

Un cadre d'intervention à l'épreuve du réel : développer l'activité d'un groupe de formateurs d'enseignants

Frédéric YVON

Professeur, Département Administration et Fondements de l'éducation, Université de Montréal,
Québec, Canada

Rose JOIN-LAMBERT

Conseillère, Délégation Académique à la Formation, Rectorat de Paris, Paris, France



Patrimoine
canadien Canadian
Heritage



Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est d'offrir aux intervenants en éducation francophone une vision, du perfectionnement et des outils en construction identitaire.

Directrice de la publication

Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Mariette Théberge,
Université d'Ottawa

Comité de rédaction

Gérald C. Boudreau,
Université Sainte-Anne
Sylvie Blain,
Université de Moncton
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Lucie DeBlois,
Université Laval
Paul Ruest,
Collège universitaire de Saint-Boniface
Mariette Théberge,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Anne-Marie Bergeron

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.



ASSOCIATION CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE LANGUE FRANÇAISE

268, rue Marie-de-l'Incarnation
Québec (Québec) G1N 3G4
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acef.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 0849-1089

Les outils de la recherche participative

Rédacteurs invités :

Michelle BOURASSA, Louise BÉLAIR et Jacques CHEVALIER

- 1 **Liminaire**
Les outils de la recherche participative
Michelle BOURASSA, Louise BÉLAIR et Jacques CHEVALIER
- 12 **Analyser les pratiques professionnelles : exigences d'un accompagnement**
Mireille CIFALI, Université de Genève, Genève, Suisse
- 24 **Un cadre d'intervention à l'épreuve du réel : développer l'activité d'un groupe de formateurs d'enseignants**
Frédéric YVON, Université de Montréal, Québec, Canada
Rose JOIN-LAMBERT, Rectorat de Paris, Paris, France
- 45 **Recherche codisciplinaire sur les pratiques enseignantes : quels modes de coopération avec les praticiens observés?**
Claudine BLANCHARD-LAVILLE, Université Paris X Nanterre, France
Philippe CHAUSSECOURTE et Éric RODITI, Université Paris Descartes, France
- 62 **La recherche-action comme moyen pour favoriser la réussite scolaire des garçons aux études collégiales**
Gilles TREMBLAY, Université Laval, Québec, Canada
Hélène BONNELLI, Cégep Limoilou, Québec, Canada
- 78 **L'analyse de construits, une co-construction de groupe**
Michelle BOURASSA, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
Ruth PHILION, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
Jacques CHEVALIER, Université Carleton, Ontario, Canada
- 117 **Les élèves n'écoutent pas pendant une période de lecture : Pourquoi? Et selon qui?**
Nathalie CLÉMENT, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
- 133 **L'analyse de construits au service de la persévérance**
Christine LEBEL, Louise M. BÉLAIR et Mathieu DESCÔTEAUX, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
- 153 **Modèle de réussite d'une communauté d'apprentissage professionnelle : la dynamique causale comme outil de dialogue et d'analyse**
Martine LECLERC, André MOREAU et Mélanie LECLERC-MORIN, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
- 172 **L'utilisation de l'analyse de construits dans un groupe de recherche pour définir le concept d'accompagnement métacognitif**
Martine PETERS et Jacques CHEVRIER, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
Raymond LEBLANC, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
Gilles FORTIN, Université Saint-Paul, Ontario, Canada
Sylvia KENNEDY, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
- 192 **L'analyse de construits au service de la co-construction de sens chez les étudiants mentors**
Ruth PHILION, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
- 217 **La recherche collaborative en milieu scolaire : un travail d'acculturation**
Daphne DUCHARME, Raymond LEBLANC et Michelle BOURASSA, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
Jacques CHEVALIER, Université Carleton, Ontario, Canada
- 233 **Réflexion sur l'épistémologie de la recherche en éducation à partir d'une étude dans le domaine des TIC avec une méthode collaborative**
Ann-Louise DAVIDSON, Université Carleton, Ontario, Canada

Un cadre d'intervention à l'épreuve du réel : développer l'activité d'un groupe de formateurs d'enseignants

Frédéric YVON

Professeur, Département Administration et Fondements de l'éducation, Université de Montréal, Québec, Canada

Rose JOIN-LAMBERT

Conseillère, Délégation Académique à la Formation, Rectorat de Paris, Paris, France

RÉSUMÉ

Cet article cherche à monter en quoi la tradition de l'analyse ergonomique du travail offre un cadre pour des recherches participatives à visée transformative. On illustre cette proposition par le récit d'une intervention auprès de formateurs d'enseignants. Cette recherche menée en collaboration avec les acteurs a été marquée par un déplacement. Initialement, elle avait pour objet la transformation des pratiques de formation de ce groupe. L'intervention a cependant pris acte au fur et à mesure de la richesse de l'expertise développée par le collectif de travail. L'objet final a donc été d'explicitier et de faire reconnaître cette expérience collective de manière à agir sur l'organisation du travail. Elle a aussi conduit le chercheur et les formateurs à s'interroger sur les « mots du métier » de manière à rendre communicable

l'expérience professionnelle de la formation. Ce faisant, nous sommes du même coup amenés à proposer des développements de la méthodologie et des concepts de l'intervention.

ABSTRACT

A Reality-Proof Intervention Framework: Developing the Activities of a Group of Teacher Educators

Frédéric YVON

University of Montreal, Quebec, Canada

Rose JOIN-LAMBERT

Academic Training Delegation, Paris Board of Education, Paris, France

This article attempts to show how the tradition of analyzing work ergonomically provides a framework for participatory research aimed at transformation. The idea is illustrated through an intervention with teacher educators. This research, done in collaboration with the educators, was marked by movement. Initially, the purpose was to transform this group's training practices. However, as it went along, the intervention benefited from the wealth of the work group's expertise. The final purpose was therefore to make this collective experience explicit and recognized so that it could be used in work organization. It also led the researchers and educators to question themselves about the "words of the profession" in order to make the professional training experience transmissible. At the same time we were able to make suggestions about methodology and intervention concepts.

RESUMEN

Un cuadro de intervención sólido: desarrollar la actividad de un grupo de formadores de maestros

Frédéric YVON

Universidad de Montreal, Quebec, Canadá

Rose JOIN-LAMBERT

Delegación Académica de capacitación, Rectorado de Paris, Paris, Francia

Este artículo trata de mostrar como la tradición del análisis ergonómico del trabajo ofrece un cuadro para la investigación participativa con finalidades transformativas. Dicha proposición se ilustra a través de la descripción de una intervención entre formadores de maestros. Esta investigación, realizada con la colaboración de los actores, fue marcada por un desplazamiento. Inicialmente, se tenía como objetivo la transformación de las prácticas de formación del grupo. A medida que la interven-

ción se llevaba a cabo, se tomó nota de la rica experiencia desarrollada por el grupo de trabajo. El objetivo final fue explicitar y reconocer esta experiencia colectiva de manera a incidir sobre la organización del trabajo. Eso provocó el cuestionamiento del investigador y de los formadores sobre la «términos del oficio» para volver comunicable la experiencia profesional de la capacitación, lo que nos condujo a proponer el desarrollo de algunos aspectos de la metodología et de los conceptos de la intervención.

Introduction

Il existe une tradition de recherche-intervention dans les sciences du travail (Guérin & coll., 2001; Laville, 2004; Teiger & coll., 2006). Bien que le vocable de recherche-action n'y soit pas utilisé, il est possible d'y retrouver les mêmes modalités mises en évidence par Savoie-Zajc (2001, 2004), allant d'une intervention où la collaboration des professionnels est faible ou limitée (recherche-action technique) jusqu'à la co-élaboration effective dans le processus d'intervention entre professionnels et équipe de recherche (recherche émancipatrice), en passant par la recherche-action pratique.

La recherche présentée ici a puisé dans cette tradition pour répondre à une demande formulée par un groupe de formateurs travaillant dans un Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM).

Problématique

Toute recherche-action est prise dans le dilemme de sa double appellation : en tant qu'action, elle cherche à transformer les situations sur lesquelles elle s'applique, mais en tant que recherche, elle s'ancre dans des principes théoriques et se déroule selon un ordre logique et rigoureux. Cependant, il reste toujours la question de la production de connaissances qui en découlent : en quoi une recherche-action contribue-t-elle au développement des connaissances scientifiques? Pour le moins, de toute recherche-action peuvent être tirés des enseignements sur la méthodologie d'intervention. Le gain en termes de connaissances généralisables sur les phénomènes qu'elle vise à transformer est toutefois moins évident.

Ce dilemme entre connaissance et transformation traverse les sciences du travail et l'ergonomie en particulier. On citera ici trois déclinaisons de ce dilemme, en assumant, pour les besoins de l'exposé, la simplification que cela implique.

Bien qu'elle se décline sous différentes formes, l'intervention en ergonomie de langue française (ergonomie de l'activité dans la suite) se déploie dans ses origines comme activité d'expertise (Daniellou & Martin, 2007). On parle d'une « technolo-

gie » de l'intervention s'appuyant sur des connaissances scientifiques, relevant de la physiologie du corps humain ou du fonctionnement des activités mentales, qui permettent d'asseoir des propositions de modification des conditions de travail. Du diagnostic découle par conséquent la formulation de recommandations. Le statut des travailleurs n'est pas explicitement théorisé dans ces interventions, mais ceux-ci jouent minimalement le rôle de source d'information pour connaître les réalités du travail (Guérin & coll., 2001; Leplat, 2000). L'intervention en ergonomie de l'activité vise ainsi résolument la transformation des situations de travail.

On trouve à l'inverse dans les travaux d'Oddone et de Schwartz une tentative pour mettre l'expertise des professionnels au centre de l'intervention (Oddone & coll., 1981; Schwartz & Faïta, 1985). Schwartz, en particulier, propose un dispositif qui organise la confrontation entre les « savoirs investis » et les savoirs disciplinaires (Schwartz, 1996). On y reconnaît une double expertise, celle des opérateurs et celle des disciplines constituées dont la rencontre est orchestrée par « l'ergologue », figure qui tient de la posture philosophique (Schwartz, 2000). Ce faisant, on reste au niveau de la production de nouveaux savoirs et la transformation des situations passe au second plan. L'analyse ergonomique du travail, passée au crible de la philosophie, devient ici un instrument de développement des concepts et des disciplines mis à l'épreuve de la singularité (Schwartz, 1992, 2007).

Cette présentation du champ de l'intervention dans les sciences du travail ne peut pas ne pas faire écho à la distinction en éducation entre, d'une part, la recherche-action visant le changement (Chevrier, 1994; Charbonneau, 1987; Caouette, 1991; Dolbec, 2003; Dolbec & Clément, 2004; Savoie-Zajc, 2001, 2004; Anadón & Savoie-Zajc, 2007) et, d'autre part, la recherche pédagogique ou collaborative portant sur les savoirs professionnels des acteurs éducatifs (Van der Maren, 1996, 1999; Desgagné & coll., 2001; Desgagné, 2001, 2007; Desgagné & Bednarz, 2005; Martineau, 2006). C'est d'ailleurs cette double finalité que l'appellation de « recherche-action collaborative » cherche à nommer (Bourassa, Bélair & Chevalier, ce numéro).

Il existe aussi, dans les sciences du travail, une troisième voie qui tente de tenir conjointement la transformation des milieux de travail en s'appuyant sur la tradition de l'ergonomie de l'activité (Clot & Faïta, 2000) et le développement des concepts scientifiques en puisant dans la distinction de Vygotski entre concepts spontanés et concepts scientifiques (Vygotski, 1934/1997; Clot, 1999, p.136-7). Cette troisième voie est développée sous le nom de « Clinique de l'activité » (Clot, Prot & Werthe, 2001). « Clinique » est ici utilisé au sens étymologique du terme (Granger, 1967; Hubault, 1996, 2007; Leplat, 1997; Leplat & Clot, 2005). Il renvoie à la pratique médicale pour laquelle le diagnostic ne peut être élaboré qu'au chevet du malade, avec sa collaboration.

L'objet des interventions en clinique de l'activité est de « faire, avec les collectifs de travailleurs, une co-analyse qui mise sur un développement aussi bien des sujets, du collectif que de la situation » (Clot & coll., 2000), autrement dit d'« étendre le pouvoir d'action des collectifs de travailleurs dans le milieu de travail réel et sur eux-mêmes » (Clot, 1999b, p. 44), ce que l'on pourrait aussi appeler développement du

pouvoir d'agir des collectifs professionnels (Clot, Prot & Werthe, 2001)ⁱ. Constatant en effet que nombre d'interventions expertes se soldent souvent par un échec ou par un statu quo, ces auteurs considèrent que « les transformations ne sont portées durablement que par l'action des collectifs de travail eux-mêmes » (Clot & Faïta, 2000, p. 8).

C'est dans cette lignée qu'a été menée une intervention misant sur la collaboration avec les professionnels pour modifier leur milieu de travail. L'article présenté ici est l'histoire de cette intervention et la tentative pour produire des connaissances professionnelles et scientifiques au-delà de la transformation de la situation de travail.

Méthodologie

Le travail de la demande

Logiquement, toute intervention débute par une commande adressée à un chercheur pour intervenir auprès de professionnels souhaitant bénéficier d'une expertise externe pour avancer sur la résolution de certains problèmes. Cette demande est rarement acceptée telle quelle mais est retravaillée dans un dialogue entre l'équipe de recherche et le demandeur pour déterminer l'objet de travail et le problème à résoudre. Souvent, en effet, derrière le problème déclaré se dissimule un objet plus complexe qui échappe à l'attention des acteurs. Par exemple, on pourrait formuler un problème organisationnel en le présentant par l'entremise de ses conséquences ou en l'individualisant : de nombreux départs, des congés de maladie. La demande pourrait ainsi permettre de forger des instruments de sélection qui garantissent une stabilité du personnel au lieu de s'intéresser aux causes profondes de ce roulement du personnel. Si l'entreprise est prête à accepter cette reformulation de la demande initiale, le travail peut s'engager; sinon, l'intervention peut s'arrêter avant même d'avoir commencé. On désigne cette étape comme « le travail de la demande » ou transformation d'une commande officielle en une demande concertée.

C'est aussi le cas en clinique de l'activité. Cependant, elle part du principe que la cause du problème, et donc l'objet à modifier, ne peut être décrétée a priori, avant le début de l'intervention. Cet objet ne peut émerger que dans la collaboration des chercheurs avec les professionnels visés par l'intervention. Il s'agit donc de mettre en place un cadre de collaboration dans lequel la pensée réflexive des sujets au travail va pouvoir se porter au-devant des situations problématiques et en faire l'objet d'un travail collectif.

Démarche d'intervention

La démarche d'intervention a été formalisée sous le nom d'expérimentation de terrain en auto-confrontation croisée à partir de la recherche princeps de Faïta (1997). Le dispositif mis en place s'articule en trois phases (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2000; Faïta & Vieira, 2003; Yvon & Clot, 2003; Yvon & Garon, 2006).

i. Cette expression est utilisée dans un sens un peu différent de celui de Le Bossé (2003).

Il s'agit donc de mettre en place un cadre de collaboration dans lequel la pensée réflexive des sujets au travail va pouvoir se porter au-devant des situations problématiques et en faire l'objet d'un travail collectif.

La première phase est un temps de préparation consacré à l'observation et au choix des volontaires et de la séquence à filmer. Ce choix est élaboré au sein du collectif des professionnels, en accord avec le chercheur.

La deuxième phase mobilise l'instrument vidéo et sert à constituer des traces de l'activité que le professionnel est invité à commenter (auto-confrontation simple), pour *ensuite* les confronter avec celles d'un autre collègue (l'auto-confrontation croisée proprement dite). Concrètement, on présente aux professionnels des images de leur activité réalisée pour susciter leurs commentaires. Cette confrontation à ses propres gestes professionnels, à ce que l'on fait au quotidien, vise à faire émerger des possibles (Vygotski, 2003; Clot, 1999). Le travail réel change de statut lors de cette étape en passant d'un objet vécu à un objet réfléchi par chacun et pour tous. Utilisant d'autres termes, en référence à Vygotski (2003), Clot parle de faire de l'expérience vécue un moyen de vivre d'autres expériences (Clot, 2003).

La troisième et dernière phase propose la mise en commun de ces matériaux vidéo conçus comme un support de réflexion au sein du groupe. C'est la phase de restitution au collectif, au commanditaire, et de diffusion des résultats de l'intervention. Il ne s'agit pas de seulement présenter ces résultats aux partenaires professionnels, mais plutôt de tester auprès d'eux les hypothèses de compréhension bâties par les chercheurs. Les commentaires sont ensuite intégrés au rapport final qui est remis à la fin de l'intervention. Le rapport de recherche est ainsi une production conjointe des professionnels et du chercheur, matérialisant l'interprétation collective des données. On y trouve par conséquent de nombreuses citations des professionnels. Certains passages sont retravaillés sous la pression du groupe et quelques fois certains sont même réécrits en collectif. C'est dans ce rapport que l'on essaie de rassembler les résultats de l'intervention (Yvon, 2004). C'est pourquoi tout au long de l'intervention on parle d'une co-analyse qui prend place dans une « communauté scientifique élargie » (Oddone & coll., 1981). Cette analyse est le résultat d'une collaboration étroite entre un professionnel qui explicite son expertise et un chercheur qui soutient le questionnement et qui interroge les évidences, les allant de soi. Son rôle est de l'assister dans la « reprise en main de son métier ».

Nous verrons ci-dessous que, tout en conservant l'esprit de cette méthodologie, l'intervention s'est écartée de la démarche classique, en particulier lors de la deuxième phase.

Déroulement de l'intervention

Première phase

Dans le cas qui nous occupe ici, la commande provenait de la responsable d'un groupe de formateurs qui travaillent dans un Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM)ⁱⁱ. Ce groupe du département *Psychologie et Sciences de l'Éducation*

ii. On pourra écouter sur la question des IUFM en France la conférence de Raymond-Philippe Garry et Paul Busuttill donnée au CRIFPE le 22 novembre 2006 et disponible sur le site : <http://www.crifpe.ca/index.php?lien=conferences§ion=2006>

était chargé en particulier de la formation transversale initiale et continue des enseignants. Il rassemblait, au moment de l'intervention, une vingtaine de formateurs et proposait chaque année un ensemble de stages ou d'activités au plan de formation de l'IUFM à l'intention d'enseignants en formation ou en exercice. Ces formations portaient sur différents sujets, non disciplinaires, et prenaient généralement deux formes : stages ou accompagnements d'équipe. La responsable du groupe, connaissant la démarche de notre équipe, trouva pertinent de faire venir un de ses membres pour réaliser un travail avec les formateursⁱⁱⁱ.

À cette demande initiale émanant de la responsable du groupe, il n'était pas certain que les autres formateurs trouvent un intérêt et du sens. Cette commande fut néanmoins validée en novembre 2002 au cours d'une réunion où fut présentée une intervention précédente menée auprès d'enseignants de philosophie (Yvon & Clot, 2003; Yvon & Garon, 2006). L'accord a pris la forme de la présence d'un intervenant extérieur qui viendrait faire travailler le groupe sur ses manières de conduire les formations (opérations concrètes de travail). Cet intervenant n'a pas été présenté comme un expert du métier de formateur. Il ne l'était pas. Son rôle, clairement formulé, était d'être une ressource pour soutenir et accompagner ce groupe dans une réflexion sur ses propres pratiques.

En ce qui concerne l'environnement de travail, le contexte de l'activité de formation était assez particulier à plusieurs égards. D'une part, les demandes en formation continue étaient en diminution, à l'inverse des demandes en formation initiale. Les contenus de formation étaient en train d'évoluer et d'être remplacés par des analyses de cas. Les stages en co-animation qui permettaient aux formateurs d'échanger et de confronter leurs manières de faire, considérés comme trop coûteux, étaient remplacés par des animations individuelles. D'autre part, le groupe connaissait un important renouvellement de ses membres (plusieurs départs et de nouveaux arrivants) et l'efficacité des IUFM, créés en 1991, était contestée par plusieurs après dix années d'existence.

C'est donc sur un fond de remise en cause des IUFM et de changements importants touchant les activités du groupe que s'est déroulée l'intervention. S'interroger sur les modalités opératoires cultivées par ce groupe de formateurs revenait à travailler sur leur sens et leur éventuelle pérennité au sein de l'institution.

Deuxième phase : analyse de l'activité des formateurs

Le projet initial a donc été de mobiliser la méthode de l'auto-confrontation croisée (ACC) comme dispositif d'analyse de l'activité réelle des professionnels. Pour des raisons de calendrier et de disponibilités, il n'a pas été possible de réaliser cette

iii. Dans une réunion ultérieure, la responsable du groupe reviendra sur l'origine de cette commande : « Je pensais que cela pouvait être une manière d'échanger sur les gestes que l'on utilise en stage. Nous avions déjà fait de l'analyse de pratique avec des psychanalystes, qui ne nous ont pas du tout fait travailler nos outils, nos gestes. Ce type de travail s'était fait autrefois dans le groupe, mais on ne le faisait plus depuis un moment. Par ailleurs, je me disais que l'échange entre anciens formateurs pourrait permettre de lever des implicites, c'est-à-dire de retrouver comment on en est arrivé à faire comme ceci ou comme cela. Ce n'est pas facile d'explicitier ces choix, dont certains sont anciens, et je me disais que la méthodologie de la clinique de l'activité pouvait nous aider à le faire ».

phase d'enregistrement vidéo comme nous l'avions envisagé initialement. Il fut donc décidé, au bout de quelque temps, d'abandonner l'enregistrement vidéo pour le remplacer par la prise de notes.

Concrètement, le chercheur a assisté à cinq formations sur lesquelles il a rassemblé des notes manuscrites aussi détaillées que possible. Cette prise de notes était bien évidemment limitée : on ne peut « tout » noter et « tout » voir. Cependant, la difficulté aurait été similaire avec une caméra : la saisie objective et exhaustive d'une formation est en fait impossible. La caméra ne peut pas capter, elle non plus, l'intégralité d'une scène. Selon l'endroit où elle est placée, elle saisira un point de vue sur l'activité et un autre lui échappera (Astier, 2001).

C'est ainsi la dimension opératoire qui a été documentée à l'aide de l'observation et de l'entretien qui s'ensuivait presque immédiatement. Nous avons cherché à connaître le « comment », les modalités opératoires du travail de formateur. Ces notes étaient ensuite soumises à l'observé(e), qui pouvait les enrichir et les compléter. L'entretien et la confrontation aux notes d'observation ont tenu lieu, dans notre démarche, d'auto-confrontation simple. C'est donc l'étape des auto-confrontations croisées qui a été supprimée lors de cette intervention. Les données de la recherche ont cependant bien été le produit de la collaboration entre le chercheur et les professionnels observés.

C'est ainsi la dimension opératoire qui a été documentée à l'aide de l'observation et de l'entretien qui s'ensuivait presque immédiatement. Nous avons cherché à connaître le « comment », les modalités opératoires du travail de formateur.

Troisième phase : retour au collectif

La troisième phase a consisté, comme prévue par la méthodologie, à présenter ces notes d'observation lors de trois réunions. Plusieurs thèmes ont été abordés. Nous aborderons dans la partie suivante les plus marquants : la communauté de pratiques, l'adresse aux stagiaires et ce que le groupe appelait la « feuille de route ».

Les discussions collectives furent l'occasion d'exposer des cas singuliers donnant à réfléchir à des situations problématiques. Les jeunes formateurs entrés récemment dans le groupe assistèrent à ces descriptions, découvrant alors un aspect du métier et de l'histoire du collectif. Derrière l'activité sédimentée se révélait un processus fait de confrontations et d'épreuves face auxquelles le collectif avait élaboré des solutions sous forme de stratégies et de manières de faire.

Cependant, contrairement à la démarche « canonique », le travail en collaboration avec les professionnels ne s'est pas arrêté là. Il s'est poursuivi durant trois années, jusqu'à aujourd'hui, afin d'explicitier le cœur du métier de formateur tel que développé dans ce groupe et pour en expliciter le potentiel de compréhension des activités de formation. Cet article constitue, de ce point de vue, une étape dans cette tentative.

Résultats

Mise en évidence d'une communauté de pratiques

Les observations et confrontations avec les formateurs, en groupe ou individuellement, ont permis de formaliser des pratiques communes. Parmi les manières de faire communes à ce groupe, on peut signaler :

- Un dispositif spatial consistant en un rectangle dont le formateur occupe l'un des côtés les plus petits
- Une fiche de préparation ou « feuille de route »
- Un tour de table de présentation des stagiaires
- Se présenter comme un collègue
- Un dispositif d'entrée consistant à mettre les stagiaires au travail individuellement ou en groupes

Ces manières de faire communes ont été le résultat d'un travail de co-conception au sein du groupe de formateurs. On pourrait ici parler d'un cadre collectif de travail visant à établir des règles communes permettant de se « tenir » dans les activités de formation. Ce cadre commun représentait pour ainsi dire la « signature » du groupe. De ce travail collectif sont issus les différents formats de formation. Si le formateur est physiquement seul devant les stagiaires, le cadre qu'il met en place est en fait habité par le collectif dont il est issu.

Certaines manières de faire ont été consciencieusement élaborées et intériorisées au point qu'elles finissaient par fonctionner presque à leur insu. D'autres sont présentes à la conscience et redéfinies chaque fois. Ce sont peut-être les plus fragiles car elles doivent être rappelées pour être appliquées.

L'enjeu de cette explicitation touchait de fait la transmission de ce capital. Implicites, automatisées, ces manières de faire et d'habiter la formation ne sont pas communicables directement. Jusqu'à présent, le groupe avait su faire face au renouvellement des membres par des dispositifs d'intégration bien réglés autour de trois « rites » de passage : co-animation^{iv}, travail sur des feuilles de route^v et vécu de stages^{vi}. L'intervention a donc permis de combler un vide laissé par la disparition de la co-animation, lieu privilégié de la co-élaboration des formations et des stratégies pour faire face au nouveau.

iv. Comme le dira une formatrice : « La co-animation, c'est une idée d'ici. »

v. « Dans le groupe de formateurs, une pratique partagée, sans doute largement due à la co-animation (opportunité pour que le cadre ne reste pas muet...), consiste à mettre par écrit étape par étape le déroulement prévu pour chaque session de formation : horaires, thèmes et dispositifs de travail, documents et matériel nécessaires à chaque étape, répartition des tâches entre les formateurs. Le document ainsi constitué prend dans le collectif le nom de « feuille de route ». Il met en mots et rend ainsi visible une partie du cadre, il révèle le scénario prévu pour la formation, incomplètement cependant, car les valeurs, les attitudes, ne peuvent être écrites, elles peuvent seulement transparaître à travers les choix effectués. C'est un document suffisamment commun au groupe pour qu'il exprime des données générales, au-delà des différences dans la mise en forme liées aux habitudes de chacun des formateurs. »

Et : « La feuille de route, j'ai attendu de lire le document pour savoir que cela s'appelait une feuille de route. J'ai bien vu R. ou J.-L. qui avaient des feuilles avec des marges et tout, mais je n'ai pas éprouvé le besoin de refaire pareil. Je me suis toujours refait ce que j'aurais appelé plus bêtement une "prép.", comme une préparation de cours avec peut-être un peu plus le *timing*, parce qu'on a cette contrainte de temps à la différence d'avec les élèves. Je ne l'avais pas vue comme faisant partie de l'identité de formateur, alors qu'à lire ce document et à vous entendre, cela devient une espèce d'instrument du formateur qui n'est pas l'instrument du prof. Pour ma part, je n'ai pas encore fait la part des choses. »

vi. « C'est une conception partagée dans notre groupe de dire que vivre la situation est un moyen de la comprendre. Nous aurions comme règle de passer nous-mêmes par les dispositifs et des les analyser, voir ce qu'ils permettent de travailler, leurs avantages et inconvénients. Les dispositifs utilisés en stage sont pour la plupart des dispositifs dans lesquels nous nous sommes trouvés comme stagiaires, ou lors de moments de travail de notre propre groupe de formateurs. »

Loin de figer le métier et les formes collectives de travail, l'explicitation d'un patrimoine commun a suscité le désir de le reprendre pour en développer toute la richesse et les potentialités.

Cette mise en évidence du fonctionnement du groupe n'a pas représenté le point d'arrêt du développement du groupe. Au contraire, cela l'a réactivé^{vii}. Loin de figer le métier et les formes collectives de travail, l'explicitation d'un patrimoine commun a suscité le désir de le reprendre pour en développer toute la richesse et les potentialités. En le rendant visible aux yeux de tous et en le mettant en discussion, l'intervention a rassemblé les conditions pour un développement de l'expertise professionnelle partagée et pour une reprise en main de leur métier par les formateurs, ouvrant la possibilité de l'avènement de nouvelles manières de faire.

Un exemple de controverse, source de développement de la réflexion sur le métier

Sur fond de patrimoine commun se sont aussi manifestées un certain nombre de différences parmi les membres de ce collectif professionnel. L'intervention en clinique de l'activité repose d'ailleurs sur le postulat que ce sont les différences et les controverses de métier qui font vivre et qui développent un métier. Un des résultats de l'intervention a été de faire émerger un débat autour d'un thème qui n'avait jamais été mis en discussion dans le groupe : la question du tutoiement et du vousoiement vis-à-vis des stagiaires.

Il pourrait ne s'agir que d'un détail. Le fait que le groupe se soit emparé de cette observation et en ait discuté longuement atteste du contraire : l'usage du « tu » ou du « vous » dénote clairement une ambiguïté des situations de formation, redoublée par les manières de faire constituées du groupe.

À première vue, le vousoiement s'imposerait dans le cadre des stages. Les uns sont là pour apprendre et l'autre doit sa place à une expertise qu'il cherche à transmettre et à faire acquérir par les stagiaires. Dans certaines formations, la distance est assez forte : les stagiaires peuvent être de très jeunes enseignants titulaires de première et de seconde année. À l'inégalité des fonctions s'ajoute la différence d'expérience et d'âge. Le « vous » symboliserait et matérialiserait cette distance.

Cependant, dans un même temps, le vousoiement va à l'encontre d'une règle implicite ayant cours dans le milieu scolaire. Il est en effet d'usage de se tutoyer entre collègues et, pour être stagiaires, les enseignants présents n'en sont pas moins des collègues.

Or, c'est justement en tant que collègues que les formateurs se présentent et introduisent leurs formations : cette proximité est censée garantir une adhésion à la formation et au discours du formateur. Même s'il représente une institution, le formateur cherche à se rapprocher des stagiaires et à construire sa crédibilité en précisant que derrière le formateur qui leur parle se cache un collègue avec qui ils pourraient peut-être avoir à travailler un jour.

vii. C'est ce que laisse à penser ce texte rédigé après la remise du rapport final par une formatrice, quand elle mentionne que « l'envie actuelle, suscitée largement par les réflexions faites à partir de votre travail, de reprendre ces outils, d'en chercher le sens et la valeur, je ne crois pas que ce soit un risque de sclérose ou de nostalgie... plutôt une étape bienvenue, un effort de mise en perspective, une récollection, peut-être un bilan provisoire, une réappropriation par un groupe ébranlé par les départs et les remises en cause institutionnelles. Il y a aussi l'envie de transmettre, et pour cela, le besoin de mettre en ordre... Quitte aux héritiers à ne pas accepter l'héritage, à l'utiliser au plus près ou à le faire fructifier, ça, c'est le métier d'héritier! ».

Les observations ont relevé ces différences dans l'adresse aux stagiaires. Cette identification peut être versée sur le compte de la recherche, mais plus importants ont été la manière dont le groupe s'est emparé de cette question et ce qu'il en a fait, si l'on peut dire, collectivement et individuellement.

Le groupe a opéré en effet un déplacement dans la manière de considérer le vousoiement et inversement le tutoiement. Le point de vue classique voudrait que le "vous" soit synonyme de relation inégale et le "tu", d'égalité. Comme l'argumentera l'un des formateurs, un enseignant tutoie les élèves alors que la relation est inégale. Le tutoiement peut aussi être un attribut de l'autorité quand il n'est pas réciproque. La différence ne se jouerait pas entre égalité ou inégalité. Deux personnes égales peuvent indifféremment se tutoyer ou se vouvoyer. Aucun argument n'est décisif pour choisir l'un ou l'autre. La fonction du vousoiement semble alors autre : il permet d'établir un rapport d'ordre professionnel^{viii}. À l'inverse, le "tu" introduit de l'interpersonnel dans les relations professionnelles, de la familiarité là où au départ, il n'y en a pas spontanément. On peut donc être pairs et collègues et se vouvoyer. La différence majeure est que l'on peut passer du vousoiement au tutoiement avec l'impression d'un gain, alors que l'inverse n'est pas vrai.

Toutefois, cette question n'a pas été close. Chacun a continué de faire à sa manière, mais conscient et sachant qu'il existe une autre manière disponible de s'adresser aux stagiaires et de nouer un rapport avec le groupe. L'intervention a permis de la situer autrement. Ce qui était implicite est devenu disponible pour changer.

Identification des outils professionnels : la feuille de route comme « instrument »

Si l'intervention a eu pour résultat d'aider à la transmission du patrimoine du groupe en l'explicitant et de mettre en place des controverses dont on a fourni un compte-rendu ci-dessus pour permettre un développement des manières de faire, elle ne se limite pas pourtant à avoir redonné une histoire à la vie du groupe. Elle a ouvert un espace de développement conceptuel sur les instruments professionnels de la formation et en particulier sur ce que le groupe cultivait et nommait les « feuilles de route ».

viii. Selon le témoignage d'un formateur : « Je considère donc que le vousoiement est *la marque de la distance nécessaire* qu'il faut marquer entre le formateur et les stagiaires, distance proprement rituelle, qui *confère au stage son statut de situation d'apprentissage* (au sens large) et qui est *le signe d'une autorité nécessaire* (inégalité symbolique, telle qu'elle a été définie par un de mes stagiaires). D'ailleurs, j'ai remarqué que l'instauration du "vous" est aussi pour moi *une forme de protection statutaire* : lorsque je fais, à un stagiaire, un reproche sur son manque de ponctualité par exemple, l'usage du "vous" place ce reproche sur le plan "contextuel" (je lui fais un reproche par rapport à la situation, et non contre sa personne), et je suis plus à l'aise pour le formuler. »

Les feuilles de route sont ces plans de séances rédigés au sein du groupe pour assurer l'organisation des formations^{ix}. Il s'agit, en une page ou deux, de présenter pour le formateur lui-même les balises de la séance : temps, durée des activités, matériel nécessaire, consignes, etc.

Lors d'une réunion collective, s'appuyant sur les commentaires de certains formateurs, le chercheur proposa de désigner cet « outil » de travail comme un « instrument psychologique », tel que défini par Vygotski (1930/1985) : il sert d'aide-mémoire pour le formateur et permet de contrôler son comportement. Mais il a aussi une dimension sociale car les feuilles de route sont souvent le produit d'une collaboration, d'un dialogue entre deux formateurs amenés à intervenir dans les mêmes formations.

Interpellée par cette question de la feuille de route, l'une des formatrices en a fait le centre de sa réflexion. Convaincue qu'il s'agissait là d'un instrument central de la culture du groupe, elle s'est saisie de cette question pour l'examiner en profondeur au-delà des limites prédéfinies de l'intervention.

De façon régulière, cette formatrice et le chercheur ont communiqué pour jeter des passerelles entre le monde de la pratique et celui de l'élaboration théorique en prenant soin de ne pas rabattre l'un sur l'autre. Or, de façon inespérée, c'est la formatrice qui a fini par trouver une piste. Soucieuse d'élaborer et de faire reconnaître ce mot de métier, elle a développé sa lecture des ouvrages de référence du chercheur. Partant d'un passage du rapport, cette formatrice a du coup proposé de reprendre sur nouveaux frais l'analyse des développements du chercheur sur les « feuilles de route » en la mettant en rapport avec un autre mot du métier : la notion de « cadre ».

Le cadre désignait dans ce groupe l'ensemble des règles d'organisation et de fonctionnement d'une formation mises en œuvre par le formateur. Le cadre est en fait le dispositif symbolique conçu pour contenir et permettre l'activité des stagiaires. Ce concept, que l'on pourrait qualifier de quotidien (Vygotski, 1934/1997), s'est imposé au chercheur non sans embarras. Le principe de collaboration suppose un échange des points de vue sur la réalité du métier de formateur tel que cultivé par ce groupe. Autant ce concept porté par les formateurs était pertinent pour désigner leurs pratiques, autant il n'avait pas de répondant dans le cadre théorique soutenant

De façon régulière, cette formatrice et le chercheur ont communiqué pour jeter des passerelles entre le monde de la pratique et celui de l'élaboration théorique en prenant soin de ne pas rabattre l'un sur l'autre.

ix. On se permet de citer longuement ce que dit à ce sujet l'une des formatrices : « La feuille de route, cela renvoie à des discussions que l'on a eues sur le cadre que l'on s'impose en formation; un cadre qui nous oblige à avancer, pour lequel on s'oblige nous-mêmes d'ailleurs à avancer, en ne laissant pas une discussion partir dans tous les sens, y compris dans le temps. Dans le cadre que l'on s'impose au départ, il y a l'écriture au tableau, on va faire cela, la pause sera à telle heure. On essaie de s'y tenir, donc je pense que ce n'est pas seulement un petit bout de papier individuel de préparation, mais c'est aussi quelque chose que l'on donne aux stagiaires en disant : "Voilà, vous vous arrêterez à 10 h, et pas à 10 h 15 ou 10 h 30". Quelques fois, c'est quelque chose qui nous permet de passer au-dessus d'une difficulté parce qu'il y a déjà une étape à laquelle on sait que l'on va arriver. Et on va peut-être interrompre une discussion en disant : "Écoutez, c'est l'heure de la pause". Donc on fait la pause, même si la discussion n'a pas complètement abouti. Il nous est arrivé d'interrompre des pauses sympathiques mais trop longues parce que la feuille de route nous disait qu'à 10 h 15 il fallait reprendre et que certes, on aurait envie de continuer notre conversation intéressante mais on était tenu par l'horaire et cela nous obligeait à y mettre un terme. Je pense qu'il y a une efficacité là-dessus qui est bien plus grande que si on s'était simplement dit dans notre tête à 10 h 15, il faut que l'on reprenne. C'était noté; c'est quelque chose d'assez concret. Pour certains, c'est un squelette qui va nous rendre plus solides et nous permettre de tenir le coup, parce que tout seul, devant les stagiaires, il faut mieux que l'on ait bien préparé, que l'on ait pensé à tout, comme une sorte de sécurité : j'ai pas oublié mon document de base, l'horaire... Mais il y a aussi plus que cela. Il y a aussi quelque chose qui se joue autour de : "Je pose le cadre." »

l'intervention^x. Plus précisément, cette notion pouvait entrer en écho avec des élaborations concurrentes à celles développées par le chercheur-intervenant : le cadre de la cure psychanalytique (Bleger, 1979; Ginet, 2002) ou les cadres sociaux de l'expérience de Goffman (1991).

A ainsi été explorée l'idée que la feuille de route serait le versant matériel du « cadre » de la formation. Elle le présente et le représente. Elle « traduit » le cadre en des indices matériels; elle en est la trace. La feuille de route rappelle, convoque le dispositif de l'activité. Elle prescrit un ordre et des frontières.

On peut donc analyser la feuille de route du formateur sous deux aspects : sous son aspect matériel ou artefactuel, ou sous son aspect psychologique ou symbolique. Or c'est justement cette distinction qui est faite par Rabardel quand il parle de genèses instrumentales (Rabardel, 1995, 1999). Dans ses travaux, il est en effet conduit à « définir l'*instrument* comme une entité fondamentalement mixte, constitué, du côté de l'objet d'un artefact [...], et du côté du sujet d'organiseurs de l'activité que nous avons nommés par ailleurs les *schèmes d'utilisation* et qui comprennent des dimensions représentatives et opératoires » (1999, p. 260).

La feuille de route, dans ce sens, peut être interprétée comme instrument, donc une combinaison entre un artefact d'une part (la feuille physique, qui indique matériellement la route à suivre) et un schème d'utilisation d'autre part (le cadre, repère stratégique pour tracer la route ou la retrouver si on la perd).

Le groupe a tenté ensuite de formaliser la nature du cadre en formation, son rôle dans les effets de la formation et le *travail à opérer par les formateurs* pour qu'ils soient capables de concevoir, installer et maintenir un cadre de formation *à partir de* et *à travers* les feuilles de route (Join-Lambert, 2005).

En termes d'intelligibilité sur le métier, le recours à la théorie instrumentale de Rabardel a permis de mettre en évidence le fait que ce collectif élabore des schèmes d'action que chaque membre du groupe « digère » et s'approprie en rédigeant sa feuille de route. Pour Rabardel, « l'instrument, entité mixte qui tient à la fois du sujet et de l'objet est aussi une entité qui tient du sujet et de la société » (1999, p. 262).

Discussion

On s'intéresse dans cette partie aux enseignements à tirer de l'adaptation du cadre méthodologique à laquelle a été contraint le chercheur, tant du point de vue de la transformation de la situation que de la production de nouvelles connaissances.

Les limites de l'intervention : quel développement de la situation?

À l'issue de cette présentation se pose tout d'abord la question de l'efficacité de cette intervention et de la valeur des aménagements opérés : les résultats sont-ils à la

x. Il n'a pas été possible de développer cet aspect dans cette contribution axée sur les questions de méthodologie d'intervention. On trouvera néanmoins des développements sur cette question dans Clot & Faïta (2000), Clot, Faïta, Fernandez & Scheller (2000) et Clot (2005). Ce sont en fait les concepts développés par le courant historico-culturel (Vygotski, Léontiev et Bakhtine principalement) qui servent de support à ces méthodes.

hauteur des attentes initiales? En d'autres mots, peut-on parler d'une intervention réussie?

Pour répondre à cette interrogation, il faut revenir à l'objectif initial de l'intervention : le « développement aussi bien des sujets, du collectif que de la situation » (Clot & coll., 2000). Les résultats présentés plus haut permettent d'étayer les deux premiers points, mais il faut se tourner maintenant du côté de « la situation ».

Sans doute aurait-on pu en effet espérer un bouleversement total des pratiques de ce groupe comme résultat d'une remise en question de ses manières de faire. Cependant, il faut reconnaître que l'intervention n'a pu que valider et reconnaître une expertise professionnelle collective déjà là. Il aurait donc fallu prendre acte d'un déplacement qu'aurait dû opérer le chercheur quant à l'objet même à transformer : l'organisation qui les abrite autant que l'activité des formateurs. Sans doute, pour réorienter l'activité de réflexion des professionnels, aurait-il fallu outrepasser certaines limites : la demande initiale et la résistance des formateurs. Du point de vue de la collaboration, la question se pose : dans quelle mesure le chercheur peut-il réorienter son intervention à l'insu des professionnels ou malgré eux?

À notre sens, l'intervention trouve ici sa limite et on aurait dû associer *dès le début* la direction de l'établissement à la démarche d'intervention. Ce fut une lacune majeure de cette recherche. Elle s'est privée de la sorte d'un dialogue de première importance afin de faire reconnaître l'expertise de ce groupe et de la diffuser au sein de l'institution pour modifier cette dernière. Le rapport rédigé et validé par les formateurs a bien été transmis au directeur de la formation de l'IUFM, mais il ne semble pas avoir été lu, comme c'est souvent le cas.

Il y aurait lieu aussi de s'interroger sur les limites inhérentes à cette démarche d'intervention qui se centre sur l'activité des acteurs professionnels et qui vise le développement de leurs capacités d'action. Ne se coupe-t-elle pas, de par cette entrée, de la possibilité d'influencer la transformation des structures (Jobert, 2007)? Elle gagnerait sans doute à être nourrie et fécondée par d'autres formes d'interventions qui se centrent sur l'organisation (Maggi, 2003; Engeström & coll., 1996; Virkkunen, 2006; Faïta & Maggi, 2007).

En résumé, si ce travail collaboratif a permis une élaboration collective sur le métier de formateur, il n'a pas suffi à maintenir l'activité de ce groupe contre les sollicitations et les remises en question externes. L'intégration des IUFM aux universités marquerait en creux un constat global de l'absence de reconnaissance de la spécificité du travail de formateur. Alors que ces pratiques de formation étaient de nature à remettre en question les pratiques de formation universitaire, c'est l'inverse qui risque de se produire : un alignement des formations d'enseignants sur les formations de l'université. Le groupe des formateurs de PSE trouvera-t-il dans l'expérience de cette recherche collaborative de quoi faire face et résister à cette uniformisation? On peut l'espérer. D'autres effets de l'intervention pourraient se faire ressentir à ce moment-là : les effets indirects d'une intervention sont parfois inattendus...

En résumé, si ce travail collaboratif a permis une élaboration collective sur le métier de formateur, il n'a pas suffi à maintenir l'activité de ce groupe contre les sollicitations et les remises en question externes.

L'intervention comme rencontre de savoirs : mots du métier et concepts théoriques

Les professionnels n'attendent pas les chercheurs pour commencer à penser leur métier. Il y a peut-être plus de théorie dans un stage de Formation Continue que dans beaucoup d'ouvrages scientifiques qui portent sur la question (qu'on nous permette cette allusion à la première phrase d'*Albertine disparue* de Proust).

Car, il en va d'une intervention comme de toute rencontre : les caractéristiques de l'un et de l'autre peuvent s'enrichir mutuellement. Ainsi, le chercheur n'arrive jamais en terrain vierge. Les travailleurs l'ont toujours précédé dans le travail de « civilisation du réel ». Outre les manières de faire originales, produits de l'intelligence pratique que les organisations du travail peinent souvent à reconnaître (Dejours, 1992), le groupe professionnel mobilise un vocabulaire, un « parler professionnel » gorgé de contexte et de sens qui est un mode d'accès privilégié au réel du travail.

Que penser par exemple du terme de « feuille de route » au lieu d' « instrument psychologique » et de la notion de « cadre » en lieu et place du concept de « genre » ?

Deux choix sont possibles : le chercheur peut chercher à « imposer » ses propres concepts et les substituer à ceux des professionnels ou renoncer à ses concepts de référence et en adopter d'autres qui épousent mieux la réalité du métier. Ces deux branches de l'alternative nous semblent partager une erreur : il y aurait une « bonne » conceptualisation et une « mauvaise » conceptualisation.

Pour Vygotski (1934/1997) en effet, les concepts spontanés et les concepts scientifiques ne sont pas construits sur le même moule et ne suivent pas le même développement génétique. Gorgés d'empirie, les concepts spontanés gardent les traces des situations d'où ils proviennent et qu'ils ont traversées. Le mot « cadre » par exemple, renvoie pour les formateurs à des situations concrètes qu'ils ont vécues. Ce mot évoque spontanément des expériences où le « cadre » a été malmené, contesté, renégocié, rétabli parfois. Le terme de « genre de situation » ou de configuration s'inscrit dans une chaîne de concepts. En particulier, parler de « genre de la situation », c'est indiquer une référence à un auteur (Bakhtine en l'occurrence) pour l'actualiser et la développer. Pour le dire autrement, la notion de « cadre » s'inscrit dans un dialogue avec les situations vécues dont elle tire son sens, alors que le concept théorique de « genre » prend place dans un dialogue avec une tradition scientifique qui en prescrit la signification.

Ces deux modes de conceptualisation ont chacun leur légitimité. Le cas de l'appropriation du concept d'instrument psychologique montre comment les concepts scientifiques peuvent être une source de pensée et de réorganisation de l'expérience vécue. La feuille de route, objet immanent, hérite d'une dimension nouvelle quand il est articulé, au moyen d'un concept, à la notion de cadre qu'il matérialise. Concrètement, cela permet de repenser les feuilles de route archivées comme des œuvres qui ponctuent l'histoire du groupe et, derrière celle du groupe, celle de la formation.

En retour, les concepts spontanés utilisés par les formateurs ne peuvent pas laisser intactes les conceptualisations du chercheur. Que disent les formateurs en parlant du cadre sinon l'expérience même de l'intervention pour un chercheur qui

propose un cadre de travail, une méthodologie pour mettre les professionnels au travail sur les réalités à changer? Les mots du métier de formateur entrent directement en écho avec l'expérience que fait tout chercheur visant à modifier le réel quand ce réel est composé de sujets. Les mots du formateur peuvent outiller le chercheur qui est aussi un professionnel.

Quel statut scientifique donner à la notion de « cadre »? Selon nous, elle désigne une réalité qui n'est pas conceptualisée en clinique de l'activité, notre cadre de référence. Le cadre organise l'action en proposant un format. Il porte en lui une fonction qui soutient les opérations concrètes. Il peut se « dire » à travers une feuille de planification ou un dispositif méthodologique, mais ne s'y réduit pas. Il renvoie à la distinction entre structure et fonction. Or, c'est justement ce moyen terme qui permet d'ouvrir la voie à la généralisation à partir de l'analyse de situations singulières de travail. Le cadre peut se réaliser sous différentes formes, mais il est doté d'une certaine permanence. Il est transposable à d'autres situations et ouvre la voie à une compréhension plus profonde des situations de formation.

La distinction entre concepts scientifiques et concepts spontanés chez Vygotski nous semble par conséquent pouvoir outiller les collaborations entre le milieu de recherche et les milieux professionnels. Nous n'en sommes qu'au début et il reste encore beaucoup à faire pour développer les conceptualisations respectives, allant d'un côté vers un enrichissement des mots du métier afin de mieux le décrire et d'en nommer les enjeux, et de l'autre côté, vers une plus grande souplesse des concepts théoriques leur permettant d'épouser plus adéquatement la singularité des situations professionnelles.

Conclusion

Aucune intervention dans les milieux de travail ne suit parfaitement la planification fixée au départ. En ce qui nous concerne, les objets qui ont émergé de cette intervention et ses effets sur le groupe de formateurs étaient complètement inattendus. Ils ont rendu le chercheur plus humble dans sa prétention à transformer la réalité. Si cette recherche n'a pas permis d'installer durablement la présence du groupe des formateurs au sein de leur institution, elle a consolidé ses assises pour le rendre capable de faire face aux changements. Ce raffermissement de son pouvoir d'agir passe aussi par le développement des mots et de la parole sur le métier afin de le rendre communicable et discutable. On pourrait considérer que c'est peu, mais d'un point de vue professionnel, c'est, selon nous, déjà beaucoup.

Références bibliographiques

- ANADÓN, M. et SAVOIE-ZAJC, L. (2007). La recherche-action dans certains pays anglo-saxons et latino-américains. Une forme de recherche participative, dans *La recherche participative. Multiples regards*, sous la direction de M. Anadón. Québec : PUQ. p.13-30
- ASTIER, P. (2001). Se voir par les yeux d'un autre : Confrontations dialoguées et analyse de l'activité. *Questions de Recherche en Éducation*, n°1, p. 125-136.
- BAKHTINE, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard, 400 p.
- BLEGER, J. (1979). Psychanalyse du cadre psychanalytique, dans *Crise, rupture et dépassement*, sous la direction de René Kaës. Paris : Dunod, p. 257-276.
- CAOINETTE, C. (1991). La recherche-action en psychologie de l'éducation : des besoins et des défis de taille. *Revue québécoise de psychologie*, n°1, p.111-119.
- CHARBONNEAU, R. (1987). Vers une définition de la recherche-action, dans *Les méthodes de la recherche qualitative*, sous la direction de Deslauriers. Québec : Presses universitaires du Québec.
- CHEVRIER, J. (1994). La recherche en éducation comme source de changement. Montréal : Les éditions Logiques, p. 271.
- CLOT, Y. (1999a). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF, 243 p.
- CLOT, Y. (1999b). I. Oddone : les instruments de l'action. *Territoires du travail*, n°3, p. 43-53.
- CLOT, Y. (2005). L'autoconfrontation croisée en analyse du travail : l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue, dans *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*, sous la direction de Laurent Fillettaz et Jean-Paul Bronckart. Louvain-la-Neuve : Peeters, p. 37-55.
- CLOT, Y. et FAÏTA, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail : Concepts et méthodes. *Travailler*, n°4, p. 7-42.
- CLOT, Y., FAÏTA, D., FERNANDEZ, M. et SCHELLER, L. (2000). Les entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Pistes, revue électronique*, vol. 2, n°1. [En ligne]
<http://www.pistes.uqam.ca/v2n1/articles/v2n1a3.htm>.
- CLOT, Y., et FERNANDEZ, M. (2000). Mobilisation psychologique et développement du « métier », dans *Traité de psychologie du travail et des organisations*, sous la direction de Jean-Louis. Bernard et Claude Lemoine. Paris : Dunod, p. 323-333.
- CLOT, Y., PROT, B. et WERTHE, C. (2001). Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. *Éducation Permanente*, 146 (numéro thématique), 212 p.
- DANIELLOU, F. (1996). Questions épistémologiques soulevées par l'ergonomie de conception, dans *L'ergonomie en quête de ses principes. Débats épistémologiques*, sous la direction de François Daniellou. Toulouse : Octarès, p.141- 182.

- DANIELLOU, F. et BÉGUIN, P. (2004). Méthodologie de l'action ergonomique : approches du travail réel, dans *Ergonomie*, sous la direction de Pierre Falzon. Paris : PUF, p. 335-358.
- DANIELLOU, F. et MARTIN, C. (2007). La formalisation de l'intervention en ergonomie. Des contextes et des rencontres. *Éducation permanente*, n°170, p. 63-75.
- DEJOURS, C. (1992). Intelligence ouvrière et organisation du travail (à propos du modèle japonais de production), dans *Autour du modèle japonais*, sous la direction de H. Hirata. Paris : L'Harmattan. p. 275-303.
- DESGAGNÉ, S. (2001). La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation, dans *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*, sous la direction de Martha Anadón et Monique L'Hostie. Sainte-Foy : Presses de l'Université de Laval, p. 51-76.
- DESGAGNÉ, S. (2007). Le défi de coproduction de « savoir » en recherche collaborative. Autour d'une démarche de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante, dans *La recherche participative. Multiples regards*, sous la direction de M. Anadón. Québec : PUQ. p. 89-121.
- DESGAGNÉ, S. et BEDNARZ, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXXI, n° 2, p. 245-258.
- DESGAGNÉ, S., BEDNARZ, N., LEBUIS, P., POIRIER, L. et COUTURE, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVII, n° 1, p. 33-64.
- DOLBEC, A. et CLÉMENT, J. (2004). La recherche action, dans *La recherche en éducation : étapes et approches*, sous la direction de T. Karsenti et L. Savoie-Zajc. Sherbrooke : éditions du CRP, p. 181-208.
- DOLBEC, A. (2003). La recherche-action, dans *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*, sous la direction de B. Gauthier. Québec : PUQ, p.505-540.
- ENGESTRÖM, Y., VIRKKUNEN, J., HELLE, M., PIHLAJA, J. et POIKELA, R. (1996). The Change Laboratory As A Tool For Transforming Work. *Lifelong Learning in Europe*, vol. 1, n° 2, p. 10 -17.
- FAÏTA, D. (1997). La conduite du TGV : exercices de styles. *Champs Visuels*, 6, p. 122-128.
- FAÏTA, D. et VIEIRA, M. (2003). Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. *D.E.L.T.A.*, n° 19, p. 125-154.
- FAÏTA, D. et MAGGI, B. (2007). *Un débat en analyse du travail. Deux méthodes en synergie dans l'étude d'une situation d'enseignement*. Toulouse : Octarès, 109 p.

- GARRY, R.-P. et BUSUTTIL, P. (2006). *Défis de la formation des maîtres en France*. Conférence donnée au CRIFPE le 22 novembre 2006, disponible sur le site <http://www.crifpe.ca/>
- GINET, D. (2002). L'École en tant que « cadre » pour les élèves et les professeurs, dans *Enseigner, un métier pour demain*, sous la direction de Jean-Pierre Obin, Rapport au ministre de l'Éducation nationale, Annexe 8, p. 185-196, téléchargeable à l'adresse <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/024000193/0000.pdf>
- GOFFMAN, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Éditions de Minuit, 573 p.
- GRANGER, G.-G., (1967). *Pensée formelle et science de l'homme*. Paris : Aubier Montaigne, 226 p.
- GUÉRIN, E., LAVILLE, A., DANIELLOU, F., DURAFFOURG J. et KERGUELEN, A. (2001). *Comprendre le travail pour le transformer : la pratique de l'ergonomie*. Montrouge : ANACT, 287 p.
- HUBAULT, F. (1996). De quoi l'ergonomie peut-elle faire l'analyse ?, dans *L'ergonomie en quête de ses principes. Débats épistémologiques*, sous la direction de François Daniellou. Toulouse : Octarès, p. 103-140.
- JOBERT, G. (2007). Le travail, obscur objet de l'intervention. *Éducation permanente*, n°170, p. 25-34.
- JOIN-LAMBERT, R. (2005). *Permanence et mutations du cadre dans la formation*. Document de formation non publié.
- LAVILLE, A. (2004). Repères pour une histoire de l'ergonomie francophone, dans *Ergonomie*, sous la direction de Pierre Falzon. Paris : PUF, p. 37-50.
- LE BOSSÉ, Y. (2003). De l' « habilitation » au « pouvoir d'agir » : vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment. *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 16, n° 2, p. 39-51.
- LÉONTIEV, A. N. (1979). *Activité, conscience et personnalité*. Moscou : Ed. du Progrès, 349 p.
- LEPLAT, J. (2000). *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie. Aperçu sur son évolution, ses modèles et ses méthodes*. Toulouse : Octarès, 164 p.
- LEPLAT, J. et HOC J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive*, vol. 3, n° 1, p. 49-63.
- LEPLAT, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : PUF, 263 p.
- LEPLAT, J. et CLOT, Y. (2005). La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. *Travail humain*, vol. 68, n° 4, p. 289-316.
- MAGGI, B. (2003). *De l'agir organisationnel. Un point de vue sur le travail, le bien-être, l'apprentissage*. Toulouse : Octarès, 261 p.

- MARTINEAU, S. (2006). *La recherche pédagogique peut-elle être utile pour les enseignants ?* Article électronique consulté le 30 octobre 2006, http://www.insertion.qc.ca/article.php3?id_article=102
- MONTMOLLIN, M. de (1986). *L'ergonomie*. Paris : La Découverte, 124 p.
- MONTMOLLIN, M. de (1996) (Ed.). *Vocabulaire de l'ergonomie*. Toulouse : Octarès, 287 p.
- ODDONE, I., REY, A. et BRIANTE, M. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail*. Paris : Éditions sociales, 260 p.
- OMBREDANE, A. et FAVERGE, J-M. (1955) *L'analyse du travail*. Paris : PUF, 236 p.
- RABARDEL, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Une approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- RABARDEL, P. (1999). Le langage comme instrument ? Éléments pour une théorie instrumentale étendue, dans *Avec Vygotski*, sous la direction d'Yves Clot. Paris : La Dispute, p. 241-265.
- SAVOIE-ZAJC, L. (2001). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites, dans *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*, sous la direction de M. Anadón et M. L'Hostie. Sainte-Foy : Presses de l'Université de Laval, p. 15-49.
- SAVOIE-ZAJC, L. (2004). Les communautés de pratique des chercheurs et des enseignants : contribution de la recherche à l'accompagnement du changement, dans *Accompagner les réformes et les innovations en éducation. Consultance, recherche et formation*, sous la direction de Guy Pelletier. Paris : L'Harmattan, p. 211-235.
- SCHWARTZ, Y. (1992). *Travail et philosophie, convocations mutuelles*. Toulouse : Octarès, 256 p.
- SCHWARTZ, Y. (2000). *Le paradigme ergologique ou un métier de Philosophie*. Toulouse : Octarès, 763 p.
- SCHWARTZ, Y. (1996). Ergonomie, philosophie et exterritorialité, dans *L'ergonomie en quête de ses principes. Débats épistémologiques*, sous la direction de François Daniellou. Toulouse : Octarès, p. 183-200.
- SCHWARTZ, Y. (2007). Du « détour théorique » à l' « activité » comme puissance de convocation des savoirs. *Éducation permanente*, n°170, p. 13-23.
- SCHWARTZ, Y. et FAÏTA, D. (1985). *L'homme producteur*. Paris : Éditions sociales, 265 p.

- TEIGER, C., BARBAROUX, L., DAVID, M., DURAFFOURG, J., GALISSON, M.-T., LAVILLE, A. et THAREAUT, L. (2006). Quand les ergonomes sont sortis du laboratoire... à propos du travail des femmes dans l'industrie électronique (1963 - 1973). Rétro-réflexion collective sur l'origine d'une dynamique de coopération entre action syndicale et recherche-formation-action. *Pistes, revue électronique*, vol. 8, n° 2. [En ligne] <http://www.pistes.uqam.ca/v8n2/articles/v8n2a4.htm>.
- VAN DER MAREN, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal-Bruxelles : PUM-De Boeck, 502 p.
- VAN DER MAREN, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck, 257 p.
- VIRKKUNEN, J. (2006). Dilemmes dans la construction d'une capacité d'action partagée de transformation. *@ctivités*, vol. 3, n°1, p. 19-42. [En ligne] <http://www.activites.org/v3n1/virkkunen-fr.pdf>
- VYGOTSKI, L.S. (1925/2003). La conscience comme problème de la psychologie du comportement, dans Lev Vygotski, *Conscience, inconscient, émotion*. Paris : La Dispute, p. 61-94.
- VYGOTSKI, L.S. (1930/1985). La méthode instrumentale en psychologie, dans *Vygotski aujourd'hui*, sous la direction de Bernard Schneuwly et Jean-Paul Bronkard. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, p. 39-47.
- VYGOTSKI, L.S. (1934/1997). *Pensée et langage* (F. Sève, trad.). Paris : La Dispute, 537 p.
- WISNER, A. (1995). *Réflexions sur l'ergonomie* (1962-1995). Toulouse: Octarès, 158 p.
- YVON, F. (2004). *Le collectif comme ressource pour la Formation. L'activité de formateur en IUFM*. Rapport de recherche. CNAM/IUFM de Clermont-Ferrand.
- YVON, F. et CLOT, Y. (2003). Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant. *Pratiques Psychologiques*, vol. 66, n°1, p. 17-33.
- YVON, F. et GARON, R. (2006). Une forme d'analyse du travail pour développer et connaître le travail enseignant : l'autoconfrontation croisée. *Recherches Qualitatives*, vol. 26, n°1, p. 51-80. [En ligne] [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero26\(1\)/fyvon_rgaron_gh.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero26(1)/fyvon_rgaron_gh.pdf).