

INTRODUCTION

Christine VIDAL-GOMEL

Cet ouvrage collectif traite de la conception et de la transformation des situations et dispositifs de formation à partir de l'analyse de l'activité telle qu'elle a été développée dans les travaux initiaux d'Ombredane et Faverge (1955).

L'analyse de l'activité est appréhendée comme une approche compréhensive conduisant à identifier et à caractériser ce que font les acteurs, comment ils le font et pourquoi ils le font, en les considérant comme des « experts » de leur travail, et en prenant en compte le fait que l'activité demeure pour partie obscure aux yeux mêmes des sujets (Guérin, Laville, Daniellou *et al.*, 1991 ; Daniellou, 2005 ; Davezies, 2012). Cela signifie que l'analyse est menée en collaboration avec les acteurs concernés, sur la base de traces de leur activité, éclairées par leurs commentaires et explications.

En France, dans le domaine de l'éducation et de la formation, l'analyse de l'activité est souvent présentée en référence à des cadres théoriques précis : principalement clinique de l'activité, cours d'action, didactique professionnelle (Amigues, 2002, 2003 ; Durand, 2009).

Les choix théoriques s'appréhendent différemment du côté de l'ergonomie à laquelle se réfèrent une partie des auteurs de cet ouvrage, à la fois pour des raisons liées à l'histoire et pour la place accordée aux cadres théoriques précédents.

En effet, les relations entre ergonomie et formation sont anciennes. Les premiers travaux d'ergonomie « de l'activité¹ » ont été menés par Faverge en France, au sein du Centre de recherche psychotechnique (CERP), organisme de recherche de l'Association professionnelle de la main-d'œuvre (AFPMO), qui deviendra l'Association pour la formation professionnelle des adultes (AFPA) en 1946. Ainsi le premier ouvrage de référence de l'analyse de l'activité d'Ombredane et Faverge paraît en 1955 et comporte un chapitre sur la formation. Les formateurs de l'AFPMO puis de l'AFPA ne se saisirent pas de ces apports, préférant la méthode Carrard². D'autres formateurs voient plutôt la formation comme un moyen de transformations sociales, se réfèrent à la psychosociologie des petits groupes et à la pédagogie non directive (Jobert, 1993). Quand le travail est analysé, au mieux il s'agit

1. Ce courant de pensée est nommé « ergonomie de l'activité » ou « ergonomie francophone ».

2. Voir le document produit pour les 60 ans de l'AFPA : [http://www.afpa.fr/uploads/tx_afpaboxresource/60_ans.pdf], consulté en octobre 2014.

d'une analyse des tâches (Jobert, 1993). Ce n'est que dans les années 1990 que l'analyse de l'activité prend réellement son essor avec la parution des travaux de Pastré (1992), de Durand (1996) ou encore de Clot (1999).

Du côté de l'ergonomie, à partir de Leplat, successeur de Faverge au CERP, de nombreux travaux utilisant l'analyse de l'activité pour la formation ont été menés (Leplat, 1955; Leplat, Enard, et Weill-Fassina, 1970, par exemple). Puis à compter de la fin des années 1980 et du début des années 1990, les recherches-actions de Teiger et Laville (1991) mobilisent l'analyse de l'activité pour former des syndicalistes afin qu'ils contribuent à la santé et à la sécurité des opérateurs de leur entreprise ou institution. Ils tissent ainsi de nouvelles relations entre analyse de l'activité et formation³.

Si la façon d'appréhender la clinique de l'activité, le cours d'action et la didactique professionnelle est différente pour les ergonomes, c'est aussi parce que ce ne sont pas forcément des cadres de référence dans cette discipline. Didactique professionnelle et clinique de l'activité se réfèrent en effet à des domaines voisins, mais distincts (sciences de l'éducation et psychologie du travail), tout en interagissant avec l'ergonomie : partageant certaines thématiques (formation, développement, santé au travail), lui empruntant certains de ses cadres et concepts, de ses méthodes, de ses résultats et contribuant à leurs évolutions (Durand, 2009). La situation du cours d'action est différente puisque c'est bien un cadre théorique développé en ergonomie (Theureau, 2004). Ce n'est toutefois pas le plus partagé. Le cadre théorique commun, qui n'est pas toujours rappelé par les ergonomes, est plutôt celui de la double régulation de l'activité de Leplat (Leplat et Cuny, 1977; Leplat, 1997), qui conduit à une analyse systémique de l'activité en situation, cherchant à identifier les relations entre :

- les déterminants de l'activité : caractéristiques du sujet (âge, expérience, formation, etc.) et caractéristiques des situations (ressources fournies pour travailler, organisation du travail, etc.);
- l'activité dans ses dimensions sociales, cognitives, émotionnelles et physiologiques, que l'on peut définir schématiquement comme la mobilisation du sujet pour atteindre les objectifs qu'il s'est fixés;
- les effets de l'activité sur le sujet (satisfaction, développement des compétences, construction de la santé) et sur les situations, notamment, en situation de travail; il s'agit de production de biens ou de services (matériels ou non).

Ce modèle est au centre de la formation des ergonomes (Daniellou, 2005) et il a donné lieu à des méthodes d'analyse et d'intervention (Guérin *et al.*, 1991, Saint-Vincent *et al.*, 2011). Toutefois la granularité de l'analyse et les découpages qui sont opérés dans ce système sont variés (Daniellou, 2005). On peut rajouter que les analyses peuvent se fonder sur l'articulation de plusieurs cadres théoriques centraux et/ou des emprunts plus locaux de certains concepts. Par exemple, pour analyser l'activité des enseignants, Goigoux (2007) mobilise conjointement le modèle de double régulation de l'activité (*op. cit.*), la théorie des champs conceptuels de Vergnaud (1990) et les notions de genre et de style issues du travail de Clot et Faïta (2001); autrement dit, ergonomie⁴, didactique professionnelle, clinique de

3. Cet historique a été particulièrement analysé par LACOMBLEZ (2001) et par TEIGER et LACOMBLEZ (2005, 2006).

4. Leplat définirait plutôt sa contribution comme relevant de la psychologie du travail (LEPLAT et CUNY, 1977) ou de la psychologie ergonomique (LEPLAT, 1993). Pour simplifier nous utilisons ici le terme d'ergonomie, sans nous livrer à une définition précise des courants de pensée qui composent la discipline.

l'activité..., les frontières entre ces cadres sont bien plus perméables que les discussions à leur propos dans le monde de l'éducation ne le laissent parfois supposer (Amigues, 2002, 2003 ; Durand, 2009).

Dans cet ouvrage, il s'agit alors moins de débattre d'épistémologie ou de comparer les intérêts de chacun des cadres mobilisés que de rendre compte de la façon dont différents types d'analyse de l'activité peuvent éclairer la conception et la transformation des situations de formation pour les améliorer. Aussi, les auteurs, issus de didactiques disciplinaires, de sciences du langage, de la didactique professionnelle, ou de l'ergonomie, ne partagent pas un cadre théorique spécifique ; certains en mobilisent plusieurs, certains encore font référence à des travaux moins connus en éducation et formation en France, mais tous partagent « une approche "orientée-activité", [c'est-à-dire qui] prend l'activité comme objet privilégié pour l'étude des phénomènes éducatifs et la conception d'interventions à des fins éducatives » (Durand, Saint-Georges et Meuwly-Bonte, 2006, p. 32).

Plusieurs types d'arguments plaident en faveur d'une telle approche :

- l'analyse de l'activité de travail préalable à la formation permet d'avoir une connaissance précise du travail, de ses buts et des conditions d'exécution pour orienter la conception de formation (Leplat, 1955 ; Montmollin, 1974). La formation peut ainsi être conçue en pensant ses relations au travail, ce qui évite de former à un travail idéalisé, qui laisse les formés démunis face au réel. Et si les situations de formation conçues s'en éloignent, c'est en toute connaissance de cause, pour permettre des apprentissages qui ne pourraient pas avoir lieu autrement. Sur cette base, en ayant exploré le couplage « activité des individus X situations » (Leplat, 1997), l'analyste peut élaborer des situations ou des dispositifs de formation (Vézina, Prévost, et Lajoie, 2000 ; Ria et Leblanc, 2011), des situations de simulation (De Keyser et Samurçay, 1998 ; Pastré, 2005), ou encore des référentiels de situations (Mayen, Métral et Tourmen, 2010) ;
- l'analyse de l'activité peut aussi constituer à la fois un objet et un outil de la formation (Teiger et Lacomblez, 2006) : objet de la formation et futur outil des formés, qui sont des enseignants-chercheurs, des praticiens mais aussi des acteurs contribuant à la conception des situations de travail (cadres, ingénieurs, représentants du personnel, etc.) dans un objectif d'amélioration de la santé et de la sécurité au travail. C'est un outil du développement des opérateurs eux-mêmes. En effet, les méthodologies d'analyse de l'activité (le plus souvent observations couplées avec des entretiens de confrontation individuels et/ou collectifs) favorisent le développement des opérateurs (Mollo et Falzon, 2004 ; Teiger et Lacomblez, 2006) ;
- l'analyse de l'activité est enfin un outil utile pour comprendre les apprentissages en situation de formation et, plus largement, l'activité de l'ensemble des acteurs de la formation (Rogalski, Plat et Antolin-Glenn, 2002).

L'analyse de l'activité est ainsi une source d'innovation et de transformation des dispositifs de formation (Durand, 2009).

Ces apports sont repris dans cet ouvrage : N. Blanc et Y. Le Marec présentent des analyses de l'activité qui sont des préalables à la conception ou à la transformation de la formation des enseignants. Par ailleurs, ils mobilisent l'analyse de l'activité de l'acteur ou de celle d'un tiers, avec l'aide du chercheur, comme outil pour la formation (Teiger et Lacomblez, 2006).

D'autres pistes sont aussi tracées : l'analyse de l'activité est un moyen pour infléchir des processus de conception de formation, qu'il s'agisse de conception de ressources nouvelles pour la formation, de leurs adaptations aux évolutions des acteurs et des organisations du travail ou de comprendre comment les conditions de travail des formateurs peuvent constituer un levier afin d'améliorer la formation. Ces pistes sont tracées par différentes entrées :

- comprendre l'activité de travail des enseignants et formateurs est nécessaire pour tenter d'infléchir des processus de conception de ressources numériques, qui peuvent les exclure alors qu'ils en seront les usagers finaux. L'histoire des processus de conception a pourtant bien montré la nécessité de prendre en compte l'activité des futurs usagers. Mais la conception reste bien souvent technocentrée (Rabardel, 1995). L'analyse de l'activité de l'ensemble des acteurs (formateurs, tuteurs, futurs opérateurs, opérateurs) est alors un recours pour tenter de modifier le processus de conception lui-même, et de contribuer à élaborer de véritables instruments (*ibid.*) pour les futurs utilisateurs (contribution de V. Boccard et C. Delgoulet). J. Beaujouan, F. Coutarel et S. Aubert nous invitent à élargir notre point de vue : ils analysent la conception de formation comme une conduite de projet complexe intégrant aussi bien les bâtis, l'organisation du travail que la formation des tuteurs et celle des formés. Le point de vue adopté souligne ainsi que la conception de formation ne se limite pas à des tâches circonscrites, celles dont on vise la maîtrise à l'issue de la formation, ou uniquement à la formation des formateurs, elle concerne aussi l'ensemble des déterminants du travail de formation lui-même et doit répondre aux objectifs et aux contraintes de l'entreprise ou de l'institution à laquelle la formation est destinée ;
- en même temps, les organisations du travail et/ou les acteurs concernés par ces processus de conception évoluent, sont transformés. L'analyse de l'activité de travail ne peut pas être juste menée en amont de la formation pour guider sa conception. Il est utile qu'elle puisse se poursuivre pour intégrer ces transformations. C. Chatigny, S. Ouellet et N. Vézina analysent les interventions qu'elles ont menées au Québec au cours de plusieurs années, dans plusieurs secteurs professionnels, et identifient des conditions requises pour que les apports de leurs interventions puissent perdurer. Il s'agit notamment d'examiner de façon précise ce qui se joue entre ce qui est appris en formation et ce que l'organisation du travail rend possible ou non et, de façon parallèle, d'identifier sur quels leviers agir, ce qui inclut aussi de travailler au cours de l'intervention sur les représentations des décideurs ;
- dans le monde de l'éducation, les réformes ont été nombreuses ces dernières années. Elles sont porteuses de modifications parfois profondes de l'activité de travail. Elles sont ainsi potentiellement des occasions d'apprentissage et de développement des professionnels. G. Munoz et O. Villeret en donnent un exemple pour des enseignants dans des domaines scientifiques qui doivent collaborer à la conception d'un cours commun. Mais ces réformes sont aussi des sources de fragilisation des individus et des collectifs, voire de dégradation de la santé des acteurs. D. Cau-Bareille en rend compte en s'intéressant à des enseignants aux prises avec des prescriptions qu'ils adaptent, contournent ou auxquelles ils choisissent de désobéir, ce qui ne va pas sans souffrance ;

– enfin, analyser l'activité des enseignants et des formateurs, c'est s'interroger sur ce qu'ils conçoivent pour former et comment ils le conçoivent en amont de la formation, l'ajustent et réalisent un guidage en cours de formation, etc. Ils contribuent à la conception des situations de formation et leur activité est un déterminant de celle des formés. Ainsi, agir sur les conditions de travail des formateurs est un moyen d'amélioration des situations d'apprentissage des formés (texte de S. Ouellet, N. Vézina et C. Chatigny). V. Boccara, C. Vidal-Gomel et J. Rogalski soulignent comment dans un environnement dynamique sur lequel les formateurs ont *a priori* peu de prise, ceux-ci élaborent des situations d'apprentissage pour les formés, par leurs activités de transposition. G. Munoz et O. Villeret discutent des dimensions collectives de ces activités de conception à partir d'une situation d'enseignement de sciences au lycée.

Au fil de cet ouvrage, l'analyse de l'activité de travail est mobilisée sous différents angles et à partir de différents cadres théoriques et méthodologiques pour contribuer à la conception de formation avec un objectif de développement professionnel de l'ensemble des acteurs concernés : les formés bien sûr, mais aussi les enseignants et formateurs. Plus schématiquement, il s'agit de concevoir, en formation, des « situations potentielles de développement » (Mayen, 1999) en considérant que ce développement doit pouvoir se poursuivre au travail.

On pourrait reprocher à une telle approche de réduire la formation au seul domaine du travail, mais ce serait négliger son importance dans le développement de l'individu et la nécessité de maîtrise de son travail pour atteindre les objectifs qui sont les siens (Falzon, 2013 ; Méda et Vendramin, 2013). Par exemple, une des préoccupations majeures des enseignants est de permettre aux élèves d'apprendre (Goigoux, 2007 ; Cau-Bareille, dans cet ouvrage).

S'agissant d'adultes, la notion même de développement mérite quelques éclaircissements. En effet, il ne peut pas uniquement être compris comme une croissance. Il est « multilinéaire dans la mesure où il n'y a pas de période privilégiée de maturité : certaines capacités se développent avec l'âge, d'autres déclinent. Au cours de la vie, croissance et déclin s'enchevêtrent dans un processus dynamique » (Vandenplas-Holper, 1998, p. 1). Il est déterminé tout à la fois par des facteurs biologiques, environnementaux et sociohistoriques. Il est marqué par des différences interindividuelles dues aux conditions de vie, et aux expériences de l'individu (*ibid.*), dont les conditions de travail et les expériences professionnelles. Dans la société contemporaine, le travail est un élément central du développement des adultes (Falzon, 2013 ; Méda et Vendramin, 2013).

Une première approche du développement consiste à l'appréhender à partir des apports de Vygotski (1997 [1934]), en considérant que l'apprentissage peut précéder le développement. Rabardel et Samurçay (2004) proposent d'analyser les relations entre deux pôles de l'activité : activité productive, tournée vers la réalisation de biens et de services matériels ou non, et activité constructive, tournée vers l'apprentissage et le développement du sujet. Dimensions constructive et productive de l'activité sont conjointes – la réalisation de l'activité en situation est essentielle à l'apprentissage – et disjointes : l'activité constructive d'un individu mobilise son expérience et conduit à analyser après coup des situations de travail ou de formation pour en faire des ressources (Pastré, 2011). Mais le développement au travail ne peut pas être uniquement compris dans ses relations à l'apprentissage, sans

prendre en compte la santé : équilibre dynamique entre le bien-être physique, psychique, social et cognitif tout au long de la vie, qui s'élabore en interaction avec l'environnement (Rabardel *et al.*, 1998 ; Falzon, 2013). Le travail est alors à la fois une source potentielle d'atteintes, mais aussi un moyen potentiel de bien-être et d'épanouissement. Les compétences professionnelles acquises en formation et au fil de l'expérience sont un facteur à la fois de performances et de santé au travail, d'une part, quand la formation est conçue en prenant en compte le réel du travail, d'autre part, quand les conditions de travail offrent des marges de manœuvre suffisantes aux acteurs (Delgoulet et Vidal-Gomel, 2013). Les différents chapitres de cet ouvrage s'inscrivent dans cette perspective soit en faisant directement porter leurs analyses sur des questions de santé et de sécurité au travail, soit plus indirectement à partir de leurs analyses de l'activité en/sur des situations réelles de travail pour contribuer à la conception de formation. Dans tous les cas, la fiabilité du système de travail et la qualité du travail sont intégrées à l'analyse.

Qu'entendons-nous par « conception » ? Telle que nous la discutons ici, la conception relève moins d'une fonction sociale ou d'un statut que des caractéristiques d'un ensemble de situations professionnelles, de tâches à réaliser et d'activités mises en œuvre par les acteurs (Béguin et Darses, 1998). On peut la définir comme une activité dans laquelle le but à atteindre est peu ou mal défini et doit s'élaborer au cours même du processus de conception. C'est une activité d'élaboration de représentations (Visser, 2009). Dans ce cadre, soit l'analyse de l'activité intervient comme un moyen d'alimenter la conception, soit elle est mobilisée pour rendre compte du processus de conception, autrement dit du processus de conduite du projet⁵, ou il s'agit d'analyser l'activité des concepteurs (Béguin et Darses, 1998). Dans tous les cas, il est nécessaire de prendre en compte la façon dont les utilisateurs (tuteurs, formateurs, formés) se saisissent de ce qui est conçu et comment la conception se poursuit dans l'usage (Rabardel, 1995). Nous considérons ici que les formateurs sont toujours au moins en partie des concepteurs des situations de formation des formés dans la mesure où ils élaborent des situations d'apprentissage pour les formés et leur fournissent un guidage en situation ; leurs propres situations de travail sont caractérisées par le fait que les buts à atteindre sont peu ou mal définis, et quand ils le sont, par exemple dans certains référentiels comme ceux de l'éducation nationale, ils doivent être redéfinis et adaptés aux formés (Prot, 2014) ; enfin, en situation et au cours du temps de la formation, ils doivent agir sur un processus dynamique qui a la caractéristique d'être « ouvert », non modélisé de façon satisfaisante : le développement des formés (Rogalski, 2003).

Enfin, en nous intéressant à la conception, nous avons pris le parti de nous détacher de l'ingénierie de formation, rejoignant en cela Enlart et Mornata (2006), mais sans chercher à préciser des étapes ou des phases du processus, qui ne sont au final que la définition de ce qu'il faut faire, autrement dit une définition de la tâche, Nous avons privilégié une « entrée activité », en trois temps, qui organisent cet ouvrage.

5. La gestion de projet ou conduite de projet est une démarche visant à structurer et à optimiser le bon déroulement d'un projet complexe.

Les contributions à cet ouvrage collectif examinent en effet les liens entre analyse de l'activité et conception sous ces différents angles, à partir desquels nous les avons regroupées :

- partie 1 – Analyser l'activité pour contribuer à la conception/transformation de formation ;
- partie 2 – Concevoir des formations à partir de l'analyse de l'activité : comment ? ;
- partie 3 – Analyser l'activité de conception des formateurs pour transformer/ concevoir des formations.