

Conception de la formation dans une approche située de l'activité

Jérôme Guérin, Catherine Archieri, Benjamin Watteau et André Zeitler



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/dse/1485>

DOI : 10.4000/dse.1485

ISSN : 2272-9968

Éditeur

Presses universitaires du Midi

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2017

Pagination : 11-28

ISBN : 978-2-8107-0539-9

ISSN : 1296-2104

Ce document vous est offert par Université de Bretagne Occidentale



Référence électronique

Jérôme Guérin, Catherine Archieri, Benjamin Watteau et André Zeitler, « Conception de la formation dans une approche située de l'activité », *Les dossiers des sciences de l'éducation* [En ligne], 38 | 2017, mis en ligne le 01 juillet 2018, consulté le 01 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/dse/1485> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dse.1485>



Les dossiers des sciences de l'éducation est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Conception de la formation dans une approche située de l'activité

Jérôme GUÉRIN
Catherine ARCHIERI
Benjamin WATTEAU
André ZEITLER

Laboratoire du CREAD EA 3875, Université de Brest, France

Conception de la formation dans une approche située de l'activité

Cette contribution propose une réflexion relative à l'activité de conception d'une formation professionnelle en alternance d'apprentis-enseignants¹ en éducation physique et sportive (EPS). Elle a pour objectif de montrer à partir d'une étude de cas comment l'utilisation de principes méthodologiques de l'analyse du travail associée à des concepts théoriques de l'activité et de l'apprentissage situés, ouvrent des perspectives de conception de la formation.

Le recours à l'analyse du travail pour la conception n'est pas une nouveauté dans le champ de la formation professionnelle. Initialement développée en ergonomie (Béguin et Cerf, 2004), elle est aujourd'hui revendiquée par le courant de la didactique professionnelle qui analyse le travail des experts pour concevoir la formation. Dans cette perspective l'analyse de l'activité à propos des compétences à l'œuvre dans le travail est un préalable à la conception des contenus didactiques (Petit et Parage, 2015).

Une autre façon d'utiliser l'analyse du travail consiste à faire analyser par des apprentis le travail de personnes de niveaux de maîtrise différents allant du débutant à l'expert. C'est en référence à cette relation que de nombreux environnements de formation tels que la plateforme néopass@ction (Ria et Leblanc, 2011) ont été conçus pour accompagner la professionnalisation des enseignants novices. La référence à une entrée par l'activité dans une visée de formation est présentée comme une tentative pour répondre aux difficultés des apprentis à tisser des liens entre des savoirs académiques transmis à l'université et les savoirs construits sur le terrain du stage (Lussi-Borer & Ria, 2016). Du point de vue des formateurs, faire de l'activité du travail un objet d'analyse serait une manière d'aider les apprentis à comprendre et à s'approprier la complémentarité

1 Dans cette contribution, les termes novices, débutants, apprentis sont considérés comme synonymes. Ils désignent des étudiants en formation professionnelle initiale au métier d'enseignant d'EPS.

des formations théoriques — pratiques d'apprentissage en situation de travail et à l'université, pour apprendre le métier (Vanhulle, 2012 ; Trébert et Fillettaz, 2015).

Dans le cadre de cet article, il s'agit de montrer comment une analyse de l'activité dans le cadre théorique de la cognition et action situées modifie les démarches de conception de la formation. Plus précisément, il s'agit d'apporter des éléments de réponse aux questions suivantes : quels sont les concepts et méthodes de l'analyse de l'activité mobilisés par les concepteurs de formation pour encourager de nouveaux possibles de transformations professionnelles ? Quelle activité collective est rendue possible du fait de la mise en place de situations atypiques d'entretiens entre apprentis-tuteurs ?

Pour répondre à ces questions, l'article présente une situation d'entretien inédite d'un module de formation conçu et mis en œuvre dans le contexte de la formation professionnelle des apprentis-enseignants en EPS. À partir de ce cas concret, il s'agit, dans un premier temps de présenter la démarche de conception du module par des formateurs. Dans un second temps, il s'agit de rendre compte de la mise en œuvre de ce module de formation avec des apprentis. La dernière partie est consacrée à une discussion et à la montée en généralité des résultats.

Ergonomie des situations de formation

L'environnement de formation dont il est question a été conçu pour s'insérer dans une logique d'alternance et relever le défi de la professionnalisation des apprentis. Les différentes séquences qui constituent ce module s'inscrivent dans le cadre d'un programme d'ergonomie des situations de formation (Zeitler, Guérin, Benghanem, Jacquet, 2017). Ce programme repose sur plusieurs principes, dont celui de mener de concert les opérations de conception à l'analyse de l'activité des acteurs de la formation. Ce système de conception et d'analyse associées s'inscrit dans une démarche itérative et développementale visant une transformation positive de l'activité des apprentis au service de leurs apprentissages et de leur développement professionnel. Cette boucle itérative entre recherche et conception est un processus continu dont une des caractéristiques est d'être inachevable.

L'atelier du changement

L'activité de conception du programme s'inscrit dans une démarche collaborative de recherche initiée par des problématiques de formation aux métiers d'intervention sur autrui. Les formateurs exposent leurs difficultés à accompagner l'acquisition de gestes de métier à des chercheurs en analyse de l'activité. Les chercheurs s'emparent de cette demande pour envisager un travail à orientation scientifique visant la production d'un discours intelligible à propos des phénomènes et processus relatifs à l'activité des apprenants en formation selon les principes de l'alternance intégrative. C'est aussi une opportunité pour traiter des questions théoriques relatives à la transformation d'habitudes et d'orientation d'activité (Thievenaz, 2014 ; Zeitler 2011) dans de nouveaux contextes.

Pendant deux années universitaires, tous les quinze jours, dans le cadre d'un atelier de conception nommé « atelier du changement »², les formateurs et les chercheurs ont travaillé à la conception de formation en référence à une entrée par l'activité et à une approche sociotechnique des environnements de formation (Albero, 2010). L'enjeu était de concevoir un environnement de formation et d'introduire des artefacts qui permettent potentiellement aux apprenants : 1/ de développer un pouvoir d'analyse de pratiques professionnelles (versus une évaluation) par l'observation de pairs ou d'enseignants expérimentés ; 2/ d'acquérir des savoirs relatifs à l'exercice du métier pour mener la classe. C'est ainsi que différents modules de formation ont progressivement été stabilisés parmi lesquels un dispositif d'analyse de pratique en groupe restreint. Celui-ci a été présenté et analysé par Watteau, Guérin, Albero et Zeitler (2014). Ce module consistait, à favoriser à l'aide de grilles d'analyse évolutives, la transformation de l'activité interprétative d'extraits vidéo d'activité d'enseignement afin de permettre aux apprentis-enseignants de construire de nouvelles potentialités d'action. Les auteurs ont montré en analysant l'expérience d'apprentis volontaires comment la conception continue en formation avait permis d'instrumenter leurs apprentissages et favoriser ainsi l'émergence de nouvelles habitudes interprétatives (Zeitler, 2011).

Un module de formation inédit en lien avec le stage en établissement scolaire a vu le jour en lien aux travaux issus de cet atelier du changement. Le stage en question était traditionnellement consacré à un temps d'observation de l'enseignant tuteur en classe par l'apprenti suivi d'une période d'intervention accompagnée par le tuteur. Les formateurs ont souhaité une nouvelle orientation pour le stage décrit dans la partie suivante.

Conception d'une situation de formation inédite sur le lieu de stage

Le caractère inédit de la proposition des formateurs concerne la conception de la situation d'entretien. Il s'est agi de modifier la situation classique d'entretien post-leçon dit de conseil pédagogique au cours de laquelle le tuteur transmettait habituellement des conseils relatifs à la pédagogie et/ou à la didactique à l'apprenti. En début de stage, le tuteur et l'apprenti ont été invités à inverser leur rôle : les apprentis ont observé leur tuteur au travail pendant deux ou trois leçons avant de lui proposer d'enregistrer une séquence ou la totalité de son activité en classe. Cet enregistrement a ensuite été utilisé comme support d'un entretien de remise en situation au cours duquel le tuteur était invité par l'apprenti à partager la signification de son vécu au cours de la leçon. Il s'agit de confier à l'apprenti un outil d'investigation lui permettant d'accéder à la dimension privée de l'activité du tuteur au travail.

2 Ces caractéristiques rapprochent cet atelier du laboratoire du changement (Engeström, 2011) en tant que dispositif conciliant les temps de l'intervention et de la recherche.



Figure 1 : entretien de remise en situation

Crédits image : équipe de recherche CREAD EA 3875

Fondements épistémologiques et théoriques de la situation d'entretien

L'objectif poursuivi par le formateur à l'aide de cette proposition est de créer une situation d'interactions qui permette aux apprentis d'accéder à l'organisation du couplage entre le tuteur et l'environnement de la classe.

En effet, cet entretien de remise en situation est conçu en référence aux concepts d'activité et d'expérience³ situées ainsi qu'aux principes méthodologiques de l'entretien d'autoconfrontation simple (AC) développés dans le cadre de la méthode du cours d'action (Theureau, 2015). Dans ce courant de pensée, l'activité est appréhendée en premier lieu comme un couplage entre le sujet et son environnement. Les savoirs et savoir-faire mobilisés par le sujet sont alors spécifiques à un contexte précis. On les dit incorporés au sens où le corps participe à l'émergence de la pensée et/ou de l'action. Ce couplage est considéré comme asymétrique, car les éléments de l'environnement signifiants pour l'action sont spécifiés par le sujet en fonction notamment de ses intentions, de ses compétences et de sa propre histoire. Enfin des composantes sensorielles, motrices, affectives, symboliques, etc. du couplage forment une totalité dynamique qui se transforme en permanence. En agissant, le sujet actualise une partie de sa culture d'action définie comme une configuration d'éléments engagés dans la pratique, autrement nommés des habitudes (Dewey, 2006). De ce point de vue théorique, il s'agit d'organiser les conditions d'une interlocution qui permette à un novice de stimuler et de comprendre l'expression d'éléments de l'expertise mobilisée implicitement par un expert au cours de son action. Les formateurs espèrent que cette situation d'entretien encourage la transformation du référentiel d'expérience du novice et lui offre de nouvelles possibilités d'action en classe.

3 L'expérience n'est pas ce qui vous arrive, mais ce que vous faites de ce qui vous arrive (Dewey, 2006).

L'entretien de remise en situation a donc été pensé en référence à l'organisation et au questionnement de l'entretien d'autoconfrontation (Theureau, 2015). Celui-ci est fondé sur un ensemble de principes qui sont censés encourager une parole consciente ou conscientisable du sujet. Le questionnement doit donc porter sur les traces audiovisuelles de l'activité passée et doit contraindre le sujet à privilégier l'expression du comment il s'y prend pour faire le travail plutôt que celle du pourquoi, qui reviendrait à justifier son action. À titre d'illustration, les questions peuvent être formulées ainsi : qu'est-ce que tu regardes ? Qu'est-ce que tu te dis ? Et les relances s'inspirent de la technique ericksonnienne en reprenant les mots et intonations du sujet : « *tu dis, c'est un dilemme... c'est-à-dire... ?* ». Réussir à accéder et à renseigner le couplage n'est pas un exercice facile. C'est pourquoi, en amont de l'entrée en stage, les apprentis ont suivi six heures de formation à l'entretien afin d'être en capacité d'amener le tuteur à commenter et à raconter à partir des traces audiovisuelles d'activité (enregistrement audiovisuel de la situation de classe) son vécu accompagnant son action.

Cette situation d'entretien a aussi été conçue en s'appuyant sur les résultats d'études relatives à l'analyse des situations de tutorat et/ou de conseils pédagogiques (Trohel et Saury, 2009 ; Moussay, 2009). Dans ces situations, qui se caractérisent par une prédominance d'une conception normative et prescriptive, les tuteurs ont tendance à imposer les thèmes et le climat de l'entretien. Ils sont conduits surtout à porter un jugement normatif et prescrire des règles pédagogiques et didactiques pour agir différemment. Ces pratiques de conseil pédagogique qui s'inscrivent dans une posture d'évaluation visant à faire *comparer un existant* (ici l'activité de l'apprenti) *avec une souhaitable* (ici les « bonnes pratiques » du point de vue du tuteur) *afin d'attribuer une valeur à cette comparaison*, se révèlent peu efficaces en termes d'apprentissage pour les novices. Trohel et Saury (2009) décrivent des enseignants novices qui prennent peu l'initiative et cherchent à sauver la face et à masquer leurs difficultés ou doutent de la pertinence des propositions relativement à leurs difficultés propres. Cette forme d'activité des novices peut s'expliquer aussi par la non maîtrise du lexique de l'action propre au métier d'enseignant ou encore par la difficulté à établir des liens de signification entre des concepts enseignés et des concepts quotidiens face aux inattendus de la situation de classe (Moussay, 2009). Les tuteurs font parfois usage d'un vocabulaire professionnel dans leurs discours dont la signification échappe à l'apprenti.

C'est en partie pour éviter ces situations que les concepteurs ont fait l'hypothèse que l'explicitation de son activité par le tuteur, guidée par les questions de l'apprenti, faciliterait la construction de sens de ce dernier. Ainsi, il ne s'agissait pas seulement de créer une situation plus favorable aux apprentissages de l'apprenti, mais aussi d'induire une transformation potentielle des habitudes d'orientation de l'activité en conseil pédagogique des tuteurs, en organisant les conditions d'une recherche active par l'apprenti d'informations pertinentes, car significatives pour lui.

Hypothèses relatives à la conception de la situation d'entretien

En transposant et en adaptant l'entretien d'autoconfrontation dans le champ de la formation, les formateurs ont fait l'hypothèse que la description de l'activité du tuteur en classe par les médiatisations vidéo et du questionnement de l'apprenti était susceptible d'encourager des transformations potentielles dans l'intervention en classe, mais aussi de l'activité réflexive de l'apprenti. L'inversion des rôles par rapport à l'entretien classique, a conduit à formuler plusieurs hypothèses empiriques : a) la sélection d'extraits réalisée par l'apprenti offre un espace d'activité de construction de sens et de transformation des interprétations en référence à des objectifs de professionnalisation ; b) la situation d'entretien transformera le rapport du tuteur au conseil pédagogique et sa manière d'envisager l'accompagnement de la professionnalisation des apprentis. La situation devrait permettre d'ouvrir un potentiel de transformation pour chacun des acteurs.

Observatoire relatif à la situation d'entretien

La situation d'entretien est analysée comme un travail avec pour objectif d'identifier la manière dont la référence aux concepts et méthode de l'analyse de l'activité située influencent l'organisation de l'activité du tuteur et de l'apprenti. Il s'agit donc d'analyser la conception en acte dans la formation. Une enquête a été menée auprès d'apprentis et de tuteurs volontaires pour expérimenter cette forme inédite d'interaction médiatisée par la vidéo. Les tuteurs ont été intéressés par l'idée d'explicitier aux apprentis leur activité d'enseignement à partir de traces audiovisuelles. Les entretiens ont porté sur des extraits vidéo de séances de classe d'une dizaine de minutes choisis par l'apprenti. L'étude s'est plus particulièrement focalisée sur des situations d'entretien portant sur le temps de l'explication collective en classe. Celui-ci concernait a) le début de cours et la mise au travail des élèves, b) la présentation des consignes d'une tâche ; c) le bilan de la tâche. Ce choix a été explicité par les apprentis comme répondant à leurs besoins.

Au total, quinze apprentis ont réalisé des entretiens ; quatre ont conduit deux entretiens avec leur tuteur à trois semaines d'intervalle. Les tuteurs étaient des enseignants chevronnés et exerçant la fonction de conseiller pédagogique depuis plusieurs années. Les participants ayant expérimenté cette forme d'entretien ont accepté de participer à des entretiens post-situation de formation avec les chercheurs dans un délai de trois jours maximum. Cette remise en situation relative à l'entretien visait à la fois à accéder aux significations relatives à l'activité des sujets en entretien et connaître leur point de vue à propos de cette expérimentation. Les entretiens ont été intégralement enregistrés.

L'ensemble des matériaux empiriques a été analysé en référence au cadre sémiologique de l'activité-signé développée par Theureau (2015). L'analyse appréhende la situation d'entretien comme une activité collective résultant d'une dynamique de couplage d'activités entre le tuteur et l'apprenti. Ce matériau empirique a fait l'objet de plusieurs analyses, dont certaines sont encore en

cours et d'autres ont fait l'objet de publications (Guérin, 2017). L'intérêt s'est porté sur la construction de l'expérience (Zeitler, Guérin, Barbier, 2012) des apprentis et des tuteurs dans la situation d'entretien. Pour les besoins de cet article, l'analyse des données d'observation et de verbalisation provoquées s'est centrée sur la dynamique interactionnelle à partir de l'identification des unités d'activité collective en tant que couplage d'activité individuelle en relation avec les préoccupations sous-jacentes du tuteur et de l'apprenti.

La conception en acte : accomplissement de la situation d'entretien

En appréhendant la situation d'entretien comme une rencontre d'activités « ici et maintenant » à propos d'une activité passée, celle du tuteur intervenant en classe, on observe différentes formes d'interaction. Celles-ci sont dans un premier temps organisées majoritairement par la mise en place de la situation et la compréhension de sa fonction avant de concerner l'organisation et la signification de l'activité du tuteur en classe. Cela revient à dire que dans un premier temps, chacun est occupé à comprendre l'activité de l'autre et à se faire comprendre. Les apprentis découvrent ainsi un discours distancié et réflexif d'un expert à propos de son travail, dont le genre discursif et notamment le lexique rend délicat la conduite de l'entretien. Le tuteur découvre une nouvelle forme de questionnement dans l'entretien, prise en charge par l'apprenti.

Ce n'est qu'après une période de découverte et de familiarisation avec la situation d'entretien, qu'on observe une modification du contenu des échanges entre le tuteur et l'apprenti. Ce changement rend compte d'une modification de leur activité et de la mise en place d'une dynamique de convergence de leurs préoccupations autour de l'explicitation détaillée de l'expérience corporelle du tuteur. Les apprentis se sont approprié le questionnement de type autoconfrontation et exploitent différemment les traces audiovisuelles. Ils perçoivent et regardent différemment les images ; ce qui les conduit à questionner davantage certaines caractéristiques de l'activité du tuteur (son placement, ses émotions par exemple).

Ces séquences d'entretien sont intéressantes pour la conception de la formation, car elles mettent en évidence comment chacun a progressivement transformé son rapport à l'autre et à la vidéo. Ces transformations ont eu des incidences sur les objets de discussion en relation avec les épisodes de classe visionnés. Trois objets ont été abordés de manière récurrente dans les situations d'entretien : a) le dévoilement de la signification de la dimension corporelle de l'activité b) le réel de l'activité : entre activité prescrite et activité contextualisée, c) le travail dévoilé n'est pas une prescription de conformation. Ils sont présentés et illustrés par des matériaux empiriques.

Dévoilement de la signification de la dimension corporelle de l'activité

À l'université, en atelier de pratique, les débriefings collectifs concernant les premiers entretiens et des lectures répétées des vidéos conduisent progressivement les apprentis à percevoir des dimensions de l'activité des tuteurs

jusqu'alors non signifiantes pour eux. Ils prennent conscience de la spécificité et de la récurrence de certains comportements ; ce qui les conduit à davantage questionner et relancer les tuteurs par exemple sur leur positionnement, leur déplacement et leur gestuelle. La composante corporelle de l'activité va leur offrir un autre point de vue pour questionner l'organisation et la signification de l'activité du tuteur en classe qui n'apparaît pourtant pas à ces derniers comme significative, car très automatisée. De leur côté les tuteurs prennent conscience de la nécessité d'explicitier de manière plus précise leurs actions ordinaires et accordent plus d'attention aux questionnements des apprentis lors de l'entretien. Ils souhaitent contribuer à l'émergence d'un espace de parole bienveillant et sincère. Les tuteurs sont également surpris par leurs propres difficultés à expliciter certaines actions très automatisées et routinières qui n'entrent plus de ce fait dans leur champ de conscience, telles que les postures corporelles, certaines formes d'utilisation de l'espace. Ils prennent alors conscience que ces actions automatisées sont très importantes et utiles pour la formation des apprentis, ce qui nécessite de leur part un effort d'explicitation de l'usage de ces actions et de leurs significations pour l'action. Par exemple l'usage du corps est en partie devenu transparent pour la conscience des tuteurs. Ils comprennent alors que le questionnement et les relances des apprentis vont les inciter à prendre le temps d'explicitier la dimension sémiotique de leurs habitudes d'activité et notamment les liens entre la gestuelle, la posture et les intentions en direction des élèves (« Là je fais un effort pour expliciter quelque chose que j'ai automatisé ; je tiens à dire à l'apprenti que les mots utilisés pour m'adresser aux élèves ne sont pas anodins. Chaque mot est choisi en relation avec une position corporelle, etc. »). Les tuteurs précisent davantage leur vigilance à adapter leurs actions aux caractéristiques des élèves, aux événements « ici et maintenant » qui ont lieu en classe. Ils insistent aussi sur le fait que leurs actions dépendent parfois de leur état émotionnel (« En leur précisant le choix des mots, des intonations, des pauses, du placement, je veux leur montrer... retracer le cheminement corporel de la construction du cours »). À titre d'illustration, les extraits d'entretien de remise en situation rendent compte de cette forme d'activité collective entre un tuteur et un apprenti à propos de l'explicitation de la dimension corporelle lors de la présentation collective de consignes.

Extrait « entretien remise en situation »

Apprenti : lorsque tu les regroupes là (les élèves sont dos au mur face au prof), tu te places à nouveau entre la ligne blanche et rouge en te déplaçant de gauche à droite.

Tuteur : Si tu le dis, j'avais pas remarqué... mais c'est vrai... tu as raison. J'ai pris cette habitude, car elle me permet d'être proche de certains (les élèves) tout en ayant une vision de l'ensemble.

Extrait « entretien post-remise en situation avec le tuteur »

Là, je suis étonné. Je découvre quelque chose. Sa remarque est très pertinente. Je dis « bien joué ». Il me fait prendre conscience que je fais des choses de manière routinière. Il m'a parlé de mon positionnement entre les lignes blanches, du fait que j'insiste sur des mots clés. Je me rends compte que j'insiste effectivement.

Ce sont des habitudes. Je me rends compte que c'est inconscient. Je n'y pense pas vraiment. Et là, je prends le temps d'explicitier ce que j'attends à ce moment ; pourquoi je suis régulièrement à cet endroit. Je me dis : finalement, c'est important que je lui (apprenti) communique ça, que l'on s'arrête sur cet instant.

Extrait « entretien post-remise en situation avec l'apprenti »

Là, je voulais voir ce qu'il dirait à propos de son placement. Quand on a regardé le film, on a remarqué certaines choses par rapport à sa position. Je suis aussi content quand il dit « bien joué » ; c'est positif pour moi ; du coup j'ai l'impression qu'il prend plus le temps de décrire la situation, comment il s'organise pour donner les consignes en quelques minutes. Il prend conscience de l'importance de choisir des mots simples, de les répéter plusieurs fois en insistant tout en regardant droit dans les yeux certains élèves dont on sait qu'ils peuvent ne pas écouter toute l'explication. Ce que je retiens aussi c'est le débit de parole, les pauses. Ce sont des aspects auxquels on ne fait pas vraiment attention ; alors que c'est important. D'ailleurs, je remarque qu'il se déplace sur la longueur du groupe tout en continuant de les regarder.

On peut remarquer que ce qui est significatif pour l'apprenti de l'activité de l'expert, ne l'est pas au départ pour ce dernier. Cet extrait montre comment le pilotage par l'apprenti de l'entretien permet de centrer l'expression de l'expert sur ce qui est significatif pour l'apprenti et probablement nécessaire à son développement professionnel. Ceci s'oppose aux entretiens post-actifs qui ne font pas sens pour les apprentis, car trop loin de leurs préoccupations (Trohel et Saury, 2009) ou de leurs zone proximale de développement (Vygotski, 1985 [1934]).

On observe aussi que le tuteur nuance ses propos et cherche à éviter l'effet magique que son discours pourrait avoir sur l'apprenti. Il rappelle le caractère précaire de l'équilibre de l'activité collective en classe. Il souligne aussi que l'incidence de tout ce qui touche à l'utilisation de l'espace est le produit d'une activité conjointe négociée avec les élèves et cela prend du temps pour y parvenir. De plus, il insiste sur les différentes possibilités pour obtenir l'attention pour sans doute éviter que l'apprenti ne retienne qu'une recette. Enfin, il encourage l'apprenti à progressivement construire des routines mobilisant le corps pour obtenir l'attention des élèves. Ces données incitent à penser que l'entretien inversé fait naître un espace d'intersubjectivité dans lequel les significations des actes sont découvertes et transmises dans la co-construction d'une signification partagée entre le tuteur et l'apprenti.

Le réel de l'activité : entre activité prescrite et activité contextualisée

L'analyse a aussi mis en évidence des échanges orientés par l'explicitation d'épisodes de classe perçus comme énigmatiques par les apprentis (le tuteur ne reprend pas un élève qui bavarde pendant la présentation de consignes, par exemple). Les apprentis ont repéré des épisodes au cours desquels des actions du tuteur semblaient aller à l'encontre des recommandations faites par les formateurs universitaires. C'est pourquoi les apprentis n'hésitent pas à s'attarder sur certaines images et/ou propos qui ne correspondent à ce qu'ils ont compris

de ce qu'il conviendrait de faire en classe. Ils incitent ainsi le tuteur à partager ses préoccupations, attentes, et connaissances mobilisées dans l'action. Le tuteur dévoile alors progressivement d'autres facettes de son activité, en s'exprimant à propos de ses doutes, ses émotions vécues, les dilemmes et tensions qui accompagnent l'accomplissement de son activité (*je veux être sincère, parfois, il faut qu'il sache que je suis pris au dépourvu et cherche une sortie ; c'est fondamental de leur montrer comment je réfléchis ; comment je tente de résoudre des problèmes ; comment je recherche des solutions, seul ou avec des collègues*). Il mentionne à l'apprenti ce qu'il ne fait pas, voire s'empêche de faire sur le moment : ce que Clot qualifie de réel de l'activité (2008). C'est lors de ces interactions langagières que les apprentis découvrent la possibilité voire la nécessité de transgresser certaines normes ; de ne pas suivre systématiquement certaines habitudes d'activité.

À titre d'illustration, un épisode de classe au cours duquel le tuteur explique vivre un dilemme entre arrêter l'élève perturbateur et retarder la mise en activité des élèves ou continuer le cours et laisser l'élève poursuivre son bavardage.

Extrait « entretien remise en situation »

Apprenti : Tu regardes Kévin avant de te tourner vers les filles ?

Tuteur : Oui, j'ai vu qu'il discutait... J'hésite à l'interpeller, je décide finalement de ne rien dire pour ne pas stopper le cours alors que les autres sont relativement attentifs.

Apprenti : Tu le laisses parler.

Tuteur : Ouais, c'est tolérable, rechercher son attention serait trop coûteux et irait au détriment de la tenue du cours.

Extrait « entretien post remise en situation avec le tuteur »

Chercheur : L'apprenti s'interroge sur le fait que tu acceptes qu'un élève ne t'écoute pas.

Tuteur : L'apprenti trouve bizarre que je ne balaie pas toute la classe du regard. Il me dit indirectement tu t'intéresses qu'à eux... je veux lui faire comprendre qu'il faut se mettre certains élèves dans la poche, les autres je n'ai pas d'inquiétudes. Je veux lui montrer comment je me préserve et je préserve la bonne tenue du cours... pour éviter de tomber dans les provocations... je lui explique la maîtrise de soi, une nécessité... comment je m'empêche d'intervenir. C'est acceptable, c'est tolérable... Cet élève me teste pour voir si je vais monter au créneau et oublier les autres. Je me connais, je reprends le travail, j'ai besoin de me remettre dedans, ce qui m'intéresse c'est démarrer mon cycle de danse. Il faut que je me reconnecte... c'est une gymnastique intellectuelle. Je prends des risques.

Extrait « entretien post remise en situation avec l'apprenti »

Chercheur : Alors ce moment ?

Apprenti : Je décide de m'arrêter sur l'image où on voit parfaitement que le tuteur regarde rapidement Kévin et ne lui dit rien. C'est surprenant... car j'ai l'impression que le tuteur est gêné par Kévin... mais il ne lui dit rien.

Chercheur : C'est-à-dire ?

Apprenti : L'élève n'écoute pas, le tuteur aurait pu le reprendre... mais non. Et, ce qu'il me dit ensuite c'est très intéressant comment il gère ce moment et l'idée de ne pas appliquer strictement certaines règles de vie de classe. Il me rappelle d'ailleurs plus tard qu'il ne faut pas oublier à certains moments de renoncer provisoirement et différer à certaines interventions.

Dans le cadre de cette interaction à propos de sa non intervention auprès de l'élève, on observe comment le tuteur explicite le sens de son activité tout en informant l'apprenti à propos de la nécessité de faire des concessions. Le tuteur saisit l'explicitation de cet événement singulier comme une opportunité pour souligner que faire le métier, c'est résoudre des dilemmes, arbitrer entre des normes exogènes issues du milieu professionnel et des normes endogènes liées aux dimensions biographiques et expérientielles. Le tuteur agit en intégrant des éléments relatifs à l'histoire de la classe et à une temporalité qui dépasse celle de l'« ici et maintenant ». Le tuteur précise qu'il pense à la suite de la séance, voire de l'année scolaire, pour signifier à l'apprenti que l'enseignement passe aussi par des renoncements provisoires.

Cette situation d'entretien montre la difficulté pour l'apprenti d'appréhender la complexité de l'activité réelle en contexte professionnel. Il perçoit alors les dilemmes, la mise en tension entre des principes d'action enseignés et véhiculés dans la profession comme des prescriptions et la situation réelle de cours. Plus tard, grâce à l'entretien mené avec le tuteur, ces principes d'action lui apparaissent de façon plus nuancée. Il perçoit alors la dimension temporelle de l'action. Il est en mesure de contextualiser et d'appréhender la diversité des objectifs poursuivis.

Le travail dévoilé n'est pas une prescription de conformation

On observe que les tuteurs s'approprient l'entretien pour expliquer que certains éléments de leur activité au travail ne doivent pas être considérés par les apprentis comme des prescriptions strictes auxquelles il s'agirait de se conformer. Autrement dit, les tuteurs considèrent que l'analyse de leur activité au travail pour la formation des apprentis n'est pas à suivre systématiquement. Ils mettent en garde les apprentis à propos du risque de tenter de reproduire certaines de leur action. Comment vu dans l'extrait plus haut, ils mettent d'ailleurs davantage en exergue leur manière de réfléchir en cours d'action, notamment dans la prise en compte et la gestion des dilemmes, de la complexité et de la gestion de soi, que tel ou tel comportement particulier. Ainsi, pour convaincre les apprentis, les tuteurs explicitent de manière détaillée leur activité en la resituant dans une histoire partagée avec la classe, en la contextualisant. Ils insistent alors d'une part sur la relation entre les caractéristiques de leurs actions et le contexte spécifique de leur mise en œuvre et d'autre part sur le pari risqué que cela constitue parfois : « *Je vois que certains ne sont pas assis comme d'habitude, etc.* ».

Mais à d'autres moments, ils s'interdisent d'expliciter le contenu de leur pensée « *J'ai deux ou trois scénarios. Je décide de ne pas tout dire, car tout n'est pas à transmettre à ce moment. Je suis en effervescence... je pense aussi qu'ils (les*

apprentis) vont intervenir avec la classe. Il faut que je les rassure aussi. Lundi prochain, je me dis, c'est toi (l'apprenti) qui seras devant eux». Ceci montre finalement un certain souci de didactisation en actes de l'expérience transmise afin qu'elle soit informative sans devenir trop encombrante, difficile ou trop déstabilisante.

À titre d'illustration, les matériaux de verbalisation ci-dessous rendent compte d'un épisode de classe au cours duquel le tuteur réussit à interrompre une discussion entre deux garçons tout en poursuivant la présentation d'une tâche de volley-ball.

Extrait « entretien de remise en situation »

Apprenti : tu parles, tu t'arrêtes, tu te tournes (vers deux élèves qui discutent) et tu poses le ballon et en regardant deux élèves... Et tu reprends ta présentation.

Tuteur : oui, là il y a plein de choses en même temps. Deux secondes avant, j'interpelle Éléonore qui discutait avec une autre élève. Je l'interpelle par son prénom et elle se tait. Une autre technique : tu t'arrêtes de parler. Là, à ce moment, malgré ce silence, deux gars continuent de parler ; alors je veux frapper fort. Il y a plusieurs possibilités (crier, s'énerver, prendre le carnet de liaison et mettre un mot). Non, je rentre dans une relation avec la classe, il la connait, elle fonctionne très très bien. Je mets le ballon par terre à côté de mon pied, comme si je m'apprêtais à tirer. Les élèves savent que je suis footballeur.

Extrait « entretien post remise en situation avec le tuteur »

Tuteur : Là, je ne suis pas surpris que l'apprenti revienne sur ce moment. C'est marquant. Là, je me dis que j'ai été trop loin avec des apprentis. Ils ne doivent pas rettenir ça. J'ai des relations particulières avec ces élèves. Ce sont des 3ème DP foot, je suis prof principal, je les connais bien. Au moment où il pose la question, je me dis « il (l'apprenti) l'a vu, c'est pas bien ». C'est important de leur dire comment on en est arrivés là et qu'il faut surtout pas faire ça en tant que débutant. S'ils faisaient ça ; ils seraient débordés. J'insiste pour pas qu'ils le fassent. Je vais encore y revenir après l'entretien pendant une heure. C'est difficile. Il faut que je leur explique comment j'en suis arrivé là en créant une relation de confiance.

Extrait « entretien post remise en situation avec l'apprenti »

Chercheur : Tu l'interroges sur ce moment.

Apprenti : ouais, c'est super fort ce qu'il fait... on se dit simplement pourvu que les élèves s'arrêtent de parler, sinon il leur tire dessus. Après il nous explique bien comment il peut utiliser plusieurs techniques. Pour nous, il insiste sur le fait de ne pas tenter ce genre de choses... ça on est d'accord. Par contre, je trouve intéressantes les autres techniques, interpeller l'élève par son prénom, s'arrêter de parler en regardant l'élève.

La présentation de ces extraits d'entretiens de remise en situation entre l'apprenti et le tuteur et de post remise en situation avec le chercheur montre cet effort de didactisation qui ne dit pas son nom, avec lequel le tuteur prend le temps d'explicitier le contexte de son action et met dans le même temps en garde les apprentis par rapport à l'usage de certaines manières d'agir. On voit que le caractère idiosyncrasique de l'activité est pris en compte dans cette didactique en acte, ce qui en souligne la complexité et la finesse potentielle.

Du point de vue de l'apprenti, on peut percevoir la tension existant entre le genre professionnel et son usage par le débutant (Saujat, 2010). Elles montrent que des conflits intrapsychiques émergent de l'interrelation avec le tuteur, entre la tentation d'appliquer des principes et la nécessité de les nuancer dans l'action en fonction de la situation et du contexte, mais aussi de ce que l'apprenti se sent capable de réaliser.

Discussion

La contribution a consisté à présenter et interpréter les fruits de l'activité de conception d'un collectif de formateurs et de chercheurs dans le champ de la formation professionnelle d'apprentis enseignants. Plus précisément, il s'agissait de rendre compte des incidences du recours aux concepts et méthode de l'analyse de l'activité comme outil à part entière de formation en l'occurrence pour revisiter l'entretien entre tuteurs et apprentis. Cette référence à une approche de l'analyse du travail s'est concrétisée par la conception d'une situation de formation inédite pour aider les apprentis sur leur lieu de stage à faire de l'expérience de leur tuteur une ressource pour l'apprentissage du métier.

Appropriation des outils et de la situation de l'entretien

En appréhendant la formation et plus précisément la situation d'entretien comme une rencontre d'activités « ici et maintenant » à propos d'une activité passée, celle du tuteur intervenant en classe, on a observé différentes formes d'interactivités. Elles ont donné lieu à l'émergence de dialogues non anticipés par les concepteurs de formation. Les apprentis et leurs tuteurs dans le cadre de leur activité conjointe ont ajusté et adapté voire transgressé certaines contraintes / règles fixées par les concepteurs de l'entretien telles que par exemple la centration exclusive sur l'explicitation des traces de l'activité passée. Contrairement aux principes de l'entretien d'autoconfrontation issu de la méthode du cours d'action, les tuteurs ne se sont pas contentés de documenter la signification de leur activité passée en classe. Ils ont saisi l'opportunité de se voir en action pour interpréter leur manière de faire le métier, conseiller leur apprenti en s'appuyant sur certaines images. Autrement dit, ils ne se sont pas contentés de rendre explicite le vécu de la séance filmée, mais ils ont profité de l'occasion pour transmettre des éléments d'expérience relatifs à des situations typiques plus larges.

Quant aux apprentis, ils ont dû se familiariser avec les outils de l'entretien et être attentifs à l'attitude du tuteur avant de se focaliser prioritairement sur le contenu du film ; relayant au second plan la documentation et la compréhension de l'expérience de leur tuteur. L'accomplissement de la situation et notamment l'évolution de l'engagement des acteurs en entretien rappellent que la conception implique des formes de traductions « dans » la formation elle-même (Trébert et Fillettaz, 2015). Ce n'est que dans le cours de leurs interactions que les tuteurs et les apprentis ont progressivement transformé leur activité pour investir les possibilités offertes par la situation d'entretien.

Des interactivités prometteuses en termes d'apprentissage

Les résultats ont montré que c'est la conception en acte qui va permettre l'actualisation de formes d'interactivité prometteuses en termes d'apprentissage pour l'apprenti. Les tuteurs vont ainsi saisir la possibilité d'orienter la sélection de certains extraits vidéo pour évoquer le réel de leur activité (Clot, 2008), expliquer qu'entrer dans le métier, c'est se confronter à des débats de normes, à la re-normalisation des prescriptions (Saujat, 2010). L'analyse de l'accomplissement de l'entretien met ainsi en évidence que le potentiel de la situation en termes de possibles est dépendant de la transformation de l'activité des apprentis et des tuteurs. Chacun devient auteur de la conception en acte. C'est parce que les apprentis se sont approprié la technique de l'entretien et que les tuteurs ont suspendu certaines formes de langage que certains dialogues ont pu avoir lieu. À la suite de Simonian (2014) on peut dire que la situation de formation forme un écosystème qui rend possible la transformation de l'activité des acteurs et l'émergence de nouvelles formes interactions faisant de l'apprenti et du tuteur des partenaires d'une activité conjointe⁴ (Flavier, 2016) dans laquelle un espace d'intersubjectivité et de significations partagées est construit. La situation contient une énergie potentielle en termes d'adaptation à l'autre (ouverture, empathie) et devient une situation de développement potentiel pour construire de nouvelles significations et interprétations. À la suite de Lameul (2016) on peut penser que les concepteurs de la situation d'entretien ont créé un environnement ouvert, compossible et capacitant pour encourager le développement professionnel. La réalisation de ce potentiel est également facilitée par les conditions de contractualisation de l'entretien et le respect d'une éthique, et notamment les principes de confidentialité, de non jugement et de compréhension empathique de l'activité de l'autre. L'entretien, plus largement l'ensemble des modules de formation, valorisent et protègent la parole et lui reconnaissent une valeur pour accéder la subjectivation de l'action. L'entretien devient un outil pour produire un discours à propos des savoirs d'expérience. Dans cet espace réputé protégé, les conditions ont émergé pour que les tuteurs tiennent un discours authentique dévoilant leurs émotions, les significations des actions, les dilemmes qui les animent, leurs doutes, leurs raisonnements pratiques, la complexité des situations et leurs dimensions temporelles, les équilibres à trouver entre genre professionnel du débutant et celui que l'expert peut mobiliser.

Apprendre une nouvelle forme d'accompagnement

Les résultats laissent penser que le pouvoir heuristique de la situation de formation est dépendant de la réalisation de certains apprentissages du tuteur et de l'apprenti ; que l'activité de conception en amont de l'entretien ne peut pas être anticipée. Malgré le scepticisme de certains tuteurs à propos de l'exercice, ils découvrent l'intérêt et l'importance de l'entretien de remise en situation pour accompagner de manière inédite l'apprenti sur le lieu du stage. En

4 Dans le cadre de cette forme d'activité, l'apprenti est tout à la fois le tiers en direction duquel l'expert intervient et le répondant de la vitalité de l'activité de l'expert.

se confrontant à une nouvelle forme d'entretien qui impose l'explicitation de la subjectivité de l'activité, ils ont progressivement questionné leurs habitudes de conseils pédagogiques et didactiques pour être rapidement convaincus par le potentiel du questionnement de type autoconfrontation et par la pertinence de l'usage de traces audiovisuelles. Ils ont découvert, en actualisant un genre discursif (l'explicitation), l'influence de la mise en mots dans la dimension subjective de l'activité, l'importance de décrire des habitudes de travail devenues transparentes pour eux-mêmes. Ils ont découvert que des questions jugées naïves les avaient amenés à envisager de nouveaux possibles pour leur action en classe. Dans le cadre des interactions langagières avec l'apprenti, des tuteurs ont aussi reconnu avoir construit de nouvelles interprétations de leur activité et soulignent avoir compris *a posteriori* des événements ayant eu lieu en classe. Ils ont perçu l'utilité de la vidéo qui, malgré le caractère déplaisant de se voir, offre des ressources pour dépasser les commentaires souvent généraux ou de simples descriptions de l'action. Ce résultat confirme qu'à certaines conditions, la vidéo est une ressource pour enquêter à propos de l'activité et ainsi expliciter des aspects non visibles de l'activité tels que l'intention, les interprétations et les affects (Archieri, à paraître). C'est la prise de conscience de transformations potentielles de leur activité grâce à cette réflexivité située (Theureau, 2010) qui a conduit les tuteurs à accepter, suite à la proposition des concepteurs, une modalité d'accompagnement au plus près du travail, plus ouverte, plus exploratoire et dénuée de jugement. Par conséquent, on constate qu'indirectement les concepteurs ont créé les conditions pour que les tuteurs modifient leur disposition à agir en entretien de conseil pédagogique (Leblanc, 2014). Ces conditions consistent à reconnaître l'autonomie relative du sujet et notamment sa capacité à saisir les possibilités offertes par l'environnement de formation. Dans le cas analysé, les concepteurs ont permis aux tuteurs de « garder la main » sur l'activité collective avec les apprentis tout en modifiant leur propre activité.

Conclusion

L'objectif de cette contribution était de montrer que la référence à l'analyse de l'activité située pouvait modifier l'activité de conception des formateurs et les inciter à innover pour former les apprentis en restant au plus près du travail. Il s'agit aussi de rappeler que l'activité de conception n'est pas seulement le temps qui précède la mise en œuvre de la situation. Elle se continue dans l'usage c'est-à-dire en l'occurrence ici dans l'accomplissement même de l'entretien. La présentation de la situation d'entretien et son accomplissement ont montré que l'activité en tant qu'objet, selon les moments et les sujets concernés, était envisagée comme un concept mobilisateur ou concept d'intelligibilité (Barbier, 2001). Tout d'abord lorsque l'apprenti cherche à accéder et documenter le couplage entre le tuteur et sa situation, l'activité est un concept au service de la compréhension des phénomènes se déroulant en classe. Ensuite, l'organisation de l'entretien et l'usage du questionnement et de la vidéo ont pour objectif de transformer le couplage entre l'apprenti et la situation dans la perspective d'une transformation de son activité réflexive et interprétative. De ce point de

vue, l'activité peut être considérée comme un concept mobilisateur au service de l'intention éducative des concepteurs de la situation d'entretien. L'analyse des interactions langagières en entretien a mis en évidence que l'activité de conception dans et par la formation avait offert de précieuses ressources pour la transformation conjointe de l'activité des tuteurs et des apprentis. La référence à l'analyse de l'activité issue de la recherche en Sciences de l'éducation ouvre des perspectives pour concevoir un environnement de formation encourageant une modification des habitudes dans une interaction outillée entre un professionnel expérimenté et un novice.

Références bibliographiques

- Albero, B. (2010). Une approche socio-technique des environnements de formation. *Éducation et didactique*, 4, 1, 724.
- Béguin, P., & Cerf, M. (2004). Essai sur la diversité des formes et des enjeux de l'analyse de l'activité pour la conception des systèmes de travail. *@ctivités*, (1)1.
- Archieri, C. (à paraître). Simulation filmée et mise en scène de soi. In B. Albero, S. Simonian & J. Éneau, *Activité humaine & numérique : état des lieux et prospective en éducation & formation*. Rennes : PUR.
- Barbier, J-M. (2001). La constitution de champs de pratiques en champs de recherche. In J-M. Baudouin & F. Friedrich, *Théorie de l'action et éducation* (pp. 305-317). Bruxelles : De Boeck.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Engeström, Y. (2011). Théorie de l'Activité et Management. *Management & Avenir*, 42, 170-182.
- Flavier, E. (2016). Entre enjeux individuels et collectifs : repenser le développement du pouvoir d'agir des professionnels dans les dispositifs d'éducation et de formation. *Note de synthèse non publiée*, Université de Strasbourg.
- Guérin, J. (à paraître 2017). Couplages d'activité et apprentissage dans le cadre d'une situation de vidéoformation innovante : le cas des apprentis-enseignants et de leur tuteur en enseignement. In J. Thievenaz & J-M. Barbier (Eds.), *Agir pour, sur et avec autrui : les couplages d'activités en question* (pp xx-xx). Paris, L'harmattan.
- Lameul, G. (2016). *Le développement professionnel des enseignants-chercheurs : entre recherche et enseignement, l'élaboration d'une posture d'expertise*. Habilitation à Diriger des Recherches, Universités Rennes 2.
- Leblanc, S. (2014). Des dispositions concurrentes pour mener un entretien post-leçon : étude des effets d'un contexte d'entretien « innovant ». In A. Muller & I. Plazaola Giger (Eds.), *Dispositions à agir, travail et formation* (pp.53-75). Toulouse : Octarès.
- Lussi-Borer, V. & Ria, L. (2016). *Apprendre à enseigner*. Paris : PUF.
- Moussay, S., Etienne, R & Méard, J. (2009). Le tutorat en formation initiale des enseignants : orientations récentes et perspectives méthodologiques. *Revue Française de Pédagogie*, 166, 59-69.
- Petit, L. & Parage, P. (2015). L'activité de conception : un point de vue didactique. *Éducation permanente*, 204, 5-18.
- Ria, L & Leblanc, S. (2012). Professionnalisation assistée par vidéo : Les effets d'une navigation sur Néopass@ction. *Recherches & éducations*, 7, 99-114.
- Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 1, 97-106.
- Simonian S. (2014). Réhabiliter l'homme avec la technologie, *Recherches en Education*, 18, 104-113.
- Theureau, J. (2015). *Le cours d'action : L'énaction et l'expérience*. Toulouse : Octarès.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 287-322.
- Trébert, D. & Filliettaz, L. (2015). Analyse du travail, conception et formation : le cas des éducateurs de l'enfance. *Education permanente*, 204, 47-58.
- Trohel, J. & Saury, J. (2009). Evolution des interactions tuteur-stagiaire au cours des entretiens de conseil pédagogique. *Sciences Et Motricité*, 66, 9-23.
- Vanhulle, S. (2012). Quand l'activité professionnelle s'invite dans la formation académique : le cas des stages en enseignement. In E. Bourgeois & M. Durand (Eds.), *Apprendre au travail*, (pp. 165-175). Paris : PUF.
- Vygotski, L. S. (1985 [1934]). *Pensée et langage*, trad. F. Sève, Éditions sociales, Paris.

Watteau, B., Guérin, J., Albero, B., Zeitler, A. (2014). Construction de l'expérience et dynamique d'appropriation des artefacts. Le cas d'apprenants au métier d'enseignant d'EPS. *TransFormations*, 12, 39-66.

Zeitler, A. (2011). *Les apprentissages interprétatifs*. Paris : L'Harmattan.

Zeitler, A., Guérin, J. & Barbier, J.M. (2012) (Eds.). La construction de l'expérience. *Recherche et Formation*, 70.

Zeitler, A., Guérin, J., Benghanem, S. & Jacquet, E. (2017). Ergonomie des situations de formation (ESF) : analyser l'apprentissage comme un travail. *Education permanente*, HS AFPA, 145-156.