

L'analyse du travail, entre parole et action

Jean-Marie Van der Maren, Ph.D.

Université de Montréal

Frédéric Yvon, Ph.D.

Université de Montréal

Résumé

Cette contribution se donne pour objectif d'illustrer la manière d'articuler le discours et l'action pour analyser le travail des enseignants. Deux démarches sont présentées : celle du cours d'action développée dans les travaux de J. Theureau et M. Durand, et celle de la clinique de l'activité élaborée par Yves Clot. Bien que les dispositifs méthodologiques peuvent paraître proches, on insiste ici sur leurs différences de perspectives qui se manifestent dans la priorité donnée au comprendre ou au transformer. On terminera en soulignant l'intérêt d'impliquer les professionnels dans l'analyse de leur propre activité afin de saisir la réalité vécue et objective du travail et d'outiller la formation des professionnels de l'éducation.

Mots clés

ANALYSE DU TRAVAIL, OBSERVATION, VERBALISATION, FORMATION PROFESSIONNELLE

Contexte et problématique

L'intérêt que nous portons à l'analyse du travail, parmi les méthodes de recherche traitant des données qualitatives, vient de la nécessité que nous percevons de fonder les formations universitaires aux professions sur une connaissance interne du paradigme professionnel. En effet, dans un certain nombre de professions, dont en particulier celle d'enseignant et de directeur d'école, la formation se base essentiellement sur des connaissances développées sur ces « métiers » à partir de diverses disciplines, principalement la psychologie et la sociologie. Dès 1986, Carr et Kemmis déclaraient que ces métiers n'étaient pas encore des professions et que l'éducation en tant que

discipline n'existait pas car la formation à ces métiers ou pseudo professions ne pouvait pas encore s'appuyer sur un corps de connaissances spécifiques et homologuées, établi à partir d'une étude des pratiques propres à leurs artisans. Vanhulle et Lenoir (2003) définissent les professions en éducation par quatre éléments. Selon eux, une profession est une pratique sociale responsable (éthique) s'appuyant sur un corps de connaissances spécifiques, homologuées et scientifiques fondées (professionnalité), cherchant à développer son efficacité (professionnalisation) et à constituer un groupe reconnu dans la société (professionnisme). Par ailleurs, depuis Kuhn, il est assez unanimement reconnu que les chercheurs scientifiques, en tant que corps professionnel, travaillent selon un ou des paradigmes. De Bruyne, Herman et Schoutheete (1971) définissent aussi un paradigme par quatre éléments : une épistémologie, une syntaxe (morphologie), une instrumentation et une sémantique (théories) partagée par une communauté de chercheurs. Or, nous voyons là un parallélisme clair avec ce que nous appelons un paradigme professionnel. Celui-ci est composé par les valeurs et les représentations du rôle professionnel associées à ces valeurs (éthique et épistémologie), les règles de l'art des gestes professionnels (syntaxe), les connaissances procédurales et instrumentales propres à la profession (instrumentation) et les manières de s'exprimer et d'exprimer la profession (sémantique). On parle de paradigme lorsque ces quatre éléments sont partagés par l'ensemble des membres de la profession.

La question qui revient dans chacun de ces points de vue sur les professions est celle des connaissances professionnelles, spécifiques et homologuées, fondées scientifiquement, selon Vanhulle et Lenoir (2003), mais aussi issues d'une étude des pratiques, selon Carr et Kemmis (1986). Quelles sont ces connaissances professionnelles propres aux acteurs? Comment les atteindre? Comment les documenter et les répertorier?

La stratégie classique consiste à avoir recours au discours des acteurs pour témoigner de ce qu'ils font ou ne font pas. La méthode de l'entretien constitue en général le mode d'accès privilégié pour accéder aux pratiques réelles des acteurs.

Quand on pose un tel mode d'accès, une inquiétude surgit quant au contenu des informations que l'on peut recueillir : à laquelle des questions possibles avons-nous obtenu des réponses? La liste des questions est impressionnante si l'on veut échapper à la formule : « faites ce que je fais, pas ce que je pense avoir fait, ni raconte avoir fait! ». Avant de répondre, quelle a été l'interprétation de l'artisan devant la question « qu'est-ce que vous faites, comment le faites-vous? » Cela peut être : « qu'est-ce que je devais faire? »; « qu'est-ce que je pouvais faire? »; « qu'est-ce que je voulais faire? »; « qu'est-

ce que j'ai fait? »; « voyons, comment je l'ai fait? »; « qu'est-ce que j'ai pensé quand je l'ai fait pour le faire ainsi? »; « comment les collègues le feraient? »; « qu'est-ce que je pourrais faire? »; etc.! De là surgit une préoccupation importante : ne pas se contenter du discours sans le confronter à la réalité de l'action.

Une réponse possible : l'analyse du travail

Qu'est-ce que l'analyse du travail? Littéralement, il peut y avoir autant de manières d'analyser le travail humain que de disciplines. On peut adopter une perspective physiologique et penser le travail comme dépense d'énergie et s'intéresser aux cycles de récupération pour mieux préserver le rythme de fonctionnement du moteur humain. Mais on peut aussi regarder le travail sous l'aspect de l'emploi et analyser comment certaines catégories de la population en sont privées, quelles formes prend cet emploi et analyser cela en termes d'évolution. La perspective économique peut elle aussi revendiquer proposer une analyse du travail, tout comme la sociologie qui analysera le travail comme profession et distinguera différentes catégories socioprofessionnelles, analysera les stratégies d'accès à ces professions et interrogera les processus identitaires portés par celle-ci. De quoi parle-t-on alors quand on fait référence à une analyse ergonomique du travail ou à une « analyse psychologique de l'activité en ergonomie » (Leplat, 2000)? Une fausse piste serait de se reporter à l'ergonomie comme une discipline. Si elle l'est, c'est comme discipline d'intervention qu'il faut la considérer, ou comme technologie : elle mobilise un corps de connaissances, d'origines diverses (physiologie, psychologie ergonomique, sociologie du travail et des organisations, gestion) (Cazamian, Hubault & Noulin, 1996). Ce n'est donc pas en référence à une théorie unifiée que l'on peut définir l'ergonomie de langue française, mais par rapport à un projet : projet de transformation des situations de travail, que ce projet se traduise sur le plan d'une correction ou de la conception (Daniellou & Béguin, 2004). L'analyse ergonomique du travail est l'outil privilégié, conçu sur mesure pour « adapter les conditions de travail à l'homme ». Cette démarche a été formalisée en plusieurs étapes que nous ne développerons pas ici puisque déjà présentée dans un article précédent de cette revue (Yvon & Garon, 2006).

Est-il possible de penser l'analyse du travail hors de l'ergonomie, autrement dit de lui faire porter un autre projet, projet de connaissances des réalités de travail par exemple? Cette perspective n'est pas exclue, mais une telle migration méthodologique ne va pas de soi et c'est en partie ce défi que nous voudrions aborder dans la suite ce texte.

Le lecteur aura compris que nous n'avons toujours pas défini ce qu'est l'analyse du travail telle que développée en ergonomie de langue française. Si

on ne peut la définir en fonction d'une discipline, on propose ici, sous forme de raccourci, de la caractériser sous une double perspective : portant sur un objet particulier et comme regard.

Comme objet tout d'abord : le travail analysé en ergonomie renvoie au travail réel ou au travail effectif. En référence à Léontiev (1979) cité par un texte fondateur de la psychologie ergonomique (Leplat & Hoc, 1983), c'est l'activité matérielle, les opérations de travail, les gestes professionnels. Le travail est ici analysé dans sa matérialité concrète, opératoire. Pourquoi? pourrait-on demander. Qu'est-ce que l'observation directe des mouvements et des gestes posés par les travailleurs va apporter à l'ergonome? On risque de verser dans la pure description de la trivialité de séquences opératoires. Or, c'est là que l'analyse du travail telle que développée en ergonomie trouve sa deuxième caractérisation : un changement de regard porté sur le travail humain. Autrement dit, il y a plus dans une séquence opératoire que la représentation spontanée que l'on s'en fait. Une grande partie de la force de l'ergonomie se situe dans ce mode particulier de regarder les opérations de travail.

Tout d'abord, le travail n'est jamais réalisé comme il le devrait. Les travailleurs s'écartent constamment du cadre prescriptif pour faire autrement et différemment. Au lieu de voir ce comportement comme la marque d'une résistance ou d'une insoumission, l'ergonomie propose d'y voir la marque d'une valeur ajoutée. Ces écarts entre le travail réel et le travail prescrit sont des révélateurs, le point de départ de l'analyse, le déclencheur d'une analyse profonde, détaillée et concrète des contraintes qui pèsent sur le travailleur, avec lesquelles il négocie pour parvenir, « malgré tout », à atteindre les buts qui lui sont fixés.

Prenons un exemple de ce regard particulier que pose l'ergonome (ou ergonomiste) sur le travail humain. Il est tiré d'un texte de V. de Keyser (1982), intitulé « la politique du regard, en hommage à Faverge », premier théoricien avec Ombredane de l'analyse du travail (Ombredane & Faverge, 1955).

« Faverge, casqué, s'assied à côté d'un travailleur. Il lui montre ce qui, de toute évidence, est une paire de gants de protection, et s'informe : « Tiens, qu'est-ce que c'est? » Incrédulité du mineur qui se rassure bientôt : la mine naïve de Faverge – pour ne pas dire plus – témoigne de sa bonne foi. Et le travailleur de lui expliquer longuement que ce sont des gants de protection, mais qu'il ne les utilise pas car ils le gênent; que par contre, lorsqu'on arrive dans telle phase critique de la tâche, il lui arrive de les porter. En quelques instants la variabilité du processus de travail a surgi, ses contraintes aussi, et le compromis

entre les exigences de production et de sécurité » (De Keyser, 1982, p. 93).

Tout est là : ce « détail » insignifiant, le fait qu'une paire de gants soit délaissée, mais conservée à portée de mains, révèle « la variabilité du processus de travail », « les contraintes », « les compromis » effectués et, ajoutons, la part de subjectivation du travail prescrit sous la forme de la tâche redéfinie et de la tâche effective (Leplat, 1986). Cette posture se caractérise par une attention constante aux détails, une patience dans l'observation pour découvrir ce à quoi on ne s'attendait pas, sans avoir d'hypothèse préalable ou un corps de connaissance à valider. On ne le dira jamais suffisamment : l'analyse du travail cultivée en ergonomie prend le contre-pied de la méthode expérimentale.

On comprendra que cette posture ait pu séduire et capter l'attention des chercheurs à la recherche d'alternatives dans leur confrontation à la complexité de la réalité et des terrains. Ce regard a fécondé avec succès différentes disciplines plus ou moins connexes : la psychologie du travail (Clot, 1996), la psychopathologie du travail (Dejours, 1980/2000), la sociologie du travail (de Terssac, 1992), la sociologie des organisations (Maggi, 2003), la philosophie (Schwartz, 2007), la gestion (Hubault, 2007), l'anthropologie (Geslin, 1999), la didactique professionnelle (Pastré, 1997) et les sciences de l'éducation (Durand, 1996). Une telle diffusion permet de parler de l'activité comme un objet transversal qui traverse les sciences humaines, ce que Barbier et Durand (2003) proposent d'appeler une « entrée par l'activité ».

Ses méthodes de collecte ont évolué avec les technologies et confrontent habituellement deux types de données : les gestes observés et décrits (chroniques au papier-crayon par exemple ou sur la base d'un enregistrement vidéoscopique), et les verbalisations simultanées ou consécutives afin de récupérer la complexité des choix faits pas à pas par l'opérateur.

On choisira dans la suite deux grandes orientations théoriques qui se sont développées dans cette perspective et qui ont fait une incursion dans le domaine de l'éducation et de la formation. L'une utilise la parole pour approfondir la connaissance de l'action. On parle alors d'autoconfrontation au plan méthodologique et du « cours d'action » au plan théorique. Le fondateur de cette perspective est Jacques Theureau (2004a, 2006). L'autre orientation met le discours à l'épreuve de l'activité pour développer le discours sur le faire, l'activité intérieure autant qu'extérieure. On se réfère dans ce cas au dispositif en autoconfrontation croisée au plan méthodologique et à la « clinique de l'activité » au plan théorique. Celui qui a le plus diffusé cette perspective est Yves Clot (1999, 2008).

Le cours d'action

Une anthropologie cognitive située

L'analyse du cours d'action se définit comme une approche critique de la psychologie cognitive. Elle s'appuie sur les travaux de Suchman (1987) et de l'action située pour analyser la cognition en situation (Theureau, 2004b). Le raisonnement n'est pas abordé dans ses dimensions logiques et universelles. C'est la pensée en situation qui est l'objet de l'investigation. Or la prise en compte du contexte place le travail du chercheur sur un nouveau plan de recherche : comment la situation influence, sinon détermine le processus cognitif? L'objet des analyses est centré sur les interactions entre cognition (le vivant) et une situation (son environnement).

Pour outiller de façon théorique cette investigation, Theureau (2004a) se réfère aux travaux de Pierce. La pensée est analysée comme un signe. Cependant au diptyque signifiant-signifié est substitué un triptyque avec l'ajout de l'interprétant comme médiation.

Il distingue donc l'objet de l'action qui renvoie aux possibles dont est porteur le sujet, le représentamen qui renvoie au perçu et à ce qui fait signe dans la situation pour le sujet et l'interprétant constitué de règles et de types, utilisés pour interpréter la situation (Viau-Guay, à paraître). Le cours d'action peut donc être décomposé comme le rapport qui s'instaure entre les visées d'un sujet face à une situation qu'il interprète en rapport à ces acquis et dont émerge une représentation partielle et subjective (représentamen). Ces trois composantes déterminent une unité dynamique en mouvement. Elle caractérise aussi un couplage entre cognition et situation. La situation venant à évoluer, les attentes du sujet sont transformées au contact du réel, de même que le représentamen. C'est donc cette dynamique qui est documentée pas à pas en utilisant les composantes du signe.

Cette méthode de description rend compte de la dynamique interne d'un vivant autonome et des effets de ses interactions avec l'environnement. La description prend le point de vue du sujet, autrement dit il est intrinsèque. Le couplage est donc asymétrique car c'est le point de vue de l'acteur qui est privilégié.

Dans un second temps (Theureau, 2006), le signe tétradique est précisé pour donner une part plus précise aux aspects subjectifs et à l'apprentissage. On distingue alors l'interprétant ante et post, soit le référentiel (connaissances disponibles et activées par la situation) et l'interprétant (le savoir acquis de la situation). L'objet est aussi décliné de manière plus précise : les anticipations (ou actualité potentielle) et l'engagement (ou préoccupation). On utilisera un exemple plus loin pour illustrer ces distinctions.

Le signe hexadique est par conséquent décomposé de la manière suivante :

- L'Unité, soit l'unité ou séquence élémentaire significative dans la situation
- L'Engagement : les préoccupations de l'opérateur;
- L'Anticipation : les attentes de l'opérateur;
- Le Référentiel : les connaissances passées
- L'Interprétant : ce qui est appris de la situation.

« L'acteur n'est sensible à chaque instant qu'aux événements pertinents du point de vue d'une ou plusieurs de ses *préoccupation(s)* en cours, qui actualise(nt) une ou plusieurs de ses *attentes* parmi d'autres, et qui sont interprétables et interprétés par lui » (Durand, Saury & Sève, 2006, p. 65).

Cette architecture conceptuelle permet de suivre pas à pas les unités élémentaires cognition-situation. Le cours d'action est re-construit par le chercheur comme une suite de séquences qui s'enchaînent.

L'accès au cours d'action : l'autoconfrontation.

Une telle démarche présuppose que l'on ait accès aux cognitions du sujet en situation. Il faut donc lui faire verbaliser ses états mentaux, autrement dit lui faire commenter, raconter, montrer ce qu'il pense ou ressent dans la situation analysée. Les techniques de verbalisations sont le moyen le plus simple pour demander à un professionnel de faire partager ses pensées au moment où il les vit. On parlera de verbalisations simultanées ou interruptives. Toutes les activités professionnelles ne permettent cependant pas une telle intrusion du chercheur. L'autre solution est alors de constituer des traces assez précises qui vont pouvoir servir de support à l'explicitation et à l'évocation de son cours d'action par l'acteur. Des traces écrites ou audio sont admissibles. Le meilleur support que l'on peut trouver reste néanmoins la vidéo qui permet de confronter le sujet à la fois à la situation et à sa propre action.

La définition d'un contrat de départ est très importante. Les chercheurs et les professionnels doivent s'entendre sur les termes de leur collaboration. Ils décident ensemble de la séquence à enregistrer et de celle qui sera commentée.

L'autoconfrontation simple sert à documenter la conscience pré-réflexive (aussi appelée expérience) qui accompagne l'action de tout sujet : il s'agit de ce niveau de conscience qui n'est pas immédiatement objet de réflexion mais qui accompagne l'action. On considère ce niveau d'explicitation suffisant pour décrire l'action en cours. Il y a donc une hypothèse réductrice, ou plutôt économique, que la description peut s'arrêter à ce qui est verbalisable spontanément par le sujet. On ne nie évidemment pas les dimensions inconscientes de la pensée, mais celles-ci sont considérées comme secondaires

et pouvant être exclues de l'analyse car inutiles pour la description du cours d'action.

Le sujet est donc confronté aux traces de son activité et verbalise ses états de conscience préréflexive. Dit autrement, il verbalise ce qui lui passait par la tête au moment de l'action. Theureau (2004a) distingue à ce sujet une autoconfrontation de premier niveau d'une de second niveau. La distinction est importante : on ne demande pas au sujet de s'engager dans une activité de réflexion sur son action passée. Il s'agit simplement de verbaliser pour avoir accès aux attentes de l'acteur dans cette situation, ses préoccupations, ce qu'il perçoit, les savoirs mobilisés et les enseignements tirés. Une autoconfrontation de second niveau consisterait à lui poser des questions sur le pourquoi et à le mettre à distance de ce qu'il a réalisé. Cette attitude ne pourrait venir que dans un second temps.

L'analyse du cours d'expérience

Pour codifier l'entretien, l'analyste met les données verbales en relation avec les données observables en les codant selon la structure des six éléments du signe hexadique. L'analyste considère à la fois le lien de complémentarité entre les éléments de la structure et le passage d'une unité à l'autre, l'analyse de celle-ci pouvant compléter l'analyse de celle-là.

L'extrait ci-dessous, tiré de l'article de Veyrunes, Durny, Flavier et Durand (2005) et de Durand et Veyrunes (2005) illustre la méthode. Le matériel a été recueilli lors d'un cours de mathématiques au dernier cycle de l'école primaire. L'enseignante a donné un exercice mathématique consistant à retrouver la taille réelle de deux voitures à partir des dimensions des maquettes respectives ainsi que de l'échelle utilisée. La situation a été choisie par l'enseignante qui la considérait comme problématique. L'unité de la séquence est assurée par le cadre de l'exercice : à un certain niveau, les attentes et les préoccupations sont transversales à la séquence. La classe est divisée en différents groupes et elle circule pour guider et accompagner la recherche de solutions par les élèves. Cette activité s'inscrit donc dans une configuration typique de l'enseignement. Elle attend que les élèves trouvent la solution à ce problème mathématique (multiplier les dimensions de la maquette par l'échelle) et est préoccupée d'aider et de guider au mieux les élèves dans cette découverte. La situation et son évolution vont néanmoins préciser ses attentes et ses préoccupations (ou engagement) en réponse aux propositions faites par les élèves et à la représentation qu'elle s'en fait en fonction des connaissances préalables qu'elle a sur chacun des élèves. La dynamique du couplage est engendrée par une attente constamment déçue face aux propositions de solutions formulées par les élèves. A la minute 56, elle désigne les chiffres qui

doivent être pris en compte dans le calcul pour trouver la solution. Concrètement, elle souligne au feutre fluorescent les éléments de la réponse. Ses préoccupations se précisent dans cette situation : elle a le souci que les enfants établissent les bonnes relations entre les chiffres. C'est à ce moment que Gérald, l'un des élèves, prend la parole :

Communications en classe	Verbalisations en autoconfrontation
<i>Gérald</i> : Ben là, en fait, on a fait 3,2 fois 9, on a trouvé 28,8.	<i>Enseignante</i> : Moi je me dis : mais il a pas compris encore, parce que, dans ma tête, il y a le schéma que moi j'attends, quoi. Et bon c'est vrai que j'ai pas pensé qu'il pouvait y en avoir d'autres, et là quand il me dit : « on n'a qu'à multiplier ça par ça et ça fait ça », je me dis : bon, lui il dit qu'il a compris, mais c'est pas ce que j'attends! [...]
<i>Enseignante</i> : Pourquoi tu as fait 3,2 fois 9?	
<i>Gérald</i> : Parce que là, c'est la largeur et là, c'est la longueur.	
<i>Enseignante</i> : Et ça te permet quoi, quand tu fais ce calcul?	
<i>Charlotte</i> : Oh non, madame! J'ai trouvé!	<i>Enseignante</i> : En plus, il me parle de périmètre et moi dans ma tête, je me dis, en plus il me parle de périmètre, il va me calculer l'aire, oui... bon : il est complètement... Il s'éparpille là!
<i>Gérald</i> : (En même temps) Eh ben le périmètre, et après on va faire 22 fois 7!	
<i>Enseignante</i> : Là, ça va trop vite, Gérald, tu t'affoles! calme-toi!	<i>Enseignante</i> : Quand il a dit périmètre, je me suis dit : bon il a pas compris... Et voilà c'est ça, c'est le mot hein, parce qu'il y a du vocabulaire qui est pour moi aussi, bon! Quand il me parle, pour moi, c'est révélateur hein!... Voilà je me dis : mais c'est bon, il me parle de périmètre, il a rien compris!
<i>Gérald</i> : 22 fois 7, et là on a trouvé 28,8 à 3,2 fois 9, là, on va trouver...	<i>Chercheur</i> : Tu as compris mais tu l'arrêtes, hein...
<i>Enseignante</i> : Ça te permet de trouver quoi? explique-moi, tu...	<i>Enseignante</i> : Oui, j'ai compris ce qu'il voulait dire, mais je l'arrête parce que pour moi, c'est pas le bon schéma!
<i>Gérald</i> : Le périmètre!	
<i>Enseignante</i> : Le périmètre?...	
<i>Gérald</i> : Oui, de la voiture quoi...	
<i>Enseignante</i> : Le périmètre!	
<i>Gérald</i> : Oui... Mais non, mais... Et après on va faire 22 fois 7, on va trouver le résultat et on fait le résultat de 3,2 fois 9... 28,8 comme ça, regardez, et après on va faire une...	
<i>Enseignante</i> : Voilà, j'ai compris...	

La proposition de Gérald consiste à multiplier la largeur et la longueur de la maquette pour obtenir ce qu'il appelle le « périmètre » (en le confondant avec l'aire).

L'attente de l'enseignante est déçue, menant à une nouvelle préoccupation : invalider la réponse de Gérald tout en lui faisant prendre conscience de son erreur et le maintenir dans le jeu de l'interaction. A un moment précis, correspondant à une unité élémentaire, elle lui fait répéter sa réponse (« le périmètre? »). Cette stratégie ne fonctionnant pas, elle l'interrompt à l'unité élémentaire suivante et donne ensuite la parole à Charlotte qui avait demandé à intervenir.

La colonne de droite reprend les commentaires faits en différé de cette séquence vidéo. Ils permettent de documenter les différentes composantes du signe hexadique à ces moments précis, donc de rendre compte de la dynamique du couplage structurel entre action et situation. La situation est déterminée par l'insistance de Gérald à parler de périmètre. L'unité élémentaire est désignée par la réponse de l'enseignante (« le périmètre? »). A partir de ses savoirs acquis (référentiel), elle est capable de déterminer la confusion conceptuelle (repräsentamen) que commet Gérald entre l'aire et le périmètre. La composante « Interprétant », l'apprentissage n'est pas facile à informer à cet instant *t* sur la base des verbalisations. Il peut en effet arriver que le chercheur doive compléter lui-même l'analyse du signe n'ayant pas toutes les données nécessaires dans les verbalisations : « l'autoconfrontation laisse des vides et la description de l'activité des enseignants est toujours fondée sur des inférences et des interprétations à partir de la totalité du *corpus* et des connaissances du domaine étudié » (Durand & Veyrunes, 2005, p. 52). On aura en effet compris que l'on ne demande pas au professionnel d'organiser son commentaire selon les 6 composantes du signe. Le commentaire est libre et la décomposition-recomposition est assurée par le chercheur qui peut soumettre son analyse pour validation à l'acteur. Il reste qu'en cas de désaccord, c'est le chercheur, expert dans le traitement des données et de la grille d'analyse, qui tranche. Du coup, l'interprétant a ici un statut hypothétique. Cela pourrait être, suite à cette situation, la validation ou la prise de conscience que la distinction entre aire et périmètre n'est toujours pas claire pour certains à cette époque de l'année, ou bien la validation d'une connaissance acquise que les élèves ont définitivement besoin d'être guidés pour trouver la solution. A l'issue de l'enchaînement de ces unités élémentaires, elle reconnaît néanmoins son échec et décide d'interrompre le jeu interactif avec l'élève qui persiste dans son erreur et sa confusion.

Dans l'un des articles cités (Veyrunes, Durny, Flavier & Durand, 2005), l'analyse est aussi menée du côté de certains élèves. L'objectif est alors de recomposer le cours d'action collectif à partir de la rencontre et la congruence des cours d'action individuels. On montre alors que la collaboration se fait sur

la base des préoccupations respectives des acteurs, entre équilibre et compromis.

Quelle utilisation est-il fait des résultats obtenus selon cette méthode? Selon Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres et Durand (2008), le cours d'action permet d'identifier, de dégager des séquences « typiques », des couplages cognition-situation critiques qui servent de support à une ingénierie de la formation. Les dilemmes professionnels rencontrés par les acteurs observés sont montrés à des novices comme support d'un échange collectif sur les manières de faire, ou à des formateurs pour leur permettre d'identifier les difficultés typiques rencontrées par des jeunes enseignants et, du coup, mieux les accompagner.

La clinique de l'activité

La clinique de l'activité est une démarche d'intervention. Elle se fixe comme objectif de faire reconnaître les gisements d'expertise détenus par les travailleurs, tant dans la maîtrise des situations et des instruments et techniques, que sur l'organisation du travail. Cette reconnaissance est orientée avant tout vers les travailleurs eux-mêmes pour permettre une « reprise en main » de leur propre métier et développer leur pouvoir d'agir sur l'organisation. Les travailleurs sont donc placés au centre de l'intervention, comme les acteurs porteurs de transformations durables. Le chercheur-intervenant n'est par conséquent pas un expert de la transformation, mais un instrument au service du travail des professionnels sur leur travail, au service de ce travail au carré pourrait-on dire.

Dans cette perspective, l'action et la transformation sont premières et la connaissance et la compréhension secondes.

La méthodologie d'intervention

L'intervention en clinique de l'activité vise donc à soutenir le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectifs. De ce dernier point de vue, une stratégie paraît essentielle aux cliniciens de l'activité : il s'agit de répondre à une demande provenant d'un groupe de travailleurs. Les préalables à la démarche vont consister à rencontrer l'ensemble des travailleurs pour cerner les difficultés, obtenir la désignation d'un groupe de volontaires qui travailleront plus étroitement avec les chercheurs sous la forme d'une communauté scientifique élargie.

La méthodologie utilisée en général en clinique de l'activité est l'autoconfrontation croisée. Celle-ci se compose de trois moments au cours desquels le regard de l'acteur sur son activité est modifié par la traversée de

contextes différents l'amenant, à chacune des trois étapes, à modifier son point de vue, à s'étonner et à sortir du tête à tête solitaire avec son activité.

Dans un premier temps, l'acteur est observé : il doit donc agir sous le regard d'un autrui qui l'observe. Ceci l'amène à changer de point de vue et à regarder son activité avec le regard de l'autre. La deuxième étape est une autoconfrontation simple (ou initiale) : l'acteur est amené à commenter son activité, telle qu'enregistrée, à un chercheur qui n'est pas du métier. Il doit donc l'explicitier, la clarifier aux yeux d'un autre sans pouvoir puiser dans les implicites du métier ou dans une connivence professionnelle. Le troisième temps est une autoconfrontation croisée au sens strict : l'activité enregistrée est commentée, sous le regard du chercheur, par un autre acteur, un collègue, qui en discute avec celui qui a été enregistré; puis les rôles sont inversés, le collègue, ayant été autoconfronté en simple lui aussi, subit à son tour le commentaire et les questions du premier acteur dans la confrontation à son activité.

Que se passe-t-il dans une telle situation de confrontation? Dans ce croisement des confrontations entre acteurs à propos de leur activité, se retrouvent, face à face, *ce que les acteurs font* (ce que l'enregistrement montre), *ce qu'ils disent de ce qu'ils font*, ce qu'ils discutent de ce qu'ils font et *ce qu'ils font de ce qui a été débattu* (individuellement et collectivement). Cela permet d'assurer une circularité entre le faire et le dire, entre l'action et le discours, et de jouer sur l'écart entre ce que l'on fait, ce que l'on pense faire, ce que l'on croit avoir fait et ce que l'on dit que l'on fait.

L'analyse des données

Il est très difficile de détailler les techniques d'analyse des données en clinique de l'activité : « la manière dont le matériau est analysé n'est pas aisée à décrire en quelques mots : il s'agit d'une démarche clinique qui repose sur des processus interprétatifs à la fois subtils et singuliers » (Durand, à paraître). Comme le nom l'indique, il s'agit donc d'une clinique, d'une pratique où l'interprétation est toujours ouverte et jamais définie à l'avance. Les différents concepts repris et parfois modifiés du courant historico-culturel élargi à Bakhtine constituent un stock dans lequel puise l'intervenant pour rendre compte des développements qui ont eu lieu dans les dialogues en autoconfrontation croisée ou dans l'activité matérielle des sujets. On citera par exemple, sans pouvoir les approfondir ici les concepts de destinataire, activité adressée, migration et alternance fonctionnelles, zone potentielle de développement, but et moyen, mobiles, sens et signification, donné et créé, dialogue et réel du dialogue.

Cette question de l'interprétation est très sensible et doit être reliée au statut même de l'intervention et à la posture de l'intervenant. En clinique de l'activité, l'interprétation du chercheur ne doit en effet pas prévaloir sur celles des professionnels. L'équipe met à la disposition des travailleurs un cadre méthodologique et se donne pour fonction de relayer la parole des professionnels. Ils peuvent proposer certaines formalisations ou certains concepts, mais l'activité scientifique ne doit pas se substituer aux concepts quotidiens des travailleurs. L'activité du chercheur est de témoigner du travail accompli, d'en rendre compte et de ne pas proposer une interprétation surplombante. Le travail d'analyse en est donc compliqué et limité : on ne peut pas interpréter à la place des professionnels. L'activité scientifique s'oriente vers un travail de description de la structure des interlocutions (Kostulski & Clot, 2007) ou de « la vie des mots » dans le dialogue (Henry & Bournel-Bosson, 2008).

Un exemple d'intervention et de développement

On illustrera les trois étapes de la méthodologie à partir du compte-rendu d'une intervention auprès d'un groupe d'enseignants d'histoire-géographie travaillant au Lycée, dans un quartier difficile. L'intervention et les données de recherche ont été présentées dans Roger (2007, p. 145 et suiv.).

Le groupe a commencé par délimiter avec précision le champ de travail : ils s'interrogeaient sur la préparation à l'épreuve d'analyse de document que les étudiants ont à passer dans le cadre de leur examen final. Ils étaient particulièrement intéressés à confronter leurs manières de faire cet exercice nouveau en classe et à capitaliser à partir de leurs actions et stratégies concrètes. La plupart des membres de ce groupe étaient aussi formateurs d'enseignant, ce qui explique une partie de leurs préoccupations vis-à-vis de l'objet analysé.

Ce qu'ils font

Il s'agit d'un cours d'histoire de première année de post-secondaire. L'enseignante a distribué une série de documents sur la Révolution française en demandant d'analyser en particulier les formes de la Terreur. Dans le cours enregistré par vidéo, elle propose de guider les élèves dans cet exercice. En plein milieu de la séance, elle marque un arrêt et réoriente le cours vers une correction de l'exercice dont elle prend les rênes, à l'inverse de la première partie durant laquelle l'exercice était mené en interaction avec les élèves. C'est ce micro-incident qui est révélé par l'enseignante lors de l'autoconfrontation simple et qui oriente son commentaire.

Ce qu'ils disent de ce qu'ils font (1) : l'autoconfrontation simple

L'enseignante est donc confrontée à l'enregistrement vidéo de son cours et arrête la bande à l'aide de la télécommande.

1. *Enseignante* : « Là, je suis en train de réfléchir, de me dire, mince, je ne leur ai pas dit ça. Je suis passée à côté de la Terreur. C'est ce que je me suis dit, c'est pour cela qu'il y a un moment de ... [...] Je me dis que, enfin... on dit peu de choses en une heure. C'est relativement pauvre en fait...
2. *Chercheur* : pauvre?
3. *Enseignante* : Au niveau du contenu où là... c'est peut-être aussi moi qui ai trop travaillé sur la méthode... et donc... mais là ça me frappe
4. *Chercheur* : Tu sens ça comme une contradiction entre le temps passé sur le document...
5. *Enseignante* : Oui, oui, oui... [...] Mais pas forcément quelque chose d'insoluble, mais quelque chose que moi j'ai du mal à résoudre... C'est vrai que la mise en activité réduit forcément le contenu. [...] Je me culpabilise en ce qui concerne le fond, mais j'y suis pas tellement attachée en fin de compte (une ambivalence)... je pense que l'important c'est quand même l'apprentissage de la réflexion sur les documents. Qu'ils n'aient pas tous les détails et tout ça, c'est pas très grave, à partir du moment où ils sont capables d'avoir un recul critique sur un document, de répondre, de comprendre les consignes, ça me paraît pour eux beaucoup plus important que le reste.

En (1), le commentaire qu'elle adresse au chercheur, mais aussi à elle-même, correspond à une explicitation telle que recherchée dans le cours d'action. Elle commente ce qui se passe et le constat produit en cours d'activité : ce qu'elle fait est bien en deçà de ce qu'elle voudrait faire. Elle finit par porter un constat sévère sur ce qu'elle a fait, constat qui ne provient pas de la situation d'interlocution avec le chercheur, mais prend la forme d'une reformulation de ce qu'elle a réalisé lors de cette séance d'enseignement. Le dialogue intérieur qu'elle a eu au cours de son activité peut ici mener un autre destin en étant repris dans un autre contexte avec un autre destinataire que les élèves.

L'activité du chercheur en (2) consiste à maintenir le feu du dialogue. La reprise du dernier mot marque à la fois son intérêt et manifeste une incompréhension feinte. Il demande à l'enseignante de préciser sa pensée en laissant sous-entendre que son affirmation ne va pas de soi et qu'il n'y adhère pas spontanément.

La réponse de l'enseignante est alors saccadée. Ses formulations trahissent un dialogue intérieur qui se poursuit indépendamment de l'étayage proposé par le chercheur. Elle en vient à proposer une reformulation de « je suis passée à côté de la Terreur » en utilisant cette fois le mot contenu, sous entendant la pauvreté de celui-ci et débouche sur une hypothèse : elle aurait privilégié la méthode sur le contenu.

La reprise en (4) est de nature différente de celle en (2) : elle propose une reformulation de la situation en convoquant un mot qui n'a pas été employé par l'enseignante en proposant de parler de « contradiction ». Ce mot va orienter la formalisation de la situation et alimenter les termes de la réflexion de l'enseignante en (5) : il s'agit bien d'une contradiction vécue, mais qui n'est pas insoluble. On note un effet souvent repéré chez les enseignants : la personnalisation des conflits qui sont vécus au « je » et non comme inhérents au métier. L'un des effets du dispositif consiste en général à dépersonnaliser les conflits vécus dans son activité professionnelle pour les voir d'un autre œil. Dans son rapport à l'autre et aux collègues, les dilemmes « personnalisés », vécus au « je », sont mis en partage et souvent assumés comme des épreuves communes. C'est ce que permet en particulier l'autoconfrontation croisée.

Ce qu'ils disent de ce qu'ils font (2) : l'autoconfrontation croisée

L'autoconfrontation simple a permis de faire émerger et de verbaliser un malaise, un sentiment de culpabilité face à un déséquilibre entre contenu et méthode. Les règles de l'exercice doivent être un instrument pour les élèves, pas un but en soi. Du moins, s'ils peuvent être à un certain moment l'objet de l'activité des élèves, leur fonction doit migrer progressivement pour être au service de la compréhension du contenu historique, ici, la Terreur. En chemin, la fonction de l'instrument semble s'être perdue et la méthode a été appréciée par l'enseignante comme inadéquate par rapport au but visé.

Sa préoccupation peut alors être travaillée dans un autre contexte et adressée à une collègue qui vit peut-être les mêmes termes de ce conflit. C'est son opinion qu'elle suscite en lui présentant clairement son dilemme.

Enseignante : Je me suis dit, mais attends, tu t'es tellement laissée submerger par la méthode, focaliser sur la méthode qu'il n'y a plus de contenu, enfin plus assez de contenu. Je continue à réfléchir à ça : le fait d'enseigner un mode de réflexion (sur les documents) prend énormément de temps et si on veut les amener à réfléchir, à bien réfléchir, à construire une réflexion, on est forcément obligé de laisser tomber, enfin de laisser tomber...

Collègue : de lâcher sur les contenus?

Enseignante : de lâcher sur les contenus!

Collègue : Plus que les connaissances, c'est de la réflexion... Là, les connaissances que tu leur donnes, de base, c'est pas faux...

Enseignante : Non, ce n'est pas faux, c'est très simplifié

Collègue : Ce qui te manque, c'est ce qui est de l'ordre de la réflexion de l'historien, enfin de l'historien au sens large. C'est pas des connaissances qui manquent.

La collègue indique clairement sa compréhension de la situation. Se noue une connivence immédiate qui démontre une certaine empathie. Cependant, elle porte une appréciation un peu différente de celle de l'enseignante : le contenu du cours, ou les connaissances, ne posent pas véritablement problème ici. Il n'y a pas d'erreur. Le problème viendrait de la méthode, du travail qui est fait sur ces connaissances. Du coup, le problème se déplace et peut prendre une nouvelle direction.

Pourtant, le dialogue en reste là et la zone potentielle de développement, ouverte. Une poursuite de la discussion, dans un autre contexte, amènerait éventuellement l'une et l'autre à s'engager dans une collaboration sur la définition de la source du problème, autrement dit dans une discussion sur ce qu'est une réflexion d'historien et quelle forme elle peut prendre dans un cours sur la Terreur avec les textes donnés dans le cadre d'un exercice d'analyse de documents.

On le voit : l'autoconfrontation croisée offre la possibilité de défaire le premier commentaire, de voir autrement ce qui a été posé et dit. En ce sens, l'autoconfrontation initiale ne fait que préparer la croisée. Aussi est-elle rarement présentée et commentée dans les publications des chercheurs de cette équipe. Elle n'est qu'une amorce qui prépare et tente de susciter des controverses professionnelles que l'on essaye de faire lever lors des commentaires croisés.

L'analyse des échanges permet donc de suivre l'émergence d'un thème et son développement. Il est possible de retracer la motricité du dialogue entre passages, ruptures et déplacements, ainsi que le développement du sens des mots, voire de leur signification. Le dialogue se fait et se défait dans sa visée de l'objet qui échappe à l'un et à l'autre, mais que tous deux tentent de saisir. Le dernier mot n'est jamais dit...

Ce qu'ils font de ce qu'ils disent

Un montage des points de discussion est réalisé ensuite pour ouvrir le débat aux autres membres de la communauté scientifique élargie. Le travail se

poursuit donc par la multiplication des interlocuteurs et des contextes d'énonciation qui sont autant d'occasions de modifier son point de vue.

Il n'est pas possible de suivre pas à pas le travail d'élaboration effectué par cette enseignante et par le groupe. On se propose d'en présenter simplement le résultat, toujours provisoire, cela va de soi.

L'année suivante, le groupe s'est donc retrouvé à intervalles réguliers pour poursuivre le travail. A cette occasion le groupe a revu le montage de cette séquence. L'enseignante a rédigé alors un bilan de son expérience que l'on se permettra de citer longuement. Elle écrit :

« confusion entre contenu et connaissances, idée que l'apprentissage de la méthode ou la mise en activité (là aussi, je fais la confusion) est incompatible avec l'apport d'un contenu. Aujourd'hui : la mise en activité et l'apprentissage de méthodes de réflexion ne nécessitent pas un apport important de connaissances (faits, chronologie...) mais permettent de transmettre des contenus (concept par exemple). Le visionnage de la cassette arrive aussi à un moment où je travaille sur un chapitre de 1^{ère} STT sur le concept de totalitarisme. Malgré la complexité de ce concept et le faible niveau d'abstraction de mes élèves, j'ai décidé d'essayer de leur montrer que ce concept est opératoire sur certains aspects des exemples étudiés mais pas sur tous (et donc de les amener à réfléchir sur la validité du concept). Il m'a donc fallu faire des choix dans la masse de connaissances pour ne m'attacher qu'au contenu et à ce qui a un sens. Je l'ai fait sans aucun état d'âme, pour la première fois ».

Les effets sont ici frappants : tout d'abord, on note une reprise des concepts et de son usage qu'elle déclare maladroit l'année précédente. Il y a donc eu gain dans la manière de désigner les gestes et le contenu de son travail. Mais surtout, c'est le sentiment de culpabilité qui a disparu. Elle témoigne avoir développé du métier et avoir déplacé le conflit qui lui pesait auparavant. Le conflit entre connaissances et méthode est remplacé par le couple contenu (concept) et réflexion. Sans doute ce couple n'est pas sans poser de nouveaux problèmes mais il y a eu développement et transformation du rapport aux objets d'apprentissage suite à la traversée des différents dialogues et contextes.

Collectivement, le groupe lui aussi a cheminé... en renonçant à l'exercice :

« Au bout d'une année de débats et d'essais, toutefois, les professeurs constatent qu'ils ont, les uns et les autres, décidé d'abandonner la préparation de cette épreuve, faute de pouvoir en maîtriser les

modalités, dans la classe où elle posait le plus de problème » (Roger, 2007, p. 155).

Discussion et conclusion

On n'aura fait ici qu'esquisser deux méthodologies en analyse du travail : l'une tournée vers la description des composantes de l'action afin d'informer les démarches de conception, l'autre tournée vers l'analyse par les sujets eux-mêmes de leur activité. Parole et action n'ont pas le même statut dans ces deux approches. Dans le cours d'action, les verbalisations de la conscience pré-réflexive visent à documenter les différentes composantes du signe hexadique. C'est une parole adressée et recomposée par le chercheur au service de la conceptualisation. Le travailleur est dépossédé de sa parole qui devient « donnée » à traiter en fonction d'un modèle.

Dans le cas de la clinique de l'activité, action et parole constituent deux aspects de l'activité : matérielle et verbale. Le dispositif méthodologique organise la confrontation entre ce que l'on a fait et ce qu'on en dit, ou dans un vocabulaire différent, entre les opérations de travail, les buts et les mobiles. La confrontation entre la parole et l'action vise à déséquilibrer le sujet pour modifier son rapport au travail (ses mobiles), ses buts, les instruments professionnels et les gestes mobilisés.

Les deux formes d'analyse que nous avons brièvement présentées visent des finalités différentes : la première tente de mieux connaître l'activité pour concevoir des formations, la seconde cherche à mettre le sujet en posture d'analyse dans la perspective d'une transformation de son rapport à l'activité, ce qui constitue une forme de formation par la réflexion sur l'action, un mode de développement sans apprentissage au sens classique du terme.

Dans le cas du cours d'action, c'est le commentaire de la présentation de l'action, et non pas de sa représentation, qui permet de mettre en évidence comment l'acteur a pensé son action et donc, dans une perspective de formation, d'identifier les contenus et les stratégies de formation pour une profession. Dans le cas de la clinique de l'activité, c'est la confrontation de plusieurs discours sur la présentation d'une même action qui ouvre le cadre des possibilités d'action et permet l'évolution, la formation elle-même, et cela, dans une perspective non normative.

La distinction entre présentation et représentation est importante (Van der Maren & Poirier, 2007) : la force de l'une est la faiblesse de l'autre, et réciproquement. La présentation de l'action est sa communication, autant visuelle (montrée) que verbale (racontée), situé dans son contexte concret, à un autre, considéré comme partenaire ou complice, pouvant partager le sens de l'action; elle tient compte du contexte concret. La représentation de l'action en

est, par contre, une élaboration générale, décontextualisée, et accessible, par l'abstraction, à ceux qui ne sont pas du métier, qui n'en partagent pas les valeurs et la vision et qui, surtout, n'auront pas à exécuter l'action.

La présentation de l'action paraît anecdotique, mais elle est essentielle aux praticiens pour en saisir le sens et organiser la suite à lui donner. Le praticien ne peut pas saisir l'action sans la voir, sinon l'imaginer, pendant qu'elle se présente. Il ne peut saisir l'action que si elle lui est présentée avec toute son épaisseur, son « non-dit », sa complexité, ses contradictions, ses valeurs cherchées, mais pas atteintes, ses actions entreprises et inachevées, etc.

Le savant ne peut pas penser l'action sans l'artifice d'une représentation de l'action, d'une abstraction qui met l'action à distance et protège sa réflexion du piège de l'immersion dans l'action; avec surtout, ce que cela implique comme émotion et comme prise en compte de valeurs et d'éléments contextuels qui font de l'action non pas une donnée pure, mais une donnée brute : le résultat d'un calcul et de compromis.

Ce n'est pas parce que le savant a besoin de catégories abstraites pour décrire l'action de l'artisan qu'il peut former les futurs artisans en leur enseignant ces catégories abstraites : l'artisan n'en a que faire pour passer à l'action (Bourdieu, 1994).

Si l'objectif de la démarche d'analyse, qu'elle prenne la forme du cours d'action ou de la clinique de l'activité, est l'élaboration d'une meilleure connaissance de la profession à partir de l'activité réelle, elle s'ancre profondément dans des formes de collaboration avec le praticien et de ce qui est significatif pour lui. Elle passe par la présentation de l'activité (et non sa modélisation théorique, sa représentation savante) entre action et parole(s).

Références

- Barbier, J.M., & Durand, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales? *Recherche et Formation*, 42, 1-20.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris : Seuil
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical. Education, knowledge and action research*. Lewes : Falmer.
- Cazamian, P., Hubault, F., & Noulin, M. (1996). *Traité d'ergonomie*. Toulouse : Octarès.
- Clot, Y. (1996). (Éd.). *Les histoires de la psychologie du travail*. Toulouse : Octarès.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.

- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Daniellou, F., & Béguin, P. (2004). Méthodologie de l'action ergonomique : approches du travail réel. Dans P. Falzon (Éd.), *Ergonomie* (pp.335-358). Paris : PUF.
- De Bruyne, P., Herman, J., & De Schoutheete, M. (1971). *Dynamique de la recherche en sciences sociales*. Paris : PUF.
- Dejours, C. (2000). *Travail, usure mentale*. Paris : Le Centurion.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- Durand, M. (à paraître). Analyse du travail dans une visée de formation : cadres théoriques, méthodes et conceptions. Dans J-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle, & J.-C. Ruano-Borbalan (Éds.) *Encyclopédie de la formation*. Paris : PUF.
- Durand, M., & Veyrunes, P. (2005). L'analyse de l'activité des enseignants dans le cadre d'un programme d'ergonomie-formation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 14, 47-60.
- Durand, M., Saury, J., & Sève, C. (2006). Apprentissage et configuration d'activité : une dynamique ouverte des rapports sujets – environnements. Dans J.M. Barbier, & M. Durand (Éds), *Sujets-activités-environnements : approches transverses* (pp. 61-84). Paris : PUF.
- Geslin, P. (1999). *L'apprentissage des mondes : Une anthropologie appliquée aux transferts de technologies*. Toulouse : Octarès.
- Henry, M., & Bournel Bosson, M. (2008). La vie des mots en analyse du travail. *@ctivités*, 5(2), 25-38. <http://www.activites.org/v5n2/v5n2.pdf>
- Hubault, F. (2007). Nature d'intervention, nature de savoir. *Éducation permanente*, 170, 77-85.
- Keyser de V. (1982). La politique du regard. *Le Travail humain*, 45(1), 93-100.
- Kostulski, K., & Clot, Y. (2007). Interaction et migration fonctionnelle : un développement en autoconfrontation croisée. *Psychologie de l'interaction*, 23-24, 73-108.
- Léontiev, A. N. (1979). *Activité, conscience et personnalité*. Moscou : Édition du Progrès.
- Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres G., & Durand M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enative. *@ctivités*, 5(1), 58-78. <http://www.activites.org/v5n1/v5n1.pdf>

- Leplat, J. (1986). L'analyse du travail. *Revue de psychologie appliquée*, 31(1), 9-27.
- Leplat, J. (2000). *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie. Aperçu sur son évolution, ses modèles et ses méthodes*. Toulouse : Octarès.
- Leplat, J., & Hoc J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive*, 3(1), 49-63.
- Maggi, B. (2003). *De l'agir organisationnel. Un point de vue sur le travail, le bien-être, l'apprentissage*. Toulouse : Octarès.
- Ombredane, A., & Faverge, J.-M. (1955). *L'analyse du travail*. Paris : PUF.
- Pastré, P. (1997). Didactique professionnelle et développement. *Psychologie Française*, 42(1), 89-100.
- Roger, J.L. (2007). *Refaire son métier. Essai de clinique de l'activité*. Toulouse : Eres.
- Schwartz, Y. (2007). Du détour théorique à l'activité comme puissance de convocation des savoirs. *Éducation permanente*, 170, 13-23.
- Suchman, L. (1987). *Plans and situated action*. Cambridge, MA : Cambridge University Press.
- Terssac de, G. (1992). *Autonomie dans le travail*. Paris : PUF
- Theureau, J. (2004a). *Le cours d'action. Méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès.
- Theureau, J. (2004b). L'hypothèse de la cognition (ou action) située et la tradition d'analyse du travail de l'ergonomie de langue française, *@ctivités*, 1(2), 11-25. <http://www.activites.org/v1n2/theureau.pdf>
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action. Méthode développée*. Toulouse : Octarès.
- Van der Maren, J.M., & Poirier, L. (2007) Produire des savoirs en pédagogie, avec les enseignants. Dans V. Dupriez, & G. Chapelle, *Enseigner* (pp. 189-201). Paris : PUF.
- Vanhulle, S., & Lenoir, Y. (2003). La recherche sur la formation à l'enseignement au Québec de 1980 à 2000 : une période de mise en place de balises pour des activités scientifiques prometteuses? *Formation et profession*, 9(2), 17-24
- Veyrunes, P., Durny, A., Flavier, E., & Durand M. (2005). L'articulation de l'activité de l'enseignant et des élèves pour résoudre un problème de mathématiques à l'école primaire : une étude de cas. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 31(2), 471-489.

Viau-Guay, A. (à paraître). Le cadre sémiologique du cours d'action : des outils théoriques et méthodologiques pour l'analyse de l'activité enseignante. Dans F. Saussez, & F. Yvon (Éds), *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la Formation*. Québec : Presses de l'Université de Laval.

Yvon, F., & Garon, R. (2006). Une forme d'analyse du travail pour développer et connaître le travail enseignant : l'autoconfrontation croisée. *Recherches Qualitatives*, 26(1), 51-80.

[http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero26\(1\)/fyvon_rgaron_gh.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero26(1)/fyvon_rgaron_gh.pdf).

Jean-Marie Van der Maren est licencié en Pédagogie et docteur en psychologie de l'Université Catholique de Louvain. Il enseigne à l'Université de Montréal depuis 1974, surtout les questions de méthodologie de recherche et de communication pédagogique en enseignement universitaire. Il a créé, avec quelques collègues l'Association pour la Recherche qualitative en 1985 et depuis qu'il assume la direction du département d'administration et fondements de l'éducation (2001-2009), il élabore une conception de la formation professionnelle des directions d'établissement s'appuyant sur une conception ergonomique de la formation.

Frédéric Yvon est titulaire d'un doctorat de psychologie obtenu au Conservatoire National des Arts et Métiers (Paris). Il a été membre de l'équipe Clinique de l'activité durant 4 années. Il a rejoint le département d'administration et de fondements de l'éducation de l'Université de Montréal en 2003.