanges entre elles.

Plus précisément, nous soulignons ici l'inventivité conceptuelle, méthodologique et théorique des recherches en éducation, qui est susceptible de rejaillir sur les sciences du travail qui commencent, elles, à se pencher sur des questions d'éducation et des problématiques éducatives *lato sensu*. Cet intérêt se concrétise diversement, par exemple : a) la demande de compétences relatives à l'apprentissage et la formation dans les « bureaux des méthodes » ou la « sous-direction facteur humain » des grandes entreprises, b) l'insertion de démarches et dispositifs censés accompagner ou favoriser du *workplace learning* dans l'organisation du travail, ou c) la conception de modalités nouvelles « d'éducation » nichées dans les usages des biens et services, produits qui ne sont pas d'emblée destinés à cela, d) et plus largement le développement d'une « ergonomie constructive » (Falzon, 2013) telle que les situations de travail soient efficaces et sûres, mais aussi appropriables aisément par les acteurs et prometteuses d'un développement professionnel... Il y a là en germe un renouvellement des missions et de la signification globale de l'organisation du travail, des rapports entre travail et formation, et de la professionnalité des ergonomes et des formateurs qui poursuivent un objectif commun de développement des acteurs individuels et collectifs.

Sur un plan épistémologique, les chercheurs franchissent régulièrement les limites des disciplines, et convoquent des ensembles en apparence hétéroclites d'auteurs. Ce n'est pourtant pas un éclectisme débridé qui règne mais plutôt une démarche qui construit sa consistance au cours même des recherches, et prend soin de rendre explicites ses présupposés ou postulats. Il s'agit-là d'une sorte de transdisciplinarité locale et opportuniste, répondant aux besoins locaux des recherches et non posée *a priori* comme une contrainte ou un objectif. Cela nous semble correspondre à la construction *bottom up* des perspectives de recherche qui a) ne se replie pas sur une approche contemplative mais affichent une orientation pragmatique ou praxéologique et b) étant peu à l'aise dans les cadres institutionnels que sont les disciplines et les projets, tendent à se structurer selon des modalités qui sont celles des programmes (Lakatos, 1994).

## **UN ENSEMBLE DE MÉTIERS TENUS PAR UN IDÉAL ÉDUCATIF ?**

Ce livre comporte principalement des recherches sur l'enseignement et la formation des enseignants. Cela reflète l'importance et le poids social particulier de ce travail, tenant à deux raisons principales. La première est qu'il est toujours organisé à des échelles larges, touchant des milliers d'acteurs, ce qui en rend particulières les perspectives de formation initiale ou continue. La deuxième est la quantité extraordinaire de recherches

consacrées à l'enseignement au regard de celles concernant d'autres pratiques professionnelles. Une telle masse de résultats est proprement impossible à synthétiser, et on peut se demander si des recherches synthétiques et des recensions structurées ne seraient pas aujourd'hui plus utiles que la relance de milliers de projets à échelle réduite et dont les résultats ne sont que très modestement relayés et capitalisés dans la littérature scientifique et dans le champ professionnel.

Cet ouvrage est consacré aux métiers de l'éducation pour diverses raisons exposées dans son introduction. Et, parvenu à ce point de la réflexion, deux points paraissent encore susceptibles de compléter cet ensemble : le premier concerne la notion de métier, posée d'emblée et annoncée dans le titre général de cet ouvrage, et souvent mise au travail dans les contributions ; le deuxième, passé sous silence, concerne l'idée qu'il pourrait y avoir un domaine, celui de l'éducation, ayant une spécificité telle qu'il y aurait une pertinence à se poser des questions de formation spécifiques à celui-ci.

### **Métier et culture de métier**

Certaines approches du travail ont pointé le fait que tout acte de travail est issu d'une matrice sociale et culturelle, même si cet acte est solitaire ou individuel (e.g. Clot & Faïta, 2000). Cette matrice a été assimilée au métier, c'est-à-dire à un ensemble dynamique et relativement consensuel produit par les collectifs de travailleurs qui définissent leur pratique professionnelle. Le métier, comme totalité structurée et structurante, se fabrique en même temps que le travail s'accomplit. C'est une totalité au sens où c'est un ensemble de composants incorporés par les femmes et les hommes du métier, qu'ils actualisent en situation, qui peuvent être traduits en règles, goûts, valeurs, techniques, normes... et qui fondent des sentiments d'appartenance tout autant que des controverses internes, ayant rarement une dimension officielle et explicite. Le métier est à la fois un conservatoire des pratiques et une ressource pour l'activité s'affrontant à la prescription.

Sans reprendre ici le détail des contributions faisant écho à cette conceptualisation (Felix & Saujat, dans ce livre ; Poizat et al., dans ce livre ; Veyrunes, dans ce livre), on notera que les auteurs réfèrent à cette notion les dynamiques du changement mais aussi les conservatismes au travail, les questions d'apprentissage et de développement professionnel, les contenus des formations et des apprentissages, la dynamique même des acquisitions en formation. De sorte que la formation est présentée comme portant simultanément sur le travail d'une part, le métier et les cultures d'action propres aux collectifs de travail à plus ou moins large échelle d'autre part.

Beaucoup de recherches recourant à l'analyse du travail éducatif et à la formation à ce travail débouchent ainsi sur le métier. Cela non seulement parce que sans une référence au métier et à une culture d'action il paraît difficile de connaître un travail, de le faire reconnaître, et de se reconnaître en lui ; mais aussi parce que la responsabilité des centres de formation est certes de former des novices ou des acteurs à travailler, mais aussi de contribuer à la formation des métiers et d'alimenter leur dynamique développementale. Ceci est particulièrement saillant dans le cas des métiers éducatifs qui procèdent de pratiques ancestrales, telles que la composante éducative des pratiques familiales, et ont de ce fait longtemps été considérés comme des occupations d'un autre ordre que le travail. Ainsi les éducateurs de la petite enfance ne se voient-ils reconnaître ce titre et cette fonction que depuis peu, et cela dans un nombre restreint de pays ; et encore aujourd'hui les débats récurrents portant sur la formation des enseignants, sa durée, son contenu, ses modalités sont les signes d'une mise en doute de la réalité (voire du sérieux) de ce métier.

Cette notion de métier véhicule une référence implicite à une organisation artisanale du travail et de la formation, qui serait fondée sur une transmission de maître à apprenti. Elle peut à ce titre paraître désuète ou inappropriée d'autant qu'elle est à peu près absente de la rhétorique actuelle du mouvement de professionnalisation évoquée en introduction de cet ouvrage. Ce mouvement signe une conceptualisation du travail et du monde du travail, réduite à deux notions principales – la profession et les savoirs –, qui élimine le travail réel et le métier. Cette absence est problématique parce qu'elle exclut les collectifs de travail de la maîtrise de leur travail et de la conception des formations, elle sépare la formation et l'évaluation du travail qui se professionnalisent séparément, elle impose une conception de la société comme structurée par les professions et les luttes interprofessions.

Ceci fonde notre conviction que le courant de l'analyse du travail dans une visée de formation offre les moyens de penser à nouveaux frais le travail et la formation, et plus largement les pratiques non professionnelles. Basée sur la connaissance du travail réel, cette entreprise n'est pas seulement en projet : elle a déjà été amorcée sur divers terrains. Elle s'appuie notamment sur des moyens de mémorisation, conservation et mise en visibilité que représentent les supports numériques et les plateformes interactives, les ateliers et laboratoires du changement et les enquêtes coopératives dans les collectifs de chercheurs-professionnels qui mettent en évidence des modalités invisibles du travail (e.g. Champy-Remoussenard, 2014) et des niveaux négligés de son organisation. Elle permet par exemple des reconceptualisations et des modernisations des modalités traditionnelles de formation basées sur la transmission de cultures d'action. Elle est appropriée par les professionnels eux-mêmes dans des formes de dynamiques

et systématiques de transfert de compétences des chercheurs vers les professionnels, et de recours par ces derniers à l'analyse du travail (de leur travail) comme élément central des dynamiques professionnelles et de ses transformations aux plans individuel et collectif.

### **L'analyse du travail et la formation dans un contexte de professionnalisation**

Nombre de formations dans le domaine de l'éducation sont aujourd'hui influencées par les recherches et théories anglo-saxonnes et s'inscrivent plus ou moins explicitement dans le mouvement planétaire de professionnalisation. Nous évoquons sommairement ici, et sans prétention à l'exhaustivité, les approches du praticien réflexif, de l'apprentissage expérientiel, de la communauté de pratique, de l'organisation apprenante et du *workplace learning* qui nous semblent inspirer la plupart de ces formations.

Symbole de l'alternance, des dispositifs se sont développés dans les formations, soutenus par le modèle du « Praticien réflexif » (Schön, 1983) et celui, assez proche, de « L'Apprentissage expérientiel » (Kolb, 1984). Ces modèles, fortement influencés par Dewey (1938), sont appuyés sur trois idées fortes : a) toute pratique est une expérience qui sollicite de la pensée ou de la réflexion dans une sorte de circularité allant de l'expérience à la cognition puis à l'expérience ; b) plus le système « tourne », et plus la cognition est ressaisie dans l'expérience et l'expérience dans la cognition, et plus la pratique est efficace ; c) un gain d'efficacité pratique suppose un apprentissage consistant en une transformation d'expériences en savoirs et règles d'action.

Fondée sur les recherches de Lave (1991), relatives à des apprentissages de type artisanal traditionnel (les tailleurs du Libéria) dans des sociétés pré-industrielles, ou des apprentissages informels au sein de collectifs des sociétés modernes, la notion de « Communauté de pratique et d'apprentissage » est aujourd'hui relayée dans une perspective de management et d'animation de collectifs dans des dispositifs de e-learning. La conception interactionniste et culturaliste de ce modèle amène à privilégier la transformation des interactions entre membres de la communauté comme source d'apprentissage, ainsi que les trajectoires de participation à la communauté de pratique accompagnées par un processus de légitimation par les anciens des pratiques des novices. Dans une tradition plus cognitiviste, également inspirée de Dewey, le modèle de « L'Organisation apprenante » (Argyris & Schön, 1996) propose une prise en compte des organisations et de leurs transformations pour appréhender l'apprentissage professionnel, à partir des boucles de régulation à la



source des actions individuelles et de leurs articulations. Ces transformations du niveau supérieur d'organisation affectent en retour les acteurs individuels, dans une dynamique de transformation en boucle, espérée vertueuse dans sa ressaisie managériale. Enfin un dernier modèle plus récent et syncrétique désigné « *Workplace learning* » insiste sur la proximité entre travail et formation, agrégeant des éléments théoriques afin a) de rendre compte des processus d'apprentissage dans ou sur la « place de travail » (Billett, 2001), b) d'en identifier les caractéristiques et les modalités d'accompagnement, et c) de les optimiser. Dessiné ici à grands traits, ce paysage théorique et pratique de la formation professionnelle connaît un succès important, tout en faisant l'objet de critiques théoriques, politiques et pratiques principalement portées par les chercheurs en sciences sociales.

Du point de vue du courant de l'analyse du travail, ces approches présentent une faiblesse majeure : en privilégiant des entrées par l'apprentissage, par l'organisation et par la transformation des sujets et des collectifs, elles sont à peu près ignorantes de ce qui est l'objet de la formation, c'est-à-dire le travail. Celui-ci n'est pas conceptualisé, n'est pas étudié et est réduit à des savoirs. Les contenus de formation sont vaguement décrits dans des référentiels construits sur la base du travail prescrit, et laissés à l'initiative des formateurs qui sont censés le connaître de l'intérieur pour être ou avoir été des professionnels, voire des étudiants qui rapatrient ce travail sous forme de récit lors des analyses de pratiques. Par ailleurs, si ces référentiels prennent en considération les cultures, les collectifs et les dynamiques organisationnelles, c'est en termes de structures génériques des institutions de travail et de formation, évacuant ainsi leurs modalités laborieuses et leur structuration en métiers et collectifs travaillant (et pas seulement agissant comme des acteurs sociaux cherchant une reconnaissance de ce travail). De surcroît ces modèles sont happés par, ou alimentent à leur initiative, des perspectives managériales qui présentent la caractéristique problématique d'ignorer le travail réel, ainsi que les dynamiques d'usage de soi dans le travail réel (Schwartz, 1997) pour se vouer à des modèles d'action rationnelle (même si cette rationalité est limitée) et utilitariste/égoïste, et des sujets psychologiques mais ne travaillent pas.

En résumé, cet ouvrage est fédéré par la conviction partagée que la prise en compte du travail et son analyse en formation professionnelle recèlent des réponses aux questions qui se posent aujourd'hui au courant de la professionnalisation. Ce courant, porteur d'un renouvellement des problématiques formatives actuelles, illustre les engagements responsables et – croyons-nous – innovants des chercheurs et formateurs qui l'incarnent. Il introduit à ces renouvellements par une diversité d'ancrages théoriques et leurs déclinaisons aussi bien a) conceptuelles – métier, culture d'action, configuration d'activité, activité réelle, tâche, dilemme,



débat de norme, couplage typifié, investissement subjectif, genre, inventivité, stylisation –, que b) pragmatiques et méthodologiques – conception ergonomique, co-conception concourante, auto-confrontations simples et croisées, dynamique générique, controverses de métier.

### **Un champ de l'éducation ? Un idéal éducatif ?**

Si la référence au métier mérite davantage qu'une définition triviale de cette notion, l'éducation elle aussi appelle à davantage qu'une définition institutionnelle. S'il existe des métiers de l'éducation (plus ou moins assurés), ont-ils une spécificité et des caractéristiques telles qu'on puisse les regrouper pour éventuellement les distinguer des métiers d'autres domaines sociaux ? Y aurait-il une communauté à ces métiers qui permettent de les regrouper dans un même domaine ?

Ces questions ne sont pas simples, et si les contributions à cet ouvrage ne se prononcent pas explicitement à ce sujet, elles pourraient à terme contribuer à une problématisation d'ensemble de ce questionnement. Elles le pourraient notamment en re-plaçant au centre de la réflexion le travail réel, son analyse et ses transformations, et en ne se limitant pas à des définitions partielles ou locales qui abordent l'éducation et la formation munies d'objets plus réduits que celui d'activité humaine, ou provenant des définitions opérationnelles issues des prescriptions institutionnelles et organisationnelles.

À cette fin, sans être exempt de toute critique, le concept bourdieusien de « champ » est susceptible de constituer un cadre pour envisager le monde social comme divisé en sous-espaces dans lesquels les pratiques, les valeurs, les normes, les rapports interindividuels, les modalités de contribution et rétribution, les *hexis* et corporités, les savoirs, les goûts et les dégoûts... sans se détacher du système social global, ont une certaine spécificité et autonomie. Sous cette hypothèse, les recherches portant sur le travail réel contribuent utilement à l'identification dans l'ensemble des pratiques sociales d'un éventuel champ éducatif autonome. Ce champ serait à spécifier notamment par la communauté des techniques réelles d'intervention sur l'activité d'autrui pour la transformer selon des objectifs humanistes de progrès, et par une fonction sociale commune de transmission intergénérationnelle de la culture. Il serait aussi possible de le distinguer d'autres formes de travail non éducatif. Ce champ nous semble dominé (quantitativement et symboliquement) par l'enseignement scolaire qui, de façon intrigante, récuse de plus en plus un étiquetage en tant que métier de l'éducation, pour afficher une fonction de transmission de savoirs et définir la formation des enseignants comme la transmission de savoirs relatifs à la transmission de savoirs. Il y a peut-être

dans ce rétrécissement de la définition de l'éducation une des sources du malaise des enseignants, de la perte de consensus quant au sens de l'École, et la source d'un fonctionnement solipsiste ou endogame : le champ de l'éducation pourrait être en train de se replier sur lui-même, faute d'une réflexion collective sur ce qu'il est. Ainsi, s'il n'est pas possible de confondre le travail du forgeron avec la formation à ce travail, il en va autrement de la formation des enseignants et des éducateurs. Il est tentant, sous une définition réductrice du travail éducatif, de superposer et confondre enseignement, formation et éducation ; et de replier l'éducation sur la formation, la formation sur l'enseignement, l'enseignement sur la transmission de savoirs. Cette tentation endogamique et simplificatrice aurait pour effet de couper le champ de l'éducation des autres champs sociaux alors qu'il a traditionnellement une fonction relative à leur transmission sociale et intergénérationnelle.

Ces rapides suggestions et remarques indiquent que si les métiers de l'éducation courent encore après leur reconnaissance et leur structuration, le champ de l'éducation (si champ il y a) présente simultanément une carence d'explicitation, une surdose d'homogénéité et une tendance à un repli timoré. Notre conviction est que les recherches portant sur le travail éducatif, ses métiers, et sur la formation à ce travail, devraient contribuer aussi à une dynamique de constitution d'un idéal de l'homme éduqué dans nos sociétés, par analogie avec la *paideia* grecque, selon une double perspective, ascendante et descendante. Ascendante par une capitalisation des recherches empiriques (dont celles rassemblées ici) afin de contribuer à dégager des spécificités et des communautés dans les divers métiers du travail éducatif réel ; descendante par une mise en commun et un partage des réflexions éthique et axiologique alimentant un débat nécessaire et jamais abouti, relatif à un idéal de l'homme éduqué, qu'elles porteraient avec davantage de fermeté que les prescriptions ergonomiques et institutionnelles pesant sur les acteurs qui les exercent.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Argyris, C., & Schön, D.A. (1996). *Organizational learning*. New York : Addison-Wesley.
- Billett, S. (2001). *Learning in the workplace*. Crows Nest, Australie : Allen & Unwin.
- Champy-Remoussenard, P. (Ed.). (2014). *En quête du travail caché : enjeux scientifiques, sociaux, pédagogiques*. Toulouse : Octarès.
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. *Travailler*, 4, 7-42.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York : Kappa Delta Pi.
- Engeström, Y., Virkkunen, J., Helle, M., Pihlaja, J., & Poikela, R. (1996). The change laboratory as a tool for transforming work. *Lifelong Learning in Europe*, 1, 10-17.
- Falzon, P. (2013) (Ed.). *Ergonomie constructive*. Paris : Puf.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning : Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Lakatos, I. (1994). *Histoire et méthodologie des sciences*. Paris : Puf.

- Lave, J. (1991). *Cognition in practice*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Putnam, H. (2004). *Fait/valeur : la fin d'un dogme et autres essais*. Paris : Éditions de l'éclat.
- Saury, J. (2011). Une « définition minimale » des objets d'étude de l'activité comme interface d'échanges entre visées épistémiques et pratiques. In F. Yvon & M. Durand (Eds), *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité* (pp. 115-127). Bruxelles : De Boeck.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner : How professionals think in action*. London : Temple Smith.
- Schwartz, Y. (Ed.) (1997). *Reconnaissances du travail*. Paris : Puf.