

L'analyse de situations d'éducation et de formation entre la clinique et l'ingénierie

Richard Étienne, Maître de conférences

Université Paul Valéry Montpellier 3

Alain Jean, Doctorant

IUFM de l'Académie de Montpellier

Résumé

Nous avons commencé depuis une dizaine d'années des travaux de recherche sur les métiers d'enseignement et d'éducation (professeurs, chefs d'établissement, personnels de surveillance, d'orientation et d'encadrement). Ces travaux ont abouti à la mise en place d'un diplôme de Master (de Maîtrise au Québec) intitulé *Conseil et Formation en Éducation*. Cette communication porte sur la révolution méthodologique faisant construire la profession par les professionnels de l'éducation, de la recherche et de la formation et déterminant par là-même une récursivité de la recherche sur l'enseignement et le développement des compétences liées à l'éducation. Toutefois, cette invention soulève de nombreuses questions que nous posons à la communauté universitaire dans le cadre d'une discussion de nos réalisations.

Mots-clés

IMPRÉVUS, ÉVÈNEMENT, FORMATION, SITUATION, ANALYSE

Questions actuelles sur l'invention d'une formation professionnelle reposant sur la singularité des situations étudiée en approche

qualitative Formant des formateurs à partir d'un principe central défini comme étant l'analyse de situations d'éducation et de formation (Fumat, Vincens & Étienne, 2003 ; Giust-Desprairies, 2005), le Master *Conseil et Formation en Éducation* de l'université Paul-Valéry-Montpellier 3 met en œuvre des recherches qualitatives dans ces deux domaines, notamment à l'occasion du travail de mémoire qui est considéré comme la clé de voûte entre la théorie et la pratique et entre le terrain et le centre (Étienne, 1999).

Nos équipes de recherche (CERFEE-Montpellier 3 et LIRDEF-IUFM) liées par une convention récemment renouvelée ont impulsé depuis longtemps des comparaisons entre les différents dispositifs afin d'inscrire l'action du Master dans le domaine prometteur de l'analyse de l'action, des situations, des pratiques et du travail (Étienne, 2004a). Toutefois, les questions méthodologiques de recueil et d'analyse des données en vue de leur

interprétation sont loin d'être toutes résolues dans la mesure où toute trace de l'activité se situe entre les deux polarités de l'objectivité impossible à assurer et de la subjectivité incontournable mais créatrice de biais dont la prise en compte permet de limiter les effets non voulus. De plus, le respect des acteurs et de leur intelligence de l'action impose de les associer au travail de recherche dans le cadre d'une coopération entre le praticien chercheur et le praticien enseignant ou formateur (Étienne, 2004b) ; cette association occasionne des entretiens de recherche (Vermersch, 1994, 1997) dont l'analyse linguistique nécessite la prise en compte des particularités langagières qui s'invitent dans le dialogue.

Afin de faire partager notre souci de dialogue avec la communauté des chercheurs qui recourent à des méthodes qualitatives, nous traiterons de cette tension entre l'ingénierie d'où nous venons et la clinique vers laquelle se dirigent la recherche et la formation professionnelles selon l'ordre suivant : nous exposerons d'abord les raisons qui conduisent à repenser l'ingénierie (si nous pouvons conserver ce vocable) de formation à partir de la singularité des situations, puis nous développerons l'exemple d'une recherche sur les professeurs de technologie et nous terminerons par une discussion sur les questions méthodologiques posées par ce type de recherche.

Pourquoi repenser la formation à partir des situations ?

L'histoire de la formation professionnelle est assez mal connue de la plupart des institutions qui la font généralement remonter à leur modèle présenté comme indépassable. Or, une réflexion historique permet toujours de situer théories et pratiques en référence à leur émergence, donc de comprendre que la formation, tout comme l'éducation, est profondément déterminée par les conditions sociales du moment mais qu'elle témoigne de l'inventivité humaine et échappe à un strict déterminisme. Si l'on veut excepter les périodes antiques sur lesquelles nos connaissances sont particulièrement lacunaires dans la mesure où les réalisations concrètes étaient conduites par des esclaves, nous pourrions considérer que la première organisation du travail (*tripalium*) remonte au système des corporations médiévales. En effet, pour la première fois, nous assistons à une triangulation entre formation, certification et production. Dans ce système, la primauté accordée à la certification explique forces et faiblesses de la production obtenue. La certification se fait à partir du *chef d'œuvre* et le compagnonnage impose un mode productif proche de la cellule familiale avec père et mère, maîtres de ceux qui partagent leur pain. Cette organisation corporatiste repose sur le contrôle (Ardoino & Berger, 1989) ; c'est dire si seule la perfection compte. Au dix-septième siècle, les limites de ce mode de production apparaissent : culte de l'objet unique et impossibilité de déterminer une durée de fabrication mais aussi de formation. Quand Cugnot fabrique son fardier, il développe un véhicule automobile conçu pour avancer... mais il

oublie le freinage et fracasse son engin sur un mur ; ce n'est qu'une reproduction que l'on peut admirer au musée du Conservatoire National des Arts et Métiers de Paris.

Le développement des fabriques impose avec lui le produit standard : les normes de qualité reposent, curieusement, sur une dégradation de la qualité (Barbier, 1984). La question de la formation devient seconde puisque l'idéal de ce mode de production consiste à éliminer la variabilité humaine pour parvenir à une normalisation des gestes garante de celle des objets et l'idéal d'Henry Ford se résumait à ce que tous ses modèles T fussent noirs. C'est le règne des ingénieurs et l'organisation rationnelle, voire scientifique, du travail. Les recherches menées dans ce cadre négligent le facteur humain en le réduisant à l'état de constante pour mieux l'intégrer dans la chaîne dont Charlie Chaplin fournit l'exemple caricatural dans *les Temps modernes*. Il faut un siècle pour qu'apparaisse en Autriche la première école *normale* qui s'inscrit dans la droite ligne de cette standardisation du monde. L'enseignement et la formation deviennent alors les pourvoyeurs d'une industrie triomphante et en adoptent les valeurs pour une raison bien simple à comprendre : le coût du produit nécessite une maîtrise parfaite du temps consacré à le fabriquer et sa vente impose un standard de qualité supérieur à la moyenne mais sans rapport aucun avec la perfection qui caractérise le compagnonnage. Ce dernier survit en se réfugiant dans la niche des objets uniques (charpente, taille de pierre, etc.). La formation en école introduit la mesure du temps sous une forme découpée et le *curriculum* devient une affaire d'années, de semestres ou de trimestres, de semaines et d'heures. Même l'université se soumet à ce dépeçage du temps et le système de Bologne récemment adopté en Europe avec son système de crédits équivalents à du temps (ECTS) couronne une construction tricentenaire.

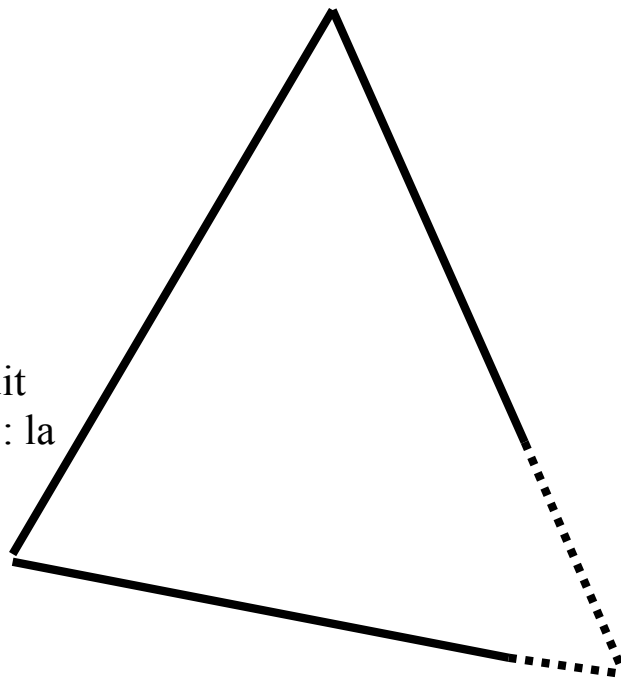
Les années mille neuf cent cinquante marquent une nouvelle rupture dans l'organisation du travail : insidieusement, puis de plus en plus ouvertement, le produit personnalisé remplace l'objet standard. Les situations professionnelles se caractérisent par des tensions entre une organisation économique fondée sur la production et un marché qui détient les clés de l'achat. Dans une société libérale, ce n'est plus le producteur qui impose son produit à l'acheteur mais l'inverse qui se met en place. D'où l'émergence dans les années soixante-dix de l'accompagnement et de la formation par problème et par projet (Boutinet, 2004) : la boucle est bouclée mais surtout les contradictions deviennent de plus en plus évidentes et l'on doit fabriquer une voiture qui n'existe pas : la Renault Twingo (Midler, 2004). La formation et l'enseignement y perdent leur latin : il faut former vite et bien ; l'école française de psychologie du travail, la tradition sociologique américaine sont appelées à la rescousse et fournissent la clé d'une évolution qui repose à

nouveau sur l'intelligence et l'éducation : la réflexion (Perrenoud, 2001) du *reflective practitioner* (Schön, 1983) rencontre l'analyse de l'activité (Leplat, 1997). Un mouvement timide se dessine dans l'univers de la formation et tend au développement de l'accompagnement (Étienne, 1998) mais le règne des référentiels de compétences impose encore de se réclamer de l'ingénierie de formation qui est largement inspirée de la *gestion par objectifs* (GPO) avec son double niveau emboîté de référentiel-métier et référentiel-formation. Nous estimons que ce système est encore très marqué par les références au monde standardisé des trois derniers siècles. Le nouveau modèle est encore à inventer et à développer, ce qui nécessite une réforme radicale de la formation ; autrement dit, il entraîne un changement de sa forme qui va avec tout bouleversement de fond. Dans ce domaine, les apports de la recherche sont indispensables et la nécessité de tenir compte de la personne, de son inventivité, dans un univers post-moderne et socialisé sur un mode de plus en plus individualiste complique la tâche des équipes qui devront se montrer humbles dans leurs propositions de travail coopératif.

Quelques hypothèses jalonnent notre travail : la formation repose sur la capacité des personnes et des groupes à inscrire une action inventive dans un ensemble normé, ce qui maintient la pertinence de la prescription sur le résultat attendu. Pour cela, nous adoptons le modèle de la *communauté de pratiques* (Lave & Wenger, 1991) constamment renouvelée par une *communauté de discours* (Jaubert, Rebière & Bernié, 2003). Dès lors, l'éducation et la formation changent radicalement de modèle de référence : leur économie impose de redécouvrir dans une perspective d'appropriation le savoir caché du professionnel (Schön, 1983 ; Chautard & Huber, 2001) qui lui échappe car il est transformé en habitus (Bourdieu, 1972) et d'identifier pour ce faire des situations qui permettent de le verbaliser et de le transmettre.

Le produit unique, fruit de l'ars : le fardier de Cugnot

Le produit standard : la Ford T



Le produit personnalisé : la Renault Twingo

Figure 1 : Les trois modes de production et trois produits phares

(les pointillés du troisième sommet signifient que ce modèle de production et de formation est encore en voie d'apparition, ce qui explique qu'il n'est pas encore totalement défini à l'opposé des deux autres qui subsistent et cohabitent)

L'imprévu et l'improvisation réglée : une recherche sur la formation des professeurs de technologie

En France, la technologie s'enseigne depuis 1984 selon une démarche de projet ; elle a succédé à l'éducation manuelle et technique qui avait supplanté les travaux manuels. De Peretti (1987), l'instigateur de cette rénovation, a voulu que ces savoirs fussent acquis non comme connaissances déclaratives mais plutôt comme *besoins* ressentis à partir d'une démarche liée à la commercialisation d'un produit imaginé, étudié, réalisé et commercialisé par les élèves. Une classe imagine de commercialiser un antiviol. Pour en faire un projet, elle va lancer une étude de marché et définir un cahier des charges qui lui permet de concevoir la production et la diffusion de son antiviol dans une logique économique. Ce faisant, elle aura acquis des compétences et des connaissances en gestion, en informatique et en physique. Ces savoirs d'action (Barbier, 1996) sont plus transférables que des connaissances acquises dans des situations simplement transmissives et scolaires (Jonnaert, 2002). L'enjeu de la formation des professeurs de technologie devient primordial et le cadre habituel marqué par la standardisation (apprendre puis appliquer) ne correspond plus du tout aux perspectives réflexives de ce programme.

En mathématiques comme dans l'ensemble des disciplines scolaires, les recherches sur la formation sont aussi interpellées par les limites du modèle (faire une préparation de cours-l'appliquer en classe puis analyser les écarts à la norme pour les diminuer en vue de les supprimer). À Montpellier, un formateur-chercheur fait reposer une innovation en formation sur les *visites formatives* (Lerouge, 1999, 2003). En effet, traditionnellement, le maître novice fait un cours auquel assiste un expert qui lui fait analyser ses erreurs. Dans le cas évoqué, trois autres novices font l'essentiel du travail sous la conduite de l'expert et ce quartette vit tour à tour la situation d'observé et d'observateur (visites tournantes). Les références au socio-constructivisme sont évidentes : l'acquisition des connaissances, voire des compétences, d'analyse de sa pratique provient de conflits socio-cognitifs ; elle est moins assurée en cas de conflit intra-cognitif déclenché par le formateur-visiteur qui a assisté à une leçon et la fait analyser par le professeur novice. Transposée par Jean (2004), responsable de la formation des professeurs de technologie, cette stratégie de formation fait apparaître quelques failles : l'analyse du prévu ne concerne que 15% du temps de cours des professeurs novices alors que 85% de leur temps est consacré à faire face à des *imprévus* donc à de *l'improvisation*.

Comment ces données ont-elles été recueillies ? Grâce à une approche clinique utilisant deux supports : tout d'abord l'enregistrement vidéo de la séance qui montre que, dans l'espace d'une heure de cours, cent à cent dix

imprévus se présentent et que seule une partie fait événement (Jean & Étienne, à paraître). Il suffit pour le repérer de comparer le réalisé au prévu qui est couché sur un document écrit : la fiche de préparation. Les concepts bien établis de *travail prescrit* et d'*activité réelle* expliquent cette large prédominance de ce qui fait varier le cours du cours. Une deuxième démarche se met alors en place : *les visites à visée formative (ibid.)* : sans abandonner la référence à la prescription, l'essentiel du travail s'inscrit davantage dans la vie du métier : il s'agit, dans un premier temps, d'identifier les imprévus, et de développer pareille expertise chez les novices, ce qui a donné lieu à un apprentissage spécifique, rapidement développé grâce à un soin particulier ; la vidéo permet de noter et de comptabiliser les imprévus et l'entretien collectif peut démarrer par le décompte de ces imprévus. Perçus et pris en compte par le professeur, ils se transforment, dans un second temps, en événements et nous faisons l'hypothèse que leur négligence, fréquente chez les experts, est aussi un événement, selon le principe qui fait de tout non-événement un événement. Quoi qu'il en soit, la réaction du professionnel est alors inéluctable et elle se traduit par une improvisation et des gestes d'ajustement. La formation consisterait, dans cette hypothèse, en un développement simultané de l'attention aux imprévus et de la capacité d'en mener à bien la transformation événementielle chez le professeur. Nous parlerons alors d'« *imprévu prévu* » (*ibid.*).

Nous fournissons trois exemples de situations imprévues repérées au cours de la recherche sur la vingtaine de cours enregistrés. Ces enchaînements imprévus mais prévisibles peuvent être rapprochés de ce que Barbier et Galatanu (2000) ont étudié au cours d'un séminaire du CNAM :

- Oubli de fiches photocopiées par l'enseignant ; le formateur et les trois autres visiteurs novices lui remettent leurs fiches ; l'enseignant donne ses fiches à un seul des quatre groupes d'élèves.
- Effacement de fichiers sur les ordinateurs des élèves ; le professeur dicte les consignes.
- Question d'une élève portant sur les pourcentages dans une étude de projet qui les considère comme acquis. Le professeur improvise des réponses qui n'éclairent pas les élèves et se heurte à un problème de didactique des mathématiques.

La part essentielle de l'activité professionnelle consacrée à la gestion des imprévus/événements se traduit par une action d'improvisation/ajustement qui est la marque de la professionnalité dans le développement des enseignants. Nous en déduisons une révolution copernicienne dans leur formation : s'intéresser d'abord à ce qui se passe dans la classe et considérer que l'imprévu

n'est pas une atteinte à l'exécution d'un programme mais un épisode inévitable dans la gestion du cours. La recherche sur les situations d'enseignement, d'éducation et de formation fournit les savoirs indispensables à la conception de nouveaux modèles ou plutôt de modélisations de l'action des élèves, des professeurs et des formateurs. La question des méthodes utilisées pour le recueil et l'interprétation des données devient alors essentielle et l'approche qualitative irremplaçable.

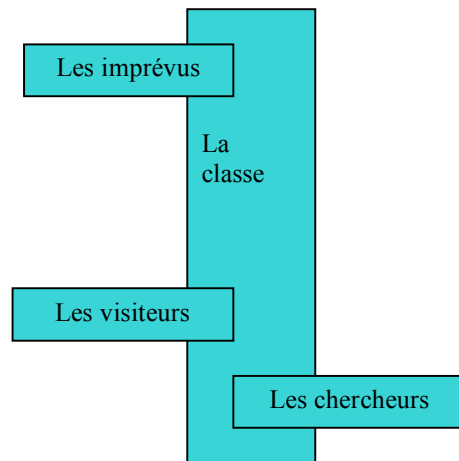


Figure 2 : la primauté des imprévus dans la gestion de la classe

Questions méthodologiques sur la recherche en formation professionnelle

Commencée depuis trois ans et donnant lieu à de premières publications (Bucheton, & Jorro, à paraître), cette recherche est marquée par un très haut niveau d'exigences méthodologiques. Dans le cadre de cette communication, il n'est question ni d'en dresser une liste exhaustive ni de fournir des réponses définitives et péremptoires. Nous choisissons au contraire le mode interrogatif et tentons de préciser l'ensemble du questionnement évoqué par le point soulevé en espérant que nous pourrions trouver des échos dans la communauté de chercheurs qui s'intéressent à la recherche qualitative.

La première question soulevée pour nous est celle de l'économie de la formation : l'alignement de la formation sur la recherche ne risque-t-elle pas d'entraîner des surcoûts importants à un moment où l'ensemble des systèmes est fragilisé par le statut équivoque de la formation qui pour l'Organisation

Mondiale du Commerce et pour l'Union Européenne est un service comme les autres ? Ce renchérissement éventuel de la formation est obtenu en calquant son économie sur celle des médicaments dont la mise sur le marché est subordonnée à une découverte de la recherche (phase dite fondamentale) transformé en un produit commercialisable (phase technologique) et testé selon un protocole rigoureux (phase expérimentale). Comment la recherche qualitative peut-elle contribuer à un débat démocratique pour que ce qui paraît évident à tous quand il s'agit de la santé le devienne également en matière d'éducation et de formation des personnels auxquels est confié l'enseignement ? Leur rôle est en effet de plus en plus déterminant dans le développement d'une société de la connaissance. Comment intégrer dans les recherches des éléments permettant de chiffrer les coûts prévisibles de l'évolution de la formation et de les intégrer dans les changements en éducation ? Est-il possible d'agir à l'instar des qualitatifs dont le premier soin est de calculer le coût de la non qualité, ce qui leur donne une marge pour faire financer leur propre intervention ?

La question du support utilisé suit immédiatement : nous assistons à une sorte de controverse entre l'*enregistrement* (Clot, 1999) et la *réminiscence* (Fumat, Vincens & Étienne, 2003). Les arguments échangés se réfèrent au fantasme de l'objectivité repris aux sciences dites « *dures* » que nous préférons classer comme « *inhumaines* ». L'œil de la caméra ou le micro du magnétophone semblent plus pertinents pour transcrire ce qui se passe, la réalité, que les réminiscences ou les déclarations des intéressés. Tout le monde connaît les biais introduits par la confiance aveugle placée dans la parole de l'acteur sur son action. En fait, nous pouvons faire avancer un débat qui nous semble assez mal parti puisque nous n'hésitons pas à développer une utilisation croisée de ces supports. En fait, suivant de près (Étienne, 2004c) tout ce qui se passe en analyse des situations, des pratiques, de l'action et du travail (ASPAT), nous faisons remarquer que toutes les méthodes recourent au point de vue du sujet qui est confronté à différentes traces de son activité : traces vidéoscopées ou enregistrées au magnétophone ou écrites mais aussi traces mémorielles et orales dont Vermersch (1994, 1997) a tiré une méthode qui nous inspire beaucoup dans la recherche en mettant en avant le mot d'« *explicitation* ». Ce qui nous semble questionné par toutes ces recherches qui foisonnent actuellement et auxquelles nous avons apporté notre contribution à l'occasion d'une conférence de consensus (Collectif, 2006) est de l'ordre de l'herméneutique dont le dévoilement permet de construire une connaissance scientifique de ce que fait le professionnel quand il agit. Comme il ne peut se connaître et se faire connaître (ou reconnaître) au moment où il fait puisqu'il est préoccupé par le faire et non le dire sur le faire, comment

déclencher et utiliser sa réflexion sur l'action passe pour en faire un élément constitutif du savoir sur son *savoir caché* et a posteriori construire une didactique professionnelle (Pastré, 1997) ? En un mot, comment associer, combiner et faire interagir les méthodes d'évocation et d'analyse pour que la réflexion sur l'action soit réglée et validée par la *reviviscence* de l'action suscitée chez le ou les sujets par le chercheur et/ou le formateur ?

Une troisième question est celle de la documentation : une *communauté de pratiques* (Lave & Wenger, 1991) est, par nature, inventive, improvisée et ouverte mais il ne suffit pas de l'affirmer. Encore faut-il proposer une démarche méthodologique qui permette son identification et sa description, voire, mieux, sa modélisation en vue d'une éventuelle transmission ou auto-socio-co-construction par les acteurs du métier, les professionnels ? Les difficultés sont accrues dans le cas des métiers à pratique solitaire que l'on peut définir comme étant exercés hors la présence d'un autre spécialiste du métier, hormis quelques circonstances exceptionnelles de formation ou d'inspection, ou, encore plus rare, de supervision. Si nous reprenons la recherche sur la formation des professeurs de technologie, elle a mis à mal la notion floue de « *culture commune* » sur laquelle ont été conçus les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) en France (Bancel, 1989) : sa première conséquence a été de remplacer les visites formatives pertinentes pour les mathématiques par les visites à visée formative mieux adaptées à la didactique pratique de la technologie (Martinand, 1994). Au-delà du changement d'appellation se joue un renversement en formation : ce n'est pas un modèle que l'on souhaite imposer mais une confiance dans la capacité de construction des compétences à partir de situations correctement agencées. Nous faisons donc l'hypothèse qu'il y a des communautés de pratiques enseignantes mais nous ne savons pas encore comment les définir dans la mesure où nous estimons avoir mis à mal la notion de référentiel-métier qui se confondrait avec un référentiel explicite de compétences. Dans le meilleur des cas, ce n'est que 15% de l'action enseignante qui serait définissable ainsi (Jean, 2004). Quid des 85% restant ? Comment se construit et se reconstruit sans cesse une communauté de pratiques ? Est-elle superposable à ce que nous pouvons avancer comme étant une communauté de praticiens ? Enfin, comment suivre ses évolutions alors même qu'elle est dynamique, dynamisme particulièrement évident dans le cas des professeurs de technologie, mais bien évidemment présent dans tous les corps de métier de l'enseignement, de l'éducation et de la formation ?

Au delà de la documentation, il faut se poser la question de la méthode : comment faciliter l'émergence d'une *communauté de pratiques* puisqu'elle est la clé de la professionnalité à défaut d'être celle de la

professionnalisation (Barbier, 1996) ? Surtout, comme nous venons de l'établir, dans le cas de métiers à pratique solitaire ! S'il est évident pour les linguistes depuis longtemps que le faire et le dire ne sont pas identiques, tous les chercheurs en ASPAT n'ont pas cette culture car beaucoup viennent du monde de l'enseignement, de la technologie, de l'informatique, de l'ergonomie ou de la psychologie et n'ont pas de culture linguistique première. Pour nous, il n'y a pas de génération spontanée d'une *communauté de pratiques*. Elle se construit, elle vit et elle meurt aussi par la parole selon qu'elle est partagée, controversée ou évitée. De plus, la parole n'est pas réductible à son référent (Saussure, 1916). Dans le fait de dire que l'on fournit des consignes à quatre élèves d'un même groupe, se cache une intention que seul le dialogue permet de faire émerger : la volonté d'occuper ces quatre élèves qui ne posent pas que des problèmes didactiques. Autrement dit, la parole révèle et cache ce que les professionnels savent échanger à *demi-mot*. Les préoccupations de l'enseignant ne se réduisent pas à la didactique même quand il tient le cap des savoirs à faire acquérir, à transformer en connaissances. Son action et sa parole sur son action reflètent une complexité plus dynamique dans laquelle s'entrecroisent des enjeux et des références que la seule observation est loin de détecter. Ce constat incite formateurs et chercheurs mais aussi praticiens à aller vers une analyse du *discours*, quitte à le provoquer, qui tienne compte des spécificités du langage et de sa non superposabilité à l'action. Sommes-nous alors fondés à le faire à travers l'analyse de situations que nous préférons à celle des pratiques dans la mesure où cette dernière suppose qu'on ait pu les isoler pour travailler sur elles ? La voie de l'analyse du méta-discours sur l'action ou le travail est-elle indiquée pour travailler dans le sens de l'herméneutique donc du dévoilement des raisons de l'action au sens premier du *logos* (le *λόγος* désigne la parole mais aussi la logique qui la conduit, même si cette dernière se réfère à d'autres critères que ceux d'Aristote) ?

Enfin, nous soulevons la question des outils d'analyse du discours, qu'il soit soliloque comme s'efforce de le faire émettre Vermersch (1994, 1997), dialogue à l'instar des autoconfrontations croisées de Clot et al. (2000) ou encore entretien collectif et ordonné que nous mettons en place dans les groupes d'entraînement à l'analyse des situations éducatives (Fumat, Vincens & Étienne, 2003). Certes, la tentation est grande de s'appuyer sur les analyses linguistiques que nous connaissons depuis le début du vingtième siècle, mais nous nous heurtons au fait que l'analyse conversationnelle s'est développée dans des circonstances qui sont indépendantes de la formation professionnelle. En un mot, pragmatisme et interactionnisme sont sans doute réutilisables mais tout élément de psycho-linguistique ou de socio-linguistique doit être revu et intégré dans ce que nous proposons d'appeler une ergo-linguistique : ainsi, la

question, déjà redoutable, comment analyser les situations professionnelles ? deviendrait comment analyser les propos tenus et échangés sur les situations professionnelles dans le but de déchiffrer l'activité et ses fondements et dans la perspective de les réintégrer dans la formation professionnelle, qu'elle soit initiale ou continue ? Nous rappelons que nous avons repris à Bautier et Rochex une distinction, la secondarisation (Étienne, 2004d, 103), qui nous paraît féconde et que nous lui avons ajouté un troisième niveau : la primarisation, qui est le retour au faire, avec son opacité. La secondarisation, regroupe de nombreux sous-niveaux mais peut se résumer comme un dire sur le faire, et la tertiarisation qui sera le faire fondé sur le dire sur le faire est une mise en boucle qui justifie l'abstraction de la démarche et explique que l'analyse n'est pas un but en soi mais un moyen de transformer les habitus professionnels, voire les habitus tout court. Comment ne pas utiliser le langage pour faire de l'analyse ? Mais aussi, comment utiliser le langage pour en faire ? Les travaux de nos équipes et de bien d'autres vont sans doute converger vers cet incontournable qui fait de l'approche qualitative une méthodologie qui se préoccupe avant tout de littéralité comme l'approche quantitative se réfère essentiellement à la numération.

Ces cinq questions, leur emboîtement et leur environnement déterminent un programme de travail qui recompose l'architecture des sciences humaines dans les domaines professionnels. Elles imposent une réflexion et des avancées sur la refondation disciplinaire qui ne peut pas ne pas se référer davantage aux objets travaillés (conduire une classe de technologie en collège) qu'aux champs selon lesquels ils sont abordés (sociologie de l'éducation, didactique, psychologie sociale, ergonomie, etc.). Les premières approches ont été productives mais, loin de résoudre les questions simples que nous posons (qu'est-ce que la pratique professionnelle du professeur de technologie ? comment la co-construire avec lui dans l'analyse et dans la formation en la faisant reposer sur une démarche scientifique et non prescriptive ? quelle démarche ergo-linguistique pour éviter la naïveté qui fait confondre le *faire* et le *dire* ?), elles ne font que souligner l'urgence d'un programme de recherches sur la discussion professionnelle (Tozzi & Étienne, 2004).

En conclusion, nous soulignons notre conviction selon laquelle que ni les formateurs ni les chercheurs ne détiennent les clés de métiers qui s'inventent et se co-construisent au jour le jour : la clinique vole alors au secours de l'ingénierie (au point de la menacer ?) et le savoir professionnel se construit selon une démarche en boucle que schématise la Figure 3

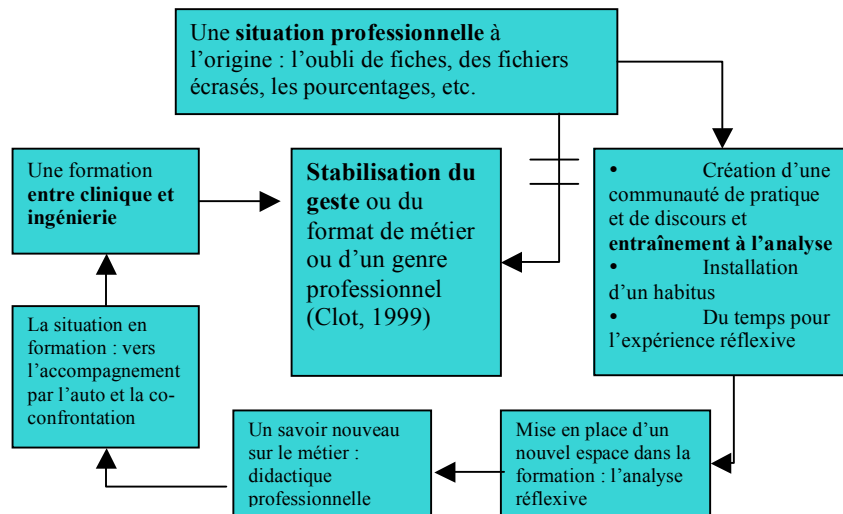


Figure 3 : de l'invention du métier à sa stabilisation par la recherche et la formation

Nous en tirons une première certitude et proposons un renoncement ou, tout au moins, une adaptation du concept d'ingénierie de formation dans les *métiers de l'humain* : c'est dans l'évolution post-moderne et la personnalisation mais aussi la dynamique des situations que nous établissons l'impossibilité de figer un métier par des paroles d'experts. D'où le recours à la clinique dans une perspective de formation (et non de thérapie) : c'est en se penchant humblement avec professionnels sur leurs situations de travail que nous co-dévoilerons les façons de faire et de dire qui apparaissent pertinentes en contexte précis et singulier. Nous soulignons dans ce cadre, le rôle majeur de l'analyse qui s'appuie sur une mise en récit (l'évocation) mais aussi sur une mise en pièces (l'analyse) de l'action. Nous essayons alors de ne pas être aveugle et naïf car la verbalisation sur l'action n'est pas un calque exact de ce qui s'est fait et nous nous attachons à étudier le phénomène de secondarisation qui permet le développement professionnel à condition qu'on puisse en sortir et retourner à l'action (ce que nous appelons tertiarisation).

C'est là que nous repérons une multitude de chantiers de recherche en formation professionnelle : nous avons isolé et évoqué cinq questions épistémologiques et méthodologiques à traiter mais nous sommes bien conscients que la communauté scientifique saura les développer aussi bien en épaisseur (chacune est comme un feuilletage qui n'est que grossièrement évoqué dans notre contribution) qu'en nombre : nous avons esquissé une

approche globale mais nous ne sommes pas sûrs de ne pas commettre l'erreur de Colomb qui a découvert l'Amérique en croyant avoir tracé la route occidentale pour les Indes !

Références

- Ardoino J., Berger G. (1989). *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes*. Paris : Matrice-ANDSHA.
- Bancel, D. (1989). *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*. Paris : La Documentation française.
- Barbier, J.-M. (1984). *L'évaluation en formation*. Paris : PUF.
- Barbier, J.-M. (1996, dir.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Barbier, J.-M., Galatanu, O. (2000, dir.). *La singularité de l'action : quelques outils d'analyse*. CNAM-CRCF. *L'analyse de la singularité de l'action*. Paris : PUF.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris : Droz.
- Boutinet, J.-P. (2004). *Vers une société des agendas, une mutation des temporalités*. Paris : PUF. Collection Sociologie d'aujourd'hui.
- Bucheton, D., Jorro, A. (à paraître). *Début de cours, les gestes professionnels de l'enseignant et leur acquisition*. Toulouse : Octarès.
- Chautard, P., Huber, M. (2001). *Les savoirs cachés de enseignants*. Paris : L'Harmattan, Action et Savoir.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *PISTES*, 2(1). Mai 2000 - Réflexion sur la pratique <http://pettnt/v2n1/articles/v2n1a3.htm> ; consulté le 19 janvier 2006.
- Collectif (2006). Conférence de consensus sur l'analyse des pratiques en formation d'enseignants organisée par l'IUFM de Créteil en janvier 2006 : http://ffo.creteil.iufm.fr/article.php3?id_article=294 ; consulté le 11 août 2006.
- Étienne, R. (1998). L'accompagnement est-il soluble dans le Vieux-port ? In Chappaz, G. (éd.). *Accompagnement et formation* (p. 182-187). Aix-en-Provence : service des publications de l'Université de Provence et Marseille : CRDP.
- Étienne, R. (1999). Le mémoire professionnel, une clé de voûte de la formation, *Cahiers Pédagogiques*, 373, 53-55.
- Étienne, R. (2004a). Socialisation démocratique et analyse de pratiques, de nouvelles missions pour l'école pour la formation ? *Cahiers du CERFEE*, 20, p.7-12.

- Étienne, R. (2004b). Parole de praticien, parole de chercheurs : restituer, lire, écrire l'éducation prioritaire. Communication présentée le 26 novembre 2004 à Lyon lors du colloque international *Chercheurs et praticiens dans la recherche* organisé conjointement par l'Université Lumière Lyon 2, l'IUFM de l'Académie de Lyon et l'Université Catholique de l'Ouest. Actes publiés sur CD-ROM.
- Étienne, R. (2004c). Dossier des *Cahiers du CERFEE*, n° 20 paru sous le titre « L'analyse des situations, des pratiques, de l'action et du travail en éducation et en formation dans la perspective d'une socialisation démocratique ». Montpellier : publication de l'université Paul Valéry.
- Étienne, R. (2004d). *Apories et contradictions du changement en éducation scolaire*. Note de synthèse présentée en vue de l'habilitation à diriger des recherches. Téléchargeable sur le site de la recherche de l'université Paul Valéry : www.univ-montp3.fr. Montpellier : université Paul Valéry.
- Fumat, Y., Vincens, Cl., Étienne, R. (2003, rééd. 2006). *Analyser les situations éducatives*. Paris : ESF.
- Giust-Desprairies, F. (2005, dir.). *Analyser ses pratiques professionnelles en formation*. Créteil : CRDP, collection Professeur aujourd'hui CRDP-IUFM.
- Jaubert, M., Rebière, M., Bernié, J.-P. (2003). Construction des connaissances et langages dans les disciplines d'enseignement : actes du colloque international pluridisciplinaire. Université V. Segalen de Bordeaux 2 et IUFM d'Aquitaine. (2 CD-Rom).
- Jean, A. (2004). *Des visites formatives aux visites à visée formative, recherche sur la formation initiale des professeurs de technologie*. Université Montpellier 3 : mémoire de Master *Conseil et Formation en Éducation*.
- Jean, A., Étienne, R. (à paraître). La gestion des imprévus par un professeur stagiaire. In Bucheton, D., Jorro, A. (à paraître). *Début de cours, les gestes professionnels de l'enseignant et leur acquisition*. Toulouse : Octarès.
- Jonnaert, Ph. (2002). Une notion tenace. *Cahiers pédagogiques*, 408, 11-12.
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leplat, J. (1997). *L'analyse du travail en psychologie ergonomique*. Tome 1. Toulouse : Octarès.
- Lerouge, A. (1999). *La visite formative en formation des enseignants de mathématiques*. Grenoble : IUFM, Grain d'aile (CD-Rom).
- Lerouge, A. (2003). Un dispositif innovant de conseil pédagogique: la visite de classe formative. *Tréma*, n° 20-21, avril 2003, IUFM de Montpellier.
- Martinand, J.-L., (1994). Didactique. In Champy, Ph., Etévé, Ch., *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Nathan Université, coll. Réf., 255.

- Midler, Ch. (2004). *L'auto qui n'existait pas : Management des projets et transformation de l'entreprise*. Paris : Dunod.
- Pastré, P. (1997). Didactique professionnelle et développement. *Psychologie française*, 49-1, 89-100.
- Peretti, A. de (1987). *Pour une école plurielle*. Paris : Larousse.
- Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Saussure, F. de (1916). *Cours de linguistique générale*.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New-York : Basic Books. Trad. par Heynemand, J. et Gagnon, D. (1994). *Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les éditions Logiques, coll. Formation des Maîtres.
- Tozzi, M., Étienne, R. (2004, dir.). *La discussion en éducation et en formation. Un nouveau champ de recherches*. Paris : L'Harmattan, collection Action & Savoir.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF.
- Vermersch, P., Maurel, M. (1997). *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.

Richard Étienne est agrégé de l'université, docteur en études latines, professeur, formateur et maître de conférences habilité à diriger des recherches, il a coordonné de 1988 à 1993 les plans de formation des établissements secondaires et les universités d'été au sein de la Mission Académique de la Formation des Personnels de l'Éducation Nationale (MAFPEN) de Montpellier. Après avoir dirigé le site de Montpellier de l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) où il était chargé de la formation des formateurs (1993-2000), il a rejoint le département des sciences de l'éducation de l'université Paul Valéry-Montpellier III où il est enseignant-chercheur depuis février 2002 et Habilité à Diriger des Recherches depuis le 20 novembre 2004. Il coordonne le Master Conseil et formation en éducation. Il poursuit ses recherches au sein du CERFEE, du LIRDEF (IUFM de Montpellier) et il est associé au Laboratoire-Innovation-Formation-Éducation (LIFE) de l'Université de Genève. Il consacre ses recherches et interventions au changement en éducation scolaire, au projet personnel ou collectif dans les systèmes éducatifs, à l'organisation du travail du personnel d'enseignement, d'encadrement ou de formation et des élèves ainsi qu'à l'éducation prioritaire en utilisant l'approche clinique. Il est membre du comité de rédaction des Cahiers du CERFEE (<http://recherche.univ-montp3.fr/cerfee/>) des Cahiers pédagogiques (www.cahiers-pedagogiques.com), de XYZep (www.inrp.fr) et Directeur du département de sciences de l'éducation de son université.

Alain Jean s'intéresse particulièrement dans le cadre de sa thèse à la formation des professeurs de technologie à la gestion des nombreux imprévus qui surgissent en classe (110 à 125 par heure de cours) et son cadre théorique rejoint celui de son directeur de thèse, Richard Étienne.